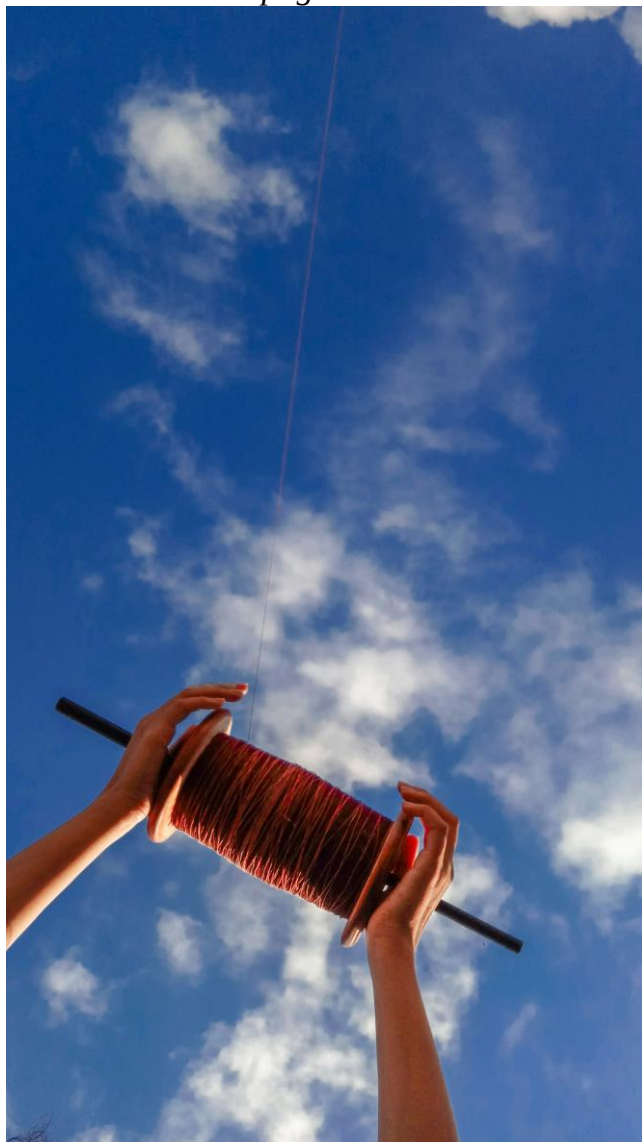


EDUCARE SENZA POSSEDERE

L'arte di accompagnare senza trattenere



Apertura

C'è un momento, nella vita di ogni adulto che educa, in cui il legame con chi gli è stato affidato smette di essere percepito come compito e comincia a essere vissuto come appartenenza. Non è un momento clamoroso. Non porta con sé alcun segnale di allarme, nessuna crepa visibile nella relazione. È, al contrario, un momento silenzioso, quasi impercettibile, che si insinua proprio dentro i gesti più belli dell'accompagnamento: nella cura quotidiana di un genitore, nell'attenzione paziente di un docente, nell'affetto sincero di un animatore. È il momento in cui l'adulto comincia, senza saperlo, a confondere il proprio amore per il ragazzo con il proprio bisogno di lui.

Questo saggio nasce da una domanda scomoda, che ogni educatore dovrebbe porsi almeno una volta, e che raramente si pone: di chi è, in fondo, questo legame che chiamiamo educativo? È del ragazzo, che lo riceve e lo abita per crescere? O è, in una misura che fatichiamo ad ammettere, anche nostro, in un senso che ha più a che fare con il possesso che con il servizio?

Non si tratta di un rischio riservato agli adulti negligenti o egoisti. È, al contrario, un rischio che abita proprio le relazioni educative più intense, più generose, più autenticamente investite di affetto. Nessuno diventa possessivo per cattiveria. Si diventa possessivi per amore mal orientato, per una paura non riconosciuta, per un bisogno legittimo – quello di essere significativi per qualcuno – che ha smarrito la propria giusta misura.

Le pagine che seguono non intendono accusare nessun genitore, nessun docente, nessun educatore. Intendono, piuttosto, mettere a fuoco quattro forme concrete – spesso involontarie, mai malevole – con cui l'adulto trasforma l'accompagnamento in proprietà, e restituire dignità pedagogica al gesto opposto: quello di chi accompagna un ragazzo verso una libertà che non tornerà utile a chi accompagna, e che potrà persino, un giorno, allontanarsene.

Prima figura: il controllo travestito da premura

Quando la premura non sa più distinguere tra vegliare e sorvegliare

SCENA

È sera, e la madre di Marco controlla per la terza volta, in un'ora, l'applicazione che le mostra dove si trova il cellulare del figlio. Il puntino azzurro è fermo da venti minuti nello stesso luogo: un parco, non lontano da casa, dove Marco esce spesso con gli amici. Venti minuti fermo, però, sono troppi. La madre inizia a immaginare scenari, a costruire ipotesi, a sentire salire un'inquietudine che non riesce a nominare con precisione. Scrive un messaggio – "Tutto ok?" – e aspetta la risposta con un'ansia sproporzionata rispetto al fatto reale: un ragazzo di sedici anni, fermo in un parco, con i suoi amici, in un pomeriggio come tanti altri.

Quando Marco risponde, distratto, con un semplice assenso, la madre prova un sollievo che dura pochi minuti. Poi l'applicazione resta comunque aperta, sullo sfondo, per il resto della serata.

Non c'è, in questa scena, alcuna cattiva intenzione. C'è, semmai, il gesto più naturale del mondo per un genitore che ama: sapere dove si trova il proprio figlio. Ma la scena rivela qualcosa che va oltre la ragionevole attenzione: un bisogno di sapere che non si accontenta più della fiducia, e che ha bisogno della conferma continua, quasi ininterrotta, per placarsi.

SVELAMENTO

Il meccanismo nascosto in questa scena non riguarda il pericolo reale – che pure esiste, e che nessun genitore ragionevole ignora – ma la soglia oltre la quale la premura smette di rispondere a un rischio concreto e comincia a rispondere a un'inquietudine propria dell'adulto. Non è il parco a generare l'ansia della madre di Marco. È il non sapere. È l'intervallo, per quanto breve, in cui il figlio esiste fuori dal suo sguardo, fuori dalla sua portata, in un tempo e in uno spazio che lei non può più presidiare.

C'è una differenza sottile, ma decisiva, tra il vegliare su qualcuno e il sorvegliarlo. Vegliare significa restare disponibili, accompagnare da una distanza rispettosa, essere pronti a intervenire se necessario. Sorvegliare significa, invece, ridurre l'altro a un oggetto costantemente osservabile, negargli – nei fatti, anche se non nelle intenzioni – quello spazio di autonomia senza il quale nessuna crescita reale è possibile. Il controllo travestito da premura nasce proprio da questa confusione: l'adulto crede di proteggere il ragazzo da un pericolo esterno, mentre in realtà sta proteggendo se stesso dall'angoscia di non poterlo più controllare del tutto.

LUCE

C'è, in questa dinamica, una tentazione antica quanto l'educazione stessa: quella di voler estirpare ogni rischio prima ancora che si manifesti, di voler bonificare il terreno della crescita da qualunque imprevisto. È la tentazione che il Vangelo racconta nella parabola del campo dove il padrone non permette ai servi di separare, prima del tempo, il grano buono dalle erbacce cresciute insieme a esso: la fretta di intervenire, di ripulire, di controllare ogni

centimetro del terreno, rischia di danneggiare proprio ciò che si vorrebbe far crescere¹. La pazienza di lasciare che la crescita avvenga secondo il suo tempo, anche a costo di tollerare zone d'ombra che l'adulto non può governare, è forse la forma più alta – e più difficile – dell'amore educativo.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura non è l'abbandono del controllo tout court – nessun educatore responsabile rinuncia alla vigilanza necessaria – ma la sostituzione della sorveglianza costante con patti espliciti e rinnovabili di fiducia: orari concordati, un messaggio atteso a un'ora precisa piuttosto che un puntino osservato in tempo reale, la possibilità dichiarata di modificare l'accordo se qualcosa non funziona. È la differenza tra un controllo che dice "non mi fido di te" e un patto che dice "mi fido di te, e proprio per questo abbiamo costruito insieme delle regole chiare". Ogni volta che la tentazione di controllare si fa sentire, può essere utile per l'adulto fermarsi un istante e chiedersi: sto proteggendo lui, in questo momento, o sto placando la mia ansia?

Seconda figura: lo specchio travestito da orgoglio

Quando il desiderio del figlio si confonde con il desiderio mai realizzato dell'adulto

SCENA

Il padre di Elena non ha mai smesso di rimpiangere gli anni in cui, giovane, sognava di diventare musicista, prima che la vita – gli studi, un lavoro sicuro, le responsabilità arrivate presto – lo portasse su una strada diversa. Quando Elena, a nove anni, mostra un interesse per il pianoforte, qualcosa in lui si accende con un'intensità che va oltre il legittimo entusiasmo di un genitore: la iscrive ai migliori corsi disponibili, l'accompagna a ogni lezione, ascolta ogni suo progresso con una partecipazione quasi febbrile.

Quando, anni dopo, Elena – ormai adolescente – comincia a manifestare stanchezza, e infine il desiderio di abbandonare lo studio del pianoforte per dedicarsi ad altro, il padre non riesce a nascondere una delusione sproporzionata rispetto alla scelta di una ragazza di sedici anni che semplicemente sta cambiando interesse. È una delusione che pesa nell'aria di casa per settimane, senza che nessuno la nomini apertamente.

SVELAMENTO

Il meccanismo nascosto in questa scena non è l'amore per la musica, né il desiderio – del tutto legittimo – che un genitore nutre per la riuscita del proprio figlio. È qualcosa di più sottile: la sovrapposizione, spesso del tutto inconsapevole, tra il desiderio di Elena e il desiderio, mai realizzato, del padre. Elena, senza saperlo, è diventata per anni il luogo in cui suo padre ha potuto vivere per interposta persona ciò che a lui era stato negato. Il suo talento al pianoforte non era più soltanto suo: era diventato, in una parte non dichiarata ma reale, il risarcimento di una ferita paterna.

Questo è il cuore dell'identificazione proiettiva che si traveste da orgoglio: l'adulto non guarda più il ragazzo per quello che è, con i suoi desideri specifici e mutevoli, ma lo guarda attraverso la lente di un proprio bisogno irrisolto. L'orgoglio, in questi casi, non nasce davanti al ragazzo reale, ma davanti a ciò che il ragazzo rappresenta per l'adulto. E quando il ragazzo, semplicemente crescendo, si allontana da quella rappresentazione, l'adulto non vive la sua scelta come una legittima evoluzione, ma come una sorta di tradimento – per quanto mai formulato in questi termini.

LUCE

C'è, in filosofia, chi ha insistito con particolare forza sul fatto che ogni persona sia irriducibile a qualunque funzione le venga assegnata da un altro: né mezzo, né proiezione, né compimento vicario di un progetto altrui, ma soggetto originario del proprio destino, da accogliere nella sua alterità reale prima ancora che nella sua somiglianza con noi². Riconoscere davvero un figlio, o un allievo, significa proprio questo: accettare che la sua vita non debba necessariamente confermare, completare o riscattare la nostra.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura chiede all'adulto un esercizio arduo: distinguere, dentro il proprio entusiasmo per una scelta del ragazzo, quanta parte appartiene realmente a lui e quanta parte, invece, appartiene a un desiderio dell'adulto che ha trovato in quella scelta un varco per esprimersi. Un esercizio concreto può essere

¹Cfr. Mt 13,24-30: il padrone del campo impedisce ai servi di sradicare prematuramente la zizzania, per non danneggiare il grano, rimandandone la separazione al tempo della mietitura.

²Cfr. E. Mounier, il personalismo, corrente di pensiero che pone la persona quale realtà irriducibile a funzione, oggetto o proiezione altrui – riferimento concettuale generale al nucleo del pensiero personalista mounieriano.

quello di chiedersi, davanti a ogni entusiasmo o delusione particolarmente intensi: sto reagendo a quello che Elena desidera, o a quello che io avrei desiderato per me? Non si tratta di reprimere la gioia genuina per i traguardi di un figlio, ma di custodirla libera da ipoteche, capace di restare gioia anche quando il figlio sceglie una strada diversa da quella immaginata.

Terza figura: la presenza travestita da indispensabilità

Quando la disponibilità nasconde, senza saperlo, la paura di diventare superflui

SCENA

Da sei anni don Paolo segue lo stesso gruppo di adolescenti in oratorio. Li ha visti crescere, ha attraversato con loro le prime crisi adolescenziali, è stato spesso il primo adulto a cui si sono rivolti nei momenti difficili. Quando la parrocchia gli propone di lasciare quel gruppo – ormai maggiorenne, pronto per un cammino più adulto – a un nuovo animatore più giovane, per dedicarsi ai preadolescenti che stanno entrando ora in oratorio, don Paolo accoglie la proposta a parole, ma fatica, nei fatti, a lasciare davvero.

Continua a farsi vedere agli incontri del vecchio gruppo "solo per salutare", risponde ancora lui, per primo, ai messaggi dei ragazzi che un tempo seguiva, e prova – senza ammetterlo apertamente nemmeno a se stesso – un piccolo pizzico di fastidio quando li vede affezionarsi rapidamente al nuovo animatore.

SVELAMENTO

Nessuno, guardando don Paolo, direbbe che è un uomo possessivo. La sua disponibilità è reale, il suo affetto per i ragazzi è autentico, il suo servizio è stato ed è generoso. Eppure, sotto la superficie di questa disponibilità, si muove qualcosa che merita di essere nominato con onestà: la paura, mai confessata, di scoprirsi sostituibile. Se i ragazzi si legano facilmente a un altro adulto, cosa resta del tempo, dell'energia, dell'affetto che don Paolo ha investito in loro per anni? La domanda, formulata così, suona quasi assurda – eppure è proprio questa la domanda silenziosa che alimenta la sua fatica a lasciare andare.

Questa è la forma più sottile del possesso educativo, perché si nasconde dentro un gesto che sembra, ed è in gran parte, il suo contrario: la generosità. Ma una generosità che ha bisogno, per sostenersi, di restare centrale, di non essere mai sostituita, comincia a somigliare – pur restando generosità – a un modo per garantirsi un ruolo, più che per servire una crescita.

LUCE

Alcune riflessioni recenti sulla funzione educativa hanno insistito su un paradosso che vale la pena richiamare, sia pure brevemente: l'adulto autorevole non è quello che resta insostituibile, ma quello capace, a un certo punto, di farsi da parte perché il ragazzo possa camminare anche senza di lui – un tema che meriterà, in questa stessa serie, uno sviluppo più disteso³.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico qui è, prima di tutto, un gesto interiore: imparare a distinguere tra il bisogno del ragazzo di un adulto presente e il bisogno dell'adulto di restare quell'adulto specifico. In pratica, significa lasciare che altri adulti significativi entrino nella vita del ragazzo senza viverlo come una sottrazione, significa sostenere apertamente – anche davanti al ragazzo – la fiducia in un nuovo educatore, significa, quando arriva il momento, fare un passo indietro con la stessa cura con cui in precedenza si era fatto un passo avanti. Un buon indicatore, per l'adulto, è chiedersi: riesco a rallegrarmi quando il ragazzo trova in un altro ciò che prima trovava in me?

Quarta figura: il dono che diventa debito

Quando il sacrificio più autentico comincia, in silenzio, a chiedere una restituzione

SCENA

La madre di Giacomo ha lavorato due impieghi per anni, per permettergli di frequentare una scuola migliore e attività sportive che altrimenti la famiglia non avrebbe potuto permettersi. È un sacrificio vero, silenzioso, mai ostentato – fino al giorno in cui Giacomo, diciassettenne, le comunica di voler abbandonare il percorso scolastico

³Il riferimento è, in particolare, alla riflessione di Massimo Recalcati sulla funzione paterna ed educativa come testimonianza che sa ritirarsi, tema qui solo accennato e ripreso più diffusamente nel quarto saggio della presente serie, "Essere testimoni, non modelli".

che lei aveva sognato per lui, per iscriversi a un istituto professionale più vicino ai suoi interessi reali. La madre non alza la voce. Dice solo, con un tono ferito più che rabbioso: "Dopo tutto quello che ho fatto per te." La frase resta sospesa nell'aria come un conto mai dichiarato, ma sempre presente.

SVELAMENTO

Non c'è nulla di falso nel sacrificio della madre di Giacomo: è stato reale, costoso, generoso. Il meccanismo nascosto non riguarda quindi la sincerità del dono, ma la sua trasformazione silenziosa, nel tempo, in un credito che attende di essere onorato. "Dopo tutto quello che ho fatto per te" è una frase che rovescia, nel momento stesso in cui viene pronunciata, la natura del dono originario: ciò che era stato offerto senza condizioni comincia a reclamare, retroattivamente, una contropartita – la gratitudine, sì, ma tradotta in obbedienza, in scelte che confermino che il sacrificio "ne è valso la pena".

È una delle forme più difficili da riconoscere del possesso educativo, perché si presenta indossando gli abiti della generosità più autentica. Ma un dono che pretende, anche solo in modo implicito, una restituzione, cessa – nel momento stesso della pretesa – di essere pienamente dono, e diventa un investimento che chiede il proprio rendimento.

LUCE

La tradizione evangelica custodisce un'immagine radicale del dono autentico: quella di un'elemosina data in segreto, senza che nemmeno la mano che dona ne conservi pubblica memoria, perché il valore del gesto non dipenda da alcun riconoscimento restituito⁴. È un'immagine che, applicata alla relazione educativa, chiede all'adulto un esercizio quasi ascetico: offrire il proprio sacrificio – di tempo, di energie, di risorse – come dono realmente gratuito, senza tenerne un conto interiore che, prima o poi, chiederà di essere saldato.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico che risponde a questa figura non chiede all'adulto di negare il costo reale delle proprie scelte – sarebbe disonesto, oltre che impossibile – ma di imparare a nominarlo senza usarlo come argomento. È utile, in pratica, bandire dal proprio vocabolario educativo espressioni come "dopo tutto quello che ho fatto per te", non perché il sacrificio non sia stato vero, ma perché nominarlo in quel modo lo trasforma in un debito che il ragazzo non ha mai contratto volontariamente. Il sacrificio autentico si offre e si tace; se davvero ha bisogno di essere richiamato per ottenere un risultato, probabilmente ha già smesso, nel frattempo, di essere pienamente gratuito.

Quinta figura: le mani aperte

L'arte di accompagnare una libertà che non tornerà utile a chi accompagna

SCENA

C'è una scena, nella storia della scuola di Barbiana, che vale la pena richiamare come immagine guida di questa figura conclusiva: un maestro che insegna ai suoi ragazzi di montagna a scrivere, a leggere un giornale, a costruire un pensiero proprio, non per legarli a sé, ma perché un giorno possano fare a meno di lui – perché sappiano parlare, discutere, difendersi con le parole anche quando lui non ci sarà più⁵. È un'immagine lontana nel tempo, ma sorprendentemente vicina a una scena che si può osservare oggi in tanti oratori e in tante aule: un educatore che ha preparato per mesi un ragazzo più grande a guidare, da solo, l'incontro con il gruppo dei più piccoli, e che ora, seduto in fondo alla stanza, resiste alla tentazione di intervenire quando il ragazzo esita, quando cerca le parole, quando commette un piccolo errore che lui stesso avrebbe evitato. Resta in silenzio. Lascia che il ragazzo trovi la propria voce, anche a costo di un incontro meno perfetto di quanto sarebbe stato se l'avesse condotto lui.

SVELAMENTO

In questo gesto, apparentemente minore – restare seduti, in silenzio, mentre un altro fatica – si condensa tutto ciò che le quattro figure precedenti hanno mancato. Non è indifferenza: è, al contrario, una forma di attenzione ancora più esigente, perché rinuncia alla soddisfazione immediata di intervenire per servire un bene più grande e più lento, quello dell'autonomia reale del ragazzo. Non è distacco: è presenza che sceglie di non occupare tutto lo spazio disponibile, per lasciarne a sufficienza perché l'altro possa abitarlo.

⁴Cfr. Mt 6,1-4, l'insegnamento sull'elemosina data in segreto, senza ricerca del riconoscimento pubblico; qui utilizzato come immagine paradigmatica del dono che rinuncia a ogni forma di contropartita, anche interiore.

⁵Il riferimento è all'esperienza e allo spirito della scuola di Barbiana fondata da don Lorenzo Milani, e alla sua pedagogia della parola come strumento di autonomia e di difesa.

Questo è il paradosso più fecondo dell'educazione: l'adulto che educa bene lavora, giorno dopo giorno, per rendersi progressivamente meno necessario. Non si tratta di un fallimento, né di un lento esaurirsi della relazione, ma del suo compimento più alto. Il legame educativo, quando è davvero servizio e non possesso, contiene fin dall'inizio la propria trasformazione: nasce per essere, un giorno, lasciato alle spalle – non dimenticato, ma superato nella forma in cui era cominciato, per fare spazio a una relazione più adulta, più libera, spesso più paritaria.

LUCE

La tradizione pedagogica salesiana offre, su questo punto, un'intuizione preziosa: il cortile, luogo di libertà vigilata più che di controllo, dove il ragazzo può muoversi, sbagliare, incontrare altri sguardi oltre a quello dell'educatore, dentro una cornice di fiducia che non ha bisogno di sorvegliare ogni passo per essere autorevole⁶

E un'altra voce della pedagogia del Novecento, spesso richiamata – pur con una formula che la tradizione divulgativa ha reso più incisiva di quanto i suoi scritti originali permettano di documentare parola per parola – ha insistito sul compito dell'adulto di offrire al bambino gli strumenti per fare da sé, non di fare al suo posto⁷.

APERTURA PEDAGOGICA

Il gesto pedagogico conclusivo di questo saggio non ha bisogno di essere spiegato tanto quanto praticato: è il gesto delle mani aperte, capaci di sostenere senza trattenere. In pratica, significa costruire deliberatamente, fin dall'inizio di ogni relazione educativa, piccoli spazi di uscita – momenti in cui il ragazzo viene lasciato solo davanti a una responsabilità, un compito, una decisione – non per metterlo alla prova, ma per allenarlo a un'autonomia che un giorno sarà interamente sua. Significa, per l'adulto, imparare a misurare la propria riuscita educativa non da quanto il ragazzo resta legato a lui, ma da quanto, col tempo, riesce a farne a meno.

Chiusura: il limite di chi accompagna

Anche l'adulto resta esposto alla tentazione di possedere ciò che ama

Resta, alla fine di questo percorso, una domanda che nessun educatore può evitare, ed è giusto lasciare aperta: chi scrive queste pagine si riconosce, in ciascuna delle quattro figure precedenti, molto più spesso di quanto vorrebbe ammettere. Il controllo travestito da premura, lo specchio travestito da orgoglio, la presenza travestita da indispensabilità, il dono che diventa debito: non sono tentazioni esterne alla vocazione educativa, ma sue ombre interne, che si riaffacciano ogni volta che l'amore per un ragazzo si mescola, come inevitabilmente accade, con il bisogno dell'adulto di essere amato, riconosciuto, necessario.

Forse la forma più onesta di questo saggio non è, allora, un elenco di errori da evitare, ma un invito a restare vigili su se stessi prima ancora che sui ragazzi affidati. Educare senza possedere non è un traguardo che si raggiunge una volta per tutte, ma un esercizio quotidiano di verità interiore, che chiede all'adulto di attraversare, ogni giorno, la propria fragilità – non per esserne paralizzato, ma per lasciarla diventare, paradossalmente, la condizione stessa di un amore educativo più libero, più maturo, e finalmente capace di lasciare andare.

⁶Il riferimento è al "sistema preventivo" e all'ambiente del cortile nella pedagogia di don Bosco, spazio di libertà accompagnata fondato sull'amorevolezza più che sulla sorveglianza; cfr. G. Bosco, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*.

⁷Il riferimento è al pensiero pedagogico di Maria Montessori sull'autonomia del bambino; la formula "aiutami a fare da solo", ampiamente diffusa nella divulgazione, non è rintracciabile come citazione letterale in un singolo passo dei suoi scritti, e va considerata una sintesi divulgativa fedele allo spirito del suo pensiero più che una citazione testuale verificata.

Vademecum per l'educatore

Strumento di sintesi, con nomi e concetti espliciti

Richiamo sintetico dei gesti pedagogici

Davanti al controllo, sostituire la sorveglianza con patti di fiducia espliciti e rinnovabili.

Davanti allo specchio, distinguere il proprio desiderio da quello del ragazzo prima di reagire.

Davanti all'indispensabilità, imparare a rallegrarsi quando il ragazzo trova altrove ciò che un tempo trovava in noi.

Davanti al debito nascosto nel dono, bandire dal proprio linguaggio ogni richiamo al sacrificio come argomento.

Davanti alla libertà del ragazzo, praticare fin dall'inizio piccoli spazi di uscita che lo allenino a fare a meno di noi.

[1] – Problema e mistero: una distinzione fenomenologica Distinzione filosofica cara al pensiero di ispirazione fenomenologica novecentesca (Gabriel Marcel), tra ciò che si presenta come problema risolvibile dall'esterno e ciò che va invece onorato come mistero, in cui chi lo interroga è già coinvolto.

[2] – La persona come realtà irriducibile Tema centrale nel pensiero personalista di Emmanuel Mounier: la persona come realtà irriducibile a funzione, oggetto o proiezione di un altro.

[3] – La funzione educativa come testimonianza che sa ritirarsi Riferimento al pensiero di Massimo Recalcati sulla funzione paterna ed educativa, qui solo accennato e ripreso più diffusamente nel quarto saggio della serie, "Essere testimoni, non modelli".

[4] – L'elemosina data in segreto Riferimento biblico: Matteo 6,1-4, l'insegnamento sul dono che non cerca riconoscimento pubblico.

[5] – La scuola di Barbiana Riferimento all'esperienza e allo spirito della scuola fondata da don Lorenzo Milani: una pedagogia della parola e degli strumenti che rendono il maestro progressivamente superfluo.

[6] – Il cortile salesiano Riferimento al "sistema preventivo" e all'ambiente del cortile nella pedagogia di don Bosco: spazio di libertà accompagnata, fondato sull'amorevolezza più che sulla sorveglianza.

[7] – L'autonomia del bambino Riferimento al pensiero pedagogico di Maria Montessori sull'autonomia del bambino.

Bibliografia ragionata

Fonti bibliche

Matteo 13,24-30 (la parabola del grano e della zizzania).

Matteo 6,1-4 (l'elemosina data in segreto).

Fonti filosofiche e pedagogiche

Il riferimento a Emmanuel Mounier per il pensiero personalista sulla persona come realtà irriducibile rimanda al nucleo speculativo della sua opera *Il personalismo* (edizione originale *Le personnalisme*, 1949).

Il riferimento a Lorenzo Milani rimanda all'esperienza e agli scritti della scuola di Barbiana, in particolare *Lettera a una professoressa* (Libreria Editrice Fiorentina, 1967).

Il riferimento a Massimo Recalcati sulla funzione educativa e paterna come testimonianza rimanda al nucleo della sua riflessione su questo tema, qui volutamente limitato e da sviluppare con maggiore ampiezza nel quarto saggio della serie.

Il riferimento a Giovanni Bosco rimanda al sistema preventivo e all'ambiente del cortile come spazio educativo, cfr. Il sistema preventivo nella educazione della gioventù.

Il riferimento a Maria Montessori rimanda al suo pensiero sull'autonomia del bambino.