

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13110

Situazioni complesse che richiamano il gioco del nascondino: alunni che nascondono errori e atti deplorevoli

Complex situations recalling the game of hide-and-seek: pupils hiding mistakes and deplorable actions

Giombattista Amenta¹

Sintesi

L'articolo focalizza l'attenzione sulle modalità per fronteggiare complessità educative che richiamano una specie di gioco psicologico del nascondino, contraddistinte dal proposito dell'educando di non fare sapere di essere responsabile di qualche errore/gesto riprovevole e dall'intenzione del docente di scoprirlo. Partendo dal caso concreto di un alunno che tenta di nascondere il fatto di essere l'autore di un danneggiamento, si esaminerà cosa è stato fatto dall'insegnante per gestirlo. Considerando, poi, che un guasto o un danno può essere causato intenzionalmente o accidentalmente, si esplorerà sia la prima, sia la seconda ipotesi in modo da vagliare opzioni per l'intervento utili in un caso e nell'altro.

Parole chiave: Complessità educative; Comportamenti problema; Disagio scolastico; Condotte riprovevoli; Errori e perfezionismo.

Abstract

The article focuses on ways of dealing with complex educational issues recalling a kind of psychological game of hide-and-seek, characterised by the student's scope of hiding the fact that they are responsible for certain mistakes or reprehensible actions, and the teacher's intention of discovering the culprit. Starting from a case study of a pupil who tried to hide the damage they caused, the paper will examine what was done by the teacher to manage the situation. Considering that breakage can take place intentionally or accidentally, both the former and latter hypotheses will be explored, in order to assess options for intervention that are useful in both cases.

Keywords: Educational difficulties; Problem behaviour; School disaffection; Reprehensible conduct; Mistakes and perfectionism.

1. Università degli studi di Enna Kore, giombattista.amenta@gmail.com

1. Introduzione

Nel presente scritto ci si propone di illustrare come, facendo uso del modello offerto per gestire il disagio (Amenta, 2004)², si possano affrontare situazioni che richiamano una specie di gioco psicologico del rimpiattino, contrassegnate dall'intento dell'educando di non fare sapere di essere responsabile di qualche errore o gesto riprovevole e dalla volontà dell'insegnante di scoprirlo.

D'accordo con Montuschi (1993; 1997), si possono considerare "complesse" situazioni educative su cui gli interventi normalmente utilizzati per fronteggiarle, quali la predica, la punizione, la critica diretta e il rimprovero, si rivelano per lo più improduttivi e perfino paradossali. Peraltro, si tratta di azioni che, centrandosi sul livello evidente delle complessità, sottendono interpretazioni parziali e riduttive. Soprattutto, tali interventi puntano più all'adattamento che al cambiamento delle condotte-problema su cui vengono fatti agire che, di conseguenza, tendono a ripresentarsi in maniera ciclica e ripetitiva.

Al contrario, occorre: a) esplorare meccanismi e processi coinvolti nelle complessità che si intendono fronteggiare; b) individuare le esigenze e i bisogni che sottendono; c) escogitare metodi qualificati per risolverle, ovvero strategie che tengono conto sia del livello evidente della condotta, sia di quello nascosto o psicologico.

Di seguito, nell'intento di rendere il discorso quanto più possibile concreto, si descriverà il caso di un alunno che tenta di nascondere

di aver causato un danneggiamento per analizzare, poi, cosa è stato fatto dall'insegnante per gestire la situazione, in modo da individuare cosa funziona e cosa, invece, non funziona. Considerando che un danno può essere determinato in modo intenzionale o accidentale si passerà, dopo, a esplorare sia la prima, sia la seconda ipotesi per individuare, quindi, indicazioni utili per l'intervento in un caso e nell'altro.

2. Il caso dell'alunno che ostruisce il lavabo del bagno della scuola

Come anticipato in premessa, al fine di prevenire talune interpretazioni superficiali e riduttive delle complessità educative, ovvero di offrire letture alternative e funzionali all'individuazione di interventi efficaci, si ritiene opportuno iniziare il lavoro proponendo la descrizione di un caso³:

Durante un incontro di formazione guidato da chi scrive, una maestra, che per comodità chiameremo Gabriella, riferisce di un giorno in cui, mentre sta lavorando nella classe terza, entra in aula il collaboratore scolastico, adirato, per informarla che qualcuno dei suoi alunni ha introdotto carta igienica nello scarico del lavabo che, di conseguenza, si è otturato.

L'insegnante, pertanto, interrompe l'attività didattica e chiede ai bambini di dirle chi ha causato il guasto. Poiché nessuno risponde, la docente avverte che, se non

2. La teoria assunta come *frame of reference* nell'elaborazione del modello citato, nonché di quanto di seguito proposto, è prevalentemente quella dell'Analisi Transazionale (cfr., ad esempio, Filanti *et al.*, 2017; Stewart *et al.*, 1990; Woollams *et al.*, 1985).

3. Si tratta di situazione occorsa nella succursale di un istituto comprensivo piuttosto prestigioso, raccontata a chi scrive da un'insegnante palesemente orgogliosa delle sue scelte educative. Per ovvie ragioni, i nomi riportati, sia della maestra sia dell'alunno, sono stati opportunamente modificati.

verrà fatto il nome di chi ha ostruito il lavello, «non si potranno più fare le feste a scuola», «non si potrà fare la recita di Natale» e «non si faranno nemmeno le gite scolastiche programmate».

Preso atto che nemmeno così riesce a conseguire esiti utili, l'insegnante decide di cambiare registro: promette ai bambini che se le diranno chi è stato «non ci sarà alcuna conseguenza».

Giorgio, un bambino di poco più di nove anni, chiede ulteriori delucidazioni avviando, così, il seguente dialogo con l'insegnante: «Maestra, ma non lo dirai a nessuno?»; «Certo! A nessuno!», lei gli risponde; «Neanche ai genitori?», replica il bambino; «Avete la mia parola. Rimarrà tutto tra noi e sarà come se non fosse mai successo nulla!», puntualizza la docente; «Sai, maestra..., forse sono stato io!», dichiara Giorgio; «Che significa, Forse sono stato io?», chiede quest'ultima; «Sì, maestra, sono stato io!».

A questo punto, al contrario di quanto precedentemente assicurato, la docente "si trasforma". Innanzitutto, invita il bambino a uscire dall'aula per proferirgli messaggi del tipo: «Che cosa ti viene in mente?», «Cos'hai per la testa?!». Dopo, nonostante, in lacrime, l'alunno giuri che non farà più nulla del genere, gli scrive una nota sul diario per invitarlo a ritornare, l'indomani, accompagnato dai genitori. Infine, «per insegnare a tutti che certe cose non si fanno», gli chiede di rientrare in classe, di dire ai compagni di essere stato lui, di chiedere scusa e di promettere che non lo farà più. L'insegnante si dichiara soddisfatta e la questione sembra chiusa.

Certo, non si può dire che la situazione descritta sia stata gestita in maniera ottimale!

Come si vedrà diffusamente nelle pagine seguenti, oltre che improduttivo, l'atteggiamento dell'insegnante rischia di determinare esiti paradossali.

3. Esame degli interventi attuati

Al fine di trovare modalità per gestire al meglio situazioni del genere richiamato occorre, innanzitutto, analizzare cosa è stato fatto, ovvero cosa funziona e cosa non funziona.

3.1. *La ricerca del "colpevole", la critica e il rimprovero*

Dalla descrizione del caso risalta che, subito dopo aver appreso quanto accaduto, la maestra avvia una specie di indagine volta a scoprire l'autore del danneggiamento. Successivamente, al fine di ottenere dall'educando una sorta di ravvedimento, nonché la promessa che non lo farà più, la docente ricorre alla critica e al rimprovero. Infine, per assicurarsi che non ci riprovi, fa appello alla paura invitandolo a ritornare accompagnato dai genitori.

Riepilogando, i momenti essenziali del percorso attuato sono:

- a) sospensione dell'attività didattica;
- b) avvio di una sorta di inchiesta volta a scoprire chi ha causato il guasto;
- c) ricorso a una specie di ricatto, dopo aver

- preso atto che le questioni dirette non consentono di conseguire esiti utili;
- d) uso dell'inganno per ottenere che gli alunni si aprano e il responsabile si faccia avanti;
 - e) biasimo e rimprovero verso chi ha causato il danneggiamento;
 - f) invito, rivolto a quest'ultimo, ad ammettere di aver sbagliato, a riferire ai compagni di essere l'autore del guasto, a promettere che non lo farà più;
 - g) nota scritta con la disposizione di venire accompagnato dai genitori.

La logica sottesa agli interventi realizzati sembra, sostanzialmente, di tipo moralistico. Carente, al contrario, risulta la comprensione delle motivazioni e dei bisogni che si possono individuare dietro il comportamento giudicato improprio.

Proponendosi di insegnare le regole della buona educazione, ammettendo i propri errori e assumendosene la responsabilità, l'educatrice attua una sequenza di azioni che richiamano la pretesa di chi intende aggiustare i guasti rimuovendo le spie che li segnalano.

Tali azioni ricordano cioè lo stile di chi si propone di curare le malattie eliminando i sintomi che le rivelano. Nonostante le buone intenzioni, pertanto, l'insegnante rischia di lasciare invariata la complessità presente e di realizzare traguardi diversi da quelli desiderati.

Oltre al sovradimensionamento che contrassegna l'atteggiamento dell'insegnante, la sua "trasformazione" rischia di incoraggiare nei bambini la convinzione che sia meglio non fidarsi degli adulti. Tradendone la fiducia, si corre il rischio di consolidare l'idea che, qua-

lora i bambini commettano errori o agiscano in modo inappropriato, sia meglio non rivelarlo e non farsi scoprire.

Se si considera che si tratta di credenze che contrassegnano i percorsi comportamentali che si osservano in taluni disturbi di personalità contemplati nel DSM5 (American Psychiatric Association, 2014), non si può considerare corretto rinforzarle negli alunni.

3.2. Definizioni di bambino e di educazione alla base degli interventi attuati

Centrarsi sul livello superficiale di un comportamento ritenuto scorretto e far appello all'autocontrollo volontario, per cambiarlo e/o per eliminarlo, presuppone una concezione di educazione e di educando che vale la pena di esplicitare e analizzare.

Invero, l'idea di bambino sottesa a interventi del tipo citato non sembra tanto diversa e/o più evoluta rispetto a quella privilegiata in educazione fino alla fine dell'Ottocento. In particolare, come sottolinea Dell'Antonio (1992), l'educando veniva considerato una specie di piccolo adulto o di uomo in potenza, un individuo intrinsecamente immaturo che doveva essere aiutato a diventare maturo.

Il grado di maturità veniva valutato sulla base del confronto tra la condizione del bambino e quella dell'adulto capace di discernere il "bene" dal "male", di comportarsi "bene", di controllarsi, di dominare i propri istinti e i propri vizi.

Anche in alcuni sussidi per gli educatori

come, ad esempio, *Giannettino*⁴, e in taluni libri per bambini come *Cuore e Pinocchio*, si esalta il bambino che si comporta come un piccolo adulto, che smette di fare dispetti, che controlla e frena i suoi impulsi e le sue tendenze al piacere, per fare spazio all'impegno e al senso di responsabilità. Perfino il gioco è considerato perdita di tempo e fonte di pericoli potenziali.

Il disagio del bambino, pertanto, raramente veniva letto e affrontato in maniera qualificata. Le bugie di Pinocchio, ad esempio, sono interpretate come condotte devianti rispetto alle norme sociali e alle regole della buona educazione. Come è noto, gli viene concesso di ritornare bambino soltanto quando diventa giudizioso, inizia a comportarsi bene e smette di dire bugie.

L'intervento educativo, riepilogando, si focalizza sul livello evidente della condotta e sui segnali esterni del disagio: dinnanzi alle bugie di Pinocchio, infatti, l'intervento consiste nell'insegnargli a non dirle. L'azione educativa, dunque, si traduce nel contenimento, nel controllo, nel cambiamento e nella eliminazione di eventuali comportamenti-problema, ovvero nella promozione dell'adattamento e del rispetto delle norme.

4. Alla ricerca di interventi efficaci

Al fine di individuare interventi qualificati per gestire situazioni educative complesse del genere preso in esame, vale la pena di ri-

badire che la docente del caso descritto non si preoccupa di identificare eventuali bisogni e/o analfabetismi affettivi sottesi alla condotta dell'educando. Se si considera che si dichiara perfino soddisfatta degli esiti conseguiti, è chiaro che non riesce ad andare oltre il livello evidente della condotta dell'alunno. Soprattutto, non comprende che, attraverso i suoi interventi, rischia di produrre esiti radicalmente diversi da quelli che si propone.

4.1. Il problema dell'educando e quello dell'educatore

Dinnanzi a una complessità educativa è necessario, innanzitutto, stabilire su quale o su quali problemi centrare l'attenzione. Sebbene possa sembrare scontato e banale, si tratta di una operazione tutt'altro che semplice (Montuschi, 1997), anche a causa dei numerosi meccanismi svalutativi che possono inficiare e complicare ulteriormente le problematicità che si intendono affrontare.

Nella fattispecie, si possono individuare perlomeno due diverse tipologie di problemi: quella del bambino e quella dell'insegnante. Chiaramente, nel secondo caso, non si tratta di difficoltà personali, ma educative: la docente ha bisogno di comprendere processi e dinamiche sottesi alla situazione descritta e di progettare interventi appropriati per risolverla.

Ancorché focalizzarsi sull'alunno e sui suoi eventuali problemi rappresenti una prati-

4. Si tratta di un sussidiario destinato alle scuole elementari dell'allora Regno d'Italia che, oltre a nozioni e contenuti, propone in funzione educativa episodi di vita di un bambino di nome Giannettino.

ca piuttosto diffusa, vale la pena evidenziare che tale pratica può comportare la svalutazione del ruolo del docente, nonché del suo bisogno di comprendere le complessità e di trovare modi utili per gestirle. Di fatto, se le esigenze dell'educatore rimangono disattese, nel caso in cui egli si trovi ad affrontare nuovamente difficoltà analoghe, è facile che ricada nella condizione iniziale di non sapere cosa fare in più o di diverso rispetto a quanto già fatto.

Centrarsi unicamente sul bambino e sulla sua condotta può rendere vano perfino l'intervento di eventuali esperti interni o esterni all'istituzione educativa. Non è detto, infatti, che forme di aiuto del tipo indicato giovino al docente per svolgere al meglio il suo lavoro, ovvero per capire cosa fare di nuovo, in più e/o di diverso con un determinato alunno o con altri che dovessero presentare difficoltà e/o condotte-problema analoghe.

Se si considera che è l'insegnante che lavora più di altri a contatto con gli educandi, ne consegue che non ha senso lasciarlo da solo a gestire importanti problematicità del tipo indicato disattendendo, quindi, le difficoltà e i bisogni educativi che ne derivano⁵. Nelle pagine seguenti, pertanto, si rivolgerà l'attenzione prevalentemente sul problema educativo del docente.

Ciò premesso, nell'intento di decidere come fronteggiare la situazione descritta, occorre preliminarmente accertare e stabilire se

il bambino ha intasato il lavandino in maniera intenzionale o accidentale. Radicalmente diverso, infatti, risulterà l'intervento in un caso e nell'altro.

4.2. Prima ipotesi: il bambino ha agito in maniera intenzionale

Se si considera che, di solito, rabbia e atteggiamento punitivo si attenuano quando una condotta è giudicata accidentale e, al contrario, si amplificano quando viene ritenuta intenzionale, si può assumere che la maestra del caso preso in esame abbia privilegiato la seconda opzione.

Ad ogni modo, se in una situazione del genere richiamato si accerta che il gesto del bambino è deliberato, allora è necessario identificare quali intenzioni, sentimenti e/o analfabetismi affettivi lo contrassegnano. Infatti, è possibile che si tratti di un comportamento passivo-aggressivo che sottende sentimenti appartenenti alla categoria della rabbia, nonché la preferenza per la regolazione in modo indiretto di eventuali questioni interpersonali in sospeso. L'analfabetismo, in tal caso, sarebbe l'esito di una prescrizione interna cronicizzata del tipo "non sentire la rabbia" e/o "non manifestare collera", che il clima ispettivo e punitivo privilegiato dalla docente rischia ulteriormente di rinforzare. Sia in Giorgio, quanto nei compagni, l'inse-

5. Una delle controindicazioni insite nel modo di fare inclusione in Italia riguarda il fatto che, mentre si continua, da una parte, ad avviare corsi per formare insegnanti specializzati nel sostegno agli alunni con disabilità, dall'altra, non sempre viene opportunamente garantito il supporto ai docenti in servizio. Aumentare il numero di insegnanti di sostegno e/o la quantità di ore della loro presenza in classe non è detto migliori automaticamente la qualità degli interventi inclusivi. L'ideazione e l'attuazione di interventi qualificati, infatti, non sono garantite in maniera lineare dall'aumento del numero di docenti di sostegno se, poi, insieme a quelli curricolari, vengono lasciati da soli a fronteggiare le complessità educative. Al contrario, occorre consentire loro di poter contare su un buon servizio di counseling educativo.

gnante rischia di consolidare la convinzione che, nel caso in cui abbiano fatto qualcosa di inopportuno, sia meglio non fidarsi degli adulti e stare attenti a non farsi scoprire.

Dunque, cosa fare di diverso?

4.2.1. *Promuovere la competenza affettiva*

Numerosi studi hanno evidenziato che l'intelligenza non esiste allo stato puro o disgiunto da altre componenti e da processi basilari della personalità e che la promozione della formazione integrale non può prescindere dallo sviluppo della competenza affettiva.

In ambito anglo-americano si preferisce l'espressione intelligenza emotiva (Goleman, 1997; 1998), che tra i primi Salovey *et al.* (1990) definirono come costellazione di abilità, intendendo la consapevolezza dei sentimenti propri e altrui, e in particolare quella di monitorarli e di padroneggiarli, nonché quella di utilizzarli in maniera appropriata per guidare pensiero e azione. Gli scritti citati hanno stimolato l'avvio di numerose ricerche, nonché di un ricco e vivace dibattito sul tema.

L'espressione intelligenza emotiva, tuttavia, rischia di indurre l'idea che non sia facile insegnarla, ovvero produrre a breve cambiamenti significativi tramite gli interventi pedagogico-didattici. Pertanto, come propone Montuschi (1993), è preferibile utilizzare le locuzioni competenza affettiva e alfabetizzazione affettiva.

Al fine di comprendere problematiche affettive coinvolte in casi del genere conside-

rato nel presente scritto, è utile rammentare che gli studi condotti dagli analisti transazionali hanno consentito di individuare e di distinguere sentimenti naturali e sentimenti di ricatto (English, 1971; 1972). Si tratta, in quest'ultimo caso, di sentimenti che hanno via via sostituito e coperto alcuni di quelli naturali. Pertanto, l'allegria può essere usata al posto della tristezza, la paura al posto della rabbia, la tristezza al posto della rabbia, la rabbia al posto della tristezza e così via.

Fin dalla primissima età, infatti, il bambino può essere incoraggiato e/o scoraggiato a sentire e ad utilizzare determinati sentimenti. In particolare, talora viene svalutata e perfino punita ogni manifestazione di rabbia o di collera con frasi del tipo: "Stai calmo!", "Non ti permettere più". In altri casi, non viene tollerata la tristezza e, qualora il bambino soffra e/o si lamenti, è facile che riceva messaggi quali "Non piangere", "Non si piange", "Sembri una femminuccia". In altri casi, non sono ammessi sentimenti come la paura e perfino la gioia e l'entusiasmo, se contrastano con il clima di lutto e di tragedia che talora domina in alcuni sistemi familiari.

Interessa evidenziare che, in situazioni del genere, è facile che il bambino si ritrovi dinnanzi ad una specie di bivio: compiacere o ribellarsi alle aspettative dei genitori e/o delle persone significative. Invero, il bambino, invitato a non sentire e a non utilizzare un determinato sentimento come la rabbia, può trovare utile rimuoverlo e/o sostituirlo con un altro come, ad esempio, la paura. Di conseguenza, in situazioni in cui risulta utile e appropriato arrabbiarsi, è facile che il bambino manifesti paura.

Il bambino che intende rimanere fedele a se stesso può, inoltre, decidere di vivere di nascosto un sentimento svalutato e/o di utilizzarlo in forma indiretta. In particolare, nel caso in cui gli fosse stato prescritto di non sentire rabbia e collera, egli potrebbe trovare utile servirsi di ripicche e di dispetti per vivere, quantomeno indirettamente, i sentimenti negati. Ovviamente, si tratta di pattern comportamentali che, se non adeguatamente individuati e trattati, possono cronicizzarsi e perfino evolvere in forme passivo-aggressive ben più importanti e distruttive.

Sebbene il criterio fondamentale per individuare un analfabetismo affettivo sia la congruenza rispetto al contesto, nell'analisi di situazioni complesse è comune focalizzare l'attenzione su condotte accentuate, ad esempio di tipo aggressivo, e ignorare in tutto o in parte quelle affievolite, attenuate e ridotte⁶. Atteso che possono determinare finali alquanto distruttivi e paradossali pattern contrassegnati sia da sovradimensionamenti, sia da sottodimensionamenti, in assenza di rabbia, di odio e di aggressività evidenti è facile essere tratti in inganno, dimenticando che taluni soggetti preferiscono esprimerli in modo indiretto. Ne consegue che, al fine di comprendere le complessità educative e di intervenire adeguatamente per gestirle, è fondamentale osservare amplificazioni e riduzioni, ovvero esagerazioni e attenuazioni che si possono presentare in modo alterno.

Le risposte incongruenti in un senso o

nell'altro, pertanto, sottendono pur sempre specifiche determinazioni interne cronicizzate, assunte in concomitanza di importanti esperienze traumatiche pregresse, che devono essere debitamente individuate e trattate (Boals, 2018; Merrill *et al.*, 2016).

Ciò premesso, nel caso in cui un educando non manifesti e non utilizzi sentimenti come rabbia e/o collera, occorre aiutarlo a riappropriarsene, ovvero a considerare che non si tratta di parti improprie o cattive quanto, al contrario, di componenti preziose del sé da cui può trarre forza, assertività ed energia per rispondere al meglio alle complessità: «colui che si adira per ciò che deve e con chi deve e, inoltre, come, quando e per quanto tempo deve, può essere lodato!»⁷.

4.2.2. Indicazioni per l'intervento

Anziché limitarsi a scoprire e a punire il “colpevole”, l'insegnante del caso in esame potrebbe domandarsi cosa fare per consentire a Giorgio e ai compagni, che presentassero analfabetismi analoghi, di riappropriarsi del permesso di vivere l'affettività “a colori”, secondo tutta la gamma e le sfumature possibili. Concretamente, potrebbe aiutare il bambino a capire cosa pensa e cosa sente quando intasa il lavandino (ad esempio rancore, rabbia, paura) e, poi, a trovare opzioni appropriate per rispondere al suo bisogno, secondo i casi, di essere ascoltato, conside-

6. Nella letteratura pedagogica e/o psicologica, non mancano scritti riguardanti problematiche manifeste di tipo aggressivo e distruttivo, mentre non sono numerosi gli studi riguardanti disagi “sommersi” (Pieretti, 1996) o “nascosti” (Montuschi, 2004), come, ad esempio, quelli che si individuano dietro condotte smisuratamente adatte, contrassegnate dalla determinazione esagerata di non deludere le aspettative altrui e in particolar modo delle persone significative.

7. Aristotele, *Etica Nicomachea*, VII.

rato, rispettato. Potrebbe aiutarlo a individuare la paura di manifestare e di utilizzare collettivamente, e, quindi, insegnargli a verbalizzarla e/o a comunicarla in forma diretta.

Nello specifico, si possono progettare e avviare percorsi educativi rivolti a un solo alunno o a tutta la classe. Poiché le possibilità sono molteplici, a scopo esemplificativo se ne indicano alcune.

Nel caso in cui si opti per un intervento rivolto all'intera classe, si può avviare il lavoro invitando gli alunni a disporsi in coppie o in piccoli gruppi e, dopo, proporre loro una esercitazione del tipo seguente:

Subisco un torto oppure ho una questione in sospeso con qualcuno:

- a) *Cosa penso?*
- b) *Cosa sento?*
- c) *Cosa faccio?*
- d) *Cosa posso fare di diverso?*

La domanda a) si propone di attivare la dimensione cognitiva; la b) intende attivare la dimensione affettiva, ovvero incoraggiare la consapevolezza dei sentimenti provati; la c) è diretta a stimolare la consapevolezza delle decisioni prese, comprese quelle eventualmente assunte in automatico; la d) mira a stimolare il problem-solving e, in particolare, il pensiero divergente, in modo da superare eventuali rigidità e fissità funzionali e da facilitare la scoperta di nuove opzioni.

Nella fase successiva, in plenaria, si può chiedere agli alunni quali opzioni hanno prodotto e, quindi, aiutarli a identificare i sentimenti che ciascuna di esse comporta.

Facendo tesoro delle opzioni individuate dai compagni, ciascun alunno può prendere atto di quali tende a svalutare e, quindi, con-

siderare di riappropriarsene e di utilizzarle.

L'intervento citato implica un livello prevalentemente cognitivo-emotivo.

È possibile, comunque, spingersi oltre e proporre, ad esempio, una recita per consentire, a quanti hanno difficoltà con un determinato sentimento, di assumere ruoli di personaggi che si danno il permesso di sentirlo, di manifestarlo e di usarlo in modo appropriato.

In alternativa, si possono invitare gli educandi a scegliere un personaggio o un animale con cui identificarsi e a spiegare il motivo di tale scelta. Analogamente, si possono suddividere gli alunni in piccoli gruppi e invitarli, poi, a inventare e a mettere in scena una recita o un mimo in cui, però, ciascuno mostrerà la polarità opposta a quella che ritiene che gli appartenga. Così, se un bambino ha scelto il leone, ritenendo che gli somigli e/o che gli piaccia per la sua forza e per la sua aggressività, può essere invitato a simulare la polarità opposta: nella recitazione diventerà un leone dolce e gentile.

Al riparo dei personaggi o dei ruoli di una recita è più facile mentalizzare, sentire e usare eventuali sentimenti negati, ovvero identificarli, dare loro un nome e restituirsi il permesso di esprimerli e di utilizzarli in modo appropriato.

4.3. Seconda ipotesi: il bambino ha ostruito il lavandino in maniera accidentale

Se, diversamente da quanto fin qui ipotizzato, il danneggiamento del lavabo rappre-

senta l'esito di una condotta involontaria o fortuita, prima di attuare qualsiasi intervento, occorre stabilire quali scopi si intendono conseguire. Nello specifico, vale la pena chiedersi: Cosa ci si propone di realizzare identificando l'autore del guasto, biasimandolo, punendolo e facendogli promettere che non lo farà più? Cosa si desidera che non faccia più? Ci si aspetta che stia attento in futuro a non combinare guai? Si auspica che impari ad assumersi la responsabilità del suo agire? Cos'altro?

Centrarsi sull'intento del bambino di non farsi scoprire, come nelle fasi iniziali della situazione descritta, può aiutare a identificare importanti finalità educative, quali lealtà, onestà e responsabilità. Per comprendere l'importanza di qualità del tipo indicato si immagini, ad esempio, il caso dell'automobilista che, mentre tenta di uscire da un parcheggio, inavvertitamente striscia e danneggia la fiancata di un'auto vicina alla sua. Anche se non aveva intenzione alcuna di recare danni, a quel punto due sono le opzioni: a) svignarsela prima che qualcuno si accorga di quanto accaduto e del danno provocato; b) rintracciare il proprietario dell'auto danneggiata, ovvero lasciargli nome e recapito affinché egli possa mettersi in contatto e ottenere il risarcimento che gli spetta.

Benché, sia nel caso del bambino, sia in quello dell'automobilista, i danneggiamenti siano frutto di un qualche disguido, una volta determinati, è fondamentale che chi li ha causati se ne assuma la responsabilità e gli oneri.

Invero, ancorché si tratti di mete basilari, occorre prestare particolare attenzione ai

modi utilizzati per promuoverle. Infatti, climi smisuratamente ispettivi e punitivi rischiano di rivelarsi improduttivi. Soprattutto, come si può evincere dal caso considerato, far appello alla paura rischia di invogliare l'educando a pentirsi di aver ammesso di essere l'autore del danneggiamento. Al contrario, occorre esplorare a fondo come mai abbia cercato di nascondersi e di non farsi scoprire, ovvero identificare le sue paure e gli eventuali meccanismi che le amplificano.

4.3.1. La condotta morale, tra anonimata e controllo sociale

Nel paragrafo precedente si è osservato che, qualora abbia commesso un errore o un atto riprovevole, occorre identificare quali ragioni possono spingere un alunno a non farsi scoprire.

La prima supposizione, piuttosto ovvia, è che l'educando abbia pensato di nascondersi dietro l'anonimato avvertito in quel contesto specifico.

Per comprendere in che modo la percezione del controllo sociale possa stimolare modi diversi di agire, è utile un interessante esperimento di Zimbardo (2008) che, osservato il diverso senso di anonimata che si percepisce in alcune strade di New York e in quelle di Palo Alto, fa situare un'automobile senza targa e con il cofano aperto vicino al campus dell'Università di New York, nel Bronx, e un'altra uguale vicino all'Università di Stanford; analizza, quindi, nel primo e nel secondo contesto, le reazioni dei passanti.

Nel caso del Bronx, Zimbardo e i suoi collaboratori non avevano ancora finito di sistemare l'attrezzatura per videoregistrare quando, in pieno giorno, una intera famiglia si ferma e comincia a depredate l'auto: mentre cerca di smontare la batteria, il padre ordina alla moglie di svuotare il baule e al figlio di controllare il cruscotto. Si susseguono, quindi, ventitré atti vandalici analoghi perpetrati, per lo più, da cittadini comuni, adulti, bianchi e ben vestiti.

Al contrario, a Palo Alto, in un intero weekend non è stato possibile registrare una sola condotta distruttiva: i passanti guardavano, ma senza toccare nulla; a un certo punto, quando è iniziato a piovere, un signore si è avvicinato alla macchina per chiudere il cofano; inoltre, dopo che è stata portata via per essere recuperata essendo finito l'esperimento, tre cittadini diversi hanno chiamato la polizia per denunciare il furto di una presunta auto abbandonata o rubata.

Sulla base di quanto riportato, si è tentati di concludere che quanti vivono nel Bronx, al contrario dei cittadini di Palo Alto, hanno introiettato un diverso senso operativo di comunità e di pro-socialità. Bisogna invece considerare che differente, in un contesto e nell'altro, risulta il grado di anonimata, ovvero la sensazione di non poter essere individuati e riconosciuti.

Ciò premesso, è possibile che un educando come Giorgio o come l'automobilista, che danneggia inavvertitamente un'auto uscendo dal parcheggio, si sentano invogliati a nascondersi dietro l'anonimato e, quindi, a comportarsi come i passanti che depredate una delle due auto usate nell'esperimento

di Zimbardo. Dal punto di vista educativo, pertanto, occorre verificare se e fino a che punto l'educando abbia introiettato un adeguato senso di appartenenza, di comunità e di pro-socialità, oppure se preferisce regolare il suo agire sulla base della possibilità e/o del rischio di essere osservato, individuato e giudicato dagli altri e dalle persone significative.

4.3.2. *Il rispetto delle norme, scelta libera o adattata*

Nel paragrafo precedente ci si è soffermati sulla relazione tra diversi modi di agire e di conformarsi ai valori, alle regole e ai modelli culturali di un determinato gruppo, e il diverso grado di anonimata che contrassegna un determinato contesto sociale. Considerando quanto proposto, si è tentati di assumere *tout court* che conformità e condotta adattata rappresentino finalità educative ideali. Invero, fare in modo che gli educandi imparino a rispettare valori e regole, e ad agire in maniera attenta, diligente e rispettosa delle norme sociali risulta fondamentale. Nondimeno, è opportuno: a) verificare se, di volta in volta, il rispetto di norme e di regole sociali rappresenta l'esito di una scelta libera o adattata; b) individuare condotte contrassegnate dalla volontà persistente e pervasiva di non deludere le persone significative; c) evitare di incentivare condotte oltremodo adattate per non produrre esiti improduttivi e perfino paradossali.

Innanzitutto, occorre accertare se il rispetto dei valori e delle regole sociali, da parte di un educando, costituisca l'esito di una

scelta libera, indipendente e autonoma, oppure adattata, cioè derivante dalla volontà di adempiere le aspettative altrui e, in special modo, delle persone significative (Amenta, 2017). Il primo stile, infatti, configura un modo di agire espressivo di sé o di “fare per essere”, che affonda le radici nel significato oggettivo, autentico e profondo dei principi osservati. Il secondo, al contrario, rappresenta più un modo di fare dipendente, realizzato “per” ottenere qualcosa, che ha come orizzonte di riferimento gli altri e le loro aspettative, e si diversifica secondo la gamma conformista-compiacente vs. oppositivo-ribelle (Montuschi, 1997, pp. 15ss; Woollams *et al.*, 1985, pp. 28ss).

In secondo luogo, occorre prestare attenzione ad alcune condotte oltremodo adatte che si osservano in taluni “bravi bambini” (Simmons, 2010), poiché possono nascondere la volontà pervasiva e inveterata di adempiere le aspettative degli altri e/o degli adulti significativi. Infatti, sentendosi costantemente sotto esame, alcuni ricorrono a uno dei due seguenti stili pur di essere giudicati in maniera favorevole⁸ (Dickinson *et al.*, 2003; Smith *et al.*, 2016): a) eludere eventuali giudizi e reazioni negativi impressionando l'interlocutore, ad esempio tramite l'ostentazione di qualità, di pregi e di successi personali; b) evitare di venire rifiutati, umiliati (Casale *et al.*, 2016; Giusti *et al.*, 2011, pp. 64ss) o ostracizzati (Zamperini, 2010), controllando la pur minima reazione dell'interlocutore, ovvero

agendo in modo cauto, riflessivo, attento e inibito (Besser *et al.*, 2010).

In terzo luogo, prima di attuare in modo automatico e ripetitivo interventi moralistici e punitivi, occorre valutare quali controindicazioni possono derivarne, soprattutto per chi predilige condotte oltremodo adattate. Per cogliere quali esiti ne possono conseguire in termini di rafforzamento e di cronicizzazione di decisioni inappropriate, si ritiene utile citare due casi seguiti da chi scrive. Il primo riguarda un giovane neopatentato che, dopo essere incorso in un incidente stradale, evita di informare i genitori e di chiedere loro aiuto. Il secondo è quello di un ragazzo adolescente che, dopo una collisione tra il suo scooter e un'auto che gli taglia la strada, nonostante i forti dolori nell'area addominale, decide di non recarsi in ospedale per non far sapere nulla ai genitori.

Invero, le condotte richiamate risultano smisuratamente adattate e sono attuate nell'intento di prevenire giudizi poco favorevoli, ovvero biasimi, rimbrotti e/o punizioni.

Riepilogando, in caso di condotte contrassegnate dall'intento di non far sapere di essere gli autori di un qualche errore, danneggiamento o atto repressibile, risulta ingenuo e riduttivo intervenire aspettandosi ammissioni di responsabilità e ravvedimenti. La condotta del bambino che intende nascondere il fatto di aver otturato il lavandino, alla stregua di quelle dei soggetti coinvolti negli incidenti stradali citati, sottende l'intento di prevenire giudizi negativi, critiche

8. Al riguardo, si possono distinguere e identificare due diverse varietà di simulazione: la volontà deliberata di mentire e la tendenza automatica e inconsapevole all'inganno nei riguardi di se stessi e/o degli altri. La propensione accentuata a costruire un'immagine positiva di sé, pur di ottenere particolari attenzioni e di eludere il rifiuto, si può talora riscontrare in determinati disturbi di personalità e, in particolare modo, in quello narcisistico. Ovviamente, quanti agiscono in maniera ipercompiacente, ipermatura, iperadattata non sempre e non necessariamente presentano tale patologia. Inoltre, la questione sulla opportunità di diagnosticare il Disturbo narcisistico di personalità prima dei diciotto anni di età risulta relativamente controversa (Kernberg, 2006, p. 74; Kernberg, 2001, p. 95).

e sanzioni eventuali. Pertanto, anziché stimolarne la cronicizzazione oltre livelli francamente improduttivi rinforzando le determinazioni di non sbagliare e di evitare ad ogni costo giudizi negativi, occorre esplorare le paure che sottendono e trovare modi utili per rassicurarle e ridurle. Anziché ignorarle, occorre quindi esplorare a tutto tondo le preoccupazioni che pervadono l'esperienza dei protagonisti dei casi citati e prevenire che lievitano a dismisura fino a stimolare determinazioni che possono degenerare in finali talora perfino drammatici.

4.3.3. Indicazioni per l'intervento

I diversi modi di agire adattato possono essere considerati l'esito di specifici percorsi interni inaugurati a partire dall'attivazione di cinque diversi tipi di messaggi genitoriali cronicizzati, tecnicamente denominati spinte, ordini o controingiunzioni: Compiaci, Sii perfetto, Sbrigati, Sforzati, Sii forte (Kahler *et al.*, 1974; Kahler, 1975; 2008). Una volta attivato, ciascun ordine interno può dar luogo a una specifica tipologia di comportamento adattato che costituisce, pur sempre, un modo di rispondere alle aspettative degli altri (Bastianelli *et al.*, 2013; Ware, 1983)⁹.

Nel caso del bambino che tenta di na-

scondere il fatto di aver occluso il livello si può identificare, dietro la sua condotta, un ordine interno del tipo "non puoi permetterti di sbagliare e/o di commettere errori" o, se si assume il linguaggio dell'Analisi Transazionale, la controingiunzione Sii perfetto.

Atteso che l'agire attento ed educato può degenerare nella ritrosia, nell'inibizione, nel blocco e perfino nell'inazione¹⁰, per individuare l'ordine Sii perfetto risultano cruciali due criteri: l'incapacità di godere dei successi e la disperazione dinnanzi ai fallimenti. In altre parole, chi predilige l'ordine Sii perfetto, tende ad attribuire scarso valore o scarsa importanza ai successi e ai pregi. Al contrario, tende a sovrastimare gli errori vivendoli come una specie di dramma da evitare ad ogni costo.

Per l'osservazione in classe, è utile tener conto della frequenza e dell'intensità di comportamenti del tipo di seguito indicato:

- rimane seduto composto mentre gli altri giocano, scherzano, si muovono;
- si presenta timido, inibito e controllato;
- si mostra diligente e giudizioso;
- diventa teso e rigido quando sta insieme agli altri;
- manifesta inoperosità e inazione;
- mostra imbarazzo e vergogna;
- durante le interrogazioni si inibisce e si blocca;

9. In virtù dell'ordine Compiaci, il soggetto agisce per rispondere al dovere interiorizzato di compiacere gli altri. Il soggetto agisce, pertanto, sulla base di quanto gli altri chiedono, desiderano, o egli presume che chiedano. Il secondo ordine è Sii perfetto. In questo caso il soggetto agisce stimolato dall'idea di diventare migliore e di perfezionarsi facendo sempre più e sempre meglio. Anche in questo caso il bisogno soggiacente è quello di poter essere apprezzati e stimati, ammirati dagli altri. Il terzo ordine è Sbrigati e si manifesta nella preoccupazione di non perdere tempo e di sbrigarli nell'agire. L'origine, anche per questo tipo di ordine, è simile alle altre: far tacere le figure genitoriali presenti mentalmente che non sopportano che si perda tempo. Il quarto ordine è Sforzati e si manifesta nel tentativo, da parte del soggetto, di dimostrare buona volontà. Anche questa controingiunzione è indice di svalutazione di sé e di attesa di considerazione benevola da parte degli altri. L'ultimo ordine è Sii forte e si fonda sul tentativo di nascondere e di non sentire i propri bisogni e i propri sentimenti pur di perseguire comunque i risultati prestabiliti.

10. Dal punto di vista tecnico la violenza, insieme all'astensione, all'inazione, all'iperadattamento, all'agitazione, all'incapacità, appartiene a quelli che l'Analisi Transazionale classifica come comportamenti passivi (Schiff *et al.*, 1971, pp. 71-78).

- riprende ripetutamente il tratto quando disegna,
- quando scrive o disegna, cancella e ritocca frequentemente;
- riduce le dimensioni del carattere quando scrive;
- impiega più tempo degli altri prima di concludere un lavoro;
- tende a procrastinare per ridursi a fare le cose all'ultimo momento;
- rivede ripetutamente un compito prima di consegnarlo;
- quando parla fa intercalazioni e usa frasi accessorie, per precisare delle cose prima di dirne altre;
- evita di esprimere apertamente le sue opinioni, i suoi sentimenti, i suoi gusti;
- riduce la descrizione dei concetti e degli esempi quando si esprime;
- chiede di rimandare le interrogazioni;
- si assenta in maniera strategica per evitare compiti in classe o interrogazioni;
- si mostra preoccupato e ansioso dinnanzi a un compito relativamente nuovo e/o difficile;
- mostra scarso entusiasmo dinnanzi ai successi, che sembra vivere come se fossero futili e poco importanti;
- si dispera in caso di errori o di fallimenti.

Per quanto attiene l'intervento, occorre ribadire che incoraggiare oltre certi limiti condotte che implicano l'ordine interno. Se per il perfetto, ricorrendo al biasimo, al rimprovero e alla punizione, rischia di far lievitare oltremodo la paura che sottendono. Questo, ancora una volta, rischia di incoraggiare il rinnovo del proposito di non sbagliare che, paradossalmente, può tradursi nell'aumento del rischio

di distrarsi, di commettere errori e di incorrere in incidenti ulteriori.

Ciò premesso, vale la pena di identificare e agire sulla paura di non commettere errori, ovvero aiutare educandi che mostrano perfezionismo, inibizione, blocco e inazione a restituirsì il permesso di agire in modo naturale. Indicazioni utili su come evitare di spingere gli alunni verso l'eccesso di scrupolo e di meticolosità, promuovendo climi relazionali costruttivi, si possono desumere dai contributi sulla pedagogia e sulla didattica dell'errore (Binanti, 2005; Perkinson, 1983; 1984; Zanatto Orlandini, 1995; Benes *et al.*, 2017).

Concretamente, l'educatore può insegnare agli alunni che, una volta occorsa, una situazione può soltanto essere accettata, visto che ostinarsi a negarla e/o a sforzarsi di respingerla non presenta vantaggi. Può, quindi, proporre agli educandi di meditare su importanti scoperte fatte grazie a errori e, analogamente, di riflettere su come utilizzare in maniera produttiva i loro errori, ad esempio scorgendovi vantaggi e risvolti positivi. Infine, può aiutare gli allievi a esprimere e a verbalizzare quel che sentono e quel che pensano nel caso in cui abbiano commesso uno sbaglio o un gesto che vorrebbero automaticamente nascondere.

5. Osservazioni conclusive

Nelle pagine precedenti, dopo aver riportato la descrizione di una situazione educativa contrassegnata dall'intenzione dell'alunno di non fare sapere di essere il responsabile di

un gesto repressibile e dal proposito dell'insegnante di scoprirlo, si è passati ad analizzare il modo in cui è stata fronteggiata, che richiama una specie di gioco psicologico del nascondino. Successivamente, considerando che eventuali errori e azioni repressibili di un educando possono essere frutto di comportamenti intenzionali o accidentali, si è passati a individuare quali finalità educative, nell'uno e nell'altro caso, si possono individuare, nonché quali interventi si possono realizzare.

Ovviamente, riferirsi a un caso reale per elaborare riflessioni e proposte per l'intervento, così come si è scelto di fare nel presente scritto, da una parte, garantisce efficacia e concretezza, dall'altra, comporta limitazioni per ciò che attiene la possibile generalizzazione di quanto ne risulta. Comunque, il quadro di riferimento proposto e il metodo di lavoro seguito, dall'analisi iniziale fino all'individuazione di interventi appropriati, possono essere sicuramente adattati e riadattati per esaminare e per fronteggiare analoghe situazioni educative complesse.

Ricapitolando, centrarsi unicamente sul livello evidente delle condotte-problema rischia di ridurre pesantemente il ventaglio di opzioni valide per gestirle. Alla stessa stregua, risulta poco utile limitarsi a individuare il "colpevole" o il responsabile di un danneggiamento e, dopo, biasimarlo e/o punirlo. Al contrario occorre, innanzitutto, capire se un errore o un guasto sia l'esito di una condotta intenzionale o accidentale e, poi, individuare e agire sugli eventuali blocchi e analfabetismi affettivi presenti in un caso e/o nell'altro. In

particolare, qualora un educando abbia determinato intenzionalmente un danneggiamento, è facile che la sua condotta configuri una modalità passivo-aggressiva di gestire questioni interpersonali in sospenso. Di conseguenza, l'intervento educativo può aiutarlo a riappropriarsi del permesso negato di utilizzare rabbia e collera in maniera aperta, franca e diretta. Qualora, invece, l'alunno tenti di nascondere errori o danneggiamenti accidentali, occorre indagare e agire sulla sua paura di sbagliare e sui meccanismi che l'amplificano. Soprattutto, bisogna evitare l'ingenuità di rinforzare l'eventuale proposito interno di non commettere errori.

Infine, vale la pena ribadire che, tenuto conto che l'insegnante lavora per parecchie ore al giorno a contatto con gli educandi, non ha senso lasciarlo da solo alle prese con importanti complessità educative del tipo considerato. Soprattutto, non è utile svalutare e disattendere il suo bisogno di comprendere a fondo le complessità educative e di predisporre interventi qualificati per gestirle.

Bibliografia

- Amenta, G.** (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amenta, G.** (2017). L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria. *Orientamenti Pedagogici*, 64(4), 737-765.
- American Psychiatric Association** (2014). *DSM-5 - Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bastianelli, L., & Ceridono, D.** (2013). Drivers and Self Ego States in Social Cognitive TA: a Research on Drivers as Protective Strategies. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 4(1), 30-39.
- Benes, R., Cellie, D., & Czerwinsky, D. L.** (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Trieste: Asterios Abiblio Editore.
- Besser, A., & Priel, B.** (2010). Grandiose Narcissism versus Vulnerable Narcissism in Threatening Situations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(8), 874-902.
- Binanti, L.** (2005). Sbagliando si impara: aspetti epistemologici, pedagogici e didattici dell'errore. In L. Binanti (Ed.), *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore* (pp.67-80). Roma: Armando.
- Boals, A.** (2018). Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma. *Journal of Psychotherapy Integration*, 28(1), 77-89.
- Casale, S., Fioravanti, G., Rugai, L., Flett, G. L., & Hewitt, P. L.** (2016). The Interpersonal Expression of Perfectionism among Grandiose and Vulnerable Narcissists: Perfectionistic Self-Presentation, Effortless Perfection, and the Ability to seem Perfect. *Personality and Individual Differences*, 99, 320-324.
- Dell'Antonio, A.** (1992). *Elementi di psicodinamica delle relazioni familiari*. Roma: Edizioni Kappa.
- Dickinson, K. A., & Pincus, A. L.** (2003). Interpersonal Analysis of Grandiose and Vulnerable Narcissism. *Journal of Personality Disorders*, 17(3), 188-207.
- English, F.** (1971). The Substitution Factor. Racket and Real Feeling: Part I. *Transactional Analysis Journal*, 1(4), 27-32.
- English, F.** (1972). Racket and Real Feeling: Part II. *Transactional Analysis Journal*, 2(1), 23-25.
- Filanti, S., & Attanasio Romanini, S.** (2017). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*, Milano: Franco Angeli.
- Giusti, E., & Rapanà, L.** (2011). *Narcisismo. Valutazione pluralistica e trattamento clinico integrato del Disturbo Narcisistico di Personalità*. Roma: Sovera.
- Goleman, D.** (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D.** (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Kahler, T., & Capert, H.** (1974). The Miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4(1), 26-42.
- Kahler, T.** (1975). Drivers. The Key to Process of Script. *Transactional Analysis Journal*, 5(3), 280-284.
- Kahler, T.** (2008). *The Process Therapy Model - The Six Personality Types with Adaptations*. Little Rock, Arkansas: Taibi Kahler Associates Inc.
- Kernberg, P. F.** (2001). *Aspetti evolutivi del narcisismo normale e patologico*. In E.F. Ronningstam (Ed.), *I disturbi del narcisismo. Diagnosi, clinica, ricerca* (pp. 91-104). Milano: Raffaello Cortina.
- Kernberg, O. F.** (2006). *Narcisismo, aggressività e autodistruttività nella relazione psicoterapeutica*, Milano: Raffaello Cortina.
-

- Merrill, N., Waters, T. A., & Fivush, R.** (2016). Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being. *Memory*, 24(10), 1321-1328.
- Montuschi, F.** (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi, F.** (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi, F.** (2004). *Costruire la famiglia. Vita di coppia, educazione dei figli con l'analisi transazionale*. Assisi: Cittadella.
- Perkinson, H.** (1983). *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. Popper*. Roma: Armando.
- Perkinson, H.** (1984). *Learning from Our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth - Century Educational Theory*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Pieretti, G.** (1996). *Il disagio sommerso*. Urbino: QuattroVenti.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schiff, A. W., & Schiff, J. L.** (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1(1), 71-78.
- Simmons, R.** (2010). *La maledizione della brava ragazza*. Roma: Nutrimenti.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Chen, S., Saklofske, D. H., Flett, G. L., & Hewitt, P. L.** (2016). Perfectionism and Narcissism: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research in Personality*, 64, 90-101.
- Stewart, I., & Joines, V.** (1990). *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Milano: Garzanti.
- Ware, P.** (1983). *Personality adaptations: Doors to therapy*. *Transactional Analysis Journal*, 13(1), 1-19.
- Woollams, S., & Brown, M.** (1985). *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Zamperini, A.** (2010). *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.
- Zanatto Orlandini, O.** (1995). *Educare all'errore. Educare al cambiamento*. Brescia: La Scuola.
- Zimbardo, P.** (2008). *L'effetto lucifero. Cattivi si diventa?*. Milano: Raffaello Cortina.