

Domenico Bellantoni

**L'INTELLIGENZA INTRA E INTERPERSONALE.
MIGLIORARE IL DIALOGO PROFONDO CON SÉ COME
STRUMENTO DI RELAZIONE CON GLI ALTRI**

ad uso esclusivo dei partecipanti al corso

CENTRO STUDI PER L'EDUCAZIONE 
Sezione di Verona

è lieto di invitarVi

Mercoledì 19 Febbraio 2020 - h 17.00

all'incontro su

L'intelligenza intra e interpersonale
Migliorare il dialogo profondo con sé come strumento di relazione con gli altri

Relatore
Domenico Bellantoni - psicoterapeuta
docente presso l'Università Salesiana di Roma

Scuole EdRes
Gavia - Braida - ABiCi
Via Calatafimi, 12 - Verona
Parcheggio da ingresso carraio in Via Aspromonte

INFO: Daniele Marazzina: 340 5612167 / daniele.marazzina@icloud.com - Elena Dal Pan 3482348438 / centrostudivr@gmail.com

Verona, 19 febbraio 2020

Introduzione

Il seminario formativo su “L’intelligenza intra e interpersonale” – rivolto a docenti delle scuole di ogni ordine e grado, parte da una riflessione proposta dal famoso psicologo umanista americano Carl R. Rogers (1902-1987): «Sono arrivato a chiedermi: posso io veramente udire i suoni e percepire i lineamenti interiori di quella persona?» (cit. in De Beni, 2005, p. 201). Ebbene, parafrasando la provocazione rogersiana, ciascuno di noi potrebbe chiedersi: “posso io veramente udire i suoni e percepire i *miei* lineamenti interiori”, sono davvero in contatto con me stesso, con le mie dinamiche interne, sono consapevole delle motivazioni, del perché del mio agire, degli atteggiamenti sottesi alle mie scelte, decisioni e posizioni.

Alla luce di ciò e in riferimento al proprio ruolo, l’educatore dovrà sempre aver chiaro che il primo vero “strumento” della propria azione educativa risiederà immancabilmente nella propria coerenza personale, funzionale allo stabilirsi di una relazione educativa efficace e rispettosa di Sé e dell’Altro da Sé. In tal senso, possiamo paragonare l’educatore a uno strumento musicale che necessiterà di essere opportunamente accordato affinché possa svolgere armonicamente la sua funzione.¹

Infine, alla luce della visione dello psichiatra viennese Viktor E. Frankl (1905-1997) e della sua visione di uomo, la persona dovrà essere in contatto con se stessa a tre diversi livelli:

- Il livello biologico-organico, comprendente la consapevolezza delle proprie necessità fisiologiche e dei propri condizionamenti a livello fisico;
- Il livello psico-sociale, con riferimento a quei fattori che rimandano a tutta la storia di vita dell’individuo, nonché al contesto socio-culturale in cui la persona ha vissuto e vive attualmente;
- Il livello noetico-spirituale, in cui risiede – secondo Frankl e altri esponenti della corrente personalista – la peculiarità dell’essere umano in quanto tale e ciò che lo differenzia dagli altri individui del mondo animale; parliamo a questo riguardo dei valori di riferimento e, in coerenza con questi, della capacità di operare scelte morali, libere e responsabili.

1. Il dialogo intrapersonale nel pensiero umano e nella psicologia: come promuoverlo?

L’importanza e l’attenzione sul proprio dialogo interno non è una scoperta di oggi, bensì ha fatto sempre parte dell’uomo, del suo atteggiamento di curiosità riguardo a se stesso. Dalla massima socratica del “Conosci te stesso” alla confessione di San Paolo che deve riconoscere il proprio disagio nel condurre la propria vita: «Infatti io non compio il bene che voglio, ma faccio il male che non voglio» (Rm 7, 19),² passando per il filosofo latino Epitteto (I sec. d.C.), per cui «Non sono i fatti in sé che turbano gli uomini, ma i giudizi che gli uomini formulano sui fatti» (2000, p. 1).

A parte Socrate e San Paolo, sarebbe ro tantissime le testimonianze a cui si potrebbe far riferimento per evidenziare come la conoscenza di sé da parte dell’uomo abbia rappresentato da sempre un obiettivo, ciò che coincide con l’atteggiamento del filosofare: chi sono? Da dove vengo? Dove vado? Perché vivo?

In ambito più squisitamente psicologico, è Freud – considerato il padre della psicologia moderna – a gettare il “sospetto” che l’agire dell’uomo non sia sempre da razionalità e consapevolezza;³ il concetto di “inconscio”, infatti, evidenzia come spesso la nostra condotta avvenga sulla base di motivazioni emozionali queste non sempre consapevoli, inconsce appunto.

¹ Per un approfondimento delle tematiche sviluppate in questo breve scritto si faccia riferimento a Bellantoni 2020a; 2020b e Bellantoni e Lombardi, 2020.

² Per le citazioni bibliche il riferimento è alla Bibbia di Gerusalemme a cura della CEI (2008).

³ A questo riguardo, Freud con Nietzsche e Marx è considerato uno dei tre “maestri del sospetto”, che hanno avuto il merito di scongiurare la cieca fiducia dell’uomo nel potere della propria razionalità.

Più recentemente, il tema del dialogo interiore è stato brillantemente ripreso da due autori assai significativi: Howard Gardner (1943-vivente) e Daniel Goleman (1946-vivente), che hanno messo in evidenza il ruolo dell'emisfero destro – vera sede del mondo emozionale e affettivo, e non già il cuore – attraverso i concetti, rispettivamente, di “intelligenza intra-personale” – all'interno del più ampio panorama delle intelligenze multiple – e di “intelligenza emotiva”.

In effetti, l'introduzione del concetto di “intelligenza emozionale” si deve in realtà a Salovey e Mayer (1990), che la definiscono come:

La capacità di gestire i sentimenti e le emozioni proprie e altrui, di distinguere tra di esse e di utilizzare queste informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni (p. 190).

Si fa dunque riferimento a una capacità di gestione di sentimenti ed emozioni funzionale a dare consapevolezza e coerenza ai propri pensieri ed azioni. Ciò implica di essere capaci di percepire, comprendere e gestire le proprie emozioni e stati affettivi, favorendo in tal modo anche la coerenza e la funzionalità del pensiero. E' evidente come ciò assume una particolare rilevanza all'interno dell'esercizio della funzione di educatore, sia esso genitore, insegnante o altro.

Per Daniel Goleman (1996), nel suo libro circa la “intelligenza emotiva”, gli aspetti più legati alla comprensione di sé e dei propri aspetti interiori rimandano ai concetti di “consapevolezza” e di “gestione” di Sé. Ebbene, la prima sembra rimandare a capacità di *autoconsapevolezza emotiva*, di *autostima* e di *autovalutazione*; mentre la seconda evidenzia caratteristiche di intraprendenza, autoregolazione emotiva, *problem solving*, coerenza e capacità di adattamento.

Similmente, in Howard Gardner (2005), l'intelligenza intrapersonale rimanda alla capacità metacognitiva di “guardarsi dentro”, avendo consapevolezza e gestione del proprio mondo emotivo, ciò che faciliterà tanto l'autoregolazione della propria condotta quanto lo sviluppo di un'adeguata coscienza etica (p. 64).

In tal senso, i momenti di solitudine, lungi dall'essere vissuti come una condizione ansiogena di pericolo, vengono colte come opportunità di introspezione e autoconoscenza, funzionali a sviluppare competenze personali e sociali volte a sostenere:

- condotte assertive, come capacità di affermare se stessi nel comunicare rispettosamente e in maniera socialmente accettata il proprio punto di vista, le proprie esigenze, bisogni, emozioni e pensieri;
- una positiva autostima e autoefficacia, grazie a consolidate capacità di autodisciplina, autoanalisi e gestione di sé;
- una visione realistica di Sé, dei propri punti di forza e dei propri limiti, senza esaltazione e, d'altra parte, vergogna.

2. Intelligenza intrapersonale e dialogo interiore: promozione e implicazioni educative

Appare immediatamente evidente come i concetti esposti di intelligenza intrapersonale e emotiva proposti da Goleman e Gardner possano contribuire a favorire lo sviluppo di un adeguato dialogo interiore.

Ciò potrà essere promosso mediante il ricorso a una serie di strumenti e pratiche, la cui messa in atto dipenderà semplicemente dalla propria responsabilità e dal valore assegnato a tale “allenamento”. Ecco, di seguito, una serie di attenzioni da far proprie per promuovere in sé un dialogo interiore più consapevole e funzionale:

- Ad esempio, una pratica virtuosa rimanda a un esercizio autobiografico, in passato assai diffuso, che è quello di avere un diario, in cui prendere nota dei diversi accadimenti quotidiani, evidenziandone i pensieri, le emozioni e le sensazioni implicate, secondo la famosa locuzione latina per cui *verba volant, scripta manent*.

- Promuovere in sé un atteggiamento contemplativo. Se in passato, si è detto che l’ozio sarebbe il padre dei vizi, oggi possiamo sottolineare come, in effetti, l’ozio possa essere considerato quale “luogo” della *contemplatio*. In tal senso, si tratterà di acquisire la capacità di “liberare tempo” – ormai nessuno di noi ha più tempo libero, per cui si parla appunto di “tempo liberato” – per accorgersi di ciò che è in noi e attorno a noi: quando è stato l’ultima volta che abbiamo dato tempo a guardare un tramonto, a osservare un fiore, un albero, una farfalla, ecc.
- Coltivare l’attività fisica, in ordine alla constatazione latina per cui si dà *mens sana in corpore sano* (Giovenale, 2011, X, 356), privilegiando inoltre il contatto con la natura, nella quale siamo inseriti e con la quale siamo profondamente interconnessi.
- Abituarsi ad “agire”, liberamente e responsabilmente, non limitandosi semplicemente a “re-agire” o “ab-reagire”; infatti, mentre questi si pongono rispettivamente come una risposta automatica allo stimolo o come scarica di una tensione accumulata, solo il primo si pone come conseguenza della libera e responsabile capacità di riflessione umana (Frankl e Kreuzer, 1995, pp. 48-49).
- Sviluppare la capacità di agire in base a motivazioni personali e consapevoli, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte e condotte, in ordine a criteri di comportamento propri, adeguatamente interiorizzati e coerenti con un proprio quadro di valori, nonché alla propensione critica ad autovalutarsi, evitando il pedissequo adattamento alle opinioni e ai comportamenti altrui.
- Educare il pensiero, acquisendo competenze metacognitive riguardo a “pensare il pensiero”, organizzando le proprie idee e ricorrendo a mappe concettuali e a griglie interpretative che facilitino funzioni quali l’esplicitare l’implicito, osservare, analizzare, confrontare, progettare, essere creativi, comprendere e giudicare la realtà.⁴
- Infine, come già evidenziato, si tratterà di abituarsi a una gestione più consapevole e meno “spontanea” delle proprie emozioni, imparando innanzitutto a riconoscerle e a dare ad esse un nome, quindi contestualizzandole e canalizzandole in coerenza ai propri valori, credenze e obiettivi.⁵

A questo riguardo un utile strumento è rappresentato anche dalla pratica *mindfulness*. Tale approccio favorisce nella persona lo sviluppo di una “consapevolezza piena” in riferimento a tutta una serie di azioni che vengono svolte spesso meccanicamente. Inoltre, la promozione di tale capacità di focalizzazione permetterà di mantenere una funzionale concentrazione sul compito al quale si ritiene di dare priorità, facendo in modo che tutto il resto venga collocato sullo sfondo e non risulti disturbante e/o interferente.⁶

3. Essere consapevoli e gestire i significati personali

In virtù dei dinamismi, dei modelli e dei valori interiorizzati lungo la nostra esperienza

⁴ Riguardo al giudizio, importante distinguerlo dall’atteggiamento di condanna. In effetti, il primo si limita a porre in essere una qualità tipica dell’adulto maturo, in grado di giudicare la realtà che gli si presenta – e, in tal senso, anche le persone –; d’altra parte, il giudizio anche negativo circa un comportamento non implicherà necessariamente un atto di condanna. Infatti, spesso sono solito dare ai miei pazienti un esercizio per casa, un quesito a cui rispondere: “Come è possibile perdonare qualcosa/qualcuno che non si sia innanzitutto giudicato?”. In questa luce, il perdonare è assai più impegnativo del semplice scusare (Bellantoni e Sorrentino, 2010, p. 34).

⁵ Spesso la spontaneità viene associata a qualcosa di naturale, a ciò che c’è di più innocente e autentico in ciascuno di noi. In effetti, si tratta di un’accezione non corretta. Infatti, in Italia teniamo spontaneamente la destra e attraversiamo la strada ai passaggi pedonali guardando a sinistra nello scendere dal marciapiede e a destra quando siamo al centro della carreggiata. Ebbene, nel Regno Unito, altrettanto spontaneamente si comportano esattamente al contrario. Pertanto, la focalizzazione non sarà sulla spontaneità o meno del comportamento, bensì sulla sua funzionalità/adequatezza o meno.

⁶ Per un approfondimento circa la pratica *mindfulness*, si veda ad esempio VERNY (2018).

individuale, ciascuno di noi reagirà ai diversi eventi in maniera assolutamente soggettiva, assegnando ad essi significati propri e interpretando, dunque, in maniera assolutamente personale i vari accadimenti (Bellantoni, 2015b, pp. 163-166).

Ciò, che come detto riguarda inevitabilmente ciascuno di noi, diviene ancora più importante laddove si rivesta un ruolo educativo – genitore, insegnante, ecc. –, il cui esercizio richiederà particolare consapevolezza a livello di dialogo interiore e intelligenza emotiva e intrapersonale, onde evitare di proiettare sull’educando le proprie dinamiche, senza esserne neppure consapevoli.

Ad esempio, laddove un docente si rivolga a un ragazzo definendolo “insopportabile”, ciò significherà che la condotta dell’allievo sia da ritenersi insopportabile per qualsiasi docente si trovi ad avere a che fare con lui, oppure si tratterà più semplicemente di un comportamento che quel particolare docente non riesce a sopportare? In altri termini, è il ragazzo ad essere *insopportabile* o è quel docente che *non sopporta* quell’allievo? E in quest’ultimo caso, quel docente è consapevole di cosa non sopporti di quel ragazzo e che cosa renda, in lui, insopportabile il suo comportamento e/o atteggiamento. In effetti, la consapevolezza che la propria intolleranza non sia o potrebbe non essere condivisa da qualsiasi altro suo collega, potrebbe rendere il docente in questione molto più curioso dei motivi della propria reazione, in funzione anche di una possibile, eventuale diversa gestione.

In altre parole, se è vero che la mia esperienza personale resta, per certi versi, “sacra”, essa d’altra parte non è generalizzabile. Pertanto il fatto che io, in qualità di educatore, non tolleri un mio allievo non mi autorizza in alcun modo a etichettarlo come “intollerabile”. Quest’ultima valutazione del ragazzo rimanda necessariamente a un confronto con criteri oggettivi, e non soggettivi, o almeno inter-soggettivi, che cioè corrisponda almeno all’esperienza della maggioranza del gruppo di educatori che ha a che fare con quello stesso ragazzo. Infatti, come può un ragazzo essere tollerabile per alcuni e, allo stesso tempo, intollerabile per altri? E’ evidente che in questi casi intervengono delle variabili assolutamente personali che portano a esperire una stessa realtà in modo differente. Ebbene, il tema della consapevolezza e della cura del proprio dialogo interiore mira proprio a raggiungere una migliore gestione di tali dinamiche interpersonali o di confronto con la realtà.

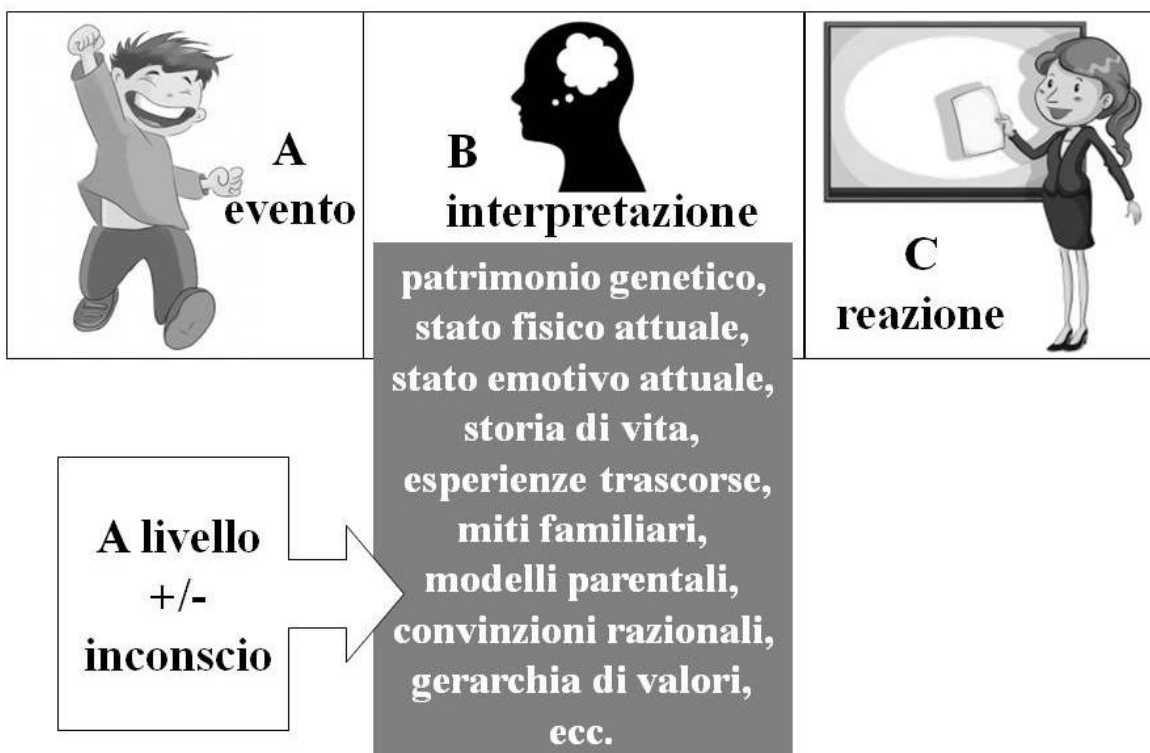


Fig. 1 - Interpretazione delle condotte in educazione

Lo stesso schema può essere d'aiuto all'educatore per cogliere e dare ragione di una eventuale diversità tra la propria posizione rispetto a una data condotta dell'educando, rispetto a quella assunta, verso lo stesso evento, da un altro educatore (cfr. Fig. 2).

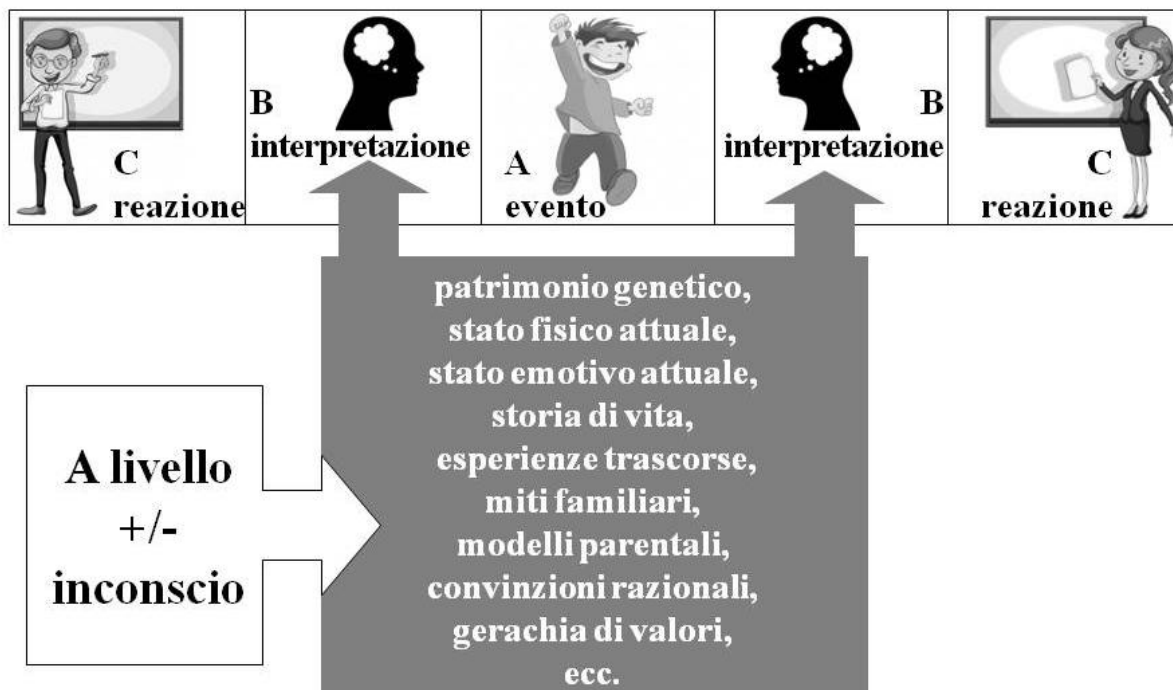


Fig. 2 - Diversa interpretazione della condotta dell'educando da parte di due diversi educatori

Tale schema potrà guidare ciascun educatore a una maggiore consapevolezza e comprensione del proprio dialogo interiore, individuando le cause profonde da cui origina e facilitando una sua più adeguata gestione in funzione educativa.⁷

4. Intelligenza intrapersonale e intelligenza emozionale

E' stato evidenziato come, in riferimento ai contributi di Gardner e di Goleman, il tema del dialogo interiore richiami molto da vicino quello della competenza emozionale.

Le emozioni, infatti, rappresentano un importante indicatore relativo alla reazione – e quindi anche alla interpretazione – che l'educatore avrà nel rapportarsi a una determinata situazione educativa (Bellantoni, 2014, pp. 66-71; 2015b, pp. 129-131). In tal senso, facendo riferimento alla visione più semplificata riguardo le emozioni fondamentali, se ne possono individuare quattro – rabbia, tristezza, paura e gioia (quest'ultima, nel senso anche di pace, serenità), ciascuna delle quali sarà da considerarsi adeguata – nel senso di facilitante l'adattamento e il contatto con la realtà e con la gestione degli eventi – laddove corrisponda a una situazione e a un tempo ben specifici (cfr. Tab. 1).

In tal senso, provare *rabbia* sarà coerente in relazione al percepire una situazione di *ingiustizia*, offrendo alla persona la motivazione per un intervento, al *presente*, teso a ridurre e/o eliminare tale condizione di offesa/oppresione. Importante considerare come la “rabbia” rivolta ad esempio a eventi passati e non più modificabili darà luogo a emozioni disfunzionali che, proprio per differenziarle dall'emozione adattiva, prenderanno il nome di rancore o risentimento e potranno

⁷ In un mio recente contributo ho proposto tale visione ad un approccio integrato ai disturbi d'ansia (Bellantoni, 2015a), ma in realtà lo schema proposto può essere tranquillamente applicato al fatto e alla relazione educativa.

anche essere fattori di disagio psicologico e/o di somatizzazioni.

Emozione	Situazione	Tempo
Rabbia	Ingiustizia	Presente
Tristezza	Perdita	Passato
Paura	Pericolo	Futuro
Gioia (serenità, pace)	Agio	Globale

Tab. 1 - Le quattro emozioni fondamentali: loro corrispondenze con situazione e tempo

La *tristezza*, invece, risulterà adeguata laddove corrisponda a una percezione di *perdita* che riguardi qualcosa di significativo – una persona, un oggetto o una situazione – per il soggetto in questione. Questa emozione ha pertanto a che fare con il *passato*, infatti non sarebbe funzionale essere tristi per qualcosa che ancora non si è verificato, quando ad esempio ci capita di dire a qualcuno: “Non devi partire sconfitto!”.

La *paura* è un’emozione fondamentale per l’adattamento. Se la specie umana, così come ogni altra specie animale, non provasse tale emozione andrebbe incontro all’estinzione. Essa infatti è fondamentale per informarci e prevenire il *pericolo*, suggerendo uno stato di allerta e di fronteggiamento, eventualmente di evitamento o fuga. Il tempo connesso a tale emozione è il *futuro*, infatti la paura serve ad informare il soggetto che sta per o potrebbe avvenire qualcosa di pericoloso – per sé o per qualcosa/qualcuno di significativo per sé – per il suo benessere e la sua incolumità. La paura ha, diciamo così, due “sorellastre” che vanno considerate come un malfunzionamento del nostro sistema di autoregolazione, almeno nella stragrande maggioranza dei casi. La prima delle due è la “fobia”, che è una paura rivolta a un oggetto comunemente inteso come innocuo o comunque affrontabile: ad esempio, la paura dell’aereo, la paura del buio, la paura degli insetti, ecc.; in questi casi, la persona sa di cosa ha paura ma tale motivo è solitamente ritenuto non effettivamente pericoloso. L’altra sorellastra, invece, è rappresentata dagli stati di “ansia”, in cui la persona pur avendo paura, non è consapevole di quale sia realmente il pericolo (Bellantoni, 2015a, pp. 14-22).

In relazione a ciò, stare in contatto con le proprie emozioni fornirà informazioni importanti in funzione del rendere il nostro dialogo intrapersonale sempre più adeguato e capace di sostenere interpretazioni e significati facilitanti un efficace agito educativo. Inoltre, la chiarezza riguardo lo schema proposto permetterà anche di formulare ipotesi più accurate sul vissuto emotivo dell’educando.

5. Il dialogo interiore tra libertà e responsabilità

Particolarmente utile, nella comprensione del proprio dialogo interiore, può risultare la valorizzazione delle capacità di autodistanziamento e autotrascendenza, evidenziate da Frankl e che andranno a rappresentare un indicatore del reale livello di maturità sia dell’educando che dell’educatore, fornendo inoltre funzionali piste di comprensione/intervento tanto a livello educativo quanto a quello più personale del proprio dialogo interno.

L’idea di fondo è che una maggiore maturità umana da parte dell’educatore, compreso un maggiore e più funzionale “contatto” con la propria componente intrapersonale, possa rendere più efficace la stessa azione educativa, nonché lo stato di benessere esistenziale dell’educatore nell’esercizio della sua attività a vantaggio dell’educando.

Viktor Frankl teorizza il suo modello, l’*Analisi esistenziale e Logoterapia*, per introdurre e valorizzare la dimensione noetica e la categoria relativa alla ricerca di un senso della vita

nell'ambito della psicologia e della psicoterapia contemporanea. In tal senso, ribadisce di non avere alcuna intenzione di sostituirsi ai modelli imperanti, bensì di voler offrire un'opportunità di completamento che sia rispettosa della ricchezza e della complessità della persona e, in particolare, della sua apertura al mondo dei valori o – per una maggiore fedeltà al lessico frankliano – dei significati esistenziali, che è possibile scoprire in ogni evento o situazione della vita, anche quella apparentemente più disperata.

In particolare, Frankl individua due capacità tipicamente umane: autodistanziamento e autotrascendenza, come detto; queste potenzialmente (e strutturalmente) sono a disposizione di ogni individuo, ma così come qualsiasi altra risorsa soggettiva andranno promosse ed educate (“allenate”) in sé e negli altri a noi affidati.

La capacità di autodistanziamento permette alla persona di “oggettivarsi”, riuscendo più facilmente nel proprio dialogo interno a prendere le distanze da se stesso, dai propri modelli interni e apprendimenti precedenti, pregiudizi e abitudini. Essa inoltre sostiene un sano umorismo, soprattutto come atteggiamento autoironico funzionale a non prendere troppo sul serio se stessi e le proprie posizioni, garantendo in tal modo elasticità, flessibilità, capacità di adattamento alle diverse situazioni e persone, cogliendo le esigenze e le opportunità del “qui e ora”, in relazione all'educando e agli obiettivi educativi. In questa luce, l'autodistanziamento si pone come “libertà da...” tutto ciò che può limitare, condizionare, costringere la persona, capace così di non lasciarsi incatenare dai fattori biologici o psico-sociali, che sebbene siano da considerarsi influenzanti la condotta umana, mai la determinano completamente, almeno a livello di atteggiamento assunto anche dinanzi a eventi limite.

La capacità di autotrascendenza, invece, ha anche fare con il mondo dei valori, con la capacità di considerare nel proprio dialogo interiore l'esigenza – fondamentale nella visione frankliana dell'essere umano – del porsi a servizio di un compito, di un ideale, di Dio o anche semplicemente di altro amato (*cura*) e capace di motivare ad un preciso orientamento esistenziale, al senso della propria vita. In tal senso, l'uomo non si limiterà ad essere “libero da...” ma manifesterà responsabilmente una “libertà per...”, finalizzata a qualcosa che valga la pena abbracciare e per la quale vivere.

Incrociando le due capacità descritte, in relazione al profilo dell'educatore, si ottengono quattro diverse tipologie (cfr. Fig. 3).

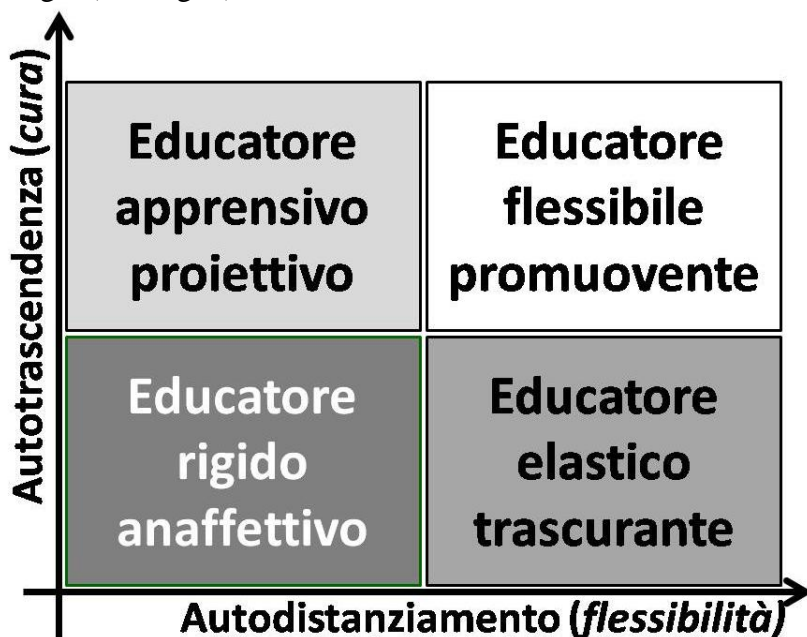


Fig. 3 - Il profilo dell'educatore tra autodistanziamento e auto trascendenza

- a) *Educatore inaffidabile* (rigido-anaffettivo) - Tale tipologia mostra una personalità caratterizzata da bassi livelli tanto di autodistanziamento quanto di autotrascendenza. La persona manifesta un rigido invischiamento in modelli e apprendimenti provenienti dal passato, mostrando difficoltà a distanziarsene e a mettersi in discussione. Inoltre, non è motivata dall'orientamento a valori trascendenti, al bene dell'altro amato e mostra un atteggiamento individualistico e materialista, poco atto alla cura e alla relazione con l'altro.
- b) *Educatore volenteroso* (apprensivo-proiettivo) - Tale tipologia mostra una personalità caratterizzata da buoni livelli di autotrascendenza, associati però a scarsa capacità di autodistanziamento. Siamo nell'ambito del "vorrei ma non posso..."; l'educatore, infatti, mostra sì una predisposizione alla cura e al bene dell'altro, purtroppo però l'incapacità a prendere le distanze da sé e dai propri modelli interni, lo conduce a proiettare sull'educando le proprie visioni e le proprie ansie, generando così un'educazione fondamentalmente apprensiva, rigida e non elastica, poco atta all'adattamento ai reali bisogni dell'educando.
- c) *Educatore trascurante* (elastico-trascurante) - In questo caso, a differenza del precedente, la buona capacità di autodistanziamento permetterebbe all'educatore di porsi in maniera adeguata nei confronti dell'educando; il problema è che, in questo caso, la persona è assolutamente ego centrata, incapace di voler bene e, quindi, il bene dell'altro. Si presenta ripiegata sulle sue esigenze non perché incapace di distanziarsene, ma semplicemente perché non motivato a farlo. Il tema qui è quello non di una immaturità psicologica, bensì etica e valoriale che produce disinteresse alla cura e alla sue esigenze.
- d) *Educatore "I Care Education"*. In questo caso, vero obiettivo di ogni percorso formativo, l'educatore mostra alti livelli sia di autodistanziamento che di auto trascendenza. Egli ha a cuore il destino e il bene dell'educando, mostrando parimenti di essere in grado di porsi a servizio di ciò, in virtù di un'adeguata elasticità e orientamento ai valori. Non solo è motivato alla cura e alla relazione educativa, ma appare anche "attrezzato" a ciò da una sufficiente maturità psicologica.

In effetti, oltre a permettere di stilare un profilo dell'educatore ideale e delle relative disfunzioni, le capacità di autodistanziamento e auto trascendenza, permettono anche di definire specifici obiettivi educativi orientati alla formazione di una persona libera e responsabile.

In tal senso, la figura 4, sulla stessa linea della precedente, permette di individuare quattro diversi percorsi formativi, di cui solo uno rappresenta la vera meta di ogni progetto educativo.

Il primo quadrante, in basso a sinistra, mostra la condizione della persona in situazione di blocco, di stagnazione. Infatti, il basso livello di autodistanziamento è indice di una persona assolutamente invischiata nei modelli appresi, incapace di liberarsene e, in virtù del contemporaneo basso livello di autotrascendenza, appare anche scarsamente motivato a uscire da tale situazione, in quanto non intravede un compito, un valore, un ideale, un "oggetto" amato in grado di offrirgli un senso per la propria vita per cui valga la pena lottare, impegnarsi nel cambiamento.

Dallo schema più piccolo, si evincono due diversi percorsi, entrambi disfunzionali: nel primo, quello che potremmo definire come caratterizzato dalla *liquidità* di cui parla Bauman (2008; 2009; 2011; 2018) nei suoi testi, la persona si manifesta sì libero dai propri condizionamenti, in virtù di un adeguato livello di auto distanziamento, ma al contempo assolutamente ego centrato, ripiegato su di un marcato individualismo, per cui l'esistenza è considerata unicamente quale luogo per il perseguimento di se stesso e dei propri interessi; nel secondo percorso, denominato della *rigidità*, la persona pur orientata verso una meta chiara, un ideale politico o religioso, mostra una rigidità che corre continuamente il rischio di sfociare nel fanatismo, nel fondamentalismo, nella partigianeria, nella faziosità. Qui come ben evidenziato da Fromm (1977) anche un "oggetto" laico

– addirittura la scienza – può essere vissuto attraverso un atteggiamento eminentemente religioso (pp. 177-178).

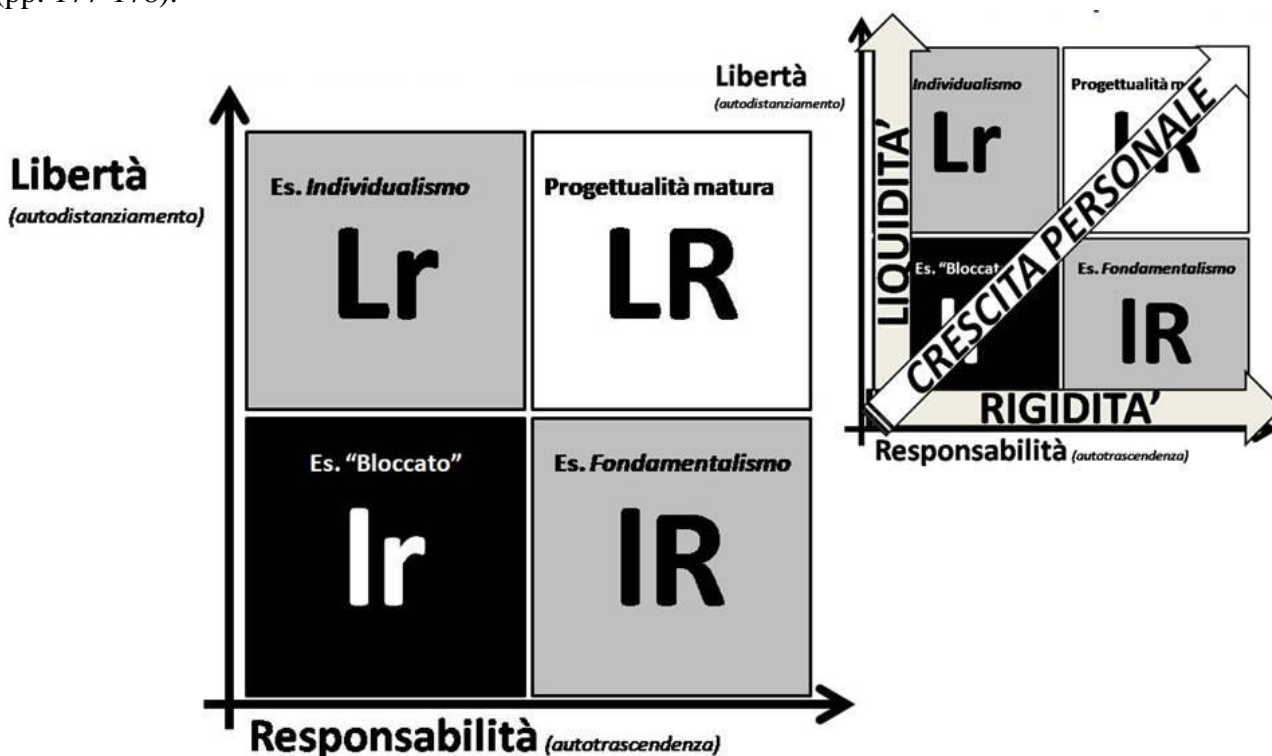


Fig. 4 - Crescita personale tra libertà e responsabilità

Infine, il percorso virtuoso è rappresentato dal riquadro in alto a destra, quello della reale crescita umana, caratterizzato dallo sviluppo della piena libertà abbinata a una adeguata responsabilità: la persona qui caratterizzata da una matura flessibilità psicologica, mostra anche una funzionale canalizzazione delle proprie potenzialità, all'interno di una sana progettualità e verso un chiaro senso della propria vita.

Conclusione

Viktor E. Frankl, il cui approccio ha informato questo mio contributo, evidenzia come il fine dell'educazione risieda in un "affinamento della coscienza" (Frankl, 2014, p. 108). Pertanto, considerato che è difficile poter dare ciò che innanzitutto non si possiede, nasce l'esigenza, per l'educatore, di affinare la propria coscienza, portando a consapevolezza il proprio dialogo interiore, inteso come un dialogo tra sé e sé, tra le proprie istanze intrapersonali, intrapsichiche, fino a considerare il dialogo anche con gli aspetti transpersonali e trascendenti, dialogo di cui la coscienza resta il luogo privilegiato, il luogo in cui l'educatore non solo incontra ciò che è, ma anche e soprattutto ciò che è chiamato ad essere:

non c'è solo un linguaggio inter-personale, ma anche un linguaggio intrapersonale, il dialogo cioè con se stesso, il soliloquio. [...] Una differenza si fa rilevante nel momento in cui in un caso si tratti di soliloqui e nient'altro che di soliloqui, mentre nell'altro si crede di sapere che l'uomo – ne sia egli cosciente o meno – mantiene un *dia*-logo con qualcuno, un qualcuno che è altro da se stesso. [...] Se Dio esiste, sono convinto che egli non se la prenderà a male se qualcuno lo scambia con il proprio 'Sé' e gli attribuisce un altro nome (ivi, pp. 140-141).

Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Roma-Bari, Edizioni Laterza.
- Bauman Z. (2009), *Paura liquida*, Roma-Bari, Edizioni Laterza.
- Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Edizioni Laterza.
- Bauman Z. (2018), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Roma-Bari, Edizioni Laterza.
- Bellantoni D. (2014), *Ascoltare i figli. Un percorso di formazione per genitori (2007)*, Trento, Erickson, 3^a ed. [attualmente disponibile in e-book].
- Bellantoni D. (2015a), *Nella tana del lupo. Ansia e fobie: imparare a comprenderle e gestirle*, Crotone, D'Ettoris Editori.
- Bellantoni D. (2015b), *Ruoli di genere. Per un'educazione affettivo-sessuale libera e responsabile*, Roma, Città Nuova.
- Bellantoni D. (2020a), *Aiutami a essere felice. Benessere e ricerca di senso a scuola*, Roma, Città Nuova.
- Bellantoni D. (2020b), *Promuovere condotte inclusive. Counselling e ricerca di senso*, Milano, FrancoAngeli.
- Bellantoni D. e Sorrentino S. (2010), *Riscoprirsi nel perdono. Itinerario psicologico e nella Sacra Scrittura*, Napoli, Ecclesiae Domus Editrice.
- Bellantoni D. e Lombardi M.G. (2020), *Riscoprirsi nel perdono. Itinerario psicologico e nella Sacra Scrittura*, Milano, FrancoAngeli.
- CEI/Conferenza Episcopale Italiana (a cura della) (2008), *La Bibbia di Gerusalemme*, Bologna, EDB.
- De Beni M. (2005), *Comunicare per amare. Il dialogo nella vita di coppia*, Roma, Città Nuova.
- Epitteto (2000), *Manuale (Enchiridion)*, Milano, BUR.
- Frankl V.E. (2014), *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, Brescia, Morcelliana.
- Frankl V.E. e Kreuzer F. (1995), *In principio era il senso. Dalla psicoanalisi alla logoterapia*, Brescia, Queriniana.
- Fromm E. (1977), *Avere o essere? (1976)*, Mondadori, Milano.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson.
- Giovenale (2011), *Satire (> 127 d.C.)*, Milano, Mondadori.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos'è? Perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli.
- Salovey P. e Mayer J.D. (1990), *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, n. 3, pp. 185-211.
- Verny K.A. (a cura di) (2018), *Mindfulness in pratica*, Verona, Demetra.