

GIOMBATTISTA AMENTA

ORIENTAMENTO EDUCATIVO, SVILUPPO E RINASCITA DEL SÉ



Attraverso la lente dell'Analisi
Transazionale

GIOMBATTISTA AMENTA

**ORIENTAMENTO EDUCATIVO,
SVILUPPO E RINASCITA DEL SÉ**
**Attraverso la lente dell'Analisi
Transazionale**

• • •
Studium
e d i z i o n i

Tutti i volumi pubblicati dall'editrice Studium sono sottoposti a doppio referaggio cieco. La documentazione resta agli atti. Per consulenze specifiche, ci si avvale anche di professori esterni al Comitato scientifico, consultabile all'indirizzo web <http://www.edizionistudium.it/content/comitato-scientifico-0>.



Volume pubblicato con il contributo del PRIN 2022 dal titolo *National Survey on Guidance in School. Research-Training for the Experimentation of a Training Orientation Model and the Development of an Online Community* (CUP J53D23011180006 – Codice identificativo PRIN_20223JY7NS_005), coordinato a livello nazionale dal Prof. Massimo Margottini. Responsabile dell'unità locale di Messina è il Prof. Giombattista Amenta.

Edizione Open Access - Non venale

Copyright © 2026 by Edizioni Studium - Roma

ISBN 978-88-382-5689-9

www.edizionistudium.it

INDICE

Introduzione	7
1. Articolazione del lavoro	9
2. Ringraziamenti	10
I. Iperprotezione, autolimitazioni e blocchi interiorizzati	13
1. Introduzione	13
2. L'iperprotezione: manifestazioni e implicazioni nel contesto educativo	14
2.1 Terminologia e tipologie di iperprotezione genitoriale	14
2.2 L'iperprotezione nelle dinamiche docente-studente	16
2.3 Iperprotezione: intenzioni positive e conseguenze negative	18
3. Considerazioni conclusive	20
4. Riferimenti bibliografici	21
II. Un modello di orientamento per lo sviluppo e la rinascita del sé	25
1. Introduzione	25
2. Metodologia di riferimento e quadro concettuale	26
3. Un caso di boicottaggio del progetto futuro: tra limitazioni oggettive e autoimposte	28
3.1 Restrizioni esterne e limitazioni interne: tra condizionamento e libertà	30
3.2 Narrazioni di sé e possibilità di cambiamento	30
4. Dinamiche relazionali genitore-figlio nel caso di studio	31
4.1 Prescrizioni e proibizioni esterne	32
4.2 Divieti esterni e interiorizzati	33
4.3 Peculiarità del modello di orientamento educativo proposto	35
5. Dalle restrizioni esterne alle autolimitazioni interiorizzate	37
5.1 Relazione tra proibizioni esterne e autolimitazioni cronicizzate	37
5.2 Metafora dell'elefante incatenato e blocchi interiori	39
5.3 Linee guida preliminari per l'intervento educativo e orientativo	41
6. Un modello di orientamento per superare limiti oggettivi e interiorizzati	42
7. Considerazioni conclusive	43
8. Riferimenti bibliografici	44

III. Orientamento, confini relazionali e sviluppo dell'identità	47
1. Introduzione	47
2. Paure latenti, legame simbiotico e controllo smisurato	49
2.1 Quando il controllo sfocia in conseguenze estreme	50
2.2 Considerazioni sul controllo eccessivo	52
3. Approfondimento su confini e legami simbiotici	55
3.1 Simbiosi, confini e svalutazione	55
3.2 Strumenti per l'osservazione	57
4. Considerazioni conclusive	61
5. Riferimenti bibliografici	62
IV. Esiti delle imposizioni di scelte da parte degli adulti significativi	65
1. Introduzione	65
2. Un caso di iperprotezione e di imposizione della scelta scolastica	66
2.1 Scelte metodologiche e criteri di selezione del caso proposto	66
2.2 Descrizione del caso di studio	67
2.3 Analisi delle dinamiche in atto	68
2.4 Peculiarità e paradossi nelle dinamiche coinvolte	71
3. Interpretazioni del processo di interiorizzazione delle restrizioni	73
4. Metafora dell'innesto e violazioni del sé	76
5. Blocchi interni e impoverimento del sé, tra condiscendenza e senso di inadeguatezza	77
6. Divieti interiorizzati e indicazioni per un'educazione emancipante	79
7. Considerazioni conclusive	81
8. Riferimenti bibliografici	82
V. Superamento dei blocchi interni e delle narrazioni negative di sé	85
1. Introduzione	85
2. L'orientamento educativo nell'ottica dell'Analisi Transazionale	85
3. Riferimenti teorici e antropologia di riferimento	87
3.1 Psicologia umanistica e fondamenti antropologici	87
3.2 L'Analisi Transazionale: fondamenti e applicazione per l'orientamento	88
4. L'agire educativo e orientativo per superare "permessi" violati	90
4.1 L'osservazione di diritti e permessi contaminati	91
4.2 Contesti e fattori che possono influenzare la negazione di permessi	94
4.2.1 Ruolo della famiglia e della scuola	95
4.2.2 Permessi negati, attenzione alle differenze e inclusione	95
4.3 Riattivazione dei permessi violati: aspetti operativi	96
5. Considerazioni conclusive	97
6. Riferimenti bibliografici	98

VI. Linee guida per l'intervento orientativo per la rinascita del sé	101
1. Introduzione	101
2. Riprendendo il caso di Davide: l'aggravarsi del disagio	102
3. Interventi attuati e loro esiti	103
3.1 Azioni dei genitori e degli insegnanti	104
3.2 Perché le azioni attuate non funzionano	106
3.3 Prime intuizioni e interventi utili	110
3.4 Esperienza all'estero e riattivazione di permessi violati	111
4. Il ruolo del <i>mindset</i> di crescita	115
4.1 Agire sulla credenza di essere inaccettabili e intrinsecamente difettosi	115
4.2 Sostenere il fare espressivo, libero e creativo	118
5. Considerazioni conclusive	120
6. Riferimenti bibliografici	122
VII. Lo sviluppo delle competenze decisionali: aspetti teorico-normativi e pedagogici	125
1. Introduzione	125
2. Educazione alla scelta e riferimenti normativi italiani	127
3. Dimensione negoziale nella didattica e nell'educazione alla scelta	129
3.1 Il docente come facilitatore e leader educativo	131
3.2 La scuola come laboratorio di educazione alla scelta	131
4. Considerazioni conclusive	133
5. Riferimenti bibliografici	134
VIII. Prospettive e metodi per una scuola partecipata e condivisa	135
1. Introduzione	135
2. Scelte metodologiche e descrizione di un caso esemplificativo	136
2.1 Scelte metodologiche	136
2.2 Descrizione del caso	137
3. Studio del caso	137
3.1 La dimensione negoziale nella relazione pedagogico-didattica	138
3.2 A scuola, però, ci sono attività e compiti che si devono svolgere comunque	141
3.3 La tenerezza come qualità processuale dell'atteggiamento dell'educatore	143
4. Permessi violati nello stile autocratico, direttivo e unilaterale	146
4.1 Riflessioni e spunti per la pratica pedagogico-didattica	146
4.2 Ingiunzioni e permessi violati	148
5. Considerazioni conclusive	151
6. Riferimenti bibliografici	151

IX. L'educazione alla scelta: modelli internazionali e applicazioni in contesto italiano	155
1. Introduzione	155
2. Criticità e prospettive nella promozione delle capacità decisionali	156
3. Modelli e strumenti ricavabili dai contributi internazionali	158
4. Applicazioni nella scuola italiana	160
5. Considerazioni conclusive	163
6. Riferimenti bibliografici	164
Conclusioni	167

INTRODUZIONE

L'equilibrio tra protezione e libertà nella relazione educativa e orientativa è una questione cruciale, soprattutto se si considera quanto un eccesso di controllo possa limitare la crescita personale e l'autonomia dei giovani. Un atteggiamento direttivo e iperprotettivo da parte degli adulti significativi rischia infatti di soffocare le potenzialità individuali, impedendo l'espressione di sé e lo sviluppo delle risorse necessarie per affrontare le complessità della vita. È perciò fondamentale che l'azione educativa e orientativa sappia valorizzare la soggettività e la capacità di scelta dei ragazzi, riconoscendo loro un adeguato spazio di autonomia e responsabilità.

Sulla base di tali premesse si fonda l'ipotesi di lavoro del volume: verificare se, e in che modo, un modello di orientamento educativo ispirato all'Analisi Transazionale possa costituire una chiave innovativa per progettare interventi e percorsi per consentire la rinascita del sé, ovvero l'emancipazione e la realizzazione autentica. Sebbene l'Analisi Transazionale rappresenti un quadro teorico efficace per intervenire su tali dinamiche, non abbonda una letteratura sulle sue potenzialità innovative nell'ambito dell'orientamento educativo. Si intende, pertanto, offrire un contributo proprio in tale direzione.

L'obiettivo è predisporre un modello che possa aiutare i giovani non solo a riconoscere i condizionamenti subiti, ma soprattutto a riappropriarsi di eventuali permessi fondamentali negati, indispensabili per una crescita sana e autonoma. Ristabilire diritti e autorizzazioni violate significa restituire dignità, voce e futuro, offrendo a ciascun educando la possibilità di rigenerarsi e di ricostruire narrazioni personali efficaci. Vuol dire aiutare gli studenti ad attualizzare il concetto genuino e naturale del loro sé, traducendolo nel proprio progetto professionale e/o nella scelta scolastica/professionale. Significa promuovere negli studenti la consapevolezza di eventuali

tendenze ad attenuare o a ripudiare parti importanti e genuine del loro sé ritenute improprie, sconvenienti e perfino cattive o difettose.

In tale prospettiva, l'orientamento non si riduce a indirizzare i discenti nelle loro scelte né semplicemente a incoraggiare la consapevolezza delle loro attitudini, delle loro preferenze e dei loro valori professionali. Al contrario, intende migliorare la relazione educativa offrendo spazi generativi di libertà, responsabilità e speranza, favorendo consapevolezza, ascolto e legittimazione. Un intervento educativo e orientativo autentico, infatti, non può limitarsi a preparare i giovani a non “cadere”¹. Deve anche e soprattutto insegnare loro a rialzarsi e ad affrontare le complessità, riconoscendo e valorizzando l'unicità di ciascuno e il valore delle sue scelte.

Soltanto uno stile educativo e orientativo capace di bilanciare sostegno e rispetto, guida e libertà, autonomia e controllo può fare la differenza e promuovere la realizzazione integrale della personalità². Un approccio che riconosca ai giovani la possibilità di sbagliare può realmente accompagnarli verso l'attualizzazione del sé³. Può sostenerli – parafrasando Maslow⁴ – nel diventare tutto ciò che sono e che sono capaci di diventare.

L'auspicio è che, ripensando al proprio passato – talvolta difficile, stressante o perfino traumatico –, ciascuno possa considerare le difficoltà incontrate non solo come avversità o ostacoli, ma anche come parte integrante e

¹ Cfr. al riguardo A. Carlino, *I figli devono cadere per crescere, sennò crescono come polli da batteria. Io ho dato l'esempio, non il tempo*, intervista a Nicola Gratteri, «Orizzonte Scuola Notizie», 4 luglio 2025, <https://lc.cx/-TQ-fx>. Nell'intervento citato, il procuratore della Repubblica Nicola Gratteri riflette sull'importanza di permettere ai giovani di sperimentare le difficoltà, l'errore e la frustrazione, considerandoli elementi essenziali per lo sviluppo dell'autonomia, della capacità critica e della resilienza. Gratteri distingue tra il “dare l'esempio” e il “dare il tempo”, sottolineando come il compito educativo non consista nel proteggere dai rischi o nell'anticipare soluzioni, ma piuttosto nell'offrire modelli di comportamento responsabile e strumenti per affrontare le sfide in modo costruttivo. In particolare, afferma: “Dedicare tempo ai figli non vuol dire essere ossessivi. Devono cadere, farsi male, litigare. Altrimenti crescono come polli da batteria”. Questi temi sono particolarmente significativi nell'ambito dell'orientamento scolastico, dove il ruolo di educatori, insegnanti e operatori è accompagnare i ragazzi nel riconoscimento e nella valorizzazione dei propri errori come tappe fondamentali della crescita personale e professionale.

² R. Sewani, et al., *Exploring the Path to Self-Actualization: A Study on Youth Development and Well-Being*, «Research Journal for Societal Issues», VI, 1 (2024), <https://doi.org/10.56976/rjsi.v6i1.208>.

³ M. Llorca-Cano, et al., *Development of Competencies in Secondary Education Through the Motivational Style of Autonomy Support*, «F1000Research», XIII (2024), <https://doi.org/10.12688/f1000research.144919.1>.

⁴ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma 1973, p. 213, Orig., *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954.

fondante della propria esistenza⁵. L'augurio è che ciascuno riconosca come anche le difficoltà abbiano contribuito al suo cammino e che senza di esse non sarebbe la persona che è.

1. *Articolazione del lavoro*

Il libro consta di nove capitoli oltre alle conclusioni. Nel I capitolo, dopo aver introdotto il tema dell'iperprotezione e dell'imposizione di scelte da parte di adulti significativi, si passa a documentare come intenzioni apparentemente benevole possano in realtà ostacolare la crescita e lo sviluppo dell'autonomia. Il capitolo II propone un modello di orientamento educativo volto alla rinascita del sé e al superamento delle autolimitazioni. Al fine di rendere quanto più possibile concreto il confronto tra restrizioni esterne e divieti interiorizzati si propone il caso di un ragazzo che, in maniera inconsapevole, continua anche da adulto a boicottare sé stesso e il suo progetto di vita, rivelando quanto il peso dei condizionamenti possa incidere sulle scelte personali future.

Nel capitolo III, si approfondiscono ulteriormente le dinamiche relazionali, soffermandosi soprattutto su simbiosi, controllo e svalutazione. In particolare, l'attenzione si concentra sull'importanza dei confini e sull'utilizzo di strumenti di osservazione utili per riconoscere e decostruire legami disfunzionali. Quanto offerto nel capitolo intende preparare il terreno per l'analisi e la comprensione di casi concreti di imposizione di scelte da parte degli adulti significativi.

Nel capitolo IV, infatti, si passa a presentare la vicenda di uno studente a cui i genitori impongono scelte scolastiche che lui non condivide. L'analisi mette in luce i paradossi di simili dinamiche, le violazioni del sé e i

⁵ R. Holiday, nel volume *La via dell'ostacolo. L'arte di trasformare le difficoltà in opportunità*, Sangioanni's, Milano 2022, Orig., *The Obstacle Is the Way: The Ancient Art of Turning Adversity to Advantage*, Penguin, New York 2014, rielabora e attualizza un principio centrale della filosofia stoica. Ricordando un celebre passaggio di Marco Aurelio, *Meditazioni*, BUR, Milano 2014, (V, 20), Orig., *Tà eis éautón*, Andreas Gessner, Zürich 1558–1559, riporta: «Ciò che impedisce l'azione promuove l'azione. Quello che si frappone sulla strada diventa la strada stessa». Il concetto si inserisce pienamente nella riflessione proposta da chi scrive sull'orientamento educativo. Non solo il contesto e le difficoltà possono orientare l'individuo, ma anche la capacità di integrare l'ostacolo come parte attiva del proprio percorso costituisce un fattore chiave nei processi decisionali, di sviluppo e di crescita personale. In questa prospettiva, la sfida non è semplicemente superare le difficoltà, ma utilizzarle come elementi propulsori per orientare a re-inventarsi.

processi di interiorizzazione dei divieti, aprendo alla riflessione su come restituire ai giovani diritti e permessi negati, in modo da aprire alla rinascita e alla possibilità di scelta autentiche.

Il capitolo V raccoglie la sfida assumendo la prospettiva dell'Analisi Transazionale. Viene focalizzata l'attenzione, pertanto, sui "permessi" negati. In particolare, il capitolo mostra come sia possibile riattivarli attraverso pratiche educative consapevoli, capaci di restituire dignità e libertà di espressione agli studenti.

Il percorso trova ulteriore approfondimento e continuità nel sesto capitolo, che affronta il ruolo del *mindset* di crescita. Viene evidenziato come interventi educativi inadeguati possano aggravare situazioni di disagio, mentre esperienze nuove e diversificate – comprese quelle in contesti esterni – possano favorire la rinascita del sé, ovvero la riattivazione dei permessi violati e il recupero della fiducia nelle proprie risorse.

Il capitolo VII pone al centro dell'attenzione lo sviluppo delle competenze decisionali. Vengono quindi esaminati i fondamenti teorici e normativi di tali competenze, mostrando come la didattica negoziale possa rappresentare una leva fondamentale per favorire una reale partecipazione degli studenti e contrastare modelli educativi esageratamente direttivi e unilaterali.

Al fine di dare maggiore concretezza a quanto offerto nel settimo capitolo, nel capitolo VIII si approfondiscono prospettive e metodi per costruire una scuola realmente partecipata e condivisa. Attraverso l'analisi di casi esemplificativi, il capitolo invita a riflettere sull'impatto di stili educativi autocratici e impositivi, proponendo invece approcci capaci di valorizzare la corresponsabilità e la co-determinazione attraverso dialogo e negoziazione delle scelte riguardanti la costruzione dei curricula.

Infine, il capitolo IX amplia lo sguardo oltre i confini nazionali, introducendo modelli e pratiche sperimentati in contesti internazionali, come il *Negotiated Curriculum*, la *Democratic Classroom* e le esperienze di *Student Voice*. Ovviamente, l'attenzione si concentra sulle possibilità di trasferimento e di adattamento di tali esperienze al contesto scolastico italiano, al fine di rendere l'educazione alla scelta un obiettivo concreto ed effettivamente realizzabile.

2. Ringraziamenti

Il presente volume rappresenta uno dei risultati del progetto PRIN 2022, dal titolo *National Survey on Guidance in School. Research-Training*

for the Experimentation of a Training Orientation Model and the Development of an Online Community (CUP J53D23011180006 – Codice identificativo PRIN_20223JY7NS_005), coordinato a livello nazionale dal Prof. Massimo Margottini e, per l'unità locale dell'Università degli Studi di Messina, dallo scrivente, Prof. Giombattista Amenta.

Desidero pertanto ringraziare, per avermi coinvolto nel progetto e per i preziosi stimoli e feedback offerti alla mia riflessione, innanzitutto il coordinatore nazionale, Prof. Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre), e i coordinatori delle unità locali, Proff. Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari), Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste) e Roberto Travaglini (Università degli Studi di Urbino).

Un sentito ringraziamento va a tutti i colleghi che hanno partecipato al progetto, nonché ad Anna Buccheri, Daniela D'Amato e Stefano Salmeri per l'attenta lettura del manoscritto, e a Santo Di Nuovo per la lettura del secondo capitolo.

Riferimenti bibliografici

- Carlino A., *I figli devono cadere per crescere, sennò crescono come polli da batteria. Io ho dato l'esempio, non il tempo*, intervista a Nicola Gratteri, «Orizzonte Scuola Notizie», 4 luglio 2025, <https://lc.cx/-TQ-fx>.
- Holiday R., *La via dell'ostacolo. L'arte di trasformare le difficoltà in opportunità*, Sangiovanni's Milano 2022, Orig., *The Obstacle Is the Way: The Timeless Art of Turning Adversity to Advantage*, Penguin, New York 2014.
- Kaye N., *Resilience – Policy Buzzword or Key Concept? How Relevant is Resilience as a Tool for Promoting Positive Outcomes for 'At Risk' Young People*, Middlesex University, London 2018.
- Llorca-Cano M., Moreno-Murcia J.A., Barrachina-Peris J. and Huéscar E., *Development of Competencies in Secondary Education Through the Motivational Style of Autonomy Support*, «F1000Research», XIII (2024), <https://doi.org/10.12688/f1000research.144919.1>.
- Marco Aurelio, *Meditazioni* (V, 20), BUR, Milano 2014, Orig., *Tà εις εαυτόν* Andreas Gessner, Zürich 1558-1559.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma 1973, Orig., *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954.
- Sewani R.R., Ali S.I., Kazimi A., *Exploring the Path to Self-Actualization: A Study on Youth Development and Well-Being*, «Research Journal for Societal Issues», VI, 1 (2024), <https://doi.org/10.56976/rjsi.v6i1.208>.

1. Introduzione

La relazione educativa rappresenta uno degli snodi cruciali nello sviluppo dell'identità personale, della capacità di scelta e dell'autonomia degli educandi. Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da rapidi mutamenti sociali, precarietà e incertezze economiche, il ruolo degli adulti significativi – genitori, insegnanti, educatori – è fondamentale per la crescita dei giovani¹.

Tuttavia, alcuni adulti significativi eccedono nella protezione². In particolare, tendono a sostituirsi ai giovani nelle scelte più importanti, trasformando l'intervento educativo in una gestione invasiva che può ostacolare lo sviluppo dell'autonomia³.

Quando l'eccesso di protezione e guida sfocia in forme di imposizione, può minare lo sviluppo dell'identità, dell'autostima e dell'autodeterminazione. Numerosi studi evidenziano come l'eccesso di tutela tenda a ridurre le opportunità di apprendimento che possono derivare dall'esperienza dell'errore e della frustrazione⁴, elementi centrali per la crescita personale e professionale⁵.

¹ Si veda al riguardo G. Amenta, *Adolescenza, dialogo e conflitto*, «Orientamenti Pedagogici», LI, 1 (2004), pp. 69-94.

² Cfr. a questo proposito G. Amenta, *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, «Orientamenti Pedagogici», XLVIII, 3 (2001), pp. 423-437.

³ Cfr. M. Mathur, D. Srivastav, *Helicopter Parenting and Adolescent Development*, in L. Benedetto, M. Ingrassia, *Parenting - Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective*, Intechopen, London 2021, pp. 1-19, <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.93155>.

⁴ Si considerino in proposito i seguenti scritti: S.K. Bhalerao, *Helicopter Parenting*, «International Journal of Nursing Education and Research», XII, 3 (2024), pp. 219-222, <https://doi.org/10.52711/2454-2660.2024.00047>; Z. Okray, *Helicopter Parenting and Related Issues: Psychological Well Being, Basic Psychological Needs and Depression on University Students*, «Current Research in Education», II, 3 (2016), pp. 165-173.

⁵ Si veda H.H. Schiffrin, et al., *Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-Being*, «Journal of Child and Family Studies», XXIII, 3 (2014), pp. 548-557, <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>.

Tali considerazioni richiedono una riflessione non solo sulla natura delle pratiche educative e orientative, ma anche sul ruolo dell'errore, delle difficoltà e dei fallimenti. Trattandosi di componenti ineliminabili ma anche preziose per lo sviluppo della resilienza, è necessario verificare e monitorare quale idea di "benessere" e "successo" si intenda adottare nell'educare le nuove generazioni e quanto spazio si voglia effettivamente lasciare alle loro aspirazioni più autentiche.

Alla luce di tali premesse, il contributo si propone di rispondere a questioni quali: In che modo l'iperprotezione può ostacolare lo sviluppo dell'autodeterminazione e della resilienza nei giovani? Quali strategie educative e orientative possono favorire un percorso di crescita autentico?

Pertanto, di seguito, dopo aver esaminato le manifestazioni e le implicazioni dell'iperprotezione in ambito educativo, si passerà ad esaminare la terminologia, le tipologie e le dinamiche che caratterizzano le relazioni docente-studente e genitore-figlio. Si chiuderà il capitolo offrendo alcune considerazioni conclusive.

2. *L'iperprotezione: manifestazioni e implicazioni nel contesto educativo*

Negli ultimi decenni il dibattito scientifico ha posto una costante attenzione sulle diverse forme di iperprotezione esercitate da genitori, educatori e insegnanti, mettendo in luce sia le modalità con cui l'atteggiamento si manifesta, sia le controindicazioni che ne possono derivare.

Prima di esaminare le varie tipologie di iperprotezione, si ritiene utile inquadrare il fenomeno dal punto di vista terminologico e analizzare, poi, le manifestazioni che si possono individuare nella relazione educativa.

2.1. Terminologia e tipologie di iperprotezione genitoriale

L'atteggiamento iperprotettivo genitoriale è ampiamente studiato a livello internazionale. In Nord America, Europa e Asia la ricerca è condotta in modo trasversale rispetto al livello economico e all'appartenenza socioculturale e mostra come l'iperprotezione sia correlata a una ridotta autonomia degli educandi in diversi contesti socioculturali, sottolineando la necessità di strategie educative per promuovere la resilienza e l'autoefficacia indipendentemente dal background familiare⁶.

⁶ Cfr. a tal proposito: L.M. Padilla-Walker, L.J. Nelson, *Black Hawk Down? Establishing Helicopter Parenting as a Distinct Construct from Other Forms of Parental Control During*

Le espressioni più diffuse, impiegate per descrivere l'atteggiamento volto a controllare, a limitare la libertà e a intervenire anche in modo invasivo nella vita dei figli, sono "atteggiamento iperprotettivo" e "genitori iperprotettivi"⁷.

Un'altra espressione piuttosto diffusa a livello internazionale, introdotta da Ginott nel 1969⁸ e resa popolare da Cline e Fay⁹, è *helicopter parenting* o genitori elicottero. È utilizzata per indicare l'atteggiamento di figure genitoriali perennemente "in volo" sulla vita dei figli, pronte a intervenire per prevenire problemi e frustrazioni¹⁰.

Negli anni si sono poi affermate altre terminologie, quali *snowplow parents* ("genitori spazzaneve")¹¹, *lawnmower parents* ("genitori tosaerba") e *curling parents* ("genitori curling")¹².

Tali etichette, pur con sfumature diverse, identificano condotte che limitano le opportunità di apprendimento autonomo, compromettendo la capacità dei giovani di affrontare le complessità della vita. Questi atteggiamenti, accomunati dall'incapacità dell'adulto di tollerare la frustrazione dei figli, spesso tendono ad ostacolare lo sviluppo dell'autonomia e della resilienza¹³.

Emerging Adulthood, «Journal of Adolescence», XXXV, 5 (2012), pp. 1177-1190, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>; E. J. Jung, et al., *Helicopter Parenting, Autonomy Support, and Student Outcomes: A Comparison Across Contexts*, «Journal of Child and Family Studies», XXIX, 2 (2020), pp. 358-373, <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01601-7>.

⁷ Si veda L.M. Padilla-Walker, L.J. Nelson, *Op. Cit.*

⁸ Cfr. H.G. Ginott, *Between Parent & Teenager*, Macmillan, New York 1969.

⁹ Si veda F.W. Cline, J. Fay, *Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*, Pinon Press, Colorado Springs 1990.

¹⁰ Il termine *helicopter parenting* è stato coniato da Ginott nel 1969, ascoltando alcuni adolescenti che descrivevano i genitori come costantemente "sorvolanti", sorveglianti e vigilianti e pronti a intervenire in ogni istante in loro aiuto. L'espressione è stata poi ripresa da F.W. Cline, J. Fay, *Op. Cit.*, per descrivere la figura del genitore ipervigilante, pronto a soccorrere il figlio prima ancora che possa commettere errori o incontrare difficoltà.

¹¹ L'espressione "genitori spazzaneve", come evidenziato da J. Lythcott-Haims, *How to Raise an Adult: Break Free of the Overparenting Trap and Prepare Your Kid for Success*, Henry Holt and Company, New York 2015, è solitamente usata per indicare quei genitori che, anziché limitarsi a "sorvolare", si impegnano anche a rimuovere preventivamente ogni possibile ostacolo dal cammino dei figli, assicurando loro una strada sgombra da difficoltà e contrarietà.

¹² L'espressione *curling parents* ("genitori curling") deriva dal mondo sportivo del *curling*, dove i giocatori spazzano il ghiaccio davanti alla pietra per renderle il percorso facile e privo di intralci. Indica l'atteggiamento dei genitori che, proprio come nello sport, cercano di "spianare la strada" ai figli, eliminando ogni possibile complicazione per rendere loro la vita semplice il più possibile.

¹³ Cfr. al riguardo: C. Segrin, et al., *The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children*, «Family Relations», LXI, 2 (2012), pp. 237-252, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>.

La tabella seguente, comprendente varie forme di iperprotezione e direzioni del possibile intervento educativo, può consentire di comprendere meglio quanto fin qui esposto.

Tabella 1 - Tipologie di genitorialità iperprotettiva e opzioni per l'intervento

TIPOLOGIA	CARATTERISTICHE PRINCIPALI	INTERVENTO POSSIBILE IN CLASSE
Genitore elicottero	Esercita presenza e controllo costanti in molte aree dell'esistenza	Promuovere autonomie graduali e responsabilità individuali
Genitore spazzaneve	Procede alla rimozione preventiva degli ostacoli	Valorizzare l'errore, proporre situazioni sfidanti
Genitore tosaerba	Elimina ogni possibile "fastidio"	Incentivare la risoluzione autonoma dei problemi
Genitore <i>curling</i>	Rende il percorso privo di ostacoli in modo discreto o invisibile	Premiare iniziativa personale e <i>problem solving</i>

2.2. L'iperprotezione nelle dinamiche docente-studente

Mentre in campo scientifico diverse sono le etichette per descrivere l'iperprotezione genitoriale, il loro trasferimento nel contesto scolastico risulta ancora poco consolidato. Nella letteratura scientifica, terminologie come *overprotective teacher* o *helicopter teaching* non sono formalmente riconosciute. Seppure spesso usate, tali espressioni rappresentano estensioni concettuali nate per analogia con quelle in uso per descrivere le condotte oltremodo protettive dei genitori, ma non sono costrutti scientifici formalizzati¹⁴.

Nonostante l'assenza di una tassonomia di etichette condivisa per descrivere l'atteggiamento dell'insegnante iperprotettivo, è ampiamente riconosciuto che stili educativi improntati al controllo eccessivo risultano comunque inappropriati. Studi recenti¹⁵ hanno messo in evidenza come le pratiche iperprotettive nel contesto scolastico possano determinare una significativa riduzione dell'autonomia e una maggiore dipendenza dagli

¹⁴ Cfr. I.J. Hiltz, *Helicopter Parents: Can Be a Good Thing*, «Phi Delta Kappan», XCVI, 8 (2015), pp. 26–29, <https://doi.org/10.1177/0031721715579036>.

¹⁵ Si veda R. Miller, et al., *Hovering Is Not Helping: Relationships Among Helicopter Parenting, Attachment, Academic Outcomes, and Mental Health in College Students*, «Youth», IV, 1 (2024), pp. 260-271, <https://doi.org/10.3390/youth4010018>.

adulti. Altri studi sottolineano come tali comportamenti riducano la resilienza e la capacità di affrontare le frustrazioni¹⁶.

In ogni caso cresce la sensibilità per il problema della protezione eccessiva anche in ambito educativo, richiamando la necessità di un equilibrio tra sostegno e promozione dell'autonomia¹⁷. Viene infatti rilevato da più parti che la crescita personale degli studenti è favorita da ambienti che permettono la sperimentazione delle complessità, la gestione dell'errore e la progressiva autonomia e assunzione di responsabilità¹⁸.

Ciò premesso, si ritiene utile proporre una tabella sintetica delle manifestazioni di iperprotezione nel contesto scolastico (descritte fenomenologicamente, non come etichette scientifiche), con i relativi rischi e le possibili direzioni di intervento.

Tabella 2 – Comportamenti iperprotettivi degli insegnanti, effetti sugli studenti e strategie educative

COMPORTAMENTO DOCENTE	EFFETTI POSSIBILI SUGLI STUDENTI	OPZIONI E SPUNTI PER L'INTERVENTO
Controllo eccessivo	Dipendenza, scarsa autonomia, aumento dell'ansia	Favorire autonomia e responsabilizzazione graduale
Prevenzione sistematica dell'errore	Scarsa resilienza, paura dell'insuccesso	Valorizzare l'errore come occasione di apprendimento e di crescita
Sostituzione nelle attività	Bassa autoefficacia, paura di affrontare i problemi	Delegare progressivamente, incoraggiare l'iniziativa personale
Consolazione sistematica ed eccessiva	Dipendenza dall'approvazione altrui	Promuovere l'autoefficacia e la ricerca di opzioni

¹⁶ Cfr. A. Bannayeva, A. Sarandöl, *Helicopter Parenting: A Review*, «International Journal of Social Science and Human Research», VII, 2 (2024), pp. 272-282, <https://doi.org/10.18863/pgy.1484671>.

¹⁷ Si veda E.L. Deci, R.M. Ryan, *The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, «Psychological Inquiry», XI, 4 (2000), pp. 227-268, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

¹⁸ Cfr. E.J. Jung, et al., *Op. Cit.*

Riepilogando, la ricerca mette in guardia dai rischi delle pratiche didattiche improntate all'iperprotezione. Promuovere un ambiente in cui la difficoltà e l'errore siano riconosciuti e utilizzati come opportunità formative risulta pertanto essenziale per sostenere una crescita autentica.

2.3. Iperprotezione: intenzioni positive e conseguenze negative

Una delle manifestazioni più evidenti dell'iperprotezione è il tentativo, da parte degli adulti, di evitare che i giovani si confrontino con difficoltà o insuccessi, privandoli così di esperienze formative essenziali. L'atteggiamento, spesso presente anche nel rapporto con alunni con disabilità, rischia di produrre esiti opposti a quelli auspicati. Già Canevaro¹⁹ osservava che, sebbene possa sembrare crudele lasciare un bambino di fronte a difficoltà insormontabili, è altrettanto problematico prodigarsi oltremodo per evitargli qualsiasi complicazione, insuccesso e umiliazione²⁰.

Un'altra manifestazione dell'iperprotezione, meno visibile e più diffusa, si può individuare nella tendenza di educatori e insegnanti ad attivarsi fuori misura per aiutare alunni in difficoltà. Il comportamento, spesso dettato da buone intenzioni, rischia tuttavia di sottrarre spazio all'iniziativa personale degli allievi, alimentando dipendenza e riducendo le loro opportunità di sperimentarsi come soggetti attivi²¹.

¹⁹ Cfr. A. Canevaro, *La necessità di conoscere*, in A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon (Eds.), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1996, pp. 11-37.

²⁰ Studi recenti approfondiscono la relazione tra ansia genitoriale e ansia infantile, ponendo l'accento sul ruolo delle pratiche di controllo genitoriale dei genitori. Ad esempio, nel contributo di Y. Yaffe, *Parental Overprotection and Locus of Control as the Mechanisms Explaining the Relationship Between Parent and Child Anxiety: A Multiple Mediation Model*, «Child Psychiatry & Human Development», September (2024), pp. 1-14, <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01757-4>, vengono analizzati tali meccanismi. La ricerca, che ha coinvolto 316 genitori (159 madri e 157 padri), ha rilevato un'associazione diretta e significativa tra l'ansia del genitore e quella del figlio. È interessante notare che, per le madri, la correlazione era parzialmente mediata dall'iperprotezione materna. Inoltre, un *locus of control* esterno materno è risultato positivamente associato all'ansia del bambino. I risultati evidenziano chiaramente l'importanza delle differenze di genere genitoriali nel comprendere l'eziologia dell'ansia infantile.

²¹ Si tratta di un atteggiamento che può manifestarsi, ad esempio, quando l'adulto si attiva eccessivamente e troppo velocemente per aiutare il bambino nelle prime fasi dell'apprendimento di una nuova abilità (come il camminare), anticipando o sostituendo i suoi tentativi per timore che possa cadere o fallire. Tali interventi, se reiterati, rischiano di consolidare la dipendenza dall'aiuto esterno, ostacolando la formazione di competenze autonome.

In pratica, la condotta rischia di contraddire il ruolo fondamentale dell'educatore, che dovrebbe invece promuovere autonomia, indipendenza, consapevolezza dei propri limiti e autosostegno²².

Intervenire sistematicamente al posto dell'allievo può limitare lo sviluppo dell'indipendenza e della capacità di affrontare in modo autonomo le difficoltà, come suggerito da diverse ricerche²³. Soprattutto,

me. Ricerche su bambini con disabilità intellettive mostrano che il progresso nello sviluppo, in particolare nel linguaggio, dipende anche dalla capacità del genitore di favorire esperienze di autonomia e di rispecchiamento, evitando eccessi di direttività. Si vedano al riguardo i seguenti scritti classici: L. Rocissano, Y. Yatchmink, *Language Skill and Interactive Patterns in Prematurely Born Toddlers*, «Child Development», LIV, 5 (1983), pp. 1229-1241, <https://doi.org/10.2307/1129678> e G.M. Collis, H.R. Schaffer, *Synchronization of Visual Attention in Mother-Infant Pairs*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», XVI, 4 (1975), pp. 315-320, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1975.tb00365.x>. Per quanto riguarda studi più recenti sulla sintonizzazione e sulla sincronia neurale, si vedano: D. Bevilacqua, et al., *Brain-to-Brain Synchrony and Learning Outcomes Vary by Student-Teacher Dynamics: Evidence from a Real-World Classroom Electroencephalography Study*, «Journal of Cognitive Neuroscience», XXXI, 3 (2019), pp. 401-411, https://doi.org/10.1162/jocn_a_01274; S. Dikker, et al., *Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom*, «Current Biology», XXVII, 9 (2017), pp. 1375-1380, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002>; Z. Zhang, *Toward the Role of Teacher Empathy in Students' Engagement in English Language Classes*, «Frontiers in Psychology», XIII, (2022), Article 880935, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>.

²² Il costrutto dell'auto-sostegno è analizzato e assunto da diversi modelli e orientamenti psicologici. In particolare, secondo F. Perls, *La terapia gestaltica: parola per parola*, Astrolabio, Roma 1980, Orig., *Gestalt Therapy Verbatim*, Bantam Books, New York 1969, la crescita consiste nel passaggio progressivo dal supporto ambientale o etero-supporto, all'auto-supporto. Una rivisitazione più recente del costrutto è operata da R. Roubal, *Gestalt Therapy and Homeorhesis: Evolution with Movement, Discrimination, and Grace*, «Gestalt Review», XXIV, 2 (2020), pp. 200-218, <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.24.2.0200>. Un esempio concreto, invece, si può osservare nel caso di Massimo C., un bambino piuttosto vivace, che aveva poco più di dieci mesi quando ha cominciato a muovere, in modo spontaneo, spensierato e sicuro i primi passi. Tuttavia, una caduta ridusse la sua vivacità e intraprendenza nel camminare: il bambino diventò dipendente e, ogniquale volta tentava di muoversi, chiedeva di essere tenuto per mano. Passarono più di due mesi e, nonostante il bambino fosse sicuramente in grado di camminare da solo, esigeva che qualcuno lo tenesse per mano. Nonostante non vi fosse necessità oggettiva alcuna, il bambino continuava a dipendere e a chiedere sostegno. Per passare dall'etero-sostegno all'auto-sostegno, risultato efficace l'intuizione di uno dei fratelli più grandi che, avendo capito il problema, ad un certo punto prese la mano del bambino e lo invitò ad aggrapparsi al suo stesso bavaglino. Da quel momento Massimo riprese a camminare con sicurezza senza più bisogno di essere tenuto per mano.

²³ Gli interventi sistematici degli insegnanti, se troppo direttivi, possono ridurre la capacità degli studenti di risolvere problemi in modo autonomo e limitare la costruzione di strategie personali di apprendimento. Studi recenti mostrano che, quando il docente assume sempre il controllo delle attività, gli studenti sviluppano meno competenze di autorego-

come si vedrà, può instaurare un legame di dipendenza simbiotica disfunzionale.

In conclusione, sulla base di quanto considerato, è importante che gli adulti, in particolare insegnanti e educatori, adottino uno sguardo riflessivo sul proprio operato, imparando ad attendere, a lasciare spazio all'iniziativa, ad offrire fiducia e ad accompagnare gli studenti nel delicato percorso verso l'autonomia, senza sostituirsi o anticipare i loro passi.

3. Considerazioni conclusive

Il riconoscimento dei rischi legati all'iperprotezione e delle sue ricadute sull'autonomia e sulla crescita personale dei giovani implica la necessità di un ripensamento attivo delle pratiche educative quotidiane. Ciò comporta per gli adulti, in particolare per insegnanti e educatori, la necessità di osservare e riflettere criticamente sulla propria condotta.

Diversi contributi sottolineano l'importanza di strategie educative che favoriscano l'iniziativa personale e il progressivo raggiungimento dell'autonomia, piuttosto che sostituirsi agli studenti nei processi decisionali e di apprendimento²⁴. In sostanza, promuovere un ambiente in cui l'errore e il fallimento siano riconosciuti e utilizzati come opportunità formative è essenziale per sostenere una crescita autentica.

Sebbene la letteratura evidenzi che le pratiche iperprotettive siano spesso motivate da intenzioni positive, diversi studi sottolineano come tali

lazione. Si vedano al riguardo: N. Großmann, et al., *Is the Practice of Autonomy Support the Missing Element in Teacher Training at University? A Study on the Effects of an Intervention Based on Self-Determination Theory on Biology Preservice Teachers' Knowledge, Beliefs, and Intentions*, «Frontiers in Psychology», XIV (2023), pp. 1-11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279771>; J. Lozano, et al., *Effects of an Autonomy Support Intervention on the Involvement of Higher Education Students*, «Sustainability», XIII (2021), pp. 2-18, <https://doi.org/10.3390/SU13095006>; D. Yang, et al., *Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: a Systematic Literature Review of Longitudinal Studies*, «Frontiers in Psychology», XIII (2022), pp. 1-12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>.

²⁴ La promozione dell'autonomia richiede che l'insegnante assuma un ruolo di facilitatore e non di esecutore dei compiti al posto dello studente. L'intervento dell'insegnante dovrebbe essere mirato a sostenere il processo decisionale e la riflessione autonoma, non a sostituire l'iniziativa dello studente. Cfr. al riguardo: A. Kaur, et al., *Teacher Autonomy Support Intervention as a Classroom Practice in a Thai School*, «Journal of Management in Education», IX (2015), pp. 10-27, <https://doi.org/10.1108/JME-07-2014-0033>; I. Wang, et al., *A Recent Systematic Review of Tailoring Teacher Autonomy Through Personality Insights*, «Multidisciplinary Reviews», VII (2024), pp. 1-13, <https://doi.org/10.31893/multi-rev.2024238>.

strategie possano avere effetti controproducenti sullo sviluppo dell'autonomia²⁵. Agire al posto dell'altro, nonostante possa sembrare un gesto di gentilezza, può trasformarsi in una "prigionia" che ostacola apprendimenti fondamentali e la costruzione di una identità sana e coesa, instaurando un legame di dipendenza non funzionale. Pertanto, un approccio educativo equilibrato, che valorizzi la sperimentazione attiva, la resilienza e la capacità di affrontare le complessità, è necessario per lo sviluppo sano degli individui.

4. Riferimenti bibliografici

- Amenta G., *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, «Orientamenti Pedagogici», XLVIII, 3 (2001), pp. 423-437.
- Amenta G., *Adolescenza, dialogo e conflitto*, «Orientamenti Pedagogici», LI, 1 (2004), pp. 69-94.
- Bannayeva A., Sarandöl A., *Helicopter Parenting: A review*, «International Journal of Social Science and Human Research», VII, 2 (2024), pp. 272-282, <https://doi.org/10.18863/pgy.1484671>.
- Bevilacqua D., Davesco I., Wan L., Chaloner K., Rowland J., Ding M., Poeppel D., Dikker S., *Brain-to-Brain Synchrony and Learning Outcomes Vary by Student-Teacher Dynamics: Evidence from a Real-World Classroom Electroencephalography Study*, «Journal of Cognitive Neuroscience», XXXI, 3 (2019), pp. 401-411, https://doi.org/10.1162/jocn_a_01274.
- Bhalerao S.K., *Helicopter Parenting*, «International Journal of Nursing Education and Research», XII, 3 (2024), pp. 219-222, <https://doi.org/10.52711/2454-2660.2024.00047>.
- Canevaro A., *La necessità di conoscere*, in A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon (Eds.), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1996, pp. 11-37.
- Cline F.W., Fay J., *Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*, Pinon Press, Colorado Springs 1990.
- Collis G.M., Schaffer H.R., *Synchronization of Visual Attention in Mother-Infant Pairs*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», XVI, 4 (1975), pp. 315-320, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1975.tb00365.x>.

²⁵ La letteratura scientifica conferma che, sebbene l'iperprotezione sia spesso motivata dal desiderio di aiutare, può risultare controproducente per lo sviluppo dell'autonomia in ambito sia familiare che sociale. Al riguardo cfr. V. Mih, *Role of Parental Support for Learning, Autonomous/Control Motivation, and Forms of Self-Regulation on Academic Attainment in High School Students: a Path Analysis*, «Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal», XVII, 1 (2013), pp. 35-59.

- Deci E.L., Ryan R.M., *The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, «Psychological Inquiry», XI, 4 (2000), pp. 227-268, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dikker S., Wan L., Davedesco I., Kaggen L., Oostrik M., McClintock J., Rowland J., Ding M., Poeppel D., *Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom*, «Current Biology», XXVII, 9 (2017), pp. 1375-1380, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002>.
- Ginott H.G., *Between Parent & Teenager*, Macmillan, New York 1969.
- Großmann N., Fries S., Wilde M., *Is the Practice of Autonomy Support the Missing Element in Teacher Training at University? A Study on the Effects of an Intervention Based on Self-Determination Theory on Biology Preservice Teachers' Knowledge, Beliefs, and Intentions*, «Frontiers in Psychology», XIV (2023), pp. 1-11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279771>.
- Hiltz J., *Helicopter Parents: Can Be a Good Thing*, «Phi Delta Kappan», XCVI, 8 (2015), pp. 26-29, <https://doi.org/10.1177/0031721715579036>.
- Jung E.J., Hwang W.J., Jeong I.S., *Helicopter Parenting, Autonomy Support, and Student Outcomes: a Comparison Across Contexts*, «Journal of Child and Family Studies», XXIX, 2 (2020), pp. 358-373, <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01601-7>.
- Kaur A., Hashim R., Noman M., *Teacher Autonomy Support Intervention as a Classroom Practice in a Thai School*, «Journal of Management in Education», IX (2015), pp. 10-27, <https://doi.org/10.1108/JME-07-2014-0033>.
- Lozano-Jiménez J., Huéscar E., Moreno-Murcia J., *Effects of an Autonomy Support Intervention on the Involvement of Higher Education Students*, «Sustainability», XIII (2021), pp. 2-18, <https://doi.org/10.3390/SU13095006>.
- Lythcott-Haims J., *How to Raise an Adult: Break Free of the Overparenting Trap and Prepare your Kid for Success*, Henry Holt and Company, New York 2015.
- Mathur M., Srivastav D., *Helicopter Parenting and Adolescent Development*, in L. Benedetto, M. Ingrassia, *Parenting - Studies by an Ecocultural and Transaccional Perspective*, Intechopen, London 2021, pp. 1-19, <https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.93155>.
- Mih V., *Role of Parental Support for Learning, Autonomous/Control Motivation, and Forms of Self-Regulation on Academic Attainment in High School Students: a Path Analysis*, «Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal», XVII, 1 (2013), pp. 35-59.
- Miller R., Rainbolt C., Tallents S., *Hovering Is Not Helping: Relationships Among Helicopter Parenting, Attachment, Academic Outcomes, and Mental Health in College Students*, «Youth», IV, 1 (2024), pp. 260-271, <https://doi.org/10.3390/youth4010018>.
- Okray Z., *Helicopter Parenting and Related Issues: Psychological Well Being, Basic Psychological Needs and Depression on University Students*, «Current Research in Education», II, 3 (2016), pp. 165-173.

- Padilla-Walker L.M., Nelson L.J., *Black Hawk Down? Establishing Helicopter Parenting as a Distinct Construct from Other Forms of Parental Control During Emerging Adulthood*, «Journal of Adolescence», XXXV, 5 (2012), pp. 1177-1190, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>.
- Perls F., *La terapia gestaltica: parola per parola*, Astrolabio, Roma 1980, Orig., *Gestalt Therapy Verbatim*, Bantam Books, New York 1969.
- Rocissano L., Yatchmink Y., *Language Skill and Interactive Patterns in Prematurely Born Toddlers*, «Child Development», LIV, 5 (1983), pp. 1229-1241, <https://doi.org/10.2307/1129678>.
- Roubal R., *Gestalt Therapy and Homeorhesis: Evolution with Movement, Discrimination, and Grace*, «Gestalt Review», XXIV, 2 (2020), pp. 200-218, <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.24.2.0200>.
- Schiffrin H. H., Liss M., Miles-McLean H., Geary K.A., Erchull M. J., Tashner T., *Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-being*, «Journal of Child and Family Studies», XXIII, 3 (2014), pp. 548-557, <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>.
- Segrin C., Woszidlo A., Givertz M., Bauer A., Murphy M.T., *The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children*, «Family Relations», LXI, 2 (2012), pp. 237-252, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>.
- Stake R.E., *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks 1995.
- Wang Y., Wang H., Wang S., Wind S., Gill C., *A Systematic Review and Meta-Analysis of Self-Determination-Theory-Based Interventions in the Education Context*, «Learning and Motivation», LXXXVII (2024), pp. 2-28, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>.
- Yaffe Y., *Parental Overprotection and Locus of Control as the Mechanisms Explaining the Relationship Between Parent and Child Anxiety: A Multiple Mediation Model*, «Child Psychiatry & Human Development», September (2024), pp. 1-14, <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01757-4>.
- Yang D., Chen P., Wang H., Wang K., Huang R., *Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies*, «Frontiers in Psychology», XIII (2022), pp. 1-12, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>.
- Zhang Z., *Toward the Role of Teacher Empathy in Students' Engagement in English Language Classes*, «Frontiers in Psychology», XIII, (2022), Article 880935, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935>.

II.

UN MODELLO DI ORIENTAMENTO PER LO SVILUPPO E LA RINASCITA DEL SÉ

1. *Introduzione*

Dopo aver rivolto l'attenzione, nel capitolo precedente, alle radici familiari e sociali delle autolimitazioni interiorizzate, in questo capitolo ci si propone di andare oltre la semplice descrizione del fenomeno, offrendo un quadro di riferimento e alcuni strumenti concreti e utili per gli educatori.

Il percorso prenderà avvio dalla presentazione di un caso emblematico, che consentirà di comprendere con maggiore chiarezza i processi attraverso cui le restrizioni imposte dall'esterno possono trasformarsi in veri e propri blocchi interiorizzati, capaci di influenzare in modo significativo le scelte di vita successive anche molto tempo dopo la scomparsa delle cause originarie.

Partendo dalla narrazione di tale esperienza, si passerà progressivamente ad approfondire l'approccio metodologico che caratterizza il modello proposto, fondato sui principi dell'Analisi Transazionale e della pedagogia narrativa. Verrà dato spazio, in particolare, all'utilizzo della narrazione personale e delle metafore come strumenti privilegiati per favorire nei giovani una rilettura critica della propria storia e la scoperta di nuove possibilità di scelta.

Successivamente l'attenzione si concentrerà sulle dinamiche relazionali che favoriscono o ostacolano la costruzione dell'autonomia, con particolare riferimento al rapporto genitore-figlio e ai messaggi – spesso impliciti – che possono indurre l'individuo a interiorizzare limiti non più attuali. A questo proposito, la celebre metafora dell'elefante incatenato sarà usata come chiave di lettura efficace per comprendere il permanere di blocchi anche in assenza di reali impedimenti esterni.

2. Metodologia di riferimento e quadro concettuale

In una prospettiva qualitativa e riflessiva, che privilegia un approccio interpretativo per la comprensione delle dinamiche psicopedagogiche, si considera la complessità intrinseca dei fenomeni legati all'iperprotezione e all'interiorizzazione di blocchi e restrizioni, che richiedono un'analisi approfondita delle esperienze soggettive e dei significati attribuiti da ciascun individuo.

La ricerca qualitativa consente di esplorare in profondità le dimensioni non direttamente osservabili (convinzioni, emozioni e narrazioni personali), fondamentali per comprendere come nascono e si possono superare le autolimitazioni oggetto del presente lavoro.

La metodologia privilegiata si fonda sull'analisi e sullo studio di caso, in grado di offrire una visione sia analitica sia olistica e contestualizzata delle dinamiche in gioco. L'esame di un caso specifico (quello di Michele, delineato nel paragrafo successivo) permette di illustrare con concretezza i processi di formazione delle autolimitazioni interiorizzate, fornendo un terreno fertile per l'inferenza di schemi e modelli applicabili in contesti educativi e orientativi analoghi. Sebbene lo studio di caso non miri alla generalizzazione¹, offre una buona generatività teorica e pratica² e stimola nuove comprensioni e nuove ipotesi di intervento.

La situazione complessa presentata è esemplare, obbedendo ai criteri di rilevanza relativi alle dinamiche di autolimitazione e di iperprotezione. Le informazioni sono state raccolte tramite interviste, seguendo le indicazioni metodologiche per la costruzione³ e l'interpretazione di casi studio⁴. Pur trattandosi di un caso singolo, la scelta è funzionale alla generazione di ipotesi e di strategie operative replicabili in casi analoghi.

Centrali nell'approccio utilizzato sono l'uso di metafore e la narrazione autobiografica, intesa sia come oggetto di analisi sia come dispositivo di intervento educativo. Le metafore (ad esempio l'elefante incatenato di

¹ R.E. Stake, *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1995.

² R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.), Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2014.

³ R.E. Stake, *Op. Cit.*

⁴ R.K. Yin, *Op. Cit.*

Bucay)⁵ rappresentano strumenti utili per rendere accessibili e comprensibili linguaggi e dinamiche psicologiche complesse, quali ingiunzioni, controingiunzioni e schemi autolimitanti⁶.

La narrazione personale, d'altra parte, offre uno spazio privilegiato per l'autoesplorazione, la costruzione di senso e la ricostruzione di significato, permettendo agli individui di rileggere il proprio passato, di identificare le ingiunzioni interiorizzate e di progettare nuovi scenari per il futuro. Il processo è in linea con i principi della pedagogia narrativa⁷, che riconosce

⁵ J. Bucay, *Lascia che ti racconti: Storie per imparare a vivere*, BUR, Milano 2014, Orig., *Déjame que te cuente*, Ediciones del Bolsillo, Barcelona 1999.

⁶ Nell'ambito dell'Analisi Transazionale, il termine ingiunzioni è utilizzato per designare i messaggi negativi che il bambino riceve dai genitori o da altre figure di riferimento, specialmente durante i primi anni di vita. A differenza delle direttive esplicite, le ingiunzioni si trasmettono anche attraverso modalità indirette – come silenzi, sguardi, atteggiamenti o assenze – e possono essere interiorizzate a livello profondo. Il loro contenuto ha carattere proibitivo o limitante, suggerendo al bambino come non deve essere o ciò che non deve fare. Le ingiunzioni giocano un ruolo centrale nella costruzione del copione di vita (*life script*), che si fonda su alcune decisioni precoci che l'individuo assume per adattarsi al contesto familiare e che in seguito tendono a condizionare, in maniera spesso rigida, il comportamento, le emozioni e le scelte relazionali. Le ingiunzioni più comuni e documentate includono: Non essere (la più distruttiva), Non crescere, Non essere importante, Non sentire, Non pensare, Non avere successo, Non essere sano. Le controingiunzioni sono invece messaggi espliciti e normativi, spesso in forma di ordini o comandi ("Sii forte", "Sii perfetto"). Tali messaggi, denominati anche spinte (*driver*), stimolano l'individuo a comportarsi in un certo modo per ottenere approvazione. Se non integrate in modo consapevole, possono generare stress, rigidità e difficoltà relazionali. Sebbene originariamente ingiunzioni e controingiunzioni interiorizzate possano avere una funzione adattiva, se cronicizzate e utilizzate anche in seguito in maniera automatica, tendono a ostacolare l'espressione autentica dei bisogni e delle potenzialità individuali. Occorre dunque prendere consapevolezza di tali messaggi interiorizzati, sostituendoli con permessi e incoraggiando la persona ad assumere nuove decisioni più funzionali. In tal modo, la persona può recuperare autonomia, spontaneità e autodeterminazione. Per maggiori dettagli si veda: M.M. Goulding, R.L. Goulding, *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Astrolabio-Ubalchini, Roma 1983, Orig., *Changing Lives Through Redecision Therapy*, Grove Press/Brunner-Routledge, New York 1979. Si vedano anche: A. Pierzchała, *Transactional Injunctions and Counterinjunctions of the Script in the Hidden School Program*, «International Journal of Eating Disorders», 6 (2017), pp. 107-117, <https://doi.org/10.16926/EAT.2017.06.06>; M. Ranjith, *Injunctions and Motivation in Human Growth from the Perspective of Triology*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», XII, 1 (2021), pp. 35-41, <https://doi.org/10.29044/V12I1P35>; K. Tudor, *Transactional Analysis Proper and Improper*, Routledge, London 2024, <https://doi.org/10.4324/9780429398223>.

⁷ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1992, Orig., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1990 e D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

nella costruzione di senso attraverso la storia personale un potente stimolo per l'apprendimento e per il cambiamento.

Il quadro concettuale del modello proposto si radica nei principi dell'Analisi Transazionale (AT) e della pedagogia narrativa. L'AT, fondata da Eric Berne⁸, offre una lente interpretativa utile per comprendere le dinamiche relazionali e i processi intrapsichici che influenzano le decisioni individuali e la formazione dei piani di vita. Concetti come ingiunzioni, ordini, decisioni e ri-decisioni⁹ sono particolarmente rilevanti per analizzare come i messaggi esterni, correlati all'iperprotezione, possano essere interiorizzati e come sia possibile operare cambiamenti profondi, significativi e consapevoli.

Attraverso la rilettura della propria storia passata e la costruzione di nuove narrazioni, è possibile supportare la consapevolezza e la ridecisione come elementi portanti del percorso orientativo proposto.

Un'analisi più dettagliata dei fondamenti teorici dell'Analisi Transazionale e delle sue applicazioni sarà sviluppata nei capitoli successivi.

3. *Un caso di boicottaggio del progetto futuro: tra limitazioni oggettive e autoimposte*

Per rendere il più concreto possibile il discorso sulle finalità e sulle peculiarità del modello di orientamento¹⁰ proposto in questo volume, si ritiene opportuno partire dalla presentazione di un caso emblematico: quello di un ragazzo a cui, al termine della scuola secondaria di primo grado,

⁸ E. Berne, *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1974, Orig., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Grove Press, New York 1961.

⁹ M.M. Goulding, R.L. Goulding, *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1983, Orig., *Changing Lives Through Redecision Therapy*, Brunner/Mazel, New York 1979.

¹⁰ Cfr.: S. Di Nuovo (Ed.), *Percorsi di Orientamento Educativo. Modelli ed esperienze nella scuola media superiore*, Oasi Editrice, Troina 2000; S. Di Nuovo, G. Amenta, P. Maggano, S. Scaffidi, *L'orientamento degli interessi. Il Questionario di Interessi Professionali (QIP)*, Bonanno, Acireale 2009. Prescindendo per ovvie ragioni dal citare approcci storici all'orientamento, è utile precisare che per "modello di orientamento" si intende un sistema integrato e organizzato di principi, pratiche e strumenti finalizzati a promuovere lo sviluppo di competenze orientative lungo l'intero arco dell'esistenza. Tale definizione è coerente peraltro con le recenti Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022, n. 328), che definiscono l'orientamento un processo continuo che accompagna l'educando nella costruzione di un progetto formativo e professionale consapevole.

viene impedito di proseguire gli studi. Subito dopo, verrà introdotta una metafora particolarmente significativa, che aiuterà a chiarire cosa si intende per autolimitazioni e in che modo queste possano agire nella vita degli individui.

La descrizione del caso e la successiva immagine allegorica rappresentano non solo strumenti per rendere più accessibili i concetti trattati, ma anche punti di partenza per introdurre il linguaggio tecnico e le categorie analitiche che saranno utilizzate nel corso del capitolo e nei successivi.

In questo contesto, il caso di Michele – scelto per la sua complessità e rappresentatività – permette di spiegare con chiarezza i processi di origine e formazione delle autolimitazioni interiorizzate, offrendo così una solida base da cui trarre modelli utili anche in altri contesti educativi e orientativi.

Michele, primogenito, si distingue per una particolare sensibilità e per spiccate capacità mnemoniche e di scrittura, oltre a coltivare una profonda passione per la lettura, che condivide con la madre. Durante gli anni della scuola secondaria di primo grado, la sua routine quotidiana risulta estremamente impegnativa: ogni mattina, prima di recarsi a scuola, è chiamato ad aiutare il padre nell'officina meccanica di famiglia, per poi cambiarsi rapidamente, andare a scuola e seguire le attività didattiche. Al termine delle lezioni, riprende l'attività, indossando nuovamente la tuta da lavoro e si dedica alle riparazioni delle auto insieme al padre. Nonostante la fatica e il poco tempo libero, Michele riesce comunque a mantenere un rendimento scolastico eccellente, in particolare nelle discipline umanistiche e artistiche, dedicandosi allo studio prevalentemente di sera.

Al termine del ciclo scolastico, dopo aver superato l'esame conclusivo con il massimo dei voti, comunica con entusiasmo al padre il risultato raggiunto. La risposta del genitore, tuttavia, si rivela fredda e sprezzante: strofinando le unghie dei pollici l'una contro l'altra, gli dice ironicamente che da quel momento potrà lavorare a tempo pieno in officina.

È il padre, infatti, a decidere che il figlio interrompa gli studi per iniziare subito a lavorare, con l'intento di garantirsi un futuro avvicendamento nell'attività di famiglia. Seppure contro la propria volontà, il ragazzo accetta la decisione e rinuncia ai suoi progetti personali.

Nel corso degli anni successivi, Michele attraversa le tappe tipiche dell'età giovanile: ottiene la patente A a sedici anni, la patente B a diciotto, interrompe per un periodo il lavoro per svolgere il servizio militare e, una volta congedato, torna nuovamente in officina. All'età di ventisette anni si

sposa e forma un proprio nucleo familiare. Pur avendo ormai raggiunto l'autonomia, continua a svolgere il lavoro impostogli dal padre, convivendo con un senso di frustrazione e di insoddisfazione che accompagna la sua esperienza adulta.

3.1. Restrizioni esterne e limitazioni interne: tra condizionamento e libertà

Per comprendere appieno quanto fin qui esposto, è opportuno considerare che, quando un educando subisce imposizioni e restrizioni dall'esterno – spesso da figure genitoriali autoritarie –, le sue reazioni possono oscillare tra compiacenza e ribellione.

Le restrizioni possono essere interiorizzate a tal punto da rendere difficile, per il soggetto, distinguere tra ciò che effettivamente non può fare perché gli è imposto da altri e ciò che dipende da lui e dalle sue decisioni. Soprattutto, sussiste il rischio che l'individuo non riesca a cambiare, per la paura - più o meno fondata - di turbare le figure significative. Vi è il pericolo che il cambiamento venga percepito come una sorta di tradimento nei confronti degli adulti significativi del proprio passato.

Ad ogni modo, Michele ha raggiunto la maggiore età, ha vissuto lontano da casa, ha costruito una propria famiglia, si è sposato e si è separato fisicamente dal nucleo di origine. Eppure, ha continuato a svolgere il medesimo lavoro, a lui sgradito, che gli è stato imposto. Anche quando avrebbe avuto la possibilità di modificare la sua vita insoddisfacente, non ha colto le opportunità. Non ha trovato il coraggio di riappropriarsi del proprio destino.

3.2. Narrazioni di sé e possibilità di cambiamento

Il protagonista del caso descritto ha continuato a raccontare a sé stesso che, a causa degli ostacoli e dei boicottaggi paterni, i suoi progetti sono stati irrimediabilmente compromessi e non ha potuto fare quello che avrebbe desiderato.

Ma è davvero andata così? La sua narrazione corrisponde effettivamente alla realtà dei fatti?

In parte, certamente sì; ma non del tutto.

Come mai, anche dopo aver raggiunto la maggiore età, non ha mai cam-

biato lavoro? Perché, una volta cessata la dipendenza economica, affettiva e morale dai genitori, non ha comunque modificato la propria traiettoria esistenziale? Per quale ragione si è lasciato sfuggire le occasioni di cambiamento che pure si sono presentate?

In effetti, Michele - come molti altri nella sua situazione - crescendo non ha “aggiornato” in modo appropriato la narrazione della propria condizione. Non ha riconosciuto pienamente l'autonomia e il potere progressivamente acquisiti, né ha maturato la consapevolezza di poter contare su risorse che certamente da adolescente non possedeva.

Dal punto di vista oggettivo, i suoi diritti e le sue possibilità di autodeterminazione sono aumentati significativamente nel tempo. Ciononostante, ha preferito rimanere ancorato alla sua narrazione e, quindi, al rancore e alla frustrazione, rinunciando a spiccare il volo e a perseguire, una volta per tutte, la realizzazione dei propri desideri.

4. *Dinamiche relazionali genitore-figlio nel caso di studio*

Assumendo come quadro teorico di riferimento l'Analisi Transazionale¹¹, l'atteggiamento paterno delineato nel caso di Michele sembra riflettere un intreccio di significativi dinieghi e limitazioni¹² che vale la pena analizzare.

¹¹ Per una presentazione dell'Analisi Transazionale si può vedere il manuale classico di S. Woollams, M. Brown, *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979. Un volume recente che offre un esame sia del contesto storico sia delle molteplici applicazioni cliniche della teoria è quello di S. Oates, D. Deaconu, *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*, Routledge, London, 2025. Gli autori analizzano l'evoluzione strutturale dell'Analisi Transazionale, soffermandosi su come gli aspetti innovativi della teoria siano stati integrati negli schemi esistenti e riflettendo sul legame tra il suo sviluppo e lo spirito del tempo in cui è nata e si è affermata. Si vedano, inoltre: J. Grégoire, *Conceptualizing Ego States in Transactional Analysis: Three Systems in Interaction*, Routledge, London – New York 2024; K. Minikin, *Radical-Relational Perspectives in Transactional Analysis Psychotherapy: Oppression, Alienation, Reclamation*, Routledge, London – New York 2023; G. Piccinino, *Revitalization Through Transactional Analysis Group Treatment: Human Nature and Its Deterioration*, Routledge, London - New York 2023.

¹² Cfr. R.L. Goulding, M.M. Goulding, *Injunctions, Decisions and Redecisions*, «Transactional Analysis Journal», VI, 1 (1976), pp. 41-48.

4.1. Prescrizioni e proibizioni esterne

Impedendo al figlio di proseguire gli studi, il genitore ha effettivamente negato a Michele il diritto di scegliere, di autodeterminarsi e persino di commettere errori. Il padre ha educato il figlio a conformarsi alle aspettative familiari, sollecitandolo a realizzarle anche in assenza di una motivazione personale autentica¹³.

Implicitamente, il genitore ha trasmesso al figlio una serie di ingiunzioni, tra cui: Non essere te stesso, Non pensare, Non essere piccolo, Non sentire e Non essere importante.

La prima prescrizione che deriva dall'atteggiamento paterno è Non essere te stesso. Attraverso i propri comportamenti, il padre sembra implicitamente chiedere a Michele di trasformarsi e diventare diverso da ciò che è o avrebbe potuto essere: un meccanico, anziché uno studioso; qualcuno che utilizza abilità manuali piuttosto che intellettive. È come se gli comunicasse che non va bene così com'è, ma che debba necessariamente cambiare.

Una seconda ingiunzione, riconoscibile nel comportamento reiterato del padre, è Non pensare. Svalutando i successi scolastici del figlio e i suoi progetti di vita, il padre trasmette il messaggio che il modo di pensare di Michele non sia valido. Frasi quali "Non c'è bisogno di studiare per vivere!", "A noi non serve la scuola", "A scuola vanno quelli che non vogliono lavorare!", "Tu non capisci niente della vita!" veicolano, a livello meta-comunicativo, l'idea che il ragionamento e il modo di pensare di Michele siano errati o comunque inappropriati.

Un terzo messaggio negativo è Non essere piccolo. Michele viene esortato a lavorare fin da subito, perché il padre desidera che diventi presto economicamente indipendente, così da non gravare sulla famiglia. Di conseguenza, il genitore si aspetta che il figlio acceleri il proprio processo di crescita, per consentirgli di dedicare più tempo alla sorella minore e, progressivamente, alleggerirsi dai propri obblighi lavorativi.

Un quarto messaggio, anch'esso rilevante, è Non sentire. Michele è invitato a non riconoscere, o a reprimere, il malcontento, la frustrazione e il

¹³ Cfr. al riguardo: R. Johnsson, *KEYNOTE: Transactional Analysis Psychotherapy Research: Three Methods Describing a TA Group Therapy*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», IV, 1 (2020), pp. 11-25, <https://doi.org/10.29044/v4i1p11>; D. Kamenskikh, *Book Review - Liuve Kumpans "It's Me! Become Yourself with Transactional Analysis!"*, «Transactional Analysis in Russia», II, 1 (2022), pp. 85-86, <https://doi.org/10.56478/taj-107329>.

dispiacere per la rinuncia ai propri sogni.

Infine, un quinto messaggio individuabile è Non essere importante. Il desiderio di Michele di svolgere un lavoro adeguato al proprio livello di intelligenza e competenza viene sminuito, così come viene svalutata la possibilità che egli possa un giorno sentirsi vivo, gratificato e realizzato professionalmente.

Oltre a tali ingiunzioni, vengono implicitamente trasmessi al figlio “ordini” ulteriori, quali: Compiaci (asseconda e conformati alle mie aspettative) e Sforzati (impegnati ad accondiscendere anche contro la tua volontà), che rafforzano ulteriormente i dinieghi sopra menzionati¹⁴.

4.2. Divieti esterni e interiorizzati

Quello di Michele rappresenta un caso paradigmatico di ragazzo ostacolato nella realizzazione dei propri sogni, della propria vocazione e della propria carriera. Il suo progetto di vita è stato, di fatto, annullato.

Come già evidenziato nel paragrafo precedente, nell’atteggiamento paterno si possono individuare numerose violazioni di permessi fondamentali. Per facilitarne l’individuazione e per comprendere come questi possano trasformarsi in autolimitazioni interiorizzate, si veda la Tabella 1.

Tabella 1 - Caso di Michele: restrizioni esterne e autolimitazioni assorbite

PERMESSO / DIRITTO	NEGAZIONE ESTERNA IMPOSTA DAL PADRE	ESEMPIO DI MESSAGGIO ESTERNO	AUTOLIMITAZIONE / NEGAZIONE INTERNA	ESEMPIO DI MESSAGGIO INTERIORIZZATO
Scegliere il proprio futuro	Vietato proseguire gli studi	“Adesso puoi lavorare a tempo pieno in officina...”, “Non serve studiare”	“Non posso cambiare”, “Non posso scegliere”	“Ormai è tardi per cambiare strada”
Essere sé stesso	Svalutazione dei suoi sogni e delle sue passioni	“Studiare va bene per chi non vuole lavorare”	“Quello che desidero non è importante”, “I miei interessi e le mie idee non valgono”	“Quello che sono non conta!”, “Devo diventare come mi vuole mio padre”

¹⁴ G. Amenta, *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 – Costruzione del questionario e analisi esplorativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, 5 (2024), pp. 80-90.

PERMESSO / DIRITTO	NEGAZIONE ESTERNA IMPOSTA DAL PADRE	ESEMPIO DI MESSAGGIO ESTERNO	AUTOLIMITAZIONE / NEGAZIONE INTERNA	ESEMPIO DI MESSAGGIO INTERIORIZZATO
Pensare con la propria testa	Svalutazione delle sue idee	“Non sai niente della vita” “Sei ancora troppo giovane per capire”	“Quello che penso io non va bene”, “Le mie idee sono sbagliate”	“Non so cosa è meglio per me”, “Non posso fidarmi di quello che penso!”
Provare ed esprimere emozioni	Invito a reprimere sentimenti come frustrazione, scontentezza e perfino gioia	Nessuna attenzione al dolore e alla frustrazione	“Non devo sentire emozioni scomode”, “Non posso esprimere scontentezza e frustrazione”	“Non devo lamentarmi”, “Devo resistere”
Essere figlio, bambino/ giovane	Richiesta di diventare presto economicamente autonomo	“Devi guadagnare e diventare autonomo”, “Non puoi continuare a fare il bambino!”	“Devo sbrigarmi a crescere e smettere di essere piccolo”	“Non posso permettermi di essere mantenuto da nessuno”
Essere importante	Svalutazione del bisogno di elevarsi dal punto di vista sociale	“Non è importante contare”, “Non serve studiare”	“Non valgo abbastanza”	“Non merito di aspirare a qualcosa di più”
Compiacere	Conformarsi alle aspettative genitoriali	“Devi fare come dico io”	“Mi devo adattare”	“Se provo a cambiare, deludo mio padre”
Sforzarsi	Esigere impegno nonostante manchi la gratificazione	“Devi sgobbare come faccio io”	“Devo darci dentro”, “Mi devo sforzare di lavorare anche se non mi piace fare il meccanico”	“Non posso chiedere, devo solo sopportare”

Situazioni analoghe a quella descritta, in cui uno o entrambi i genitori ostacolano la realizzazione dei progetti e delle aspirazioni dei figli, sono tutt'altro che rare. Numerosi sono, infatti, i genitori che, al termine del

ciclo scolastico secondario di primo e/o di secondo grado, non ascoltano né i propri figli né i docenti, arrivando persino a ignorare i consigli di orientamento che vengono loro offerti.

Gli insegnanti si trovano frequentemente ad affrontare casi simili a quello di Michele. In tali circostanze, cercano di intercedere a favore degli studenti, tentando di convincere i genitori a consentire ai figli di seguire le loro passioni, attitudini e aspirazioni. Talvolta riescono nell'intento, ma spesso uno o entrambi i genitori restano irremovibili sulle proprie posizioni.

4.3. Peculiarità del modello di orientamento educativo proposto

Per comprendere appieno le specificità del modello di orientamento qui proposto, è opportuno soffermarsi su alcune questioni fondamentali: Cosa si intende proporre di nuovo o di diverso rispetto alle pratiche già adottate nelle scuole? Quali sono la peculiarità e l'originalità dell'approccio presentato in questo lavoro? Quali elementi caratterizzano il modello di orientamento educativo illustrato in questo volume?

Oltre a quanto già realizzato dai docenti, facendo appello al buon senso, e oltre alle attività previste dai percorsi di orientamento formalizzati in manuali, libri di testo e corsi di formazione a loro destinati, si intende agire su un piano più profondo: quello delle autolimitazioni interiori.

L'obiettivo è prevenire che le limitazioni esterne si radichino nella personalità dell'educando, evitando che vengano interiorizzate e cronicizzate, continuando così ad agire - spesso in modo invisibile e inconsapevole - per anni, talvolta per l'intera esistenza dell'individuo. La finalità ultima è consentire agli educandi di riconoscere le proprie autolimitazioni e di riappropriarsi dei permessi negati, attraverso processi di ridecisione capaci di riattivare diritti e libertà precedentemente compromessi.

Per rispondere con maggiore chiarezza alle domande sopra indicate - ossia, che cosa viene proposto di innovativo rispetto alle pratiche già in uso e qual è la specificità del modello di orientamento presentato - può risultare utile una sintesi comparativa.

La seguente Tabella 2 mette a confronto le pratiche già consolidate nei contesti scolastici con le innovazioni e le integrazioni che si intendono introdurre.

Tabella 2 - Differenza tra quanto viene fatto e quanto si propone di aggiungere/integrare

ASPETTI / PRATICHE	COSA FANNO GIÀ I DOCENTI	COSA SI PROPONE DI NUOVO	NOVITÀ/ORIGINALITÀ
Riconoscimento limiti	Si concentrano sulle limitazioni oggettive esterne (famiglia, contesto)	Spostare il focus anche su autolimitazioni e blocchi autoimposti	INTEGRA un nuovo livello di osservazione/intervento
Azioni sui limiti	Provano a intercedere presso le famiglie, dialogano con i genitori	Lavoro diretto su narrazioni, convinzioni cronicizzate, schemi mentali limitanti	AGGIUNGE la dimensione della narrazione personale e della riflessione secondo un livello profondo
Modalità di ascolto	Ascoltano, dialogano, consigliano	Ascolto autentico per individuare desideri e potenzialità	INNOVA nel modo di porsi e nel linguaggio con cui ci si accosta allo studente
Interventi in classe	Svolgono attività in classe, somministrano questionari, promuovono bilanci di competenze	Laboratori autobiografici, uso di metafore, studio di casi, storie (ad esempio quella dell'elefante di Bucay)	AGGIUNGE l'uso di strumenti creativi, simbolici, narrativi
Ruolo dell'errore e della frustrazione	In genere cercano di prevenire fallimenti e frustrazioni che ne possono conseguire	Valorizzazione dell'errore come occasione di crescita	SOSTITUISCE la cultura della "prevenzione" con quella della "crescita attraverso l'errore"
Rapporto con la famiglia	Tentano di coinvolgere le famiglie in riunioni, comunicazioni	Coinvolgimento graduale, alleanza educativa, focus sulle dinamiche interne oltre che esterne	INTEGRA strategie di alleanza, non di scontro
Personalizzazione del percorso	Orientano in modo classico, per gruppi/classe	Orientamento personalizzato utilizzando la narrazione per rilevare desideri, paure, percezione di sé	PUNTA sulla vocazione personale
Obiettivi	Favoriscono scelte informate, consapevoli	Sostenere il superamento di paletti invisibili e di permessi violati	AGGIUNGE il tema della ridecisione, della libertà e della responsabilità personale

Come si evince dalla Tabella 2, l'originalità del modello delineato risiede

non soltanto nell'introduzione di nuovi strumenti - questionari, laboratori autobiografici, narrazione personale e metafore narrative -, ma soprattutto in un cambiamento di prospettiva: il focus si sposta dall'intervento esclusivo sulle limitazioni oggettive a un lavoro sistematico e strutturato sulle autolimitazioni interiorizzate, spesso invisibili persino agli operatori più esperti.

L'integrazione, che coniuga pratiche narrative e modelli di ridecisione, rappresenta un avanzamento rispetto ai tradizionali programmi di orientamento, solitamente basati su bilanci di competenze e attività di gruppo standardizzate. In particolare, mira a promuovere il passaggio da un accompagnamento esterno all'esplorazione e al superamento delle dinamiche interiori che possono ostacolare la crescita personale degli studenti.

L'approccio proposto arricchisce e integra le pratiche esistenti, offrendo a docenti e operatori scolastici nuove chiavi di lettura e strumenti di intervento utili per sostenere l'autonomia, la consapevolezza e la piena realizzazione dei giovani.

5. *Dalle restrizioni esterne alle autolimitazioni interiorizzate*

Nei paragrafi precedenti sono stati esaminati i messaggi - sia diretti che indiretti - che una figura genitoriale come il padre di Michele ha costantemente trasmesso al figlio. Sono state inoltre messe in luce alcune delle restrizioni oggettive imposte dal genitore. Tuttavia, l'esito delle comunicazioni e delle limitazioni ricevute da Michele non è determinato in modo diretto e univoco dal padre. Pur avendo certamente influenzato e condizionato il figlio, il genitore non può determinare in maniera lineare la risposta di Michele a ciascun messaggio ricevuto.

5.1. Relazione tra proibizioni esterne e autolimitazioni cronicizzate

Come ogni essere umano, il genitore non detiene un potere tale da potersi sostituire integralmente al figlio nelle sue scelte. Michele, al pari di qualsiasi altro individuo, conserva infatti la facoltà di rispondere in modo personale anche di restrizioni, limiti e condizionamenti oggettivi¹⁵. La pre-

¹⁵ Cfr. G. Amenta, *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Università, Milano 2025, in cui il rapporto tra condizionamento e libertà è ampiamente esaminato.

rogativa, radicata nella soggettività e nell'autonomia individuale, non può essere tolta da nessuno.

Rimane però una questione centrale: Come mai Michele non è riuscito a modificare il proprio destino? Perché non ha esercitato la propria volontà e scelto di cambiare, ad esempio riprendendo gli studi e perseguendo le sue aspirazioni originarie?

Per chiarire la distinzione tra impedimenti oggettivi e autolimitazioni interiorizzate, risulta utile richiamare la metafora dell'elefante incatenato di Bucay, che verrà illustrata nel paragrafo successivo. Questa narrazione consente di cogliere più a fondo i processi interiori che il protagonista del caso si trova ad affrontare.

Ad ogni modo, per facilitare la comprensione della differenza tra ciò che viene imposto dall'esterno e ciò che, successivamente, viene interiorizzato e cronicizzato dall'individuo, si propone la seguente tabella comparativa.

Tabella 3 – Differenze tra ingiunzioni/restrizioni esterne e interiorizzate

ASPETTO	RESTRIZIONI/INGIUNZIONI ESTERNE	INGIUNZIONI INTERIORIZZATE/ AUTOIMPOSTE
Fonte	Provengono da figure adulte significative (genitori, insegnanti)	Derivano da una scelta, spesso inconsapevole, dell'educando
Esempi di messaggi tipici	“Non sei capace”, “Non puoi scegliere”, “Devi fare come ti dico io”	“Non posso”, “Non sono in grado”, “Non ha senso provarci”
Modalità di trasmissione	Esplicita (ordini, divieti, aspettative) o implicita (sguardi, silenzi)	Attraverso la ripetizione di narrazioni e il dialogo interno
Effetto immediato	Senso di limitazione, obbedienza/ribellione, frustrazione	Rassegnazione, blocco, auto-sabotaggio, scarsa fiducia in sé
Durata	Finché l'adulto esercita autorità/controllo	Può persistere anche dopo la fine della relazione con la figura significativa
Possibilità di cambiamento	Può cessare con l'attenuarsi dell'autorità o cambiando contesto	Richiede consapevolezza e rielaborazione personale

ASPETTO	RESTRIZIONI/INGIUNZIONI ESTERNE	INGIUNZIONI INTERIORIZZATE/ AUTOIMPOSTE
Rischio principale	Boicottaggio dei desideri autentici, scoraggiamento	Cronicizzazione della rinuncia, perdita di autonomia reale
Esempio (caso Michele)	Il padre vieta di studiare: “Devi lavorare in officina”	Michele da adulto pensa e se ne convince: “Tanto per me non è più possibile cambiare”
Strategie di superamento	Dialogo, mediazione, confronto con l’adulto	Percorso di consapevolezza, narrazione personale, ridecisione

Mentre le restrizioni esterne risultano generalmente visibili e riconoscibili, le ingiunzioni interiorizzate possono continuare a limitare l’individuo anche in assenza della figura autoritaria originaria, trasformandosi in veri e propri “paletti invisibili” che solo un lavoro di consapevolezza e di rielaborazione personale può spezzare. Come evidenziato nella tabella, riconoscere e intervenire sulle ingiunzioni interiorizzate rappresenta una sfida educativa cruciale: soltanto la consapevolezza di tali processi può favorire un autentico percorso di autonomia e di emancipazione personale.

5.2. Metafora dell’elefante incatenato e blocchi interiori

L’immagine dell’elefante incatenato, proposta da Bucay¹⁶, costituisce uno strumento particolarmente efficace per rappresentare il processo attraverso cui le restrizioni esterne si trasformano in blocchi interiorizzati. Di seguito si riporta il testo integrale della narrazione, ampiamente utilizzata in ambito psicopedagogico come chiave interpretativa dei meccanismi di autolimitazione:

“Quando ero piccolo adoravo il circo, ero attratto in particolar modo dall’elefante che, come scoprii più tardi, era l’animale preferito di tanti altri bambini.

Durante lo spettacolo faceva sfoggio di un peso, una dimensione e una forza davvero fuori dal comune... ma dopo il suo numero, e fino ad un momento prima di entrare in scena, l’elefante era sempre legato ad un paletto conficcato nel suolo,

¹⁶ J. Bucay, *Op. Cit.*, p. 19.

con una catena che gli imprigionava una delle zampe. Eppure, il paletto era un minuscolo pezzo di legno piantato nel terreno soltanto per pochi centimetri. E anche se la catena era grossa mi pareva ovvio che un animale del genere potesse liberarsi facilmente di quel paletto e fuggire.

Che cosa lo teneva legato?

Chiesi in giro a tutte le persone che incontravo di risolvere il mistero dell'elefante. Qualcuno mi disse che l'elefante non scappava perché era ammaestrato... allora posi la domanda ovvia: "Se è ammaestrato, perché lo incatenano?".

Non ricordo di aver ricevuto nessuna risposta coerente.

Con il passare del tempo dimenticai il mistero dell'elefante e del paletto. Per mia fortuna qualche anno fa ho scoperto che qualcuno era stato tanto saggio da trovare la risposta: l'elefante del circo non scappa perché è stato legato a un paletto simile fin da quando era molto, molto piccolo.

Chiusi gli occhi e immaginai l'elefantino indifeso appena nato, legato ad un paletto che provava a spingere, tirare e sudava nel tentativo di liberarsi, ma nonostante gli sforzi non ci riusciva perché quel paletto era troppo saldo per lui, così dopo vari tentativi un giorno si rassegnò alla propria impotenza.

L'elefante enorme e possente che vediamo al circo non scappa perché crede di non poterlo fare: sulla sua pelle è impresso il ricordo dell'impotenza sperimentata e non è mai più ritornato a provare... non ha mai più messo alla prova di nuovo la sua forza... mai più!"

L'utilizzo di questa metafora, largamente diffusa nella pratica educativa e psicoterapeutica, permette di mettere in luce la centralità delle convinzioni interiorizzate e la necessità di promuovere percorsi di consapevolezza e ridecisione. La storia dell'elefante offre infatti una chiave di lettura efficace per interpretare i meccanismi attraverso cui le esperienze precoci possono influenzare scelte e credenze dell'individuo, anche in età adulta.

Individui come Michele, e molti altri in situazioni analoghe, sperimentano una condizione simile a quella dell'elefante della narrazione: si sono persuasi di non poter modificare determinate condizioni della propria vita. Michele ha agito proprio come l'elefante incatenato, scegliendo di conformarsi alle aspettative paterne, interiorizzando una serie di prescrizioni limitanti e trasformando le restrizioni esterne in autolimitazioni interne. Come l'elefante, ha smesso di tentare di liberarsi dal "paletto", continuando invece a rafforzare le limitazioni interiorizzate.

La storia mette in evidenza cosa può accadere a chi subisce determinati divieti. È importante sottolineare che le risposte individuali ai condizionamenti non sono mai del tutto prevedibili né determinabili in modo lineare:

ogni persona conserva sempre una quota di libertà e può, nonostante tutto, scegliere e decidere del proprio destino.

5.3. Linee guida preliminari per l'intervento educativo e orientativo

Nelle pagine precedenti si è rilevato che, pur in presenza di condizionamenti, ogni individuo dispone della possibilità di esercitare la propria libertà e autodeterminazione. Nei capitoli successivi si approfondirà l'intervento educativo e orientativo attraverso indicazioni operative dettagliate. In questa fase appare opportuno sottolineare l'importanza di mantenere un atteggiamento attento, prudente e riflessivo. È fondamentale vigilare costantemente sul rischio di attuare - anche involontariamente - dinamiche di eccessivo controllo, imposizione o invasività, anche quando animate dalle migliori intenzioni. Ancora prima di ogni strategia operativa, risulta essenziale coltivare la capacità di ascolto autentico, il rispetto dei tempi di crescita dell'educando e la valorizzazione delle sue scelte personali.

Nel contesto scolastico, si riscontra frequentemente la difficoltà, da parte di alcuni studenti, di progettare il proprio futuro in modo autonomo e consapevole. Un caso emblematico è rappresentato da studenti che, come Michele, risultano vincolati da limiti autoimposti, che non riflettono più la loro reale situazione, ma continuano a condizionarne profondamente le scelte. Tali limiti, spesso invisibili, derivano da narrazioni familiari, aspettative sociali o esperienze precoci di insuccesso e si manifestano attraverso una gamma di segnali osservabili.

Per promuovere un intervento efficace, è opportuno attenersi ad alcune fasi operative fondamentali, tra cui:

1. riconoscere segnali di limiti interiorizzati;
2. analizzare la narrazione personale e riconoscere eventuali schemi limitanti;
3. creare spazi di possibilità e di riprogettazione di sé e del proprio futuro;
4. coinvolgere gradualmente le famiglie nel percorso di crescita e di orientamento;
5. usare metafore come quella dell'“elefante incatenato” per favorire processi di consapevolezza e di ridecisione;
6. personalizzare i percorsi di orientamento in base al singolo studente.

La seguente Tabella 4 sintetizza le principali strategie orientative, indicando per ciascuna obiettivi e strumenti utili all'intervento educativo.

Tabella 4 - Riepilogo delle opzioni di intervento orientativo

INTERVENTO	OBIETTIVI	ATTIVITÀ/INTERVENTO
Riconoscimento segnali limitanti	Individuare barriere interiori e segnali di autolimitazione	Osservazione, ascolto attivo, raccolta espressioni tipiche
Narrazione personale	Rielaborare narrazioni auto-limitanti	Scrittura guidata, laboratori creativi, letture/film
Spazio di possibilità	Espandere l'immaginario sulle scelte e sulle opportunità	Incontri con testimoni, laboratori, simulazioni
Coinvolgimento delle famiglie	Favorire alleanze educative e riflessione condivisa	Colloqui orientativi, incontri graduali, valorizzazione competenze genitoriali
Metafora dell'elefante incatenato	Favorire la consapevolezza delle catene interiori	Lettura e discussione, laboratori simbolici, manifesto personale
Orientamento personalizzato	Favorire la scoperta della vocazione e l'autonomia nelle scelte	Colloqui individuali, diario orientativo, riflessione guidata

Gli interventi indicati possono consentire di agire in modo mirato sia sui limiti sia sulle potenzialità degli studenti, rendendo l'orientamento scolastico più efficace e realmente personalizzato. Il caso di Michele dimostra come, in molti contesti, le difficoltà degli studenti non derivano da deficit cognitivi o sociali, ma da limiti interiorizzati, spesso invisibili, che inibiscono il loro potenziale. Il compito della scuola, dei docenti e degli orientatori, pertanto, non si esaurisce nell'insegnamento delle competenze, ma comprende la responsabilità di accompagnare gli studenti nell'individuazione e nella rimozione dei nodi che ostacolano la piena realizzazione di sé.

6. *Un modello di orientamento per superare limiti oggettivi e interiorizzati*

Come suggerisce la storia dell'elefante incatenato di Jorge Bucay, spesso ci si ritrova vincolati da "paletti invisibili" che condizionano le scelte di

vita. Solo quando si inizia a riconoscere l'esistenza di questi limiti interiorizzati è possibile intraprendere un percorso di maggiore consapevolezza e autonomia. La consapevolezza rappresenta il seme da cui può germogliare un nuovo modo di interrogarsi, di sperimentare strategie differenti e di riappropriarsi della propria responsabilità, fino a spezzare le catene che, talvolta, limitano l'esistenza per interi decenni.

Molto spesso, ci si auto-sabota e ci si auto-limita, evitando di esprimere pienamente la propria voce, il proprio potenziale e la possibilità di scegliere in modo autentico. Questi "paletti invisibili" finiscono per definire e circoscrivere l'identità, influenzando profondamente le narrazioni, il linguaggio usato e il modo di vedersi e di concepire il mondo. Si attivano narrazioni depotenzianti ("non sono portato", "non ho capacità", "non ho fortuna"), che rappresentano convinzioni auto-limitanti e rischiano di consolidarsi nel tempo, determinando le scelte individuali anche in età adulta.

Si tende così a credere al proprio limite senza considerare che, con il tempo, si possono acquisire altre competenze, risorse ed esperienze: ciò che in passato appariva impossibile, crescendo può diventare possibile e addirittura semplice da realizzare. Liberarsi dai "paletti invisibili" richiede un lavoro di revisione critica delle proprie convinzioni, la capacità di verificarle e la volontà di sostituire abitudini non funzionali con comportamenti più efficaci.

In definitiva, la parabola dell'elefante incatenato mostra che, pur crescendo e avendo nuove forze e possibilità, si può continuare a vivere come se si fosse ancora legati da vincoli ormai superati. È ciò che accade a Michele: vive come se il padre avesse ancora il potere assoluto di decidere per lui, attribuendogli un'autorità che non possiede più. Non riconosce, invece, il proprio potere di adulto, la libertà e il diritto di scegliere la propria strada. Le sue catene sono oggi invisibili e interiorizzate. Per questo motivo, è cruciale definire linee guida e strategie mirate di intervento.

7. Considerazioni conclusive

Le riflessioni proposte confermano che, pur mossa da buone intenzioni, l'iperprotezione può ostacolare l'autonomia e il benessere dei giovani. Un orientamento educativo autentico richiede ascolto attivo, valorizzazione della narrazione personale e sostegno ai processi di ridecisione, al fine di

superare tanto i limiti esterni quanto quelli interiorizzati. L'approccio integrato si configura come un contributo innovativo rispetto alle tradizionali pratiche di orientamento.

In questo capitolo sono state analizzate alcune dinamiche ricorrenti nei processi educativi e orientativi, ponendo particolare attenzione ai rischi legati all'iperprotezione, all'intrusione e all'imposizione degli adulti. È stata inoltre evidenziata la modalità con cui le restrizioni esterne vengono progressivamente interiorizzate e trasformate in limiti personali, spesso invisibili, ma profondamente condizionanti.

Attraverso la presentazione del caso di Michele e il ricorso a costrutti e schemi di riferimento opportuni per analizzarlo, è emerso come la tendenza a guidare eccessivamente i giovani - anche con le migliori intenzioni - possa produrre effetti opposti a quelli desiderati, minando la loro autonomia, la fiducia in sé stessi e la capacità di prendere decisioni.

La proposta di strumenti operativi, laboratori narrativi, l'utilizzo di metafore e la strutturazione di percorsi personalizzati (sintetizzati nella Tabella 4) rappresentano un tentativo concreto di offrire a docenti e educatori modalità di intervento efficaci e innovative.

Le riflessioni sviluppate sottolineano come un orientamento educativo autentico non possa ridursi a pratiche di imposizione o a controllo adulto-centrico. Al contrario, l'azione educativa deve favorire il riconoscimento, la messa in discussione e il superamento delle autolimitazioni interiorizzate, restituendo ai giovani la possibilità di scegliere consapevolmente il proprio percorso. Inoltre, va riconosciuto il valore dell'errore, dell'ostacolo e del fallimento come tappe imprescindibili nella costruzione dell'identità e della resilienza.

I capitoli successivi proporranno letture sempre più approfondite delle dinamiche in esame e offriranno ulteriori strumenti operativi e strategie metodologiche per affrontarle. L'obiettivo ultimo è fornire a docenti e educatori risorse concrete e innovative per sostenere l'autonomia e la crescita personale degli studenti.

8. Riferimenti bibliografici

- Amenta G., *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 – Costruzione del questionario e analisi esplorativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, 5 (2024), pp. 80-90.
- Amenta G., *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Università, Milano 2025.

- Berne E., *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1974, Orig., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Grove Press, New York 1961.
- Bruner J., *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1992, Orig., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1990.
- Bucay J., *Lascia che ti racconti: Storie per imparare a vivere*, BUR, Milano 2014, Orig., *Déjame que te cuente*, Ediciones del Bolsillo, Barcelona 1999.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Di Nuovo S. (Ed.), *Percorsi di Orientamento Educativo. Modelli ed esperienze nella scuola media superiore*, Oasi Editrice, Troina 2000.
- Di Nuovo S., Amenta G., Magnano P., Scaffidi S., *L'orientamento degli interessi. Il Questionario di Interessi Professionali (QIP)*, Bonanno, Acireale 2009.
- Goulding M.M., Goulding R.L., *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1983, Orig., *Changing Lives Through Redecision Therapy*, Brunner/Mazel, New York 1979.
- Goulding R.L., Goulding M.M., *Injunctions, Decisions and Redecisions*, «Transactional Analysis Journal», VI, 1 (1976), pp. 41-48.
- Grégoire J., *Conceptualizing Ego States in Transactional Analysis: Three Systems in Interaction*, Routledge, London - New York 2024.
- Johnsson R., KEYNOTE: *Transactional Analysis Psychotherapy Research: Three Methods Describing a TA Group Therapy*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», IV, 1 (2020), pp. 11-25, <https://doi.org/10.29044/v4i1p11>.
- Kamenskikh D., *Book Review - Liuve Kumpans "It's Me! Become Yourself with Transactional Analysis!"*, «Transactional Analysis in Russia», II, 1 (2022), pp. 85-86, <https://doi.org/10.56478/taj-107329>.
- Minikin K., *Radical-Relational Perspectives in Transactional Analysis Psychotherapy: Oppression, Alienation, Reclamation*, Routledge, London – New York 2023.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328, Adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza.
- Oates S., Deaconu D., *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*, Routledge, London 2025.
- Piccinino G., *Revitalization Through Transactional Analysis Group Treatment: Human Nature and Its Deterioration*, Routledge, London – New York 2023.
- Pierzchała A., *Transactional Injunctions and Counterinjunctions of the Script in the Hidden School Program*, «International Journal of Eating Disorders», 6 (2017), pp. 107-117, <https://doi.org/10.16926/EAT.2017.06.06>.
- Ranjith M., *Injunctions and Motivation in Human Growth from the Perspective of Trilogy*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», XII, 1 (2021), pp. 35-41, <https://doi.org/10.29044/V12I1P35>.

- Stake R.E., *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1995.
- Tudor K., *Transactional Analysis Proper-and Improper*, Routledge, London 2024, <https://doi.org/10.4324/9780429398223>.
- Woollams S., Brown M., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.
- Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.), SAGE Publications, Thousand Oaks, CA 2014.

III.

ORIENTAMENTO, CONFINI RELAZIONALI
E SVILUPPO DELL'IDENTITÀ

1. *Introduzione*

Il contesto socioeconomico attuale, segnato da incertezza e profondi mutamenti strutturali, mette in evidenza un aumento del disagio giovanile e una persistente dipendenza economica e psicologica dei giovani dalle famiglie di appartenenza. Secondo i dati OCSE, riportati nella seguente tabella, la transizione verso l'autonomia economica nei paesi europei risulta oggi più complessa e prolungata rispetto al passato, con una percentuale significativa di giovani impegnati in percorsi formativi, inattivi o in condizioni di fragilità.

Tabella 1 - Dipendenza economica e psicologica dalla famiglia nei giovani europei¹

INDICATORE	VALORE
Giovani 18–24 anni in formazione	54 %
Giovani 18–24 anni inattivi	34 %
Giovani 18–24 anni in formazione + lavoro	18 %
Tasso NEET 18–24 anni (OCSE)	14 % (2023)
Tasso NEET 15–29 anni (UE)	14,5 % (2021)

I dati riportati delineano una realtà in cui la conquista dell'autonomia, sia economica che psicologica, rappresenta una sfida crescente per le nuove generazioni. Il fatto che una quota consistente di giovani sia ancora impegnata in percorsi di formazione, insieme all'elevato tasso di NEET (giovani che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi di forma-

¹ Cfr. OECD, *Education at a Glance* 2023, OECD, 2024. I dati riportati non vanno letti solo in chiave economica, ma anche come indicatori di un sistema di relazioni che, se non equilibrato, può generare insicurezza, scarsa fiducia in sé e dipendenza psicologica.

zione)², segnala non solo la criticità socioeconomica ma anche il rischio di prolungare la dipendenza dalla famiglia di origine³.

Si tratta di una condizione di dipendenza che si riflette inevitabilmente sulle dinamiche relazionali e sui processi di costruzione dell'identità e dell'autonomia personale dei giovani. Numerosi studi, infatti, sottolineano come l'iperprotezione e l'interferenza eccessiva delle figure adulte nella loro vita, pur animate talora da buone intenzioni, possano ostacolare la crescita dell'autonomia⁴, ridurre la resilienza⁵ e danneggiare il benessere psicologico dei giovani⁶.

² Per una recente revisione della letteratura sui Neet si può vedere H. Rahmani, W. Groot, *Risk Factors of Being a Youth Not in Education, Employment or Training (NEET): A Scoping Review*, «International Journal of Educational Research», CXX, Articolo 102198 (2023), <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198>. Nello studio citato vengono esplorati in modo sistematico i principali fattori di rischio che portano i giovani a trovarsi nella condizione di NEET, ovvero non impegnati né nello studio, né nel lavoro, né nella formazione. La *scoping review* ha preso in esame novantuno studi pubblicati tra il 2000 e il 2022, con l'obiettivo di mappare le evidenze disponibili e individuare le aree più critiche. Dall'analisi sono emerse otto macrocategorie di fattori di rischio che contribuiscono alla condizione di NEET. Tra questi si trovano aspetti legati all'istruzione, come il basso livello di scolarizzazione e l'abbandono scolastico precoce, ma anche elementi legati al contesto familiare, come la situazione economica e il livello di istruzione dei genitori. A questi si aggiungono la salute fisica e mentale, la mancanza di esperienza o competenze lavorative, le dipendenze, le difficoltà sociali, le caratteristiche individuali come l'età e il genere, e infine l'ambiente di vita, che può riflettere disuguaglianze territoriali e condizioni abitative svantaggiate. Gli autori sottolineano in particolare come i fattori legati all'istruzione e al nucleo familiare siano tra i più determinanti nell'influenzare la probabilità di diventare NEET. Lo studio evidenzia anche diverse lacune nella letteratura esistente e invita a condurre ulteriori ricerche per misurare in modo più preciso il peso relativo di ciascun fattore, con l'obiettivo di orientare politiche di prevenzione più efficaci e mirate.

³ Per un'analisi del fenomeno in relazione alla crisi economica degli anni 2005-2011, si veda A. Vitali, et al., *Youth Prospects in a Time of Economic Recession*, «Demographic Research», XXIX, art. 36 (2013), pp. 949-962, <https://doi.org/10.4054/DEMRES.2013.29.36>. Utilizzando dati provenienti da ventiquattro paesi europei, gli autori documentano come la recessione abbia comportato un aumento delle difficoltà economiche tra i giovani adulti, con un incremento dei tassi di co-residenza con i genitori e un ritardo nei processi di autonomia economica e abitativa.

⁴ Sulla crescente precarietà lavorativa e le difficoltà di accesso a impieghi stabili, in particolare nei paesi dell'Europa meridionale, si veda: F. Parada, *Youth Work Transitions in the South of Europe*, in J. Bourn et al. (Eds.), *Young Adult Development at the School-to-Work Transition*, Oxford University Press, Oxford 2021, pp. 108-125, <https://doi.org/10.1093/oso/9780190941512.003.0007>.

⁵ Y.-L. Kim, *The Mediating Effect of Ego-Resilience on the Relation Between Parental Attitude Perceived by Adolescents and Self-Regulated Learning Ability*, «The Journal of the Korea Contents Association», XVIII, 10 (2018), pp. 596-607, <https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.10.596>.

⁶ Cfr. al riguardo: K.V.F. Soumokil, W. Kristinawati, *Navigating the Impact of Over-protective Parenting on Adolescent Adaptation and Independence*, «Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan», VIII, 2 (2024), pp. 141-154, <https://doi.org/10.30598/jbkt.v8i2.2013>;

La predisposizione alla crescita e all'attualizzazione del sé è una componente fondamentale della condizione umana; tuttavia, tale processo può essere ostacolato da molteplici fattori, quali aspettative, proiezioni e timori di chi esercita un ruolo educativo o di cura. Di fronte a talune pressioni che ne possono derivare, alcuni giovani possono smarrire la direzione e perfino tradire sé stessi, ovvero arrivare al punto di non sapere più né chi sono, né cosa desiderano o provano realmente⁷.

L'esperienza di Michele, presentata nel secondo capitolo, tratteggia bene alcune delle problematiche sopra richiamate. Delinea la relazione con un padre iperprotettivo e controllante che limita le possibilità di scelta del ragazzo e la costruzione di un percorso personale e professionale autonomo. Anche quando è animata da intenzioni positive, l'iperprotezione rischia di trasformarsi in imposizione, ostacolando lo sviluppo di responsabilità e di una solida identità.

Alla luce di queste premesse, il capitolo si propone di rispondere a ulteriori domande fondamentali per la riflessione pedagogica e educativa, quali: In che modo l'iperprotezione e le prescrizioni degli adulti significativi possono ostacolare lo sviluppo autentico del sé dell'educando? Quali dinamiche caratterizzano questo processo e quali ricadute ne possono derivare?

Al fine di rispondere agli interrogativi, il capitolo segue un approccio teorico-narrativo, unendo l'analisi di casi esemplari utili alla discussione critica di alcuni modelli interpretativi, allo scopo di offrire una lettura approfondita dei fenomeni in esame e delle loro implicazioni sul piano individuale, educativo e sociale.

2. *Paure latenti, legame simbiotico e controllo smisurato*

Il caso di Michele rappresenta in modo efficace l'atteggiamento di un genitore che boicotta le inclinazioni del figlio. Invero, la condotta si configura come espressione dell'interazione e dell'interdipendenza di alcune ansie latenti del genitore, di natura sia oggettiva che soggettiva. Lo stile relazionale del padre può essere letto anche come il risultato del senso di offesa vissuto di fronte

L. Fanciullacci, et al., *Parenting and Emotional and Behavioral Difficulties in a General Population Sample of Adolescents: The Mediating Role of Emotional Dysregulation*, «Children», XI, 4 (2024), pp. 1-16, <https://doi.org/10.3390/children11040435>.

⁷ R. May, *L'uomo alla ricerca del sé. Come far fronte all'insicurezza di questo nostro tempo e trovare un centro di forza in noi stessi*, Astrolabio, Roma 1983, Orig., *Man's Search for Himself*, Norton, New York 1953.

alla potenziale conquista dell'autonomia del figlio, nonché come reazione al perdurare della dipendenza economica di quest'ultimo da lui e dalla famiglia.

In situazioni del tipo indicato, affiora spesso la paura, nel genitore, oltre che di incontrare problemi, di perdere il controllo sul figlio proprio a causa della sua progressiva indipendenza, vissuta come uno svuotamento del ruolo genitoriale. Un altro timore, in casi del genere considerato, è correlato all'eventualità che la prosecuzione degli studi del figlio comporti ulteriori aggravi e oneri economici per il padre, costretto a protrarre il proprio impegno lavorativo procrastinando il sollievo che potrebbe derivare dal fatto di non doverlo più mantenere e di smettere di lavorare anche per lui. C'è poi una paura più sottile e meno facilmente identificabile: quella che in alcuni casi può nascere dalla percezione del figlio vissuto come una sorta di "progetto riflesso", cioè un'estensione di sé da mantenere sotto stretto controllo, al fine di dare compimento a desideri o ad aspirazioni personali mai realizzate. Nel caso in specie, il genitore potrebbe aver progettato e fantasticato che il figlio possa prendere il suo posto e continuare l'attività in officina senza mandare in frantumi quanto ha costruito.

Tali dinamiche, pur manifestandosi con intensità e modalità differenti, affondano le loro radici nella difficoltà dell'adulto significativo ad accettare il processo di separazione e di individuazione del figlio, rischiando così di instaurare legami simbiotici e conseguenti pratiche di controllo che possono ostacolare lo sviluppo autentico del sé e l'autonomia dell'educando⁸.

2.1. Quando il controllo sfocia in conseguenze estreme

Per comprendere con maggiore chiarezza quanto osservato a proposito delle dinamiche caratterizzate da controllo genitoriale eccessivo e perva-

⁸ Il genitore in questo caso potrebbe essere preoccupato non solo per i possibili problemi oggettivi che il figlio potrebbe incontrare se lasciato libero di fare le proprie scelte, ma soprattutto potrebbe temere le conseguenze che tali fallimenti potrebbero comportare e avere su di lui e sulla sua vita. Se permettesse al figlio di scegliere liberamente e questi andasse incontro a una serie di difficoltà, il genitore potrebbe trovarsi, di conseguenza, a dover fronteggiare in prima persona una serie di oneri e aggravi che ne potrebbero derivare. La preoccupazione, quindi, potrebbe non riguardare soltanto il benessere del figlio, quanto piuttosto la salvaguardia della propria tranquillità e sicurezza. Se così fosse, in realtà, si tratterebbe di un atteggiamento egoistico e non altruistico e gratuito. Si veda al riguardo: G. Amenta, *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, «Orientamenti Pedagogici», XLVIII, 3 (2001), pp. 423-437.

sivo, è utile richiamare casi emblematici e di grande rilevanza, pur nella consapevolezza della loro natura estrema e fortunatamente rara. Un esempio paradigmatico, spesso citato anche per il suo impatto mediatico, è la vicenda di Hildegart Rodríguez Carballeira, oggetto di recenti trasposizioni cinematografiche, che ben illustra la complessità del rapporto simbiotico tra madre e figlia.

Il caso di Hildegart⁹, reso noto anche attraverso il recente film del 2024 *Hildegart – La vergine rossa*¹⁰, costituisce un esempio estremo e ben documentato di dinamiche di controllo e di manipolazione genitoriale. La relazione tra Hildegart e la madre, Aurora Rodríguez Carballeira, incarna una simbiosi importante: l'ambizione genitoriale di Aurora si traduce progressivamente nella negazione dell'autonomia della figlia, considerata non come individuo distinto, ma come mera estensione di sé e del proprio progetto educativo.

Ambientata nella Spagna degli anni '30, la storia segue il percorso di Hildegart, giovane donna dotata di straordinarie capacità intellettuali che le consentono rapidamente di affermarsi come autrice e conferenziera di rilievo. Tuttavia, il suo sviluppo personale viene costantemente ostacolato dal controllo ossessivo esercitato dalla madre, che, mossa dall'utopia di creare la “donna perfetta”, supervisiona ogni aspetto della vita della figlia:

⁹ La tragica storia di Hildegart Rodríguez Carballeira (1914-1933) e di sua madre Aurora Rodríguez Carballeira ha suscitato, sin dagli anni Settanta, un forte interesse storiografico e culturale, dando origine a numerose rielaborazioni in ambito sia letterario sia cinematografico. La prima e più autorevole ricostruzione documentaria della vicenda resta il volume di E. de Guzmán, *Aurora de sangre: Vida y muerte de Hildegart*, Gregorio del Toro, Madrid 1972, considerato la fonte primaria non solo per gli studi storici, ma anche per le successive trasposizioni artistiche. Da tale opera prende origine il film *Mi hija Hildegart* (1977), diretto da Fernando Fernán Gómez e sceneggiato insieme a Rafael Azcona, che mantiene un forte ancoraggio al materiale documentale di Guzmán. Il film del 1977 rappresenta il primo tentativo di trasposizione integrale della vicenda sul grande schermo e, per rigore e approfondimento psicologico, viene tuttora considerato un modello nella rappresentazione della complessa relazione madre-figlia e del contesto sociale e politico della Spagna repubblicana. Nel 2024 la storia è stata oggetto di una rilettura filmica con il lungometraggio *Hildegart – La vergine rossa* (originale, *La virgen roja*, con la regia di Paula Ortiz), che, pur non essendo un adattamento diretto del volume di Guzmán, attinge ampiamente al medesimo materiale biografico e alle fonti storiografiche emerse negli ultimi decenni. Oltre al testo di Guzmán, si segnalano ulteriori opere letterarie e saggistiche di rilievo, spesso citate sia nei lavori accademici che nelle produzioni audiovisive, fra cui: J. Llarch *Hildegart, la virgen roja*, Producciones Editoriales, Barcelona 1979 e C. Domingo, *Mi querida hija Hildegart*, Destino, Barcelona 2008.

¹⁰ Per maggiori approfondimenti, si veda *Hildegart - La vergine rossa*, diretto da Manuel Gómez Pereira, Continental Producciones 2024.

dall'istruzione ai rapporti personali, fino alle scelte intime ed economiche.

Il dramma si consuma nel momento in cui Hildegart manifesta in modo chiaro e determinato il proprio bisogno di autonomia. Decisa a sottrarsi al dominio materno, la giovane inizia a frequentare un ragazzo, evento vissuto dalla madre come una minaccia inaccettabile all'integrità del suo "progetto". L'esplicita dichiarazione di Hildegart di voler lasciare la casa materna e di voler affermare la propria indipendenza segna il punto di rottura: per Aurora, tale desiderio di emancipazione non rappresenta una tappa naturale della crescita della figlia, ma un tradimento personale insopportabile. Da qui la reazione estrema: la madre, incapace di tollerare la separazione, uccide la figlia.

L'analisi di tale vicenda tanto drammatica, seppure eccezionale, permette di mettere a fuoco con chiarezza la difficoltà, da parte di alcuni genitori o adulti significativi, di accettare il processo di individuazione, separazione e progressiva autonomia del figlio o della figlia. La difficoltà spesso sottende la presenza di un legame simbiotico, in cui il figlio viene percepito come prolungamento del sé genitoriale. È proprio tale processo che alimenta paura e senso di minaccia all'idea che il legame possa essere reciso e l'educando possa divenire realmente autonomo.

Il caso di Hildegart evidenzia come il controllo genitoriale e la negazione dell'alterità possano condurre a esiti estremi e offre al contempo una lente interpretativa valida per leggere anche dinamiche meno eclatanti, ma ugualmente disfunzionali, comuni all'interno delle relazioni educative e familiari¹¹.

2.2. Considerazioni sul controllo eccessivo

Per rendere più comprensibile il nesso tra le paure latenti delle figure di riferimento e le azioni o gli atteggiamenti che ne possono derivare, nel paragrafo precedente è stato richiamato il caso narrato nel film *Hildegart – La vergine rossa*, in cui la tensione emotiva della madre sfocia in odio profondo e viscerale, che culmina nella soppressione fisica della figlia.

La tragica vicenda di Hildegart, sebbene rappresenti un caso estremo, può fungere da lente di ingrandimento per comprendere meglio le dinamiche sottostanti anche a forme di controllo meno eclatanti, ma ugualmente significative, che talora si osservano nelle relazioni interpersonali e educa-

¹¹ Per maggiori dettagli sia sulla simbiosi, sia sulle dinamiche di controllo all'interno della coppia e della famiglia, si veda G. Amenta, *Nemici Intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*, Scholé, Brescia 2021.

tive. Un esempio di come tali dinamiche possano manifestarsi in contesti e in modi meno drammatici, ma altrettanto problematici, si può rilevare nel caso di seguito riportato, riguardante l'esperienza di un ragazzo, inviato dalla madre in terapia da chi scrive perché incline a dire bugie.

Durante il primo incontro, il ragazzo confessò di aver tentato perfino il suicidio, salvo poi ripensarci *in extremis*. Una analisi più approfondita della situazione rivela la sua difficoltà a gestire l'atteggiamento invadente e inquisitorio della madre nei suoi confronti.

Al termine della prima seduta, peraltro, la madre contattò telefonicamente chi scrive per chiedere quali confidenze il figlio gli avesse fatto. Spiegata l'impossibilità di fornire le informazioni richieste, per rispetto del segreto professionale, la signora reagisce con sorpresa e disappunto, sottolineando come la psichiatra che aveva seguito il ragazzo in precedenza avesse condiviso con lei i dettagli delle sedute.

L'atteggiamento materno descritto, pur senza sfociare nella drammaticità del caso precedentemente esaminato, riflette la difficoltà a tollerare il processo di separazione e di conquista dell'autonomia del figlio, probabilmente radicata nella paura di perdere il controllo, come accennato nelle pagine precedenti. La propensione del ragazzo a dire bugie, al contrario, può essere letta come una strategia difensiva, ancorché discutibile sul piano morale. In quest'ottica, anziché reprimere la condotta, una volta interpretata e compresa la sua funzione, è possibile lavorare per consentire al ragazzo di sviluppare modalità difensive alternative, più costruttive ed eticamente accettabili. Nel caso specifico, è stato proposto al giovane di imparare, inizialmente, a esprimersi e a rispondere alle domande inquisitorie della madre in maniera generica e, successivamente, a diventare sempre più assertivo nell'imporre confini chiari per difendere i suoi spazi fisici e relazionali.

Quanto fin qui illustrato può aiutare a comprendere come mai alcuni genitori, e persino altre figure di riferimento significative, possano percepire i figli – e talvolta anche gli educandi o persone sotto la loro influenza – non come individui autonomi, bensì come estensioni o prolungamenti di sé.

La prospettiva strumentale emerge chiaramente talora quando il figlio viene considerato una sorta di veicolo attraverso cui il genitore cerca di acquisire lustro e prestigio sociale o di superare un proprio senso di inadeguatezza. La spinta a volere a tutti i costi che il figlio diventi, secondo i casi, medico, ingegnere, attore o modello di successo può celare il bisogno

di trarre orgoglio personale dalla sua realizzazione o di compensare sensi di inadeguatezza dovuti ad aspirazioni mai realizzate.

Parallelamente, la ferma opposizione di alcuni genitori alla scelta dei figli di intraprendere percorsi come la vita religiosa o, in contesti culturali specifici, il ricorso all'“omicidio d'onore” per il rifiuto di matrimoni combinati – come tristemente testimonia il caso di giovani donne che non si conformano alle tradizioni familiari – evidenziano dinamiche analoghe a quelle considerate e illustrate.

Sebbene le modalità di tali percorsi possano variare notevolmente, da forme apparentemente innocue a forme tragiche e drammatiche, la radice comune risiede pur sempre nella difficoltà o nell'incapacità di alcuni adulti significativi di riconoscere l'alterità dell'educando. Di conseguenza, l'altro viene oggettivato e ridotto a strumento per rassicurare le proprie paure più o meno consapevoli. Viene usato per la realizzazione di desideri, bisogni o carenze proprie, perdendo di vista l'individualità e il valore intrinseco della persona del ragazzo, dei suoi valori e delle sue idealità.

Il fenomeno non è limitato alle sole figure familiari. Può interessare anche figure che, pur non essendo genitori o insegnanti in senso stretto, esercitano influenza significativa sui giovani. Ne sono esempio le condotte di alcune figure religiose che, spinte da interpretazioni distorte del proprio ruolo, cercano di indirizzare le scelte di vita dei giovani verso percorsi specifici – come, ad esempio, la consacrazione – anche in assenza di una vocazione personale autentica. Tali comportamenti possono derivare dal desiderio di realizzazione personale di tali adulti significativi e di affermazione sociale o dalla volontà di costruire qualcosa di grande, anche a discapito degli interessi, delle passioni e dei sogni individuali dei ragazzi.

Le persone più vulnerabili, in particolare, possono risultare suscettibili a tali influenze, lasciandosi confondere e assecondando figure significative che le spingono a intraprendere vite lontane dai loro autentici progetti.

Fortunatamente, in molti casi, crescendo, numerosi educandi riescono ad emanciparsi da tali aspettative e a liberarsi dalle imposizioni, affermando la propria volontà e le proprie scelte di vita. Altri, purtroppo, non trovano la forza sufficiente o il supporto necessario per resistere, finendo per tradire le proprie aspirazioni e perseguire percorsi che hanno a che fare poco o nulla con il loro sé e con le loro aspirazioni autentiche.

3. Approfondimento su confini e legami simbiotici

Dal punto di vista tecnico, al di là delle paure e delle aspettative dei genitori dei casi fin qui considerati e della loro tendenza a evitare che i figli scelgano in modo autonomo il proprio percorso di vita, si può ipotizzare la presenza di un legame simbiotico genitore-figlio. A proposito del caso riportato nel paragrafo precedente, la madre tende a percepire il figlio non come un individuo separato e indipendente, ma come un'estensione di sé.

3.1. Simbiosi, confini e svalutazione

La simbiosi si regge spesso sul meccanismo della disconferma¹² o svalutazione¹³, concetti chiave ampiamente approfonditi da diversi studiosi di Analisi Transazionale. La svalutazione serve a mantenere il proprio quadro di riferimento e a rafforzare il copione personale o familiare¹⁴.

Tuttavia, si tratta di una dinamica che produce un progressivo im-

¹² Il concetto di disconferma è proposto e diffusamente discusso da due vincitori di uno dei Premi Eric Berne, K. Mellor, E. Sigmund, *Discounting*, «Transactional Analysis Journal», V, 3 (1975), pp. 295-302. In inglese *to discount* vuol dire sminuire, prestare scarsa attenzione ad una parte o al tutto. Il sostantivo viene tradotto in italiano a volte come 'disconferma' a volte come 'scotoma'. Il termine più comunemente usato, tuttavia, è svalutazione.

¹³ Secondo K. Mellor, E. Sigmund, *Op. Cit.*, p. 295, la svalutazione è un meccanismo interno che induce la persona a minimizzare o ad ignorare aspetti di sé, degli altri o della situazione reale. Il meccanismo implica sempre un sistema di riferimento che distorce la realtà e può essere riconosciuto, individuato, attraverso transazioni e comportamenti specifici: ad esempio, i quattro comportamenti passivi, le transazioni ulteriori dei giochi, l'agire da una delle tre note posizioni del Triangolo drammatico. Per un approfondimento del concetto di svalutazione si veda S.B. Karpman, *Discount of Person, Meaning, and Motive*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», X, 1 (2019), pp. 40-49, <https://doi.org/10.29044/v10i1p40>. Nello scritto, dopo aver rivisitato il concetto, lo studioso introduce come ostacoli diretti all'intimità e alla crescita tre livelli di svalutazione: della persona, del significato e del motivo.

¹⁴ La svalutazione ha un ruolo cruciale nel processo di crescita. S. Woollams, M. Brown, *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, p. 181, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979, presentano un diagramma di flusso psicopatologico, da cui si evince come i bisogni e i sentimenti svalutati portino a decisioni patologiche. Così, se un bambino piange perché ha fame e non viene soddisfatto, può reagire in vario modo: piangere ancora più forte, sentirsi poco importante, non sentire più la fame... In altre parole, il bambino impara a sostituire all'espressione diretta dei suoi bisogni originari modi di interagire poco utili e perfino distruttivi o disfunzionali.

verimento del sé e del contatto con la realtà e delle relazioni con gli altri.

Per comprendere a fondo i processi descritti, e soprattutto per identificare possibili strategie per il loro superamento, è essenziale considerare il concetto di confini relazionali e il loro ruolo all'interno dei sistemi¹⁵. In particolare, l'adeguatezza dei confini tra i membri di una famiglia o di una relazione educativa costituisce un presupposto fondamentale per prevenire che si sviluppino e si attivino legami disfunzionali o distruttivi. I confini all'interno di un sistema o sottosistema sono costantemente definiti e ridefiniti dalle regole che governano le relazioni reciproche tra i componenti.

Ad esempio, quando una madre dice al figlio: «Tu non sei il padre di tuo fratello; se corre in bicicletta in strada, dimmelo e io lo fermerò», tenta di stabilire un confine chiaro tra il sistema genitoriale e il ruolo del figlio rispetto al fratello. Se invece affida temporaneamente a un figlio il ruolo di adulto, dicendo: «Fintanto che non torno, ascoltate quello che vi dice vostro fratello», il confine tra i sottosistemi risulta più flessibile, ma deve rimanere chiara la sua temporaneità per non generare confusione di ruoli¹⁶.

Una delle funzioni principali dei confini è proprio quella di garantire la differenziazione dei ruoli e delle mansioni di ciascun membro del sistema, assicurando la separazione funzionale tra i diversi sottosistemi, come ad esempio tra il sistema genitoriale e quello dei figli. Ogni individuo e ogni sottosistema hanno funzioni distinte, che comportano richieste e aspettative specifiche e reciproche nei confronti degli altri membri e sottosistemi della famiglia¹⁷.

In particolare, si possono distinguere tre diverse tipologie di confini: chiari, rigidi e invischiati o diffusi. Per il buon funzionamento di una persona, di una famiglia o di un gruppo, è necessario che i confini siano chiari. I confini chiari, infatti, favoriscono la differenziazione e proteggono ciascun

¹⁵ Cfr.: A. Gurgone, *Interviewing Maurizio Andolfi Downunder*, «Australian and New Zealand Journal of Family Therapy», XXXV, 3 (2014), pp. 295-302, <https://doi.org/10.1002/anzf.1054>; O. Ozturk, B. Kanik, *Development of Perceived Family Boundaries in Young Adults Scale*, «Journal of Psychology and Behavioral Studies», XIII, 69 (2023), pp. 160-169, <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1297253ab>.

¹⁶ S. Minuchin, *Famiglie e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma 1976, p. 56-57, Orig., *Families and Family Therapy*, Harvard University Press, Cambridge 1974.

¹⁷ F. Walsh, *Concettualizzazioni del funzionamento della famiglia normale*, in F. Walsh (Ed.), *Stili di funzionamento familiare. Come le famiglie affrontano gli eventi della vita*, Franco Angeli, Milano 1993, pp. 93-98, Orig., F. Walsh, *Conceptualizations of Normal Family Functioning*, in F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity*, The Guilford Press, New York 1993, pp. 63-77.

membro da interferenze, sovrapposizioni e intrusioni indebite da parte degli altri¹⁸.

Quando invece i confini sono invischiati o diffusi, la differenziazione si riduce e la distanza psicologica tra i membri o tra i sottosistemi diminuisce drasticamente. In tali situazioni, tensioni, preoccupazioni e ansie che gravano su un individuo possono facilmente “oltrepassare” i confini e coinvolgere gli altri. Ogni variazione nell’assetto abituale viene così amplificata e vissuta con eccessiva intensità e urgenza¹⁹.

3.2. Strumenti per l’osservazione

Dopo aver esplorato le dinamiche e i rischi connessi ai legami simbiotici, al controllo e all’iperprotezione all’interno delle relazioni educative e familiari, di seguito vengono proposti strumenti per osservare e riconoscere tali fenomeni. In particolare, vengono presentate alcune tabelle e griglie di osservazione che permettono di distinguere tra simbiosi sana e non sana, e di individuare i confini inadeguati sia in famiglia che in ambito educativo e scolastico. Tali strumenti intendono aiutare a tradurre in pratica quanto fin qui proposto, offrendo a insegnanti, educatori e genitori la possibilità di riflettere sulle proprie modalità relazionali e di prevenire il rischio di invischiamento e sottrazione di importanti aliquote di autonomia ai giovani.

Per comprendere le differenze tra una relazione di accudimento funzionale e un legame simbiotico disfunzionale, è fondamentale imparare a distinguere tra simbiosi sana e simbiosi non sana all’interno della relazione genitore-figlio. La simbiosi naturale, tipica delle prime fasi dello sviluppo, risponde ai bisogni evolutivi di dipendenza, protezione e cura. Tuttavia, quando tali dinamiche permangono oltre i tempi fisiologici o si traducono in forme di iperprotezione, controllo o confusione di ruoli, rischiano di ostacolare il processo di individuazione e di crescita dell’educando.

La seguente tabella mette a confronto le principali caratteristiche della simbiosi sana e di quella non sana, indicando alcuni segnali di invischiamento nella relazione educativa e familiare.

¹⁸ M. Perrin, M. Ehrenberg, M. Hunter, *Boundary Diffusion, Individuation, and Adjustment: Comparison of Young Adults Raised in Divorced Versus Intact Families*, «Family Relations», LXII, 5 (2013), pp. 768-782, <https://doi.org/10.1111/FARE.12040>.

¹⁹ G. Amenta, *Nemici Intimi*, Op. Cit.

Tabella 2 – Simbiosi sana e simbiosi non sana nella relazione genitore-figlio

SIMBIOSI SANA (FUNZIONALE)	SIMBIOSI NON SANA (DISFUNZIONALE)
Presente nelle prime fasi di vita, favorisce sicurezza e attaccamento	Persiste oltre l'infanzia, ostacola autonomia e crescita
Il genitore protegge e sostiene, lasciando gradualmente spazio all'indipendenza	Il genitore controlla, decide e invade gli spazi del figlio anche quando non è necessario
Confini chiari: ruoli e compiti sono riconosciuti e rispettati	Confini confusi: ruoli mescolati, il figlio è percepito come "prolungamento" del genitore
Il figlio è incoraggiato a esplorare, scegliere, esprimere bisogni e desideri	Il figlio si sente responsabile del benessere del genitore, fatica a riconoscere o esprimere i propri bisogni
La relazione mira allo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità	La relazione mira, spesso inconsapevolmente, a mantenere dipendenza e controllo

Sulla base di quanto riportato in tabella, risulta evidente che uno degli obiettivi fondamentali del lavoro educativo e orientativo consiste nell'individuare e nel superare i legami simbiotici, aiutando ciascun ragazzo a ripristinare confini adeguati tra sé e gli altri: con i genitori, con i docenti, con i coetanei. È importante insegnare agli alunni a riconoscere e a proteggere i propri spazi fisici, psicologici e relazionali, in modo che non vengano invasi o non rispettati.

Per favorire la comprensione e l'applicazione pratica di quanto offerto, si propongono altre due tabelle utili per l'osservazione. In particolare, la tabella 3 riguarda i confini all'interno della famiglia; la tabella 4 si concentra sui confini all'interno della scuola e della classe.

Tabella 3 – Confini invasiati nelle relazioni familiari

SEGNALE DA OSSERVARE	ESEMPIO PRATICO	ATTENZIONE/CHIAREZZA DEI RUOLI
Ruoli poco definiti	Il genitore coinvolge il figlio in decisioni adulte (“Cosa dovrei fare?”)	Il figlio si sente responsabile dei problemi familiari
Figli “confidenti” dei genitori	Il genitore racconta problemi personali al figlio	Il ragazzo mostra ansia e difficoltà ad esprimere i propri bisogni
Genitori oltremodo coinvolti	Gestiscono amicizie, compiti, tempo libero del figlio	Il figlio fatica a prendere decisioni autonome
Difficoltà nella separazione	Chiamate frequenti, aggiornamenti continui richiesti ai figli	Il figlio prova senso di colpa se non informa su ogni attività
Scelte imposte dall'adulto	Scuola, sport o hobby scelti solo in base ai desideri dei genitori	Il figlio rinuncia facilmente alle proprie preferenze e inclinazioni

Tabella 4 – Confini invasiati a scuola e in classe

SEGNALE DA OSSERVARE	ESEMPIO PRATICO	ATTENZIONE/CHIAREZZA DEI RUOLI
Insegnante assume ruolo di confidente o “psicologo”	Ascolta confidenze intime, offre consigli su problemi personali/familiari	Rischio di confondere il ruolo educativo con quello di <i>counselor</i> , psicologo, ecc. Mantenere ruoli chiari e, se serve, indirizzare verso specialisti
Insegnante assume il ruolo di “salvatore” o “genitore”	Si occupa dei problemi privati dello studente, interviene personalmente	Ridotta autonomia dello studente. Rischio di eccessivo coinvolgimento emotivo
Ruoli scuola-famiglia non distinti e confusi	Contatti costanti per dettagli minimi con la famiglia	Controllo eccessivo, scarso rispetto della privacy

SEGNALE DA OSSERVARE	ESEMPIO PRATICO	ATTENZIONE/CHIAREZZA DEI RUOLI
Controllo sulle scelte degli studenti	Insistenza sulle scelte scolastiche/personali (orientamento, amicizie)	Studenti insicuri e dipendenti quando devono assumere decisioni
Classe dipendente dal docente	Conformismo, paura di dissentire o prendere decisioni	Difficoltà nella gestione dei conflitti e nell'autonomia
Comunicazione informale eccessiva	Messaggi frequenti al di fuori dell'orario scolastico	Confusione di ruoli, rischio di perdita della professionalità e della autorevolezza

Riconoscere i segnali della presenza di confini invasi costituisce il primo passo per promuovere relazioni educative sane e costruttive. Poiché la qualità della relazione educativa si fonda sul rispetto dei confini e sulla promozione dell'autonomia, è importante che gli insegnanti riflettano anche sulle proprie modalità relazionali, prima ancora di proporre cambiamenti agli studenti e/o ai loro familiari. Pertanto, si presenta di seguito una checklist per l'autovalutazione.

Tabella 5 – Checklist per l'autovalutazione dei confini per gli insegnanti

ESEMPI DI DOMANDE UTILI	MAI	A VOLTE	SPESSE
1. Intervengo in aiuto del ragazzo anche quando potrebbe farcela da solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi sento indispensabile per il benessere dei miei studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi capita di occuparmi di problemi personali o familiari degli studenti (non scolastici)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Rimango turbato/a se uno studente non segue i miei consigli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cerco informazioni sulla vita privata degli studenti anche se non è necessario per la didattica o la relazione educativa e orientativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Comunico spesso con le famiglie su dettagli non del tutto pertinenti alla vita scolastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESEMPI DI DOMANDE UTILI	MAI	A VOLTE	SPESSE
7. Suggerisco scelte scolastiche o extrascolastiche ai miei studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mi sento frustrato/a se uno studente sceglie un percorso diverso da quello che avevo suggerito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tendo ad assumere il ruolo di confidente di qualche studente, ascoltando problemi intimi, personali o familiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Scambio messaggi privati con studenti (o genitori) fuori dall'orario scolastico su temi non urgenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi capita di "prendere le parti" di uno studente contro famiglia o altri docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se ci si riconosce con frequenza "spesso" in diversi dei comportamenti indicati in tabella, specialmente in più di 3 - 4 item, può essere utile fermarsi a riflettere sul proprio stile relazionale. Ciò potrebbe indicare una tendenza ad oltrepassare i confini e i limiti tra ruolo educativo, personale e familiare. Prendere consapevolezza di tali aspetti rappresenta il primo passo per ristabilire relazioni educative equilibrate, in cui vengano rispettate sia l'autonomia degli studenti sia la specificità del ruolo dell'insegnante o dell'orientatore.

4. *Considerazioni conclusive*

Il capitolo ha posto in luce come l'iperprotezione e il controllo esercitati dalle figure adulte significative possano incidere profondamente sullo sviluppo dell'autonomia e sulla costruzione dell'identità dei giovani. Attraverso l'analisi di dati aggiornati, casi emblematici e situazioni di vita quotidiana, si è evidenziato come la difficoltà degli adulti di riconoscere l'alterità dell'educando possa tradursi in legami simbiotici, invischamento relazionale e confini poco funzionali.

I dati discussi e le riflessioni proposte suggeriscono che strategie iperprotettive, anche quando mosse da intenzioni positive, tendono spesso a produrre effetti controproducenti: rallentano la crescita autonoma, favoriscono la dipendenza psicologica e possono ridurre la capacità di affrontare le sfide evolutive. Per questo, la promozione di confini chiari e il rispetto dell'autonomia degli studenti rappresentano prerequisiti fondamentali sia

per il benessere psicologico dei giovani, sia per la qualità della relazione educativa.

In quest'ottica, le tabelle e le griglie di osservazione presentate rappresentano strumenti pratici per individuare segnali di invischiamento relazionale e per riflettere criticamente sulle proprie modalità di intervento, in ambito sia familiare che scolastico. L'autovalutazione degli stili relazionali, in particolare, rappresenta un passaggio essenziale per favorire contesti educativi in cui i giovani possano sperimentare autonomia, fiducia e responsabilità.

In definitiva, il capitolo invita ad un ripensamento profondo delle pratiche educative e relazionali, orientato a promuovere il rispetto dei confini, la valorizzazione delle differenze e l'emancipazione delle nuove generazioni. Le questioni sollevate richiedono ulteriori approfondimenti teorici e sviluppi operativi, che saranno oggetto dei capitoli successivi.

5. Riferimenti bibliografici

- Amenta G., *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, «Orientamenti Pedagogici», XLVIII, 3 (2001), pp. 423-437.
- Amenta G., *Nemici Intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*, Scholé, Brescia 2021.
- Fanciullacci L., Smorti M., Milone A., Berrocal C., Ciaravolo A., *Parenting and Emotional and Behavioral Difficulties in a General Population Sample of Adolescents: The Mediating Role of Emotional Dysregulation*, «Children», XI, 4 (2024), pp. 1-16, <https://doi.org/10.3390/children11040435>.
- Gurgone A., *Interviewing Maurizio Andolfi Downunder*, «Australian and New Zealand Journal of Family Therapy», XXXV, 3 (2014), pp. 295-302, <https://doi.org/10.1002/anzf.1054>.
- Karpman S.B., *Discount of Person, Meaning, and Motive*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», X, 1 (2019), pp. 40-49, <https://doi.org/10.29044/v10i1p40>.
- Kim Y.-L., *The Mediating Effect of Ego-Resilience on the Relation Between Parental Attitude Perceived by Adolescents and Self-Regulated Learning Ability*, «The Journal of the Korea Contents Association», XVIII, 10 (2018), pp. 596-607, <https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.10.596>.
- May R., *L'uomo alla ricerca del sé. Come far fronte all'insicurezza di questo nostro tempo e trovare un centro di forza in noi stessi*, Astrolabio, Roma 1983, Orig., *Man's Search for Himself*, Norton, New York 1953.
- Mellor K., Sigmund E., *Discounting*, «Transactional Analysis Journal», V, 3 (1975), pp. 295-302.

- Minuchin S., *Famiglie e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma 1976, Orig., *Families and Family Therapy*, Harvard University Press, Cambridge 1974.
- OECD, *Education at a Glance* 2023, OECD, 2024.
- Ozturk O., Kanik B., *Development of Perceived Family Boundaries in Young Adults Scale*, «Journal of Psychology and Behavioral Studies», XIII, 69 (2023), pp. 160-169, <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1297253ab>.
- Parada F., *Youth Work Transitions in the South of Europe*, J. Bourn, D. Côté, Fenton S. (Eds.), *Young Adult Development at the School-to-Work Transition*, Oxford University Press, Oxford 2021, pp. 108-125, <https://doi.org/10.1093/oso/9780190941512.003.0007>.
- Perrin M., Ehrenberg M., Hunter M., *Boundary Diffusion, Individuation, and Adjustment: Comparison of Young Adults Raised in Divorced Versus Intact Families*, «Family Relations», LXII, 5 (2013), pp. 768-782, <https://doi.org/10.1111/FARE.12040>.
- Rahmani H., Groot W., *Risk Factors of Being a Youth not in Education, Employment or Training (NEET): A Scoping Review*, «International Journal of Educational Research», CXX, Articolo 102198 (2023), <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198>.
- Soumokil K.V.F., Kristinawati W., *Navigating the Impact of Overprotective Parenting on Adolescent Adaptation and Independence*, «Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan», VIII, 2 (2024), pp. 141-154, <https://doi.org/10.30598/jbkt.v8i2.2013>.
- Vitali A., Aassve A., Cottini E., *Youth Prospects in a Time of Economic Recession*, «Demographic Research», XXIX (2013), art. 36, pp. 949-962, <https://doi.org/10.4054/DEMRES.2013.29.36>.
- Walsh F., *Concettualizzazioni del funzionamento della famiglia normale*, in F. Walsh (Ed.), *Stili di funzionamento familiare. Come le famiglie affrontano gli eventi della vita*, Franco Angeli, Milano 1993, pp. 93-98, Orig., F. Walsh, *Conceptualizations of Normal Family Functioning*, in F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity*, The Guilford Press, New York 1993, pp. 63-77.
- Woollams S., Brown M., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.

IV.

ESITI DELLE IMPOSIZIONI DI SCELTE DA PARTE DEGLI ADULTI SIGNIFICATIVI

1. *Introduzione*

Nei capitoli precedenti sono state delineate alcune dinamiche correlate all'iperprotezione degli adulti di riferimento e alle restrizioni che spesso impongono agli educandi. Altresì, si è evidenziato come determinate paure degli educatori possano innescare legami simbiotici contrassegnati anche da eccessi di controllo.

Per comprendere più a fondo la complessità che tali dinamiche possono avere sul futuro degli educandi, è necessario uno sguardo interpretativo più mirato. In questa parte del lavoro si intende andare oltre la descrizione dei fenomeni, sviluppando un'analisi che si avvale di specifici modelli teorici e di una metafora interessante ed esplicativa.

Attraverso la narrazione di un caso reale – la vicenda di Davide, a cui viene imposta una scelta scolastica non condivisa – il capitolo mette in luce non solo le conseguenze immediate di una scelta forzata, ma anche i meccanismi interiori di adattamento, rinuncia e perdita di identità personale che ne possono derivare.

L'utilizzo di modelli come l'Analisi Transazionale e la teoria dei sé ammessi e rinnegati consente di esplorare le modalità attraverso cui divieti e permessi vengono interiorizzati, contribuendo a strutturare specifiche abnegazioni di sé e piani di vita contrassegnati da blocchi evolutivi invisibili e cronicizzati. In particolare, la metafora dell'innesto di seguito proposta offre un'interessante chiave di lettura per comprendere come l'individuo possa arrivare a “tumulare” parti fondamentali del proprio sé, nel tentativo di soddisfare le aspettative di adulti di riferimento e di educatori.

L'obiettivo del capitolo, quindi, è fornire chiavi di lettura più efficaci rispetto a quelle proposte finora e indicazioni operative per promuovere pro-

cessi di orientamento scolastico che restituiscano centralità alla soggettività, alla capacità di scelta autonoma e alla realizzazione autentica dei giovani. Si propongono così ulteriori integrazioni del modello educativo e orientativo prospettato nel secondo capitolo, capace di andare oltre la semplice prevenzione del disagio e di promuovere la crescita e l'attualizzazione del sé attraverso l'ascolto, la fiducia e la valorizzazione dell'unicità di ciascuno.

Ciò premesso, dopo aver focalizzato ancora una volta l'attenzione sulle dinamiche di iperprotezione e sulle restrizioni imposte dagli adulti di riferimento, il capitolo prosegue con l'analisi di un caso di imposizione della scelta scolastica, utile per comprendere a fondo le ricadute di tali dinamiche sugli educandi. In seguito, si approfondiscono i principali meccanismi psicologici sottostanti, facendo riferimento in particolare ai dinieghi e ai messaggi limitanti individuati secondo l'ottica dell'Analisi Transazionale. Successivamente, si presentano alcuni modelli teorici e la metafora dell'in-nesso, per interpretare i processi di interiorizzazione delle restrizioni e di allontanamento dal proprio sé autentico. Concludono il capitolo alcune indicazioni operative per favorire una reale emancipazione educativa.

2. Un caso di iperprotezione e di imposizione della scelta scolastica

Al fine di approfondire ulteriormente l'iperprotezione e gli esiti che ne possono derivare e di rendere il discorso quanto più possibile concreto, si ritiene utile proporre la situazione di un ragazzo a cui viene imposta la scelta del percorso di studi. Il caso che segue mette in evidenza come, nel tentativo di proteggere il figlio, una madre finisca per eccedere nel controllo, arrivando a sostituirsi al ragazzo e imponendogli una scelta scolastica rassicurante per lei, ma per nulla rispettosa della volontà e delle esigenze del figlio.

La signora arriva ad usare il termine "orientamento" in un'accezione alquanto discutibile, ovvero per giustificare sue imposizioni e sottili manipolazioni che hanno ben poco di educativo e di orientativo e al contrario, rischiano di compromettere la crescita identitaria del ragazzo.

2.1. Scelte metodologiche e criteri di selezione del caso proposto

Per quanto riguarda la scelta metodologica e i criteri di selezione del caso di seguito presentato, si rimanda al secondo capitolo, dove tali aspetti

sono stati delineati con riferimento agli studi del settore¹. Qui si rammenta semplicemente che l'analisi adottata si colloca nell'ambito della ricerca qualitativa e riflessiva, utilizzando lo studio di caso come strumento per esplorare in profondità i processi soggettivi e relazionali connessi alle dinamiche di iperprotezione e alle restrizioni imposte dagli adulti significativi². Più precisamente, come già indicato, lo studio di caso è ampiamente utilizzato nella ricerca educativa qualitativa, in quanto permette di analizzare in profondità le dinamiche che caratterizzano fenomeni complessi e contestualizzati.

La scelta del caso è stata guidata da criteri di esemplarità e rilevanza rispetto alle tematiche dell'autolimitazione e della costruzione di narrazioni negative di sé.

Per una discussione dettagliata sulla prospettiva interpretativa, sulla valenza generativa dello studio di caso e sulle modalità di raccolta e di analisi delle informazioni (interviste, narrazione, interpretazione contestuale), si rimanda al secondo capitolo.

2.2. Descrizione del caso di studio

Davide³, quattordicenne, al termine della scuola secondaria di primo grado, esprime ai genitori con chiarezza il desiderio di iscriversi all'Istituto Tecnico Economico. Nonostante nei numerosi colloqui con i genitori ribadisca con decisione la sua preferenza, la madre, insegnante di Lettere, decide comunque di iscriverlo al Liceo Scientifico. Tenta, poi, di giustificare la sua scelta con affermazioni quali: "Negli istituti tecnici circola la droga", "I professori preparati sono soltanto nei licei", "I ragazzi che vogliono studiare frequentano il liceo", "I licei aprono le porte per il futuro!". Di fatto, così facendo, continua a svalutare e a ignorare le ragioni e le motivazioni del figlio.

Privato della possibilità di seguire le proprie inclinazioni, Davide inizia a frequentare la scuola scelta dalla madre. Con il passare dei giorni, però, appare sempre più insoddisfatto e rassegnato: partecipa poco, accumula assenze e ottiene valutazioni insufficienti, fino ad evitare perfino interrogazioni e verifiche.

¹ Cfr. al riguardo: R.E. Stake, *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1995; R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.), Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2014.

² Cfr. R. Trincherò, *Metodologia della ricerca educativa e sociale*, Pearson, Milano 2021.

³ Per ragioni di privacy il nome del protagonista del caso proposto è stato modificato.

Preoccupato per lo scarso rendimento scolastico e per lo stato d'animo sempre più depresso del figlio, il padre, un ingegnere libero professionista, tenta di riaprire il confronto con la moglie, sperando che si possa rivedere la decisione presa. Preso atto dell'ostinazione della donna, sconsolato, arriva al punto di inginocchiarsi davanti a lei e di pregarla in lacrime di assecondare il ragazzo e di lasciarlo scegliere liberamente.

Ciononostante, la signora rimane irremovibile e, anzi, risponde al marito sottolineando che: "I figli si possono anche orientare e motivare". Paradossalmente, la signora si aspetta perfino l'aiuto del coniuge per convincere Davide a proseguire il percorso che lei ha imposto e che il figlio non ha scelto e che non condivide⁴.

Seguono alcuni mesi di *impasse*. A un certo punto, temendo la bocciatura del figlio, il padre decide di intervenire: nonostante la resistenza della moglie, si reca a scuola, ottiene il nulla osta e iscrive Davide nella scuola desiderata dal ragazzo.

Davide sembra rifiorire e, decisamente più sereno e motivato, inizia a frequentare il nuovo istituto. Tuttavia, dopo appena una settimana, la madre – contrariata per non essersi sentita rispettata – senza consultare nessuno si reca in segreteria a scuola, chiede un nuovo nulla osta e trasferisce il figlio in un altro liceo.

Il ragazzo si sente profondamente avvilito, ignorato e scoraggiato.

2.3. Analisi delle dinamiche in atto

Se si assume come quadro di riferimento la teoria dell'Analisi Transazionale⁵, l'atteggiamento materno delineato sembra comprendere una costella-

⁴ Più che una forma di aiuto per orientare e motivare il figlio, la richiesta della signora rivolta al marito sembra una pretesa di sostegno per realizzare i propri propositi. Invero, si aspetterebbe di essere aiutata a persuadere e a manipolare il ragazzo prescindendo dal rispetto della sua persona, dei suoi desideri e delle sue aspirazioni. La pretesa sembra anche riflettere una particolare idea della relazione di coppia. Al coniuge, infatti, non è riconosciuto il ruolo di partner, compagno e padre, quanto piuttosto quello di assistente e di esecutore dei piani elaborati da lei in modo unilaterale e unidirezionale.

⁵ Cfr. S. Woollams, M. Brown, *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979; S. Oates, D. Deaconu, *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*, Routledge, London, 2025; J. Grégoire, *Conceptualizing Ego States in Transactional Analysis: Three Systems in Interaction*, Routledge, London – New York 2024; G. Piccinino, *Revitalization Through Transac-*

zione di importanti dinieghi⁶. Vietando al ragazzo il diritto di scegliere, di determinare il proprio futuro e persino di sbagliare, la madre trasmette al figlio messaggi diretti e impliciti cruciali, primo fra tutti: “Non essere te stesso”⁷. Si tratta di un diniego importante che, se interiorizzato e cronicizzato, potrebbe tradursi nella tendenza a snaturare sé stessi o a tentare e ritentare di trasformarsi così da corrispondere ad aspettative reali e internalizzate, assumendo come criterio regolatore del proprio agire una specie di principio del tipo: “Faccio come tu vuoi!”, oppure: “Diventerò ciò che vuoi che sia o diventi!”.

Si possono individuare altre violazioni di diritti e permessi fondamentali. Nello specifico, la condotta della madre può implicare un diniego come “Non crescere”, dal momento che prescrive al ragazzo di continuare a confidare in lei e di dipendere da lei, soprattutto nelle scelte importanti.

Un'altra importante negazione è: “Non sentire”, intesa come esortazione indiretta rivolta al ragazzo a non fidarsi di sé stesso e a non tenere conto delle sue emozioni, dei suoi desideri, delle sue preferenze, dei suoi rifiuti e delle sue attrazioni, e perfino della frustrazione e del dolore conseguente all'imposizione subita.

Si può riconoscere un ulteriore diniego fondamentale: “Non pensare”. L'atteggiamento della madre, infatti, sottintende un invito rivolto al figlio a non prendere in considerazione i propri pensieri come criterio per orientarsi nelle scelte. Quando la madre dice: “Alla tua età molte cose non si capiscono!”, oppure: “Che ne sai tu, ancora, della vita!?” , in realtà comunica al figlio che il suo esame di realtà è inadeguato, dunque, è meglio ignorarlo. Lo invita, di fatto, a non fidarsi delle proprie convinzioni e del proprio modo di interpretare la realtà. In pratica, gli propone di correggere il suo modo di percepire e di ragionare, cioè di non pensare con la propria testa, ma con quella della madre.

Inoltre, vengono inviati al ragazzo “ordini” sottintesi, che sembrano sostenere i dinieghi indicati, quali: “Compiaci” (asseconda e conformati alle mie aspet-

tional Analysis Group Treatment: Human Nature and Its Deterioration, Routledge, London – New York 2023; K. Minikin, *Radical-Relational Perspectives in Transactional Analysis Psychotherapy: Oppression, Alienation, Reclamation*, Routledge, London – New York 2023.

⁶ Cfr. R. Goulding, M. Goulding, *Injunctions, Decisions and Redecisions*, «Transactional Analysis Journal», VI, 1 (1976), pp. 41-48.

⁷ Cfr. al riguardo: R. Johnsson, *KEYNOTE: Transactional Analysis Psychotherapy Research: Three Methods Describing a TA Group Therapy*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», IV, 1 (2020), pp. 11-25, <https://doi.org/10.29044/v4i1p11>; D. Kamenski-kh, *Book Review - Liuve Kumpans “It’s Me! Become Yourself with Transactional Analysis!”*, «Transactional Analysis in Russia», II, 1 (2022) pp. 85-86, <https://doi.org/10.56478/taj-107329>.

tative) e “Sforzati” (cerca di accondiscendere anche quando non lo desideri)⁸.

Per comprendere meglio quanto esposto si ritiene utile proporre una tabella riassuntiva che descrive i diritti e i permessi negati alla luce dell’Analisi Transazionale, con una breve spiegazione e i messaggi impliciti prescritti dalla madre.

Tabella 1 – Ingiunzioni classiche e messaggi limitanti trasmessi nel caso in esame

INGIUNZIONE/ PERMESSO NEGATO	MESSAGGIO IMPLICITO	SIGNIFICATO	CONSEGUENZE
Non essere te stesso	“Cerca di essere come io voglio”	Viene prescritto a Davide di non esprimere la propria identità, unicità e genuinità	Alienazione dal sé autentico, tentativi ripetuti di conformarsi alle aspettative altrui
Non crescere	“Rimani piccolo e dipendi da me”	L’invito implicito è di non crescere o, comunque, di restare in una posizione infantile di dipendenza	Blocco evolutivo, difficoltà nel processo di individuazione e separazione
Non sentire	“Non fidarti di quello che provi”	Svalutazione di desideri, emozioni, bisogni e frustrazioni di Davide	Inibizione emotiva, difficoltà a riconoscere o legittimare i propri sentimenti
Non pensare	“Il tuo giudizio non vale”	Viene svalutata la capacità di riflessione e di giudizio personale di Davide	Dubbi su sé stesso, confusione, dipendenza dal pensiero altrui
Compiaci	“Devi soddisfare le mie aspettative”	Ordine implicito a mettere da parte i propri bisogni e desideri per assecondare la madre	Comportamenti di compiacenza, perdita di espressione di sé, ricerca continua di approvazione
Sforzati (anche controvo- glia)	“Devi accontentarmi sempre”	Richiesta di conformarsi anche quando non si condividono le scelte imposte	Stress, adattamento passivo, frustrazione, mancanza di motivazione personale

⁸ Cfr. G. Amenta, *L’osservazione dell’agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti Pedagogici», LXIV, 4 (2017), pp. 737-765.

Nel caso preso in esame, oltre alle ingiunzioni contemplate dall'Analisi Transazionale, emergono anche messaggi come "Non scegliere" e "Non sbagliare".

Sebbene tali messaggi non rientrino tra le ingiunzioni canoniche individuate dai Gouling (le dodici ingiunzioni classiche della AT), rappresentano comunque comunicazioni fortemente limitanti, spesso presenti nei vissuti educativi e familiari. In particolare, "Non scegliere" può essere inteso come una sintesi o un intreccio di ingiunzioni più profonde, quali "Non pensare", "Non crescere", "Non essere", e costituisce di fatto una negazione dell'autonomia personale. Il messaggio "Non sbagliare", invece, si avvicina maggiormente ad una prescrizione operativa (ordine) come "Sii perfetto!" o "Compiaci".

Pur non essendo ingiunzioni nel senso tecnico del termine, i messaggi possono generare limitazioni significative per lo sviluppo dell'individuo, influenzando profondamente l'autonomia e il senso di sé.

Tabella 2 – Messaggi limitanti "Non scegliere" e "Non sbagliare" (non ingiunzioni canoniche)

MESSAGGIO LIMITANTE	MESSAGGIO IMPLICITO	SIGNIFICATO/ORIGINE AT	POSSIBILE CONSEGUENZA
Non scegliere	"Non sei capace di decidere per te"	Non è un'ingiunzione canonica, ma deriva da "Non pensare", "Non crescere"	Perdita di autonomia, senso di impotenza, dipendenza dal volere materno
Non sbagliare	"Non puoi permetterti errori"	Prescrizione/spinta "Sii perfetto!" e "Compiaci"	Ansia da prestazione, paura del giudizio, blocco dell'iniziativa

In sintesi, anche se "Non scegliere" e "Non sbagliare" non rientrano tra le ingiunzioni classiche definite dall'Analisi Transazionale, nei contesti educativi possono produrre effetti profondamente limitanti, ostacolando la piena realizzazione del sé autentico e la costruzione di percorsi autonomi e responsabili.

2.4. Peculiarità e paradossi nelle dinamiche coinvolte

La richiesta della madre rivolta al coniuge – "I figli si possono anche orientare e motivare" – sottende una visione educativa apparentemente po-

sitiva, ma che, se protratta e non adeguatamente modulata, rischia di trasformarsi in manipolazione e perfino in abuso⁹. La sua volontà di orientare, infatti, può facilmente oltrepassare il confine del rispetto dell'individualità del figlio, sconfinando in modalità direttive e invasive, anche se mosse dalle migliori intenzioni.

I messaggi trasmessi dai genitori, soprattutto se carichi di aspettative o impliciti condizionamenti, possono influenzare profondamente i processi decisionali futuri dell'educando e il suo dialogo interno. I condizionamenti che ne possono derivare rischiano di generare confusione, conflitti interiori e insicurezza rispetto alla capacità di ascoltare e di fidarsi di sé stessi¹⁰. Un ragazzo come Davide può sviluppare l'idea paradossale che ogni sua scelta abbia valore solo se approvata dalla madre, perdendo così il senso della propria autonomia e abdicando a sé stesso.

In simili condizioni, il giovane rischia di oscillare costantemente tra due poli opposti: l'obbedienza alle aspettative materne e la ribellione. Entrambe le reazioni costituiscono modi di rispondere al medesimo paradosso: la difficoltà di scegliere confidando in sé stessi, quando il proprio criterio interno fondato sull'ascolto di sé è stato costantemente delegittimato. Il tentativo di rispondere alle pressioni materne può così portare a un progressivo smarrimento, con la conseguente incapacità di riconoscere i propri desideri, pensieri e sentimenti.

Inoltre, nel timore di sbagliare, di deludere o di essere criticato, il ragazzo può arrivare a rinunciare a scegliere, a bloccare ogni iniziativa personale e a vivere in uno stato di sospensione e passività, dominato dall'ansia del giudizio e dal dubbio costante.

Uno degli esiti più insidiosi dei processi delineati riguarda il rischio che il figlio interiorizzi il proposito, paradossale quanto pericoloso, di "farsi piacere ciò che non gli piace"¹¹. Questo può contribuire ad arrivare al culmine della confusione non distinguendo tra desideri autentici e desideri indotti. Un conto è svolgere un compito o un lavoro che non piace, magari per senso del dovere o per necessità; ben più problematico,

⁹ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, Orig., *Pragmatics of Human Communication*, Norton, New York 1967.

¹⁰ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977, Orig., *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco 1972.

¹¹ M. Selvini Palazzoli, L. Boscolo, G. Cecchin, G. Prata, *Paradosso e controparadosso. Il modello della terapia familiare della Scuola di Milano*, Feltrinelli, Milano 1975.

invece, è convincersi di dover provare piacere per ciò che, in realtà, non si desidera¹².

La distorsione può generare conflitti interni difficili da risolvere, poiché la persona può perfino arrivare al punto di perdere la capacità di distinguere ciò che desidera e ciò che è imposto dall'esterno.

Probabilmente, alla base di tali prescrizioni della madre, ci sono anche una certa confusione e uno scarso contatto con i suoi stessi vissuti e con le sue stesse emozioni. Pertanto, rischia di trasmettere al figlio messaggi e prescrizioni del tipo sopra richiamato, alimentando una spirale di incomprendimento, smarrimento e sfiducia nelle proprie percezioni.

Analogamente alla madre, anche il figlio potrebbe maturare una difficoltà simile nel riconoscere i propri bisogni, vissuti, desideri ed emozioni, che può condurlo a non sapere più chi è, cosa vuole, cosa gli piace e cosa non gli piace. Peggio ancora, può indurlo a pensare che ci sia qualcosa di sbagliato in lui, convincendolo della necessità di trasformarsi per essere all'altezza delle aspettative altrui, annullando così la propria individualità.

Il caso proposto evidenzia, dunque, quanto sia delicato il compito di chi educa e quanto sia facile, anche senza intenzioni negative, assumere posizioni manipolatorie o invadenti. L'educatore – genitore, insegnante o figura di riferimento significativa – è chiamato a mantenere un costante equilibrio tra sostegno e rispetto dell'autonomia dell'educando, evitando di cadere nella trappola dei paradossi e dei controparadossi del tipo descritto che possono compromettere lo sviluppo di un sano concetto di sé.

3. Interpretazioni del processo di interiorizzazione delle restrizioni

Dopo aver analizzato nel capitolo precedente il ruolo dei legami simbiotici e dei confini poco chiari tra i partner dell'interazione educativa e orientativa, e aver analizzato il caso di Davide, si ritiene utile integrare al-

¹² Cfr. I. Bosch, J. Dalenberg, R. Renken, A. Langeveld, P. Smeets, S. Griffioen-Roose, T. Horst, C. Graaf, S. Boesveldt, *To Like or not to Like: Neural Substrates of Subjective Flavor Preferences*, «Behavioural Brain Research», CCLXIX (2014), pp. 128-137, <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2014.04.010>. Attraverso lo studio di *neuroimaging*, nello studio citato, gli studiosi documentano che le persone che “gradiscono” un gusto sgradevole (succo di pompelmo) attivano pattern cerebrali diversi rispetto a chi lo trova sgradevole. Questo suggerisce che i meccanismi del “farsi piacere ciò che non piace” coinvolgono aree cerebrali legate all'apprendimento e al valore soggettivo, non solo al piacere sensoriale immediato.

cune prospettive teoriche per comprendere più a fondo le dinamiche che ostacolano l'evoluzione autentica e l'attualizzazione del sé.

A tal proposito, la teoria dei sé rinnegati di Stone e Stone¹³, così come quella dell'Analisi Transazionale, possono offrire chiavi di lettura utili e complementari.

In particolare, secondo Stone e Stone, il sé di un individuo può essere concepito come un insieme dinamico di sottosistemi che competono tra loro per il diritto di esistere, ovvero per affermarsi, emergere e svilupparsi. Gli autori distinguono due categorie principali di sottosistemi:

- a) i sé primari, ovvero quelle parti del sé generalmente autorizzate e incoraggiate dalla famiglia, dall'ambiente di provenienza e dallo stesso individuo;
- b) i sé rinnegati, ovvero parti del sé sconosciute o rifiutate a causa di prescrizioni interne ed esterne su come si dovrebbe o non si dovrebbe essere.

Per intenderci, nei casi fin qui proposti, le scelte degli educandi sono spesso influenzate da pressioni esterne, aspettative genitoriali o specifiche narrazioni familiari. In tal senso, la costellazione dei sé primari rappresenta l'esito del processo di adattamento, ossia la risposta dell'individuo agli stimoli, alle pressioni, alle approvazioni e ai rifiuti provenienti dall'ambiente e dalle persone significative. Al contrario, i sé rinnegati comprendono aspetti del sé giudicati negativamente sia dall'ambiente sociale sia dal soggetto stesso e, pertanto, respinti.

È importante sottolineare che il processo di composizione e di classificazione dei sottosistemi non è statico, ma è soggetto a continue variazioni e riorganizzazioni in funzione dei diversi contesti sociali (ad esempio, famiglia, scuola, gruppo di pari, ambiente di lavoro).

Il *continuum* tra “autorizzazione e proibizione”, “permesso e diniego”, “approvazione e rifiuto” costituisce una chiave interpretativa utile per cogliere alcune autolimitazioni e distorsioni del processo di autorealizzazione

¹³ H. Stone, S.L. Stone, *Tu e Io: incontro, scontro e crescita nelle relazioni*, Xenia Edizioni, Milano 2009, Orig., *Partnering: A New Kind of Relationship: How to Love Each Other Without Losing Yourself*, New World Library, Novato 2000. Gli autori, psicologi americani noti per aver ideato il metodo del “Voice Dialogue”, in questo libro propongono una visione innovativa delle relazioni, analizzando come le dinamiche interpersonali siano influenzate dalle diverse “voci interiori” che abitano la psiche di ogni individuo. Il testo offre strumenti pratici e teorici per favorire la crescita personale e relazionale, suggerendo che il conflitto tra partner può essere trasformato in una preziosa occasione di evoluzione individuale e reciproca.

personale, scolastica e professionale. Tuttavia, si potrebbe incorrere nell'errore di ritenere pressoché assoluta l'influenza altrui nella dinamica tra autorizzazione e proibizione. In realtà, la decisione di autorizzare o di rinne-gare ciascun aspetto del sé rappresenta pur sempre l'esito di una risposta personale e libera, seppure condizionata da stimoli situazionali e pressioni ambientali. Le dinamiche decisionali risultano quindi più complesse della semplice reazione a stimoli o ad aspettative esterni.

Un secondo modello utile per comprendere i blocchi che possono osta-colare la crescita naturale dell'individuo è quello dell'Analisi Transaziona-le¹⁴. Secondo Berne, ogni persona nasce con un patrimonio di potenzialità ideali, ma, in seguito a eventi traumatici e determinazioni non sempre adeguate adottate per affrontarli (decisioni che poi vengono automatizzate e cronicizzate), può finire per vivere più come una "rana" anziché come un "principe" o una "principessa"¹⁵.

La metafora della trasformazione da "rana" a "principe" risponde all'e-sigenza di rappresentare simbolicamente il passaggio dall'adattamento di-fensivo all'attualizzazione autentica del sé, permettendo di descrivere pro-cessi complessi di sviluppo identitario e di autorealizzazione difficilmente rappresentabili con un lessico puramente tecnico.

L'istanza educativa e orientativa che ne deriva è di aiutare ciascun edu-cando: a) a riconoscere blocchi e meccanismi ingannevoli interiorizzati che possono ostacolare la sua crescita; b) a riappropriarsi di risorse e parti fon-damentali di sé, riattivando così il processo di autorealizzazione interrotto.

Per descrivere l'alterazione dell'evoluzione del sé, Berne ricorre al con-cetto di copione di vita, una sorta di piano personale che può comprendere

¹⁴ È importante sottolineare che, originariamente concepita per l'ambito clinico, la sua efficacia e il suo linguaggio accessibile hanno rapidamente consentito l'uso dell'Analisi Transazionale in diversi contesti, inclusi quelli educativi e organizzativi. Cfr. ad esempio: G. Barrow, T. Newton (Eds.), *Walking the Talk. How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem*, Fulton, London 2004; C. Fregola, *Transactional Analysis and Education - Living with Current Complexity: Contracting, Context and Complexity, and Consciousness, Cognition and Comprehension*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», XI, 2 (2020), pp. 25-34, doi: 10.29044/v11i2p25; P. Torresan, *Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi*, «Formazione & Insegnamento», X, 1 (2012), pp. 149-169, doi: 10746-fei-X-01-12/13.

¹⁵ La metafora della rana e del principe viene spesso citata anche in manuali e saggi divulgativi sull'Analisi Transazionale. L'origine è riconducibile a E. Berne, *Ciao!... E Poi?*, Bompiani, Milano 1977, pp. 39-40, Orig., *What Do You Say After You Say Hello?*, Grove Press, New York 1972.

meccanismi di alienazione e diniego¹⁶. Il copione rappresenta un progetto alternativo a quello naturale dell'individuo, fondato su decisioni e determinazioni difensive che possono cronicizzarsi e divenire autolimitanti, specie perché assunte nelle prime fasi della vita per far fronte ad eventi stressanti o traumatici.

Secondo questa prospettiva, il copione comprende disposizioni interne cronicizzate a pensare, sentire e agire in modi predeterminati, che possono limitare o distorcere sia l'interpretazione della realtà sia lo sviluppo e l'attualizzazione autentica del sé. Riprendendo la metafora della "sepoltura" psichica proposta nell'introduzione del volume *Dal disagio alla rinascita del sé*¹⁷, la realizzazione di copioni distruttivi comporta l'attivazione di percorsi automatici e ripetitivi che possono portare a una specie di "tumulazione" psicologica del sé e/o di alcune sue parti fondamentali.

In conclusione, i due modelli brevemente considerati offrono prospettive complementari: mentre l'Analisi Transazionale pone l'accento sul piano di vita e sui blocchi interni cronicizzati che lo contrassegnano, la teoria dei sé rinnegati di Stone e Stone distingue tra sé primari e sé rinnegati. Entrambi i modelli convergono nel mostrare come l'influenza adultocentrica delle figure significative possa contribuire pesantemente a inibire l'individualità, spingendo il soggetto a vivere come una "rana" anziché come un "principe" o una "principessa".

4. Metafora dell'innesto e violazioni del sé

Per comprendere ulteriormente il processo di negazione del sé che può derivare dall'interiorizzazione di aspettative esterne, si può utilizzare la metafora dell'innesto. In agricoltura, l'innesto consiste nell'impianare su una pianta (il portainnesto) una parte proveniente da un altro esemplare, allo scopo di ottenere un essere vegetale più forte o produttivo. Quando un individuo accetta di sacrificare parti autentiche di sé

¹⁶ Il concetto di copione di vita ("*life script*"), introdotto da Eric Berne nell'ambito dell'Analisi Transazionale, è stato ampiamente ripreso, rivisitato e sviluppato da numerosi studiosi contemporanei. Diverse recenti pubblicazioni ne analizzano gli elementi costitutivi, le implicazioni cliniche e i collegamenti con i modelli neuroscientifici più attuali. Si veda, ad esempio: Y.E. Gorbacheva, *The Elements of the Life Script and Neurobiology*, «Transactional Analysis in Russia», IV, 1 (2024), pp. 14-18, <https://doi.org/10.56478/taruj20244114-18>.

¹⁷ G. Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, La Scuola, Brescia 2014.

— ostacolando la propria realizzazione o modificandosi radicalmente per rispondere ai desideri di figure significative — si attua un processo psicologico analogo: la personalità viene “potata” e sulle parti residue si inseriscono elementi estranei, spesso frutto di imposizioni, imitazioni o identificazioni forzate¹⁸.

A seconda della radicalità e della profondità della “potatura”, gli innesti possono risultare più o meno invasivi, andando a modificare aspetti centrali della personalità. Riconoscere i segni del processo è fondamentale in ambito educativo: si manifestano, ad esempio, quando le scelte, le aspirazioni o le emozioni espresse da un ragazzo sembrano rispecchiare più le attese di adulti di riferimento che il suo sentire autentico. Tali segnali possono emergere in vari contesti: nella scelta di un percorso di studi non desiderato, ma conforme alle aspettative familiari, nella repressione di emozioni per non deludere qualcuno, nell’adozione di interessi o di comportamenti solo per essere accettati dal gruppo dei pari. Altri indizi sono: la costante ricerca di approvazione esterna, la difficoltà a prendere decisioni autonome e la paura di deludere.

In definitiva, la metafora dell’innesto può aiutare a comprendere come la pressione a conformarsi possa indurre una progressiva alienazione dalla propria identità. Il compito dell’educatore e dell’orientatore, allora, non è quello di “sradicare” tali innesti, ma di aiutare i ragazzi a riconoscere e valorizzare le proprie parti autentiche, favorendo proficui percorsi di integrazione e di crescita personale.

5 *Blocchi interni e impoverimento del sé, tra condiscendenza e senso di inadeguatezza*

La transizione dai blocchi esterni alle limitazioni autoimposte, mediata da processi interpretativi e decisionali individuali, è strettamente connessa al ruolo della remissività e all’interiorizzazione acritica di aspettative e prescrizioni delle figure di riferimento.

Ogni individuo decide come rispondere alle situazioni, valutando se e in che misura compiacere o ribellarsi alle aspettative e ai divieti provenienti dall’ambiente e dalle persone significative.

¹⁸ Per maggiori dettagli sulla metafora dell’innesto si rimanda al volume di G. Amenta, *Op. Cit.*

Quando la docilità diventa costante e pervasiva, può condurre a condotte eccessivamente adattate o oltremodo mature. Alcuni educandi finiscono per assumere atteggiamenti tipici di persone adulte o più mature di quanto non siano realmente, ostentando un'autonomia e una sicurezza spesso solo di facciata, pur di essere accettati e di evitare il rifiuto delle figure significative. Altri, invece, cercano di dimostrare la propria bravura e disponibilità mettendo da parte sé stessi per prendersi cura di adulti o figure parentali, sforzandosi di assumere ruoli protettivi non adatti alla loro età.

Dal punto di vista dell'equilibrio interno, è importante sottolineare che i processi di iper-adattamento e iper-maturità rappresentano tentativi di "innesto" psicologico, fondati sulla percezione e sul giudizio di inadeguatezza del proprio sé, o di sue componenti rilevanti. Il proposito di attuare "sostituzioni" o "trasformazioni", motivato da dettami reali o presunti provenienti dalle relazioni significative, si può osservare chiaramente anche nel seguente caso:

Arturo, ventiseienne studente universitario, chiede aiuto professionale per la confusione e l'ansia che sperimenta quando deve effettuare scelte. Riferisce che di solito tende a procrastinare fino all'ultimo momento e non riesce nemmeno a comprare una maglietta senza il supporto di qualcuno pronto a consigliarlo. Quando prova un capo e si guarda allo specchio, cerca immediatamente conferma in chi lo accompagna: "Come sto?" o "Come mi sta?". Di fatto, fonda le proprie decisioni sul giudizio altrui.

L'atteggiamento del protagonista del caso riportato può essere interpretato come l'esito di processi radicati nella paura di sbagliare o di deludere le persone significative, spesso rafforzati dal contatto con adulti svalutanti delle manifestazioni autentiche del suo sé.

Chi, come Arturo, rinuncia a sé stesso, tende a eliminare – più o meno radicalmente – il proprio sé o alcune parti che lo contrassegnano considerate inadeguate, cercando di costruirne altre, giudicate migliori, tramite imitazione e introiezione. Tuttavia, uno stile di vita improntato al rifiuto e alla svalutazione del sé difficilmente si rivela funzionale o soddisfacente. L'individuo autentico, infatti, vive nella realtà, riconoscendo limiti, potenzialità e risorse, cercando di attualizzare la propria specificità, anziché disperdere energie nel tentativo di realizzare immagini ideali lontane dal proprio vero sé. Piuttosto che trasformarsi per ottenere amore e accettazione, sceglie semplicemente di accogliere e valorizzare la propria genuinità. In tal modo, raramente si preoccupa quando tende a pensare, sentire e agire in modo personale, né avrà paura di manifestare errori o vulnerabilità. L'autenticità, infatti, costituisce il presupposto fondamentale alla base della spontaneità e della naturalezza.

6. *Divieti interiorizzati e indicazioni per un'educazione emancipante*

Come osservato, la teoria dell'Analisi Transazionale e il modello dei sé rinnegati mettono in luce il rischio che permessi e divieti interiorizzati conducano alla rinuncia a parti autentiche di sé, limitando il benessere psicologico e l'autorealizzazione.

Alla luce di quanto emerso, è fondamentale interrogarsi su quali strategie e pratiche educative possano realmente sostenere la crescita autentica dei discenti e dei giovani. È necessario aiutarli a riconoscere e a superare le autolimitazioni interne, permettendo loro di riappropriarsi delle libertà sottratte, ovvero delle possibilità di scelta e di decisione consapevoli spesso inconsapevolmente negate.

Si rende dunque necessaria una nuova prospettiva educativa e orientativa, che possa andare oltre la semplice assistenza, la trasmissione di conoscenze o l'indicazione di percorsi prestabiliti, e che sia invece orientata a creare spazi di ascolto, fiducia e riconoscimento della singolarità di ciascuno.

Nei capitoli successivi vengono offerti strumenti e interventi concreti per un orientamento realmente liberante, si danno invece qui alcune indicazioni per promuovere buone prassi quotidiane, applicabili sia in classe sia in altri contesti educativi, per favorire l'autonomia, la fiducia in sé e il benessere reale dei giovani. Anche piccoli cambiamenti quotidiani nel modo di ascoltare, dialogare e restituire fiducia possono fare infatti la differenza.

Tabella 4 – Indicazioni generali per promuovere buone prassi a scuola

BUONA PRASSI	COSA FARE	ESEMPI PRATICI
Ascoltare in modo autentico	<ul style="list-style-type: none"> – dedicare tempo al dialogo – proporre domande aperte – accogliere silenzi – sospendere il giudizio 	<ul style="list-style-type: none"> – mettere via il telefono durante le conversazioni – chiedere “Cosa ne pensi?” invece di dire “Dovresti fare ...” – dare spazio ai tempi di riflessione del ragazzo

BUONA PRASSI	COSA FARE	ESEMPI PRATICI
Valorizzare l'errore	<ul style="list-style-type: none"> – considerare le difficoltà come occasioni di crescita – evitare critiche rivolte alla persona 	<ul style="list-style-type: none"> – incoraggiare l'analisi e l'accettazione degli errori come opportunità di apprendimento – condividere esperienze su errori passati e su come sono stati superati – elogiare l'impegno nel provare e riprovare dopo esperienze di fallimento
Favorire l'autonomia	<ul style="list-style-type: none"> – offrire opportunità concrete di scelta – sostenere le decisioni evitando di consigliare, sostituirsi o invadere 	<ul style="list-style-type: none"> – proporre diverse opzioni per un compito o un progetto – lasciare che lo studente sperimenti le conseguenze delle sue scelte – resistere all'impulso di risolvere i problemi al posto suo
Riconoscere e accogliere le emozioni	<ul style="list-style-type: none"> – mantenere confini chiari nella relazione educativa – interrogarsi se si stia proiettando propri desideri sugli educandi 	<ul style="list-style-type: none"> – riformulare i sentimenti del ragazzo ("Capisco che ti senta frustrato") – aiutare a verbalizzare le emozioni – evitare di minimizzare o svalutare le reazioni emotive
Promuovere la riflessione	<ul style="list-style-type: none"> – incoraggiare sogni, desideri e obiettivi – sostenere la ricerca di senso personale 	<ul style="list-style-type: none"> – chiedere "Cosa ti piacerebbe fare?" o "Cosa ti rende davvero felice?" – proporre attività che stimolino l'introspezione e la comprensione di sé – aiutare a collegare gli interessi personali a possibili percorsi formativi e professionali futuri
Coinvolgere la famiglia e la comunità educativa	<ul style="list-style-type: none"> – condividere i principi proposti con altri adulti di riferimento (genitori, colleghi, tutor) – creare una rete di supporto coerente 	<ul style="list-style-type: none"> – organizzare incontri o workshop per genitori sui temi dell'autonomia e dell'autenticità – promuovere la coerenza educativa tra scuola e famiglia – costruire un dialogo aperto con gli attori responsabili coinvolti nella formazione dell'educando (genitori, colleghi, tutor)

In conclusione, adottare accorgimenti del tipo indicato nel quotidiano permette di costruire ambienti educativi favorevoli alla crescita e alla realizzazione personale dei giovani.

Ciò premesso, nei capitoli successivi si approfondisce cosa si intende per orientamento educativo nel senso di restituzione di permessi negati e come rimozione di blocchi interiori, accompagnando gli studenti verso la riscoperta e la valorizzazione del proprio sé autentico.

7. Considerazioni conclusive

L'analisi condotta in questo capitolo rappresenta un avanzamento significativo degli approfondimenti precedenti, grazie ad un approccio interpretativo più articolato e profondo. L'impiego di modelli teorici specifici, come l'Analisi Transazionale e la teoria dei sé rinnegati, ha permesso di approfondire i meccanismi di interiorizzazione dei divieti, la formazione di blocchi evolutivi e la costruzione di narrazioni negative di sé. Tali processi, spesso sottili e persistenti, costituiscono alcune delle conseguenze più insidiose delle scelte imposte da figure adulte iperprotettive.

L'uso della metafora dell'innesto ha reso ancora più evidente come l'imposizione di scelte estranee alle proprie inclinazioni, soprattutto durante l'adolescenza, possa favorire un progressivo allontanamento dal sé autentico e l'instaurarsi di copioni di vita autolimitanti. Se non riconosciuti e affrontati, tali processi rischiano di compromettere la fiducia in sé stessi e la capacità di autodeterminarsi, alimentando una dipendenza dal giudizio e dalle aspettative altrui.

Rispetto a quelli precedenti, il capitolo offre strumenti interpretativi e operativi utili per cogliere segnali, comprendere vissuti e promuovere interventi rispettosi della soggettività dei ragazzi. Restituire permessi evolutivi negati, promuovere spazi di ascolto autentico e valorizzare le scelte personali costituiscono oggi condizioni fondamentali per favorire la crescita e la realizzazione dei giovani.

Il percorso fin qui avviato con gli approfondimenti teorici e pratici intende quindi gettare le basi per i successivi interventi concreti, finalizzati a sostenere ogni studente nella conquista della propria autenticità e libertà interiore.

8. *Riferimenti bibliografici*

- Amenta G., *Dal disagio alla rinascita del sé*, La Scuola, Brescia 2014.
- Amenta G., *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti Pedagogici», LXIV, 4 (2017), pp. 737-765.
- Barrow G., Newton T. (Eds.), *Walking the Talk. How Transactional Analysis is Improving Behaviour and Raising Self-Esteem*, Fulton, London 2004.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977, Orig., *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler, San Francisco 1972.
- Berne E., *Ciao!... E Poi?*, Bompiani, Milano 1977, Orig., *What Do You Say After You Say Hello?*, Grove Press, New York 1972.
- Bosch I., Dalenberg J., Renken R., Langeveld A., Smeets P., Griffioen-Roose S., Horst T., Graaf C., Boesveldt S., *To Like or Not to Like: Neural Substrates of Subjective Flavor Preferences*, «Behavioural Brain Research», CCLXIX (2014), pp. 128-137, <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2014.04.010>.
- Deci E.L., Ryan R.M., *The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, in «Psychological Inquiry», XI, 4 (2000), pp. 227-268, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Fregola C., *Transactional Analysis and Education - Living with Current Complexity: Contracting, Context and Complexity, and Consciousness, Cognition and Comprehension*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», XI, 2 (2020), pp. 25-34, doi: 10.29044/v11i2p25.
- Gorbacheva Y.E., *The Elements of the Life Script and Neurobiology*, «Transactional Analysis in Russia», IV, 1 (2024), pp. 14-18, <https://doi.org/10.56478/taruj20244114-18>.
- Goulding R., Goulding M., *Injunctions, Decisions and Redecisions*, «Transactional Analysis Journal», VI, 1 (1976), pp. 41-48.
- Grégoire J., *Conceptualizing Ego States in Transactional Analysis: Three Systems in Interaction*, Routledge, London – New York 2024.
- Johnsson R., *Keynote: Transactional Analysis Psychotherapy Research: Three Methods Describing a TA Group Therapy*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», IV, 1 (2020), pp. 11-25, <https://doi.org/10.29044/v4i1p11>.
- Kamenskikh D., *Book Review - Live Kumpans "It's Me! Become Yourself with Transactional Analysis!"*, «Transactional Analysis in Russia», II, 1 (2022) pp. 85-86, <https://doi.org/10.56478/taj-107329>.
- Minikin K., *Radical-Relational Perspectives in Transactional Analysis Psychotherapy: Oppression, Alienation, Reclamation*, Routledge, London – New York 2023.
- Oates S., Deaconu D., *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*, Routledge, London 2025.
- Piccinino G., *Revitalization Through Transactional Analysis Group Treatment: Human Nature and Its Deterioration*, Routledge, London – New York 2023.

- Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cecchin G., Prata G., *Paradosso e controparadosso. Il modello della terapia familiare della Scuola di Milano*, Feltrinelli, Milano 1975.
- Stake R.E., *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1995.
- Stone H., Stone S.L., *Tu e Io: incontro, scontro e crescita nelle relazioni*, Xenia Edizioni, Milano 2009, Orig., *Partnering: A New Kind of Relationship: How to Love Each Other Without Losing Yourself*, New World Library, Novato 2000.
- Torresan P., *Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi*, «Formazione & Insegnamento», X, 1 (2012), pp. 149-169, doi: 10746-fei-X-01-12/13.
- Trincherò R., *Metodologia della ricerca educativa e sociale*, Pearson, Milano 2021.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, Orig., *Pragmatics of Human Communication*, Norton, New York 1967.
- Woollams S., Brown M., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.
- Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.), Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2014.

1. Introduzione

Nei capitoli precedenti si è riflettuto sul complesso equilibrio tra protezione e libertà nella relazione educativa e orientativa, evidenziando i rischi di un controllo eccessivo sullo sviluppo dell'autonomia dei giovani. Si è ribadita l'importanza di un'azione educativa che sappia valorizzare la soggettività, offrendo spazi di autonomia e di responsabilità.

Il capitolo si concentra sull'orientamento educativo come strumento di riattivazione di “permessi negati” che, se bloccati o svalutati, possono ostacolare l'espressione piena della soggettività. Verranno esplorate le dinamiche relazionali che spesso si osservano alla base di tali blocchi e considerate le potenzialità dell'Analisi Transazionale nell'orientamento educativo, con l'obiettivo di promuovere percorsi di emancipazione autentica. In tal senso, l'orientatore diventa una figura in grado di creare spazi di libertà, di consapevolezza e di legittimazione, sostenendo gli educandi nel riconoscere e riappropriarsi dei permessi fondamentali per una crescita autentica e responsabile.

2. L'orientamento educativo nell'ottica dell'Analisi Transazionale

Come emerso nei capitoli precedenti e attraverso la lente dell'Analisi Transazionale, le autolimitazioni derivanti da ingiunzioni e ordini genitoriali possono caratterizzare e ostacolare il percorso di vita di un individuo, agendo sulla sua capacità di scegliere e di realizzare il proprio sé autentico.

L'individuazione di eventuali messaggi svalutanti interni automatizzati può consentire di lavorare per dare voce, dignità e autonomia all'educando in crescita e di restituire al ragazzo permessi e diritti negati, permettendogli di riprendere il suo percorso verso l'autorealizzazione, qualora fosse stato ostacolato o interrotto.

Dal punto di vista dell'orientamento educativo, si può procedere portando alla luce e decostruendo quei messaggi "velati" che – come evidenziato nel caso di Davide proposto – rischiano di radicarsi sotto forma di disposizioni interne cronicizzate del tipo: "Non essere te stesso", "Non pensare", "Non sentire". Tali prescrizioni, spesso trasmesse in momenti di difficoltà dagli adulti significativi, attraverso aspettative, conferme o svalutazioni, possono essere assorbite e assimilate, condizionando la libertà dell'individuo, ovvero la sua capacità di espressione e di autonomia decisionale.

L'orientamento educativo, in quanto processo di emancipazione e promozione della soggettività, affonda le sue radici nella tradizione della pedagogia personalista, oltre che in quella della psicologia umanistica. Come sottolineato da Mounier¹ e da Maritain², la persona umana va concepita come essere aperto, responsabile, chiamato alla piena realizzazione di sé nella relazione con l'altro e nella società. In tale prospettiva, l'obiettivo dell'educazione è la formazione integrale della personalità³, ovvero la promozione della libertà, della responsabilità e della capacità progettuale dell'individuo, in dialogo con le sue origini storiche e culturali.

Anche Buber⁴, con il suo pensiero dialogico, e Ricoeur⁵, con la sua riflessione sull'identità narrativa, sottolineano la centralità della relazione educativa come spazio generativo, in cui il soggetto si costruisce grazie al riconoscimento e all'ascolto reciproco. In questa cornice, la restituzione dei cosiddetti "permessi negati" può essere letta come un processo di riappropriazione della dignità, della voce e della possibilità

¹ E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Roma 1949, Orig., *Le personnalisme*, Presses Universitaires de France, Paris 1949.

² J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Studium, Roma 1943, Orig., *Education at the Crossroads*, Yale University Press, New Haven 1943.

³ Si vedano al riguardo: G.M. Bertin, *Educazione e libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1968 e F. Cambi, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2015.

⁴ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, Orig., *Ich und Du*, Insel Verlag, Leipzig 1923.

⁵ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

di agire liberamente e responsabilmente nel corso della propria esistenza⁶.

In tal senso, taluni modelli psicologici – come l'Analisi Transazionale o l'approccio centrato sulla persona di Rogers – rappresentano strumenti utili per leggere e decifrare i processi di interiorizzazione e di limitazione, ma vanno sempre integrati criticamente all'interno di una visione antropologica più ampia, che riconosca la complessità e la ricchezza della persona dell'educando⁷. Pertanto, l'educatore, non essendo psicologo o psicoterapeuta, rimane pur sempre facilitatore dei processi di crescita, promotore di senso e costruttore di spazi di riconoscimento e di responsabilità, in sintonia con la tradizione del pensiero pedagogico.

3. Riferimenti teorici e antropologia di riferimento

Di seguito si descrivono rapidamente le basi teoriche che informano la visione dell'orientamento educativo proposta. Partendo da una prospettiva pedagogica, si esamina dapprima l'influenza della Psicologia Umanistica, per poi approfondire l'Analisi Transazionale come specifico quadro di riferimento per l'agire orientativo.

3.1. Psicologia umanistica e fondamenti antropologici

La scelta di credere nell'educando e di impegnarsi in modo autentico e responsabile per promuoverne la crescita trova le sue radici nella visione ottimistica della natura umana propria della Psicologia umanistica⁸, considerata "terza forza"⁹, che si è sviluppata in contrapposizione sia al

⁶ Cfr. a tal proposito: P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Einaudi, Torino 1970, Orig., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1968 e P. Meirieu, *Pedagogia: il dovere di resistere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, Orig., *Le devoir de résister*, Editions Desclée de Brouwer, Paris 2006.

⁷ Al riguardo cfr. F. Cambi, *Op. Cit.*, e S. Tramma, *Pedagogia sociale. Pensare l'educazione, riflettere sulla società*, Laterza, Roma-Bari 2011.

⁸ Per una rapida presentazione degli aspetti essenziali dei modelli umanistico-esistenziali si veda G. Amenta, *Il counseling in educazione. Strategie per la gestione dei problemi formativi*, La Scuola, Brescia 1999.

⁹ C. M. Buhler, M. Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando, Roma 1976, Orig., *Introduction to Humanistic Psychology*, Brooks/Cole Pub. Co., Monterey 1972.

pessimismo antropologico della psicoanalisi freudiana, sia alla concezione riduttiva del comportamentismo radicale.

Come evidenziato da Rogers¹⁰ e Maslow¹¹, l'essere umano possiede una tendenza innata allo sviluppo e alla autorealizzazione. In particolare, Rogers¹² sottolinea che un ambiente caratterizzato da accettazione, empatia e autenticità facilita l'attualizzazione delle potenzialità individuali. In tal senso, credere nei discenti significa porre le condizioni per la loro crescita, accettandoli nella loro unicità e sostenendoli con fiducia nel loro sviluppo. Si tratta di un approccio che si basa sulla convinzione che ogni individuo possieda risorse intrinseche che, se adeguatamente identificate e sostenute, possono svilupparsi, permettendo al discente di realizzare pienamente le sue potenzialità e di diventare ciò che è ed è in grado di diventare¹³.

3.2. L'Analisi Transazionale: fondamenti e applicazione per l'orientamento

In questa stessa prospettiva si inseriscono la scelta e l'adattamento dell'Analisi Transazionale come quadro teorico di riferimento per l'orientamento educativo¹⁴. Essa assume una filosofia esplicitamente umanistica e una visione ottimistica della natura umana. Come verrà approfondito nelle pagine successive, secondo Eric Berne ogni individuo nasce «OK» e possiede valore, dignità e capacità di scegliere in modo autonomo e responsabile, indipendentemente dalla propria storia personale e dai condizionamenti subiti.

L'Analisi Transazionale valorizza quindi la possibilità di crescita e di autodeterminazione insite in ogni persona, in linea con la psicologia e la

¹⁰ C.R. Rogers, *Un modo di essere*, Giunti Psicologia, Firenze 2012, Orig., *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston 1980.

¹¹ A.H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1971, Orig., *Toward a Psychology of Being*, D. Van Nostrand, Princeton NJ 1962.

¹² C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, G. Martinelli, Firenze 1951, pp. 487 ss, Orig., *Client-Centered Therapy, Its Current Practice, Implications and Theory*, Houghton Mifflin Co, Boston 1970.

¹³ A.H. Maslow, *Op. Cit.*

¹⁴ Si veda al riguardo R. Cook, *Existential Perspectives in Transactional Analysis: The Development of the Adult Self and the Human Search for Meaning*, Routledge, London 2025. Il testo offre una prospettiva approfondita sul lavoro clinico, integrando la filosofia e la psicoterapia esistenziale con l'approccio relazionale in Analisi Transazionale, ed esplora lo sviluppo del sé adulto e la ricerca umana di significato, temi centrali per comprendere la ricchezza dell'antropologia e della visione dell'uomo che la disciplina assume.

pedagogia umanistica. Anche in ambito educativo, l'impostazione si traduce nell'offrire uno spazio relazionale di ascolto, accettazione e fiducia, finalizzato a promuovere la libertà e l'autenticità del soggetto.

L'idea di uomo alla base della prospettiva richiamata trova riscontro anche in quella che Arto¹⁵, rivisitando quanto proposto da Braido¹⁶, definisce concezione della "purezza innata" della natura umana.

Si tratta di una visione che si distingue da altre due visioni che contrassegnano gli orientamenti psicologici tradizionali. La prima è quella freudiana, definita dagli studiosi citati del "peccato originale". Secondo tale prospettiva la natura umana risulta intrinsecamente conflittuale e l'individuo è vittima di pulsioni inconscie che richiedono controllo e sublimazione¹⁷. L'azione pedagogica che deriva da tale definizione di uomo e di persona consiste nel contenimento, nel controllo e nella correzione delle tendenze negative congenite¹⁸.

La seconda concezione è quella di derivazione comportamentista assunta e proposta da Watson, Thorndike e Skinner, che vede l'essere umano come una specie di *tabula rasa*, interamente plasmabile dall'ambiente e dall'esperienza. Riducendo l'individuo a un complesso di reazioni ai fattori ambientali, la concezione indicata ignora una certa complessità dell'individuo e del suo potenziale di crescita e di autorealizzazione.

Secondo l'antropologia umanistica, al contrario, l'individuo possiede la capacità e la tendenza a svilupparsi, ad autorealizzarsi e persino a tra-

¹⁵ A. Arto, *Crescita e maturazione morale. Contributi psicologici per una impostazione evolutiva e applicativa*, LAS, Roma 1984; Id., *Sviluppo morale*, in «Dizionario di scienze dell'educazione», II ed., LAS, Roma 2008, pp. 1177-1179.

¹⁶ P. Braido, *Filosofia dell'educazione*, PAS-Verlag, Zurigo 1967, pp. 68 ss.

¹⁷ Si tratta di una concezione che parte dal presupposto che la natura dell'uomo sia perversa, pericolosa e, quindi, da controllare e da inibire. Dal punto di vista psicodinamico ne consegue una lotta costante tra le tendenze intrapsichiche e quelle derivanti dalla società attraverso l'imposizione di regole, norme e divieti.

¹⁸ Si veda a tal proposito S. Freud, *Al di là del principio di piacere*, in Id., *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1920, pp. 606-608, Orig., *Jenseits des Lustprinzips*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien, Zürich 1920. Come è noto Freud arriva a concludere che la stessa vita è al servizio della morte, supponendo l'esistenza di una specie di predisposizione all'annientamento che rappresenta uno dei principi regolatori cardine della vita psichica. Ipotizza, pertanto, la presenza di due pulsioni che regolano la vita psichica: la pulsione di vita o Eros e quella di morte o Thanatos. Le tendenze autodistruttive o etero-distruttive, a seconda che vengano rivolte verso l'interno o estroflesse verso l'esterno, vengono concepite come dirette manifestazioni di Thanatos. L'aggressività, pertanto, è spiegata come una componente ineliminabile, irriducibile e costitutiva innata dell'individuo e proporsi di rimuoverla risulta illusorio e fuorviante.

scendere limiti ereditari e condizionamenti ambientali, anche in assenza di ambienti educativi empatici, rispettosi e stimolanti. Nell'ottica ottimistica richiamata, l'educando è naturalmente incline alla crescita e alla realizzazione, processo che può essere ovviamente facilitato dal sostegno e da un adeguato supporto educativo-orientativo.

In sintesi, avere fiducia negli educandi e impegnarsi al meglio nel ruolo di educatori e orientatori significa credere nella capacità umana di crescere, migliorarsi e trasformarsi, il che risulta in linea con i principi della psicologia umanistico-esistenziale e dell'antropologia ottimistica, che rifiutano approcci riduttivi e deterministici.

4. *L'agire educativo e orientativo per superare "permessi" violati*

Se nell'intervento educativo e orientativo si assume come quadro di riferimento la teoria dell'Analisi Transazionale, il proposito che ne deriva è offrire spazi utili per incoraggiare e facilitare la legittimazione del vero sé dell'educando, ovvero la realizzazione dei suoi desideri autentici e delle sue idealità.

Promuovere la riattivazione di permessi negati significa, innanzitutto, riconoscere che ogni individuo ha il diritto di sentire, desiderare, pensare e agire secondo la propria unicità: ad esempio, il diritto di "Essere sé stessi" rappresenta uno degli elementi portanti di ogni processo di crescita sana.

Orientare, in tale prospettiva, significa aiutare l'educando a riappropriarsi della possibilità di accettare e valorizzare la propria identità, senza doversi adattare ciecamente ad aspettative o a copioni imposti da altri. È importante sottolineare che i permessi possono essere limitati, sottratti o eliminati. Possono anche, come si vedrà nei capitoli successivi, essere "coperti" e inavvertitamente negati da messaggi negativi interiorizzati. Possono perfino essere violati da messaggi apparentemente positivi, ma che in realtà risultano altrettanto prescrittivi se tradotti in pratica in maniera eccessiva: ad esempio, ordini del tipo "Sii perfetto", "Sforzati", "Sii forte", "Compiaci" o "Sii veloce/sbrigati"¹⁹, pur apparendo protettivi o rassicuranti, se attivati ed esagerati possono rafforzare l'allontanamento dal sé autentico, alimentando ansia, senso di inadeguatezza e scoraggiamento.

¹⁹ G. Amenta, *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti Pedagogici», LXIV, 4 (2017), pp. 737-765.

Ciò premesso, un intervento educativo-orientativo efficace – soprattutto se ispirato all'Analisi Transazionale – può essere finalizzato a riconoscere ingiunzioni e controingiunzioni cronicizzate. Soprattutto, può aiutare l'educando ad affrancarsi e a superare i blocchi interiori, incoraggiandolo a “liberarsi” e a ripristinare i permessi violati.

Di conseguenza, l'orientatore può diventare un vero e proprio “fautore di permessi”, capace di promuovere la legittimazione a sentire, desiderare, scegliere in maniera personale e coerente con il vero sé dell'educando e – se necessario – anche a sbagliare. L'incoraggiamento autentico dell'adulto significativo può diventare un elemento trasformativo essenziale. Solo quando l'alunno si rende conto che è legittimo essere sé stesso, può effettivamente iniziare a sciogliere i vincoli e i nodi interiorizzati, riappropriarsi del proprio potere personale e iniziare a compiere scelte libere e responsabili.

Nel lavoro di orientamento, utilizzare l'Analisi Transazionale significa dunque agire su due piani paralleli, aiutando l'educando a: riconoscere eventuali blocchi interni limitanti; promuovere il recupero dei permessi negati e il raggiungimento dell'autonomia decisionale.

L'approccio consente una lettura più ampia e profonda dei disagi e delle difficoltà: non solo permette di individuare autolimitazioni e distorsioni presenti nel piano di vita personale, ma contribuisce anche a generare nuove opportunità di cambiamento, trasformando il contesto educativo in uno spazio di crescita autentica e condivisa.

4.1. L'osservazione di diritti e permessi contaminati

Come osservato soprattutto nel paragrafo precedente, chi si occupa di orientamento è chiamato a sviluppare particolare sensibilità e attenzione ai segnali, spesso nascosti, con cui il ragazzo esprime il suo bisogno di autenticità dietro eventuali forme di disagio. In realtà, non si tratta di fornire soluzioni preconfezionate o standardizzate, ma di creare spazi di ascolto e riconoscimento, in cui l'educando possa diventare consapevole del suo diritto di esprimersi, di sbagliare e di progettare il proprio futuro.

La relazione educativa e orientativa può così diventare occasione di “verifica” dei permessi consentiti e di recupero di quelli violati: un processo dinamico in cui l'educatore può aiutare il ragazzo a distinguere tra eventuali messaggi limitanti ereditati, disposizioni interne bloccanti e aspirazioni genuine.

La comprensione delle dinamiche dei permessi negati richiede una concettualizzazione chiara di alcuni termini specifici. La Tabella 1 propone una sintesi dei concetti chiave di ingiunzione, controingiunzione e permesso, corredati di esempi specifici riferiti all'ambito educativo-orientativo.

Tabella 1 - Ingiunzioni, controingiunzioni e permessi

ASPETTO	DEFINIZIONE	ESEMPI TIPICI NELL'ORIENTAMENTO
Ingiunzione	Messaggio implicito, spesso trasmesso nei primi anni di vita, che limita la libertà dell'individuo	<ul style="list-style-type: none"> – “Non essere te stesso” – “Non sentire” – “Non pensare” – “Non riuscire”
Controingiunzione	Ordine esplicito (o implicito), apparentemente positivo, che cerca di compensare o controllare l'ingiunzione, ma produce altra pressione	<ul style="list-style-type: none"> – “Sii perfetto” – “Compiaci” – “Sforzati” – “Sii forte” – “Sbrigati”
Permesso	Messaggio positivo e liberante, che autorizza la persona a vivere secondo il proprio sé autentico	<ul style="list-style-type: none"> – “Va bene essere come sei” – “Hai diritto di scegliere” – “Hai diritto anche di sbagliare e di imparare dagli errori”

Al fine di facilitare nei contesti educativi e nella relazione orientativa il riconoscimento delle dinamiche richiamate, a titolo esemplificativo, si propone una scheda di osservazione comprendente alcuni indici dell'ingiunzione “Non essere te stesso”.

La Tabella 2 di seguito proposta rappresenta uno strumento per educatori, insegnanti, *counselor* e operatori scolastici, finalizzato a rilevare la presenza di segnali riconducibili all'interiorizzazione dell'ingiunzione “Non essere te stesso”. È suddivisa in tre colonne: la prima riguarda l'area di osservazione; la seconda indica alcuni comportamenti dell'educando, utili per l'osservazione in classe, durante i colloqui o le attività di gruppo; la terza raccoglie esempi di messaggi svalutanti ricevuti dal discente, che possono affiorare da racconti e dialoghi o dall'osservazione del contesto educativo e familiare.

Sebbene non abbia finalità diagnostiche, la scheda è pensata come guida pratica per l'individuazione di potenziali blocchi che ostacolano l'autenticità e l'autonomia, offrendo spunti per la riflessione educativa e la progettazione di percorsi di supporto e superamento.

Tabella 2 - Segni della ingiunzione “Non essere te stesso”

AREA DI OSSERVAZIONE	COMPORTAMENTI OSSERVABILI DELL'EDUCANDO	ESEMPI DI MESSAGGI SVALUTANTI RICEVUTI DALL'ADULTO
Comunicazione verbale	<ul style="list-style-type: none"> - Difficoltà ad affermare preferenze personali - Risposte vaghe e impersonali (“Come vuoi tu”, “Per me è uguale”, “Va bene tutto”) - Tendenza a ripetere le opinioni degli altri o a evitare di esprimersi - Si blocca o cambia argomento quando è invitato a parlare di sé o delle proprie idee 	<ul style="list-style-type: none"> - “Non sai neanche cosa vuoi” - “Non capisci nemmeno cosa è meglio per te” - “Alla tua età si capisce poco della vita” - “Lasciati consigliare da chi ne sa più di te”
Comunicazione non verbale	<ul style="list-style-type: none"> - Esitazione nel parlare di sé - Sguardo basso o sfuggente durante il confronto con l'adulto - Mimica facciale poco espressiva, postura chiusa (spalle curve, braccia incrociate) - Evitamento del contatto visivo quando viene chiesto un parere personale - Tendenza ad attendere segnali di approvazione prima di rispondere 	<ul style="list-style-type: none"> - Sguardi di disapprovazione, gesti di impazienza o di indifferenza nei confronti del ragazzo - Sospiri, alzate di spalle, occhi al cielo in risposta alle affermazioni dell'educando - Sorrisi ironici o sarcastici di fronte ai tentativi del ragazzo di esprimersi
Processo decisionale	<ul style="list-style-type: none"> - Indecisione cronica rispetto a scelte scolastiche, personali o di gruppo - Evita di prendere iniziative senza il consenso di altri - Si adegua facilmente alle scelte della maggioranza o degli adulti, anche contro voglia - Evita di assumersi la responsabilità delle proprie scelte (“Fate voi”, “Decidete voi”) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Devi fare come dico io” - “Io so cosa è meglio per te” - “Non sei pronto per decidere da solo” - “Se scegli da solo poi te ne pentirai”

AREA DI OSSERVAZIONE	COMPORTAMENTI OSSERVABILI DELL'EDUCANDO	ESEMPI DI MESSAGGI SVALUTANTI RICEVUTI DALL'ADULTO
Autopercezione	<ul style="list-style-type: none"> - Scarsa fiducia in sé stesso, si sottovaluta - Minimizza o svaluta i propri successi ("È stata solo fortuna", "Non è niente") - Difficoltà a riconoscere, nominare e difendere emozioni, desideri o talenti personali - Tendenza a criticarsi duramente per piccoli errori 	<ul style="list-style-type: none"> - "Non sei capace" - "Non vali abbastanza" - "Sei sempre il solito" - "Non sei all'altezza"
Relazione con gli adulti	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca costante di approvazione, conferme o autorizzazioni - Evita il confronto diretto, cerca di non contraddire l'adulto - Paura evidente di deludere, timore del conflitto o di non essere accettato - Passività o ritiro durante momenti di orientamento, colloqui o discussioni - Si mostra eccessivamente accondiscendente 	<ul style="list-style-type: none"> - "Ci resto male se non fai come ti suggerisco" - "Se sbagli mi arrabbio" - "Non ti riconosco più se fai così" - "Non discutere con chi ne sa più di te"

La scheda, che può essere ulteriormente arricchita, non ha alcuna finalità diagnostica. Si propone semplicemente come traccia per individuare eventuali difficoltà di espressione, autonomia e autenticità, e per facilitare la riflessione educativa e la progettazione di percorsi di supporto. Va utilizzata ovviamente in modo flessibile, adattandola al contesto e all'età degli educandi, e integrando, ove possibile, le osservazioni attraverso il confronto collegiale.

4.2. Contesti e fattori che possono influenzare la negazione di permessi

La negazione di permessi e autorizzazioni non è necessariamente un fenomeno raro o isolato, ma è profondamente influenzata dal contesto in cui l'individuo cresce e si sviluppa. I messaggi limitanti possono essere veicolati da diverse figure di riferimento e ambienti di appartenenza. La loro

comprensione è fondamentale per lo sviluppo di un intervento orientativo efficace.

Nei paragrafi seguenti, si analizzano in particolare il ruolo della famiglia e della scuola nei percorsi di orientamento educativo, e l'importanza dell'inclusione e dell'attenzione alle differenze nella progettazione degli interventi.

4.2.1. Ruolo della famiglia e della scuola

La sinergia tra famiglia e scuola rappresenta un fattore decisivo nei processi di orientamento e nella restituzione dei permessi negati. Numerose ingiunzioni e limitazioni interiorizzate dai ragazzi originano nell'ambito familiare e vengono poi rafforzate, o talvolta mitigate, all'interno della scuola. Un ambiente familiare iperprotettivo, svalutante o eccessivamente direttivo può infatti ostacolare anche gli sforzi più attenti compiuti a scuola per promuovere autonomia e autenticità.

Per tale motivo, è essenziale promuovere un dialogo costante e autentico tra insegnanti, orientatori e genitori, condividendo linguaggi, obiettivi educativi e strategie di intervento. Un'alleanza educativa ben costruita può consentire di sostenere il ragazzo nella sua crescita, armonizzando messaggi e permessi ricevuti nei diversi contesti di vita. Solo in un'ottica di corresponsabilità tra famiglia e scuola è possibile accompagnare efficacemente i giovani verso la piena realizzazione di sé, contrastando il rischio che permessi fondamentali restino sconosciuti o disattesi.

4.2.2. Permessi negati, attenzione alle differenze e inclusione

Un orientamento educativo autentico non può prescindere dall'attenzione ai molteplici fattori di diversità presenti nei contesti educativi attuali. Permessi negati e ingiunzioni limitanti possono assumere forme e gravità differenti a seconda del retroterra culturale e sociale o delle condizioni personali degli educandi. Studenti con background migratorio, con bisogni educativi speciali (BES, DSA) o provenienti da contesti di marginalità sociale rischiano più facilmente di interiorizzare messaggi svalutanti o di sentirsi esclusi dal diritto all'espressione di sé piena e autentica.

In questi casi, l'orientatore ha il compito di decodificare e di ostacolare non solo i "permessi negati" di natura individuale o familiare, ma anche quelli che

possono derivare da stereotipi, aspettative collettive o barriere strutturali. La promozione di un ambiente accogliente, che riconosca e valorizzi la pluralità dei percorsi e delle identità, è condizione essenziale per restituire agli educandi la possibilità di sentirsi “autorizzati” ad apprendere a scegliere e a cambiare.

Riepilogando, percorsi di orientamento attenti realmente all’inclusione non solo favoriscono la crescita personale dell’alunno, ma contribuiscono a costruire comunità scolastiche eque e capaci di rispondere alle sfide di una società complessa e plurale.

4.3. Riattivazione dei permessi violati: aspetti operativi

Nella Tabella 3 si propone una traccia operativa utile per riconoscere e contrastare i messaggi interiorizzati che possono ostacolare l’espressione autentica, la libertà di scelta e la crescita personale degli studenti. Il prospetto, pur non avendo finalità diagnostiche, è concepito come guida per progettare interventi educativi personalizzati, facilitare il dialogo con i ragazzi e stimolare il confronto all’interno dei team di educatori.

Tabella 3 - Permessi da recuperare in ottica orientativa

PERMESSO NEGATO (INGIUNZIONE)	PERMESSO DA RESTITUIRE (AUTORIZZAZIONE)	ESEMPI DI INTERVENTO
Non essere te stesso	Hai diritto di essere te stesso	“La tua unicità è una risorsa”
Non sentire (emozioni, bisogni, passioni)	Hai diritto di sentire e ascoltare i tuoi vissuti interni	“È legittimo ciò che provi e ciò che desideri”
Non pensare (non avere idee proprie)	Hai diritto di pensare con la tua testa	“Le tue opinioni sono importanti”
Non riuscire (paura del fallimento)	Hai diritto di sbagliare e di imparare dagli errori	“Gli errori sono parte di ogni percorso di crescita”
Non scegliere	Hai diritto di fare le tue scelte e di prendere le tue decisioni	“Ogni tua scelta conta; puoi cambiare direzione se serve”
Non cambiare/Non crescere	Hai diritto di crescere, di cambiare e di svilupparti come desideri	“Evolvere è naturale; sei libero di ridefinirti”
Non appartenere	Hai diritto di trovare il tuo posto, di appartenere e di sentirti accolto	“C’è spazio per te, per la tua identità e per le tue proposte”

La Tabella 3 intende essere uno strumento di riflessione per educatori, insegnanti, *counselor* e operatori scolastici impegnati nei percorsi di orientamento e di accompagnamento educativo e mette in evidenza i principali “permessi” che, nel corso della crescita, possono essere stati negati agli educandi attraverso ingiunzioni limitanti. Offre, pertanto, indicazioni per progettare interventi volti a restituire autorizzazioni ed esempi pratici di intervento corrispondenti.

La tabella, ovviamente, va usata in modo flessibile e contestualizzato, adattandola alle caratteristiche e ai bisogni degli educandi, e integrandola con altri strumenti e strategie di ascolto, osservazione e promozione dell'autonomia.

Alla luce di quanto emerso, l'orientamento acquista significato quando incoraggia la riattivazione e la restituzione di permessi e di diritti negati, diventando così uno strumento di emancipazione, di liberazione e di crescita integrale della personalità dell'educando. Il vero successo di un percorso orientativo non si misura solo dalla validità di eventuali scelte compiute, ma soprattutto dalla qualità della relazione, capace di favorire nel ragazzo la fiducia in sé stesso, la possibilità di riconoscersi, di esprimersi e di realizzarsi secondo la propria autenticità.

Solo così l'orientamento può diventare realmente educativo: non informazione, ma esperienza di fiducia e di aiuto per recuperare e consolidare i permessi fondamentali negati, permettendo ad ogni individuo di affrontare il futuro con originalità, responsabilità e speranza.

5. *Considerazioni conclusive*

L'analisi fin qui condotta conferma come l'orientamento educativo, in una prospettiva ispirata all'Analisi Transazionale, possa configurarsi non solo come uno spazio di supporto decisionale, ma, in modo ancora più radicale, come un processo di emancipazione identitaria. Nel corso della relazione educativa e orientativa, può accadere che l'adulto – anche in buona fede – trasmetta ingiunzioni e controingiunzioni che, se interiorizzate e cronicizzate, finiscono per limitare l'evoluzione autentica del sé.

Tutto questo causa spesso una sofferenza silenziosa, fatta di insicurezza, conformismo, ribellione e paura del giudizio. In tale scenario, il compito cruciale dell'orientamento è quello di riattivare diritti e “permessi” fondamentali, spesso negati o sottratti nei processi di socializzazione e di educazione.

Riattivare i permessi – nella prospettiva proposta – significa autorizzare l’educando a riappropriarsi delle dimensioni più autentiche della propria soggettività: sentire, pensare, desiderare, scegliere, fallire e rialzarsi. Su queste basi, l’orientatore, lungi dall’assumere una funzione direttiva o sostitutiva, può svolgere il ruolo di facilitatore di processi di autenticazione, promuovendo spazi di ascolto, riflessività e legittimazione delle peculiarità e delle differenze individuali.

A livello operativo, l’orientamento educativo può offrire una cornice relazionale che aiuti l’educando ad abbandonare progressivamente strategie disfunzionali e a sperimentare la libertà di essere sé stesso, anche a costo di commettere errori o di deludere le aspettative dei genitori e di altre figure di riferimento. Il processo di “cura delle radici dell’identità” si rivela essenziale per favorire scelte realmente autonome e generative.

In sintesi, il successo di un intervento orientativo non si misura soltanto dall’aderenza alle scelte compiute, ma, soprattutto, dalla qualità della relazione e dalla capacità di restituire al soggetto il diritto inalienabile all’autenticità e all’autodeterminazione.

L’orientamento educativo, così inteso, diventa un’esperienza generativa di libertà e di responsabilità, preconditione per una reale crescita personale e sociale.

6. Riferimenti bibliografici

- Amenta G., *Il counseling in educazione. Strategie per la gestione dei problemi formativi*, La Scuola, Brescia 1999.
- Amenta G., *L’osservazione dell’agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti Pedagogici», LXIV, 4 (2017), pp. 737-765.
- Arto A., *Crescita e maturazione morale. Contributi psicologici per una impostazione evolutiva e applicativa*, LAS, Roma 1984.
- Arto A., *Sviluppo morale*, «Dizionario di scienze dell’educazione», II ed., LAS, Roma 2008, pp. 1177-1179.
- Bertin G.M., *Educazione e libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Braido P., *Filosofia dell’educazione*, PAS-Verlag, Zurigo 1967.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, Orig., *Ich und Du*, Insel Verlag, Leipzig 1923.
- Buhler C.M., Allen M., *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando, Roma 1976, Orig., *Introduction to Humanistic Psychology*, Brooks/Cole Pub. Co., Monterey 1972.
- Cambi F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2015.

- Cook R., *Existential Perspectives in Transactional Analysis: The Development of the Adult Self and the Human Search for Meaning*, Routledge, London 2025.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004, Orig., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York 1916.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Einaudi, Torino 1970, Orig., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1968.
- Freud S., *Al di là del principio di piacere*, in Id., *Opere*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1971, pp. 606-608, Orig., *Jenseits des Lustprinzips*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig, Wien, Zürich 1920.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, Studium, Roma 1943, Orig., *Education at the Crossroads*, Yale University Press, New Haven 1943.
- Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971, Orig., *Toward a Psychology of Being*, D. Van Nostrand, Princeton NJ 1962.
- Meirieu P., *Pedagogia: il dovere di resistere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, Orig., *Le devoir de résister*, Editions Desclée de Brouwer, Paris 2006.
- Mounier E., *Il personalismo*, AVE, Roma 1949, Orig., *Le personnalisme*, Presses Universitaires de France, Paris 1949.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, G. Martinelli, Firenze 1951, Orig., *Client-Centered Therapy, Its Current Practice, Implications and Theory*, Houghton Mifflin Co., Boston 1970.
- Rogers C.R., *Un modo di essere*, Giunti Psicologia, Firenze 2012, Orig., *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston 1980.

1. Introduzione

Nei capitoli precedenti si è rilevato come dalle relazioni con alcuni adulti significati, specialmente in ambito familiare, possano derivare negazioni di permessi evolutivi fondamentali, che possono ostacolare la piena espressione dell'identità degli educandi.

Tali restrizioni, concepite nell'ambito dell'Analisi Transazionale (AT) come il risultato dell'interiorizzazione di particolari messaggi trasmessi e proposti da figure significative, possono assumere la forma di ingiunzioni e di controingiunzioni. Si tratta di messaggi limitanti, spesso inconsapevoli, che possono compromettere la spontaneità, l'autonomia e lo sviluppo autentico del sé dell'educando.

Per analizzare il modo in cui tali tendenze si possono sviluppare, si cercherà di integrare e alternare la prospettiva teorica con l'analisi di esempi e di casi reali. Pertanto, si delineano i percorsi attraverso cui i messaggi degli adulti (aspettative, consigli, consensi, svalutazioni, prescrizioni) possono essere interiorizzati, fino a trasformarsi in restrizioni interne cronicizzate. Di conseguenza, aspirazioni e potenzialità personali rischiano di venire disconosciute e/o attualizzate in modo parziale o circoscritto.

Talvolta le autolimitazioni possono portare allo sviluppo di un progetto di vita alternativo rispetto a quello naturale e coerente con il vero sé. Pertanto, come già osservato, si può arrivare al punto di vivere non la propria esistenza, ma quella decisa da qualcun altro, una sorta di esistenza parallela rispetto a quella fondata sulle idealità e aspirazioni personali.

Alla luce di tali riflessioni, il presente capitolo si propone di fornire strumenti pratici e interventi concreti per incoraggiare il superamento di

eventuali blocchi evolutivi interni negli educandi, sostenendoli nel recupero di diritti e permessi violati e aiutandoli a riprendere il loro percorso verso la piena attualizzazione del loro sé autentico.

Vengono quindi proposti interventi utili per favorire la riappropriazione: del diritto di essere sé stessi, che si traduce nell'ascoltare sé stessi (prendendo atto di ciò che si prova, si preferisce, si desidera, si ama e si rifiuta); del diritto di pensare e di fidarsi delle proprie percezioni e del proprio esame della realtà; del diritto di scegliere e di agire anziché fare di tutto per evitare di sbagliare. Alcuni individui, infatti, pur di evitare errori e conseguenti critiche tendono a procrastinare o peggio a rifugiarsi nell'inazione. Difatti, un modo per evitare sbagli e sottrarsi a giudizi negativi consiste proprio nell'inattività e nell'immobilismo²⁰.

2. Riprendendo il caso di Davide: l'aggravarsi del disagio

Per ragioni di concretezza, si ritiene utile ripartire dalla descrizione dell'evoluzione della situazione di Davide, protagonista del caso descritto nel quarto capitolo. In particolare, con l'inizio della frequenza del percorso di studi presso il nuovo liceo imposto dalla madre, le sue difficoltà si acuiscono progressivamente:

- in ambito familiare, manifesta crescente irascibilità e scontroosità, risultando sempre più difficile da gestire;
- trascorre ore al telefono invece di dedicarsi allo studio;
- accumula assenze a scuola e subisce frequenti note disciplinari;
- nonostante i significativi investimenti dei genitori in costose lezioni

²⁰ Nei capitoli successivi, si approfondisce, tra l'altro, un caso emblematico che illustra le gravi conseguenze di scelte imposte e dell'inazione come strategia difensiva. Si tratta di un individuo che, a un certo punto della sua vita, si è trovato in una condizione di completa passività. Fin dall'infanzia, l'uomo ha dimostrato una straordinaria intelligenza grafica e un'innata abilità nel disegno. Nonostante il suo desiderio di intraprendere un percorso di studi artistico dopo la scuola media, il padre, preoccupato per le scarse prospettive lavorative nel campo dell'arte, decide di iscriverlo a un istituto tecnico per geometri, essendo fermamente convinto che la scelta gli avrebbe garantito maggiori opportunità professionali. Tuttavia, l'esito è l'esatto contrario. Invece di assicurare stabilità, la decisione genera nel figlio un profondo senso di insoddisfazione professionale e personale. Nonostante i tentativi, non riesce mai a realizzarsi in nessun campo, giungendo infine ad una condizione di totale inazione. Il caso evidenzia drammaticamente come le scelte professionali imposte, seppure guidate da buone intenzioni, possano condurre a conseguenze personali e professionali disastrose, culminando talvolta in una paralizzante inerzia.

- private, rischia la bocciatura;
- ogni anno a settembre è costretto a sanare i debiti dell'anno precedente;
- inizia a fare uso pesante e abituale di cannabis e alcolici;
- arriva a procurarsi semi di cannabis che coltiva in alcuni vasi sul balcone di casa.

La situazione raggiunge il culmine quando, un sabato sera, uscito in motorino e non avendo fatto rientro all'orario previsto e concordato con i genitori, il ragazzo torna a casa dopo le due di notte. Si presenta confuso, stordito, con i pantaloni sporchi di vomito e macchiati di sangue; specialmente sul ginocchio destro e sul braccio destro ci sono segni visibili di escoriazioni.

I genitori, preoccupati, chiedono spiegazioni, ma, intontito, Davide si defila, si rifugia rapidamente in camera sua e si addormenta senza parlare.

Successivamente i genitori apprendono che, cercando di tornare a casa, in stato di alterazione per l'abuso di alcol e cannabis, il ragazzo ha perso l'equilibrio ed è scivolato con lo scooter cadendo per terra. Nell'incidente ha perso il telefonino e riportato alcune lesioni per fortuna non gravi. A causa dello stato confusionale, ha avuto difficoltà persino a trovare lo scooter e la strada per tornare a casa.

Il caso di Davide rivela come un atteggiamento iperprotettivo e poco rispettoso delle sue preferenze possa comportare una vera e propria invasione di campo o una espropriazione della sua libertà individuale. Mostra anche come l'atteggiamento dei genitori possa complicare ulteriormente le problematiche proprie della fase adolescenziale e contribuire ad acuire il disagio.

Ne deriva che, soltanto riconoscendo gli esiti di dinamiche del tipo indicato e i disastri che ne possono derivare, è possibile prevenire l'avvio di progetti di vita disfunzionali e promuovere una crescita autentica. In caso contrario, il rischio è che la vita professionale e personale futura risulti insoddisfacente, a causa di scelte incoerenti rispetto al proprio vero sé.

3. Interventi attuati e loro esiti

Dopo aver descritto l'evoluzione della situazione di Davide, si passerà ad illustrare quanto è stato fatto concretamente per aiutarlo sia in ambito familiare sia in quello educativo.

Per affrontare efficacemente il disagio di Davide, è importante innanzitutto analizzare gli interventi educativi e orientativi messi in atto e valu-

tarne gli esiti. Si procederà quindi con l'analisi degli interventi attuati dai genitori e dagli insegnanti, per poi esaminare cosa ha funzionato, cosa non ha funzionato e cosa si può fare di diverso per riattivare il processo di crescita personale, scolastico e professionale interrotto.

3.1. Azioni dei genitori e degli insegnanti

Avendo preso atto che il ragazzo fa uso di cannabis e di alcool, i genitori si allarmano. Tentano con insistenza, pertanto, di sensibilizzare il figlio sui rischi e sulle conseguenze a breve e a lungo termine che l'abuso di alcol e di sostanze può comportare. La loro speranza è che, così facendo, il ragazzo smetta di farne uso.

A scuola, gli insegnanti lo vedono distratto, frastornato e confuso. Intuiscono che qualcosa non va e che faccia uso di alcool e di cannabis. Si focalizzano, tuttavia, sui problemi di comportamento e di rendimento scolastico, cercando di invogliarlo a impegnarsi di più nello studio e ad evitare di distrarsi durante le attività didattiche. Procedono quindi con numerosi richiami, rimproveri e note scritte, e gli sequestrano il telefonino. Inoltre, convocano sovente i genitori chiedendo loro di intervenire affinché il ragazzo studi di più e si comporti in modo educato in classe.

Nessuno degli interventi realizzati, né da parte dei genitori né da parte dei docenti, si rivela valido o risolutivo. Il ragazzo continua a fumare, a bere e ad andare male a scuola.

La scarsa efficacia degli interventi attuati può essere meglio compresa tenendo conto della costellazione dei permessi violati, così come è stata introdotta nel capitolo quarto. Invero, gli interventi introdotti sia a scuola sia in famiglia non mirano ad affrontare il disagio del ragazzo alla radice e, tantomeno, puntano ad una riattivazione dei permessi negati. Al contrario, in modo non intenzionale, rafforzano proprio le limitazioni interiorizzate che il ragazzo rischia di cronicizzare. In altre parole, le azioni intraprese non solo non riattivano permessi violati, ma pretendendo anche cambiamenti non agiscono per riaccenderli e consentire al ragazzo di riappropriarsene.

Come più volte rilevato, azioni come richiami, prediche o privazioni del cellulare risultano sostanzialmente improduttive²¹. Al contrario, sono

²¹ Cfr. G. Amenta, *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia 2004; Id., *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Università, Milano 2025. In-

necessari interventi mirati, capaci di agire sulle cause del disagio alla radice e non solo sulle sue manifestazioni. In altre parole, non risulta di grande utilità tentare di risolvere i problemi limitandosi ad eliminare i segnali che li rivelano, così come non sembra molto efficace cercare di riparare un guasto eliminando la spia che lo segnala²².

Come si vedrà nelle sezioni successive, il disagio di Davide è connesso all'idea negativa che via via ha maturato di sé, contrassegnata da scarsa autostima e dalla credenza di valere molto poco o di essere intrinsecamente difettoso. Soprattutto, visto che le possibilità di recuperare il suo progetto di vita autentico risultano gravemente compromesse, il ragazzo sembra aver sviluppato un forte senso di inutilità, scoraggiamento e impotenza appresa²³.

Vale la pena rilevare, a questo punto, che risulta singolare la reazione della madre quando apprende che il figlio fa uso di alcolici e di cannabis.

terventi come quelli utilizzati nel caso indicato si rivelano improduttivi poiché si concentrano unicamente sui segnali esterni del disagio. Agiscono sui sintomi senza indagare le cause sottostanti. Pertanto, tali approcci risultano banali, riduttivi e ripetitivi, una criticità già evidenziata da F. Montuschi nel suo ormai classico volume *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993.

²² La metafora viene più volte proposta da Amenta per sottolineare che non è sufficiente limitarsi a contenere o ad eliminare i sintomi del disagio, ossia le condotte che ne rappresentano la manifestazione. Sono necessari interventi che considerino anche il cosiddetto livello nascosto, ovvero i bisogni sottostanti e i processi celati. Per approfondimenti si veda: G. Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, Scholé, Brescia 2004; Id., *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Op. Cit.

²³ Il concetto di "impotenza appresa" (*learned helplessness*) è stato introdotto e ampiamente studiato da M.E.P. Seligman a partire dagli anni '60-'70. Lo studioso ha dimostrato che, in seguito a ripetute esperienze di mancata possibilità di controllo sugli eventi, individui (sia animali che esseri umani) sviluppano passività e rinuncia, anche quando le condizioni cambiano e sarebbe possibile modificare l'esito delle proprie azioni. Cfr. al riguardo: M.E.P. Seligman, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman and Company, San Francisco 1975. Per una trattazione più recente, si veda anche Id., *La costruzione della felicità: Una nuova psicologia positiva per realizzare il proprio potenziale*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, Orig., *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, Alfred A. Knopf, New York 1990. Le ricerche più recenti confermano l'importanza del contributo di Seligman nello sviluppo e nella divulgazione del concetto, citando frequentemente i suoi lavori come riferimenti fondamentali. Si vedano a titolo indicativo: R.V. Bullough, *Hope, Happiness, Teaching, and Learning*, in C. Day, J.K. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol. 100, Springer, Dordrecht 2011, pp. 15-30, doi: 10.1007/978-94-007-0545-6_2; R. Alsarayrah, *Learned Helplessness and Anxiety Among a Sample of Primary School Students with Learning Difficulties*, «Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education», LXVII, 1 (2024), pp. 490-506, doi: 10.32744/pse.2024.1.27.

Sebbene si mostri molto preoccupata, continua a non riconoscere che il suo atteggiamento impositivo e svalutante possa aver giocato un ruolo nella genesi e nella complicazione del disagio del figlio. Non è consapevole che il suo modo di trattarlo possa aver contribuito ad esacerbare e a peggiorare le difficoltà adolescenziali del ragazzo.

La madre cerca pertanto soluzioni che non chiamino in causa né lei né la sua condotta e insiste affinché i docenti riescano a motivare e a coinvolgere il figlio nelle attività didattiche. Invita il coniuge, il medico di base e persino il parroco della parrocchia di appartenenza ad intervenire per persuadere e per convincere il figlio a smettere di ubriacarsi e di fumare. Arriva perfino al punto di chiedere preghiere a persone credenti, sperando in un miracolo.

3.2. Perché le azioni attuate non funzionano

Nonostante i numerosi interventi implementati, la situazione di Davide non mostra miglioramenti. L'inefficacia è da attribuire, in parte, alla limitata disponibilità di strumenti da parte di docenti e genitori per affrontare situazioni educative complesse del tipo indicato. Di solito, infatti, i docenti si limitano ad adottare strategie tradizionali e comuni, quali richiami, prediche, privazioni del cellulare e convocazioni dei genitori.

Tali interventi risultano sostanzialmente improduttivi.

L'approccio della madre, come già osservato, è caratterizzato dalla pretesa di un cambiamento nel comportamento di Davide senza però alcun cambiamento nel suo atteggiamento e senza mettere in discussione il proprio stile relazionale. Pertanto, continua a contaminare diritti e permessi fondamentali del figlio. Un esempio emblematico di violazione si può riscontrare nella decisione della madre di accordarsi segretamente con il responsabile di un laboratorio di analisi per effettuare test antidroga sulle urine e sul sangue di Davide. La signora fa eseguire gli esami all'insaputa sia del ragazzo sia degli altri membri della famiglia.

La condotta, sebbene motivata da una preoccupazione profonda della madre, si traduce ancora una volta in una grave intrusione nella sfera personale del figlio. Raggiungere il ragazzo, facendogli credere che si tratti di esami di routine, costituisce una palese forma di inganno e di prevaricazione, che può minare alla base la fiducia e il rispetto reciproco tra madre e figlio.

L'iniziativa rischia di rinforzare nel figlio la percezione di essere consi-

derato dalla madre inaffidabile e problematico, uno che rischia di smarrirsi e di fare una brutta fine.

Il controllo pervasivo e le “prescrizioni” implicite che vengono rinforzate possono essere decodificati ancora una volta dal ragazzo come messaggi del tipo “Comportati bene, compiati e conformati alle aspettative degli adulti”.

L'incapacità della madre di tollerare l'autonomia del figlio e l'eccessivo controllo che ne consegue possano trasformare la relazione educativa e orientativa in manipolazione e perfino in abuso. Rischiano di essere usati dalla madre per giustificare come atti educativi legittimi le sue svalutazioni, violazioni e intrusioni, contribuendo ad acuire ulteriormente le difficoltà e il disagio del figlio.

Agire prescindendo costantemente dalla sua volontà rischia di essere tradotto da Davide in un messaggio distruttivo e di rafforzare l'idea di essere in balia di influenze al di fuori del suo controllo e difficili da arginare, rafforzando in lui un profondo senso di inutilità e impotenza.

Analogamente, gli interventi degli insegnanti – richiami, note disciplinari, sequestri del telefonino – risultano inefficaci poiché si focalizzano esclusivamente sui comportamenti manifesti di Davide, ignorando le cause profonde del suo disagio. Pur mirando a contenere e a superare le condotte indesiderate, tali interventi non agiscono sulla convinzione cronicizzata del ragazzo di essere intrinsecamente indegno e difettoso che via via ha maturato di sé. Al contrario, rinforzando la violazione del permesso di “Non essere sé stesso” e la prescrizione di “Compiacere o conformarsi”, gli interventi ribadiscono inavvertitamente messaggi quali “Non vai bene così come sei!” e perfino “C'è poco di buono dentro di te!”.

L'invito rivolto al ragazzo di “comportarsi bene” e di non “gravare in alcun modo sugli educatori” (genitori e insegnanti) rappresenta un ulteriore paradosso. Ogni esortazione, richiamo o punizione rischiano di essere decodificati da Davide come un'ulteriore conferma di non avere nemmeno il diritto di star male, di esplorare e comprendere sé stesso e il suo disagio, ovvero di cambiare ciò che nella sua vita non gli piace e non funziona come vorrebbe.

Quanto gli viene sostanzialmente e implicitamente richiesto, attraverso gli interventi adottati dagli educatori, è di “abnegare sé stesso”, ovvero di non fidarsi della sua percezione, delle sue analisi e dei vissuti che ne conseguono quali delusione, scoraggiamento, paura e rabbia per non essere rispettato. In una parola, gli viene chiesto di cancellare il suo disagio e di “vivere come se tutto andasse bene”.

Tali svalutazioni tendono a complicare ulteriormente la condizione del ragazzo, anziché migliorarla o risolverla. Si aggiungono e rinforzano le violazioni di permessi che ha già subito. Si incoraggiano importanti analfabetismi cognitivi e affettivi, veicolando *in primis* la negazione del permesso di fidarsi del proprio modo di pensare e di sentire, ovvero di provare emozioni come tristezza, dolore, paura e scoraggiamento. In altre parole, il ragazzo è invitato a cambiare di segno i suoi vissuti trasformandoli in positivi e gradevoli, o a coprirli con altri sentimenti e stati d'animo più accettabili, quali serenità, equilibrio e allegria, nonostante il disagio sottostante.

Il processo descritto, dal punto di vista affettivo, tende a incoraggiare quello che in Analisi Transazionale viene definito “sentimento di ricatto” (*racket feeling*), una modalità non autentica di vivere e di esprimere le emozioni che sostituisce quelle reali, ritenute improprie nel contesto relazionale familiare e/o sociale. Ogni sentimento di ricatto, di fatto, crea confusione e non contribuisce né a capire, né a trovare soluzioni utili per agire per migliorare e per fronteggiare le difficoltà.

La Tabella 2 offre la descrizione degli effetti indesiderati degli interventi improduttivi realizzati, che inavvertitamente rinforzano ulteriormente i messaggi interni negativi, continuando a disconoscere i permessi fondamentali violati e a svalutarli impedendone la riattivazione.

Tabella 2 - Interventi poco efficaci, permessi negati/rinforzati e rischi

INTERVENTO POCO EFFICACE (GENITORI/INSEGNANTI)	PERMESSO NEGATO / INGIUNZIONE RINFORZATA	RISCHIO A LUNGO TERMINE PER LO STUDENTE
Sensibilizzazione sui rischi di alcol/droga (genitori)	“Non sentire” (i tuoi bisogni, desideri) “Sforzati di stare bene”	Ribellione passiva o aperta Ulteriore modo per boicottare la sua autonomia decisionale Evita di ascoltare te stesso, il tuo disagio e la tua sofferenza
Imposizione della scelta scolastica (madre)	“Non essere te stesso” “Non fare (le tue scelte)” “Non sentire” (preferenze, gusti, rifiuti, malcontento e frustrazione per l'imposizione...)	Alienazione Disconoscimento delle aspirazioni Sviluppo di un “copione di vita parallelo”

INTERVENTO POCO EFFICACE (GENITORI/INSEGNANTI)	PERMESSO NEGATO / INGIUNZIONE RINFORZATA	RISCHIO A LUNGO TERMINE PER LO STUDENTE
Richiami, note disciplinari, sequestro del cellulare (insegnanti)	<p>“Non essere te stesso”</p> <p>“Non sbagliare”</p> <p>“Non fare”</p> <p>“Non gravare sugli educatori”</p>	<p>Paura del fallimento</p> <p>Evitamento dell'impegno</p> <p>Rifugio nell'inazione o in comportamenti devianti</p> <p>Ricerca di riconoscimenti (anche negativi)</p> <p>Convinzione di non avere il diritto di star male o di cambiare</p>
Richiesta di impegno senza comprensione delle cause (insegnanti)	<p>“Non essere OK”</p> <p>“Essere sé stesso” (negato)</p> <p>“Stare bene” (ingiunzione)</p>	<p>Scarsa autostima</p> <p>Senso di inutilità</p> <p>Impotenza appresa</p> <p>Analfabetismo cognitivo e affettivo (negazione di fiducia nel proprio pensare e sentire)</p> <p>Sviluppo di “sentimento di ricatto” (<i>racket feeling</i>)</p>
Ricerca di soluzioni esterne senza mettersi in gioco (madre)	<p>“Essere sé stessa” (per la madre e, di riflesso, per il figlio)</p> <p>“Non cambiare” (il tuo modo di agire)</p> <p>“Comportati bene, compiaci e conformati alle aspettative degli adulti”</p>	<p>Perpetuazione del ciclo disfunzionale</p> <p>Blocco del percorso di crescita</p> <p>Svalutazioni importanti</p> <p>Percezione di essere inaffidabile e problematico</p>
Accordarsi segretamente per test antidroga (madre)	<p>“Non fidarsi” (del ragazzo)</p> <p>“Non avere diritto alla privacy/autonomia”</p>	<p>Grave intrusione nella sfera personale</p> <p>Mina la fiducia e il rispetto reciproco</p> <p>Rinforza la percezione di essere inaffidabile e problematico</p> <p>Rinforzo del senso di inutilità e impotenza appresa</p>

3.3. Prime intuizioni e interventi utili

Il padre di Davide, anche lui molto preoccupato come la moglie, percepisce che dietro il comportamento inadeguato e distruttivo del figlio sono presenti disagio e scoraggiamento. Intuisce che, dietro la frustrazione e il senso di vuoto per le prospettive future che rischiano di andare in fumo, è anche presente un groviglio di vissuti negativi. Comprende che il figlio si sente un po' come una pianta a cui è impedito di crescere e di rifiorire come vorrebbe e come dovrebbe.

Davide si sente un po' come se continuasse a imboccare strade chiuse e, nonostante gli sforzi, non riesce a individuare opzioni valide per uscirne, liberarsi e recuperare.

Fintanto che il ragazzo non venga ascoltato e aiutato a superare i propri blocchi e a riattivare il suo percorso di crescita, è difficile che gli interventi educativi comuni producano esiti utili.

Non sapendo più cosa fare, il padre decide di proporre a Davide un corso estivo di lingua inglese all'estero, della durata di alcuni mesi. Il suo obiettivo è verificare se apprendere una nuova lingua possa motivarlo e, soprattutto, consentirgli di sperimentare concretamente le proprie capacità e i suoi interessi. L'intento è quello di aiutare il ragazzo a scoprire una qualche isola del sé da cui partire e su cui costruire autostima e fiducia in sé, una qualche area su cui fondarsi per edificare il suo progetto di vita e non quello di qualcun altro.

Nonostante il pessimismo, l'esperienza si rivela positiva. Consapevole del valore dell'opportunità offertagli, Davide inizia finalmente a sentirsi importante, amato e apprezzato. Scopre inoltre la sua passione per lo studio dell'inglese e si impegna con tenacia ed entusiasmo.

Il corso, che gli consente anche di interagire con persone di culture diverse, ha un impatto determinante sulla sua fiducia e sulla sua apertura verso nuove esperienze. Attraverso l'impegno e il successo personale, Davide supera la paura dell'insuccesso e del fallimento e il senso di inutilità e di impotenza appresa che sperimentava prima del corso. Matura, quindi, la convinzione che anche le difficoltà possano rappresentare occasioni di crescita uniche.

Il caso analizzato evidenzia l'efficacia di interventi che mirano alla scoperta e alla valorizzazione delle risorse interne, base per lo sviluppo dell'identità e dell'autostima. L'investimento in esperienze formative positive, infatti, può fungere da catalizzatore per il superamento delle difficoltà personali e per l'acquisizione di una maggiore fiducia nelle proprie capacità.

A differenza degli interventi precedenti, l'approccio proposto dal padre di Davide si rivela efficace perché agisce sui permessi fondamentali che erano stati negati al ragazzo. Funziona poiché punta a promuovere la riappropriazione del sé autentico e lo sviluppo di un *mindset* di crescita, anziché statico. L'esperienza consente al ragazzo di riscoprire le proprie risorse, ovvero di riconoscere l'intreccio di talenti inespressi che possiede e su cui costruire e riprogettare il suo futuro.

Il ragazzo prende atto anche del fatto che la distanza fisica rende più difficile alla madre effettuare invasioni, intrusioni e imposizioni. Questo, ovviamente, lo rincuora. Scopre, di conseguenza, di non aver più bisogno di stordirsi per non sentire disagio e dolore.

Riattivare i suoi diritti e i suoi permessi gli consente di riscoprire, altresì, la voglia di vivere e di ritrovare l'entusiasmo perduto. Non sentendo più il dolore che lo accompagnava da tempo, scopre di non avere più necessità di adoperare antidoti per compensare e per sopravvivere. Non ha bisogno di trovare alchimie per sentirsi bene nonostante la sua situazione difficile, nonostante la sensazione che il mondo gli stesse crollando addosso. Inizia piano piano a ritrovare la sua strada e a riappropriarsi del proprio destino. Soprattutto impara a spostare il baricentro e il focus della sua attenzione dalle aspettative degli adulti verso sé stesso, i propri desideri, diritti, bisogni e aspirazioni.

3.4. Esperienza all'estero e riattivazione di permessi violati

L'offerta del corso estivo di lingua inglese all'estero non è un'imposizione, ma un'occasione che permette a Davide di sperimentare un ambiente nuovo e stimolante, un contesto in cui poter esplorare le proprie capacità senza le pressioni familiari o di altri adulti significativi. L'esperienza consente di riattivare alcuni permessi di seguito indicati:

- permesso di “Essere sé stesso” (vs. “Non essere te stesso”): offrendogli un corso all'estero, il padre implicitamente comunica a Davide un messaggio del tipo: Sei autorizzato a essere chi sei e a scoprire cosa vuoi e cosa puoi diventare. L'opportunità di imparare per interesse personale, anziché per obbligo, consente a Davide di scoprire la passione autentica e di impegnarsi con entusiasmo. Invero, si tratta di un tipico esempio di fare espressivo, libero e creativo di sé che si contrappone al fare dimostrativo o adattato, tipico dei suoi comportamenti precedenti (fumare e ubriacarsi

per ottenere riconoscimenti). L'esperienza gli permette di sentirsi importante, amato e apprezzato e di prendere atto del suo valore intrinseco come persona, al di là di prestazioni, successi, errori e fallimenti;

– permesso di “Ascoltare sé stesso” (vs. “Non sentire”): aver avuto un'opportunità che stimola la sua curiosità e il suo interesse permette a Davide di connettersi con le proprie preferenze e con i propri desideri. Il successo ottenuto nello studio dell'inglese, motivato da una passione genuina, rafforza la sua capacità di riconoscere e valorizzare ciò che preferisce, desidera, ama, superando apatia e senso di vuoto;

– permesso di “Pensare” (vs. “Non pensare”): l'esperienza all'estero e il raggiungimento di traguardi formativi importanti stimola, altresì, le sue capacità cognitive e riflessive. Davide inizia a non temere insuccessi e fallimenti, convincendosi che le situazioni nuove e difficili favoriscono la sua crescita. Invero, si tratta di un chiaro indicatore dell'adozione di un *mind-set* di crescita, dove la competenza è qualcosa che può evolvere attraverso lo sforzo e la pratica. Il padre assume una specie di ruolo di tifoso nei riguardi del figlio, infondendogli speranza e confidando nelle sue capacità di apprendimento e adattamento;

– permesso di “Scegliere e agire” (vs. “Non fare”): la possibilità di agire in un contesto non coercitivo e di sperimentare il successo e i risultati del proprio impegno permette a Davide di superare la paura dell'insuccesso e del fallimento, e di capire che le difficoltà possono rappresentare importanti occasioni di crescita. Questo lo incoraggia a prendere iniziative e ad agire in modo costruttivo, superando l'immobilismo che in precedenza gli serviva per evitare errori e critiche.

Il successo dell'esperienza descritta risiede, come rilevato, nel fornire “carezze incondizionate”, comunicando a Davide che è importante e degno di valore in quanto persona, indipendentemente dai comportamenti o dai risultati che consegue. Questo gli consente di scoprire aree e isole buone del sé, che diventano basi solide per la ricostruzione dell'identità e dell'autostima. L'investimento in esperienze formative positive ha, in questo caso, la funzione di catalizzatore per il superamento delle difficoltà personali e per l'acquisizione di maggiore fiducia nelle proprie capacità.

Nella tabella seguente si illustra sinteticamente il contrasto tra l'approccio e l'intervento inefficace e quello efficace.

Tabella 3 - Confronto tra intervento inefficace ed efficace

DIMENSIONE	INTERVENTO INEFFICACE (GENITORI/ INSEGNANTI)	INTERVENTO EFFICACE (PADRE)	EFFETTI A LUNGO TERMINE
Focus principale	Attenzione ai comportamenti problematici (i “sintomi”)	Attenzione alle cause profonde del disagio (identità, autostima, risorse personali)	Blocco della crescita/ sviluppo del sé
Stile relazionale	Controllo, imposizione, giudizio, prediche, richiami	Empatia, fiducia, proposta, supporto (atteggiamento da “tifoso”)	Dipendenza, paura/autonomia, sicurezza
Messaggio implicito	“Non sei OK così come sei”/“Devi cambiare per essere accettato”	“Sei OK così come sei, e puoi crescere”	Svalutazione/ autostima, riconoscimento
Permessi/ Ingiunzioni	<p>Ingiunzioni rafforzate:</p> <ul style="list-style-type: none"> – “Non essere te stesso” – “Non sbagliare” – “Non sentire” – “Non pensare” (non pensare con la tua testa, non fidarti di ciò che vedi, pensi, percepisci, del tuo esame di realtà) – “Non sentire” (non dare ascolto a ciò che provi, ai tuoi gusti, preferenze, al fastidio per l'imposizione) – “Non crescere” (rimani dipendente, non separarti, non scegliere in modo autonomo) 	<p>Permessi riattivati:</p> <ul style="list-style-type: none"> – “Essere sé stesso” – “Ascoltare sé stesso” – “Pensare” (fidarsi del proprio pensiero, delle proprie percezioni, del proprio esame di realtà) – “Sentire” (riconoscere e rispettare ciò che si prova, si desidera, si preferisce) – “Scegliere e agire” (sperimentare l'autonomia nelle scelte e nelle azioni) 	Impotenza appresa, blocco/ <i>empowerment</i> , autonomia

DIMENSIONE	INTERVENTO INEFFICACE (GENITORI/ INSEGNANTI)	INTERVENTO EFFICACE (PADRE)	EFFETTI A LUNGO TERMINE
Obiettivo a breve termine	Eliminare il comportamento indesiderato	Offrire occasioni di scoperta di sé e di sviluppo delle proprie risorse	Superficialità/ crescita autentica, motivazione
Impatto sul <i>mindset</i>	Rafforzamento di un “ <i>mindset</i> fisso” (paura del fallimento, senso di inadeguatezza)	Promozione di un “ <i>mindset</i> di crescita” (la sfida come opportunità, fiducia nello sviluppo)	Passività, evitamento/resilienza, apertura al nuovo
Riconoscimento	Prevalenza di “carezze negative” o condizionate (riconoscimento solo se si soddisfano aspettative)	Prevalenza di “carezze positive incondizionate” (riconoscimento dell’essere a prescindere dal comportamento)	Ricerca di riconoscimenti negativi/valore personale
Esito	Inefficacia, aggravamento del disagio, chiusura verso nuove esperienze	Miglioramento dell’autostima, apertura a nuove esperienze, recupero del percorso di crescita	Cristallizzazione del disagio/ trasformazione positiva

Occorre tener conto che generalmente quando un ragazzo come il protagonista del caso considerato decide di non studiare e di non impegnarsi a scuola, la condotta può rappresentare anche un modo di ribellarsi ai genitori o al genitore che gli hanno imposto una scuola che non gli piace. Se questo ha senso, il ragazzo può essere aiutato a imparare ad affermare sé stesso, ovvero a dichiarare direttamente e in maniera assertiva le sue preferenze scolastiche e a chiedere ai genitori di rispettarle. In particolare, potrebbe spiegare chiaramente ai genitori che la scuola che hanno scelto per lui non gli è congeniale e che, nonostante ci provi e ci riprovi, non riesce a farsela piacere. Potrebbe aggiungere che gradirebbe essere aiutato a cambiare scuola per evitare di essere respinto e per realizzare le sue aspirazioni.

Qualora i genitori non volessero sentire ragioni, il ragazzo potrebbe comunque essere aiutato a prendere atto e accettare la situazione, ovvero a considerare l’esperienza scolastica come una specie di parentesi, un segmento di un percorso che, una volta concluso, gli potrà permettere di riprendere il cammino verso la realizzazione del suo progetto di vita. Può

apprendere, altresì, che “farsi piacere una scuola che non gli piace” e “studiare” sono cose diverse, ovvero che decidere di non lavorare per ribellarsi rappresenta anche un modo di procurare a sé stesso ulteriori danni, e regolarsi di conseguenza.

4. Il ruolo del *mindset* di crescita

Nelle pagine precedenti si è variamente utilizzato il concetto di *mindset* statico e di crescita o dinamico. In questa parte del lavoro si ritiene utile illustrare brevemente il costrutto.

Per comprendere l'importanza del ruolo del *mindset* si può partire dal considerare che la capacità di affrontare in modo appropriato gli insuccessi e preferire situazioni sfidanti, anziché evitarle riflette l'adozione di quella che Carol Dweck definisce teoria incrementale dell'intelligenza, in contrapposizione a una visione statica delle proprie capacità²⁴. L'approccio, oggetto di numerosi studi negli ultimi decenni, distingue un *mindset* di crescita (o incrementale), che vede la competenza e l'intelligenza come qualcosa che può evolvere, e un *mindset* fisso (o statico).

Ciascuna convinzione influenza significativamente il modo in cui le persone percepiscono le sfide, gestiscono il fallimento e perseguono il successo personale e accademico. In particolare, individui con un *mindset* di crescita tendono a credere che la competenza e l'intelligenza possano svilupparsi attraverso lo sforzo e la pratica. Di conseguenza, anziché evitarle, accettano le sfide e le affrontano con maggiore resilienza; inoltre, tendono a scorgere nelle esperienze di insuccesso o di fallimento opportunità, anziché svantaggi e rischi da evitare²⁵.

4.1. Agire sulla credenza di essere inaccettabili e intrinsecamente difettosi

Da quanto fin qui esposto risulta fondamentale identificare e agire sulla credenza negativa che gli educandi possono avere di sé stessi, al fine di

²⁴ C.S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York 2006; Id., *Master a Self-Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence*, in K.R. Wentzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York 2009, pp. 137-154.

²⁵ M. Padir, M. Vangölü, *Implicit Theory of Intelligence: Growth Mindset*, «Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry», XV, 3 (2023), pp. 451-457.

modificarla. Si tratta, ovviamente, di un traguardo che richiede percorsi educativi a lungo termine, considerando che eventuali strategie che promettono di raggiungere rapidamente esiti validi potranno anche essere utili per dissipare l'ansia degli adulti, ma rischiano di rivelarsi illusorie e di produrre insidiosi effetti boomerang.

È necessario incoraggiare la convinzione di valere a prescindere dalla condotta, dai risultati o dai prodotti che l'educando è in grado di realizzare. Se si assume ancora una volta come quadro di riferimento l'Analisi Transazionale, ne deriva che fin dalle prime fasi dello sviluppo occorre privilegiare l'uso di "carezze" o riconoscimenti incondizionati, rivolti all'essere della persona e non solo al suo agire²⁶.

La parola "carezza", secondo Berne²⁷

indica generalmente l'intimo contatto fisico; nella pratica il contatto può assumere forme diverse. C'è chi accarezza il bambino, chi lo bacia, gli dà un buffetto o un pizzicotto. [...] Per estensione, con la parola "carezza" si può indicare familiarmente ogni atto che implichi il riconoscimento della presenza di un'altra persona.

Lo studioso ha maturato le sue riflessioni partendo dagli studi classici di Spitz sulla deprivazione materna²⁸. L'assenza di stimolazione e contatto fisico nei primi anni di vita può avere gravi ripercussioni sullo sviluppo infantile, essendo di importanza cruciale 'carezze' o riconoscimenti per la sopravvivenza e la crescita psicofisica²⁹. Le cosiddette "carezze negative" risultano perciò di gran lunga preferibili alla loro carenza o alla loro totale privazione³⁰.

Per comodità, si riportano esempi di riconoscimenti positivi incondizionati, rivolti all'essere, contrassegnati da peso via via crescente³¹ che gli

²⁶ Per approfondimenti sull'uso delle carezze per l'essere e per il fare si veda R. Mastromarino, *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018, p. 44 e pp. 56-57.

²⁷ E. Berne, *Ciao!... E poi?*, Bompiani, Milano 1988, p. 15, Orig., *What Do You Say After You Say Hello?*, Grove Press, New York 1972.

²⁸ Cfr. R.A. Spitz, *The First Year of Life: A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*, International Universities Press, Inc., New York 1965.

²⁹ Interessanti ed esplicativi risultano, al riguardo, gli studi di J. Bowlby, *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina, Milano 1982, Orig., *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, Tavistock Publications, Londra 1979.

³⁰ S. Woollams, M. Brown, *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, p. 15, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.

³¹ Carezze e riconoscimenti possono essere di tipo: a) verbale (ad esempio, "Ciao!", "Sono contento di vederti"), non verbale (ad esempio, un sorriso, una pacca sulla spalla), b)

educatori possono adattare e utilizzare nelle relazioni educative³²:

“Ciao!”

“Sono contento di vederti!”

“Che bello che oggi sei qui!”

“Mi piace lavorare con te!”

“Sei unico!”

“Ti voglio bene!”

Coerentemente e opportunamente integrati dal comportamento non verbale (mimica, gestualità, contatto fisico), tali messaggi possono essere usati per comunicare all'educando che è importante come persona, in quanto esiste, e che è tutt'altro che “trasparente”, insignificante o inutile.

Concludendo, vale la pena ribadire che l'educatore dovrebbe adottare, nei confronti dell'educando, un atteggiamento simile a quello del tifoso, seguendo nel suo processo di cambiamento e nel suo percorso di crescita³³.

positivo (ad esempio, incoraggiando la stima di sé dell'interlocutore) o negativo (ad esempio, commenti spiacevoli); c) incondizionato o rivolto all'essere dell'altro a prescindere da ciò che fa (ad esempio, “Ti voglio bene” o “Ti odio”) o condizionato (ad esempio, “Vedo che tieni i quaderni ordinati”, “Non mi piace quando alzi la voce”); d) autentico o falso e contraffatto se appaiono come riconoscimenti positivi a livello esterno e negativi a livello nascosto (ad esempio, “Vengo a trovarti volentieri, peraltro non ho nulla da fare”); e) esterno se i riconoscimenti provengono da altre persone o interno se scaturiscono dal dialogo interno.

³² Cfr. R. Mastromarino, *Op. Cit.*, p. 44 e pp. 56-57.

³³ Un esempio emblematico di chi ha fiducia negli studenti e li sostiene con convinzione è rappresentato dal film ispirato a una vicenda reale, *Freedom Writers*. La protagonista, Erin Gruwell, è una giovane insegnante di lettere al suo primo incarico, nel 1992, presso un liceo di Los Angeles. La città, all'epoca, era ancora segnata dalle tensioni e dai disordini razziali che l'avevano scossa profondamente. La classe che le viene affidata è composta da studenti provenienti da diversi contesti etnici: latinoamericani, cambogiani, afroamericani e un solo ragazzo bianco. Quasi tutti vivono in ambienti dove violenza e degrado sociale sono parte della quotidianità e dove le istituzioni li percepiscono più come un problema che come una risorsa. Gli studenti, all'inizio, la chiamano con distacco “la Gruwell” e la considerano poco più che un'altra docente disinteressata al loro futuro e alle loro esistenze. Nonostante ciò, Erin non si scoraggia: con tenacia cerca di conquistare la loro fiducia e li sprona a spezzare il legame con le gang, invitandoli a riflettere su sé stessi e a dare voce ai propri vissuti attraverso la scrittura di diari personali. Grazie al suo impegno e alla sua perseveranza, riesce a far emergere nei ragazzi il desiderio di cambiamento, stimolandoli a raccontarsi e a trasformare le proprie esperienze in un percorso di crescita. Quei diari, in seguito, diventeranno un libro che raccoglie le storie e le aspirazioni dei ragazzi. Per approfondire il metodo si può fare riferimento, in lingua inglese, al volume di E. Gruwell, *Teach with Your Heart: Lessons I Learned from The Freedom Writers*, Broadway Books, New York 2007. In italiano, invece, si può consultare G. Cursio, *Il metodo «Freedom Writers». Una didattica per la ricerca di senso: cambiare sé stessi e il mondo attraverso la scrittura autobiografica*, LAS, Roma 2022. Si vedano anche: J. Choi, *Reading Educational Philosophies in Freedom Writers*, «The Clearing

In particolare, dovrebbe credere nell'educando, ovvero nutrire fiducia nei suoi riguardi e imparare a dimostrarglielo infondendogli speranza. Fare il tifo non implica infatuazioni e/o idealizzazioni che, oltre a risultare poco utili, prima o poi potrebbero lasciare il posto a svalutazioni. Al contrario, significa impegnarsi a scoprire cosa funziona e individuare risorse e qualità dell'alunno da cui partire per aiutarlo a costruire il suo progetto di vita³⁴.

4.2. Sostenere il fare espressivo, libero e creativo

Al fine di prevenire e/o ridurre il rischio che disagi come quelli vissuti da Davide possano aumentare o peggiorare, è opportuno incoraggiare forme espressive di sé autentiche, libere e creative³⁵, piuttosto che dimostrative.

Il fare espressivo e libero ha come riferimento la persona nella sua autenticità e genuinità; al contrario, il fare adattato e dipendente – sia nella forma ribelle sia in quella conformista – ha come riferimento gli altri.

Secondo l'Analisi Transazionale³⁶, sia il comportamento accondiscendente sia quello ribelle rientrano nella categoria del "fare adattato", poiché in entrambi i casi l'azione è orientata verso l'esterno e dipende dagli altri. Solo il fare espressivo e libero prende come riferimento la propria autenticità e il significato personale attribuito a ciò che si fa.

House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», LXXXII, 5 (2009), pp. 244 – 248, <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.5.244-248>; A. Mulyadi, B. Simaibang, M. Mulyadi, *Exploring Challenges and Teaching Strategies in the Movie Entitled "Freedom Writers" by Richard LaGravenese*, «Jurnal Pendidikan Tambusai», VI, 3 (2022), pp. 14072-14079, <https://doi.org/10.31004/jptam.v6i3.5046>.

³⁴ Interessante, al riguardo, la proposta di G. Zanniello, *La personalizzazione del rapporto didattico*, in S. La Rosa (Ed.), *La qualità delle relazioni umane nell'Università*, Franco-Angeli, Milano 2010, pp. 143-144, secondo cui il docente, di qualunque grado scolastico, dovrebbe sviluppare la convinzione che in qualsiasi studente esista almeno un aspetto «per il quale le altre persone del suo ambiente lo possono considerare superiore, vale a dire una qualità che gli permette di realizzare delle azioni e delle opere che gli altri non sono capaci di fare o che fanno con minore efficacia e perfezione. Vale a dire una particolare abilità che, se viene recepita o coltivata, permette allo studente di distinguersi dagli altri, di provare la gioia interiore del successo e del riconoscimento da parte di persone per lui significative».

³⁵ N. Tasler, *Living by The Proverb: Developing as a Creative Teacher in Higher Education*, «Open Scholarship of Teaching and Learning» I, 1 (2021), pp. 38-51.

³⁶ S. Woollams, M. Brown, *Op. Cit.*

Come afferma Montuschi³⁷, il fare espressivo mira a manifestare sé stessi realizzando i propri pensieri ed emozioni, mentre il fare dimostrativo è finalizzato a influenzare la risposta degli altri, sperando di ottenere approvazione, considerazione e riconoscimento.

Ad esempio, il rifiuto di un educando di studiare, per ribellarsi ai genitori che gli hanno imposto una scuola sgradita senza rispettare le sue preferenze, sembra appartenere più alla categoria del fare dimostrativo e dipendente che a quella del fare espressivo. Si tratta infatti di una condotta volta a ottenere ascolto, rispetto e riconoscimento.

L'atteggiamento può avere una sua legittimità, ma solo fino a un certo punto. Infatti, qualora i genitori a cui è rivolto continuino a mantenere uno stile svalutante, caratterizzato dalla scelta deliberata di non ascoltare né considerare i bisogni, le idealità e le preferenze del figlio, insistere può diventare alquanto improduttivo. Di fronte a educatori che hanno deciso di non ascoltare, è prudente prendere atto della situazione e accettare che nessuno può cambiare la loro risposta o modificare il loro atteggiamento. Aniché entrare in inutili e improduttive escalation conflittuali a spirale crescente, che rischiano di degenerare in esiti distruttivi, è preferibile prendere atto della realtà. In questi casi, vale la pena aiutare l'educando a separarsi psicologicamente dai genitori o dal genitore coinvolto, comprendendo che l'unico cambiamento realmente possibile riguarda sé stesso e la propria condotta.

Aniché continuare ad attribuire alle figure significative poteri smisurati, nella speranza di ottenere ascolto e considerazione che potrebbero non arrivare mai, l'educando può imparare a riconoscersi da solo, rispecchiandosi in sé stesso.

Incoraggiando negli educandi il comportamento espressivo e libero, l'educatore può aiutarli a riscoprire le loro qualità e risorse³⁸ e, soprattutto, a riportare il baricentro su sé stessi, imparando a contare su di sé. Come mostra il caso considerato, sostenere il fare espressivo può incoraggiare l'educando a individuare o riscoprire le risorse che possiede e/o a costruirne di nuove.

³⁷ Per approfondire la differenza tra il fare espressivo di sé e il fare dimostrativo si veda F. Montuschi, *Fare ed essere, il prezzo della gratuità in educazione*, Cittadella, Assisi 1997, p. 15.

³⁸ I. Syomkina, *Opportunities for Creative Collective Activity in the Prevention of Deviant Behavior of Adolescent*, «Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University», VII, 338 (2020), pp. 195-203.

Tutto questo può rappresentare un potente antidoto contro il senso di difettosità inveterata che talvolta si insinua in educandi cronicamente e persistentemente svalutati, disconfermati, non considerati e non ascoltati.

5. *Considerazioni conclusive*

In conclusione, è fondamentale che docenti e operatori dell'orientamento adottino una prospettiva basata sulla riattivazione dei permessi fondamentali violati e sulla promozione di un *mindset* di crescita, come illustrato nelle pagine precedenti. Questo implica un impegno costante nel fornire cure incondizionate, riconoscendo il valore intrinseco dell'educando indipendentemente dalle sue performance.

Per supportare i docenti in questa complessa quanto cruciale missione, varrebbe la pena sviluppare programmi di formazione specifici miranti a:

- sviluppare la capacità di identificare le ingiunzioni e controingiunzioni che si attivano negli studenti e nelle dinamiche familiari;
- insegnare come offrire cure e riconoscimenti incondizionati e costruire un rapporto educativo basato sulla fiducia e sul rispetto, che promuova il senso del valore personale negli studenti;
- fornire indicazioni e unità di apprendimento per promuovere il fare espressivo, libero e creativo degli studenti, aiutandoli a spostare il baricentro da una dipendenza dal giudizio altrui a una centratura sul proprio sé autentico;
- incoraggiare la capacità di agire come tifosi degli alunni, credendo nelle loro potenzialità e sostenendoli nel superare la paura del fallimento e nell'adottare un *mindset* di crescita;
- favorire la collaborazione con esperti esterni per decodificare in modo appropriato situazioni complesse e co-costruire percorsi di supporto individualizzati.

La tabella seguente riassume alcune linee guida utili per escogitare e progettare interventi educativi efficaci:

Tabella 4 – Linee guida per interventi educativi efficaci

PRINCIPIO	DESCRIZIONE E IMPLICAZIONI PER I DOCENTI	ESEMPI PRATICI/AZIONI CONCRETE
Focus sul sé autentico	Agire sulla convinzione di “essere difettosi” promuovendo la riconciliazione con sé stessi, attraverso la validazione e il riconoscimento dell'identità profonda dello studente	Ascolto attivo senza giudizio; chiedere “Chi sei tu, cosa ti appassiona?”; valorizzare unicità e storia personale
Erogazione di Carenze Incondizionate	Riconoscere e valorizzare la persona (“essere”) a prescindere dai risultati o dai comportamenti (“fare”)	Salutare ogni studente per nome; dire “Sono contento che tu sia qui oggi”; mostrare attenzione genuina anche nei giorni difficili
Promozione del Fare Espressivo	Incoraggiare attività e modalità che permettano allo studente di esprimere pensieri e sentimenti in modo autentico, non per compiacere gli altri o ottenere approvazione, ma per scoprire sé stesso	Proporre compiti di scrittura autobiografica, arte, musica; dare spazio al racconto delle emozioni in classe; favorire il dialogo autentico
Sviluppo del <i>mindset</i> di crescita	Insegnare agli studenti a vedere errori, sfide e insuccessi come opportunità di apprendimento e sviluppo, non come minacce al proprio valore o capacità	Riconoscere pubblicamente i progressi (“Hai migliorato!”); valorizzare i tentativi, non solo i risultati; usare l'errore come occasione di riflessione collettiva
Ruolo del “tifoso”	Dimostrare fiducia, speranza e sostegno allo studente, aiutandolo a riconoscere e valorizzare le sue risorse e qualità, senza idealizzazioni ma attraverso una presenza autentica e incoraggiante	Incoraggiare dopo una difficoltà (“So che ce la puoi fare”); ricordare i punti di forza; celebrare piccoli successi individuali
Intervento Profondo e a Lungo Termine	Riconoscere che il cambiamento delle convinzioni radicate richiede tempo, pazienza e dedizione; evitare scorciatoie o soluzioni superficiali che rischiano di produrre effetti contrari	Monitorare il benessere emotivo nel tempo; mantenere la coerenza del messaggio; sostenere lo studente anche di fronte a insuccessi ripetuti

PRINCIPIO	DESCRIZIONE E IMPLICAZIONI PER I DOCENTI	ESEMPI PRATICI/AZIONI CONCRETE
Collaborazione e Formazione Continua	Integrare il lavoro dei docenti con il supporto di esperti esterni (<i>counselor</i> , psicologi, mediatori) e investire in formazione continua per affrontare la complessità educativa in modo competente ed efficace	Coinvolgere lo psicologo scolastico; partecipare a corsi di aggiornamento; promuovere incontri tra scuola e famiglie per condividere strategie

Interventi del tipo indicato, sebbene richiedano tempo, impegno e dedizione, rappresentano comunque spunti per avviare percorsi più autentici e sostenibili per accompagnare gli allievi verso un orientamento consapevole contrassegnato da piena emancipazione, sviluppo personale e speranza per il futuro.

5. Riferimenti bibliografici

- Alsarayrah R., *Learned Helplessness and Anxiety Among a Sample of Primary School Students with Learning Difficulties*, «Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education», LXVII, 1 (2024), pp. 490-506, doi: 10.32744/pse.2024.1.27.
- Amenta G., *Dal disagio alla rinascita del sé*, Scholé, Brescia 2004.
- Amenta G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia 2004.
- Amenta G., *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*, Mondadori Università, Milano 2025.
- Berne E., *Ciao!... E poi?*, Bompiani, Milano 1988, Orig., *What Do You Say After You Say Hello?*, Grove Press, New York 1972.
- Bowlby J., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1982, Orig., *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, Tavistock Publications, Londra 1979.
- Bullough R.V., *Hope, Happiness, Teaching, and Learning*, in C. Day, J. K. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol. 100, Springer, Dordrecht 2011, pp. 15-30, doi: 10.1007/978-94-007-0545-6_2.
- Choi J., *Reading Educational Philosophies in Freedom Writers*, «The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas», LXXXII, 5 (2009), pp. 244-248, <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.5.244-248>.
- Cursio G., *Il metodo «Freedom Writers». Una didattica per la ricerca di senso: caminare se stessi e il mondo attraverso la scrittura autobiografica*, LAS, Roma 2022.

- Dweck C.S., *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York 2006.
- Dweck C.S., *Master a Self-Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence*, in K.R. Wentzel, A. Wigfield, (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York 2009, pp. 137-154.
- Gruwell E., *Teach with Your Heart: Lessons I Learned from the Freedom Writers*, Broadway Books, New York 2007.
- Mastromarino R., *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993.
- Montuschi F., *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione.*, Cittadella, Assisi 1997.
- Montuschi F., Palmonari A., *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2006.
- Mulyadi A., Simaibang B., Mulyadi M., *Exploring Challenges and Teaching Strategies in the Movie Entitled "Freedom Writers" by Richard Lagravenous*, «Jurnal Pendidikan Tambusai», VI, 3 (2022), pp. 14072-14079, <https://doi.org/10.31004/jptam.v6i3.5046>.
- Padir M.A., Vangölü M.S., *Implicit Theory of Intelligence: Growth Mindset*, «Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry», XV, 3 (2023), pp. 451-457, <https://doi.org/10.18863/pgy.1163630>.
- Seligman M.E.P., *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman and Company, San Francisco 1975.
- Seligman M.E.P., *La costruzione della felicità: Una nuova psicologia positiva per realizzare il proprio potenziale*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, Orig., *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, Alfred A. Knopf, New York 1990.
- Spitz R.A., *The First Year of Life: A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*, International Universities Press, New York 1965.
- Syomkina I., *Opportunities for Creative Collective Activity in the Prevention of Deviant Behavior of Adolescent*, «Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University», VII, 338 (2020), pp. 195-203.
- Tasler N., *Living by the Proverb: Developing as a Creative Teacher in Higher Education*, «Open Scholarship of Teaching and Learning» I, 1 (2021), pp. 38-51.
- Woollams S., Brown M., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.
- Zanniello G., *La personalizzazione del rapporto didattico*, in S. La Rosa (Ed.), *La qualità delle relazioni umane nell'Università*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 143-144.

VII. LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DECISIONALI: ASPETTI TEORICO-NORMATIVI E PEDAGOGICI

1. Introduzione

Lo sviluppo delle capacità decisionali è considerato uno degli obiettivi formativi cruciali nei sistemi educativi occidentali, come si evince dai maggiori documenti internazionali. In particolare, l'UNESCO precisa che lo sviluppo delle capacità decisionali è parte integrante delle competenze chiave della cittadinanza attiva e degli Obiettivi di sviluppo sostenibile. Nel documento *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*¹, si indicano tra le competenze basilari da incoraggiare a scuola il pensiero critico e la capacità di prendere decisioni personali, autonome e responsabili. Successivamente, l'UNESCO ha ulteriormente ampliato tale prospettiva. Nel *Global Education Monitoring Report 2020*², a proposito dell'educazione inclusiva, intesa anche come partecipazione attiva e decisionale di tutti i soggetti coinvolti nel contesto scolastico, e nel *toolkit* post-COVID, l'UNESCO pone l'accento sull'importanza di rafforzare le capacità di “*decision-making and planning*” (capacità di prendere decisioni e di pianificare) per gli alunni e gli studenti di tutti i gradi scolastici.

¹ L'UNESCO, nel documento *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* (2017), sottolinea come la capacità di prendere decisioni informate e responsabili sia una delle competenze fondamentali per l'educazione alla cittadinanza globale. Queste competenze sono considerate essenziali per preparare gli studenti ad affrontare le sfide sociali, ambientali ed economiche del XXI secolo, promuovendo partecipazione attiva e pensiero critico.

² Successivamente l'UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020*, UNESCO, Paris 2020, nei *toolkit* pubblicati durante e dopo la crisi COVID-19, ribadisce l'importanza del coinvolgimento attivo e decisionale di tutti i soggetti scolastici, proponendo strumenti specifici per supportare il decision-making in fase di pianificazione e rientro post-pandemico.

Dal canto suo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità elenca, tra le competenze fondamentali da sostenere a scuola, “*decision-making and problem-solving*” (capacità di prendere decisioni e di risolvere problemi). In particolare, nel documento *Life Skills Education in Schools*³ del 1997 aveva già sottolineato che la scuola deve aiutare gli allievi a sviluppare tali abilità per affrontare adeguatamente le situazioni quotidiane e per compiere scelte responsabili.

L'importanza di perseguire tale finalità è ulteriormente confermata e ribadita nel 2020. Nel documento *Practical Application Handbook for Life Skills Education*, infatti, l'OMS conferma la centralità del *decision-making* (capacità di prendere decisioni) e offre strumenti operativi utili per svilupparla e integrarla opportunamente nei percorsi educativi e scolastici⁴.

Nonostante la crescente attenzione a livello sia internazionale sia nazionale sulla promozione delle competenze decisionali e della partecipazione attiva degli studenti, la letteratura italiana si concentra prevalentemente su analisi normative o su riflessioni teoriche. Rimane ancora esplorato in maniera incompleta il modo in cui i principi indicati nei documenti richiamati possano essere applicati e tradotti in pratica nella quotidianità scolastica, in particolare nelle micro-dinamiche delle relazioni educative e nei processi di negoziazione tra docenti e studenti. In questo scenario, la capacità di prendere decisioni responsabili, di partecipare ai processi di negoziazione e di contribuire alla co-progettazione dei percorsi educativi dovrebbe rappresentare il cuore di una didattica orientata alla crescita dell'autonomia e della cittadinanza attiva. Tuttavia, la scuola italiana fatica a tradurre in pratica tali principi, continuando a privilegiare modelli trasmissivi e direttivi che rischiano di relegare gli studenti a un ruolo passivo, impedendo loro di cimentarsi nei processi di negoziazione e di contrattazione.

Ciò premesso, di seguito ci si propone di analizzare criticamente quanto premesso a proposito della promozione dei processi di negoziazione a

³ Cfr. World Health Organization, *Life Skills Education in Schools*, WHO, Geneva 1997, disponibile su <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>. Nel rapporto citato l'Organizzazione Mondiale della Sanità identifica “*decision-making*” e “*problem-solving*” tra le dieci principali competenze di vita che la scuola dovrebbe promuovere. Secondo la WHO, sviluppare queste capacità è essenziale per aiutare i giovani a gestire le sfide quotidiane e a compiere scelte responsabili e consapevoli per la propria salute e benessere.

⁴ Cfr. WHO, *Practical Application Handbook for Life Skills Education*, WHO, 2020. Nel manuale citato l'Organizzazione Mondiale della Sanità aggiorna il quadro di riferimento originale, riaffermando che la capacità decisionale resta centrale nelle strategie educative, fornendo anche strumenti pratici per promuoverla in ambito scolastico.

scuola, offrendo una lettura integrata del quadro normativo, delle prospettive pedagogiche e delle pratiche quotidiane possibili. Attraverso l'esame delle disposizioni legislative, il confronto con le esperienze internazionali e l'analisi di dati di ricerca sulle pratiche di "*Student Voice*" e partecipazione e sviluppo delle *life skills*, il capitolo intende mettere in luce le opportunità e le contraddizioni del sistema scolastico attuale. Particolare attenzione viene pertanto dedicata alle potenzialità della didattica negoziale e alla costruzione di ambienti di apprendimento realmente partecipativi, nella convinzione che solo un coinvolgimento autentico degli studenti nelle decisioni che coinvolgono la loro formazione possa favorire il pieno sviluppo delle competenze decisionali, cruciali per il futuro della scuola e della società.

2. Educazione alla scelta e riferimenti normativi italiani

La scuola italiana, in linea con le principali indicazioni internazionali (UNESCO, WHO, OECD)⁵, contempla nei propri atti e documenti normativi l'impegno a promuovere la capacità di scelta degli alunni e l'auto-direzione. Tuttavia, la traduzione in pratica di tali istanze incontra ancora ostacoli di natura culturale, organizzativa e metodologica, generando una discrepanza significativa tra l'enunciazione di finalità fondamentali e la realtà quotidiana.

Nel corso degli anni, la centralità della capacità di scelta ha subito fortune alterne nei documenti regolamentativi.

Tra i momenti in cui lo sviluppo delle capacità decisionali sembra riscuotere un certo interesse si possono ricordare: quello della sperimentazione della didattica orientativa (D.M. del 31.10.1996)⁶, che sancisce la necessità di sviluppare negli studenti la capacità di prendere decisioni consapevoli in ogni ambito della vita; quello che focalizza l'attenzione sulla valenza orientativa delle discipline (Direttiva n. 487/1997)⁷, per sostenere

⁵ OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris 2018, <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

⁶ Invero, nei tre volumi del Progetto orientamento (cfr. D.M. del 31.10.1996) le considerazioni riguardanti la promozione delle capacità decisionali non abbondano. In particolare, a p. 39 del vol. 1, a proposito delle istanze che la scuola deve realizzare viene indicata quella di "educare alla scelta, a gestire l'incertezza e favorire comportamenti improntati ad una progettualità esistenziale".

⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, Direttiva n. 487/1997.

lo sviluppo delle capacità decisionali. Ulteriori sviluppi sono rappresentati dal D.P.R. n. 235/2007⁸ e dal D.P.R. n. 249/1998⁹ che prevedono il coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali riguardanti la progettazione e l'organizzazione didattica, nonché la valutazione e la scelta dei materiali didattici.

Successivamente, nelle Linee guida per l'orientamento permanente (C.M. n. 43/2009)¹⁰, viene rilevata l'importanza di sostenere la capacità di operare scelte autonome e responsabili lungo tutto l'arco della vita, richiamando la necessità di privilegiare una didattica laboratoriale e motivante per conseguirla. Infine, le recenti Linee guida per l'orientamento del 2023¹¹ ribadiscono la necessità di consentire allo studente di fare esperienze concrete e, soprattutto, di superare l'approccio di insegnamento trasmissivo in favore di modalità attive e partecipative.

Tabella 1 - Riferimenti normativi italiani in sintesi

DOCUMENTO/NORMATIVA	ANNO	PRINCIPALI INDICAZIONI SULLA SCELTA/ PARTECIPAZIONE
D.M. n. 31.10.1996 (Didattica orientativa)	1996	Sviluppo decisioni consapevoli
Direttiva n. 487/1997	1997	Valenza orientativa delle discipline, capacità decisionali
DPR n. 249/1998, DPR n. 235/2007	1998, 2007	Coinvolgimento studenti nei processi decisionali
C.M. n. 43/2009	2009	Apprendimento orientativo lungo tutto l'arco della vita
Linee guida per l'orientamento	2023	Centralità dello studente e didattica attiva

Quanto proposto a livello normativo, relativamente all'importanza di promuovere le competenze decisionali consentendo agli alunni di esercitarsi concretamente offrendo loro esperienze concrete di scelta e coin-

⁸ D.P.R. n. 235/2007.

⁹ D.P.R. n. 249/1998.

¹⁰ Ministero dell'Istruzione, C.M. n. 43/2009, *Linee guida per l'orientamento permanente*.

¹¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida sull'orientamento 2023*.

volgendoli nei processi di negoziazione di decisioni che hanno importanti ricadute su loro stessi, si integra con le principali teorie pedagogiche contemporanee, dal costruttivismo¹² alla pedagogia critica¹³ alla teoria dell'autodeterminazione¹⁴.

Numerosi studiosi, infatti, sono concordi nel riconoscere il valore formativo della partecipazione attiva degli studenti nella progettazione e nella costruzione del loro percorso di apprendimento. La qualità del coinvolgimento degli alunni nei processi decisionali dipende in larga misura dall'approccio pedagogico-didattico adottato e privilegiato. In particolare, se si assumono i modelli trasmissivi è facile che si possa limitare il protagonismo degli alunni e il loro coinvolgimento attivo nelle decisioni. Se invece si prediligono modelli laboratoriali e negoziali è più facile che si riescano a promuovere anche forme di motivazione autentica, di responsabilizzazione e di coinvolgimento attivo.

In sintesi, normativa e pedagogia tendono a convergere sulla necessità di incoraggiare la capacità di scelta e la partecipazione attiva degli studenti. Resta però irrisolta la questione della effettiva traduzione in pratica nelle realtà educative e scolastiche.

3. Dimensione negoziale nella didattica e nell'educazione alla scelta

In un lavoro dedicato all'orientamento educativo e, nello specifico, in un capitolo sull'educazione alla scelta e allo sviluppo delle competenze decisionali, non si può non riflettere su come le pratiche didattiche possano favorirne o ostacolarne lo sviluppo. Infatti, la capacità di prendere decisioni consapevoli, responsabili e condivise non si promuove soltanto attraverso la trasmissione di saperi e contenuti. Si sviluppa anche e soprattutto offrendo agli educandi esperienze di partecipazione reale e significativa ai processi decisionali che riguardano la loro vita scolastica.

¹² J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, Orig., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge MA 1996.

¹³ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971, Orig., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970.

¹⁴ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York 1985.

La negoziazione¹⁵, intesa come spazio in cui studenti e docenti possano dialogare e co-costruire obiettivi, regole, modalità di lavoro e criteri di valutazione, rappresenta un'opportunità preziosa per promuovere l'orientamento educativo nella sua accezione più autentica: quella di accompagnamento attivo verso la promozione della capacità di scelta.

Nel definire finalità, contenuti e modalità operative per perseguirle, qualsiasi docente può infatti adottare un approccio unilaterale — stabilendo in autonomia regole, metodi, tempi e criteri di verifica e di valutazione — oppure un approccio bilaterale e inclusivo, in cui le scelte nascono dal confronto e dalla contrattazione con gli studenti¹⁶. Nel primo caso, il rischio è che le decisioni vengano percepite come imposizioni, riducendo le possibilità di scelta degli studenti a una semplice alternanza tra conformismo e opposizione. Nel secondo, invece, la partecipazione attiva diventa terreno di apprendimento diretto e di sperimentazione reale dei processi decisionali: ciascuno si assume la responsabilità di contribuire, partecipare, rispettare e condividere le scelte maturate collettivamente.

Nella pratica scolastica, la dimensione negoziale può trovare applicazione concreta in diversi ambiti, tra cui, a titolo indicativo:

- scelta dei tempi e delle modalità di verifica e di valutazione, ovvero della tipologia delle prove da utilizzare, dei criteri di valutazione che verranno assunti, delle tempistiche e modalità operative (individuali, di gruppo, in presenza o a distanza) che verranno adottate;
- organizzazione della didattica, ovvero pianificazione dei tempi e della durata delle lezioni, delle scelte metodologiche (lezione frontale, *Cooperative Learning*, *Flipped Classroom*) che verranno privilegiate, di strumenti e materiali didattici che verranno impiegati;
- gestione della vita di classe, ovvero delle regole di convivenza civile e democratica da osservare, dei turni di parola, delle modalità di segnalazione di bisogni o difficoltà specifiche, della definizione condivisa di sanzioni e conseguenze eventuali rispetto a violazioni delle regole stabilite e concordate.

Comunicare e motivare chiaramente ogni decisione è certamente utile per strutturare il contesto di apprendimento; tuttavia, senza momenti au-

¹⁵ A.M. Favorini, *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento. Esperienze educative e didattiche con l'Analisi Transazionale*, Franco Angeli, Milano 2004.

¹⁶ G.I. Nierenberg, *The Art of Negotiating: Psychological Strategies for Gaining Advantageous Bargains*, Barnes & Noble Publishing, New York 1995.

tentici di ascolto e di confronto, di discussione e di negoziazione, la scuola rischia di proporre una partecipazione solo formale e poco inclusiva, di proporre prassi obsolete non sempre e non necessariamente utili.

3.1. Il docente come facilitatore e leader educativo

Il passaggio a una didattica negoziale non implica necessariamente perdita di autorevolezza da parte dell'insegnante, che continua a essere leader e garante della qualità del percorso educativo e formativo dell'alunno. Al contrario, il docente ha necessità di interpretare il proprio ruolo in chiave educativa e relazionale-contrattuale, ed è chiamato a facilitare la partecipazione, a promuovere l'ascolto reciproco, a valorizzare le diversità e a sostenere la corresponsabilità. In tal senso, la negoziazione non significa rinunciare alle proprie prerogative, ma trasformare regole e procedure per prendere decisioni. Si tratta infatti di passare da uno stile che prevede l'imposizione unilaterale di principi e di regole a uno stile che predilige la strutturazione di percorsi di convivenza e crescita decisi in modo negoziale e condiviso.

Un elemento centrale di tale prospettiva riguarda la definizione e la tutela del setting educativo, che consiste nell'insieme di regole, confini e condizioni operative che rendono possibile la realizzazione delle attività didattiche e della convivenza civile in classe. In particolare, così come accade nella relazione terapeutica, anche in ambito scolastico il rispetto di un setting chiaro, trasparente e condiviso rappresenta una premessa fondamentale per promuovere ambienti di apprendimento efficaci, motivanti e inclusivi. Dall'esperienza psicopedagogica o psicoterapeutica si possono quindi mutuare e adattare principi utili per la gestione dell'attività didattica, quali l'ascolto autentico e attivo, la trasparenza e il rispetto reciproco, l'utilizzo di stili relazionali più bilaterali e condivisi che unilaterali, favorendo così il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli alunni e prevenendo derive manipolative derivanti da pratiche meramente direttive e/o impositive.

3.2. La scuola come laboratorio di educazione alla scelta

Se si assume quanto fin qui proposto sull'importanza di privilegiare e incentivare la dimensione negoziale e contrattuale, la scuola può diventare un laboratorio quotidiano di educazione alla scelta. Invero, ogni occasione

di confronto, discussione o negoziazione — dalla definizione delle regole di classe alla scelta delle modalità di valutazione — può rappresentare un'opportunità per sperimentare la responsabilità, l'autonomia e la partecipazione attiva. Solo attraverso esperienze concrete di corresponsabilità, coinvolgimento e confronto attivo, le competenze decisionali e orientative possono maturare in modo autentico e stabile.

In sintesi, lo stile negoziale, bilaterale e partecipativo costituisce il terreno su cui si sviluppano, nella quotidianità scolastica, quelle *life skills* che sono al centro dell'orientamento educativo e dell'educazione alla scelta: non semplici conoscenze da acquisire, ma pratiche di partecipazione, ascolto, decisione e corresponsabilità che contribuiscono a formare cittadini autonomi e consapevoli.

La tabella che segue raccoglie i principali interventi didattici utili per promuovere la dimensione negoziale e l'educazione alla scelta, mettendo in relazione ambito, intervento possibile, vantaggi e attenzione/criticità.

Tabella 2. La negoziazione didattica e lo sviluppo delle competenze decisionali

AMBITO	INTERVENTO NEGOZIALE POSSIBILE	VANTAGGI ATTESI	CRITICITÀ/ATTENZIONI
Valutazione	Concordare tipologia delle prove, criteri di valutazione, tempi, modalità operative	Maggiore motivazione, trasparenza, responsabilità	Richiede flessibilità e chiarezza di criteri
Programmazione didattica	Co-progettazione di attività, scelta di temi/progetti, argomenti	Attivare interessi, senso di appartenenza, <i>engagement</i>	Può richiedere più tempo nella fase iniziale
Gestione delle lezioni	Definizione condivisa delle regole, dei turni di parola, delle modalità di lavoro di gruppo	Clima collaborativo, prevenzione dei conflitti	Serve equilibrio tra negoziazione e autorevolezza del docente
Strumenti didattici	Scelta condivisa degli strumenti e delle tecnologie da utilizzare (LIM, piattaforme digitali)	Maggiore coinvolgimento, sviluppo di competenze digitali	Possibili limiti logistici o tecnici

AMBITO	INTERVENTO NEGOZIALE POSSIBILE	VANTAGGI ATTESI	CRITICITÀ/ATTENZIONI
Autovalutazione	Inserimento di pratiche di autovalutazione e co-valutazione tra pari	Consapevolezza, pensiero critico, autonomia	Necessità di formazione e guida
Regole di classe	Costruzione partecipata del regolamento di classe e delle eventuali sanzioni	Responsabilizzazione, senso di giustizia	Attenzione a evitare “regole simboliche”
Scelta delle attività	Offerta di opzioni su come svolgere certi compiti (orale/scritto, individuale/gruppo)	Personalizzazione, senso di <i>agency</i>	Non sempre applicabile a tutte le attività
Gestione dei conflitti	Utilizzo di momenti di <i>circle time</i> , assemblee di classe, discussione partecipata	Clima positivo, sviluppo di competenze sociali	Può richiedere formazione specifica

4. Considerazioni conclusive

Lo sviluppo delle competenze decisionali nella scuola italiana rappresenta una sfida ancora aperta, segnata da una discrepanza importante tra principi dichiarati e prassi realizzate. Come emerso dall'analisi dei documenti nazionali e internazionali indicati, la promozione delle capacità decisionali, della partecipazione attiva e della corresponsabilità degli allievi rappresenta una necessità educativa importante, ma spesso disattesa nella quotidianità scolastica italiana.

Il rischio di limitarsi a consentire agli alunni solo una partecipazione superficiale o formale, in cui la loro voce resta confinata a consultazioni simboliche, può essere superato solo attraverso un deciso cambio di paradigma: la scuola deve diventare uno spazio realmente negoziale e condiviso, dove studenti e docenti co-progettano percorsi, stabiliscono e condividono principi, criteri e regole, sperimentano l'autonomia e il confronto costruttivo. Le esperienze più virtuose, sia in Italia che all'estero, dimostrano che quando i discenti sono messi nelle condizioni di esercitare le loro abilità e il loro potere decisionale, si attivano processi di apprendimento autentico, di crescita personale e di cittadinanza attiva e responsabile.

Il futuro dell'educazione passa dunque dalla capacità di superare modelli direttivi e iperprotettivi, per costruire contesti in cui la scelta non sia solo un diritto, ma una pratica quotidiana sostenuta da strumenti e metodologie e da una visione condivisa della scuola come comunità di apprendimento. Investire nella didattica negoziale e nella co-progettazione significa investire nelle potenzialità di ciascun alunno e nella possibilità, per tutti, di diventare protagonisti consapevoli del proprio percorso di vita e dei processi di formazione e di apprendimento.

5. Riferimenti bibliografici

- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, Orig. *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1996.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York 1985.
- Direttiva 21 luglio 1997, n. 487, *Direttive per l'attuazione degli adempimenti in materia di assistenza e di integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap*, 1997.
- D.P.R. 235/2007 – *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al DPR 249/1998*.
- D.P.R. 249/1998 – *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.
- Favorini A.M., *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento. Esperienze educative e didattiche con l'Analisi Transazionale*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971, Orig., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida sull'orientamento*, 2023.
- Ministero dell'Istruzione, C.M. n. 43/2009. *Linee guida per l'orientamento permanente*, 2009.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado, *Progetto Orientamento*, D.M. 31 ottobre 1996, vol. 1, *La formazione orientativa*; vol. 2, *Modelli e strumenti*; vol. 3, *Le valenze orientative delle discipline*.
- Nierenberg G.I., *The Art of Negotiating: Psychological Strategies for Gaining Advantageous Bargains*, Barnes & Noble Publishing, New York 1995.
- OECD, *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris 2018, <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, UNESCO, Paris 2017.
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, UNESCO, Paris 2020.
- WHO, *Life Skills Education in Schools*, WHO, Ginevra 1997, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.
- WHO, *Practical Application Handbook for Life Skills Education*, WHO, Ginevra 2020.

1. Introduzione

Il percorso tracciato nel capitolo precedente ha permesso di mettere in evidenza come la promozione delle capacità decisionali e della partecipazione attiva degli allievi rappresenti una delle principali sfide della scuola italiana contemporanea. È emerso anche che, per superare la discrepanza tra finalità e principi dichiarati e agire nella quotidianità, occorre intervenire non solo sul piano delle dichiarazioni d'intenti, ma soprattutto sulle pratiche concrete e sulle dinamiche relazionali che si attivano in classe.

Ciò premesso, il capitolo si propone di approfondire il tema della partecipazione attiva degli allievi. Si focalizza l'attenzione, pertanto, sulle dinamiche e sulle micro-dinamiche che si innescano quando importanti decisioni riguardanti i loro processi formativi vengono calate dall'alto, in maniera unilaterale e senza nemmeno consultarli, oppure, al contrario, quando vengono contrattate e condivise¹. Attraverso lo studio di un caso rappresentativo, vengono messi in luce gli esiti educativi, motivazionali e relazionali che possono derivare da una gestione non condivisa dell'attività pedagogico-didattica, evidenziando al contempo i vantaggi che possono derivare da una gestione fondata su confronto, ascolto e coinvolgimento attivo degli allievi.

La riflessione parte dall'analisi di una situazione conflittuale contrassegnata da carenza di spazi e di momenti di negoziazione reale, che genera

¹ A. Rotondo, *Rethinking Contracts: The Heart of Eric Berne's Transactional Analysis*, «Transactional Analysis Journal», L, 3 (2020), pp. 236-250, <https://doi.org/10.1080/03621537.2020.1771032>.

insoddisfazioni, resistenze e conflitti, al fine di mostrare anche come si possa trasformare in occasione di contrattazione e di corresponsabilità. La descrizione della situazione costituisce quindi il punto di partenza per avviare l'analisi delle strategie operative e dei modelli partecipativi che si possono adottare nei contesti educativi, con particolare attenzione alle pratiche di co-costruzione, ascolto e negoziazione e alle possibili implicazioni per la formazione dei docenti².

2. Scelte metodologiche e descrizione di un caso esemplificativo

Al fine di rendere il discorso e le considerazioni di seguito proposte quanto più possibile concreti, si ritiene opportuno partire dalla presentazione di una situazione educativa conflittuale tipica del mondo della scuola. Durante una supplenza, una docente sceglie di recuperare una lezione senza coinvolgere gli studenti nella decisione e senza nemmeno interpellarli, dando origine a proteste, rifiuti e opposizioni.

2.1. Scelte metodologiche

Come precisato nei capitoli precedenti, lo studio di caso³ rappresenta una strategia metodologica utile per esplorare fenomeni complessi nel loro contesto reale, permettendo di analizzare a fondo processi e dinamiche difficili da cogliere diversamente in modo appropriato. Come già evidenziato, l'uso del caso singolo non permette in automatico generalizzazioni in contesti analoghi. Il vantaggio del suo utilizzo consiste nel recuperare uno sguardo privilegiato per osservare ed esaminare le pratiche educative effettive in contesti reali, stimolando analisi approfondite delle dinamiche in gioco e riflessioni critiche consequenziali.

² Sull'uso del contratto nell'azione pedagogico-didattica si vedano: G. Barrow, *Transactional Analysis in the Classroom, Staffroom and Beyond*, «Pastoral Care in Education», XXXIII, 3 (2015), pp. 169-179, <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1070895>, G. Bolondi et al., *Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths*, «ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies», XVIII (2018), pp. 415-435, <https://doi.org/10.7358/ECPS-2018-018-BOLO>; A. Rotondo, *Op. Cit.*

³ R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage, Thousand Oaks CA 2014.

2.2. Descrizione del caso

All'inizio della settima ora di un venerdì del mese di marzo, in una classe quarta di una scuola secondaria di secondo grado, si presenta una situazione interessante su cui vale la pena riflettere. Poiché il professore di Lettere che avrebbe dovuto fare lezione quel giorno risulta assente, viene affidata la supplenza alla collega di Matematica e Fisica, insegnante della stessa classe.

Approfittando dell'occasione, la docente decide di recuperare l'ora di Fisica saltata il giorno precedente per svolgere la verifica di Matematica. Entrata in classe, quindi, informa gli studenti della sua decisione.

L'annuncio suscita una corale e pronta reazione di dissenso: «Nooo, prof., la preghiamo... è l'ultima ora, siamo stanchi!».

Nonostante le obiezioni e le contestazioni, l'insegnante rimane ferma nella sua decisione e porta avanti il suo programma. Avvia quindi il riepilogo di alcuni argomenti trattati nei giorni precedenti.

Il clima diventa teso. I segnali di rifiuto, di distrazione e di scarso coinvolgimento aumentano.

A un certo punto, uno studente seduto in prima fila estrae un taglierino dall'astuccio e inizia a usarlo per raschiare una parte del suo banco.

L'azione, per nulla dissimulata, viene notata dall'insegnante che interviene richiamando l'allievo. Quest'ultimo, nondimeno, continua l'attività, mantenendo un atteggiamento palese di sfida. Il compagno di banco, quasi a voler stimolare ulteriormente la dinamica oppositiva, gli offre un taglierino di dimensioni maggiori, alimentando il clima di complicità, provocazione e trasgressione.

Infastidita e offesa, la professoressa è costretta a fermarsi per gestire la situazione, chiedendo allo studente cosa stia facendo.

In modo ironico e provocatorio il ragazzo risponde: «Sto pulendo il banco dalle cicche».

L'insegnante, a questo punto, scrive una nota disciplinare sul registro.

3. Studio del caso riportato

La situazione descritta mette in luce alcune dinamiche tutt'altro che rare nei contesti educativi ed evidenzia un nodo critico cruciale: la carenza a livello di negoziazione e di partecipazione attiva degli allievi, nonostante vengano prese importanti decisioni che li riguardano direttamente.

3.1. La dimensione negoziale nella relazione pedagogico-didattica

L'insegnante incaricata di sostituire il collega assente sceglie autonomamente di recuperare una lezione di Fisica. La decisione, presa senza contrattare alcunché con gli studenti, innesca immediatamente resistenze e opposizioni: “Nooo, prof., la preghiamo... è l'ultima ora!”.

La docente, di fatto, in modo direttivo e unilaterale adotta una decisione che avrebbe potuto invece condividere e negoziare con gli studenti, secondo uno stile classico di gestione del gruppo classe. Evitando di coinvolgere gli allievi, non lascia loro alternative valide se non quella di compiacere o ribellarsi.

Nell'ottica dell'Analisi Transazionale⁴, lo stile privilegiato dall'insegnante fa appello a una parte specifica della personalità degli studenti: quella nota come *Bambino Adattato*⁵. Ai discenti non resta altra scelta che adattarsi passivamente o assumere atteggiamenti oppositivi o ribelli, così come di fatto accade nella situazione descritta.

⁴ E. Berne, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1966, Orig., *Games People Play*, Grove Press, New York 1964.

⁵ Secondo l'Analisi Transazionale, il termine Bambino Adattato indica quella parte della personalità che si è sviluppata in risposta alle regole, ai divieti e alle aspettative provenienti dalle figure adulte di riferimento. Si tratta di una modalità di comportamento che non nasce come scelta autonoma, ma come reazione a ciò che viene richiesto o imposto dall'esterno. Il Bambino Adattato può mostrare: da un lato, obbedienza, compiacenza e rispetto scrupoloso delle regole; dall'altro, ribellione, opposizione o sfida. In entrambi i casi il comportamento resta condizionato dal rapporto con l'autorità e non è espressione di libertà interiore. Nei contesti educativi tali dinamiche sono facilmente osservabili. Alcuni allievi si mostrano sempre attenti, diligenti e timorosi di sbagliare, mentre altri tendono a rifiutare consegne, a provocare o ad opporsi. In realtà si tratta di due forme diverse della stessa condotta adattata: la persona reagisce ad un sistema di aspettative, senza muoversi ancora da una posizione pienamente autonoma. L'intervento educativo mira quindi non ad eliminare questa parte, che risulta comunque essenziale, ma a favorire un equilibrio: da un lato, sostenere l'espressione del Bambino Libero, creativo e spontaneo; dall'altro, incoraggiare lo sviluppo dell'Adulto, capace di valutare le situazioni e di prendere decisioni autonome. Si vedano al riguardo: J. Grégoire, *Conceptualizing Ego States in Transactional Analysis: Three Systems in Interaction*, Routledge, London – New York 2024; K. Minikin, *Radical-Relational Perspectives in Transactional Analysis Psychotherapy: Oppression, Alienation, Reclamation*, Routledge, London – New York 2023; S. Oates, D. Deaconu, *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*, Routledge, London 2025; G. Piccinino, *Revitalization Through Transactional Analysis Group Treatment: Human Nature and Its Deterioration*, Routledge, London – New York 2023; S. Woollams, M. Brown, *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig. *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.

Una delle controindicazioni meno utili derivanti dall'utilizzo rigido di stili del tipo indicato riguarda proprio l'incoraggiamento di forme di motivazione blande, superficiali, estrinseche e perfino banali. Al contrario, come si vedrà nelle pagine seguenti, coinvolgere gli allievi nei processi decisionali che riguardano la loro formazione farebbe la differenza.

Quali sono allora le alternative possibili?

Si può adottare un approccio partecipativo e fondato sulla contrattazione⁶. L'insegnante potrebbe aprirsi ad una gestione relazionale condivisa, proponendo un ventaglio di opzioni e formulando insieme agli studenti un "contratto didattico" reale e non solo formale. Questo non significa rinunciare a insegnare contenuti o regole fondamentali per la gestione delle dinamiche del gruppo classe. Significa negoziare in maniera condivisa tempi, contingenze e priorità dell'insegnante e degli allievi, oltre a quelle dettate dall'istituzione di appartenenza. Significa tener conto e rispettare le condizioni, gli interessi, i bisogni, i vissuti sia dell'insegnante sia degli studenti, oltre alle aspettative derivanti dai contesti istituzionali e agli obblighi insiti e propri dei ruoli di ciascuno.

Concretamente, entrando in aula, l'insegnante protagonista del caso riportato potrebbe dichiarare la sua intenzione di recuperare la lezione di Fisica, evitando di presentarla come unica possibilità e, tantomeno, come una scelta statica, prestabilita e predeterminata. Potrebbe invece proporla come una ipotesi o come una delle alternative possibili. Potrebbe, inoltre, offrire altre opzioni su cosa fare e su come procedere durante quell'ora e, dopo, sentire gli studenti, ovvero contrattare insieme a loro su come procedere.

Così facendo, qualsiasi decisione finale non sarebbe più il risultato di una imposizione rigida e unilaterale della docente. Sarebbe l'esito del confronto rispettoso e della negoziazione autentica tra insegnante e studenti. Rappresenterebbe, di conseguenza, interessi, preferenze, pensieri, idee e vissuti di tutti e di ciascun componente del gruppo classe.

In maniera del tutto analoga, all'inizio di ogni lezione o di ogni unità di apprendimento, il docente può avviare il lavoro tenendo conto delle seguenti indicazioni:

⁶ Cfr.: A.M. Favorini, *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento. Esperienze educative e didattiche con l'Analisi Transazionale*, Franco Angeli, Milano 2004; T. White, *Hard Contracts, Soft Contracts and the Unconscious*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practices», XIII, 2 (2022), pp. 25–31, <https://doi.org/10.29044/v13i2p25>.

- dichiarare l'argomento generale e chiedere agli allievi quali aspetti vorrebbero sviluppare o approfondire;
- proporre un menù dettagliato di contenuti e attività che gli allievi possono discutere e poi raccogliere le loro preferenze;
- invitare gli allievi, anche in piccoli gruppi, a confrontarsi per costruire insieme il programma della giornata o del periodo che interessa;
- negoziare calendario, modalità e durata delle lezioni, delle verifiche, delle attività laboratoriali, dei lavori di gruppo.

Le indicazioni fornite possono essere usate per favorire un clima positivo all'interno del gruppo classe e stimolare un coinvolgimento autentico degli studenti, ascoltati e riconosciuti in quanto persone. Gli studenti possono rendersi conto così che la loro voce è davvero presa in considerazione nella costruzione del percorso formativo.

Passando da uno stile fondato sull'obbligo e sull'imposizione dall'alto ad uno basato sulla negoziazione e sulla condivisione, anche il livello e la qualità della motivazione possono cambiare radicalmente. Qualsiasi cosa si farà, infatti, non sarà più il risultato di una scelta imposta dall'educatore. Al contrario, costituirà l'esito di decisioni condivise, fondate sulla negoziazione e sulla partecipazione attiva di tutti e di ciascuno. Ogni scelta, in una parola, rappresenta ciascun membro del gruppo classe e quanto realmente desidera. Diventa difficile, di conseguenza, che si attivino in modo automatico, banale e riduttivo risposte degli studenti del tipo compiacere o ribellarsi. Al contrario, privilegiando lo stile contrattuale, la motivazione sarà diversa, poiché differenti saranno le parti del sé o gli stati dell'Io degli studenti stimolati e attivati⁷.

In particolare, quando si procede in modo partecipativo, si attivano parti diverse della personalità degli allievi, tra cui, utilizzando la lente dell'Analisi Transazionale, quelle note come *Bambino Libero* e *Adulto*⁸. I

⁷ Cfr.: S. Zhang, M. Constantinovits, *A Study of Principled Negotiation Based on the Chinese Harmony Thought*, «BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution», VII, 2 (2016), pp. 63–74; Id., *A Study of Principled Negotiation Based on Transactional Analysis Theory*, «BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution», VIII, 2 (2017), pp. 1-8.

⁸ Secondo l'Analisi Transazionale, S. Woollams, M. Brown, *Op. Cit.*, il *Bambino Libero* rappresenta la parte della personalità connessa alla spontaneità, alla creatività e all'espressione autentica delle emozioni, senza condizionamenti esterni. L'*Adulto*, invece, è la componente orientata alla realtà, capace di raccogliere e valutare informazioni in modo oggettivo, di elaborare decisioni razionali e di mediare tra le spinte interne e le esigenze dell'ambiente.

benefici che ne derivano in termini di miglioramento del clima della classe, dell'aumento del senso di responsabilità e del coinvolgimento degli allievi possono risultare notevoli.

Concludendo, la qualità della relazione educativa e della partecipazione attiva dei discenti è strettamente correlata allo stile relazionale assunto e privilegiato dal docente. Scegliere la via della negoziazione, pur nel rispetto dei ruoli, dei compiti e delle responsabilità di ciascun partner della relazione educativa, significa promuovere le capacità di scelta e la partecipazione attiva dei discenti: competenze richieste a livello nazionale e internazionale, troppo spesso non pienamente incoraggiate nella quotidianità della scuola italiana.

3.2. A scuola, però, ci sono attività e compiti che si devono svolgere comunque

Nel caso esaminato, l'insegnante è stata incaricata di sostituire un collega. Pertanto, non ha la facoltà di decidere di abbandonare la classe, né di lasciare gli studenti senza fare nulla o semplicemente di consentire loro di fare quello che vogliono. Questo, tuttavia, non significa che l'unica opzione sia quella dell'imposizione rigida e unilaterale.

È ovvio che, nonostante possano risultare sgradevoli e perfino insopportabili per gli studenti, compiti e attività didattiche vanno comunque svolti e/o eseguiti.

La questione vera diventa allora: cosa si può fare di diverso in situazioni del tipo indicato? Come si può procedere quando ci sono compiti o attività che si devono svolgere comunque?

Una soluzione classica purtroppo non sempre proficua è quella che si ispira al proposito ben illustrato dalla famosa espressione di Vittorio Alfieri⁹: «Vollì sempre vollì fortissimamente vollì!». Come è noto, Alfieri arriva al punto di farsi legare alla sedia pur di costringersi a studiare. L'espressione riportata, se assunta come riferimento, monito e modello può portare a reprimere parti fondamentali della personalità di ciascuno, ritenute non opportune, sbagliate e perfino improprie. Da tali scelte possono derivare

Per maggiori dettagli su *Bambino Libero* e *Bambino Adattato* si veda: G. Amenta, *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 – Costruzione del questionario e analisi esplorativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, 5 (2024), pp. 80-90.

⁹ V. Alfieri, *Vita*, a cura di G. Barberis, Einaudi, Torino 1961.

stili di insegnamento e comunicativi rigidi e unilaterali, analoghi a quello assunto dall'insegnante del caso riportato. Il modello, infatti, può essere tradotto in pratica costringendo gli alunni in maniera tutt'altro che rispettosa, a forza di minacce, note e punizioni, a fare anche quanto rifiutano o vorrebbero evitare di fare.

Invero, si tratta di una possibilità attuata spesso e che implica importanti vantaggi e svantaggi o controindicazioni a livello educativo e relazionale.

Cosa si può fare di diverso?

Se si predilige l'ottica di psicologi come Perls, padre della psicoterapia della Gestalt¹⁰, diventa intuitivo che negare o reprimere parti ritenute improprie e scomode del sé raramente produce esiti utili. Rischia, al contrario, di determinare risultati paradossali generando, come si evince dalla descrizione del caso considerato, opposizioni, contestazioni, contrapposizioni e boicottaggi dell'attività didattica¹¹.

Un'alternativa utile allora può consistere nel prendere atto del conflitto educativo, dell'ambivalenza e del rifiuto degli educandi, che con facilità si innescano quando si impone loro qualcosa come una lezione di Fisica in settima ora, al posto di quella attesa di Lettere, come ha fatto la docente protagonista del caso riportato. Se si assume che non esistono "parti buone" e "parti cattive" della personalità, ma che tutte meritano pari considerazione e diritto di cittadinanza o di esistenza, il ventaglio di opzioni dell'insegnante si può ampliare.

Anziché imporre in maniera asettica e unilaterale agli allievi decisioni calate dall'alto, si può procedere mostrando ascolto e rispetto dei loro vissuti, quali, ad esempio, la stanchezza. In particolare, anche se può sembrare paradossale, vale la pena introdurre nell'atteggiamento dell'educatore una qualità processuale fondamentale: la tenerezza.

Concretamente, può risultare sorprendentemente efficace decidere, innanzitutto, di accettare, considerare e rispettare proprio quelle parti del sé degli educandi demotivate o che si rifiutano di eseguire

¹⁰ Cfr., ad esempio, F.S. Perls, *L'approccio della Gestalt. Testimone oculare della terapia*, Astrolabio, Roma, 1977, Orig., *Gestalt Therapy Verbatim*, Real People Press, Lafayette (California) 1969; Id., *La terapia gestaltica parola per parola*, Astrolabio, Roma 1980, Orig., *In and Out the Garbage Pail*, Real People Press, Lafayette (California) 1969. Si veda anche M. Pizzimenti, L. Rivetti, *ABC Gestalt: Manuale pratico per psicoterapeuti, counselor e chiunque voglia avvicinarsi a una seduta di terapia*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹¹ G. Amenta, *Condotte oppositive e inclusione. Analisi dei processi e proposte per l'intervento*, in R. Caldin, C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia Speciale, Famiglie e Territori. Sfide e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 11-25.

quanto loro proposto, resistendo e contrapponendosi. È fondamentale, infatti, accogliere ciascuna resistenza, anziché combatterla o cercare di eliminarla. Dando voce al disagio, alle reticenze, al rifiuto degli allievi e aprendo spazi di confronto, si può disinnescare il conflitto educativo e rendere qualsiasi proposta del docente meno ostile e più sostenibile.

3.3. La tenerezza come qualità processuale dell'atteggiamento dell'educatore

Al fine di illustrare quanto proposto a proposito dell'utilità della tenerezza¹² nella relazione educativa e soprattutto su come si possa procedere si ritiene opportuno proporre un esempio reale:

Carminè è un bambino di nove anni che frequenta la classe quarta della scuola primaria. Una mattina d'inverno si sveglia infastidito, arrabbiato e insofferente. Dichiarando di non voler andare a scuola, avvia la giornata e la relazione con la madre in modo conflittuale e oppositivo.

Sulle prime, quest'ultima gli rammenta che non può fare quello che vuole. Rivela inoltre che, essendo in ritardo e non sapendo dove lasciarlo, è necessario che si sbrighi e che si prepari per andare a scuola.

L'atteggiamento della madre, tuttavia, non solo non produce esiti utili, ma acuisce ulteriormente il fastidio del bambino e, quindi, il conflitto.

La dinamica conflittuale presente nell'esempio riportato può essere meglio compresa se si considera che configura una concretizzazione della cosiddetta logica dell'“opposto” e del “più di prima”. Si tratta di una logica insidiosa che, con facilità, si insinua spesso nei ragionamenti e nel modo di gestire relazioni educative e quotidiane generando conflitti più o meno importanti che possono degenerare. Nel caso in esame, quanto più la madre insiste perché il figlio vada a scuola, tanto più lui si contrappone, anche recando argomenti a suo parere validi: «La maestra mi tratta male, ce l'ha con me, è troppo rigida, non mi piace», e così via:

Non riuscendo a risolvere la questione e a superare l'*impasse*, presa dalla fretta

¹² Sulla tenerezza gli scritti non abbondano. Ad ogni modo, si vedano, al riguardo: M. Piedrahita, *The Importance of Tenderness in Personal Relationships*, «Current Research in Psychology and Behavioral Science (CRPBS)», V, 2 (2024) pp. 1-4, <https://doi.org/10.54026/crpbs/10114>, B. Thompson, *Teaching with Tenderness: Toward an Embodied Practice*, University of Illinois Press, Urbana 2017, <https://doi.org/10.5622/illinois/9780252041167.001.0001>.

e dal senso di impotenza, la madre chiede aiuto al coniuge, invitandolo a intervenire per convincere Carmine ad andare a scuola.

Mentre sta facendo la barba, davanti allo specchio del bagno, il genitore si ritrova il figlio vicino, che, ancora più infastidito di prima, ribadisce che non intende andare a scuola. Alla domanda del genitore su come mai, il bambino ripete con convinzione quanto ha già espresso alla madre: «Oggi c'è la maestra X e io non la voglio vedere». Il padre lo ascolta con attenzione.

Dopo, quasi piangendo, Carmine conclude dicendo: «E poi sono stanco, ho freddo e ho sonno!».

Con spontaneità, il genitore lo abbraccia mentre replica: «A chi lo dici! Nemmeno io oggi vorrei andare al lavoro, se potessi. Ho sonno e sono stanco come te».

Senza ulteriori commenti, dopo qualche istante Carmine esce dal bagno, si veste, fa colazione e va regolarmente a scuola.

Quanto riportato illustra come sia possibile tradurre in pratica la tenerezza, qualità processuale fondamentale, che vale la pena introdurre e monitorare nella relazione educativa. Evidenzia che quando la tenerezza risulta carente, con facilità l'interazione educativa diventa conflittuale. Prendersi cura¹³ degli educandi, inoltre, significa riconoscere e restituire diritto di esistenza a tutte le parti della loro personalità, comprese quelle che si manifestano attraverso ribellione, rifiuto, resistenza e contrapposizione¹⁴.

Riprendendo il caso in precedenza introdotto riguardante il recupero della lezione di Fisica, anziché entrare in aula e proporre o imporre una specie di menù fisso e precostituito, l'insegnante potrebbe partire proprio da quanto espresso e manifestato dagli studenti.

Dinanzi all'iniziale «Nooo, prof., la preghiamo... è l'ultima ora, siamo stanchi!», la docente potrebbe riformulare quanto ascoltato utilizzando interventi del tipo: «Beh, vedo che siete proprio arrivati!»; «Vedo che non vi va di fare più niente!», «E men che meno recuperare la lezione di Fisica!». Così facendo, la docente riconosce senza svalutazione cosa vivono in quel momento gli allievi. Anziché svalutarli, restituisce loro e ai vissuti che esprimono il diritto di esistenza.

¹³ Cfr.: G. Amenta, *Cura e rispetto delle relazioni umane*, in P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 68-81; Id., *Il rispetto dell'alunno e la cura delle relazioni umane*, in F. Anello (Ed.), *Funzioni e competenze dell'insegnante di sostegno*, Tecnodid, Napoli 2023, pp. 95-105; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura in educazione*, Carocci, Roma 2006.

¹⁴ R. Mastromarino, *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018.

Invero, l'insegnante potrebbe utilizzare anche interventi quali: «A chi lo dite!? Io sono più stanca di voi!», «Me ne vorrei andare a riposare e dormire!». In tal modo non nega i vissuti degli alunni, non li svaluta e nemmeno chiede loro di rimuoverli o di cambiarli di segno come, invece, potrebbe suonare un intervento impositivo del tipo nella realtà privilegiato dalla docente. Riconoscendo a sé stessa il diritto di provare fastidio, di sentire stanchezza e di avere voglia di non lavorare, in automatico, meta-comunica ai suoi allievi che è legittimo quello che vivono.

Ovviamente, un messaggio finale cruciale diventa fondamentale: «Beh, adesso che siete qui, cosa vi piacerebbe portare a casa?» aprendo un confronto per valutare le opzioni. Può rilanciare in modo rispettoso la sua proposta e motivarne le ragioni in termini di vantaggi che ne possono derivare per gli studenti. Potrebbe aggiungere messaggi del tipo seguente:

«Ho capito che siete stanchi! Anche se si rimanda, sono cose che bisogna recuperare in ogni caso»,

«Non mi sembra molto vantaggioso, anche per voi, sprecare il tempo che rimane»,

«Semmai, possiamo insieme vedere come lavorare in modo da evitare di stancarvi ulteriormente, visto che siamo in settimana ora»,

«Che ne dite?».

Dopo aver ascoltato e dato voce a ciascuno studente, ovvero a quelle parti del loro sé ritenute inizialmente scomode, in quanto oppostive e boicottanti, l'insegnante può procedere offrendo ulteriori opzioni. Se proprio intende fare lezione di Fisica, anziché imporlo, può privilegiare l'arte di invitare e di proporre.

Concludendo, anziché insistere sulla disciplina o sulla volontà ferrea, l'insegnante può lavorare sulla motivazione, sulla partecipazione e sul coinvolgimento, negoziando le modalità di svolgimento dell'attività proposta, concedendo spazi di scelta o semplicemente ascoltando le ragioni del malcontento e del rifiuto. Sebbene l'attenzione alle dinamiche interne della classe e delle singole persone risulti spesso carente, essa rappresenta una preziosa risorsa per promuovere un clima di lavoro rispettoso, autentico e costruttivo anche e soprattutto quando “ci sono cose che si devono fare comunque”.

4. *Permessi violati nello stile autocratico, direttivo e unilaterale*

Lo stile autocratico, caratterizzato da decisioni prese in modo unilaterale, rischia di compromettere la qualità della relazione educativa¹⁵. L'assenza di spazi di negoziazione e di riconoscimento reciproco porta, infatti, a trasmettere messaggi svalutanti, spesso non in modo intenzionale, ma comunque percepiti dagli studenti come negazione della loro presenza, dei loro bisogni e delle loro emozioni¹⁶. Tali dinamiche si configurano come violazioni di permessi fondamentali, con conseguenze sul piano motivazionale, relazionale e identitario. Riflettere su questi aspetti significa non soltanto analizzare gli errori comunicativi, ma anche comprendere come la pratica didattica quotidiana possa veicolare ingiunzioni implicite o, al contrario, offrire permessi generativi.

4.1. Riflessioni e spunti per la pratica pedagogico-didattica

La dinamica analizzata mostra come l'adozione di uno stile autocratico, direttivo e unilaterale non si limiti a influire sull'andamento della lezione, ma rischia di trasmettere messaggi impliciti fortemente svalutanti per gli studenti. Questi messaggi, spesso non dichiarati esplicitamente, si configurano come vere e proprie ingiunzioni, che minano la percezione di sé e il senso di appartenenza degli allievi al gruppo classe. La seguente tabella evidenzia i principali permessi violati, le frasi implicite attraverso cui possono essere percepiti e i messaggi alternativi che il docente può comunicare per favorire un clima educativo fondato sul riconoscimento e sulla partecipazione.

¹⁵ C. Sills, *Contracts and Contract Making*, in C. Sills (Ed.), *Contracts in Counselling and Psychotherapy*, Sage Publications, London 2006, pp. 9-26, <https://doi.org/10.4135/9781446213421.n2>.

¹⁶ P. Przybylski, *The Three-Cornered Contract in Psychotherapy of the Adolescent and their Parents*, «Edukacyjna Analiza Transakcyjna», X (2021), pp. 115-128, doi:10.16926/eat.2021.10.06.

Tabella 1 - Lettura pedagogica delle criticità e domande guida per una didattica partecipata

CRITICITÀ EMERSA NEL CASO	RIFLESSIONE PEDAGOGICA	DOMANDE PER I DOCENTI
Assenza di verifica della <i>readiness</i> : la docente presume che si possa insegnare in ogni condizione, senza considerare la stanchezza o lo stato della classe	La <i>readiness</i> è condizione imprescindibile per l'apprendimento: ignorarla significa generare resistenze e conflitti. L'ascolto della classe diventa fondamentale	<ul style="list-style-type: none"> - Quali segnali manifesta una classe "non pronta"? - Come verificare la <i>readiness</i> in momenti-limite (settimana ora, supplenza, cambio del docente)?
Rigidità nella conduzione: decisione unilaterale, senza negoziazione	Una gestione non condivisa attiva dinamiche oppostive, lo stile partecipativo e la contrattazione permettono di trasformare l'obbligo in scelta condivisa	<ul style="list-style-type: none"> - Quale spazio si lascia alla negoziazione, non come cedimento ma come forma di intelligenza educativa? - Qual è la disponibilità a modulare la proposta didattica in base alle condizioni reali della classe?
Atteggiamenti degli studenti ironici, oppositivi, provocatori	Non semplici "mancanze di rispetto", ma segnali relazionali di disallineamento tra docente e gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - In che modo si possono rileggere le opposizioni? - Oltre a interpretarle come minacce, quali messaggi veicolano?
Sintonizzazione possibile solo <i>a posteriori</i> : la classe si attiva quando si trova un tema che coinvolge	La disponibilità c'era: mancava l'aggancio iniziale; la motivazione cresce quando si passa da imposizione a co-costruzione	<ul style="list-style-type: none"> - Come si possono costruire agganci autentici fin dall'avvio di una lezione? - Quali strategie si possono usare per valorizzare pensieri, interessi e vissuti degli studenti?

L'analisi dei permessi violati evidenzia che anche i gesti quotidiani, seppure minimi, possono incidere profondamente sulla relazione educativa. La sfida per il docente diventa quella di trasformare ingiunzioni svalutanti in permessi generativi, capaci di sostenere motivazione, fiducia e responsabilità. Così facendo, la classe smette di essere luogo di imposizione e resistenza e diventa spazio di crescita condivisa, in cui ciascun allievo può sentirsi visto, riconosciuto e parte integrante del processo formativo.

4.2. Ingiunzioni e permessi violati

La dinamica descritta mette in evidenza come, anche senza parole dirette, alcuni atteggiamenti dell'educatore possano trasmettere messaggi profondamente svalutanti. Un docente che mantiene un approccio egocentrico e autocentrato dimostra di privilegiare prevalentemente le funzioni di "emittente" e di "ricevente". Così facendo, comunica implicitamente agli studenti: "Che tu ci sia o meno, cambia poco". Invero, non si tratta soltanto di errori comunicativi. Se si assume la lente dell'Analisi Transazionale, tali messaggi violano alcuni permessi fondamentali che vale la pena esplicitare¹⁷.

Tra le ingiunzioni più importanti che si attivano nel caso considerato si possono indicare le seguenti:

- "Non essere/Non esistere": il messaggio sotterraneo, che rischia di essere trasmesso nel momento in cui la docente entra in classe, comunica la sua decisione e inizia direttamente ad agire come se gli studenti non contassero, può essere decodificato come "È quasi irrilevante se tu ci sei o meno" e, quando non ascolta le proteste, "Eclissati e sparisce", oppure "Fatti da parte perché io devo fare quanto ho deciso, a prescindere da te!". Quando uno studente avverte che il docente non riconosce la sua presenza, può sentirsi non considerato e talora trattato come se fosse trasparente o invisibile.

- "Non essere importante": ingiunzione trasmessa da frasi implicite del tipo "Quello che pensi, provi o desideri non conta". L'indifferenza nei riguardi dei feed-back, delle domande, delle contestazioni e delle richieste degli studenti svaluta la loro soggettività;

- "Non pensare": ingiunzione veicolata quando le idee e le proposte degli studenti non vengono considerate, con messaggi impliciti del tipo "Le tue proposte non sono rilevanti, decido io per tutti". In questo modo si inibiscono la capacità critica e la possibilità di contribuire attivamente al processo di apprendimento, e soprattutto la capacità degli studenti di negoziare e di decidere in maniera condivisa;

- "Non sentire": ignorando i vissuti e le emozioni degli studenti (stanchezza, disinteresse, demotivazione) viene trasmesso un messaggio impli-

¹⁷ E. Berne, *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1971, Orig., *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*, Grove Press, New York 1961; C. Steiner, *Copioni di vita*, La Vita Felice, Milano 2008, Orig., *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*, Grow Press, New York 1990.

cito del tipo “Non importa se sei stanco o demotivato”, “Io vado avanti lo stesso con il mio piano!”;

– “Non appartenere”: quando lo studente percepisce che il gruppo-classe procede anche senza di lui, con comunicazioni sotterranee del tipo “Il gruppo va avanti anche senza di te”.

Si tratta di messaggi che, pur non essendo esplicitati verbalmente, possono essere percepiti, a seconda delle sensibilità di ciascuno, come importanti violazioni di permessi. La ripetizione di micro-comportamenti del docente quali tono di voce, postura, mancato contatto visivo, assenza di interazione e di risposte autentiche, nel tempo, possono minare l'autostima degli allievi e alimentare rabbia, fastidio o, all'opposto, passività e senso di inutilità e impotenza. Un messaggio interno degli allievi potrebbe diventare: “Fa' pure come ti pare”, o “Quello che devi fare fallo e fallo presto!”.

Se un episodio isolato può anche passare inosservato, in relazioni educative durature — come quelle tra insegnante e studenti — il rischio è che questi messaggi sedimentino fino a configurare veri e propri approcci disfunzionali che possono comportare ritiro, demotivazione, ansia o condotte oppositive come nel caso riportato.

Al contrario, quando l'insegnante attiva il suo stato dell'Io Adulto e integra l'ascolto autentico nella sua pratica, può trasmettere permessi fondamentali e riparativi: “Va bene che tu ci sia”, “Sei importante”, “Puoi pensare e desiderare”, “Hai diritto di sentire quello che senti”, “Puoi appartenere a questo gruppo”. Si tratta di messaggi con un forte valore emancipativo, perché sostengono la costruzione di stili e di piani di vita positivi e possono promuovere nei discenti fiducia, responsabilità e motivazione.

In quest'ottica, lo stile dialogico e responsivo non è solo una tecnica, ma è un vero e proprio atteggiamento di prevenzione di dinamiche svalutanti. Riconoscere la presenza degli alunni, tenere conto delle loro parole e dei loro messaggi, ascoltare quello che sentono e aprire spazi di negoziazione significa evitare di violare permessi fondamentali e favorire un clima relazionale in cui ogni studente possa sentirsi visto, ascoltato e riconosciuto. Significa trattare gli educandi come persone con diritti, valori, vissuti, desideri e bisogni.

La seguente tabella sintetizza i principali permessi violati o ingiunzioni, che possono essere trasmesse implicitamente nella relazione educativa, e le modalità attraverso cui lo studente può percepire i permessi alternativi che l'insegnante può veicolare per sostenere un clima relazionale positivo e motivante.

Tabella 2 - Violazioni implicite in ambito scolastico,
frasi esemplificative e permessi alternativi

INGIUNZIONE IMPLICITA	FRASE ESEMPLIFICATIVA CHE POTREBBE ARRIVARE ALLO STUDENTE	PERMESSO ALTERNATIVO CHE L'INSEGNANTE PUÒ COMUNICARE
Non essere / Non esistere	“Che tu ci sia o meno, non interessa” “È quasi indifferente se sei presente o meno”	“Tu conti per me e la tua presenza fa la differenza”
Non essere importante	“Quello che pensi, provi o desideri non conta”	“I tuoi pensieri e sentimenti sono importanti e hanno valore”
Non pensare (ingiunzione implicita quando le idee degli studenti non vengono considerate)	“Le tue proposte non sono rilevanti, decido io per tutti”	“Puoi pensare con la tua testa: le tue idee arricchiscono la lezione”
Non sentire (ingiunzione trasmessa quando le emozioni degli studenti vengono ignorate o negate)	“Non importa se sei stanco o demotivato”	“Puoi sentire quello che senti: riconosco il tuo stato d'animo”
Non appartenere (ingiunzione relazionale di esclusione implicita)	“Il gruppo va avanti anche senza di te”	“Sei parte del gruppo: la tua voce contribuisce al percorso di tutti”

In una prospettiva operativa, diventa fondamentale che ogni docente si interroghi non solo su cosa insegna, ma su come comunica. Prestare attenzione ai segnali impliciti che accompagnano la relazione — lo sguardo, il tono di voce, il riconoscimento dei vissuti degli studenti — permette di trasformare le ingiunzioni svalutanti in permessi generativi. Anche piccoli gesti quotidiani, come accogliere un intervento, legittimare un'emozione o dare spazio a un'idea, possono costituire potenti messaggi di validazione. In questo modo, la classe si configura non come un luogo di riproduzione di copioni disfunzionali, ma come contesto di crescita in cui ciascun allievo si sente visto, riconosciuto e parte integrante del processo formativo.

5. Considerazioni conclusive

Il caso analizzato ha mostrato con chiarezza come le modalità comunicative e relazionali adottate dal docente incidano direttamente sul clima della classe e sulla qualità dell'apprendimento. Lo stile autocratico e unilaterale, pur garantendo un controllo immediato, limita lo spazio decisionale degli studenti e li costringe a muoversi in una logica dicotomica di compiacenza o ribellione. In tal modo si ostacola lo sviluppo di competenze fondamentali come la responsabilità, la negoziazione e l'autonomia.

Al contrario, un approccio partecipativo e dialogico non solo riduce resistenze e conflitti, ma favorisce la costruzione di capacità decisionali negli allievi: la possibilità di scegliere, proporre, contrattare e assumersi responsabilità diventa parte integrante del processo formativo. Trasformare le ingiunzioni svalutanti in permessi generativi significa allora offrire agli studenti l'opportunità di esercitare il pensiero critico e di sperimentare la corresponsabilità educativa.

La sfida per i docenti consiste nel considerare la classe non come un gruppo da governare in maniera unilaterale, ma come una comunità da accompagnare nello sviluppo delle potenzialità decisionali. In questo modo, la scuola può diventare un contesto di apprendimento significativo e, al tempo stesso, un laboratorio di cittadinanza attiva, in cui ogni studente si sente visto, riconosciuto e coinvolto nella costruzione del proprio percorso di crescita personale e collettiva.

6. Riferimenti bibliografici

- Alfieri V., *Vita*, a cura di G. Barberis, Einaudi, Torino 1961.
- Amenta G., *Condotte oppositive e inclusione. Analisi dei processi e proposte per l'intervento*, in R. Caldin, C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia Speciale, Famiglie e Territori. Sfide e prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 11-25.
- Amenta G., *Cura e rispetto delle relazioni umane*, in P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 68-81.
- Amenta G., *Il rispetto dell'alunno e la cura delle relazioni umane*, in F. Anello (Ed.), *Funzioni e competenze dell'insegnante di sostegno*, Tecnodid, Napoli 2023, pp. 95-105.
- Amenta G., *Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 – Costruzione del questionario e analisi esplorativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, 5 (2024), pp. 80-90.

- Barrow G., *Transactional Analysis in the Classroom, Staffroom and Beyond*, «Pastoral Care in Education», XXXIII, 3 (2015), pp. 169-179, <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1070895>.
- Berne E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1966, Orig., *Games People Play*, Grove Press, New York 1964.
- Berne E., *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma 1971, Orig., *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*, Grove Press, New York 1961.
- Bolondi G., Ferretti F., Giberti C., *Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths*, «ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies», XVIII (2018), pp. 415-435, <https://doi.org/10.7358/ECPS-2018-018-BOLO>.
- Favorini A.M., *Il contratto nella formazione e nell'apprendimento. Esperienze educative e didattiche con l'Analisi Transazionale*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Grégoire J., *Conceptualizing Ego States in Transactional Analysis: Three Systems in Interaction*, Routledge, London – New York 2024.
- Minikin K., *Radical-Relational Perspectives in Transactional Analysis Psychotherapy: Oppression, Alienation, Reclamation*, Routledge, London – New York 2023.
- Mastromarino R., *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura in educazione*, Carocci, Roma 2006.
- Oates S., Deaconu D., *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*, Routledge, London, 2025.
- Piccinino G., *Revitalization Through Transactional Analysis Group Treatment: Human Nature and Its Deterioration*, Routledge, London – New York 2023.
- Piedrahita M., *The Importance of Tenderness in Personal Relationships*, «Current Research in Psychology and Behavioral Science (CRPBS)», V, 2 (2024), pp. 1-4, <https://doi.org/10.54026/crpbs/10114>.
- Pizzimenti M., Rivetti L., *ABC Gestalt: Manuale pratico per psicoterapeuti, counselor e chiunque voglia avvicinarsi a una seduta di terapia*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Przybylski P., *The Three-Cornered Contract in Psychotherapy of the Adolescent and their Parents*, «Edukacyjna Analiza Transakcyjna», X (2021), pp. 115-128, doi:10.16926/eat.2021.10.06.
- Rotondo A., *Rethinking Contracts: The Heart of Eric Berne's Transactional Analysis*, «Transactional Analysis Journal», L, 3 (2020), pp. 236-250, <https://doi.org/10.1080/03621537.2020.1771032>.
- Sills C., *Contracts and Contract Making*, in C. Sills (Ed.), *Contracts in Counselling and Psychotherapy*, Sage Publications, London 2006, pp. 9-26, <https://doi.org/10.4135/9781446213421.n2>.
- Steiner C., *Copioni di vita*, La Vita Felice, Milano 2008, Orig., *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*, Grow Press, New York 1990.
- Thompson B., *Teaching with Tenderness: Toward an Embodied Practice*,

- University of Illinois Press, Urbana 2017, <https://doi.org/10.5622/illinois/9780252041167.001.0001>.
- White T., *Hard Contracts, Soft Contracts and the Unconscious*, «International Journal of Transactional Analysis Research & Practice», XIII, 2 (2022), pp. 25-31, <https://doi.org/10.29044/v13i2p25>.
- Woollams S., Brown M., *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985, Orig., *Transactional Analysis. The Psychotherapy of the Person and of Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1979.
- Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods*, Sage, Thousand Oaks CA 2014.
- Zhang S., Constantinovits M., *A Study of Principled Negotiation Based on the Chinese Harmony Thought*, «BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution», VII, 2 (2016), pp. 63-74
- Zhang S., Constantinovits M., *A Study of Principled Negotiation Based on Transactional Analysis Theory*, «BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution», VIII, 2 (2017), pp. 1-8.

1. *Introduzione*

Alla luce delle considerazioni fin qui presentate, è inevitabile porsi questioni quali: come si può davvero promuovere la capacità di scelta a scuola, se agli studenti viene negata la possibilità di esprimere opinioni, bisogni e desideri? E come si possono sostenere in classe le competenze decisionali, se non si offrono agli allievi occasioni reali per esercitarle?

Il rischio, come ribadito, è quello di cadere in una contraddizione: affermare a parole l'importanza della partecipazione e della scelta, ma continuare a praticare modelli trasmissivi e direttivi che non lasciano molto spazio alla negoziazione o al confronto. È un po' come pretendere di insegnare a nuotare senza consentire agli studenti di entrare in acqua: in teoria si riconosce il valore dell'autonomia e della responsabilità, ma nella pratica si impedisce agli alunni di "allenarsi" in contesti autentici e significativi.

La distanza tra principi e realtà non è un dettaglio secondario. Rappresenta uno dei principali ostacoli allo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole, così come richiesto sia dalla normativa italiana sia dalle raccomandazioni internazionali citate nelle pagine precedenti (UNESCO, WHO, OECD).

Le competenze decisionali difficilmente si apprendono in modo teorico o astratto, ma si costruiscono gradualmente attraverso il coinvolgimento, il dialogo e la partecipazione attiva alla vita della classe.

Per superare il paradosso, dunque, occorre ripensare le routine scolastiche e gli stili relazionali, restituendo agli studenti margini autentici di scelta e di protagonismo. Solo così la scuola potrà diventare uno spazio in cui le capacità decisionali non vengono solo dichiarate, ma vanno effettivamente vissute, praticate e riconosciute come fondamentali per la crescita personale e collettiva.

2. Criticità e prospettive nella promozione delle capacità decisionali

Numerose ricerche, sia in Italia che a livello internazionale, documentano come il divario tra le intenzioni dichiarate e le pratiche effettivamente adottate rappresenti una realtà ancora molto diffusa nei contesti educativi. In particolare, quando si tratta di sviluppare le capacità decisionali degli studenti, emergono evidenti paradossi.

In particolare, uno studio di Rudd et al.¹ condotto nel Regno Unito ha messo in luce come le pratiche autentiche di *Student Voice* – finalizzate a promuovere la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti nelle decisioni scolastiche – rimangano sporadiche e, spesso, si riducano a semplici consultazioni superficiali, prive di un impatto concreto sulle scelte educative e accademiche. A conclusioni analoghe perviene Lundy² che rileva come la partecipazione studentesca sia spesso “pilotata” dagli adulti significativi. Secondo la studiosa, gli studenti vengono ascoltati, ma difficilmente sono messi nella condizione di agire in modo attivo e responsabile sui loro percorsi di apprendimento.

Al contrario, alcune ricerche, come quelle di Mitra³, condotte negli Stati Uniti, evidenziano che il coinvolgimento effettivo degli studenti nei processi decisionali – dalla progettazione del curriculum alla definizione dei criteri di valutazione – produce effetti positivi tangibili. Tra questi, si registrano: aumento del senso di appartenenza alla classe e alla comunità scolastica, incremento della motivazione intrinseca, miglioramento dei risultati nell'apprendimento e rafforzamento delle competenze chiave della cittadinanza attiva.

Significative poi risultano le esperienze dei Paesi scandinavi, dove la partecipazione studentesca è organizzata e istituzionalizzata (come nel caso

¹ T. Rudd, F. Colligan, R. Naik, *Learner Voice: A Handbook from Futurelab*, Futurelab, Bristol 2006.

² L. Lundy, *Voice is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, «British Educational Research Journal», XXXIII, 6 (2007), pp. 927-942.

³ Si vedano al riguardo: D. Mitra, *The Significance of Students: Can Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development?*, «Teachers College Record», CVI, 4 (2004), pp. 651-688; Id., *Student Voice in Secondary Schools: The Possibility for Deeper Change*, «Journal of Educational Administration», LVI, 5, 2018, pp. 473-487, doi: 10.1108/JEA-01-2018-0007.

di Svezia e Norvegia)⁴. Tra i benefici più importanti che derivano da ambienti educativi davvero partecipativi si può indicare l'aumento della soddisfazione, dell'autonomia e del benessere degli studenti⁵.

In sintesi, gli studi documentano come il coinvolgimento autentico degli studenti nelle decisioni scolastiche resti ancora raro e insufficiente. Al contempo confermano che da pratiche educative realmente partecipative derivano importanti benefici. Vale la pena, pertanto, promuovere e potenziare opportunità concrete di co-progettazione, negoziazione, condivisione e corresponsabilità, perché solo così è possibile stimolare un vero coinvolgimento e una motivazione profonda negli studenti.

In conclusione, è intuitivo che è difficile promuovere lo sviluppo delle capacità decisionali degli alunni se si continua a privilegiare modelli educativi contrassegnati da direttività, iperprotezione e imposizione. Laddove agli studenti viene negata la possibilità di partecipare attivamente ai processi decisionali, viene inevitabilmente ostacolato anche lo sviluppo delle loro capacità di scelta e di cittadinanza attiva.

Tabella 1 – Criticità e paradossi

Paradosso	Esempio concreto	Possibile soluzione
Partecipazione dichiarata, ma non praticata	Consultazioni formali senza reale impatto	Co-progettazione reale
Ascolto pilotato dagli adulti	Assemblee gestite solo dal docente	Assemblee autogestite dagli studenti
Modelli trasmissivi prevalenti	Lezione imposta senza alternative	Negoziazione dei contenuti didattici

⁴ Si vedano: D. Nordholm, A. Arnqvist, E. Nihlfors, *Sense-Making of Autonomy and Control: Comparing School Leaders in Public and Independent Schools in a Swedish Case*, «Journal of Educational Change», 23 (2021), pp. 497 – 519, <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09429-z>; K. Bartley et al., *Student Participation in Higher Education: A Question of Governance and Power*, «Nordic Studies in Education», XXX, 3 (2010), pp. 150–165, doi:10.18261/ISSN1891-5949-2010-03-02.

⁵ B. Ahlström, *Student Participation and School Success—The Relationship Between Participation, Grades and Bullying Among 9th Grade Students in Sweden*, «Education Inquiry», 1 (2010), pp. 97-115, <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21935>.

3. Modelli e strumenti ricavabili dai contributi internazionali

A livello internazionale, esistono esperienze, modelli consolidati e strumenti operativi che rappresentano punti di riferimento preziosi per la promozione delle capacità decisionali e partecipative degli studenti.

Un primo modello di rilievo, diffuso soprattutto in Australia e nel Regno Unito, è quello del *Negotiated Curriculum*. L'approccio, teorizzato da Boomer e collaboratori⁶, prevede la co-progettazione di percorsi di apprendimento attraverso momenti strutturati di dialogo tra studenti e docenti. La logica sottostante è che coinvolgere attivamente gli studenti nella definizione degli obiettivi, dei contenuti e delle modalità didattiche contribuisce a rafforzare il senso di responsabilità condivisa, oltre a stimolare una motivazione intrinseca più solida. I momenti di contrattazione possono assumere molteplici forme: dalla discussione dei temi da approfondire, all'elaborazione partecipata dei criteri di valutazione, alla scelta delle modalità operative (progetti, ricerche, attività pratiche). Il *Negotiated Curriculum* si configura dunque come una strategia dinamica e adattabile, che valorizza il contributo degli studenti e ne riconosce il ruolo di co-costruttori del sapere.

Un secondo modello significativo è il *Democratic Classroom*, promosso da autori come Apple e Beane⁷. Ispirandosi ai principi della democrazia deliberativa, il modello si traduce nella strutturazione di assemblee di classe regolari, nella co-costruzione e revisione delle regole, nella definizione partecipata delle modalità di valutazione e nella gestione condivisa dei conflitti. All'interno delle aule, gli studenti vengono incoraggiati a esprimere liberamente idee, a sollevare questioni, proporre soluzioni e a partecipare attivamente al dibattito. L'esperienza del *Democratic Classroom* permette di sviluppare competenze fondamentali come la capacità di argomentare, l'ascolto attivo e la negoziazione, che risultano centrali non solo sul piano scolastico, ma anche per promuovere la futura cittadinanza attiva degli studenti.

Un ulteriore modello, ampiamente adottato nei sistemi educativi Nord-europei, è rappresentato dalle pratiche di *Peer Assessment* e *Co-E-*

⁶ G. Boomer, N. Lester, C. Onore, J. Cook, *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*, Routledge, London 1992.

⁷ M.W. Apple, J.A. Beane, *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*, Heinemann, Portsmouth 2007.

valuation (valutazione tra pari e valutazione condivisa). Attraverso la valutazione reciproca di progetti, lavori di gruppo o prestazioni individuali, gli studenti imparano a riflettere criticamente sul proprio percorso e su quello dei compagni, affinando le capacità di giudizio autonomo, di autovalutazione e di dare e ricevere feedback costruttivi. Tali pratiche, se ben guidate, favoriscono la costruzione di un clima di fiducia, rispetto reciproco e corresponsabilità, elementi indispensabili per la crescita di competenze decisionali stabili e durature. Il *Peer Assessment*, inoltre, contribuisce a ridurre l'asimmetria di potere tra docente e discente, stimolando un apprendimento maggiormente cooperativo e dialogico.

Infine, vanno menzionate le esperienze riconducibili al paradigma dello *Student Voice*, approfondite da studiosi come Rudd, Lundy e Mitra⁸. Gli studenti sono coinvolti attivamente nei processi di *governance* scolastica, dalla progettazione del curriculum all'organizzazione degli spazi e delle attività quotidiane. In molte realtà scandinave, la partecipazione studentesca è formalmente sancita nei regolamenti scolastici ed è riconosciuta come un diritto fondamentale, con effetti positivi sul benessere individuale, sull'autonomia e sul senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Tabella 2 - Modelli internazionali a confronto

MODELLO/ ESPERIENZA	PAESI/AUTORI DI RIFERIMENTO	PRINCIPALI CARATTERISTICHE	EFFETTI ATTESI
<i>Negotiated Curriculum</i>	Australia, UK (Boomer)	Co-progettazione, negoiazione	Responsabilità condivisa, motivazione intrinseca
<i>Democratic Classroom</i>	USA (Apple, Beane)	Assemblee di classe, regole condivise	Sviluppo competenze democratiche
<i>Peer Assessment/ Co-Evaluation</i>	Paesi Nord-europei	Valutazione tra pari, feedback	Autovalutazione, corresponsabilità
<i>Student Voice</i>	UK, Scandinavia (Mitra, Lundy)	Coinvolgimento <i>governance</i> scolastica	Autonomia, benessere, <i>agency</i>

In sintesi, tali modelli e strumenti internazionali mostrano come sia possibile trasformare la partecipazione degli studenti da principio astratto

⁸ A. Cook-Sather, *Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform*, «Curriculum Inquiry», XXXVI, 4 (2006), pp. 359-390.

a pratica quotidiana, favorendo la crescita di capacità decisionali, senso critico e responsabilità personale e collettiva, elementi chiave per la formazione di cittadini consapevoli e attivi.

4. *Applicazioni nella scuola italiana*

Alla luce di quanto argomentato nelle pagine precedenti e dei modelli e delle evidenze citate, è possibile individuare alcune pratiche trasferibili e adattabili al contesto scolastico italiano, anche tenendo conto delle specificità normative e culturali del nostro sistema. Si indicano di seguito alcune linee guida per l'applicazione nelle scuole italiane:

- Co-progettazione dei percorsi didattici: all'inizio di ogni modulo o unità di apprendimento, si può proporre un “menù” di temi, attività o progetti tra cui scegliere e da discutere collegialmente con l'insegnante e con il resto del gruppo classe. Questo non solo favorisce la valorizzazione e l'attivazione degli studenti, ma consente anche di intercettare i loro interessi e bisogni reali, aumentando la pertinenza e la motivazione rispetto ai contenuti proposti;
- Routine partecipative, *Circle Time* e assemblea di classe: si possono introdurre e consolidare momenti di confronto strutturato, come il *Circle Time*, per discutere regole, organizzare il lavoro, affrontare eventuali difficoltà relazionali o tematiche di interesse comune. Tali spazi condivisi possono trasformarsi in laboratori di democrazia quotidiana, utili non solo per la gestione della classe, ma anche per lo sviluppo delle *Life Skills*;
- Co-valutazione e feedback reciproco: al riguardo è utile integrare pratiche di valutazione partecipata, in modo che gli studenti possano esprimere giudizi e suggerimenti sui lavori dei compagni e ricevere a loro volta feedback. La co-valutazione può riguardare aspetti sia disciplinari sia trasversali (collaborazione, impegno, motivazione), promuovendo l'autoregolazione e la consapevolezza dei criteri valutativi;
- “Scelte nella scelta”: si può offrire agli studenti la possibilità, laddove consentito dalla progettazione didattica, di scegliere tra diverse modalità di verifica (orale, scritta, presentazione, prodotto multimediale), forme espressive, argomenti di approfondimento o modalità di lavoro (individuale, a coppie, in piccolo gruppo). Anche limitati margini di scelta possono fare la differenza nel senso di *agency* percepita dagli studenti;

- Sperimentazioni di forme partecipate di *governance*: si possono proporre iniziative come la partecipazione degli allievi ai consigli di classe, a commissioni tematiche o alla definizione di progetti di istituto, rafforzando il senso di appartenenza e di responsabilità, oltre ad offrire occasioni reali di esercizio delle capacità decisionali.

Tabella 3 - Pratiche trasferibili alla scuola italiana

PRATICA	VANTAGGI	CRITICITÀ/LIMITI	ADATTABILITÀ AL CONTESTO ITALIANO
Co-progettazione didattica	Stimola interessi e motivazione	Richiede tempo e formazione docenti	Media-Alta
<i>Circle time/</i> Assemblee	Favorisce dialogo e gestione conflitti	Spazio-tempo e formazione	Alta
Co-valutazione	Autoregolazione e corresponsabilità	Resistenze culturali	Media
Scelte delle modalità di verifica	Maggiore <i>agency</i> e personalizzazione	Necessità di criteri chiari	Alta

In sintesi, la sfida principale consiste nel trasformare la partecipazione da principio astratto a pratica quotidiana, sostenuta da strumenti concreti e da una cultura professionale aperta al dialogo, alla negoziazione e al riconoscimento del protagonismo studentesco.

Al fine di offrire una visione d'insieme delle principali strategie operative, si propone di seguito una tabella che sintetizza i diversi livelli di azione - didattica, *governance* scolastica, formazione docenti e *policy* di istituto - mettendo in evidenza pratiche concrete, obiettivi specifici e attori coinvolti. Quanto proposto intende facilitare il passaggio dalle raccomandazioni teoriche all'implementazione quotidiana, attraverso uno strumento di lavoro immediatamente consultabile da parte di dirigenti, insegnanti e formatori.

Tabella 4 - La promozione delle competenze decisionali a scuola

LIVELLO DI AZIONE	PROPOSTA/PRATICA OPERATIVA	OBIETTIVO SPECIFICO	ATTORI COINVOLTI	CRITICITÀ/ NOTE
Didattica	Co-progettazione del curriculum	Favorire partecipazione e responsabilità	Docenti, studenti	Richiede tempi e flessibilità nella programmazione
	Scelta tra diverse modalità di verifica	Incrementare la motivazione e la personalizzazione	Docenti, studenti	Necessario definire criteri chiari
	<i>Circle time/</i> Assemblea di classe	Allenare il confronto e la negoziazione	Docenti, studenti	Gestione del tempo, formazione docenti
	Co-valutazione e <i>peer feedback</i>	Sviluppare il pensiero critico e la corresponsabilità	Docenti, studenti	Cultura della valutazione ancora tradizionale in molte scuole
<i>Governance</i>	Partecipazione degli studenti agli organi collegiali	Rafforzare <i>agency</i> e cittadinanza	Dirigenti, docenti, studenti	Cultura scolastica eccessivamente adulto-centrica
	Commissioni tematiche con studenti	Coinvolgimento attivo nella vita scolastica	Dirigenti, docenti, studenti	Richiede cambiamento culturale
Formazione docenti	Moduli specifici su ascolto attivo, negoziazione e progettazione partecipata	Sviluppare competenze trasversali dei docenti	Formatori, docenti	Spesso formazione “frontale” e poco esperienziale
	<i>Community of practice</i> e <i>peer coaching</i>	Sostenere il cambiamento nei <i>team</i> docenti	Docenti, dirigenti	Richiede <i>leadership</i> distribuita e supporto organizzativo
<i>Policy</i> di Istituto	Inserimento di routine partecipative nei PTOF e regolamenti	Stabilizzare le pratiche partecipative	Dirigenti, docenti, studenti	Verifica della reale implementazione

La lettura trasversale di queste pratiche evidenzia come il rafforzamento delle competenze decisionali degli studenti non possa prescindere da un approccio sistemico, in cui l'innovazione didattica sia sostenuta da adeguati interventi di *governance*, formazione e *policy*⁹. È solo attraverso la coerenza e l'integrazione tra i diversi livelli di azione che la partecipazione studentesca può diventare una dimensione stabile della vita scolastica e non rimanere un'eccezione episodica. Le pratiche qui elencate rappresentano quindi una base di partenza per personalizzare e contestualizzare le scelte educative in funzione delle specificità di ciascun contesto scolastico.

5. Considerazioni conclusive

L'analisi proposta mette in luce come la promozione delle competenze decisionali e della partecipazione attiva degli studenti rappresenti ancora oggi una delle principali sfide della scuola italiana. Nonostante i richiami normativi e le numerose raccomandazioni internazionali, la realtà scolastica è ancora troppo spesso caratterizzata da pratiche trasmissive e da modelli organizzativi che limitano il protagonismo degli studenti nei processi decisionali. Lo scarto tra principi e prassi non costituisce un semplice ritardo di implementazione, ma riflette nodi strutturali profondi: una cultura scolastica ancora fortemente centrata sulla direttività adulta, un'organizzazione poco permeabile alla co-progettazione e una visione del ruolo docente prevalentemente ancorata all'autorità e al controllo, più che alla facilitazione di processi partecipativi.

I dati delle ricerche internazionali confermano che laddove la partecipazione degli studenti è promossa in modo autentico – attraverso modelli come il *Negotiated Curriculum*, la *Democratic Classroom* e pratiche di Co-valutazione – si registrano effetti positivi sia sul piano dell'apprendimento sia sul senso di appartenenza, sulla motivazione e sul benessere degli studenti. Queste esperienze dimostrano che la partecipazione non può essere confinata a episodi marginali, ma va pensata come dispositivo sistemico che attraversa l'intera vita scolastica, dalla definizione degli obiettivi didattici fino alla valutazione.

Per rendere praticabile tale prospettiva in Italia, risulta imprescindibile un duplice investimento: sul piano formativo, potenziando la preparazione

⁹ B.J. Zimmerman, *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*, «Theory into Practice», XLI, 2 (2002), pp. 64-70.

dei docenti sulle competenze relazionali e partecipative; sul piano organizzativo, favorendo spazi strutturati di dialogo, confronto e corresponsabilità all'interno delle scuole. Le *policy* dovrebbero sostenere con continuità percorsi di innovazione, promuovendo la diffusione di pratiche *Evidence-Based*, la condivisione di buone pratiche e la valorizzazione del contributo degli studenti nei processi di *governance* scolastica.

Solo un cambiamento integrato, capace di coinvolgere la dimensione culturale, professionale e istituzionale della scuola, può garantire che le competenze decisionali e la partecipazione diventino elementi centrali e non accessori nella formazione degli studenti. In questo modo, la scuola potrà realmente assolvere al proprio compito di formazione di cittadini autonomi, critici e responsabili, rispondendo alle esigenze della società contemporanea e agli obiettivi delineati dalle agenzie educative internazionali.

6. Riferimenti bibliografici

- Ahlström B., *Student Participation and School Success—The Relationship Between Participation, Grades and Bullying Among 9th Grade Students in Sweden*, «Education Inquiry», 1 (2010), pp. 97-115, <https://doi.org/10.3402/edui.v1i2.21935>.
- Apple M.W., Beane J.A., *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*, Heinemann, Portsmouth 2007.
- Bartley K., Dimenäs J., Hallnäs H., *Student Participation in Higher Education: A Question of Governance and Power*, «Nordic Studies in Education», XXX, 3 (2010), pp. 150-165, doi:10.18261/ISSN1891-5949-2010-03-02.
- Boomer G., Lester N., Onore C., Cook J., *Negotiating the Curriculum: Educating for the 21st Century*, Routledge, London 1992.
- Cook-Sather A., *Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform*, «Curriculum Inquiry», XXXVI, 4 (2006), pp. 359-390.
- Lundy L., *Voice is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, «British Educational Research Journal», XXXIII, 6 (2007), pp. 927-942.
- Mitra D., *The Significance of Students: Can Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development?*, «Teachers College Record», CVI, 4 (2004), pp. 651-688;
- Mitra D., *Student Voice in Secondary Schools: The Possibility for Deeper Change*, «Journal of Educational Administration», LVI, 5 (2018), pp. 473-487, doi: 10.1108/JEA-01-2018-0007.
- Nordholm D., Arnqvist A., Nihlfors E., *Sense-Making of Autonomy and Control: Comparing School Leaders in Public and Independent Schools in a Swedish*

- Case, «Journal of Educational Change», 23 (2021), pp. 497-519, <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09429-z>.
- Rudd T., Colligan F., Naik R., *Learner Voice: A Handbook from Futurelab*, Futurelab, Bristol 2006.
- Zimmerman B.J., *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*, «Theory into Practice», XLI, 2 (2002), pp. 64–70.

CONCLUSIONI

Capitolo dopo capitolo, sono emerse la complessità e la centralità delle dinamiche educative legate all'iperprotezione, all'imposizione, alle auto-limitazioni e ai blocchi interiorizzati. Dalle considerazioni sulla presentazione di casi concreti riportati ed esaminati, all'analisi di modelli nazionali e internazionali, si è evidenziata con chiarezza una costante: l'educazione alla scelta e l'orientamento autentico richiedono nuove prospettive. Una di quelle fondamentali riguarda la necessità di incoraggiare l'autorealizzazione e la rinascita del sé, restituendo ai giovani la possibilità di essere protagonisti del proprio cammino formativo, essendo liberi di esprimere desideri, inclinazioni e potenzialità.

Nei primi capitoli si è osservato come atteggiamenti iperprotettivi e direttivi possano ostacolare lo sviluppo dell'autonomia e contribuire alla formazione di narrazioni negative di sé. Successivamente, sono stati esplorati modelli e strumenti utili per l'orientamento educativo. Assumendo come quadro di riferimento l'Analisi Transazionale, si è focalizzata l'attenzione sulle autorizzazioni negate e sui permessi violati, indicando come riattivarli attraverso pratiche educative e orientative mirate. Il volume ha inoltre evidenziato l'importanza del *mindset* di crescita, del rispetto dei confini relazionali e della negoziazione educativa come leve fondamentali per favorire processi di emancipazione e di sviluppo autentico.

In linea con quanto premesso nell'Introduzione, il lavoro ha inteso verificare se e come un modello di orientamento educativo possa costituire una chiave innovativa per la rinascita del sé e la crescita dei giovani. Le riflessioni offerte, le esperienze e i casi riportati e analizzati hanno convalidato la validità delle ipotesi di lavoro, delineando al contempo la necessità di offrire strumenti operativi concreti e utili per consentire a insegnanti,

orientatori ed esperti di tradurre quanto proposto nelle pratiche quotidiane.

Ciò premesso, il volume non rappresenta un punto di arrivo, ma una tappa di un percorso più ampio. È in preparazione, infatti, un secondo volume che raccoglierà unità di apprendimento specificatamente progettate per realizzare in classe quanto proposto. Ciascuna unità comprenderà:

- un'introduzione, che ne chiarisce senso e contesto;
- finalità e obiettivi formativi, esplicitati in termini di competenze da sviluppare;
- strategie e metodi attivi e partecipativi;
- materiali utili e schede operative;
- indicazioni riguardanti quanto deve fare l'insegnante (in qualità di facilitatore, osservatore e guida) e quanto devono fare gli studenti (momenti di riflessione, esercizi individuali e di gruppo, compiti di realtà).

L'intento è fornire strumenti concreti, adattabili ai diversi contesti scolastici, che consentano non solo di affrontare in modo consapevole le dinamiche di iperprotezione, blocco e autolimitazione, ma anche di promuovere attivamente la partecipazione, l'autonomia e la capacità decisionale degli studenti.

Il lavoro sarà quindi orientato a trasformare le riflessioni offerte in prassi quotidiane, offrendo a educatori e insegnanti non soltanto un quadro di riferimento, ma anche strumenti immediatamente spendibili nella loro azione pedagogico-didattica. In tal modo, la prospettiva di un orientamento educativo centrato sulla rinascita del sé tramite la eventuale riattivazione dei permessi negati, sulla legittimazione del sé e sull'incoraggiamento di scelte autentiche potrà trovare realizzazione concreta nelle prassi scolastiche.

ANNOTAZIONI

ANNOTAZIONI

ANNOTAZIONI

ANNOTAZIONI

ANNOTAZIONI

Stampa:
MEDIAGRAF – Noventa Pad. (PD)

Cosa rende una scelta davvero autentica e significativa? Questo volume propone un modello che supera il semplice accompagnamento alla scelta scolastica o professionale per concentrarsi sul cuore dell'orientamento: la scoperta e l'espressione autentica del sé.

Attraverso la lente dell'Analisi Transazionale e l'analisi di casi concreti, il volume esplora come iperprotezioni e imposizioni possano soffocare la personalità, trasformandosi in blocchi interiori cronicizzati che limitano l'autonomia e la crescita. L'autore offre strumenti teorici e operativi per riconoscere tali condizionamenti, riappropriarsi dei "permessi" violati e ritrovare strade liberanti per la propria vita. Una guida preziosa per docenti e educatori che desiderano accompagnare i giovani in un percorso di consapevolezza, trasformando l'orientamento in uno spazio di crescita, fiducia e realizzazione personale concreta.

GIOMBATTISTA AMENTA Dottore di ricerca in Pedagogia, psicologo e psicoterapeuta, è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Messina.

Autore di numerosi articoli scientifici, ha pubblicato per l'Editrice La Scuola *Il counseling in educazione* (1999), *Gestire il disagio a scuola* (2004), *Situazioni difficili in classe* (2006), *L'osservazione dei processi di apprendimento* (2008) e *Dal disagio alla rinascita del sé* (2014). Per l'Editrice Morcelliana ha pubblicato *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità* (2021), mentre per Mondadori Università ha dato alle stampe il libro *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti* (2025).

In copertina: *Kids drawing a sun with chalk*, da freepik.com.