

Relazioni parasociali al di là dei media

Una riflessione teorica sul fenomeno in contesti didattici offline

Da dove viene questo fenomeno

Nel 1956 due sociologi americani, Horton e Wohl, si interrogavano su qualcosa che stava diventando evidente con la televisione: il pubblico sviluppava verso i conduttori dei programmi qualcosa che assomigliava a un legame personale. Li chiamavano per nome, parlavano di loro come di conoscenti, si sentivano in relazione con qualcuno che non aveva mai saputo della loro esistenza.

Il concetto di relazione parasociale nacque lì. Ma il fenomeno che descriveva era molto più antico del televisore.

Oggi il contesto in cui se ne parla di più sono i social media: i follower che sviluppano un attaccamento viscerale verso uno youtuber, un influencer, un creator che non sa della loro esistenza. È il territorio in cui il fenomeno è più visibile, più studiato, e in qualche modo più ovvio: la distanza fisica e la scala numerica rendono l'asimmetria difficile da ignorare.

Questa riflessione si muove altrove. Ogni volta che esiste una figura che parla a molti — un predicatore, un filosofo, un maestro — e una platea che la ascolta con attenzione e frequenza, si creano le condizioni per questa strana forma di legame anche senza uno schermo di mezzo. Un legame reale in quanto vissuto, immaginario in quanto unilaterale. Né vero né falso: semplicemente asimmetrico.

Ci concentreremo su uno dei contesti in cui il fenomeno è più ricorrente e meno discusso: quello dell'insegnamento, quando il numero di studenti cresce oltre la soglia in cui una relazione reciproca sarebbe ancora possibile. In particolare ci interessa quel tipo di trasmissione in cui l'insegnamento passa anche attraverso il corpo — il tocco, la correzione fisica, la progressione sequenziale autorizzata dall'insegnante — perché lì il fenomeno trova condizioni particolarmente favorevoli per manifestarsi.

Come funziona

Quando un insegnante passa da una decina di studenti a qualche centinaio, se non migliaia, la relazione cambia natura anche se in superficie sembra cambiare solo la dimensione.

L'asimmetria strutturale

Lo studente osserva, ascolta, costruisce internamente una rappresentazione dell'insegnante. L'insegnante, fisicamente nella stessa stanza, non dispone delle risorse per fare lo stesso con ciascuno. Non è indifferenza: è una questione aritmetica. L'asimmetria è incorporata nella forma della relazione, non nel carattere delle persone.

La proiezione

In assenza di feedback diretto, lo studente riempie i vuoti. Attribuisce all'insegnante intenzioni, affinità, qualità relazionali che non sono mai state verificate nell'esperienza concreta. Il risultato è una figura in parte reale e in parte costruita: un ibrido tra la persona che si ha davanti e quello che si ha bisogno che sia.

Il fenomeno ha punti di contatto con il transfert clinico, senza coinciderci. Nel transfert la figura presente riattiva dinamiche relazionali sedimentate nella storia personale: modi di idealizzare, temere, dipendere che vengono da lontano. Anche qui le esperienze passate entrano in gioco, colorano la figura che si costruisce, determinano quali tratti si notano, quali bisogni si attribuiscono. Il confine è sfumato, non una linea netta. La differenza è che nella relazione parasociale questa costruzione avviene su una figura pubblica condivisa da molti, il che mescola il materiale personale con un'immagine collettiva e quando centinaia di persone proiettano sulla stessa figura, le loro costruzioni individuali tendono a sovrapporsi e rinforzarsi a vicenda, creando qualcosa di più solido e resistente di una proiezione solitaria.

L'effetto di mera esposizione

Zajonc dimostrò che la semplice ripetizione della presenza di uno stimolo, anche in assenza di qualsiasi interazione, produce un aumento della familiarità percepita e una valutazione più positiva. Nei contesti didattici questo effetto si amplifica: l'esposizione è ritmica, strutturata, investita di significato. Sentire la stessa voce ogni settimana, in un contesto in cui si è aperti ad apprendere, crea una forma di intimità che non richiede reciprocità per essere vissuta come reale.

Il corpo come vettore

Nei contesti offline c'è una dimensione che i media non replicano completamente: la presenza fisica. La voce dal vivo, i gesti, la prossimità corporea attivano sistemi di risposta molto più antichi del ragionamento consapevole: quei circuiti profondi che regolano il senso di sicurezza, la fiducia, il riconoscimento da parte dell'altro. Questo

spiega perché le relazioni parasociali offline, pur essendo meno studiate di quelle mediate, possono essere emotivamente più intense. Il corpo crede alla relazione anche quando la mente sa che è asimmetrica.

Nelle tradizioni in cui l'insegnamento passa attraverso il tocco fisico questo si radicalizza ulteriormente. Un aggiustamento posturale non è un gesto neutro: comporta una valutazione, una correzione, a volte un'autorizzazione implicita ad andare oltre. Quella brevissima interazione corporea crea una forma di fiducia e dipendenza che si deposita a un livello più profondo della comprensione intellettuale.

L'idealizzazione e il ruolo dell'autorità

Il ruolo pubblico dell'insegnante alimenta un ciclo: la visibilità genera autorità, l'autorità riduce il feedback critico spontaneo, la riduzione del feedback critico rafforza l'idealizzazione. Più la figura è seguita, più la posizione di ciascuno nel gruppo diventa anonima, e più la relazione percepita si costruisce sull'immagine piuttosto che sull'incontro.

C'è qui un paradosso che vale la pena nominare: più l'insegnante è bravo, più il fenomeno si intensifica. La qualità didattica, la chiarezza, il carisma, la profondità, alimentano esattamente le condizioni che rendono difficile ricevere feedback autentico. L'insegnante mediocre viene criticato; quello eccellente viene protetto dal gruppo. Il successo produce uno spazio in cui il feedback critico autentico fatica sempre di più ad arrivare.

Un elemento spesso trascurato: la dipendenza epistemica

Nei contesti didattici si aggiunge una dimensione che la letteratura sulla parasocialità non sempre mette a fuoco.

Lo studente non delega all'insegnante solo i contenuti. Delega anche i criteri con cui valutarli, il modo in cui decide cosa è vero, affidabile, degno di fiducia. Questa dipendenza, che potremmo chiamare epistemica perché riguarda proprio la conoscenza e il giudizio, rende difficile correggere l'idealizzazione quando si è immersi in essa: lo strumento che servirebbe a correggerla, cioè il pensiero critico, è già influenzato dalla figura stessa.

Il fenomeno non è patologico in sé. È la forma normale in cui si impara da qualcuno che sa più di noi. Diventa problematico quando la figura ne diventa consapevole e comincia a gestirlo, modulando la vicinanza percepita per mantenere il seguito, o non creando le condizioni perché lo studente sviluppi progressivamente autonomia

critica. Un buon insegnante, in un certo senso, dovrebbe lavorare per rendere sé stesso superfluo.

Quando l'insegnante diventa parte di chi si è

In certi contesti, come la formazione terapeutica, le accademie artistiche, le scuole spirituali, alcune tradizioni artigianali, l'identificazione con l'insegnante non riguarda solo l'apprendimento. Riguarda la costruzione dell'identità professionale.

Essere un terapeuta della scuola di X, un praticante della tradizione di Y, un artista formatosi con Z non è soltanto una descrizione del percorso compiuto. Diventa parte di chi si è. L'insegnante non è più solo qualcuno da cui si è imparato: è una componente della propria storia e del proprio modo di stare nel mondo.

Questo rende il distacco ancora più difficile, e la critica alla figura ancora più minacciosa, perché non mette in discussione solo un'opinione o un metodo, ma una parte di sé. Chi abbandona o contesta il maestro non cambia semplicemente idea: deve in qualche misura ridefinire la propria identità. È un lavoro psicologico considerevole, e molti lo evitano non per pigrizia ma per autentica necessità di continuità interna.

Vale la pena notare che questo schema non è esclusivo dei contesti con dinamiche problematiche. Può coesistere con una formazione eccellente e con un insegnante di grande integrità. La complessità sta nel fatto che l'intensità dell'identificazione non è necessariamente proporzionale alla qualità del legame, né in senso positivo né negativo.

La distorsione collettiva: quando il gruppo amplifica il fenomeno

C'è una dimensione che merita attenzione particolare, perché spesso sfugge all'analisi delle relazioni individuali: quello che accade quando molte persone condividono la stessa relazione parasociale con una figura.

Appartenere al gruppo dei seguaci di un insegnante diventa esso stesso una fonte di identità. Non si tratta più soltanto di imparare da X, ma di essere tra quelli che seguono X. E questo implica, spesso senza che nessuno lo espliciti, riconoscere l'importanza della figura, perché il valore della propria appartenenza dipende dal valore di ciò a cui si appartiene.

Si crea così una pressione silenziosa ma potente. Mettere in discussione l'insegnante non significa solo aggiornare un'opinione: significa mettere in discussione il gruppo, e quindi sé stessi in quanto membri. Il dissenso diventa costoso, non perché qualcuno lo sanziona esplicitamente, ma perché la struttura stessa del gruppo tende a isolare le voci critiche.

Le conseguenze tipiche di questa dinamica collettiva sono tre:

- Chiusura al dissenso. Il gruppo tende a percepire la critica come minaccia identitaria prima ancora che come argomento da valutare. Chi esprime dubbi viene vissuto come qualcuno che "non ha ancora capito", non come qualcuno che ha un punto di vista legittimo.
- Inflazione del valore della figura. Il gruppo ha un interesse collettivo, spesso inconscio, a sovrastimare l'insegnante. Più è importante lui, più è significativo appartenere al suo seguito.
- Pressione alla conformità. L'accordo diventa la norma implicita. Chi si discosta non è semplicemente in disaccordo: è percepito come qualcuno che rompe qualcosa.

Questo schema si ritrova in forme e intensità molto diverse, dalle comunità spirituali alle accademie professionali, dai movimenti di self-help ai grandi corsi universitari. La differenza di grado è enorme. La struttura sottostante è la stessa.

Nessun cattivo nella storia

Il punto forse più importante, e più difficile da accettare, è questo: tutto ciò può accadere senza che nessuno lo voglia.

Non è necessario che l'insegnante abbia intenzioni manipolative. Il gruppo non deve essere ingenuo o acritico. La dinamica può emergere come effetto collaterale di una struttura relazionale che nessuno ha progettato.

Concretamente: l'insegnante riceve segnali che sembrano positivi, nessuno porta obiezioni reali, il consenso appare unanime. Non perché qualcuno lo stia orchestrando, ma perché il gruppo, come abbiamo visto, tende a proteggere la figura al centro. Quel silenzio può essere facilmente scambiato per accordo genuino, diventando nella percezione di chi insegna prova di consenso.

Questa è forse la forma più insidiosa del fenomeno: non c'è un responsabile identificabile, eppure né lo studente né l'insegnante stanno vedendo tutti gli aspetti della relazione per quello che è davvero.

Una questione etica: la responsabilità asimmetrica

Se la struttura produce questa distorsione indipendentemente dall'intenzione, chi ha la responsabilità di interromperla?

La risposta scomoda è che questa responsabilità ricade principalmente sull'insegnante, non perché sia colpevole, ma perché è l'unico che ha la visibilità e il potere strutturale per agire sulla forma della relazione. Lo studente, immerso nel fenomeno, spesso non ha gli strumenti per uscirne autonomamente. Il gruppo, come abbiamo visto, tende a perpetuare la dinamica per ragioni di coesione identitaria.

Solo la figura al centro ha la prospettiva necessaria per vedere la situazione dall'esterno, e la capacità di introdurre elementi di disturbo costruttivo: cercare attivamente il dissenso, valorizzare le voci critiche, evitare i gesti che alimentano l'idealizzazione, costruire le condizioni perché chi impara sviluppi autonomia anche a costo di allontanarsi.

Questo non è un compito semplice. Richiede una forma di rinuncia al potere che il fenomeno offre, e quel potere, anche quando non viene cercato attivamente, è difficile da restituire.

Una nota fenomenologica: la direzione dello sguardo

C'è un dettaglio che vale la pena nominare, perché dice qualcosa di preciso sul meccanismo.

In un'aula grande, in un seminario, in una lezione frontale, l'insegnante guarda verso il gruppo. Ogni studente interpreta quello sguardo, parzialmente e ambiguamente, come rivolto anche a sé. Non è un'illusione casuale: è la geometria stessa della situazione a produrla.

Nelle tradizioni di pratica individuale guidata la dinamica si presenta in forma diversa ma produce effetti simili. L'insegnante si muove tra i praticanti, si avvicina, corregge: ogni interazione sembra personale. E in un certo senso lo è — ma si ripete, pressoché identica, con ognuno degli altri. Quella che viene vissuta come attenzione individuale è in realtà una forma di cura distribuita, che però il corpo e la mente registrano come se fosse esclusiva.

La relazione parasociale offline si nutre di questa ambiguità. Non è né vera relazione né pura assenza di relazione. È qualcosa di intermedio che la psicologia fatica a nominare con precisione, perché i suoi strumenti sono stati costruiti per i poli: l'incontro reale da un lato, la fantasia pura dall'altro. Non per l'ampia zona grigia che li separa.

È negativo?

La risposta onesta è: dipende da cosa ne viene fatto.

L'idealizzazione ha una funzione. Apre uno spazio di fiducia che rende possibile l'apprendimento intenso. Il discepolo che idealizza il maestro spesso impara con più attenzione, più dedizione, più disponibilità al cambiamento. Pretendere che la relazione didattica sia sempre perfettamente simmetrica e priva di proiezioni sarebbe irrealistico, e probabilmente impoverirebbe l'esperienza stessa del sapere.

Diventa problematica quando si irrigidisce, quando smette di essere uno strumento e diventa un fine. Per lo studente, quando l'identificazione con la figura sostituisce il pensiero autonomo. Per l'insegnante, quando il seguito diventa una risorsa da gestire più che una responsabilità da onorare.

Come abitarlo con consapevolezza

Riconoscere la struttura del fenomeno è già un passo. Non annulla le dinamiche, ma crea una distanza che permette di navigarle con più lucidità.

Dal lato dello studente, l'invito è a sviluppare nel tempo una capacità di discriminazione: distinguere tra l'entusiasmo fondato su un incontro reale e quello che è costruzione interna, e tra l'insegnante e l'insegnamento, ricordando che il primo è alla fine un mezzo per il secondo. Questa capacità raramente nasce subito: si affina con il tempo, se il contesto la favorisce.

Dal lato dell'insegnante, la consapevolezza richiede qualcosa di più difficile: rinunciare a parte del potere che il fenomeno offre. Non modulare la vicinanza percepita per tenere il gruppo coeso. Cercare attivamente il feedback critico invece di aspettarlo. E soprattutto creare le condizioni perché chi impara sviluppi progressivamente autonomia, anche a costo di perdere qualche seguace lungo la strada. Un buon insegnante, in questo senso, dovrebbe lavorare per rendere se stesso superfluo.

Sul piano collettivo, forse il più trascurato: un gruppo che non riesce a mettere in discussione la sua figura centrale ha già smesso, in qualche misura, di imparare da lei. Creare le condizioni perché il dissenso sia possibile non è un esercizio formale, ma una pratica che richiede intenzione costante, da parte di tutti.

Dove si manifesta

Il fenomeno è strutturale ogni volta che si verificano tre condizioni insieme: un rapporto numerico asimmetrico, un'esposizione ripetuta e strutturata, una differenza di status riconosciuta. Tra i contesti più ricorrenti:

- maestri spirituali e insegnanti di tradizioni con lignaggio (in particolare dove la trasmissione avviene attraverso il corpo e la progressione è autorizzata dall'insegnante)
- professori universitari con grandi corsi frontali o molto citati
- terapeuti che conducono formazioni o supervisioni di gruppo
- insegnanti carismatici in accademie o scuole professionali

In tutti questi casi il fenomeno non dipende dal mezzo tecnologico né dalla psicologia individuale dei protagonisti. È una conseguenza della forma che prende la trasmissione del sapere quando scala oltre una certa soglia.

Per concludere

Questa riflessione non pretende di esaurire un tema che meriterebbe ben altro spazio. Vuole piuttosto segnalare qualcosa che tende a restare implicito: che la relazione parasociale non è un effetto collaterale della modernità mediata, ma una forma antropologica ricorrente, che precede il web di secoli e si manifesta ovunque la distanza tra chi trasmette e chi riceve superi una certa soglia.

Non è necessariamente un problema. Può essere uno strumento straordinario di apprendimento. Diventa un problema quando non viene riconosciuta, da nessuna delle parti coinvolte.

Per approfondire

Horton, D. & Wohl, R.R. — Mass communication and para-social interaction. Il saggio fondativo del concetto di relazione parasociale.

Zajonc, R.B. — Attitudinal effects of mere exposure. Sul meccanismo per cui la ripetizione della presenza genera familiarità e valutazione positiva.

Freud, S. — La dinamica della traslazione. Sul transfert e il ruolo delle esperienze passate nella costruzione della relazione con una figura significativa.

Winnicott, D.W. — Playing and Reality. Sullo spazio intermedio tra realtà esterna e mondo interno.

Cialdini, R.B. — Influence. Sul funzionamento dell'autorità e della pressione sociale nei gruppi.

Kohut, H. — The Analysis of the Self. Sul processo di idealizzazione e differenziazione nella costruzione dell'identità.

Questo testo è stato sviluppato da Alan Calaon con l'assistenza di strumenti AI.
