ISSN 3103-3717

SCRITTURE e PRATICHE

Fascicolo n. 2
2025

Indice

Marco Mazzotti	*Abuso in ambito educativo.*	p. 2-11
Roberto Maier	*Potere, abusi, educazione.*	p. 12-29
Pina Del Core	*"Imparare la speranza" tra attesa, orientamento e ricerca di senso.*	p. 30-46

SCRITTURE e PRATICHE

Marco Mazzotti

Abuso in ambito educativo.

Abuse in an Educational Context.

ABSTRACT: Il contributo esamina il fenomeno dell'abuso in ambito educativo alla luce delle più recenti indagini italiane e internazionali. Propone strategie di prevenzione fondate su formazione, lavoro d'équipe, supervisione e collaborazione istituzionale per una gestione costruttiva dell'asimmetria educativa.

ABSTRACT: This paper examines the phenomenon of abuse within the educational field in light of recent Italian and international investigations. It proposes prevention strategies based on training, teamwork, supervision, and institutional collaboration to assure a constructive management of educational assymetry.

SOMMARIO: 1. Parole e numeri: per mettere ordine - 2. Caratteristiche fondamentali dell'abuso in ambito educativo - 3. La relazione educativa nasce asimmetrica - 4. Asimmetria educativa: solo un rischio? - 5. La formazione dell'individuo non basta - 6. Possibili prospettive e vie di lavoro - Bibliografia

1. Parole e numeri: per mettere ordine

Alcuni recenti e tragici fatti di cronaca hanno riacceso il riflettore dell'attenzione pubblica sul tema degli abusi in ambito educativo e scolastico in Italia. Prima un'indagine condotta a Ferrara ha portato all'arresto, nel giugno del 2024, di un educatore ventunenne, che svolgeva servizio presso una scuola materna. Ha confessato abusi sessuali nei confronti di bambini dai 3 ai 5 anni (ANSA, 2024). Poi è scoppiato il *caso Griffith*: a novembre 2024 si è concluso il processo ad Ashley Paul Griffith, maestro australiano (Paedophile childcare worker Ashley Paul Griffith to appeal life sentence, 2025). È risultato colpevole di centinaia di abusi di vario tipo nei confronti dei suoi studenti negli ormai lunghi anni della sua professione. È emerso, inoltre, che tra il 2013 e il 2014 Griffith aveva insegnato alla *Westminster International School* a Pisa: da qui la necessità di approfondire le indagini anche sul versante italiano (Il Post, 2024).

Si tratta di "punte dell'iceberg"? Difficile a dirsi, ma il fenomeno pare essere tristemente diffuso, anche se resta complicato costruire una casistica che sia al contempo scientificamente accurata, statisticamente veridica e socialmente utile. Lo studio più autorevole in Italia viene condotto dal CISMAI (*Coordinamento Italiano Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia*), società scientifica presso il Ministero della Salute che rappresenta la rete italiana di centri e servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia, insieme ad associazioni indipendenti, da anni impegnate nel settore, tra cui, *in primis*, *Terre des Hommes* Italia. Con il patrocinio dell'AGIA (*Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza*) sono già state fatte alcune indagini: la prima nel 2012-13, a cui hanno seguito vari report in Parlamento; il dossier *Seconda indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*, datato 2021, con dati raccolti nel 2015; infine la *Terza indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*, pubblicata nel 2023.

> «Si registra una grande difficoltà nel riconoscere l'esistenza della violenza ai danni dell'infanzia (…). La reazione collettiva e individuale, legata a fattori culturali, educativi e relazionali, ampiamente documentata anche a livello scientifico, coincide sovente con un meccanismo di negazione e di minimizzazione del fenomeno» (AGIA, CISMAI, & Terre des Hommes Italia, Seconda indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia, 2021, p. 6).

Ma la difficoltà di una seria indagine in merito agli abusi e ai maltrattamenti all'infanzia non viene solo da elementi culturali locali. Il punto nodale sta nel difficile duplice obiettivo di ottenere una meticolosa capillarità geografica della ricerca, garantendo comunque standard scientifici omogenei e riconosciuti a livello internazionale.

A tal proposito, la ricerca dell'AGIA del 2021 ha evidenziato che appena la metà dei Paesi europei che sostengono di avere raccolto dati significativi sul fenomeno dell'abuso sui minori

> «utilizza strumenti standardizzati e solo una minoranza ha raccolto dati specifici sulle diverse forme di violenza» (Valtolina & Baracchetti, 2024, p. 8). Nel *report* della terza indagine si sottolinea che «la raccolta dati e l'istituzione di un sistema istituzionale di *data collection* su cui fondare un meccanismo di monitoraggio del fenomeno della violenza sulle persone minori di età, a livello Paese, è (…) fondamentale e ritenuto essenziale dalle avanguardie delle politiche internazionali in materia» (AGIA, CISMAI, & Italia, Terza indagine nazionale sul maltrattamento di bambini e adolescenti in Italia, 2023, p. 8).

Per questo la terza ricerca – la più recente e aggiornata in Italia – si è concentrata sui minori seguiti dai Servizi, potendo così garantire una casistica più omogena, più centralizzata, più facilmente reperibile. Il risultato della ricerca è che al 31 dicembre 2023 su 1.000 minorenni residenti in Italia, 42 sono quelli in carico ai Servizi (374.310 in totale sul territorio nazionale). Tra questi, «113.892 lo sono perché vittime di maltrattamento», circa uno su tre (30,4%). Nella ricerca precedente del 2021, che analizzava dati al 31 dicembre 2018, la percentuale era del 19,3%.

Proiettando questo dati sul numero totale dei minorenni in Italia, questi dati indicano che

> «nel 2018 si stimava che circa 9 minorenni ogni 1.000 in Italia fossero vittime di maltrattamento» e che «nel 2023 il valore è salito a 13 minorenni ogni 1.000 residenti» (AGIA, CISMAI, & Italia, Terza indagine nazionale sul maltrattamento di bambini e adolescenti in Italia, 2023, p. 31).

Per la definizione di maltrattamento, nel presente lavoro, in linea con le ricerche AGIA-CISMAI, viene adottata quella fornita dall'OMS nel 2002:

> «l'abuso, o maltrattamento all'infanzia, è costituito da tutte le forme di maltrattamento fisico e/o psicologico, di abuso sessuale, di trascuratezza o di trattamento trascurante o ancora di sfruttamento commerciale o di altro tipo, che hanno come conseguenza un danno reale o potenziale alla salute del bambino, alla sua sopravvivenza, al suo sviluppo o alla sua dignità nel contesto di una relazione di responsabilità, fiducia o potere» (WHO, 2002, p. 5)[1].

2. Caratteristiche fondamentali dell'abuso in ambito educativo

Risaltano tre elementi fondamentali riguardo al tema dell'abuso in ambito educativo:

- **violenza** – l'abuso è *sempre* un gesto violento. Nonostante la banalità dell'affermazione, è essenziale ricordare che, pur esistendo vari livelli di gravità all'interno della realtà degli abusi, tuttavia *ogni* forma di abuso (psicologico, spirituale, emotivo, sessuale…) prende concretezza e si avvera in un *gesto* violento. Ciò significa che anche quei gesti d'abuso che non lasciano segni clinici immediatamente osservabili rappresentano una forma di violenza;
- **ferite** – ogni forma di abuso porta con sé delle ferite di qualche tipo. Intendiamo la *vulnerabilità* nel suo senso letterale: la possibilità di essere feriti. Questi segni,

[1] La traduzione è dell'Autore.

per quanto detto al punto precedente, possono non essere clinicamente apprezzabili o difficilmente riscontrabili, ma esistono e, a breve o a lungo termine, segnano l'esistenza della persona nel proprio corpo e nella propria psiche (Servizio tutela dei minori - CEI, 2021, p. 32-37). Ogni segno subìto, in poco o in molto, in una o in un'altra sfera della personalità, modifica il modo d'incedere della persona nel cammino della vita;

- **asimmetria** – l'abuso, e nello specifico l'abuso in ambito educativo, avviene sempre all'interno di una relazione asimmetrica, in un rapporto

  > «di responsabilità, di fiducia o potere» (WHO, 2002, p. 5).

  Ogni forma di abuso è quindi sempre, nel suo cuore pulsante, un abuso di potere. In altre parole: la scintilla primordiale di ogni abuso, prima della sua concretizzazione in un preciso "fenotipo", consiste nell'uso distruttivo di una *asimmetria*, di un potere – in senso lato – di un individuo nei confronti di un'altra persona.

Questi tre elementi, ovvi nella loro messa a fuoco, portano a una prima importante conclusione per la riflessione sul tema di questo lavoro: l'abuso consiste e nasce da un uso sbagliato di una relazione. O, più specificatamente, dall'utilizzo lontano-dalla-verità (*ab-* con valore di allontanamento) di una relazione che, di per sé, prevede una qualche forma di asimmetria (Prati, 2023).

L'abuso, con questa angolazione, può essere considerato la più grande distorsione dell'attività educativa. In un certo senso, il suo esatto opposto. Mentre l'e-ducazione prevede il far emergere (letteralmente, *tirar fuori*, *estrarre*) potenzialità più o meno latenti, sviluppare le capacità dell'altro *per la vita e per la libertà*, l'ab-uso mira a intrappolare la persona colpita, a rinchiuderla *per la morte e la schiavitù*, assorbendo in maniera parassitaria e vorace vitalità ed energie. Mentre la relazione educativa punta alla vita e all'autonomia, l'abuso ricerca la morte e la dipendenza.

3. La relazione educativa nasce asimmetrica

L'asimmetria nella relazione è *conditio sine qua non* dell'abuso, ma non viceversa. Ovvero: l'asimmetria relazionale è condizione necessaria, ma non sufficiente per una dinamica abusante. Chiaramente, quando si parla di relazioni educative (docente-discente, educatore-educando), si tratta inevitabilmente di rapporti che prevedono una qualche forma di asimmetria. Se non altro, ogni relazione educativa – soprattutto nei confronti di bambini o minori – richiede l'interesse dell'educatore per il presente e per il futuro dell'educando, interesse che strutturalmente non è richiesto che sia corrisposto o reciproco (Friesen, 2020). E questa è una traccia evidente di asimmetria.

È vero che la ricerca educativa – in particolare quella andragogica – ha sviluppato sempre più il concetto di parità educativa (Knowles, Holton III, & Swanson, 2008, p. 77-81), ponendo l'accento sull'autonomia del discente. Per certi versi, quindi, sembra voler contenere il dato dell'asimmetria nel rapporto educativo. Tant'è che sviluppa un vocabolario specifico, preferendo il termine

> ««facilitatore dell'apprendimento» (*learning facilitator*) rispetto a «docente»» (Rogers, 1981, p. 131),

per indicare una relazione quasi *peer-to-peer* per quel che riguarda l'apprendimento degli adulti. Tuttavia, affermare che il protagonista vero del processo dell'apprendimento è il discente non significa eliminare l'asimmetria dal rapporto educativo. E questo è tanto più vero quanto più dall'andragogia ci si concentra sulla pedagogia (Knowles, Holton III, & Swanson, 2008, p. 74-76).

Il rapporto educativo, infatti, prevede che tra il bambino e l'educatore si instauri un'autentica relazione di *caregiving*, con l'obiettivo di rafforzare e integrare la personalità dell'educando (Kohut, 1977, p. 133,188). Tutto ciò concorre inevitabilmente nel definire l'asimmetria un elemento imprescindibile della relazione educativa con i minori. Tale asimmetria favorisce e richiede al tempo stesso un livello di fiducia del sistema-bambino (bambino, famiglia, amici…) molto alto nei confronti del maestro o dell'educatore.

4. Asimmetria educativa: solo un rischio?

Ora ci chiediamo in che modo l'asimmetria educativa possa rappresentare effettivamente un rischio per quel che riguarda l'innescarsi di una dinamica abusante tra educatore ed educando, a qualunque livello si ponga (fisico, sessuale, emotivo, psicologico…).

Chiaramente, la fase di *grooming* (adescamento) è possibile *solamente* in quanto è presente una forma di asimmetria (Servizio tutela dei minori - CEI, 2021, p. 25-27). L'individuazione della vittima, l'avvicinamento, le varie forme di adulazione, la creazione di una relazione stretta ed esclusiva e il ricatto, attraverso lo strumento del silenzio imposto: sono tutti elementi difficilmente pensabili al di fuori di una relazione che ponga la persona abusante a un alto livello di fiducia, per ruolo o per carisma.

Dal punto di vista soggettivo, la persona toccata dall'abuso (che chiameremo *vittima*, anche se il termine è limitante e approssimativo) vive intrappolata in un'esperienza dolorosa che, soprattutto se si tratta di un bambino, non riesce a elaborare. Benché controversa per alcuni aspetti (legati soprattutto alla sua fruibilità in

ambito forense) e superata da studi più recenti, ai fini di questo lavoro può essere utile e chiaro prendere in considerazione alcuni elementi della teoria CSAAS, ovvero la *Child Sexual Abuse Accomodation Syndrome* (Summit, 1983). Il bambino vittima di abuso si percepisce *congelato* in una situazione senza via di uscita. Cinque elementi fondamentali concorrono a tale sensazione:

1. *secrecy* – non rivelazione di ciò che è successo/sta succedendo
2. *helplessness* – sensazione profonda di impotenza
3. *entrapment and accommodation* – sentirsi in trappola, obbligo paradossale di "prendere parte" all'abuso
4. *delayed and unconvincing disclosure* – rivelazione tardiva e, proprio per questo, percezione di non venir creduto dagli adulti
5. *retraction* – ritrattazione

Questi elementi costituiscono un circolo vizioso che ben mette in luce come l'abusante si ponga in una posizione quasi intoccabile. Di più. Queste componenti della CSAAS mostrano come la posizione dell'abusante fosse fin da principio "più in alto", e che tale asimmetria è stata utilizzata per il male, per aumentare il livello di dipendenza e di sottomissione della vittima.

5. La formazione dell'individuo non basta

Per quanto detto, l'asimmetria rappresenta un elemento non eliminabile all'interno della relazione educativa con i bambini. Al tempo stesso, essa costituisce una condizione fondamentale per il fenomeno dell'abuso, di qualunque tipo si tratti. La domanda più fruttuosa e corretta diviene quindi la seguente: come vivere (e aiutare a vivere) in maniera sicura e costruttiva l'asimmetria educativa?

L'*Agenda 2030* dell'Organizzazione delle Nazioni Unite si propone, all'obiettivo 16.2, di

> «porre fine all'abuso, allo sfruttamento, al traffico di bambini e a tutte le forme di violenza e tortura nei loro confronti» (ONU, 2015).

Per questo fine, si concentrano molte energie e ricerche sulla possibile formazione specifica per gli educatori. In tale senso, gli sforzi sono spesso diretti unicamente al soggetto educante, affermando che esso dev'essere un adulto sufficientemente maturo e integrato. Questo è chiaramente vero, tuttavia il risultato consiste spesso in tentativi di formazione utili, ma non sufficienti, rivolti all'*individuo educatore*, a monitorare le sue capacità e fragilità. Dietro all'intenzione formativa, cioè, si cela la più che giustificata – ma insufficiente – esigenza di *non* formare educatori

abusanti, cioè di interrompere in qualche modo l'*iter* formativo – o la carriera professionale – a persone che possono dar vita a dinamiche abusanti.

Ma questo tentativo implica l'idea che il mondo si divida in due categorie: persone abusanti e persone non abusanti, ovvero educatori costruttivi ed educatori distruttivi. Quando si parla di fenomeno di abuso in un'ottica sistemico-relazionale, tale approccio risulta corretto, ma riduttivo. Il tentativo dovrebbe essere sì quello di formare educatori capaci di relazioni adulte e vivificanti con i più piccoli, *ma anche di custodire e promuovere una sana asimmetria all'interno del rapporto stesso*, valutando anche le circostanze, i contesti, i momenti in cui tali relazioni vivono. Anche la formazione personale, quindi, non può puntare solamente alla costruzione/verifica di una sufficiente integrazione dell'individuo educatore, ma deve anche fornire strumenti per vigilare, promuovere e favorire un rapporto educativo che viva l'asimmetria come elemento costruttivo.

6. Possibili prospettive e vie di lavoro

La primissima prospettiva – o, meglio, la condizione previa per ricerche future serie e rigorose – resta quella di poter avere a disposizione dati statisticamente validi e omogenei per comprendere e analizzare il fenomeno dell'abuso in ambito educativo. Come detto al principio di questo lavoro, è molto complicato far coesistere capillarità della ricerca e rigorosa correttezza scientifica: in questo senso si è riusciti ancora a fare poco e molto resta da esplorare. E ciò è vero a livello nazionale e – a maggior ragione – a livello internazionale ed europeo.

Tuttavia ricerche e statistiche possono "solo" imprimere e far comprendere l'urgenza e l'importanza di lavorare nella direzione della prevenzione degli abusi educativi. Ciò che è importante è, chiaramente, la formazione dell'educatore dell'infanzia. Più concretamente, per quanto detto, non ci si può limitare alla formazione intesa come non-prosecuzione dell'*iter* formativo per soggetti potenzialmente abusanti, ma anche all'individuazione di strumenti utili e dinamici, per vigilare e promuovere un'asimmetria pedagogica vivificante. Accenniamo a tre.

1) Il <u>lavoro di *équipe*</u> rappresenta il primo strumento utile per con-dividere la responsabilità educativa e non concentrarla sulla singola persona. Ciò può concorrere a garantire una maggiore salute del rapporto pedagogico asimmetrico. Da parte del soggetto educatore si dovrà lavorare, quindi, su una specifica *soft skill*, ovvero la capacità di *team-working* e *team-building*. Nel recente documento dell'Unione Europea questa metacompetenza viene inserita in due *key word*. Nello specifico, in questo lavoro ci si rifà al contesto

Personal, social and learning to learn competence (European Commission: Directorate-General for Ed., 2019).
La condivisione del lavoro educativo, la possibilità di parlare delle difficoltà e dei successi incontrati è elemento essenziale per incanalare costruttivamente l'asimmetria pedagogica. Si tratta, chiaramente, di un lavoro di fiducia e di comprensione reciproca, basato sulla capacità di ascolto attivo di ciascun membro dell'*équipe* (Quaglino, Casagrande, & Castellano, 1992, p. 141-171). In tal modo essa viene intesa come un «gruppo di lavoro razionale», vera e propria «identità educativa», di cui i vari educatori fanno parte e alla cui efficacia concorrono (Savio, 2017). Nessuno è "protagonista solitario".

2) All'interno di questo contesto risulta particolarmente utile anche lo strumento della supervisione. Un occhio competente e professionale esterno può aiutare l'*équipe* a sbrogliare situazioni difficili, condividere il vissuto di ciascun educatore, sempre nell'ottica di poter vivere l'asimmetria pedagogica in maniera costruttiva e vivificante (Zanardo, 2013). In particolare, il supervisore può aiutare in maniera determinante a rilevare e far emergere vissuti interiori dei membri dell'*équipe* educativa difficilmente condivisibili. In un certo senso, il lavoro del supervisore in *équipe* è quello di un "educatore di educatori".
3) Certamente si è fatto e si sta facendo molto a livello legale riguardo all'abuso sui minori. Tuttavia spesso si tratta di dichiarare nuovi reati, inasprire pene o ampliare il raggio di osservazione. Ad esempio, l'articolo 609-decies prevede l'obbligo di segnalazione/denuncia per chiunque assista a un abuso su minori, soprattutto se educatore o maestro. Oppure la legge 71/2017, che stabilisce che ogni scuola debba nominare un referente tra il personale docente per il *cyberbullismo*. Giustissimo. Tuttavia il vero legame tra il sistema scolastico e i vari uffici per la prevenzione e la tutela dei minori e delle persone vulnerabili non è stato molto esplorato o rinforzato. Concretamente, c'è molto da fare. Vi sono tentativi e sperimentazioni in tutto il Paese, da parte delle Asl, di associazioni indipendenti o delle diocesi, ma il collegamento tra questi servizi e le scuole è spesso lasciato alla buona volontà e all'iniziativa dei dirigenti scolastici o di singoli educatori, da un lato, o terapeuti e assistenti sociali, dall'altro. Tale collegamento sembra venire utilizzato unicamente quando si tratta di segnalare situazioni abusanti, ma per la prevenzione e la formazione non si riesce a fare molto. Potrebbe essere estremamente utile ricostruire la composizione delle *équipe* di tutela e prevenzione in un'ottica multidisciplinare, inserendovi educatori attivi nel campo scolastico.

Bibliografia

AGIA, CISMAI, & Italia, T. d. (2023). *Terza indagine nazionale sul maltrattameno di bambini e adolescenti in Italia.*

AGIA, CISMAI, & Terre des Hommes Italia. (2021). *Seconda indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia*.

ANSA. (2024, Giugno 20). Tratto da https://www.ansa.it/emiliaromagna/notizie/2024/06/20/abusi-sessuali-su-bambini-di-tre-anni-arrestato-educatore_8e274845-0d00-48c8-aa47-2df732c2e148.html

European Commission: Directorate-General for Ed. (2019). *Key competences for lifelong learning.*

Friesen, N. (2020). *Asimmetry in Pedagogical Relations. Relationale (Medien)pädagogik. Vienna.*

Il Post. (2024, Settembre 3). Tratto da https://www.ilpost.it/2024/09/03/indagini-pisa-pedofilia-ashley-paul-griffith/

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona.* (S. Ballerio, Trad.) Milano: Franco Angeli.

Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self. International Universities Press*.

ONU. (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Tratto da Centro Regionale di Informazioni delle Nazioni Unite*: https://unric.org/it/agenda-2030/

Paedophile childcare worker Ashley Paul Griffith to appeal life sentence. (2025, Gennaio 15). Tratto da *ABC News*: https://www.abc.net.au/news/2025-01-15/ashley-paul-griffith-appealing-life-sentence/104822464

Prati, A. (2023, marzo 13). *Usi e abusi.* Tratto da *SettimanaNews*: https://www.settimananews.it/societa/usi-e-abusi/

Quaglino, G., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni.* Milano: Raffaello Cortina.

Rogers, C. R. (1981). *Liberta nell'apprendimento.* (R. Tettucci, Trad.) Firenze: Giunti Barbera.

Savio, D. (2017). *L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico.* Educar em Revista.

Servizio tutela dei minori - CEI. (2021). *Le ferite degli abusi.* Roma.

Summit, R. C. (1983). *The child sexual abuse accomodation syndrome. Child and abuse neglect.*

Terre des Hommes Italia. (2016). *Maltrattamento e abuso sui bambini: una questione di salute pubblica.*

Valtolina, G., & Baracchetti, P. (2024, giugno). *Contrastare la violenza nei confronti dei minori migranti: un modello di prevenzione e intervento. Maltrattamento e abuso all'infanzia*.

WHO. (2002). *World report on violence and health*.

Zanardo, A. (2013). *La supervisione d'équipe nelle comunità educative: prassi e metodologia per l'analisi del contesto e la conduzione dei gruppi.* Firenze: Polistampa.

SCRITTURE e PRATICHE

Roberto Maier

Potere, abusi, educazione.

Power, Abuse, Education

ABSTRACT: Il contributo analizza il nesso tra potere e relazione educativa, a partire dal dramma degli abusi nella Chiesa cattolica. Mostra come l'abuso sessuale sia epifenomeno di un abuso di potere e riflette sulle derive possibili in ogni contesto pedagogico. Propone una vigilanza critica sull'asimmetria educativa, la pluralità dell'autorità e la costruzione di alleanze per prevenire nuove forme di abuso.

ABSTRACT: This paper analyses the link between power and the educational relationship, starting from the tragedy of abuse within the Catholic Church. It demonstrates how sexual abuse is an epiphenomenon of an abuse of power and reflects on possible deviations that may occur in any pedagogical context. It proposes a critical vigilance on educational assymetry, the plurality of authority, and the construction of alliences to prevent new forms of abuse.

SOMMARIO: 1. Alleanze e potere – 2. Derive abusanti in una relazione asimmetrica - 3. Risorse - Bibliografia

1. Alleanze e potere

1.1 Alleanze possibili

Il dramma degli abusi sessuali commessi da alcuni religiosi nei confronti di minori ha provocato, in molte parti della Chiesa cattolica, una profonda consapevolezza dello stretto intreccio tra le forme di esercizio del potere spirituale e le dinamiche di abuso. Sebbene tale consapevolezza – nata, con colpevole ritardo, per lo più sulla spinta della diffusione mediatica del fenomeno – stia producendo solo dei primi, timidi frutti a livello istituzionale, essa ha avviato un processo verosimilmente

inarrestabile, individuando alcune questioni non più rimandabili[1]. La maggior parte di queste si muove a partire dal nodo tra l'organizzazione del potere e l'esperienza religiosa, che va a toccare l'umano a un livello molto profondo, dove un abuso può produrre ferite fisiche, psicologiche e spirituali irreparabili. L'interrogazione, anche a partire dalla testimonianza delle vittime, deve senza dubbio proseguire[2]; tuttavia, ciò che appare sempre più chiaramente è che l'abuso sessuale rappresenta l'epifenomeno di un abuso di potere[3].

Un profilo particolare di questa complessa vicenda mi sembra debba interrogare anche il mondo laico: il fatto che l'abuso, la maggior parte delle volte, sia avvenuto all'interno di una relazione educativa. La Chiesa cattolica investe buona parte delle sue energie nella formazione: dai percorsi di iniziazione cristiana (catechismo) agli oratori, dalle scuole paritarie ai movimenti; è in questi contesti che, declinato nelle forme del sacro, l'abuso si è realizzato, ossia a partire da un legame coltivato nel tempo tra un maestro e un discepolo. L'immagine ancora molto diffusa di predatori sessuali che assecondano raptus irrefrenabili non corrisponde al profilo reale.

Lo scopo di questo contributo è portare a evidenza le questioni più rilevanti che, anche a partire dall'esperienza dolorosamente maturata in ambito ecclesiale, interrogano l'ambito pedagogico.

Nell'affermare che gli abusi sessuali non sono un'esclusiva della Chiesa, non voglio alleggerirne le responsabilità. Ritengo che la comunità cristiana non possa in alcun modo abdicare al compito di fare luce sugli eventi: ascoltare le vittime, risarcirle, consegnare alla giustizia i criminali e capire le ragioni tanto degli abusi, quanto delle dinamiche di copertura. Sono azioni necessarie, che non tutte le Chiese hanno ancora

---

[1] Nelle Chiese locali in cui sono state condotte indagini serie e indipendenti, lo scandalo degli abusi ha fortemente influenzato una domanda di riforma molto radicale. Cf. *Der Synodale Weg, Decisioni del cammino sinodale della chiesa tedesca*, https://www.synodalerweg.de/fileadmin/Synodalerweg/Dokumente_Reden_Beitraege/beschluesse-broschueren/Italienisch/Synodaler-Weg-IT-Decisioni.pdf.

[2] Ho provato a sottolineare alcuni punti critici di questo nodo e alcune vie da seguire: R. Maier, *Non sia più come prima: il potere nella Chiesa dopo gli abusi* in R. Maier, C. Castillo Mattasoglio, G. Serrano, Una Chiesa postclericale. Autorità e Vangelo, Castelvecchi, Roma 2024, 17-82.

[3] «Ogni abuso sessuale si configura come un abuso di potere. Non si tratta in prima battuta di un'espressione di desiderio o di attrazione sessuale. È dubbio che i sacerdoti pedofili o gli stupratori nelle carceri siano gay, qualunque cosa ciò possa voler dire. I loro crimini sono, in realtà, degli abusi commessi in virtù della loro posizione di potere» M. Nussbaum, *Orgoglio tossico. Abusi sessuali e gerarchie del potere*, Il Saggiatore, Milano 2023, 123.

messo in opera con la stessa efficacia[4]. Si tratta di una questione di giustizia, ma anche di un processo nel quale, probabilmente, ne va della vita del cristianesimo[5]. Vorrei semplicemente offrire il particolare punto di vista di chi sta vivendo questa crisi, nella speranza che, di fronte a un tema così complesso e alle sue drammatiche conseguenze, sia possibile creare alleanze trasversali[6].

La lezione che si può apprendere dalla reazione lenta e talvolta scomposta del mondo ecclesiale è questa: tentazione diffusa di fronte ai sistemi di abuso è ritenere che si tratti anzitutto di un problema d'altri. Nel caso della Chiesa – prima di individuare il fenomeno come questione interna[7] – si è attribuita la responsabilità, negli anni, alla cultura della contestazione, alla liberazione sessuale[8], alle tendenze omosessuali[9] o a qualche forma di patologia[10]. A partire dall'evidenza di questo rischio, credo che il mondo laico non possa permettersi di attribuire l'abuso esclusivamente alle dinamiche religiose. La Chiesa, in qualunque modo la si giudichi, non è un'organizzazione criminale, ma un'istituzione che non è stata in grado di riconoscere le dinamiche di abuso che l'hanno attraversata: non si può certo escludere che tale situazione si ripeta anche altrove. La presa di coscienza che l'abuso riguarda *noi* è un passaggio molto doloroso, ma necessario. È proprio l'invisibilità del potere – che, come ha ben mostrato Michel Foucault, rappresenta l'evoluzione moderna del suo esercizio – il terreno propizio in cui, oggi, logiche di abuso possono attecchire indisturbate.

Questo ci porta a un'ultima precisazione introduttiva: più che fenomeno in quanto tale, è necessario riflettere sul modo in cui esso avviene nel contesto, ossia nell'epoca e nella cultura presente. L'indagine storica del fenomeno in ambito

---

[4] In questo senso si sono espressi nel 2022 circa cinquanta teologi italiani, domandando alla CEI una commissione di indagine indipendente. https://www.settimananews.it/chiesa/abusi-appello-ai-vescovi-italiani/

[5] Lo storico del cristianesimo Massimo Faggioli ha paragonato la crisi degli abusi alla crisi che il cristianesimo attraversò nei secoli della Riforma, in quanto si tratta, come allora, di una «catastrofe a più livelli». Cf. M. Faggioli, *The Need for the Historiographical Approach to Understand and Address the Sex Abuse Crisis in the Catholic Church*, «Journal of Moral Theology» 3 (2023), CTWEC Book Series, 3, 265-280, 272.

[6] Frutto di una simile alleanza è il testo V. Oberbichler, G. Lembergh, *Noi rompiamo il silenzio. Parlano le persone che hanno subìto abusi sessuali*, Raetika, Bolzano 2024.

[7] Francesco, *Lettera al popolo di Dio* (20 agosto 2018).

[8] Benedetto XVI, *Lettera pastorale ai cattolici d'Irlanda* (19 marzo 2010)

[9] F. Benigno, V. Lavenia, *Peccato o crimine. La Chiesa di fronte alla pedofilia*, Laterza, Brescia 2021, 27-28.

[10] È questa tentazione ricorrente ancora oggi, soprattutto in quelle Chiese che, non avendo avviato indagini indipendenti, non hanno a disposizione i dati necessari per comprendere il fenomeno.

ecclesiastico mostra che l'abuso ha una natura camaleontica: se nei secoli passati si è appoggiato a dinamiche esplicitamente dispotiche e violente[11], in anni più recenti ha comportato un'opera di seduzione carismatica[12] sottile e affettiva (e, per questo, forse, ancor più invisibile, pervasiva e pericolosa). Occorre dunque recuperare la consapevolezza che parlare di abuso significa seguire le figure che il potere assume per *noi* e *ora*.

1.2. Potere e relazione pedagogica

Il primo passo indispensabile è riconoscere che la relazione educativa è una relazione di potere. Il fatto che un'affermazione tanto ovvia possa suonare per alcuni inascoltabile è segno di quanto i mutamenti culturali degli ultimi decenni abbiano portato a una graduale rimozione del tema.

In tempo non molto lontani dobbiamo, tra gli altri, a Paulo Freire la formalizzazione esplicita del legame tra educazione e potere. Nella sua *Pedagogia degli oppressi*[13], denuncia l'oppressione come movimento connaturato ai processi educativi classici. In ciò che definisce *educazione depositaria*, l'atto stesso dell'insegnamento istituisce i destinatari in quanto soggetti passivi e, dunque, strutturalmente oppressi. A questo Freire contrappone una figura di educazione *problematizzante*, nella quale educatore e educando sono entrambi soggetti di conoscenza e di trasformazione.

> «L'educatore che problematizza, rifà costantemente il suo atto di conoscenza nelle capacità che gli educandi hanno di fare atti gnoseologici. Costoro, invece di essere recipienti docili di depositi, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l'educatore, che è pure lui un ricercatore critico.» (Freire, 2018, p. 90)[14]

La proposta educativa freireiana è coraggiosa e resta un modello a cui tornare; tuttavia il potere continua a presentarsi come ciò a cui non si è mai una volta per tutte posto un limite. Si tratta di leggere Freire, più che come la proposta di una cura, come la diagnosi di una possibilità originaria di ogni relazione pedagogica. Essendo una

---

[11] V. Lagioia, *"Per l'eccesso commesso". Clero e pedocriminalità in alcuni casi dell'Italia moderna (secc. xvii-xviii)*, in L. Benadusi, V. Lagioia, In segreto. Crimini sessuali e clero tra età moderna e contemporanea, Mimesis, Milano 2022, 41-65.

[12] Lo dimostra, nella Chiesa cattolica, il ripetersi del fenomeno all'interno di comunità carismatiche, non immediatamente riconducibili alle gerarchie ecclesiastiche. Cf. C. Hoyeau, *Il tradimento dei padri. Manipolazione e abuso nei fondatori di nuove comunità*, Queriniana, Brescia 2023.

[13] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018.

[14] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., 90.

possibilità originaria, con il mutare delle pratiche, l'abuso assumerà semplicemente una nuova forma: il vero pericolo sarebbe immaginare che esista una soluzione procedurale capace di eliminare definitivamente la questione del potere, permettendoci di non parlarne[15].

La limitazione del potere, d'altra parte, è antichissima: si potrebbe dire che, non appena hanno incominciato a pensare le relazioni educative, gli esseri umani hanno dovuto affrontare il tema. La stessa figura socratica di un'educazione *maieutica* può essere letta come un tentativo di porre un limite al maestro: attribuendogli il compito di propiziare la nascita del sapere, gli sottrae quello di generarlo, abilitando l'educando a non essere solamente destinatario, ma soggetto: non siamo così distanti dalla proposta freieriana[16], a dimostrazione del continuo ritorno del tema.

D'altra parte, dimensione insuperabile della relazione educativa è proprio la sua asimmetria (di competenza, di età, di potenzialità): essa si instaura a partire dall'incontro tra una domanda e un'eccedenza. Da un lato c'è un soggetto che chiede una possibilità di maturazione, dall'altro c'è un soggetto che si riconosce dotato di energie *eccedenti*, ossia capaci di sporgersi, oltre sé, verso il bisogno dell'altro. Non solo: poiché quella educativa è un'azione trasformatrice, non è possibile immaginarla se non come esercizio di una potenza. Non a caso, anche nella proposta di Freire, il potere non è disattivato, bensì trasferito: a cambiare non è più l'educando, ma il mondo, nel quale educatore e educando sono chiamati a un'opera politica e rivoluzionaria. L'*educazione problematizzante* trasforma il potere in potenza generativa mutando il suo punto di applicazione e introducendo nella relazione educativa un *terzo* nei confronti del quale si deve esercitare un cambiamento: la società umana.

2. Derive abusanti in una relazione asimmetrica

Sono dell'idea che ci si debba fare carico di questa evidenza: la dove c'è potere, potrà sempre esserci abuso di potere[17]. Attribuendo l'abuso esclusivamente a elementi

---

[15] «All'opposto del sesso, di cui si parla molto più di quanto non lo si pratichi, il potere è un argomento di cui si parla relativamente poco, mentre in tanti dedicano una quantità enorme di tempo a perseguirlo (…). Il potere è un concetto arcobaleno: non si riesce mai a capire dove inizia e dove finisce». A. Roncaglia, Il potere. *Una prospettiva riformista*, Laterza, Bari 2023, 3.

[16] «È necessario che gli oppressi arrivino a formarsi questa convinzione come soggetti, e non come oggetti». P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., 74.

[17] «La tesi di fondo di queste pagine è che il rischio dell'abuso (di potere, spirituale, sessuale) non è un problema che ci lasceremo prima o poi alle spalle: è un'ombra che accompagnerà sempre l'esercizio del potere e, nello specifico, del potere religioso». R. Maier, *Non sia più come prima*, cit., 23.

esterni, non facciamo altro che aggravare la nostra fragilità immunitaria: occorre invece indagare quei punti di crisi nei quali, oggi, una relazione educativa può essere terreno fertile per forme di abuso. La vicenda ecclesiale è significativa: sebbene tra i religiosi abusanti ci siano stati dei veri e propri predatori seriali, anche questi profili si sono costruiti lentamente nel tempo, alimentandosi proprio alle dinamiche della relazione pedagogica.

2.1. Proiezioni ideali e intelligenza degli affetti

In modo non così dissimile da chi intraprende un cammino di consacrazione religiosa, anche chi assume un ruolo educativo, il più delle volte, è mosso da una importante spinta ideale. Essa è persino necessaria, affinché una persona sia disposta a sporgersi sul bisogno di un altro. Anche in un'epoca in cui le discipline pedagogiche hanno elaborato strumenti tecnici molto raffinati, non ci rassegniamo a fare dell'insegnamento una questione meramente procedurale[18]: la complessa imprevedibilità della relazione educativa chiede di attingere alle risorse degli affetti e dell'immaginazione, per affrontare in modo duttile le sue sfide e per poter individuare i percorsi di crescita. Il fatto è che, per quanto sia doloroso ammetterlo, proprio l'ideale che alimenta la dedizione all'opera può diventare un terreno fecondo per dinamiche di allontanamento dalla vita reale nella direzione di un'idealizzazione sia del compito educativo (1), sia del suo destinatario (2), sia dell'educatore stesso (3). In questo allontanamento dalla realtà si può generare un abuso di potere.

(1) Nelle recenti *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, per esempio, il Ministero fa appello alla centralità della persona, sottolineando «il carattere personalistico della nostra Costituzione». Con una certa evidenza, allo spazio limitato di una disciplina (peraltro a lungo trascurata) e agli strumenti limitatissimi dei docenti, si sta consegnando un orizzonte che va ben oltre le loro effettive possibilità, esponendo il compito a una idealizzazione vistosa. Se a questo si aggiunge la scarsità di risorse effettivamente messe in campo nel nostro Paese per l'istruzione e la cronica disorganizzazione del sistema scolastico, la frattura tra l'ideale e la pratica quotidiana diventa irreparabile. Il richiamo all'altezza del compito, quando non è accompagnato da un coerente impegno dell'istituzione a fornire gli strumenti necessari, finisce per moltiplicare la retorica, lasciando l'educatore nella situazione di dovere continuamente

[18] È di questo avviso Massimo Recalcati: «La pratica dell'insegnamento può accontentarsi di essere ridotta alla trasmissione di informazioni – o, come si preferisce dire, di competenze – o deve mantenere vivo il rapporto erotico del soggetto con il sapere?». M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, 4.

attingere le risorse dalla sua stessa elaborazione ideale. Un sistema educativo che confida nell'eroismo dei singoli docenti, spingendo l'acceleratore sul carisma personale, alimenta solitudini pericolose. Nella Chiesa cattolica, la pretesa da parte di un'istituzione *fredda* che i carismi *caldi* fossero la grande risorsa del cristianesimo in un'epoca di secolarizzazione, è stato uno spazio in cui il sistema degli abusi ha potuto attecchire[19]. Proprio l'idealizzazione del compito rischia di alimentare a sua volta la lentezza dell'istituzione nel riconoscere e denunciare gli abusi, quando essi avvengono.

(2) Un secondo ambito di idealizzazione riguarda i destinatari dei processi educativi. In una certa misura ogni educatore si muove a partire da una promessa di crescita dell'educando e deve essere in grado di immaginare in lui (e con lui) un cambiamento che ancora non è avvenuto. Tuttavia, il processo educativo non può mai essere confuso con l'elaborazione prima e poi con la realizzazione di un modello ideale. Il confronto con un modello, infatti, significa anche l'esposizione del destinatario a un senso costante di inadeguatezza. Se diventa il motore principale dei processi di crescita, la distanza dall'ideale – che, più viene esasperata, più può generare sensi di colpa o persino vergogna – rappresenta un moltiplicatore del potere che va ben oltre quanto Freire denunciava nell'educazione depositaria. Chi ha abusato del suo potere, solitamente ha messo la vittima in una situazione di debolezza, sia ingigantendo alcune fragilità presenti, sia generandone di nuove.

A ragione viene oggi sottolineata l'ambiguità dei paradigmi del merito e dell'eccellenza[20] che degenerano in una competizione tra vincitori e perdenti. È più raro sentire parlare del fatto che il modello ideale è un competitore irraggiungibile, di fronte al quale il soggetto si troverà sempre nella situazione del perdente. Il mito antico, che mostra di conoscere bene il pericolo mortale di questa proiezione, lo ha rappresentato nella figura di Narciso. Ciò che il mito non dice, però, è che vi sono situazioni in cui la responsabilità di questo rispecchiamento non è tanto a carico del soggetto, ma dell'educatore, oltre che del contesto e dell'epoca[21]. Un educatore abusante, esasperando dinamiche sociali già presenti, può portare il minore a inabissarsi in un

---

[19] R. Maier, *Non sia più come prima*, cit., 28-36.

[20] Si veda, per esempio, M. J. Sandel, La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti, Feltrinelli, Milano 2021.

[21] «L'atavico senso di colpa, che sembrava da sempre connotare le vicissitudini della crescita e la conquista dell'autonomia, [è] stato sostituito da un nuovo sentimento: quello della vergogna e della propria inadeguatezza. La causa di questo slittamento è da ricercarsi in quella cultura del narcisismo che ormai caratterizza la nostra società, costringendoci a fare i conti con un ego ipertrofico e con il ragionevole (e intollerabile) timore del suo inesorabile fallimento». D. Bruzzone, *Dare il cuore a ciò che vale. L'educazione affettiva e il superamento del narcisismo* in «Rivista lasalliana» 4 (2024) 441-449, 448.

costante confronto con un'immagine che non rispecchia altro se non la sua debolezza, di fronte alla quale la dipendenza dall'educatore, che di quella immagine detiene le chiavi, diventa assoluta. Quando, poi, la proiezione non riguarda solamente il singolo, ma diventa il richiamo a una comunità ideale[22], anche gruppi umani numerosi possono cadere vittime del medesimo potere.

(3) Il narcisismo è anche la cifra della terza idealizzazione, quella dell'educatore stesso. Parlando di narcisismo, anche in questo caso, non mi riferisco all'ambito psichiatrico, di cui non ho alcuna competenza; vorrei indicare, piuttosto, una dinamica umana che non avviene mai solamente nella psiche. Il soggetto non nutre da solo il suo narcisismo: anche nel mito c'è pur sempre bisogno di una superficie in cui specchiarsi. Il contesto umano spesso assume questo ruolo, soprattutto quando carica l'educatore di attese sproporzionate[23]. Nel nostro tempo, solitamente, le attese più importanti non riguardano più il ruolo, ma la persona e, in quanto tali, coinvolgono totalmente l'educatore (d'altronde, oggi si è soliti sottolineare il carattere vocazionale di alcuni ruoli, che, si dice, non sono "solo" professioni). Esse, poi, sono più imposte tanto dalle istituzioni, quanto dal gruppo sociale: il soggetto abusante spesso ha scoperto il suo potere a partire da un'idealizzazione condivisa di lui che si genera, per così dire, dal basso. Il successo educativo – nei fatti impossibile da dimostrare e, dunque, attribuito da altri o auto-attributo – diventa in chi abusa l'evidenza di un potere di cui egli stesso, forse, non era a conoscenza: nel suo caso, a differenza della vittima, l'immagine ideale non genera senso di colpa, ma conferma un io ipertrofico. È capitato spesso che i religiosi abusanti vivessero in un ambiente (spesso costruito ad arte da loro stessi) che li riteneva persone straordinarie, predicatori efficaci, educatori eccezionali. Proprio la retorica dell'eccezionalità (che, per sua natura, permette di stabilire eccezioni) è un primo spazio in cui si instaurano dinamiche abusanti.

Segnalando la problematicità dell'idealizzazione e la sua ricaduta nella sfera degli affetti, non voglio in alcun modo negare la bontà della spinta ideale, né indicare la soluzione in una tecnicizzazione dei processi pedagogici: sono convinto che tanto la dimensione degli affetti, quanto l'orizzonte del desiderio siano costitutivi di ogni relazione educativa. Intendo, piuttosto, segnalare un paradosso insuperabile che accompagna l'educazione e, di conseguenza, la necessità di vigilare con intelligenza

---

[22] «L'autentica coscienza della perdita della comunità è cristiana». J-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 1992, 34.

[23] «[ai sacerdoti viene] attribuito il compito impossibile di produrre nel popolo l'esperienza di Dio. L'esperienza di Dio, al contrario, non si produce. Né il sacerdote può essere uno psicologo se non ha mai avuto esperienza clinica, un teologo se non studia, un santo se non pratica una vita ascetica o un amministratore se non ha imparato a gestire se stesso». R. Maier, *Potere, poteri e abusi, Per una «teologia dei testimoni»*, «Servitium» 3,259 (2023) 75-83, 78-79.

sul rischio sempre possibile di derive abusanti. Se, come sostiene Recalcati, esiste un'*erotica* dell'insegnamento, essa deve essere sempre accompagnata da un'intelligenza dei desideri[24]: una sapiente fenomenologia della vita emotiva, che superi l'approccio primariamente clinico della psicoanalisi, è premessa indispensabile ai percorsi educativi, perché l'educazione degli affetti – tanto per il singolo, quanto per il comune – non può essere lasciata all'improvvisazione[25].

2.2. *Eccezionalità della relazione educativa*

Ricorre spesso una lamentela nel mondo dell'educazione nei confronti dell'eccessiva burocratizzazione dei processi. Le carte e le norme soffocano la vita di insegnanti e educatori e si ha nostalgia di un tempo in cui tutto avveniva in spontaneità, senza troppi cavilli amministrativi e adempimenti legali. Ovviamente nella protesta – che ricorre anche in molti altri ambiti professionali – c'è del vero. Tuttavia ho l'impressione che si infiltri, insieme a ragioni sacrosante, anche una visione pedagogica un po' romantica, per la quale l'educazione sarebbe un processo imprevedibile e impossibile da normare. Un sintomo – sebbene non possa esibire dati precisi – mi colpisce molto: i percorsi di formazione per la prevenzione che molte diocesi italiane, dopo l'esplosione degli abusi, hanno avviato, insieme alla pubblicazione di linee guida generali[26], solitamente vengono subiti, più che apprezzati, dai loro destinatari; talvolta sono percepiti come un adempimento imbarazzante, talaltra come una perdita di tempo. Anche in questo caso, ritorna un senso di nostalgia per quando era possibile educare senza preoccuparsi troppo, per esempio, di

> «essere visibili ad altri adulti quando si svolge qualche attività con i minori» (Marchetti, Airoldi, 2020, p. 14)[27].

Non dubito che in questa reazione ci siano motivazioni più che pertinenti: probabilmente la formazione e la prevenzione non ha ancora trovato una strada giusta.

---

[24] P. Gomarasca, La ragione negli affetti. *Radice comune di logos e pathos*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

[25] «La necessità di un'educazione del sentire si fa più urgente, non solo per il bene degli individui ma per quello dell'intera società democratica». D. Bruzzone, *La vita emotiva*, Scholé, Brescia 2002, 43.

[26] Conferenza Episcopale Italiana e Conferenza Italiana Superiori Maggiori, *Linee guida per la tutela dei minori e delle persone vulnerabili*, Roma 2019, consultabile sul sito www.tutelaminori.chiesacattolica.it

[27] G. Marchetti, F. Airoldi (ed.), *Buone prassi di prevenzione e tutela dei minori in parrocchia*, Servizio per la Tutela dei Minori, Roma 2020, 14.

Tuttavia, temo che nella fatica a accogliere ciò che tende a normare vi sia anche un'idea piuttosto problematica: che una relazione educativa veramente efficace abbia bisogno di uno spazio di libertà particolare, in ragione dell'eccezionalità dell'impresa.

È stato ricorrente, in alcuni percorsi educativi degli ultimi decenni, il ricorso a metodi e proposte che interrompono la quotidianità più feriale: l'educatore ritiene di dovere in qualche modo sorprendere il destinatario, creando discontinuità indispensabili a dare incisività alla sua proposta educativa. L'invito a partecipare esperienze forti, che includono talvolta alcuni elementi di trasgressione misurata è, in una certa misura, comprensibile: permette di accedere alla sfera emotiva e anche di guadagnare rispetto e ascolto. Ogni educatore deve, in qualche modo, esercitare un fascino, offrire qualche cosa di nuovo: lo stupore è una cifra fondamentale per generare la passione necessaria per andare oltre se stessi. Tuttavia, sottolineare l'eccezionalità dell'impresa, comporta sempre almeno due passaggi critici: costruire uno "stato di eccezione" e prendere la distanza dagli altri contesti educativi.

Chi ha abusato, ha spesso preparato con cura le situazioni di ambiguità in cui la violenza è diventata possibile, portando lentamente le vittime a vivere in uno stato di eccezione. Le ha abituate all'idea che la relazione educativa non fosse e non dovesse essere come tutte le altre: godeva di diritti particolari, come una sorta di porto franco in cui alcune regole del vivere comune dovevano essere sospese. Ciò che altrove sarebbe apparso sbagliato e sconveniente, in quella relazione era invece necessario, ciò che da parte di chiunque altro sarebbe apparso come un male, da parte sua era occasione di crescita. In alcuni casi, sia il contesto umano più ampio, sia le istituzioni hanno implicitamente (e colpevolmente) accettato lo stato d'eccezione, venendo meno talvolta alle più basilari norme di vigilanza[28] e confermando paradossalmente al soggetto abusante e alla vittima il suo potere e il suo diritto a essere al di sopra della legge. Martha Nussbaum, studiando le violenze sessuali avvenute nell'ambito delle arti e dello spettacolo, descrive un fenomeno simile: la costruzione del mito secondo cui «il vincolo posto dalle normali norme e regole sociali nuoce agli artisti»[29].

---

[28] È quanto emerge, per esempio, dalla vicenda del Forteto, la comunità del Mugello dove sono avvenuti decine di abusi su minori in affido. Nell'ideologia dei fondatori, le dinamiche familiari dovevano essere sospese all'interno del gruppo, perché considerate (paradossalmente) fonte di abusi. Al contempo, i capi carismatici abusavano sessualmente di minori, millantando un percorso di liberazione. Ciò che più colpisce, in questa vicenda, è il fatto che le stesse istituzioni non abbiano mai esercitato sulla comunità neppure i controlli normalmente svolti in casi di affido. Cf. F. Pini, D. Tronci, *La setta di stato*, AB edizioni, Milano 2015.

[29] Si tratta, ovviamente, di un mito falso: «è semplicemente una soluzione comoda di cui si avvale un numero limitato di uomini di talento per giungere a una conclusione alla quale molto

La sospensione delle normali norme e regole sociali non avviene mai improvvisamente: si tratta di un processo graduale, che incomincia con tralignamenti minori, piccole trasgressioni che pian piano introducono un senso di superiorità e, gradualmente, lo potenziano. Chi abusa, d'altra parte, ha strategie efficaci: là dove trova resistenza si ferma, quando incontra cedimenti procede. L'intervento esterno, in particolare quello delle istituzioni, si fa allora sempre più difficile: di fronte a questioni di importanza minore si preferisce soprassedere (confermando così la sospensione delle leggi comuni); d'altra parte, quando qualcuno interviene, il soggetto abusante può sempre dichiararsi vittima di sospetti immotivati, di un nemico istituzionale, separando ulteriormente le sue vittime dal contesto esterno e legandole sempre più a sé. La scommessa educativa, in questo modo, si presenta come indistinguibile dalla scommessa sull'eccezionalità dell'educatore.

Anche in questo caso, la dinamica che può originare l'abuso si muove a partire da un'esigenza reale: l'esperienza dello stupore e dell'incanto attiva emozioni che sono in grado di trasformare del mondo[30]. Ma l'attivazione delle emozioni non può avvenire esclusivamente nella relazione educativa, come in un laboratorio sigillato dal resto del mondo e come se essa ne detenesse il monopolio.

Mi si permetta di citare un passaggio evangelico. Nel riferirsi alla cura di Dio, Gesù dice

> «chi tra di voi al figlio che gli chiede un pane darà una pietra? O se gli chiede un pesce, darà una serpe? Se voi dunque che siete cattivi sapete dare cose buone ai vostri figli, quanto più il Padre vostro che è nei cieli darà cose buone a quelli che gliele domandano!» (Matteo 7,9-11).

Nel discorso, il processo educativo fondamentale (dare cose buone ai figli) appare come una attitudine comune e condivisa, che non chiede né virtù, né situazioni straordinarie: persino la benevolenza di Dio, con un ragionamento *a fortiori*, si pone in continuità con ciò che è ordinario. Sebbene l'osservazione della realtà quotidiana spesso ci metta anche di fronte a contraddizioni e insufficienze, mi sembra fondamentale mantenere l'orizzonte di un compito educativo comune e condiviso: in fondo, tutti sappiamo dare cosa buone ai nostri figli.

---

spesso punta l'orgoglio maschile: io sono al di sopra delle leggi in campo sessuale e gli altri non sono degli individui davvero reali». M. Nussbaoun, *Orgoglio tossico*, cit., 2013.

[30] «Nell'emozione, insomma, il mondo si trasforma e noi viviamo il mondo così come essa ce lo presenta». D. Bruzzone, *La vita emotiva*, cit., 107.

2.3. *Dinamiche di separazione*

La seconda conseguenza di un'eccessiva enfasi sull'eccezionalità di un'impresa pedagogica efficace, infatti, è la separazione marcata tra un singolo contesto educativo e la fitta rete di relazioni in cui il minore è inserito. Questo terzo passaggio mi sembra apra una questione decisiva: l'esigenza che l'autorità non si pensi mai al singolare. Quando l'autorità si chiude negli atti di un unico soggetto, circoscrive ciò che si deve fare e pensare, rinviando esclusivamente a se stessa e rinforzando all'infinito il suo potere.

Scrive Michel De Certeau, ragionando sull'esercizio dell'autorità nella Chiesa, che

> «un'autorità sta al proprio posto quando si riconosce come uno dei termini di una combinazione plurale» (De Certeau, 2020, p. 110)[31].

Proprio questo equilibrio tra le diverse autorità è venuto meno in molti casi di abuso nella Chiesa cattolica, soprattutto là dove forti personalità carismatiche hanno instaurato il loro stato d'eccezione: sebbene il suo silenzio faccia pensare il contrario, molte volte l'istituzione ha percepito la pericolosità del dispotismo carismatico e, quando ha taciuto, l'ha fatto più per tutelare interessi propri che per una reale alleanza con i soggetti abusanti, che facevano appello a un'autorità personale.

La dinamica mette in luce un rischio che può ripetersi in altri contesti: l'isolamento del minore da tutti gli altri soggetti educativi. Il primo che viene annullato in un abuso, come abbiamo visto, è il potere immaginativo e trasformativo della vittima stessa. In una certa misura l'educazione è sempre connessa a processi imitativi: ci si appassiona a qualcosa vedendo la passione dell'altro e si immagina un cambiamento attraverso l'immaginazione dell'altro. Tuttavia, «la via della maturazione affettiva coincide con il progressivo affrancamento dal "contagio psichico" che altri esercitano su di noi fin dall'infanzia»[32]: alla vittima, questo affrancamento non è concesso.

Il secondo potere che è frequentemente distrutto da una relazione abusante è quello del nucleo famigliare di provenienza. In questo caso, il più delle volte, l'avvio della separazione è generato da un'esigenza stesse dei percorsi di crescita, che prevede che un adolescente prenda le distanze dall'autorità genitoriale. L'educatore abusante, tuttavia, tende a esacerbare infinitamente questa dinamica: si inserisce in una frattura già esistente (tanto più efficacemente quanto più la famiglia d'origine è effettivamente

---

[31] M. De Certeau, *La debolezza del credere. Fratture e transiti del cristianesimo*, Vita e Pensiero, 2020, 110.

[32] D. Bruzzone, *La vita affettiva*, cit., 140.

fragile), la allontana sempre di più, fino a proporsi come una figura ideale di genitorialità, di cui le vittime percepiscono talvolta il bisogno. Negli abusi operati da ecclesiastici, credo che un ruolo lo abbia giocato la prosa cattolica, nella quale il sacerdote viene abitualmente chiamato 'padre'[33].

La terza figura di autorità che l'educatore abusante mette in crisi è la comunità dei pari. Qui le cose sono più complesse, perché il gruppo degli amici, soprattutto fino a anni recenti (oggi sembrano, invece, emergere dinamiche diverse) è sempre stato un attore fondamentale della crescita. Per danneggiare questo legame, solitamente è necessario inserire le vittime in un contesto comunitario più ampio, che funga da 'camera dell'eco'[34] delle idee dell'educatore abusante. In questo senso, la socialità umana che circonda la relazione di abuso è spesso al contempo vittima e complice: il confine tra i due ruoli diventa pericolosamente sottile, soprattutto negli abusi avvenuti all'interno di dinamiche settarie.

Più semplice è, invece, istituire l'ultima separazione: quella tra la vittima e il *mondo*, che può essere di volta in volta identificato come *cultura dominante*, *pensiero unico*, in una esasperazione della differenza tra la società anonima e la comunità nominata. Da questo punto di vista, la recente diffusione dei complottismi, di atteggiamenti anti-scientifici e, più in generale, di una visione del mondo come naturalmente malvagio[35] appare come una dinamica particolarmente pericolosa, in cui rischiano di sorgere nuove forme di abuso: là dove c'è isolamento, la violenza è dietro l'angolo.

Sono convinto che uno dei passaggi non solo più commoventi, ma pedagogicamente più significativi della Commedia di Dante sia la separazione tra Dante e Virgilio. Nel canto XXVII del Purgatorio, Virgilio consegna Dante all'autorità di Beatrice – *li occhi belli* (136) – e indica in lei il fondamento della propria stessa autorevolezza – *che, lagrimando, a te venir mi fenno* (137) – congedandosi definitivamente dal discepolo – *Non aspettar mio dir più né mio cenno; / libero, dritto e sano è tuo arbitrio, / e fallo fora non fare a suo senno: / per ch'io te sovra te corono e mitrio* (139-142). La mirabile trama di questi versi mostra un intreccio di rimandi nei quali il potere di Virgilio, quello di Beatrice e quello di Dante stesso appaiono come co-originari e co-dipendenti. Non a caso, la relazione tra Dante e il maestro si compie solo dopo questo congedo,

---

[33] Mi sembra interessante notare che, nel Vangelo, ci sia un divieto esplicito (mai recepito) riguardo a questo linguaggio: «non chiamate nessuno 'padre', perché uno solo è il Padre vostro.

[34] Il termine, oggi riferito per lo più ai Social media (C. R. Sunstein, *Republic.Com 2.0.*, Princeton University Press, Princeton 2007), mi sembra identifichi bene un fenomeno già presente ben prima della loro diffusione.

[35] Nel contesto ecclesiale, spesso ciò è accaduto attraverso l'esasperazione di un elemento evangelico: la distanza tra il «pensare secondo gli uomini» e il «pensare secondo Dio» (Mc 8,33).

alcuni canti dopo. Solo quando, nel canto XXX, Dante realizza davvero l'assenza del maestro, ne riconosce anche il valore nei versi immortali in cui, per ben tre volte, ricorre il nome del poeta latino:

> «*Ma Virgilio n'avea lasciati scemi di sé, Virgilio, dolcissimo patre, Virgilio a cui per mia salute die'mi…*» (Pg XXX, p. 49-51)

In questo compimento pieno di gratitudine della relazione educativa, il Poeta (dopo avere usato la lingua stessa del suo maestro – *conosco i segni de l'antica fiamma* (48) –, attuandone l'eredità) non manca di riconoscere che lasciarsi guidare da Virgilio è stato una scelta libera e consapevole – *per mia salute die'mi* (51).

3. Risorse

Questo breve contributo non è in grado e non intendeva proporre percorsi risolutivi. L'obiettivo è stato, piuttosto, mostrare come l'abuso (compreso quello sessuale) sia una delle possibilità sempre presenti nelle diverse incarnazioni storiche dell'esercizio del potere e richieda, perciò, una vigilanza costante e la costruzione di strumenti adatti per attuarla. In questo ambito, una corretta lettura dell'esperienza degli abusi sessuali commessi nella Chiesa cattolica, può diventare una risorsa per tutti, soprattutto là dove vi si possono leggere dinamiche non esclusivamente religiose.

Mi permetto tuttavia di segnalare, in chiusura, tre risorse fondamentali.

(1) La prima è la dimensione storica della relazione educativa. Gli abusi, molto spesso, avvengono in un orizzonte mentale in cui la temporalità non esiste. Sebbene abbia previsto una lenta coltivazione della relazione con le vittime e non abbia agito in preda a raptus improvvisi, chi li ha commessi, spesso lo ha fatto senza minimamente considerare la possibilità che, presto o tardi, sarebbe stato scoperto. Non solo perché si sentiva forte di una copertura istituzionale, né esclusivamente per aver coltivato un'immagine di sé superiore alla legge, ma anche per una sorta di incapacità di riconoscersi nello scorrere del tempo, che prevede fatalmente la chiusura della relazione educativa, come di qualunque altra. Non ho le competenze psicologiche per affermarlo, ma credo che anche l'attrazione nei confronti dei minori incarni talvolta una forma di immunizzazione nei confronti del tempo, come se fosse possibile cristallizzare le relazioni in un'unica età della vita. Non solo: molto spesso, anche dopo una denuncia e una condanna, l'abusatore non è neppure in grado di elaborare una

lettura del passato che sappia riconoscere il male compiuto[36]. Nella logica dell'abuso, dunque, abita un'incapacità di considerare realmente i processi storici.

Viceversa, ritengo che il legame con il tempo sia una risorsa fondamentale per far fronte ai dispotismi e agli abusi del potere: nessuna relazione educativa può ritenersi indispensabile già solo per il fatto che nessuna relazione educativa può ritenersi eterna. La percezione del tempo addestra l'educatore al compito di congedarsi, ossia alla consapevolezza che egli stesso deve accompagnare l'educando al momento in cui potrà e dovrà fare a meno di lui. In ambito educativo, non esiste compimento senza congedo.

(2) Una seconda risorsa sono i processi di *nominazione*, intesi qui nella loro forma più semplice, quella di chiamare le cose con il loro nome. Relazioni educative abusanti, che rifiutano qualunque normatività, cercano spesso di sottrarsi anche alla normatività del linguaggio, affermando retoricamente l'irriducibilità dell'educazione a una tecnica e alla sua deontologia. Proprio quelle esperienze forti che spesso hanno un grande potere pedagogico, generando passioni e cambiamenti, spesso fanno appello all'indicibile e all'indescrivibile. C'è, ovviamente, una verità nell'idea che nessun linguaggio sia mai adeguato alla realtà e che, in qualche misura, qualunque *termine* linguistico ponga sempre un *limite* all'esperienza. Tuttavia, esattamente come in tutti gli altri ambiti della vita, il limite che il linguaggio impone è anche l'unica possibilità per articolare il senso,

> «essendo chiaro che non vi è alcun senso se non in un'articolazione» (Nancy, 2016, p. 24)[37].

Per superare i rischi dell'abuso, occorre riconciliare il *logos* e il *pathos*[38]: dare un nome ai processi, parlare, pensare e raccontare ciò che accade. Una simile articolazione non può accadere senza includere un pensiero dell'ethos, ossia senza elaborare teoricamente (con una teoria condivisibile e condivisa) il grande tema della giustizia degli affetti[39], spesso lasciato nello spazio dell'indicibile.

La nominazione, allora, diventa un compito imprescindibile per mettere un *termine* al dispotismo del potere. In un'opera che ritengo fondamentale, Miranda Fricker chiama *giustizia ermeneutica* la situazione in cui un male continua a riprodursi

---

[36] «Ces agresseurs ne parviennent pas à comprendre le mal qu'ils ont infligé aux personnes victimes: ils peuvent appréhender leur souffrance, mais il leur manque le plus souvent une réflexion sur leur responsabilité propre dans l'infliction du mal». J-M. Sauvé (ed.), *Les violences sexuelles dans l'Église catholique France 1950-2020*, CIASE 2021, 128.

[37] J-L. Nancy, *La custodia del senso. Necessità e resistenza della poesia*, EDB, Bologna 2016, 24.

[38] P. Gomarasca, *La ragione negli affetti*, cit.

[39] P. Sequeri, *Deontologia del fondamento*, G. Giappichelli Editore, Torino 2020.

perché non esiste un nome condiviso per definirlo[40]. Sono consapevole che di fronte agli abusi ci voglia ben altro: servono l'ascolto delle vittime, processi, risarcimenti e magari percorsi di riparazione. Tuttavia, serve anche parlarne: le parole per descrivere l'abuso sono ancora in costruzione e il contributo delle vittime è fondamentale per quest'opera. Come è accaduto per termini recenti (*stalking*, *harrassment*, *catcalling*), la loro graduale penetrazione nella lingua comune diventa uno strumento immunitario fondamentale per riconoscere e arrestare l'abuso.

(3) Infine, risorsa fondamentale per mettere un limite al potere è assumere una figura plurale dell'autorità: la relazione educativa ha bisogno di edificare e di esibire le proprie alleanze. Non solo occorre liberare l'educatore dal mito della sua eccezionalità e unicità, ma anche provvedere a integrarlo in una rete complessa, senza mai lasciarlo solo. Spesso le linee guida per la tutela dei minori raccomandano di non restare soli con i minori. Una lettura superficiale di una simile indicazione come la necessità di tutelare l'educatore da possibili accusa, è destinata a inserire nella relazione educativa l'ombra di un perenne e reciproco sospetto. Mi auguro che questa non sia l'unica *ratio* della norma e che, piuttosto, si possa intuire una proposta della dimensione pedagogica come opera sempre necessariamente condivisa.

Ciò significare anche disabilitare una retorica diffusa secondo cui il vero educatore è "l'unico che ti capisce": si tratta, semplicemente, di una falsità. Molti altri possono (e devono) capirti. D'altra parte, come il cammino di Dante è frutto di un intreccio complesso (Beatrice, Lucia, Maria, Bernardo, Virgilio…), così è, per sua stessa natura, ogni processo educativo: c'è sempre un adulto affida il minore all'educatore, una società lo abilita, un'università lo forma, un'intera storia culturale gli offre gli strumenti per elaborare delle strategie corrette e, infine, un giovane gli dà fiducia.

Nella costruzione del tessuto delle alleanze educative, mi sembra che ci siano almeno due elementi da non dimenticare. Il primo è che, di fronte ai possibili abusi, ci deve sempre essere una realtà *terza* a vigilare e, soprattutto, a intervenire là dove l'abuso è avvenuto. La pretesa di qualunque realtà (Chiesa inclusa) di essere l'unica autorità in campo è semplicemente impossibile, senza un *terzo* il discorso sulla giustizia semplicemente non può cominciare[41].

---

[40] «Il molestatore e il molestato sono entrambi svantaggiati dal punto di vista cognitivo a causa della lacuna ermeneutica: nessuno dei due ha una comprensione adeguata del modo in cui la sta trattando, sebbene la disabilità cognitiva del molestatore non rappresenti uno svantaggio significativo per lui». Miranda Fricker, *Epistemic Injustice. Power & the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford 2007, 151 [traduzione a cura dell'Autore].

[41] «Il termine "giustizia" si applica molto di più alla relazione con il terzo che non alla relazione con Altri. Ma in realtà la relazione con altri non è mai unicamente la relazione con altri: in

Il secondo elemento è la presenza del mondo, che non può essere ridotto a un semplice sfondo, né costantemente svalutato come luogo di contraddizioni, mistificazioni e apparenze. Mi sembra tornare di grande attualità la proposta di Paulo Freire, che fa coincidere il tentativo di superare l'educazione depositaria con la costruzione di una grande alleanza trasformava e rivoluzionaria nei confronti del mondo. Soprattutto di fronte alla tentazione ricorrente, della contemporaneità, di indignarsi per l'epoca – in una sorta di riedizione secolare del *comptemptus mundi* della tradizione classica e cristiana –, occorre ribadire che, se non è possibile cambiare il mondo senza cambiare se stessi, neppure non si può cambiare se stessi senza cambiare il mondo:

> «La liberazione è un parto. Un parto doloroso. L'uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo, che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti.» (Freire, 2018, p.54)[42].

Bibliografia

Benedetto XVI. (2010, March 19). *Lettera pastorale ai cattolici d'Irlanda*.

Benigno, F., & Lavenia, V. (2021). *Peccato o crimine. La Chiesa di fronte alla pedofilia*. Bari: Laterza.

Bruzzone, D. (2002). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé.

Bruzzone, D. (2024). *Dare il cuore a ciò che vale. L'educazione affettiva e il superamento del narcisismo*. Rivista Lasalliana.

Conferenza Episcopale Italiana & Conferenza Italiana Superiori Maggiori. (2019). *Linee guida per la tutela dei minori e delle persone vulnerabili*. Roma. Estratto da https://www.tutelaminori.chiesacattolica.it

De Certeau, M. (2020). *La debolezza del credere. Fratture e transiti del cristianesimo*. Milano: Vita e Pensiero.

Der Synodale Weg. (2022). *Decisioni del cammino sinodale della Chiesa tedesca*. Estratto da https://www.synodalerweg.de/fileadmin/Synodalerweg/Dokumente_Reden_Beitraege/beschluesse-broschueren/Italienisch/Synodaler-Weg-IT-Decisioni.pdf

Faggioli, M. (2023). *The need for the historiographical approach to understand and address the sex abuse crisis in the Catholic Church*. Journal of Moral Theology, 3, 265–280.

Francesco. (2018, August 20). *Lettera al popolo di Dio*.

altri il terzo è da subito rappresentato; nella sessa apparizione d'altri già il terzo mi guarda». E. Lévinas, *Del dio che viene all'idea*, Jaca Book, Milano 1983. 106.

[42] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., 54.

Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Gomarasca, P. (2007). *La ragione negli affetti*. Milano: Vita e Pensiero.

Lagioia, V. (2022). *"Per l'eccesso commesso." Clero e pedocriminalità in alcuni casi dell'Italia moderna (secc. XVII–XVIII)*. In L. Benadusi & V. Lagioia (Eds.), *In segreto. Crimini sessuali e clero tra età moderna e contemporanea* (pp. 41–65). Milano: Mimesis.

Lévinas, E. (1983). *Del Dio che viene all'idea.* Milano: Jaca Book.

Maier, R. (2023). *Potere, poteri e abusi. Per una "teologia dei testimoni."* Servitium, 3(259), 75–83.

Maier, R., Castillo Mattasoglio, C., & Serrano, G. (2024). *Una Chiesa postclericale. Autorità e Vangelo.* Roma: Castelvecchi.

Marchetti, G., & Airoldi, F. (Eds.). (2020). *Buone prassi di prevenzione e tutela dei minori in parrocchia*. Roma: Servizio per la Tutela dei Minori.

Nancy, J.-L. (1992). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.

Nancy, J.-L. (2016). *La custodia del senso. Necessità e resistenza della poesia*. Bologna: EDB.

Nussbaum, M. (2023). *Orgoglio tossico. Abusi sessuali e gerarchie del potere*. Milano: Il Saggiatore.

Oberbichler, V., & Lembergh, G. (2024). *Noi rompiamo il silenzio. Parlano le persone che hanno subìto abusi sessuali*. Bolzano: Raetika.

Pini, F., & Tronci, D. (2015). *La setta di Stato*. Milano: AB Edizioni.

Roncaglia, A. (2023). *Il potere. Una prospettiva riformista*. Bari: Laterza.

Sandel, M. J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.

Sauvé, J.-M. (Ed.). (2021). *Les violences sexuelles dans l'Église catholique*: France 1950–2020. CIASE.

Sequeri, P. (2020). *Deontologia del fondamento*. Torino: G. Giappichelli Editore.

Sunstein, C. R. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

"Abusi. Appello ai vescovi italiani." (2022, May 2022). *SettimanaNews*. Estratto da https://www.settimananews.it/chiesa/abusi-appello-ai-vescovi-italiani/

SCRITTURE e PRATICHE

Atti di convegno

Pina Del Core

"Imparare la speranza" tra attesa, orientamento e ricerca di senso.

Dinanzi alla realtà drammatica e critica che stiamo vivendo, a tutti i livelli, non possono bastare delle ricette semplicistiche offerte da chi coltiva un ingenuo ottimismo. In situazioni di emergenza noi cerchiamo abitualmente ragioni di senso e di speranza, prospettive di futuro, relazioni di accoglienza reciproca che consentano il dialogo tra adulti e giovani, tra le diverse generazioni che si susseguono nella storia fino al presente e con quelle che si aprono all'avvenire. L'esercizio della fiducia che ci permette di confrontarci serenamente con il presente e con il futuro è impensabile, anzi diventa impraticabile, senza la speranza, senza formarsi e senza formare nell'animo umano l'attitudine alla speranza. Qui sta la sfida: occorre puntare sull'educazione e sul suo potere generatore di vita e trasformante. "Educare" non è forse dare al presente il respiro della speranza che può rompere i determinismi e fatalismi di chi vuole imporsi con visioni e paradigmi ritenuti come l'unica strada possibile? "Educare" non è forse una "scommessa" sul futuro? Educare è promozione di novità, è apertura al cambiamento, generazione del nuovo, cioè *atto creativo che genera il futuro*, innanzitutto delle persone, dei giovani, attraverso la fiducia nelle loro potenzialità, nella loro capacità di guardare e di costruire un futuro migliore.

Educare, allora, è *orientare*, è promuovere la progettualità personale e professionale delle nuove generazioni perché siano in grado di approcciarsi serenamente al futuro e di governarlo nel segno della speranza.

L'educazione stessa è un *atto di speranza*… Così afferma Papa Francesco parlando dei giovani e con i giovani:

> «Educare è di per sé un atto di speranza, non solo perché si educa per costruire un futuro, scommettendo su un futuro, ma soprattutto perché l'atto stesso di educare è intriso di speranza».[1]

La categoria della *speranza* è da lui considerata come *criterio e metodo dell'educare*, come *contenuto e direzione* che fonda ogni intenzionalità educativa: '*lavorare per il futuro*', '*orientare al futuro*', '*camminare verso…*' Per questo, ai membri della Congregazione per l'Educazione Cattolica riuniti in Assemblea plenaria ha calorosamente raccomandato:

> «C'è un'ultima attesa che vorrei condividere con voi: il contributo dell'educazione al *seminare speranza*. L'uomo non può vivere senza speranza e l'educazione è generatrice di speranza. Infatti l'educazione è un far nascere, è un far crescere, si colloca nella dinamica del dare la vita. […] Sono convinto che i giovani di oggi hanno soprattutto necessità di questa vita che costruisce futuro. […] La speranza non è un superficiale ottimismo, nemmeno la capacità di guardare alle cose benevolmente, ma anzitutto è un saper rischiare nel modo giusto, proprio come l'educazione».[2]

La *speranza*, dunque, è la prima attitudine che ogni educatore dovrebbe sviluppare in maniera preminente: non la speranza ingenua che alla fine tutto andrà bene e le cose si aggiusteranno quasi per magia, ma una *speranza 'affidabile'*, cioè fondata sull'impegno e la responsabilità, sulla fiducia accordata a qualcuno perché l'ha vissuta e testimoniata in maniera significativa nella sua concreta esistenza. L'incontro con tali persone aperte agli altri e alla realtà ha inciso profondamente nella loro personalità tanto da impregnare ogni motivazione, attività e comportamento, così da comunicare la medesima passione, i medesimi orientamenti di valore, il senso profondo della propria vita. E ciò genera quasi automaticamente un atteggiamento di speranza e di fiducia in sé, nella vita, nelle relazioni interpersonali, nella società e nel mondo.

Per chi si occupa di educazione "*imparare la speranza*" costituisce un imperativo e una sfida, in un tempo di profonde trasformazioni culturali, politiche e sociali e di grande complessità e incertezza nei confronti dell'avvenire. Si tratta di ricostruire

---

[1] Bergoglio J. M. - Francesco, *La bellezza educherà il mondo*, Bologna, EMI 2014, 35. Per l'approfondimento del tema rimando a un mio contributo: Del Core P., *Papa Francesco ai giovani. Alcune interpellanze educative e pastorali*, in Diaco E. (a cura di), *L'educazione secondo Papa Francesco*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2018, 99-119.

[2] Papa Francesco, Discorso ai partecipanti alla Plenaria della Congregazione per l'Educazione Cattolica, Città del Vaticano, 9 febbraio 2017, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/ 2017/february/documents/papa-francesco_20170209plenaria-educazione-cattolica.html

percorsi educativi di attesa, orientamento e ricerca di senso, laddove la complessità, la frammentazione e il disorientamento esistenziale sembrano renderli impossibili.

Siamo invitati a guardare al futuro con speranza, superando ogni forma di scetticismo e pessimismo, in questo anno giubilare indetto da Papa Francesco con l'auspicio che l'intera umanità possa approcciarsi e governare il futuro nel segno della speranza. L'impossibile speranza cui tutti guardiamo e che desideriamo, si apra dinanzi a noi come possibilità, come proposta che vada 'oltre' le avversità e le incertezze del momento presente.

La prospettiva con cui mi accingo ad affrontare il tema della "speranza" è quella di riflettere, dal punto di vista delle scienze umane, sulle *dimensioni* e sulle *dinamiche evolutive* che consentono di farla crescere in noi e negli altri, su quali possibili *processi educativi* si dovrebbe puntare per far crescere e consolidare la speranza nei giovani e, di conseguenza nella società del futuro. Porrò l'attenzione agli studi e alle ricerche che, a livello scientifico, la psicologia ha realizzato in questi ultimi decenni, dal momento che in precedenza l'indagine sulla speranza fosse stata piuttosto ignorata.[3] Dalle indicazioni e dai risultati ottenuti dalle ricerche anche a livello empirico, è possibile cogliere le *istanze educative* emergenti dalla riflessione sulla speranza.

Attualità del tema e le sue sfide

Abbiamo bisogno di speranza… perché? Basta guardarsi attorno, nel vissuto e nelle vicende personali e sociali, nelle riflessioni che le interpretano quanto sia urgente e attualissimo il tema della speranza. Di fatto, la domanda sulla speranza affiora sempre nei tempi difficili, tanto più in una situazione come quella attuale di estrema complessità e carica di incognite.

Uno degli esiti più drammatici del profondo e radicale cambio culturale che caratterizza il nostro tempo è la perdita delle *ragioni di senso e di speranza*, o meglio, di *prospettive per il futuro* ma anche di responsabilità nel presente, a tutti i livelli, soprattutto in ambito educativo, per una sorta di rottura del dialogo tra i giovani e le generazioni che li hanno precedute.

[3] La ricerca psicologica ha dimostrato una certa riluttanza nel prendere in considerazione il tema della "speranza", così come del resto è avvenuto con altri temi di carattere esistenziale, non necessariamente legati a situazioni di disadattamento o di patologia, ma piuttosto legati alla condizione di benessere esistenziale della persona. Solo dopo la seconda guerra mondiale si è sviluppato un nuovo filone di indagine psicologica collegata agli aspetti motivazionali della condotta umana, di cui la speranza è considerata una coordinata essenziale.

Parlare di *speranza*, soprattutto al mondo giovanile odierno, avrà ancora senso? Non è possibile, infatti, proporre ragioni sicure e convincenti che possano fondare senso e speranza, laddove non si tenga conto della difficoltà a ricomporre pensieri, rappresentazioni di sé, relazioni con gli altri e con il mondo, a dialogare e a confrontarsi con se stessi, a definirsi nella propria unica e irrepetibile identità, incapaci di fiducia e di affidamento. Pertanto, l'enfasi posta sul carattere spiritualistico di stampo prevalentemente religioso della *speranza* rischierebbe di limitare la disponibilità alla ricerca e all'apertura. Lungo il tempo il concetto di speranza ha assunto una valenza alquanto negativa, perché ritenuta foriera di un atteggiamento passivo nei confronti della vita, quasi che si trattasse di un semplice e ottimistico attendere che le cose vadano meglio, invece di adoperarsi nell'affrontare le avversità e le inevitabili difficoltà della vita. Una speranza che abbia il nome dell'illusione o della pura utopia desta ancora oggi sospetto, perché si corre il rischio di viverla come una fuga dall'azione, dall'incertezza del presente e soprattutto del futuro. Il rapporto tra *presente* e *futuro*, che da sempre ha nutrito la speranza, è cambiato, anche perchè avendo allontanato la responsabilità per l'incapacità di accettare il sacrificio necessario per costruire il futuro, si nutre delle delusioni del presente.

Dinanzi alla crisi del futuro, di fronte alla sofferenza e all'angoscia che ci sorprendono quando si fa l'esperienza della perdita, della separazione, della malattia e della morte, o dinanzi a tragici eventi come devastazioni, guerre, pandemie, alluvioni e terremoti, quale speranza affidabile e quali orizzonti di senso offrire soprattutto alle nuove generazioni? Non tutti hanno la capacità di resistere e di sopportare il peso delle avversità e della prova. Allora cosa fare? In che modo affrontare la realtà divenuta sempre più complessa e incapace di far fronte a quella che viene definita una *crisi sistemica*, generatrice di 'smarrimento' esistenziale, perchè tutto quanto si pensava come un solido o stabile riferimento si è rivelato invece molto friabile o liquido?

Nel tempo della rete, così ricco di relazioni ma nello stesso tempo povero di punti di riferimento, è ancora pensabile credere nella possibilità di impegnarsi per qualcosa che conti veramente, di appassionarsi nella lotta per un ideale, sopportando ogni fatica e continuando a guardare in avanti verso una meta?

Gli scenari socioculturali odierni evidenziano come la *crisi della speranza*, che non ha risparmiato neppure la fede cristiana[4], è presente soprattutto a livello

[4] Per il cristianesimo, mentre la fede è un atto di obbedienza a Dio, ascolto della sua Parola e atteggiamento di abbandono a Dio con l'adesione dell'intelletto e della volontà, la speranza è l'atteggiamento teologale vissuto al futuro e quindi l'attesa della sua Parola e dell'azione divina nelle sue forme ancora non espresse nella creazione. Vivere la speranza significa attendere Dio ogni giorno e accoglierne il dono che irrompe come novità nella storia umana.

antropologico, laddove la speranza è intesa come un dinamismo tipicamente umano che spinge la persona nella direzione di qualcosa che possa esprimere una pienezza di vita e di senso. La speranza, difatti, si configura come una *risorsa psicologica* necessaria per ogni cambiamento personale e sociale, in quanto non è soltanto un'attesa ipotetica di qualcosa che si desidera realizzare, ma è una decisa volontà di costruire il futuro, secondo una progettualità intravista che conduca in primo luogo alla realizzazione di sé. Ciò significa che la speranza non consiste certo nel perseguire illusioni, ma nell'assumere consapevolmente gli ostacoli, nel superare le sfide del presente in vista di una pienezza di realizzazione nel futuro.

Pertanto, l'incertezza e la precarietà che sembrano divenute una 'normalità', insidiano notevolmente ogni dinamismo che rimandi alla speranza. L'imprevedibilità del futuro genera sentimenti contrapposti, tra paura e fiducia, tra ansietà e preoccupazione, tra dubbio e voglia di fuggire. Tuttavia, anche questa esperienza si sta rivelando ricca di risorse e di sollecitazioni positive. Difatti, quando c'è un'emergenza sovente si sviluppano nelle persone delle forze positive di miglioramento, di resilienza, di solidarietà e di cura dell'altro, di speranza per il futuro. In questa crisi è proprio il futuro che ci viene incontro come spinta ed *esigenza di cambiamento*.

C'è bisogno di fiducia, di una fiducia che apra al futuro, che creda nella vita, nelle forze del creato, nelle energie vitali presenti nel mondo e in ogni persona umana. Ma per "*abitare il futuro*" e far fronte al cambiamento è necessario imparare ad "*abitare la speranza*", per non correre il rischio di impedire l'irruzione del futuro verso le generazioni che verranno, verso la vita che deve svilupparsi e raggiungere nuove forme di fraternità, di umanità, di solidarietà.

Si comprende perché in tale contesto, sia assai difficile individuare *sentieri nuovi* e soprattutto avviare una *prassi* che sia realizzazione dei bisogni concreti. Allora diventa naturale chiedersi: "*Cosa si può sperare*"? La risposta non è scontata, in primo luogo perché, se da una parte sono molte le convergenze di elementi che rimandano all'ambito antropologico, dall'altra ci si rende conto che per la molteplicità e la varietà di contenuti e di aspetti, di atteggiamenti e dimensioni, è necessario partire da una rivisitazione del concetto di *speranza*, innanzitutto in una prospettiva più specificamente psicologica e pedagogica.

Imparare la speranza: una prospettiva psicologica

In una stagione di crisi di senso e di caduta di ogni certezza, in cui le persone sembrano abbandonate a "deserti di speranza", è quanto mai indispensabile

promuovere *atteggiamenti e dinamismi interiori* che concorrono ad ampliare il respiro della speranza.

Per molti la speranza è una parola 'consolatoria' ma che prima o poi si rivela generatrice di illusione e di conseguente delusione. Ma cosa è davvero la speranza? Cosa significa 'sperare' specialmente per i giovani di oggi? Come si caratterizza in una società complessa e fluida ma anche tanto frammentata, dove precarietà e insicurezza minacciano ogni forma di legame o impegno, dove l'instabilità e la mancanza di punti di riferimento ostacolano la costruzione di identità, perché sia in grado di far fronte al cambiamento, di scelte affettive e professionali libere, consistenti capaci di condurli alla realizzazione di sé e alla pienezza di vita.

Agli uomini e alle donne del nostro tempo, immersi in una cultura che sembra aver smarrito la direzione, o meglio, le coordinate essenziali per vivere e per proiettarsi nel futuro, resta molto più difficile "*abbracciare la speranza*", cioè mantenere viva una strada che possa sottrarli dal pericolo di naufragare nell'angoscia, nello sconforto e nella tristezza, nell'esperienza della depressione e dello smarrimento esistenziale. Ciò è ancora più rilevante nelle nuove generazioni che di fronte al futuro incerto e sempre meno prevedibile sono tentati di lasciarsi andare, di *lasciar morire la speranza* e così facendo si privano della possibilità di aprirsi al futuro, con il rischio di bloccare la propria *progettualità esistenziale*, cioè quel *dinamismo motivazionale* intrinseco ad ogni persona ma che connota in maniera tipica l'età adolescenziale e giovanile.

A ragione, Eugenio Borgna, noto psichiatra italiano, riferendosi al pensiero di Kierkegaard descrive la speranza come *la passione del possibile*, come *apertura* che riscatta il passato e il presente, affacciandosi sul futuro, come una continua *ricerca di senso della vita*. E quando tale senso viene meno, la speranza si trasforma nel suo contrario, cioè nella *disperazione*. *Speranza* e *disperazione*, infatti, sono correlative, nel senso che se non c'è la speranza si fa strada la disperazione e, al contrario, la speranza mantiene viva una possibilità che ci sottrae dalla disperazione. [5]

Il tema della *speranza*, fino a poco tempo fa ritenuto radicalmente estraneo al discorso prettamente scientifico, è stato a lungo trascurato o considerato piuttosto negativamente, sovente associato a tematiche di matrice filosofica o fenomenologica, come ad esempio, la solitudine, la nostalgia, la gentilezza o la tenerezza, ecc.

---

[5] Cf Borgna E., *Speranza e disperazione*, Torino, Einaudi 2020, 5.7. L'autore sostiene che la speranza fa parte della vita e che non è possibile vivere senza speranza, la quale consente di vedere la realtà con occhi non turbati dalle esteriorità e dalle convenzioni, e di aprirci al futuro, senza rimanere prigionieri di quello che è avvenuto nel passato e di quello che avviene nel presente (cf *ivi* 101).

La speranza, invece, costituisce una *risorsa psicologica* formidabile per la *crescita integrale della persona*, in particolare per gli adolescenti e i giovani. Si tratta, in altri termini, di individuare quali sono i fattori rilevanti e strettamente correlati con il costrutto della *speranza*, come l'*ottimismo, la resilienza, la progettualità e la ricerca di senso*, che sono stati oggetto di studio e di ricerca in molteplici aree sempre più vaste di interesse, non solo in psicologia e psichiatria, in filosofia e in teologia, ma anche in altre discipline mediche e nell'area delle neuroscienze.

Quale speranza?

"Speranza" è un concetto polisemico. Evoca una varietà di contenuti e aspettative, di atteggiamenti e dimensioni. Nella molteplicità degli aspetti che la definiscono si intravvedono tuttavia delle profonde convergenze che rimandano all'ambito antropologico e più esplicitamente all'ambito psicologico, ma anche a un orizzonte teologico, perchè mentre richiama l'esistenziale incompiutezza e finitudine della persona, fa emergere il bisogno di trascenderla, in quanto va 'oltre' l'immediato futuro.

Galimberti (1999) definisce la speranza come *fiducia nel futuro che permane anche dopo insuccessi o vane aspettative* e che a livello psicologico funziona come difesa delle conseguenze patologiche delle frustrazioni.

La speranza, in una prospettiva fenomenologica, è considerata un tipico atteggiamento 'umano' che si configura come *attesa*, *desiderio* e nello stesso tempo, *azione concreta* quale via per rivolgersi al futuro. È attesa fiduciosa di un bene futuro perché si realizzi qualcosa che si desidera, perciò interpella radicalmente la libertà nella certezza interiore di poterlo raggiungere. Nello stesso tempo, è un fattore fortemente motivante perché spinge all'azione, all'impegno diretto nel conseguimento dell'obiettivo.

All'interno dell'approccio teorico della psicologia positiva, l'*orientamento verso il futuro* rappresenta una delle componenti fondamentali del costrutto della *speranza*, costituisce una forza dinamica che agisce da propulsore dello sviluppo della persona coinvolgendo tutte le sue potenzialità e attitudini. Così come del resto, secondo la teoria dello sviluppo di Erikson, la speranza gioca un ruolo rilevante nell'evoluzione del bambino e nella formazione dell'identità, in quanto stimola e accompagna la spinta dinamica ed evolutiva verso la ricerca di un'esperienza positiva di fiducia e di accettazione di sé, del mondo e della vita.

Inizialmente la speranza è stata definita come *un'emozione complessa* caratterizzata da una percezione ottimistica e positiva nei confronti della vita,

un'emozione che contrariamente alla paura spinge verso delle finalità da raggiungere, mentre la paura immobilizza e allontana dall'obiettivo che si è proposto. Ma la speranza, a differenza della paura, della gioia, della tristezza o di altre emozioni non presenta un impatto diretto sul sistema fisiologico, cioè un'attivazione neurofisiologica, oltre il vissuto psicologico. Per questo, si è ritenuto più significativo a livello scientifico collocare il costrutto della *speranza* tra l'area motivazionale e cognitiva perché più legata a dinamismi interiori che coinvolgono la persona nell'ideazione, oltre che nella progettazione e nella realizzazione di finalità e obiettivi.

Secondo Charles Richard Snyder, il padre della *teoria della speranza*, la speranza è un costrutto multidimensionale, mettendo in luce le peculiarità cognitive della speranza, la motivazione che spinge ad agire e la capacità di tendere verso obiettivi definiti, integrando anche la dimensione affettiva. Egli la definisce come

> «uno stato motivazionale positivo che si basa sull'interazione tra il senso di successo nel produrre percorsi cognitivi o le strategie cognitive da utilizzare nel conseguire un determinato fine desiderato e il senso di successo nel produrre l'energia mentale nell'utilizzare tali percorsi o strategie per realizzare la finalità desiderata».[6]

In particolare, Snyder e collaboratori hanno concettualizzato il costrutto della *speranza* come un'organizzazione cognitiva composta da due differenti aspetti e finalizzata al raggiungimento di scopi e obiettivi. I due aspetti costitutivi del costrutto sono tra loro interrelati. Il primo riguarda la percezione di *agency* rispetto al raggiungimento di un esito desiderato, ciò rappresenta la spinta motivazionale a porsi e perseguire attivamente i propri obiettivi. Il secondo aspetto è la percezione della propria abilità di poter immaginare e generare piani e strategie per poter efficacemente raggiugere i vari obiettivi che si sono stabiliti (*pathways thinking*). In quest'ottica, un efficace perseguimento degli obiettivi richiede il corretto funzionamento di entrambe le componenti. Così ad esempio, ci sono soggetti che posseggono adeguati livelli di *agency* in un determinato obiettivo, ma percepiscono una mancanza nella loro abilità di generare una strategia appropriata per raggiungerlo. Al contrario, ci sono altri che hanno molti modi diversi di raggiungere uno stato desiderato, ma sembrano mancare dell'*agency* che li spinge ad impegnarsi attivamente ed efficacemente.

---

[6] Cf Snyder C.R.- Cheavens J. - Micheal S.T., Hope theory: History and elaborated model, in Eliott J. (a cura di), Interdisciplinary perspectives on hope, New York, Nova Science Publishers 2005, 102; Snyder C. R.- Irving L.- Anderson J. R., Hope & Health: Measuring the will and the ways, in Snyder C. R., Forsyth D. R. (a cura di), Handbook of social and clinical psychology: The health perspective, Pergamon Press, Elmsford, New York 1991, 285-305. Si veda pure: Snyder C. R., The psychology of hope: You can get there from here. New York, NY, US: Free Press 1994.

È da precisare che si tratta di un *processo* in cui confluiscono tre componenti determinanti: la percezione della propria capacità di prefigurare le mete da perseguire (*goals*), i percorsi cognitivi da utilizzare nel conseguirle (*pathways*) e la capacità di produrre l'energia mentale interiore che attiva, orienta e mantiene il soggetto verso tali finalità desiderate (*agency*). [7]

Dalle ricerche fatte Snyder comprese che la speranza, pur essendo un'attesa fiduciosa e positiva, può convivere anche con situazioni negative e rende possibile individuare finalità positive e di riscatto che diventano fortemente motivanti anche per ottenere dei successi. Egli trovò che soggetti con un alto indice di speranza reagiscono alle avversità in maniera diversa rispetto a quelli che ottengono un basso indice, nel senso che anche gli ostacoli vengono percepiti come delle sfide da superare, per cui riescono a utilizzare strategie di azione alternative per raggiungere gli obiettivi.

Speranza e futuro

L'analisi del costrutto della *speranza* ha evidenziato che ciascuno di noi è intrinsecamente orientato al futuro e alla realizzazione delle finalità e delle aspettative nei confronti del proprio futuro e questa apertura intrinseca all'umano permette di riconoscere l'atteggiamento verso la vita.

In tempi di complessità e di incertezza si percepisce ancora di più come la speranza sia collegata al futuro, soprattutto negli adolescenti e nei giovani. I sociologi sostengono che è stata la crisi provocata dall'economia ad averci rubato il futuro e questo ha determinato un clima globale di grande insicurezza che ormai accomuna tutti. I giovani hanno paura di non trovare lavoro, di non poter progettare il loro avvenire e si sentono bloccati in un eterno presente fatto di precarietà. I loro genitori, invece, hanno paura di perdere la pensione, l'assistenza sociale, di finire in miseria. Per questo, è divenuto molto più difficile anticipare e costruirsi un futuro non solo per i giovani ma anche per gli adulti. Se da una parte il futuro si presenta decisamente più imprevedibile, instabile, incerto e minaccioso rispetto al passato, dall'altra occorre trovare la strada e individuare strategie adatte che, mentre riescono a far fronte all'emergenza del presente, siano in grado di prospettare vie di futuro.

La dimensione di *orientamento al futuro* che caratterizza il concetto di *speranza*, si accosta molto bene al *dinamismo progettuale* che si risveglia in modo tipico nello

[7] Cf Snyder et Alii, Hope for rehabilitation and vice versa, in Rehabilitation Psychology 51(2006)2, 89; Snyder C.R.- Cheavens J. - Micheal S.T., Hoping, in SNYDER C. R. (a cura di), Coping: The psychology of what works, New York, Oxford University Press 1999, 205-231.

sviluppo dei preadolescenti. La progettualità, mentre presuppone la maturazione di una nuova consapevolezza di sé, allo stesso tempo la promuove, perché è intrinsecamente collegata all'incipiente definizione di sé, in particolare all'immagine di sé e al progetto di sé che ne strutturano la direzione futura.[8] Del resto, *futuro* e *progettualità* sono due coordinate della crescita che si fondano sull'acquisizione della speranza e della fiducia come presupposto di base che si è costruito nell'infanzia.

Dal punto di vista evolutivo, infatti, la speranza si configura in relazione e in concomitanza con le esigenze e i *compiti di sviluppo* dell'adolescenza e coincide con lo sviluppo della progettualità. È chiamata in causa la *prospettiva temporale*, in particolare quella *futura*, e la dimensione progettuale. Il *futuro*, cioè, acquista consistenza, rilevanza e profondità nella misura in cui si riesce a visualizzarlo attraverso un *progetto* che, a partire dal presente, orienta le azioni a uno scopo differito nel tempo. Il vissuto temporale degli adolescenti, è segnato soprattutto dalla relazione con il futuro, in particolare dalle *proiezioni di sé* nel futuro, a breve e a lungo termine.[9]

In contesti di fluidità e pluralismo, il rischio del disagio e del malessere psichico è divenuto più frequente e più consistente e mette alla prova la forza e la *resilienza* delle nuove generazioni. Come sostenere la loro speranza e la loro progettualità futura? È un compito non facile, dal momento che siamo di fronte a giovani che, pur possedendo ottime risorse e potenzialità, sembrano ispirarsi a valori di tipo meramente estrinseco o sopraffatti dal presente immediato e dominati da dipendenze di vario tipo, cognitivo, emotivo, affettivo-relazionale, ecc.

Chi si occupa di giovani, di educazione o di orientamento dovrà prendere in seria considerazione tutto ciò e non potrà più procedere così come si era abituati a fare in tempi con maggiori opportunità e possibilità per il futuro. Non si potrà più procedere come se il futuro fosse ancora prevedibile e pieno di possibilità, ma bisogna prepararsi a progettare *percorsi formativi e orientativi* segnati da una maggiore temporaneità e flessibilità. Nello stesso tempo, occorre promuovere *strumenti e spazi educativi* che favoriscano la crescita di abilità necessarie a far fronte alle difficoltà e

---

[8] Cf Del Core P., *Prospettiva futura e progettualità*, in COSPES (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani* (Coordinamento di Tonolo G. - De Pieri S.), LDC, Torino-Leumann 1995, 315-332.

[9] La progettualità, come presupposto dello sviluppo della speranza, è il punto di partenza dell'indagine che ha voluto rilevare l'opinione dei preadolescenti e adolescenti delle Scuole Secondarie di I e di II grado presenti nella Diocesi di Porto e Santa Rufina (Roma).La ricerca è stata condotta su di un campione di 3843 adolescenti (1881 Maschi e 1864 Femmine e 98 NR) fra i 13 anni e i 18-19 anni di età che frequentano le Scuole Secondarie di I e di II grado (21 scuole e 264 classi) presenti nel territorio della diocesi (cf Favorini A. M. (a cura di), Educare alla Speranza. Itinerari Pedagogici e Didattico Speciali, FrancoAngeli, Milano 2010).

all'incertezza, che siano in grado di favorire l'incremento della *resilienza* nelle persone. Si tratta, cioè, di trasmettere fiducia e speranza, di istillare speranza e ottimismo nel pensare positivamente al futuro.

Nel cammino di crescita della persona è quanto mai necessaria la *speranza*, che non è vuota aspettativa ma è fonte inesauribile di vita e di futuro. È fondamentale anche il *tempo*, o meglio, una *prospettiva temporale* che non vuol dire insofferenza e sospensione ma pazienza e attesa della bellezza che emergerà in futuro. Ci vuole inoltre *ottimismo* e *coraggio*, che significa impegnarsi e progettare il domani facendo i conti con il rischio e l'incertezza, vivendolo come sfida e scommessa con se stessi e con il mondo.

Nel campo dell'educazione, dell'orientamento e del *counseling*, come pure della psicoterapia, economia e nell'ambito dell'apprendimento, i concetti di *speranza*, *ottimismo*, *progettualità* e *resilienza* stanno emergendo con forza e numerose ricerche mettono in evidenza una chiara correlazione tra di essi.

Speranza e ottimismo

Sono numerosi gli studi e le ricerche che evidenziano una stretta relazione fra *speranza* e *ottimismo*, come pure il loro influsso sul funzionamento psicologico e sul benessere esistenziale. In particolare, si rileva che i livelli di speranza sono in relazione con la percezione di competenza cognitiva, sociale, sportiva e con migliori risultati scolastici. La speranza, inoltre, risulta positivamente associata con elevate abilità di *problem solving* e con maggiori livelli di creatività, e aiuta a far fronte agli eventi negativi della vita in modo migliore.

Gli studiosi della psicologia positiva hanno potuto dimostrare che la speranza e l'ottimismo hanno un ruolo positivo sulla salute in generale, in particolare sulla depressione e sullo stress, come pure sulle malattie croniche, come quelle cardiache o respiratorie e relative al sistema immunologico.[10]

Gli studi sull'ottimismo negli adolescenti sottolineano che esso si associa a una minore presenza di sentimenti negativi, a minori livelli di depressione, di ansia, di comportamenti disadattavi o un minore ricorso all'abuso di sostanze. Peraltro, si

[10] Cf Seligman M. E. P., Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero, Giunti Editore, Firenze 2013.

registra una stretta relazione anche fra i livelli di ottimismo e speranza posseduti dai genitori e quelli posseduti dai figli.[11]

La presenza di *speranza* e di un livello alto di *ottimismo* si associano, oltre a una migliore capacità di riuscita scolastica, alla presenza di fiducia e di autonomia, ma anche a una più elevata capacità di *coping*, cioè di far fronte agli ostacoli e/o alle difficoltà che si incontrano nel cammino della vita, nelle relazioni interpersonali e nell'inserimento lavorativo.

Come sostengono alcuni studiosi, parlando del "*capitale psicologico*" nel contesto lavorativo, per sviluppare una *progettualità personale* e favorire una buona riuscita nella carriera professionale sono importanti dimensioni, come la *fiducia* nel portare a termine i compiti che vengono affidati, l'*ottimismo* nel credere nella propria possibilità di successo, la *resilienza* e la *perseveranza* nel perseguire i propri obiettivi, la capacità di far fronte (*coping*) agli ostacoli e ai problemi.

In particolare, gli studi sul *ruolo della speranza* di fronte a diverse *situazioni avverse* e alle *strategie di adattamento* messe in atto dalle persone, hanno dimostrato che in soggetti in salute, come in soggetti con malattie fisiche severe,[12] la presenza di speranza e di ottimismo è correlata a

- un miglior funzionamento e adattamento psicosociale,
- una maggiore capacità di resistenza a eventi stressanti e all'elaborazione di più strategie di *coping* funzionali a gestire lo stress, preservando così il proprio benessere psicologico;
- una maggiore soddisfazione per la vita, una migliore considerazione del proprio benessere e della qualità di vita.

---

[11] Cf Carrieri L. (2012), *Speranza e ottimismo in età evolutiva: dallo sviluppo all'intervento*. Comunicazione presentata alla Giornata di Studio in Speranza, ottimismo, prospettiva temporale e resilienza, Padova, Università degli Studi di Padova; Ginevra M. C. (2012), Sviluppo professionale dei figli, speranza e ottimismo nei genitori. Comunicazione presentata alla Giornata di Studio in Speranza, ottimismo, prospettiva temporale e resilienza, Padova, Università degli Studi di Padova.

[12] Alcune ricerche realizzate sui malati terminali di cancro hanno dimostrato come la speranza sia uno dei fattori di guarigione e di resilienza al dolore e alla sofferenza fisica e psicologica di fronte alla malattia e alla morte, come elemento di contenimento per lo stress e un significativo fattore del benessere fisico e mentale (cf Proserpio T., *La speranza nei malati oncologici e onco-ematologici. Prospettive pastorali alla luce di una ricerca sul campo*, Milano, Glossa Editrice 2019).

Speranza e resilienza per ricostruire nuove progettualità

La *speranza* è anche strettamente collegata alla capacità di *resilienza*. Entrambe rappresentano il filo conduttore delle strategie terapeutiche, secondo Milton H. Erikson: mentre la speranza è il sentimento con cui si guarda fiduciosi al futuro, la resilienza è la forza d'animo con cui si superano le difficoltà o i traumi subiti.[13]

La *resilienza* è la capacità di far fronte in modo positivo a eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà, di ricostruirsi restando sensibili alle opportunità positive che la vita offre, senza perdere la propria identità.

La *resilienza* è indubbiamente una parola chiave per interpretare l'attuale fase storica di transizione e di incertezza. Essa si può definire come l'arte dell'adattamento al cambiamento che consente di trasformare le incertezze e le crisi in opportunità, le difficoltà e i rischi in innovazione.

La resilienza, in altri termini, è la capacità di rigenerarsi, di reinventarsi, di auto-ripararsi dopo un danno o una perturbazione, di far fronte, resistere, ma anche costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante le difficoltà e le situazioni problematiche che farebbero pensare a un esito negativo.

In ambito clinico e psicoterapeutico, la *resilienza* indica la capacità di reagire a eventi traumatici o stressanti e di andare avanti nonostante le ferite, per ricostruire un nuovo percorso di vita. La psicologia ha fatto proprio questo termine per ribadire che ogni persona ha la capacità di resistere ai traumi e alle sofferenze che la vita porta con sé, e soprattutto di progettare positivamente il proprio futuro, di riprendersi e di uscire più forti e pieni di risorse dalle avversità e dalle prove.[14] Le persone *resilienti*, pertanto, reagiscono con tolleranza alla sofferenza e invece di crollare o lamentarsi amplificando il problema, la sfidano e trovano la forza di dirigere le proprie energie verso cambiamenti risolutivi e praticabili.

La propria sofferenza viene considerata come un valore aggiunto e fonte di maggiore sensibilità nei confronti della bellezza e della positività dell'esistenza, nonché verso le sofferenze altrui. Certe ferite forse non si rimargineranno mai completamente, qualunque trauma, se non è vissuto passivamente come punizione o negazione della felicità, può rappresentare, nel suo accadere repentino e imprevedibile, un'occasione di realizzazione superiore. Le difficoltà allora vengono percepite come una sfida che

---

[13] Short D. - Casula C. C., *Speranza e Resilienza. Cinque strategie psicoterapeutiche di Milton H. Erickson*, Milano, FrancoAngeli 2004.

[14] Cf Malaguti E., *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erikson 2005, 16ss.

mobilita le proprie risorse, sia interne sia esterne, una sfida dalla quale non ci si può esimere, in nome del raggiungimento di un equilibrio più funzionale.

È opinione comune e condivisa che la *resilienza* non è una caratteristica che è presente o assente nella persona; essa presuppone comportamenti, pensieri ed azioni che possono essere appresi da chiunque. Esiste, infatti, una dimensione evolutiva e psicodinamica che consente di imparare, di educarsi ed educare alla resilienza, di sviluppare la capacità di trasformare le esperienze dolorose, stressanti o traumatiche in apprendimento.

Va notato però che possedere un alto livello di *resilienza* non significa non sperimentare affatto le difficoltà o gli stress della vita, né tanto meno essere infallibili, ma indica che si è disposti al cambiamento quando esso sia necessario; consapevoli di poter sbagliare e quindi anche di poter correggere la rotta.

Le difficoltà sono parte della vita e le situazioni problematiche possono portare a scoprire risorse personali, parentali e amicali da mobilitare per affrontare le vicissitudini negative. L'esperienza del dolore può far crescere e stimolare una maggiore fiducia in se stessi, come pure una grande curiosità nei confronti di un mondo ricco di possibilità inesplorate. Del resto, le avversità che inevitabilmente si incontrano nella vita producono una crisi di significato e una certa disorganizzazione della coerenza del sé. Tale tensione, a sua volta, sollecita processi di costruzione e rielaborazione della propria storia di vita e delle proprie convinzioni o credenze. Come afferma Walsh, nel contesto di un approccio clinico alla resilienza, ogni individuo nel corso del tempo rivede la propria storia, costellata di avversità e di resilienze, per raggiungere coerenza e integrità narrativa. Si è rilevato, infatti, che le persone con storie difficili alle spalle hanno la possibilità di cambiare radicalmente il corso della loro vita una volta divenute adulte; e che una crisi può trasformarsi in un punto di svolta positivo.[15]

Speranza e ricerca di senso

Eugenio Borgna, psichiatra e uomo di grande umanità, si è dichiarato "affascinato dalla speranza": la speranza lui l'ha incontrata in psichiatria, ascoltando i pazienti con le loro angosce e i loro smarrimenti, nei quali la malattia si intrecciava alla perdita e alla rinascita della speranza che sconfinano l'una nell'altra.

> «Non ci sono certezze in psichiatria, ma solo speranze, solo attese, che le parole moderino le angosce dei pazienti, ampliando gli orizzonti di una

[15] Cf Walsh F., *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2008.

> speranza che non rimanga prigioniera delle programmazioni e delle apparenze. Non ho certezze e non potrò mai averle, la ragione è ogni volta sconfitta dalle emozioni, che sono in chi cura, e in chi è curato, e che di momento in momento modificano la percezione delle cose nell'uno e nell'altro».[16]

Per l'autore, dunque, la speranza è declinazione esistenziale e *ricerca infinita di senso*, che trova nella *relazione di cura* una forza rivoluzionaria.[17]

Tale istanza psicologica può essere accostata al pensiero di Victor E. Frankl, psicologo e psichiatra, fondatore della Logoterapia, sul significato della sofferenza. Il cuore del suo messaggio è unico: di fronte alla malattia, alla morte e ad altre situazioni-limite, come violenza, abusi, prigionia, torture fisiche e morali, dobbiamo rimanere sempre aperti alla vita, anche quando subiamo tremende ingiustizie o siamo costretti a misurarci con la transitorietà della nostra esistenza.

Sopravvissuto all'esperienza drammatica dei lager nazisti, ha potuto sperimentare che anche il dolore e la prova possono trasformarsi in un "compito" unico e avere un senso.

> «Non è stato di secondaria importanza l'insegnamento che ho portato con me dai campi di concentramento di Auschwitz e Dachau: in grado di sopravvivere a quelle tragiche situazioni limite erano solo coloro che guardavano al futuro, ad un compito che li attendeva, a un significato che avevano da realizzare».[18]

Trovare un "significato" nelle avversità, infatti, trasforma il dolore che si sperimenta in un fenomeno carico di senso. E in un mondo affamato di senso e di speranza, come quello complesso e globalizzato in cui viviamo, il messaggio di Frankl risuona ancora più attuale e prezioso che mai.

Se la sofferenza, considerata come fonte di maturazione, di crescita e di interiore trasformazione, di realizzazione del compito della propria esistenza, diviene autentica mediante l'accettazione, allora è necessario trascenderla, perchè non è mai fine a se stessa, ma può essere dotata di senso, solo quando si soffre per amore di qualcosa o di qualcuno.

La prospettiva frankliana offre interessanti indicazioni per elaborare dei *percorsi formativi* orientati alla ricerca di senso e alla realizzazione del compito unico e

---

[16] Borgna E., *Speranza e disperazione*, Torino, Einaudi 2020, 101-102.

[17] Cf ivi 6.

[18] Frankl V. E., *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, Leumann (Torino), ElleDiCi 1982, 26.

irrepetibile della propria esistenza, in un'ottica di speranza. Si tratta di credere nella capacità della persona di fronteggiare qualsiasi situazione di dolore, in quanto «chi ha un perché per vivere può sopportare qualsiasi come»[19], e di imparare a "*sopra-vivere*" guardando al futuro, verso un compito aperto da realizzare (auto-trascendenza).

Di fatto, la Logoterapia, nata dall'esperienza clinica e realizzata a partire dall'esigenza di curare e accompagnare il travaglio dell'esistere umano verso una costante ricerca di senso, si presenta come una *cura educativa* di esistenze ferite o disorientate, come uno *strumento pedagogico* prima che *terapeutico* nei confronti dei giovani o di chiunque, dinanzi al rischio dilagante di perdere o negare il valore della vita, cade in forme di disagio o di devianza, di depressione o di evasione, di marginalità e isolamento.[20]

Educazione a coltivare e custodire la speranza

"Avere speranza" costituisce un traguardo emozionale piuttosto complesso, perché non si tratta di una peculiare predisposizione, né soltanto di una emozione o sentimento, ma, come è stata delineata dalla ricerca psicologica, la speranza è un *dinamismo motivazionale* che è alla base degli atteggiamenti mentre è sollecitata dai valori in cui la persona crede.

La speranza, dunque, va coltivata, va 'imparata' ma anche elaborata e portata a consapevolezza. Essa è frutto di una "coltivazione" – come ci ha indicato Snyder – e per renderla disponibile in quantità nella nostra vita, va fatta crescere, nutrita e protetta. Va accompagnata e costruita lungo l'esistenza con la mediazione di persone significative, tra famiglia, scuola, amici, adulti educatori, … attraverso la relazione interpersonale e la testimonianza di vita.

Gli elementi che permettono di svilupparla e di farla crescere si muovono sia sul piano cognitivo che emotivo, sia sul piano motivazionale che valoriale. Si tratta di imparare a vagliare i propri pensieri, a promuovere quelli positivi, a mantenere l'orizzonte aperto e individuare finalità, obiettivi e strategie raggiungibili ma progressive, impegnandosi nell'implementare i risultati a partire dalla consapevolezza della propria autostima ed autoefficacia.

---

[19] Frankl V. E., *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Brescia, Queriniana 1998, 76-77.

[20] Cf Frankl V. E., *La vita come compito. Appunti autobiografici*, Torino, SEI 1997, 45-47. Si veda pure un volume più recente: Frankl V. E., A*bbracciare la speranza. Significato, libertà, responsabilità*, Milano, Mondadori 2024.

Insomma, divenire e, ancor più, *essere persone capaci di speranza*, non significa di certo vivere un'attesa passiva di un mondo migliore, ma proprio perchè si tratta di una virtù, è data dall'esito di un lavoro intenso e profondo su di sé. È indispensabile innanzitutto lavorare sulla percezione di sé e della propria capacità di prefigurare le mete concrete e i percorsi che conducono a realizzarle e nello stesso tempo attivare i dinamismi motivazionali che orientano verso le finalità scelte.

Educare alla *speranza*, alla *resilienza* e alla *progettualità* è un'istanza sempre più diffusa e urgente perché tali dimensioni, che sono tipicamente 'umane', ricoprono un ruolo molto positivo e significativo nello sviluppo e nella crescita delle persone, non solo a livello attitudinale e motivazionale ma soprattutto a livello antropologico, sociale e di benessere psicologico.

In conclusione

Affinché il futuro torni ad essere *possibile* e *abitabile*, meno minaccioso e inospitale, occorre instillare speranza e fiducia, soprattutto nei giovani. L'educatore e la stessa comunità educativa dovranno aiutare i giovani che si ritrovano sempre più soli, senza riferimenti valoriali verso cui dirigere le proprie scelte e la loro esistenza, a reimparare a immaginarlo, anticiparlo, progettarlo, giorno per giorno, esercitando la propria capacità e libertà di scelta.

Come afferma Michele Pellerey richiamando la teoria della speranza di Snyder,

> «L'atteggiamento più consono all'impegno educativo delle comunità e dei singoli è […] quello animato dalla speranza educativa, che dà forza e costanza nel cercare vie nuove e mezzi nuovi per risolvere problemi antichi, ma resi diversi dalle mutate circostanze storiche, e che sostiene nella tensione costante tra ideale e reale, tra dover essere ed essere, tra oscurità del presente e anticipazione del futuro. La speranza è la sorgente profonda della fiducia necessaria a predisporre un cammino educativo, a percorrerlo con fedeltà sostanziale e adattare continuamente il passo e lo stile alle reazioni dei giovani».[21]

[21] Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS 1999, 168

SCRITTURE e PRATICHE

A cura di:
Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione
«Giuseppe Toniolo»

ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO

FASCICOLO N. 2

ANNO 1 – 2025

Edito da:

Consulta libri*e*progetti
Via P. Saccani, 4 – 42122 Reggio Emilia

Comitato di Direzione:
Daniele Bisagni (Direttore Istituto), Marcello Neri, Daria Vellani,
Elisa Pellacani (Direttore responsabile). Lia Poggi (Coordinatore di redazione).

Progettazione grafica e impaginazione:
redazione rivista Istituto «G. Toniolo»

Contatti:
www.igtoniolo.it/scritture-e-pratiche
segreteriarivista@igtoniolo.it
059 71 126 17

Con il contributo di:

TECO
Sicurezza – Ambiente - Medicina del lavoro

Registrato al Tribunale di Modena: n. registro stampa 4/2025 - n. ruolo 1160/2025 - registrazione del 24/03/2025. Direttore responsabile: Elisa Pellacani