L'AUSPICABILE ESITO DIALOGICO NELL'EDUCAZIONE SCOLASTICA DELL'ADOLESCENTE
Riflessione pedagogica sul rapporto autorità-libertà

La riflessione pedagogica, essendo rivolta alla relazione educativa, attraverso la quale l'educazione si attua, ha sempre trattato del rapporto autorità-libertà: due dimensioni, queste, che vengono comunque implicate nelle relazioni interpersonali e, in particolare, in quelle che si propongono finalità educative.

Nel comune modo di pensare, «autorità» e «libertà» sono spesso considerate inconciliabili oppure opposte, in modo che l'una, per potersi manifestare, sembra comportare la necessaria svalutazione dell'altra: l'autorità in azione da parte di un soggetto annullerebbe la libertà di un altro o di altri soggetti; al contrario, l'esercizio della libertà presupporrebbe l'indipendenza da qualsiasi tipo di autorità.

Si tratta, evidentemente, di interpretazioni lacunose e superficiali, che travisano il significato piú preciso, comunemente accettato in sede teorica, di «autorità» e «libertà».

In effetti, nella dinamica di rapporti interpersonali positivi, e perciò educativi, autorità e libertà non si elidono, anzi si necessitano reciprocamente poiché — possiamo dirlo fin d'ora — l'autorità autentica genera la vera libertà e, d'altro canto, la libertà giustamente esercitata comporta, specie per chi è nelle fasi evolutive che precedono la maturità della vita adulta, la presenza e il rispetto dell'autorità.

Un equilibrato e positivo rapporto interpersonale può quindi esplicarsi soltanto dove nessuna delle due dimensioni in esame acquisisca i caratteri dell'onnipotenza e annulli in tal modo l'altra polarità del binomio.

I due concetti, in sé astratti, possono essere chiariti dalla descrizione dei comportamenti dei soggetti che devono personificare l'autorità e la libertà. A diverse modalità relazionali tra soggetti corrispondono infatti diversi esiti nel rapporto autorità-libertà, sicché a situazioni interpersonali «autentiche» corrisponde evidentemente un giusto rapporto in atto tra autorità e libertà, e viceversa.

Mi soffermerò, per entrare piú direttamente nel tema, sulle dinamiche interpersonali educative, che implicano perciò la presenza di un educatore e di un educando, o, per usare termini piú strettamente scolastici, di maestro-scolaro, di insegnante-studente...: dove si intende che generalmente l'adulto interpreti l'autorità e il ragazzo la libertà (anche se, come vedremo, tale accostamento non è automatico e assolutizzabile). Dapprima accennerò alle principali strutture relazionali che sono da ritenersi «inautentiche», difettose e controproducenti, e che, presenti con alterna fortuna lungo tutta la storia della pedagogia e dell'educazione, sono diffuse anche nella pratica educativa contemporanea. Poi, con maggiori particolari, esaminerò alcune caratteristiche della relazione «autentica», che sottende un equilibrato rapporto tra autorità e libertà [1].

La relazione educativa si configura come rapporto interpersonale «inautentico», con una serie di effetti negativi, quando, ponendosi come «adultocentrica» o come «puerocentrica», accentua il potere di uno dei due poli, rispettivamente dell'insegnante o dell'alunno a scapito dell'altro.

Essa è «adultocentrica» quando risulta sbilanciata a favore dell'insegnante. In tal caso, a dispetto della parità valoriale che dovrebbe caratterizzare le persone in qualsiasi tipo di rapporto, il docente fa valere esageratamente il suo potere, la sua volontà; impone le condizioni di una comunicazione troppo spesso unidirezionale, che non incoraggia lo scambio verbale, anzi può reprimere ogni modalità positivamente dialogica; si serve spesso di prove di forza, di costrizioni, di castighi, nel tentativo di trasmettere modelli com-

[1] Per una piú ampia trattazione di queste tematiche, cf. Milan G., *Relazioni interpersonali a scuola. Fondamenti pedagogici e implicazioni didattiche*, CLEUP, Padova 1989.

portamentali e di profitto molte volte rigidi, cristallizzati, precostituiti, tipici comunque di un assetto comunicativo di tipo verticistico-tradizionale. Richiede frequentemente all'alunno impegni, comportamenti, risultati superiori alle sue reali possibilità, proprio a causa di quella non-attenzione all'altro che impedisce di cogliere la realtà psicologica dell'alunno, le sue attitudini e potenzialità [2]. Tende a rigettare quanto nel comportamento e nella produttività dell'alunno si esplica come originale, creativo, divergente, assumendo come unica regola l'osservanza di canoni convenzionali e prefissati, che l'insegnante stesso condivide. Il ruolo sovraordinato assunto in tal modo dall'insegnante provoca molteplici conseguenze nel rapporto con l'alunno, il quale non di rado percepisce l'insegnante come dotato di scarsa autorità personale e, in ultima analisi, di carente competenza pedagogica [3].

Tale impostazione si fonda, effettivamente, su un abuso dell'autorità, che si fa autoritarismo; la giusta relazione interpersonale viene inibita o negata; il positivo rapporto autorità-libertà si altera in una struttura di dominanza-schiavitú; all'eccessivo autoritarismo dell'adulto corrispondono nel ragazzo dipendenza, gregarismo, passività, eteronomia, o anche ostilità e ribellione spesso manifestate in varie forme di violenza, oppure frequentemente incanalate verso i coetanei o verso l'ambiente extrascolastico.

Una relazione insegnante-alunno cosí impostata fa leva quasi esclusivamente sulle aspettative derivanti dal «sistema esteriore» (norme, programmi, obiettivi indicati dall'istituzione scolastica...) e non dal «sistema interiore» (aspettative personali dell'alunno, i suoi interessi, i suoi desideri, le sue condizioni psicologiche e socioculturali); gli atteggiamenti dell'insegnante risultano eccessivamente «centrati sulla sua persona», caratterizzati dalla prevalenza della «dimensione di controllo» e da uno stile di insegnamento che può essere definito «dominante» [4].

Per questo tipo di insegnante esiste sempre il problema che l'alunno prenda troppa confidenza nei suoi riguardi, e che la rela-

[2] Orlando Cian D., *IL primato della lingua come strumento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1977, p. 95.
[3] Franta H., *Relazioni sociali nella scuola*, SEI, Torino 1985, p. 123.
[4] *Ibid.*, p. 14.

zione diventi per questo ingovernabile. Anche per simili ragioni egli dimostra un interesse prevalente per la componente contenutistica dell'insegnamento, sacrificando l'attenzione alla formazione di buone relazioni interpersonali.

Un'altra forma di relazione educativa «inautentica», sbilanciata nel senso opposto alla precedente, è quella «puerocentrica». In questo caso è l'alunno che arriva ad imporre la sua supremazia e adotta una propria forma di autoritarismo: fa, impara, dice quello che vuole.

Questo tipo di rapporto tra insegnante e alunno è diventato abbastanza frequente soprattutto da quando, nell'intenzione di abbandonare i sistemi educativi autoritari tradizionali, anacronistici all'interno di una società sempre piú evoluta in senso democratico, molti docenti si sono abbandonati ad un vero e proprio *permissivismo* e hanno rinunciato, in effetti, a gran parte delle loro responsabilità educative. Tale permissivismo dell'insegnante, secondo interpretazioni di matrice psicanalitica, è caratteristico di personalità deboli, malate di complessi di inferiorità e di impotenza, e perciò propense a sottostare, a non prendere in mano le situazioni, a inibire se stessi rinunciando ad assumere qualsiasi seria responsabilità nei confronti degli altri.

In un contesto relazionale cosí caratterizzato, si può notare una mancata attenzione alla psicologia dell'alunno, le cui libertà e spontaneità, solo gradualmente regolate dall'autonoma capacità di controllo, necessitano in realtà della guida costante e responsabilizzante, e perciò effettivamente educativa, dell'insegnante. L'alunno, proprio per la debolezza del legame relazionale proposto dall'insegnante, avverte di potersi comportare come vuole, secondo gli impulsi del momento, si disinteressa dei bisogni e dei desideri altrui, ha scarso rispetto del docente.

Ad insegnanti permissivi, insomma, corrispondono assai spesso alunni «tiranni» [5], il cui scopo può divenire quello di fare i propri comodi, senza preoccupazioni di carattere sociale e senza la consapevolezza delle loro responsabilità nei confronti degli altri.

[5] Dreikurs R., Cassel P., *Disciplina senza lacrime*, Ferro, Milano 1976, p. 15.

Tale «tirannia» nei riguardi dei deboli si risolve tuttavia, in un piú ampio contesto sociale, in un senso di debolezza, di insicurezza, proprio per la sperimentata incapacità di relazionarsi responsabilmente e proficuamente con gli altri.

Indubbiamente, come molte ricerche hanno dimostrato, il permissivismo caratteristico della relazione «puerocentrica» produce effetti negativi in campo scolastico, sia a livello comportamentale che sul piano del rendimento.

Al «lasciar fare» dell'insegnante, infatti, corrisponde assai spesso il «non fare» e il «fare quello che voglio» dell'alunno. Viene cosí a crearsi, anche in questo caso, in circolo vizioso dove indisciplina degli alunni e rifiuto del proprio ruolo educativo dell'insegnante si rincorrono e si danno forza l'un l'altro, rendendo assai problematica la realizzazione di un sereno ed efficace andamento dell'attività scolastica.

Volendo sintetizzare quanto fin qui detto sulla relazione insegnante-alunno «inautentica», possiamo affermare che, sia essa «adultocentrica» sia «puerocentrica», produce una tensione conflittuale negativa tra i soggetti interagenti: uno di essi in ogni caso risulta «vincente», l'altro «perdente»: viene comunque compromessa quella comunicazione efficace, rispettosa e produttiva, che è necessaria tra persone inserite in un contesto che intenda essere educativo.

Sia l'autoritarismo che il permissivismo, anziché risolvere il problema dell'indisciplina in classe, lo aggravano, proprio perché pongono al centro dell'attività scolastica o il docente o l'alunno, e non il giusto equilibrio nella relazione tra i due, il quale soltanto può risolversi senza «perdenti» o, per esprimersi in positivo, «con tutti vincitori» [6].

Considerando gli effetti provocati sull'alunno, possiamo affermare che ambedue le disfunzioni relazionali possono condurre alla strutturazione di una personalità dotata di coscienza morale eccessivamente rigida oppure molto debole, incline al conformismo o ad

[6] Francescato D., *Star bene insieme a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 51-53.

un'eccentricità incapace di socializzare, gravemente in difficoltà nel relazionarsi con gli altri nel senso dell'ascolto, dell'accoglienza, dell'amicizia.

L'eccessiva esigenza o la totale indulgenza, la costante repressione o la permissività assoluta, l'iperprotezione o il disinteresse, sono tutti atteggiamenti che, inibendo troppo l'educando oppure abbandonandolo a se stesso, gli impediscono di maturare nel modo migliore come persona capace di relazionarsi positivamente, e non in posizione di dipendenza o di isolamento, con il mondo esterno.

Di fronte alle strutture relazionali considerate e che, anche dagli esiti riscontrabili in ambito scolastico, risultano negative e controproducenti (esse, d'altronde, nella pratica non risultano mai «fisse», stabilite una volta per tutte, perché esistono anche comportamenti variabili e in certi casi talmente contraddittori da assumere ora l'una ora l'altra delle posizioni suddette), la riflessione pedagogica ha il compito di indicarne i limiti rispetto alla propria proposta di un modello alternativo di riferimento.

Se, come appare evidente, le strutture relazionali negative sono tali perché sbilanciate a favore di un «io», sia esso l'insegnante oppure l'alunno, che dispone a suo piacimento del rapporto, il modello alternativo risulta essere il «modello dialogico»: esso implica la partecipazione personale e attiva dei soggetti coinvolti nella relazione, in forme e modi che considereremo piú dettagliatamente in seguito.

Tale modello pedagogico trova fondamento in riferimenti culturali provenienti da varie scienze umane, che offrono i loro contributi alla pedagogia e che, nella cultura contemporanea, hanno favorito l'introduzione di idee-forza di grande attualità, come «incontro», «relazione», «comunicazione interpersonale», «dialogo». Dei molti apporti che ci provengono in tal senso considererò soltanto, e in modo necessariamente sintetico, alcune affermazioni della cosiddetta «antropologia filosofica dialogale»; i filosofi appartenenti a questo indirizzo di pensiero hanno inteso rivalutare nel nostro secolo la dignità della persona umana, contro i riduzionismi derivanti in prevalenza dalle prospettive totalizzanti dell'individualismo e del collettivismo; queste, spesso prevalenti nell'antropolo-

gia filosofica tradizionale, possono favorire la concezione dell'uomo come individuo solipsistico o come numero tra altri numeri, incapace per sua natura o realmente impossibilitato ad entrare in un profondo e creativo rapporto intersoggettivo.

Mi riferisco a pensatori che dichiarano appunto la dignità, l'originalità, l'unicità della persona umana, per cui — ad esempio —, E. Mounier dice che «la persona è vertigine della profondità» [7], «...è ciò che non può essere ripetuto due volte»; essi tuttavia non intendono tale dignità in termini individualistici, ma ritengono che il rapporto interpersonale, l'incontro con l'altro, la dialogicità, costituiscano la dimensione costitutiva, originaria, ontologica dell'essere umano.

Mounier stesso, infatti, mentre sottolinea l'irripetibilità della persona umana, asserisce che essa, allo stesso tempo, è «un movimento verso gli altri» che «essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova solo negli altri». Perciò, «la prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il Tu, e quindi il Noi, viene prima dell'io».

Ancora prima di Mounier, già agli inizi degli anni '20, il filosofo ebreo-tedesco Martin Buber (1878-1965) aveva descritto *L'Io e il Tu*, un'opera divenuta presto famosa e considerata momento fondamentale nella genesi dell'antropologia «dialogale».

Contro la falsa alternativa individualismo-collettivismo, Buber ritiene necessario, nella teoria e nella prassi, il recupero della vera identità dell'uomo, di cui si sente ed è precursore, attraverso una «seconda rivoluzione copernicana»: una «svolta» radicale nel pensiero sull'uomo perché, negando le precedenti concezioni antropologiche «parziali» (per le quali l'uomo rimaneva solo, «senza casa») afferma che «all'inizio è la relazione», che «all'inizio è la realtà dell'uomo con l'uomo»: la dimensione Io-Tu, per la quale «Io mi faccio nel Tu e facendomi dico Tu», per la quale perciò non posso riconoscermi e costruirmi se non in perenne relazione con l'altro-

[7] Mounier E., *Il Personalismo*, AVE, Roma 1974, pp. 53ss.

da-me, è il fatto originario, fondamentale e imprescindibile dell'esistenza umana [8].

Vivere autenticamente l'Io-Tu, nel rispetto di tale densità ontologica, comporta l'adozione di alcuni atteggiamenti fondamentali, che, caratteristici dell'apertura all'altro, sono anche quelli che favoriscono la risposta altrui provocando perciò la possibilità della reciprocità.

Innanzi tutto, è importante mettere in atto l'atteggiamento di «sincerità», che comporta l'abbandono della tentazione di «sembrare», di farsi schiavi delle apparenze, di offrire un'immagine distorta del proprio essere. Arrendersi a tale tentazione, secondo Buber, è «vera viltà dell'uomo», resisterle è «segno di vero coraggio» [9].

Il dialogo autentico presuppone che l'uomo possa incontrare, nell'altro, un essere vero, sincero, autentico: proprio «questo uomo», un essere vivente che si esprime per quello che è, e non un essere «morto», «fantomatico», inesistente, una copia alterata di se stesso. La ricerca di tale sincerità comporta perciò la lotta contro «l'insipida vanità» che sempre, secondo Buber, contraddistingue l'esistenza «determinata dall'immagine».

La tentazione di «sembrare», comunque, è per Buber un frequente ripiego, causato dalla sfiducia in se stessi, quando non si viene «confermati dagli altri nel proprio essere» e si prova, per questo, una intima crisi di identità. In altre parole, ogni uomo, nel percorso verso la sua realizzazione, ha bisogno della «conferma», offertagli dagli altri, di ciò che egli è e di ciò che può divenire. Infatti, «...segretamente e timidamente l'uomo attende un sí che gli permetta di esistere e che gli può venire solo da un'altra persona umana» [10].

La «conferma», offerta e ricevuta, è perciò una delle dinamiche fondamentali per la piena esplicazione della personalità di ciascuno e per la pronuncia della parola-base Io-Tu.

[8] Buber M., *Il principio dialogico*, Ed. di Comunità, Milano 1959, pp. 9-35; per un approfondimento delle implicazioni pedagogiche della filosofia buberiana, cf. Milan G., *Dall'egologia al "Tu innato"*, in «Pedagogia e Vita», 5 (1984-85), pp. 515-529; Id., *Martin Buber. Il pensiero pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 1 (1985-86), pp. 53-76.

[9] Buber M., *Il principio dialogico*, cit., pp. 211-214 e pp. 245-246.

[10] *Ibid.*, pp. 215-222.

Quando io confermo l'altro, spiega Buber, «io percepisco la sua intimità e che egli è diverso, essenzialmente diverso da me, in questo determinato, unico e a lui caratteristico modo; e io accetto l'uomo che ho percepito». Confermare, perciò, è «rendere presente l'altro», comprendere anche il suo modo di vedersi, di pensarsi, di definirsi; è, con la piena attenzione da parte dell'io, un dirgli «tu esisti», «tu sei importante per me»; significa, in altre parole, pronunciare sinceramente il «Tu».

Il concetto buberiano di «conferma» (ripreso piú tardi da altri studiosi afferenti a diverse scienze umane; es. la Scuola di Palo Alto: Watzlawick e altri) comprende quello di «accettazione» ma anche lo supera. Vuol dire, infatti, accettare l'altro come persona ma anche — dato che accettare non significa necessariamente approvare — «lottare con lui contro lui stesso» per aiutarlo ad essere e a divenire in rapporto alle sue reali potenzialità.

Buber fa presente che tale attenzione, per manifestarsi, richiede lo sviluppo di una dote particolare, che qualcuno chiama «intuizione» ma per la quale egli preferisce coniare il termine «realphantasie», traducibile con «fantasia reale»: proprio perché l'incontro autentico col Tu implica la comprensione della realtà, del Tu concreto e attuale, ma anche una «chiaroveggenza» che permetta di immaginare ciò che non appare immediatamente ai sensi, e che costituisce il poter-essere e il dover-essere del Tu. Questo atteggiamento si configura come «slancio di partecipazione all'essere dell'altro, ardito e potente come un volo», come «tuffo coraggioso», analogo ad ogni vera fantasia (trova cosí spiegazione il binomio «fantasia reale»).

Ho insistito su alcune suggestioni offerte dal pensiero di Martin Buber, perché esse ci indicano sia il significato profondissimo della relazione interpersonale autentica, sia le principali condizioni, individuabili negli atteggiamenti descritti, perché essa possa generarsi e perfezionarsi sul piano del concreto «interumano».

Questo modello relazionale presenta notevoli implicazioni sul piano pedagogico. Se è vero che l'Io si costruisce nel Tu, che la «persona appare in quanto entra in relazione con altre persone», si deduce che l'educatore è posto di fronte ad un misterioso, quasi paradossale assioma, secondo il quale «autonomia» equivale a «rela-

zione», con la conseguenza che educare l'uomo significa formare il suo «essere relazione», sollecitare la competenza a vivere il dialogo e nel dialogo, e a costruirlo in ogni circostanza.

È appena il caso, inoltre, di accennare alla rilevanza pedagogica dei concetti di «sincerità», di «conferma», di «fantasia reale»: essi orientano l'educatore ad essere «creatore» dell'altro [11], senza tuttavia ubbidire ad un modello preconfezionato — e perciò autoritaristico — di uomo. Sono proprio tali atteggiamenti, interpretati con intelligenza dall'insegnante, che gli consentono (insieme alla necessaria competenza sulla dialettica delle materie di insegnamento) di essere «autorevole» e non autoritario, capace di praticare la funzione di guida positiva, atta a promuovere nell'alunno l'espressione della vera libertà, che, come sostiene V. Frankl, è imprescindibilmente legata alla contemporanea assunzione della «responsabilità» [12].

Come attuare, allora, l'educazione scolastica dell'adolescente secondo l'ideale regolativo suggerito dalle premesse suddette?

Pensare l'adolescente, atteggiarci a lui come ad un Tu, comporta innanzitutto essere attenti alle sue dinamiche psicologiche e alle molteplici influenze di tipo socio-culturale-familiare che lo condizionano: dinamiche e influenze che sono certamente diverse da soggetto a soggetto, con la conseguente necessità dell'individualizzazione dei processi di apprendimento-insegnamento.

Sappiamo che l'adolescenza (dal latino «adolescere» = crescere) è una «fase di crescita» la cui caratteristica fondamentale è la cosiddetta «crisi di identità». Il ragazzo è posto di fronte alla necessità di scegliere, di decidere («crisi», dal greco «krisis» = decisione) sulla sua identità.

È un'età di passaggio: da una parte c'è l'infanzia (quello che «ero», che ora rifiuto o considero parte di un passato sempre piú lontano), età caratterizzata da una sicurezza dovuta soprattutto alla dipendenza dai genitori e dall'importante figura dell'insegnante, con la conseguente assunzione di una moralità di tipo eteronomo; dall'altra c'è l'età adulta (quello che «sarò»), in cui la sicurezza può

[11] Milan G., *La creatività nell' "interrelazione"*, in Orlando Cian D. (a cura di), *La creatività come problema pedagogico*, Liviana, Padova 1986, pp. 109-116.

[12] Frankl V., *Un significato per l'esistenza*, Città Nuova, Roma 1983, pp. 60ss.

derivare, oltre che dall'avvenuto raggiungimento di traguardi affettivi e professionali, anche dall'adesione consapevole ad una concezione etica.

Il percorso adolescenziale si configura perciò come passaggio difficile, impegnativo, dall'esito tutt'altro che scontato, nel quale l'adolescente deve elaborare soprattutto da se stesso un «progetto di vita» secondo una prospettiva che dia senso alla realtà essendo tuttavia aperta al futuro, orientata alla realizzazione personale ma disponibile, nel contempo, all'offerta di un contributo serio alla crescita della società umana.

È, insomma, la progettazione del «chi sono» e del «chi posso e voglio essere» [13].

Esistono alcune condizioni, importantissime, perché l'adolescente possa elaborare e ralizzare tale progetto.

Egli ha bisogno di sentire che è lui a disegnare un piano suo, personalizzato, non imposto o dettato da altri.

Per questo egli necessita di sicurezza, di fiducia in se stesso, di percepire l'originalità del proprio essere, della propria storia, del proprio futuro. L'autoritarismo degli adulti potrebbe disconfermare le idee, le azioni, la creatività del ragazzo, imponendo comportamenti, cercando di persuaderlo attraverso forme di strumentalizzazione ideologica, offrendo ricette preconfezionate, spesso in nome dell'esperienza già fatta, di fronte ai problemi insiti nella ricerca esistenziale intrapresa dall'adolescente.

La società degli adulti, per la sua configurazione attuale, già in vario modo si pone come autoritaristica e inibente nei riguardi degli adolescenti. Infatti il suo compito di provvedere all'inserimento attivo, creativo e responsabilizzante dei giovani viene sempre piú procrastinato; accanto ad un prolungamento degli studi che certamente è in sé positivo, esiste il grave problema della disoccupazione giovanile e di una permanente dipendenza dalla famiglia: condizioni che mantengono il soggetto in uno stato di minorità spesso anomala e che imprimono all'adolescenza i caratteri di una

[13] Sull'argomento "adolescenza", cf. Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, il Mulino, Bologna 1987; Coleman J.C., *La natura dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 1986; Galli N., *Pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 1984; Butturini E., *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia 1984.

«lunga infanzia» o di una «età negata». Gli effetti di tale «proroga», piú evidenti oggi perché certe tappe evolutive sembrano anticipate a causa di una precoce maturazione fisiologica e sessuale, possono manifestarsi nell'adolescente in un senso di insicurezza sul proprio valore e sulle proprie competenze, oltre che in un disadattamento che può assumere forme di antisocialità (comportamenti distruttivi) oppure di rifiuto di sé (apatia, droga, suicidio).

Sia per il momento psicologico di ricerca personale che per i condizionamenti sociali, che assumono i caratteri di un autoritarismo a livello «macroscopico», esiste perciò una conflittualità tra adolescenti e adulti, che va quindi compresa e spesso giustificata.

L'educatore deve empatizzare con l'adolescente, condividere le sue ansie, le sue speranze, le sue delusioni e la profonda insicurezza che lo caratterizza e per la quale può risultare insopportabile l'atteggiamento di chi moraleggia, sa tutto e ha sempre il consiglio pronto. La suddetta capacità empatica dell'adulto arriva anche a giustificare, a tollerare e ad incoraggiare i «voli» del pensiero e dell'immaginazione dell'adolescente; il quale, proprio perché chiamato a costruirsi un progetto per il futuro, è spesso portato a pensare l'utopia piú che ad accettare la realtà, dando a volte l'impressione di avere «la testa tra le nuvole» e non — come pretenderebbero gli adulti — «i piedi per terra».

L'autorevolezza dell'adulto consiste perciò, in primo luogo, nel comprendere e nell'accettare tali forme del comportamento adolescenziale che si manifestano naturalmente anche nell'ambiente scolastico.

Essa, però, non è tale se si limita alla semplice «accettazione incondizionata», ad un totale permissivismo o, cosa pure frequente, all'assunzione artificiosa dei comportamenti stessi dell'adolescente in nome della tentazione a porsi su un piano di superficiale amicizia, quasi che questa fosse possibile solo attraverso simili forzature e riduzioni ad una fittizia e demagogica parità. Atteggiamenti di questo tipo verrebbero inevitabilmente a costituire la base per una non stima, da parte dei ragazzi, di siffatto modello di «adulto-bambino».

L'adulto, pertanto, per essere realmente educatore e per favorire nell'alunno la maturazione della libertà-responsabilità e non di

un disordine comportamentale che può divenire libertinaggio sregolato, deve manifestare in talune circostanze il suo dissenso. Questo può avvenire, ad esempio, quando venga tradito l'impegno, tipico dell'adolescente, a cercare una propria identità in modo attivo e creativo.

Diffuse sono le spinte alla massificazione, al conformismo, al «cosí fanno tutti», alla passiva identificazione con modelli stereotipati di origine mass-mediale; è pure frequente, nel contrasto tra realtà e aspirazioni, l'impazienza del «tutto e subito» e la conseguente contestazione di tipo distruttivo e irresponsabile, e non costruttivo e responsabilizzante, del mondo attuale; pericolosa è anche la passività, spesso provocata dall'inibente teledipendenza — che già, secondo varie ricerche, condiziona larghe fasce della popolazione giovanile [14] — e dall'iperprotettività della famiglia che porta sovente allo scarso impegno nello studio e nelle attività scolastiche in generale. Tutte le situazioni appena descritte vanno capite e spesso giustificate per i loro antecedenti, tuttavia non vanno approvate: l'educatore, in modi molteplici che vanno dall'incoraggiamento verbale alla esortazione decisa, al confronto «ragionato» sulle malcelate incoerenze, ad un uso intelligente — e non da presa in giro — dell'ironia... (tutti modi che nascono dalla creatività dell'educatore e dalla sua attenzione all'altro piú che dall'applicazione di tecniche relazionali specifiche) arriva, per citare Buber, a «lottare con lui contro lui stesso», in forza della «fantasia reale» che non si accontenta della realtà cosí com'è ma tende al meglio, a quell'utopia che consiste nel cercare ciò che ancora non c'è ma che dovrebbe esserci [15].

Anche in forza di tali richiami, l'adolescente avverte che l'educatore gli è presente, che lo segue con profonda attenzione, che gli dice «hai torto», «hai sbagliato», non come una condanna ma in vista di un miglioramento che interessa entrambi. L'insegnante diventa in tal modo figura di riferimento autorevole, con la quale, seppur attraverso inevitabili momenti di incomprensione e

[14] Milan G., *La teledipendenza infantile*, in «Nuova Umanità», 58-59 (1988), pp. 149-171.

[15] Genovesi G., Tomasi T., *L'educazione nel paese che non c'è*, Liguori, Napoli 1985, p. 17.

conflittualità, è in atto un dialogo positivo e creativo, al quale l'adolescente stesso sente di apportare un proprio contributo, che l'adulto apprezza e accoglie. Un insegnante che realizzi una simile dialogicità interpersonale in classe è quello che, secondo la pedagogia di J. Dewey e le ricerche di psicologia sociale di K. Lewin, interpreta realmente quello «stile democratico» che non è né autoritaristico ne permissivistico, che permette ai singoli e al gruppo di sperimentare e di perfezionarsi nella pratica della collaborazione, della cooperazione, dell'eguaglianza, o, per dirlo con un termine ancora piú pregnante, della «comunione». Piú facilmente, inoltre, all'interno di un'atmosfera interpersonale cosí caratterizzata, i contenuti dell'insegnamento-apprendimento acquistano significatività e lo studio risulta motivato, in modo che il «profitto» scolastico ne ricava sicuro beneficio.

Il rapporto autorità-libertà, in tale situazione, lungi dal configurarsi come fredda interpretazione di ruoli diversi — attraverso i quali le persone coinvolte non comunicano realmente secondo quell'intensità per cui «il profondo richiama il profondo» — si esplica come rapporto di «solidarietà»: rapporto in cui, proprio secondo l'etimologia della parola (dal lat. «solidare» = rinforzare), si accresce, si rafforza via via la dimensione intersoggettiva; ed è proprio la creatività che si esplica all'interno della relazione autentica, in cui ognuno è creatore dell'altro, che rende tale incontro sempre nuovo, suscettibile di miglioramenti, atto a far crescere — perciò ad educare — i soggetti coinvolti, qualunque sia il loro rapporto di età, e a rendere piú efficaci le attività scolastiche e piú attingibili gli obiettivi educativi. Si può dire perciò, con Erikson, che nel rapporto insegnante-studente si attua, pur in forme naturalmente diverse, la medesima modalità di interazione che contraddistingue il profondo dialogo «occhio-a-occhio» che si sviluppa, ad esempio, tra genitori e figli. Sia l'adulto che il ragazzo, infatti, vivono alternativamente tanto una fase genitoriale, in cui si interviene, si dà aiuto, si incoraggia, si stimola..., quanto una fase filiale, in cui si riceve, si chiede il sostegno, si attende e si accoglie la risposta dell'altro.

In tal senso, come dicevo all'inizio, autorità e libertà si richiamano e si suppongono a vicenda, interpretate non necessariamente

da attori fissi, l'una dall'adulto-educatore, l'altra dall'educando, ma assunte flessibilmente da soggetti che sanno ascoltarsi ed educarsi reciprocamente.

Tale «solidarietà», sperimentata nella reciprocità dei rapporti interpersonali, risulta basilare per una genuina educazione alla pace, ai diritti umani, allo sviluppo: tutte idee-chiave pedagogiche attualissime che implicano sempre, coinvolgendo via via i «micro» e i «macro» - sistemi sociali, l'apertura al Tu (personale e collettivo), senza per questo negare, anzi sollecitando il rispetto dell'identità culturale (personale e collettiva) di ciascuno.

Gli adolescenti, proprio per l'esperienza di solidarietà vissuta nel contesto scolastico, possono orientarsi a costruire su tali idee-forza il loro progetto di vita. Ne guadagnerebbe la loro formazione personale, ma anche — ideale pure questo educativo — la costruzione di un mondo migliore.

GIUSEPPE MILAN