

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



DOTTORATO DI RICERCA

IN

“PROCESSI PEDAGOGICO-DIDATTICI E DELL’ANALISI POLITICO SOCIALE”

METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA
XI ciclo nuova serie

Tesi di Dottorato in

L’AGGRESSIVITÀ INTERPERSONALE:

DALLA RICERCA ALLA PROGETTUALITÀ EDUCATIVA

Tutor
Ch.ma Prof.ssa Laura Clarizia

Laura Clarizia

Candidata
Fabiana Quatrano
Matr. 8885900005

Fabiana Quatrano

Coordinatore del Dottorato
Ch.mo Prof. Giuliano Minichiello

Giuliano Minichiello

Anno Accademico 2012-2013

INDICE

INTRODUZIONE	pag.2
---------------------------	-------

CAPITOLO I:

DALLA "CRISI EDUCATIVA" ALLA COSTRUZIONE DI "RELAZIONI EDUCATIVE"	pag. 9
1.1.Crisi e sfide educative nella società post-moderna	pag.10
1.2. Il sistema educativo tra istruzione e formazione	pag.20
1.2.1. L'acquisizione di conoscenza	pag.22
1.3. Educare e formare: prospettive future	pag.25
1.4. La relazione educativa: dall'incontro al prendersi cura	pag.33
1.4.1. Riflessioni sulla relazione educativa-didattica	pag.39
1.4.2. La relazione educativa e la "cura della persona"	pag.41
Riferimenti bibliografici al I capitolo	pag.54

CAPITOLO II:

EMOZIONI E COMPETENZE EDUCATIVE	pag.58
2.1.Intorno al concetto di "emozione"	pag.59
2.1.1. Emozioni e relazione educativa	pag.73
2.2.La competenza emozionale in ambito educativo	pag.80
2.3.La dimensione sociale delle emozioni	pag.91
Riferimenti bibliografici al II capitolo	pag.97

CAPITOLO III:

L'AGGRESSIVITÀ:DALLA TEORIZZAZIONE ALLA PROGETTUALITÀ EDUCATIVA	pag.102
3.1. Aggressività e comportamento aggressivo	pag.103
3.1.1. La prospettiva neurofisiologica	pag.107
3.1.2. La prospettiva etologica	pag.116
3.1.3. La prospettiva della psicologia sperimentale	pag.124
3.1.4. La prospettiva psicoanalitica	pag.131
3.2. Interventi educativi per l'aggressività infantile	pag.147
3.2.1. Come gestire l'aggressività attraverso la fiaba e il gioco simbolico	pag.150
Riferimenti bibliografici al III capitolo	pag.159

APPENDICE

L'alfabetizzazione emozionale come strategia per la gestione delle emozioni	pag.166
--	---------

CONCLUSIONI	pag.177
--------------------------	---------

BIBLIOGRAFIA	pag.182
---------------------------	---------

INTRODUZIONE

In questo lavoro di ricerca sono state trattate le problematiche educative emergenti nell'attuale società così complessa e caratterizzata da una forte "crisi educativa". Particolare interesse è stato riservato alla relazione educativa-didattica, e qual è il ruolo che in essa rivestono le emozioni. Per quanto attiene l'aggressività, oltre che descriverne la sua genesi attraverso gli studi più rilevanti, ci si è soffermati su quali possano essere gli interventi educativi per poterla gestire in chiave positiva. Nel capitolo primo *l'incipit* concerne la critica realtà educativa in un mondo che, oggi, sembra perdere il senso di *humanitas* e quali possano essere i percorsi dell'educazione-formazione. Viviamo in una società sempre più smembrata e priva di valori autentici, che diventa, giorno dopo giorno, multi-etnica e multiculturale, e sorgono facilmente incomprensioni, pregiudizi e intolleranze. Le diversità socio-culturali sfociano, sempre più spesso, in manifestazioni di aggressività, anche in persone che, a prima vista, possono apparire pacifiche e ben educate.

Diventiamo sempre più intolleranti, cioè incapaci individualmente e collettivamente, a saper vivere pacificamente con coloro che credono ed agiscono in maniera diversa dalla nostra. Per far fronte a questo preoccupante fenomeno, che investe ogni categoria sociale, sono necessari diversi ed articolati interventi socio-culturali per educare alla tolleranza, alla pace, alla socialità: valori strettamente collegati e non dissociabili l'uno dall'altro.

Proprio per questo, negli ultimi anni si pone particolare attenzione a ciò che viene definito "educazione". All'interno dei vari sistemi formativi del sociale occupano un ruolo fondamentale quelle che vengono definite le "educazioni sociali", cioè educazione alla legalità, all'ambiente, all'empatia, alla solidarietà, alla convivenza democratica, alla cooperazione, all'interculturalità, ad una adesione non violenta agli ideali politici/sociali/sportivi.

Nella società odierna, qual è quella del terzo millennio, si assiste ad una recrudescenza della violenza gratuita, dove per un nonnulla scatta l'aggressività. Ma cosa significa veramente la parola "aggressività"? A questa complessa domanda si è cercato di rispondere nel terzo capitolo.

Molti Autori sulla base delle ipotesi e delle ricerche fino ad ora formulate, rispondono a questa domanda, cercando di cogliere le diverse facce che questo fenomeno può assumere nella persona umana.

L'aspetto più vivo e stimolante del loro modello interpretativo, come si evince dall'analisi condotta, è nella concezione bipolare dell'aggressività, che vede in essa manifestazioni sia di tipo espansivo, sia di tipo difensivo, considerate come momenti fondamentali del processo di adattamento dell'individuo.

Agganciandoci alle più recenti ricerche etologiche, molti autori mettono in luce la funzione dei legami associativi nella canalizzazione e nell'inibizione dell'aggressività e l'importanza dell'identificazione con l'altro, della partecipazione e della condivisione di un sistema di valori.

L'aggressività può essere definita una "parola valigia"¹, poiché porta con sé significati molto diversi tra loro: un'emozione aggressiva ingiustificata, ma anche giustificata, un tratto della personalità, un atteggiamento mentale, un istinto, oppure un comportamento appreso, una competizione legittima sul luogo del lavoro, un conflitto; è quindi un fenomeno che assume valenze e funzioni diverse, dalle più costruttive alle più distruttive. E' da evidenziare come ogni singola teoria si rifletta, a livello educativo, nell'elaborazione di possibili azioni e atteggiamenti, tesi a ridurre le espressioni dirette o indirette dell'aggressività.

Per questo, grande valore è stato attribuito soprattutto alla relazione educativa-didattica non disgiunta dal processo di comunicazione.

Occorre sottolineare come la relazione interpersonale sia parte fondamentale dell'esistenza di ognuno, in quanto l'uomo è un essere sociale, e l'educazione (o autoeducazione, secondo i principi umanistici) è strettamente legata ad essa. Se, infatti, possono esserci tanti punti di vista su come educare e sono presenti valori, bisogni, aspettative diverse, è un fatto incontestabile che l'educazione sia, per sua natura, connessa alla relazione e alla capacità di entrare in comunicazione con l'altro.

¹ STORR A., (1968), *Human Aggression*. New York. Scribner (trad. it.: *L'aggressività nell'uomo*), De Donato, Bari.

La relazione educativa è sempre una *relazione asimmetrica*² in cui è la *responsabilità etica, professionale* dell'educatore a legittimare la relazione stessa: essa, infatti, rappresenta il *luogo di cura* in cui la risposta educativa è determinata dalla qualità relazionale.

In ogni percorso di educazione sociale risulta di grande importanza *l'approccio relazionale*. Ogni azione trova il suo fondamento nella relazione che è considerata l'unico strumento attraverso il quale si può davvero conoscere l'altro, incontrandolo, e comprendere il significato che gli eventi della vita hanno per lui; tali elementi sono indispensabili per l'efficacia di un intervento educativo.

Non c'è vita umana che non sia vita relazionale ed è ancora la relazione che, se pure negata, delusa, ricacciata, continua a definire l'esistenza/essenza anche del più isolato degli uomini³.

La relazione assume la dimensione di un rapporto tra persone, in cui uno dei protagonisti cerca di promuovere lo sviluppo dell'altro, attraverso l'apertura all'altro, l'accoglienza incondizionata e l'ascolto autentico.

E' proprio nella relazione educativa che si costruiscono significativamente le personali percezioni di agio o disagio, di adeguatezza e congruità socio-relazionale o, piuttosto, di inadeguatezza, con conseguente comportamento di abbandono e fuga, passivizzazione o attivazione di comportamenti oppositivi e devianti⁴. L'aggressività, invece, funge da barriera al nascere, allo svilupparsi e al continuum della relazione.

Nell'ottica della relazione educativa-didattica risultano particolarmente interessanti le figure di Cécile Ladjali e di Daniel Pennac, il quale, in modo particolare, sa farci toccare con mano, come una buona relazione educativa-didattica incida profondamente sul rendimento del discente e sulla sua autostima.

...«I professori che mi salvarono - e che fecero di me un professore - non erano formati per farlo. Non si preoccuparono delle origini della mia incapacità scolastica. Non persero tempo cercando le cause e né tantomeno mi sgridarono. Erano adulti messi di fronte ad adolescenti in pericolo. Capirono che occorreva

² Clarizia L., (2002), *Pedagogia sociale ed intersoggettività educante*, Seam, Roma.

³ Ivi.

⁴ Ivi.

agire tempestivamente. Si diedero da fare. Non riuscirono a prendermi. Si diedero da fare di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora.....Finirono con il tirarmi fuori di lì. E con me molti altri. Letteralmente ci ripescarono. Dobbiamo loro la vita...”⁵

Ed ancora: “ Nella relazione educativa, l'insegnante per osservare e ascoltare l'alunno, e quindi metterlo a fuoco e renderlo così presente a se stesso, ha bisogno di "chiudere un occhio". Non per lasciar correre, essere indulgente, colludere mettendosi al suo stesso livello, ma piuttosto per "prendere bene la mira", affinare il suo sguardo, renderlo più acuto. Riuscirà così ad avvicinarsi all'alunno e a vedere proprio lui: le sue difficoltà, capacità, desideri, aspettative, le esperienze passate, il contesto non solo scolastico in cui vive. Chiudere un occhio, quindi, su se stesso per aprire bene lo sguardo sull'altro”⁶.

Il capitolo si chiude con la chiarificazione del concetto di "cura della persona". Oggi la relazione educativa viene vista soprattutto come "cura".

«Curare e prendersi cura non vuol dire solo porsi in una relazione d'aiuto centrata sui bisogni di tutela e di assistenza, ma anche farsi carico dei desideri e delle aspettative...»⁷.

In tale contesto l'educazione richiede sempre amore, bisogna "curarsi" chi ci è affidato, preoccuparsi dei suoi bisogni, stringere con lui una relazione sollecita e calorosa.

Il capitolo secondo tratta delle emozioni e del ruolo che esse rivestono nella relazione educativa. Si è inteso vedere come la relazione non sia solo un fatto cognitivo, intellettualistico, ma è sempre anche un fatto emozionale ... la capacità di pensare dipende allora dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro: noi possiamo pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni ...è solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di contenerle ed elaborarle che ci permette di pensare e di apprendere⁸.Le emozioni sono parti integranti di tutte le comunicazioni fra due individui nell'ambiente. Sono quindi relazioni

⁵PENNAC D.,(2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.

⁶ MARCHEGIANI M. , MAZZUCCO A., (2012),*Fianco a fianco. Storie di preadolescenti a scuola*, Armando, Roma, p. 35.

⁷ SANTERINI M., TRIANI P., (2007), *Pedagogia sociale per educatori*, ISU , Milano, p. 169.

⁸ BLANDINO G., GRANIERI B., (1999),*La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

interpersonali che guidano o intralciano l'azione⁹. Le *competenze emozionali*, concettualmente conseguenti alle ricerche sull'Intelligenza Emotiva realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono la possibilità di rilevare e di intervenire nelle situazioni di *disagio, disadattamento e handicap*, con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il benessere e tutte le potenzialità di crescita individuali e dei gruppi. Gli esiti di numerosi studi hanno confermato che l'*intelligenza del cuore* può essere potenziata anche in soggetti meno dotati cognitivamente o in condizioni di diversa abilità, nei quali i problemi di autonomia e di autostima richiedono più attenzione.

Le emozioni assumono, di conseguenza, valenza preventiva nel regolare l'equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti delle disarmonie dello sviluppo. Studi sistematici indicano che la mancanza di conoscenza e di comunicazione delle emozioni può evidenziare l'*alessitimia*, una patologia clinica¹⁰. Infine, si può ritenere che la dimensione emozionale rappresenti per il futuro delle nuove generazioni la nuova frontiera.

L'esplorazione dell'immenso *spazio interiore* potrà consentire di valorizzare ogni *diversità* e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione.

Le emozioni "*sono depositarie della nostra storia, di ogni singolo elemento delle esperienze, dei rapporti e delle scoperte che abbiamo vissuto, ancor più di quanto non lo siano il corpo e la mente*"¹¹ e assumono un ruolo determinante nelle diverse circostanze della vita personale e relazionale. Nello stesso modo interessano e definiscono totalmente il luogo educativo perché costituiscono delle *attitudini fondamentali della persona* che influenzano profondamente tutte le altre capacità, sia interferendo con esse, sia facilitandole.

I processi di apprendimento e di insegnamento si costruiscono di conseguenza con la partecipazione indispensabile dei sentimenti, nell'integrazione inscindibile tra la 'mente' e il 'cuore'¹².

⁹ SROUFE A.,(2000),*Lo sviluppo delle emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

¹⁰ SOLANO L. ,(2001),*Tra Mente e corpo*, Raffaello Cortina Editore,Milano.

¹¹ COOPER R. K., SAWAF A. (1997), *Il fattore emozione*. Sperling & Kupfer E.,Torino1999.

¹² VIGNATI R., (2000), *La scuola delle emozioni*, Atti Convegno.: "Un ponte educativo sul Terzo Millennio".

E' ormai accertato che “... *in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente ... perché nel processo è investita l'intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell'intelletto*”¹³.

Si intuisce subito come sia inimmaginabile una vita senza emozioni. E' apparso complesso dare una netta definizione di emozione ed è stato evidenziato il ruolo che esse rivestono nel motivare e guidare gli esseri umani, sia nelle loro attività mentali che comportamentali.

E' stato illustrato il rapporto intercorrente tra emozioni e apprendimento e come le emozioni possano essere gestite in modo tale da garantire sia un migliore successo scolastico che una sicurezza comportamentale.

«Oggi viviamo in un mondo articolato e complesso, in cui abilità e competenze, conoscenze ed esperienze, strumenti e saperi, si specificano per rendere effettive alcune funzioni fondamentali, come lo sono quella del comunicare i propri stati d'animo e le proprie convinzioni, del sentire il bello che traspira dalle cose e dai prodotti della natura sulla quale l'uomo è intervenuto»¹⁴.

Traspare il grande ruolo che riveste la scuola nell'ambito delle emozioni perché l'abilità nella vita chiede l'integrazione tra ragione e sentimento, tra testa e cuore, conoscenza e fede, intelligenza e qualità affettive. L'animo è la sorgente dei sentimenti di valore, degli interessi, delle forze affettive della persona umana. Da questi sentimenti nascono i legami, gli atteggiamenti verso i valori, e i principi che determinano lungo l'arco della vita, i rapporti della persona con il mondo e i propri simili. Il sistema educativo attribuisce priorità al sapere e alla sollecitazione di abilità cognitive e svaluta così il ruolo essenziale che la sfera emozionale svolge nei processi di maturazione neurologica, nella costruzione del Sé e nell'adattamento sociale.

I numerosi progetti di *alfabetizzazione emozionale* che da alcuni anni si stanno realizzando nelle scuole con l'intento di coltivare l'equilibrio emotivo e di costituire una *vaccinazione psicologica* contro il disagio, trovano riscontro nelle concezioni di Daniel Goleman, che ha formulato una nuova teoria della *mente*

¹³ROGERS C., (1978), *Potere personale*, Astrolabio, Roma.

¹⁴ROSATI L. , (2006), *Ripartire da zero*, Morlacchi, Perugia.

emozionale, definendo come il repertorio comportamentale dell'uomo sia in buona parte determinato dalle emozioni.

Nel terzo ed ultimo capitolo è stata analizzata l'aggressività, non come fine a se stessa, ma, dopo l'esplicitazione dei diversi approcci etiologici, si è inteso prospettare quali interventi educativi siano possibili di fronte, soprattutto, all'aggressività infantile e quali siano le modalità per poter gestire al meglio questa aggressività tramite l'utilizzazione didattica della fiaba e del gioco.

Infine mi corre l'obbligo di sottolineare come in questo triennio di frequenza al dottorato di ricerca è apparso evidente l'importanza che riveste, in ambito pedagogico-didattico, la ricerca perché non si dà ricerca se non in relazione a problemi. L'idea che la ricerca nasca da problemi la configura come un'attività di scoperta di ciò che ancora non è noto. Come afferma Dewey: «la ricerca è sempre un salto dal noto all'ignoto»¹⁵. Ci sono problemi e conoscenze da acquisire, spiegazioni da dare, leggi da formulare, oggetti da produrre, modificazioni da determinare. La ricerca ha una natura dinamica: sviluppa nuove concezioni, tecniche e modi di applicazione, incontra problemi inediti, apre prospettive. La ricerca è un comportamento diretto a uno scopo, deliberato e cosciente. E' la natura del problema che di volta in volta determina lo scopo per cui una ricerca viene intrapresa. Ed è questo scopo che controlla e dirige le operazioni che vanno compiute per svolgere correttamente una ricerca. Perciò ricerca si oppone al dogmatismo, all'apriorismo, alla generalizzazione indebita fondata su dati scarsi e malamente rilevati, all'opinione carica di pregiudizi, alle soluzioni già pronte, al conformismo mentale. Per ANNA BONDIOLI: « Il fare ricerca, inteso in senso genuino come pratica di soluzione di problemi, condotta con metodologie rigorose e attendibili, come modalità di riflettere sull'esperienza al fine di trarne dei significati valevoli anche per altri o, almeno, passibili di confronto, è il cuore di ogni processo formativo»¹⁶.

¹⁵ DEWEY J., (1949) *Logica, teoria dell'indagine* trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1974. Cfr. anche: DE BARTOLOMEIS F., (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano.

¹⁶ BONDIOLI A. , (2003), *Fare ricerca nella scuola: problemi e metodologie*, in FERRARI M. (a cura di), *Insegnare riflettendo: Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Angeli, Milano.

CAPITOLO I
DALLA "CRISI EDUCATIVA" ALLA COSTRUZIONE DI
"RELAZIONI EDUCATIVE"

*“Tutto quello che non abbiamo quando nasciamo,
e di cui abbiamo bisogno quando siamo adulti,
ci è dato dall’educazione”*

J. J. Rousseau

1.1. Crisi e sfide educative nella società post-moderna

Esiste una correlazione significativa tra lo stato di crisi della nostra cultura e della nostra società e la «debolezza» della prassi educativa, la quale si mostra incapace di rispondere convenientemente ai profondi rivolgimenti storici, sociali, economici e ai non meno profondi mutamenti determinati dalla scienza e dalla tecnica.

Oggi sempre più spesso si parla di *emergenza* educativa e di come l'educazione delle giovani generazioni sia diventata un problema delicato e difficile da affrontare. In merito così acutamente interviene CAMILLO RUINI sostenendo come:

« In ogni epoca l'educazione delle nuove generazioni ha rappresentato per ciascun gruppo umano un compito fondamentale, a cui dedicare attenzione, risorse ed energie, dando vita a regole, percorsi, usanze e anche riti formativi. Nel nostro tempo però, almeno in Occidente, l'educazione è diventata, in maniera nuova, un problema: un nodo, cioè, che sembra ogni giorno più difficile affrontare, un territorio assai cambiato e quasi sconosciuto. Sono divenuti più incerti e problematici i rapporti tra le generazioni, in particolare riguardo alla trasmissione dei modelli di comportamento e di vita, tanto che specialmente sotto questo profilo si tende a parlare di frattura o di indifferenza tra le generazioni. E, quel che più importa, appaiono ridotte e precarie le possibilità di un'autentica formazione della persona, che comporti una buona capacità di orientarsi nella vita, di trovarvi significati e motivi di impegno e di fiducia, rapportandosi agli altri in maniera costruttiva e non smarrendosi davanti alle difficoltà e alle contraddizioni. In altre parole, mentre sono assai aumentate, sotto diversi profili, le opportunità e le facilitazioni a nostra disposizione, diventa più arduo tenere insieme la consapevolezza di sé e del mondo in cui viviamo, la libertà e la responsabilità delle nostre decisioni, cioè quegli elementi che sembrano essenziali per una vera educazione»¹⁷.

L'educazione è un'azione imprescindibile ed indispensabile perché solo grazie ad essa possiamo dare un senso alla nostra vita, trovando buone ragioni per amarla e per soddisfare veramente i nostri desideri di libertà e di felicità.

È necessario fare di tutto perché vengano ripristinati gli autentici valori educativi in quanto come rileva ANTONIO SAMMARTANO «oggi stiamo vivendo una

¹⁷ RUINI C., (2009), *Prefazione* a CEI, *La sfida educativa. Rapporto- proposta sull'educazione*, Laterza, Roma - Bari

crisi educativa senza precedenti, che ha il carattere di una vera e propria *emergenza*. Una crisi che, senza ignorare le responsabilità personali degli educatori, ha varie cause, fra le quali la più profonda è forse un esteso *sensò di sfiducia* nell'uomo, nelle possibilità di bene, nella vita»¹⁸.

Dal secondo dopoguerra ad oggi si è gradualmente assistito ad una serie di interventi discutibili ben lontani da una profonda ed autentica formazione, e intanto i genitori degli ultimi decenni sono diventati iperprotettivi nei riguardi dei figli e molto accondiscendenti.

SERGIO BELARDINELLI sottolinea ciò senza mezzi termini:

«Una certa pedagogia dominante in questi ultimi quarant'anni ha ridotto progressivamente l'educazione a mera socializzazione, nonché a trasmissione tecnica di saperi e di particolari "abilità". In questo modo ci siamo come dimenticati della vera posta che è in gioco nell'educazione: un ideale di umanità, un ideale antropologico, tutta una tradizione, una storia, che ci interpellano e di cui dobbiamo farci carico, ognuno con la nostra libertà. Anziché puntare su un percorso formativo della persona, ci siamo come affidati a una pedagogia che ha prodotto soltanto metodologismo, neutralità delle nozioni e dei valori insegnati, disinteresse psicologico e relativismo ideologico, ma nessuna vera formazione»¹⁹.

E sulla stessa linea si attesta ANGELO BAGNASCO sottolineando com'è il processo educativo che consente a ciascun individuo di diventare persona:

« Educare, dunque, è accompagnare ciascun individuo, lungo tutta la sua esistenza, nel cammino che lo porta a diventare persona e ad assumere quella "forma" per cui l'uomo è autenticamente uomo. Tornando alle parole di Benedetto XVI a Viterbo, l'educazione «è proprio un processo di Effatà, di aprire gli orecchi, il nodo della lingua e anche gli occhi». Ciò non potrà avvenire, però, senza l'opera paziente e qualificata di educatori credibili e autorevoli, capaci di "generare" in un contesto di fiducia, di libertà e di verità. Non ha torto chi sottolinea come l'attuale crisi educativa riguardi primariamente la generazione adulta, cui spetta mostrare con la vita ciò che realmente vale e trasmettere un'eredità viva, da scoprire e rinnovare con responsabilità»²⁰.

Negli ultimi cinquant'anni del secolo scorso, la nostra società ha conosciuto rapidamente profondi cambiamenti nell'ambito del sistema educativo. Già prima dei movimenti del 1968, i cambiamenti si annunciavano e la scuola è stata

¹⁸ SAMMARTANO A.,(2009),*Genitori del sì, genitori del no. Educare in famiglia*, Effatà Editrice, Torino, p. 93.

¹⁹ BELARDINELLI S. , Recensione a *La sfida educativa*, in "Avvenire" , 17-09-2009.

²⁰ BAGNASCO A., Recensione a *La sfida educativa*, in "Avvenire", 17-09-2009.

l'ultima istituzione, con la politica a subirne le conseguenze. Ma su tutto sono intervenuti in modo invasivo e condizionante i *mass-media* che hanno finito per apportare cambiamenti radicali nella società, nella famiglia, nelle relazioni, nella conversazione e nell'educazione in generale. Il periodo che si apre con gli anni Ottanta segna una nuova tappa. Poi la crisi economica, la fine del lavoro stabile, la bassa demografia, l'irruzione dei nuovi saperi che richiedono nuovi apprendimenti, le rotture familiari, il cambiamento culturale e i primi segni della globalizzazione, le questioni sull'identità sessuale hanno creato un clima d'incertezza per il futuro. Verso quale società imprevedibile condurre i giovani oggi?

L'impressione che domina pare che sia "si salvi chi può", in rottura con il "tutto è possibile" degli anni Settanta. La scuola realizza "progetti educativi", ma quali, in sostanza, le prospettive assegnate all'educazione? Che ciascuno si realizzi come può, estrinsechi le sue chances senza preoccuparsi troppo del proprio vicino.

Una risposta interessante è quella che proviene da GIORGIO CHIOSSO che scrive: «l'idea educativa risente non soltanto delle complesse sfide della realtà sociale e politica, ma è strettamente congiunta con l'immagine che abbiamo dell'uomo, del senso che diamo al suo essere nel mondo, del suo rapporto con altri uomini. [...] Non è necessario aver condotto approfonditi studi per comprendere, ad esempio, che se intendiamo perseguire il progetto di una società nella quale convivono pacificamente e costruttivamente diverse culture e differenti stili di vita, le strategie educative dovranno puntare a promuovere la formazione di personalità capaci al dialogo, disposte a confrontarsi con la diversità, a mettere in discussione stereotipi e luoghi comuni»²¹.

Negli *Orientamenti pastorali* della CEI sono sinteticamente accennati i compiti per cui gli adulti debbano prendersi cura delle nuove generazioni, e perché essi siano dei veri educatori occorre una dovuta preparazione non disgiunta dal senso di responsabilità: «l'educatore è un testimone della verità, della bellezza e del bene, cosciente che la propria umanità è insieme ricchezza e limite. Ciò lo rende

²¹ CHIOSSO G., (a cura di),(2009), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano p. 1.

umile e in continua ricerca. Educa chi è capace di dare ragione della speranza che lo anima ed è sospinto dal desiderio di trasmetterla»²².

Se è pur vero che oggi si vive in una società estremamente complessa e critica e quindi si avvertono profondamente i riflessi nell'ambito educativo, occorre però saper reagire e cercare delle dovute soluzioni.

ALBERT EINSTEIN scriveva: «Non pretendiamo che le cose cambino, se continuiamo a fare le stesse cose. La crisi può essere una grande benedizione per le persone e le nazioni, perché la crisi porta progressi. La creatività nasce dall'angoscia come il giorno nasce dalla notte oscura. E' nella crisi che sorge l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie. Chi supera la crisi supera sé stesso senza essere superato. Chi attribuisce alla crisi i suoi fallimenti e disagi, inibisce il proprio talento e dà più valore ai problemi che alle soluzioni. La vera crisi è l'incompetenza.

Il più grande inconveniente delle persone e delle nazioni è la pigrizia nel cercare soluzioni e vie di uscita ai propri problemi. Senza crisi non ci sono sfide, senza sfide la vita è una routine, una lenta agonia. Senza crisi non c'è merito. E' nella crisi che emerge il meglio di ognuno, perché senza crisi tutti i venti sono solo lievi brezze. Parlare di crisi significa incrementarla, e tacere nella crisi è esaltare il conformismo. Invece, lavoriamo duro. Finiamola una volta per tutte con l'unica crisi pericolosa, che è la tragedia di non voler lottare per superarla»²³

Quello che stiamo vivendo è un momento particolare della storia e, come in ogni periodo di transizione, l'uomo si trova di fronte a situazioni e problemi che non è in grado di gestire completamente; i cambiamenti non solo sono tanti e di ampio rilievo, ma si susseguono anche a un ritmo frenetico, accavallandosi spesso gli uni agli altri.

E'quella di oggi *una società* che, come asserisce EDGARD MORIN, *sembra viaggiare* spinta da «un quadrimotore spaziale (scienza, tecnica, industria, profitto) fuori controllo che rischia di trascinare impetuosamente il mondo in un divenire cieco»²⁴.

Una società che per questo si presenta problematica sotto il profilo dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni. La Pedagogia, che

²² *Orientamenti pastorali*, CEI, 29.

²³ EINSTEIN A., (2012), *Il mondo come io lo vedo*, Traduttore W. Mauro, Editore Newton Compton, Milano.

²⁴ MORIN E., (1980), *Per una teoria della crisi*, in D'Eramo M. (a cura di), *La crisi del concetto di crisi*, Lerici, Roma.

ha avuto da sempre il compito di interpretare, conoscere e orientare l'educazione e la formazione, ancora una volta deve assolvere tale compito, fornendo ad ogni individuo gli strumenti e le competenze minime per vivere nella società, affrontare il cambiamento sociale e culturale, sviluppare abilità di adattamento, responsabilità, autonomia interpretativa e di azione.

Occorre, oggi, poter “ *pensare l'educazione*” come ha scritto ALBERTO GRANESE, anziché pensare ad essa, ma «occorre anche poter passare da una pedagogia critico-radicalista capace davvero di pensare l'educazione ad una pedagogia ermeneutica che si confronti sul campo con i significati concreti che emergono dalle esperienze formative di qualunque tipo e in qualunque età»²⁵

GIUSEPPE ACONE coglie bene l'essenza delle difficoltà educative quando parla di paideia scissa e lacerata:

«Pensare l'educazione oggi significa ingaggiare una sorta di sfida nei confronti del clima culturale prevalente. Si tratta di un clima attraversato dal primato della scienza- tecnologia e della sua specifica forma di razionalità». [...]. «Se si assume quale oggetto del discorso pedagogico l'educazione e di tale concetto si dà una definizione (possibile) globale, totale, coinvolgente valori, senso, significati, tradizione, memoria, orizzonti più o meno giocati sull'intera vicenda di una civilizzazione (di una cultura-civiltà costituitasi storicamente come paideia) è difficile sfuggire ad una contestuale teorizzazione filosofica (storica)»²⁶.

All'interno dell'attuale orizzonte culturale, che ci propone come unica possibilità l'alternativa tra umanesimo personalista-solidarista di ispirazione cristiana, legato alla memoria-tradizione ed un umanesimo tecnocentrico radicalmente laico, è possibile parlare di una paideia scissa e lacerata: i valori ed il senso della tradizione teologico-religiosa, filosofica, umanistica ed artistica sono costretti ad una difficile convivenza con la straordinaria potenza della scienza e della tecnica che produce funzioni, ma allo stesso tempo crea anche un “*vuoto di senso*”. In tale orizzonte storico-culturale, che appare sempre più privo di un orizzonte di *senso*, si

²⁵ GRANESE A.,(a cura di),(1991), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Quaderno di Pedagogia critica 1, Unicopoli, Milano.

²⁶ ACONE G.,(1992),*Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e ritorno*, in Borrelli M.(a cura di), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Volume I, Pellegrini Editore,Cosenza.

pensa a quale possa essere un'educazione possibile, che non disperda un'ontologia, un'antropologia e una teleologia²⁷.

Soprattutto, ci si chiede come i canali istituzionali della paideia formale possano continuare ad esercitare la loro funzione educativa nei confronti delle giovani generazioni, rintracciando nella famiglia la base di appoggio dei processi educativi, insieme alla Chiesa e alla Scuola.

Questi tre grandi circuiti istituzionali della paideia occidentale scontano la crisi di senso complessivo della società complessa e tendenzialmente nichilista/scientista/tecnicista, così come scontano la dinamica inarrestabile del processo di secolarizzazione radicale del mondo moderno, inteso come processo di umanizzazione di Dio e divinizzazione dell'uomo, che determina un abbassamento del Tetto del mondo a livello dell'uomo²⁸.

Tuttavia la crisi può essere un'opportunità: essa ci ri-porta a ri-considerare il valore e il senso dell'educazione per assumere un atteggiamento di responsabilità, di disponibilità e di impegno per affrontare un compito cui nessuno può ritenere oggi di far fronte da solo.

«Una crisi – dice HANNAH ARENDT – ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepi, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce»²⁹.

MORIN «mettendo in crisi il concetto di crisi» sottolinea come quest'ultima offra l'opportunità di svelare «ciò che era nascosto, latente, virtuale all'interno della società (o dell'individuo); gli antagonismi fondamentali, le rotture sismiche sotterranee, i percorsi occulti delle nuove realtà, ... mette in moto, non fosse che

²⁷ ACONE G., (1994), *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola , Brescia.

²⁸ ACONE G.,(2004), *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.

²⁹ ARENDT H. , (1991),*Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.

in embrione o per un attimo, tutto quello che può portare cambiamento, trasformazione, evoluzione»³⁰.

«La crisi pone il soggetto davanti alla necessità di compiere delle scelte, prendere decisioni, ridefinendo il proprio progetto esistenziale alla luce dei nuovi eventi e in funzione dei propri riferimenti assiologici. La crisi diviene almeno potenzialmente, un'occasione di "ri-orientamento" a patto che la persona coinvolta abbia le risorse necessarie per comprendere e guidare il cambiamento. La crisi percepita come opportunità, rappresenta il punto di avvio di una relazione di aiuto che voglia sostenere la persona e orientarla verso nuovi traguardi evolutivi. Se il cambiamento è guidato dall'intenzionalità progettuale esso può dar vita a un processo di ridefinizione degli obiettivi del soggetto»³¹.

Tale processo può essere paragonato a quello che GIOVANNI M. BERTIN e MARIA GRAZIA CONTINI definiscono "progettazione esistenziale" l'orientamento del soggetto rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valore ed obiettivi, non in funzione dell'attuale (esistente) ma in funzione del possibile (esistenziale), ipotizzabile dall'immaginazione, verificabile dall'intelligenza, concretabile in un processo incessante (di costruzione e decostruzione) dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito e ovviamente proiettato nel futuro³².

L'emergere dell'istanza educativa è un segno che provoca un po' tutti a porre la formazione delle nuove generazioni al centro dell'attenzione e dell'impegno di ciascuno, secondo le rispettive responsabilità e nel quadro di un'ampia convergenza di intenti.

Alla luce delle profonde trasformazioni innescate dalla complessità, occorre oggi, raccogliere *sfide* nuove che ruotano tutte intorno ad una questione centrale: ritrovare, condividere, definire, nel rapporto dialettico tra tradizione ed

³⁰ MORIN E.,(1980),*Per una teoria della crisi*, in D'Eramo M.(a cura di), *La crisi del concetto di crisi*, Lerici, Roma.

³¹ SIMEONE D.,(2002),*La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano.

³² BERTIN G.M., CONTINI M.G.,(1983),*Costruire l'esistenza .Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.

innovazione, una paideia centrata su ciò che è specificamente umano in termini di essere, valore e senso³³.

Bisogna soprattutto educare a vivere nel cambiamento: i vorticosi cambiamenti interpellano, provocano, sfidano la nostra capacità di sapere, di fare, di essere, di saper vivere insieme con gli altri. In queste situazioni, la vita è un processo costante per acquisire il necessario per il proprio sviluppo globale, un viaggio di continua scoperta di senso e di valori, un'esperienza della diversità e della capacità di armonizzazione, consapevoli della propria identità e pronti a scoprire e a vivere nuovi percorsi di identificazione. La sfida più difficile oggi è riuscire ad attivare e realizzare l'educazione nella *complessità e alla complessità*, che non si riduca a un adattamento, ma che sia capace di interiorizzare la varietà, e diventi capace di confrontarsi con il cambiamento in modo critico e creativo.

L'educazione coincide con la vita, ne investe tutti gli ambiti, tutte le dimensioni e tutte le età. Non c'è aspetto dell'educazione che oggi non costituisca una sfida.

Il termine *sfida* fa capire che "educare" non è facile, ma neanche proibitivo. Una sfida è una "provocazione" che mette in crisi, ma anche una sollecitazione a darsi da fare, trovando le risorse necessarie per suscitare una nuova coscienza della responsabilità educativa e generare di conseguenza un nuovo impegno.

Sia però innanzitutto una *sfida comune*, reciproca per noi e per i giovani e si esprima nell'esigenza più o meno esplicita di accompagnare e essere accompagnati nel processo di crescita.

La sfida educativa attraversa tutti i settori della società ed esige che siano affrontate con decisione le grandi questioni del tempo contemporaneo: quella relativa alla natura dell'uomo e alla sua dignità - elemento decisivo per una formazione completa della persona - e la "questione di Dio", che sembra quanto mai urgente nella nostra epoca.

L'obiettivo è quello di promuovere una consapevolezza che possa dar luogo ad una "sana" alleanza per l'educazione in grado di coinvolgere tutti i soggetti

³³ ACONE G., (1988), *Intersezioni Pedagogiche*, Edisud, Salerno.

interessati al problema, dalla famiglia alla scuola, al mondo del lavoro, a quello dei media.

Come mai è così difficile educare oggi e come rispondere a questa emergenza?

Il professor SERGIO BELARDINELLI sottolinea che una delle cause è l'eccessivo *individualismo*: l'*io* della persona pensa di poter fare a meno dei *tu* che incontra dalla sua nascita; in tal modo sono state "erose" proprio le fondamenta per l'educazione. Dall'altro lato sono venute meno le consapevolezze e le certezze dei genitori e degli educatori; siamo nel tempo delle *relazioni negoziabili*: ovvero non è più chiaro cosa debba fare il padre e cosa debba fare la madre e i genitori vivono una sorta di sudditanza verso i figli. Si avverte la mancanza di una relazione educativa generante. Invece si pone sempre più l'accento sull'autoeducazione o "i giovani a propulsione interna" che possono fare da soli, dimenticando che nel processo educativo è richiesta la relazione con un *altro*, con un *tu*. Questo è il motivo per cui tanti giovani vivono un forte disagio e sono immersi nella solitudine e nella disperazione.

Il *relativismo* attuale è l'altra causa della difficoltà di educare perché per farlo occorre essere convinti della propria tradizione. Educare è «farsi carico, tramandare qualcosa che magari il figlio rifiuterà». E' questa la libertà del figlio. «L'educazione ha a che fare con l'amore alla libertà del figlio».

Ancora «educare è generare una persona, la sua libertà e l'educazione ha bisogno di testimoni: persone che hanno passione in ciò che fanno e trasmettono questa passione per la vita, per il mondo; questo ci fa sentire a casa nella vita e nel mondo: per questo abbiamo bisogno di qualcuno che ci stia accanto»

BELARDINELLI ritiene che non c'è attualmente un problema rilevante che non sia riconducibile alla carenza di educazione e allora c'è bisogno di alleati per affrontarla: bisogna riportare in piazza l'educazione che per troppi anni ne è stata esiliata³⁴.

Anche Don LUIGI GIUSSANI dichiarava che «il grande problema della società è innanzi tutto educare i giovani... Educazione dell'umano, dell'originale che è in noi, che in ognuno si flette in modo diverso, anche se sostanzialmente e fondamentalmente il cuore è sempre lo stesso ... E per educare occorre proporre

³⁴ BELARDINELLI S.,(2010), in *Convegno Pastorale*.

adeguatamente il passato, la tradizione ; essa può essere proposta solo se è presentata dentro un vissuto presente che ne sottolinei la corrispondenza con le esigenze ultime del cuore. La vera educazione deve essere una educazione alla critica, cioè rendersi ragione delle cose, paragonarle con il proprio cuore e dire “è vero” “ non è vero”. E così con l’aiuto di una compagnia, il giovane, può dire “sì” oppure “no” . Così facendo, prende la sua fisionomia d’uomo»³⁵.

In una società come la nostra si avverte il bisogno, la necessità di una “education de coeur,” educazione sentimentale che, meno della ragione filosofica e di quella scientifica, ci aiuterà a scoprire e mantenere sotto controllo i problemi della realtà naturale, ma più a risolvere quelli del nostro (relazionale) spazio di vita³⁶.

Poiché l’educazione è prima di tutto una *relazione interpersonale*, risulta fondamentale la conoscenza dell’altro, delle sue caratteristiche, del suo linguaggio, prima di avviare qualunque progetto. Nei contesti educativi è assolutamente opportuno curare, rivedere, riflettere, ristrutturare e rinforzare qualitativamente le relazioni che, alla base di ogni processo di istruzione e formazione, permettono anche grazie a uno scambio emotivo/affettivo, conoscersi, riconoscersi, comprendersi, trasformarsi e autotrasformarsi.

«Ogni adulto è chiamato a prendersi cura delle nuove generazioni, e diventa educatore quando ne assume i compiti relativi con la dovuta preparazione e con senso di responsabilità»³⁷.

Siamo ri-chiamati a continuare a investire le nostre energie nel campo dell’educazione: delle giovani generazioni soprattutto, ma anche degli adulti, perché la formazione della persona è sempre – in ogni luogo e in ogni tempo – il fondamento della scommessa nel futuro, il fondamento di una vita buona per sé e per gli altri.

«Il futuro è decisamente aperto, esso dipende da noi, da tutti noi. Dipende da quello che noi e molte altre persone facciamo e faremo oggi, domani e dopodomani. E quello che facciamo e faremo dipende, a sua volta, dai nostri

³⁵ GIUSSANI L (1995), *Il rischio educativo*, SEI, Torino.

³⁶ CLARIZIA L., (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, Seam, Roma.

³⁷ CEI, “Educare alla vita buona del Vangelo”, Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2011, nn. 29-30 del 30 ottobre 2011.

pensieri e dai nostri desideri, dalle nostre speranze, dalle nostre paure! Dipende da come vediamo il mondo e da come valutiamo le possibilità largamente disponibili del futuro... Invece di posare a profeti, dobbiamo diventare creatori del nostro destino. E imparare a fare le cose nel miglior modo che ci è possibile e ad andare alla ricerca dei nostri errori. Ma questo significa che dobbiamo cambiare noi stessi»³⁸.

Infine, facendo nostre le parole di EZIO ACETI, possiamo asserire che la crisi della società contemporanea è soprattutto una *crisi educativa*, determinata non solo dall'enorme sviluppo dei mass media e dal linguaggio iperstimolante dell'informatica, ma soprattutto dalla mancanza di senso e di smarrimento di molte famiglie, incapaci di trasmettere in modo nuovo e moderno i valori importanti inscritti nell'intimo dell'uomo. All'origine di tale crisi educativa possiamo identificare una "non conoscenza" dell'uomo e, in particolar modo, del suo sviluppo³⁹.

1.2. Il sistema educativo tra istruzione e formazione

L'istruzione e la formazione sono generalmente considerate un fattore essenziale per qualificare una società come democratica e libera.

Ha avuto ampia diffusione nella pedagogia contemporanea la contrapposizione tra istruzione e formazione; si è in genere insistito sulla esigenza di subordinare la prima alla seconda. Il termine *formazione* corrisponde al tedesco *Bildung* da *Bilden* = costruire, edificare, formare⁴⁰. La *Bildung* è formazione attraverso la

³⁸ POPPER K.R. (1996), *Tutta la vita è risolvere problemi*, Edizione Rusconi, Milano.

³⁹ ACETI E., (2011), *Educare al sacro. Una risposta alla crisi della società postmoderna*, Città nuova, Roma, p. 25.

⁴⁰ *Bildung* (da *Bilden* = costruire, edificare, formare). Per un'analisi approfondita, estremamente puntuale ed esauriente del concetto di *Bildung*, nonché delle sue varie rielaborazioni avvenute nel corso della storia cfr. CAMBI F., *I grandi modelli della formazione*, in CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di), (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, pp. 50-53. Più precisamente, *Bildung* nasce in opposizione a *Zucht* (disciplina), che rimanda a sua volta ad una prospettiva pedagogica in cui l'educazione è essenzialmente

cultura, appropriazione di un patrimonio culturale: si realizza con essa un salto di qualità, che fa di ogni individuo qualcosa di diverso da quel che altrimenti sarebbe. La cultura plasma l'uomo, lo inizia a un mondo di valori, lo trasforma.

Rita Fadda⁴¹ - distinguendo tra una Bildung di conformazione e d'acculturazione ed una Bildung come processo teleologico - evidenzia la validità di quest'ultima, nel permettere l'attuazione del progetto singolo d'ogni essere umano, nella sua particolare condizione esistenziale e nella sua imperfezione.

L'orientamento psicologico che ha dominato la pedagogia contemporanea ha a lungo contribuito a diffondere e a far prevalere una accezione che assimila "formazione" a "crescita", lasciando in secondo piano il ruolo della cultura. Tuttavia, in contesti diversi, nella ricerca psicologica ha assunto rilievo lo studio della acquisizione di conoscenze, in stretta relazione con concezioni dei processi educativi orientate alla valorizzazione dell'esperienza culturale.

Un orientamento caratterizzato tra l'altro dall'esigenza di dar conto del ruolo dell'istruzione nello sviluppo si è delineato in Russia a partire dagli ultimi anni Venti; esso è noto oggi come "scuola storico-culturale". Per LEV S. VYGOTSKIY, l'istruzione è componente fondamentale dello sviluppo:

« L'acquisizione dei valori della civiltà da parte di un bambino normale, avviene di solito in maniera inscindibile dai processi della crescita e della maturazione organica. I due piani di sviluppo, naturale e culturale, coincidono e si fondono insieme. Le due serie di mutamenti confluiscono l'una nell'altra e costituiscono sostanzialmente quell'unico processo complesso che è la formazione della personalità biologico-sociale del bambino»⁴².

L'insistenza sulle radici socio-storiche delle funzioni psichiche superiori conduce alla valorizzazione, nella formazione del bambino, dell'eredità culturale. Scrive ALEKSEY NIKOLAEVIC LEONTJEV nel 1959: «L'aspetto più importante dello

adeguamento e conformazione ad un codice dato ed imprescindibile. Inoltre, *Bildung* si oppone anche ad *Erziehung*, che ha la stessa radice di *Zucht* ma indica, piuttosto, l'educazione intesa come allevamento.

⁴¹ FADDA R. ,(2005), *L'intenzionalità educativa fra progettazione e cura*, in F. CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Ed. del Cerro, Tirrenia, pp. 72-74.

⁴² VYGOTSKIY L. S., (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (1960), tr. it. a cura di M. S. Veggetti, Giunti, Firenze, p. 70.

sviluppo del bambino, completamente assente nel mondo animale, è il processo di assimilazione o 'appropriazione' dell'esperienza accumulata dal genere umano nel corso della storia sociale. Le conquiste dello sviluppo storico umano sono consolidate e trasmesse da una generazione all'altra in una forma particolare, e precisamente in forma essoterica, esterna...vengono consolidate in oggetti materiali e in fenomeni ideali (linguaggio, scienza) creati dall'uomo. Sin dalla nascita il bambino è circondato da un mondo oggettivo creato dall'uomo, vale a dire dal cibo, vestiti, semplici strumenti, e il linguaggio, le proposizioni, i concetti, le idee, riflessi nel linguaggio. Il bambino anche quando entra in rapporto con i fenomeni naturali li percepisce già condizionati dall'uomo; i vestiti lo proteggono dal freddo e la luce artificiale disperde il buio della notte. Si può dire che lo sviluppo del bambino ha inizio nel mondo umanizzato».

Da qui la fundamentalità del processo di appropriazione, che è sempre « un processo attivo. Per 'appropriarsi' degli oggetti o dei fenomeni è necessario intraprendere un'attività adeguata a quanto è contenuto nell'oggetto e nel fenomeno dato»⁴³.

1.2.1. L'acquisizione di conoscenza

Nel 1955, aprendo presso l'Università del Colorado un simposio sulla cognizione, EGON BRUNSWIK affermava: «Se c'è qualcosa che affligge la psicologia in generale e la psicologia cognitiva in particolare, è il trascurare l'indagine del contesto ambientale o ecologico in favore del contesto delle strutture e dei processi organici. La psicologia ha dimenticato di essere una scienza delle relazioni organismo-ambiente ed è diventata una scienza dell'organismo»⁴⁴. La

⁴³ LEONTIJEV A. N.,(1969), *I principi dello sviluppo mentale e il problema del ritardo mentale* 81959), in AA.VV.; *Psicologia e pedagogia*, tr. it. di Boffo M., Editori Riuniti, Roma, pp. 81-85.

⁴⁴ BRUNSWIK E., (1968), *Scope and Aspects of the Cognitive Problem*, in *Contemporary Approaches to Cognition*, Harvard University Press,

cognizione o acquisizione di conoscenza, è per BRUNSWIK una forma di presenza dell'ambiente nell'organismo: si può ricondurre sotto il concetto generale di interazione, ma vanno riconosciute le sue specifiche caratteristiche.

Tra i partecipanti al simposio del 1955 era JEROME BRUNER, che in seguito avrebbe avuto una parte di primo piano nel far emergere e nel diffondere interessi psicologici per i problemi dell'istruzione. Nel capitolo introduttivo di un volume del 1966 che raccoglie studi di Bruner e di alcuni suoi collaboratori si legge:

«Nelle pagine seguenti tratteremo la natura dello sviluppo cognitivo (*cognitive growth*): come gli esseri umani accrescono la loro capacità di realizzare e usare la conoscenza».

I tre temi ricorrenti nel volume sono indicati come segue:

«Il primo tema si riferisce ai mezzi con i quali gli esseri umani durante la loro crescita si rappresentano la loro esperienza del mondo, ed al modo come organizzano per gli usi futuri ciò che hanno sperimentato. Un secondo tema di grande importanza riguarda l'influenza della cultura nell'alimentare e conformare lo sviluppo. Un terzo tema rapporta lo sviluppo dell'uomo alla sua storia evolutiva, particolarmente al suo passato immediato quale prodotto dell'evoluzione dei primati. Sembra che l'uomo si sia evoluto con una singolare caratteristica di debolezza cui si può porre riparo con modifiche dall'esterno e con mezzi esteriori. È come se l'attrezzatura nervosa dell'uomo favorisse il suo modo di adattamento all'ambiente mediante mezzi sociali e tecnici anziché mediante un adattamento morfologico»⁴⁵.

Insomma la cultura ha radici nella natura stessa dell'uomo. Il processo di crescita proprio dell'essere umano è sviluppo della capacità di rappresentazione: si tratta di un processo « in cui il bambino si libera degli stimoli immediati e conserva l'esperienza passata in un modello. Che cosa s'intende per rappresentazione? Che cosa significa tradurre l'esperienza in un modello del mondo? Vi sono probabilmente tre modi in cui gli esseri umani compiono questa importante operazione?»⁴⁶.

Cambridge, p. 6.

⁴⁵ BRUNER J. S., (1972), *Lo sviluppo cognitivo*, in AA. VV., *Lo sviluppo cognitivo*, tr. it. di E. rivero, Armando, Roma, pp. 17-18.

⁴⁶ BRUNER J. S., (1967), *Verso una teoria dell'istruzione* (1966), tr. it. di G. B.

Si conosce attraverso l'azione, si conosce attraverso rappresentazioni di tipo iconico, si conosce attraverso il linguaggio. Potenziare questi tre sistemi di rappresentazione, e in particolare l'ultimo, divenuto dominante nella nostra cultura, è a un tempo, inscindibilmente, favorire lo sviluppo mentale e istruire.

Conoscere è andare oltre l'informazione data, aveva affermato BRUNER nel 1955: « Lo scienziato costruisce modelli formali o teorie che hanno valore predittivo, che permettono di andare oltre l'informazione disponibile. La costruzione di modelli formali e costrutti teorici è un prototipo di quanto intendiamo parlando di creazione di sistemi di codificazione generale che permette di "andare oltre" i dati, verso nuove e possibilmente proficue predizioni»⁴⁷.

Assume allora rilievo centrale per una teoria dell'istruzione, l'organizzazione dei contenuti: « Una scrittura ottimale si riferisce a un insieme di proposizioni da cui può essere generato un più vasto insieme di cognizioni: le formulazioni di tale struttura dipendono dallo stato di progresso di un particolare campo di conoscere. In quanto l'efficacia di una struttura dipende dalla sua capacità di semplificare l'informazione, di generare nuove proposizioni e di rendere più maneggevole un insieme di cognizioni, la struttura deve sempre riferirsi alla situazione o alle doti del discente»⁴⁸.

A partire dagli ultimi anni Cinquanta, il riconoscimento della centralità di aspetti cognitivi ha avuto ampia parte in diversi settori di ricerca. Le tesi di BRUNER hanno dato inoltre un forte impulso in direzione della costituzione di una teoria dell'istruzione. ROBERT GLASER, scrivendo nel 1976, fa riferimento in proposito sia a BRUNER che a SKINNER: la sua tesi è che una teoria dell'istruzione è una teoria normativa in quanto stabilisce criteri di performance e specifica le condizioni richieste per soddisfarli. Si tratta di elaborare metodi di ottimizzazione già adottati in altri campi: «In termini molto generali, la tecnica è questa: dato un insieme di obiettivi alternativi o possibilità di azioni, certi parametri fissi e i condizionamenti della situazione, e inoltre una funzione che

Flores D'Arcais e P. Massimi, Armando, Roma, pp. 28-29.

⁴⁷ BRUNER J. S., (1955), *Oltre l'informazione*, tr. it. in BOSCOLO P., (1980), *Psicologia dell'educazione*, Giunti Martello, Firenze pp. 345-346.

⁴⁸ BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, cit., p. 75.

descrive le relazioni fra questi fattori, trovare un insieme di valori che fornisca il miglior modo di raggiungere i possibili risultati». GLASER deve tuttavia riconoscere che si tratta di una strada su cui tutto è ancora da fare: « Le tecniche disponibili sono di scarso aiuto per le complesse prestazioni e per le metodologie d'istruzione di maggior interesse per l'educazione»⁴⁹.

1.3. Educare e formare: prospettive future

In una società sempre più conflittuale e priva di autentici valori, che diventa giorno dopo giorno multi-etnica e multiculturale, sorgono facilmente incomprensioni, pregiudizi e intolleranze.

Le diversità socio-culturali sfociano, sempre più spesso, in manifestazioni di aggressività, anche in persone che, a prima vista, possono apparire pacifiche e ben educate. Diventiamo sempre più intolleranti, cioè incapaci individualmente e collettivamente, a vivere pacificamente con coloro che credono ed agiscono in maniera diversa dalla nostra.

«Anche la personalità più aperta e meno disponibile agli stereotipi, tuttavia, può in particolari situazioni scaricare le sue frustrazioni in una aggressività che si riversa sui capri espiatori (*substitutive targets*), etnicamente connotati. Nell'esperienza americana, questa *free floating hostility*, una violenza gratuita e casuale, può far comprendere come insorgano i pregiudizi, soprattutto quelli che si appiccicano a gruppi etnici »⁵⁰

Per far fronte a questo preoccupante fenomeno, che investe ogni categoria sociale, sono necessari diversi ed articolati interventi socio-culturali per educare alla tolleranza, alla pace, alla socialità, alla legalità: valori strettamente collegati e non dissociabili l'uno dall'altro.

⁴⁹ GLASER R. , (1976), *Components of a Psychology of Instruction. Toward a Science of Design*, in "Review of Educational Research", XLVI, n. 1, pp. 1-24.

⁵⁰ BERNARDI U., (2004), *Culture e integrazione. Uniti dalla diversità*, Angeli, Milano, p. 204.

in tale ottica soprattutto la scuola è chiamata non solo ad istruire, ma anche e soprattutto ad educare: «Infatti la scuola educa influenzando sulla formazione delle idee, degli atteggiamenti, dei comportamenti e, in sintesi, sulla personalità degli alunni. [...] Alla scuola, non solo da parte della nostra Costituzione, ma anche da parte di organismi internazionali come l'UNESCO, l'UNICEF, il Consiglio d'Europa, giunge una forte domanda di educazione alla democrazia, ai diritti umani, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla tolleranza, alla libertà, alla dignità, all'uguaglianza, alla solidarietà e all'identità interculturale. Si tratta di valori che dilatano i contenuti dell'educazione civica e si traducono nell'educazione ai valori etici, sociali, civili e politici»⁵¹.

Proprio per questo, negli ultimi anni si pone particolare attenzione a ciò che viene definito “educazione”.

Affrontare “ la crisi educativa”, intesa come emergenza, urgenza e sfida, è compito impellente ed ineludibile di questa nostra società, contrassegnata da una forte complessità in cui l’avvento della scienza e della tecnica ha provocato la caduta di ogni valore etico/morale. Occorre “educare”, nel senso più completo e più profondo del termine e non semplicemente nella sua dimensione cognitiva e informativa. Va elaborata, quindi, e promossa “una *nuova cultura dell'educazione*,”⁵² che liberi l'educazione da qualsiasi strumentalizzazione e condizionamento, perché essa non sia vista solo in funzione delle esigenze del mondo produttivo ed economico in genere, ma come processo perché l'uomo si realizzi totalmente in uno sviluppo più giusto e armonioso, in cui ogni persona possa trovare la sua rotta e la sua piena realizzazione. «Il soggetto umano è soggetto di un processo, è processo; l'educazione dà senso a tale processo e lo individualizza, soggettivizza e personalizza»⁵³.

L'educazione è la "grande risorsa" da riscoprire e da valorizzare: un'educazione che sappia però tenere insieme verità e libertà. Un grande scrittore italiano del

⁵¹ AA.VV., (2004), *Educare ad una cittadinanza responsabile*, Paoline Editoriale, Milano, p. 199.

⁵² BRUNER J., (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Feltrinelli, Milano.

⁵³ ACONE G., (2005) *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno, p. 122.

Novecento, Cesare Pavese, intitolò i suoi diari “*Il mestiere di vivere*”⁵⁴. Insegnare il mestiere di vivere, insegnare a essere uomo, liberamente capace di aderire alla verità, è il compito inesausto dell’educazione. Esso si ripresenta sempre nuovo a ogni generazione, perché, come afferma con acutezza Benedetto XVI nella Lettera alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell’educazione, «*a differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell’ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell’uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni*»⁵⁵. L’educazione deve essere intesa in senso globale, cioè deve interessare l’uomo nella sua totalità, il suo essere soggetto-persona, quindi non solo le funzioni di apprendimento, l’acquisizione di competenze, di abilità, linguaggi, strategie di comportamento; «e ovviamente si avvale dell’infrastruttura dell’istruzione e dello sviluppo del soggetto in termini di conoscenza e di promozione, ma le modalità della crescita, dello sviluppo e dell’apprendimento progressivo, costituiscono le condizioni necessarie e non sufficienti al darsi dell’educazione»⁵⁶.

La formazione e l’educazione morale del soggetto risultano, oggi, molto importanti, per tanti aspetti, «tendono a coincidere con l’assetto decisivo della formazione della personalità, implicando, nei fatti, l’orizzonte dei valori, quello della connessione bene/verità, la connessione volontà/intenzionalità/intelligenza»⁵⁷.

In questi ultimi anni, all’interno dei vari sistemi formativi del sociale occupano un ruolo fondamentale quelle che vengono definite le “educazioni sociali”, cioè

⁵⁴ PAVESE C., *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, Einaudi, Torino 1952. Le note d’apertura, comprese fra l’ottobre 1935 e il marzo 1936, risultano scritte nel confino di Brancaleone e sono intitolate *Secretum professionale*. Esse contengono riflessioni e materiali assai eterogenei. Traspare dal diario un disperato itinerario artistico, spirituale e umano come si evince dalla frase: “la solitudine vera, cioè sofferta, porta con sé il desiderio di uccidersi”.

⁵⁵ *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione*, 21 gennaio 2008, Libreria editrice Vaticana, Roma.

⁵⁶ ACONE G., (2001), *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno, pp. 39-40.

⁵⁷ *Ivi*, p. 147.

educazione alla pace, alla legalità, all'ambiente, all'empatia, alla solidarietà, alla convivenza democratica, alla cooperazione, all'interculturalità, ad una adesione non violenta agli ideali politici/sociali/sportivi⁵⁸.

I numerosi progetti che sono stati elaborati su tali argomenti denunciano un vero e proprio desiderio da parte della società a raggiungere forme di convivenza più giuste e gratificanti, mettendo in evidenza una delle questioni più gravi da risolvere: l'aggressività interpersonale.

Si sente più che mai la necessità di percorsi educativi fondati sulla pace e la non violenza.

«E' la stessa educazione alla pace, alla non violenza, la cui esigenza è oggi universalmente conosciuta, che ripropone il dibattito sull'eterno contrasto amore/odio, comportamenti cooperativi/competitivi, prosociali/antisociali, affiliativi/oppositivi, ricercandone la spiegazione e l'origine in radici individuali e/o collettive, biologiche e/o culturali»⁵⁹.

E' necessario riscoprire il significato profondo dell'educazione e ravvivare la passione di educare prima se stessi, per essere poi in grado di educare gli altri. Va recuperata l'idea di «educabilità», come l'ha delineata una grande educatrice, EDDA DUCCI:

« Educabilità umana ha lo stesso senso di perfettibilità umana, di tensione viva ad assimilarsi al Modello, di spinta a diventare quell'io che si è. Non è uno spazio da riempire, né una serie di comportamenti o di persuasioni da apprendere, bensì un fascio di energie inesauribili da sviluppare in tutto l'arco del vivere: c'è in noi qualcosa di eterno. È il potenziale affidato a ciascuno di noi. Ci distingue uno dall'altro. Di esso non conosciamo né l'intensità, né la misura, ma possiamo concretamente esperire l'una e l'altra. Svilupparlo è il compito di tutta la vita, compito che va svolto interamente e che non può essere copiato da altri [...]. Dello sviluppo di questo fascio di energie – e di tutte – siamo responsabili. Il richiamo alla parabola dei talenti è spontaneo [...]. Riflettere sulla propria educabilità non è cosa spontanea: è un agire interiore che deve essere coscientemente voluto, preparato e mantenuto con cura, e protratto per tutto l'arco della vita»⁶⁰.

⁵⁸ CLARIZIA L.,(2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM. Roma, p. 143.

⁵⁹ Ivi, p. 144.

⁶⁰ DUCCI E. , (2002), *Essere e comunicare*, Anicia, Roma, pp. 27-28.

Al centro dell'attenzione educativa deve collocarsi la persona colta nella sua specifica identità, nelle sue esigenze di maturazione, nella sua rete di relazioni, nelle sue attitudini e potenzialità.

Il docente chiamato ad educare, nel bene del singolo e della comunità, deve avere un atteggiamento presente e disponibile nella relazione con la persona da educare⁶¹. Il riferimento è palese alla relazione educativa-didattica di cui una definizione e di come essa possa essere praticabile la rinveniamo nel saggio di LAURA CLARIZIA in cui l'Autrice evidenzia :

«Il tentativo di definizione normativa della relazione educativa, all'interno dell'approccio psicopedagogico-relazionale, ha portato a ritrovarne il fondamento (psicologico), nel reciproco riconoscimento dell'asimmetria relazionale, di un'asimmetria relazionale reciprocamente percepita come legittimata, cioè cognitivamente riconosciuta emotivamente accolta, non subita/imposta per distanza generazionale o per ruolo istituzionale, ma legittimata dalla presenza psicologicamente avvertita di una tensione normativa autentica e libera»⁶².

E propone una logica definizione:

« la relazione educativa è, stata, dunque, definita come relazione tra due soggetti reciprocamente riconoscentisi adulto/non-adulto, in un rapporto gerarchizzato dalla tensione normativa presente nel progetto educativo e percepita come tensione etico-comportamentale dell'educatore (nella relazione). Benché la tensione normativa (psicologicamente avvertita) rinvii all'atteggiamento etico-deontologico dell'educatore, mi è sembrato realistico evidenziare come, all'interno delle fenomenologie interpersonali, solo se relazionalmente e reciprocamente percepita come presente e legittimata, potesse rendere operativamente praticabile la comunicazione educativa stessa»⁶³.

Oggi appare sempre più evidente la crisi dei sistemi scolastici, fenomeno ampiamente discusso che porta ad accusare la scuola di non essere più in grado di offrire contesti formativi adeguati alle nuove generazioni e di non sviluppare conoscenze e competenze utilizzabili nel mondo extra -scolastico.

E' quanto sottolinea NORBERTO BOTTANI⁶⁴ in un testo di alcuni anni fa che mette a nudo la crisi della professionalità docente e dei sistemi scolastici: non basta agire su di una sola variabile, le competenze dell'insegnante, perché la

⁶¹ Cfr. FIORIN I, (2004). *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola*, La Scuola, Brescia.

⁶² CLARIZIA L., (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, p. 105.

⁶³ Ibidem

⁶⁴ BOTTANI N., (1994), *Professoressa addio!*, Il Mulino, Bologna, p. 208.

scuola possa davvero cambiare se si analizzano le difficoltà con le quali ci si deve confrontare.

Nota infatti BOTTANI:

«una migliore formazione degli insegnanti non è sufficiente per correggere il dissesto delle scuole dei centri urbani, né quello delle borgate periferiche in piena disgregazione sociale, né quello delle zone rurali che si stanno spopolando, né basta per compensare le disparità di profitto scolastico tra gli studenti delle minoranze etniche e quelli dei gruppi benestanti, oppure migliorare il rendimento degli studenti dei ceti meno privilegiati e, obiettivo ancora più ambizioso, per suscitare e stimolare nella maggioranza degli studenti la curiosità intellettuale, il piacere di studiare la voglia di leggere, la soddisfazione di scrivere, l'interesse per la conoscenza. Anche i migliori docenti sono disarmati di fronte alla rigidità di modelli di organizzazione dell'insegnamento e delle strutture scolastiche. Non basta modificare una sola variabile - per esempio la competenza dei docenti - per migliorare la scuola»⁶⁵.

Fra le varie questioni che si possono addurre alla spiegazione del fenomeno, una delle più rilevanti riguarda la professionalità degli insegnanti, aspetto che rimanda direttamente alla loro formazione, che deve essere aggiornamento ed arricchimento continuo del proprio profilo professionale.

La formazione della professionalità docente è l'elemento portante del cambiamento e dell'innovazione per una scuola vissuta come ambiente di ricerca e di apprendimento.

JACQUES DELORS, proprio sulla formazione degli insegnanti nel rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione, afferma: «L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi e probabilmente è destinata a diventare anche più fondamentale nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi

⁶⁵ IBIDEM.

responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni»⁶⁶.

In tale situazione complessa e supertecnologica si avverte la necessità di cambiare atteggiamento verso il processo educativo.

Il concetto di educazione/istruzione e formazione nel corso della vita è essenziale per la competitività dell'economia della conoscenza. Essa si applica a tutti i livelli di istruzione e di formazione per tutte le fasi della vita, così come le diverse forme di apprendimento. Istruzione e formazione per tutta la vita hanno lo scopo di fornire ai cittadini gli strumenti per crescere personalmente, integrare e partecipare alla società della conoscenza.

Parlare oggi di educazione costituisce una priorità e sempre più spesso si sente parlare di "crisi educativa". L'educazione e la vita sono in stretta correlazione⁶⁷. Non ci può essere educazione se non nella vita, cioè nella quotidianità. E quindi vuol dire collocare le nostre azioni dentro un tempo, una società, una cultura, con altre persone. Ogni epoca ha elaborato modi e strumenti per educare, formare e trasmettere. Oggi parlare di educazione e di azione educativa significa quindi riflettere in maniera forte sui contesti sociali, relazionali, politici, economici, entro i quali si colloca sia il mondo dell'infanzia, sia quello degli adulti, tenendo fermi alcuni elementi imprescindibili che rendono un'azione pienamente educativa:

- i contesti – comprensione, lettura, interpretazione
- il tempo – in senso stretto ma anche come condizione storica, politica
- le soggettività – mia, dell'altro, degli altri
- la riflessione – prima, durante e dopo.

Il dibattito sull'educazione continua ad essere sempre molto acceso ed aperto. I più insigni pedagogisti sono intervenuti ad una proficua discussione evidenziando il proprio pensiero nelle forme più articolate⁶⁸. Tra questi ricordiamo G. ACONE che si esprime in termini piuttosto pessimistici ricordando come «*Pensare l'educazione* oggi significa pensare contro e oltre i luoghi comuni dominanti, e,

⁶⁶ DELORS J., (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, p. 133.

⁶⁷ CALABRESE G., (2007), *Animare l'educazione. Per una didattica interattiva. I fondamenti*, Angeli, Milano, p. 17.

⁶⁸ Cfr. BORRELLI M., (a cura di), (1995) *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Pellegrini Editore, Cosenza.

anche, accettare di pensare in *pieno tramonto*. Non si tratta solo del tramonto di un'epoca, del tramonto (classico e tante volte evocato) della coscienza culturale occidentale, del tramonto di quelli che si chiamavano (e si chiamano con sempre minore convinzione) 'valori'; si tratta più probabilmente del tramonto dell'idea stessa dell'educabilità/educazione dell'uomo intesa nel senso di una *lunga tradizione* e di una *lunghissima memoria*. Al vuoto lasciato da tale lento e inesorabile tramonto dovrebbe subentrare l'illusione/progetto di un'*innovazione* (tecnologica e socio-politica) incessante e capace di progresso/umanizzazione»⁶⁹. Franco Bertoldi ritiene che non sia sufficiente parlare di "formazione" poiché in tale termine non vi è alcuna posizione intenzionale di valori ma soltanto di "fini", mentre «l'educazione, per la storia stessa del termine implica una certa intenzione assiologica a cui la formazione, se le distinzioni semantiche hanno un significato, non è tenuta. A nostro avviso l'educazione ha due presupposti almeno: un sistema di valori che dichiara le intenzioni; e una implicita fiducia che le intenzioni siano realizzabili»⁷⁰.

Molto interessante in tema di *pedagogia intesa come scienza pratica dell'educazione* è l'intervento di ELIO DAMIAMO, quando scrive delle difficoltà che insorgono quando *il riferimento si volge alla pratica*. Egli sottolinea come «la pratica educativa deve essere considerata elemento costitutivo 'materiale' del sapere pedagogico; infatti fino a quando lungo la '*via plurale*', non viene introdotto il riferimento alla pratica, risultano indeterminabili le correlazioni e le distinzioni pluridisciplinari fra le innumerevoli '*scienze dell'educazione*'. E poi quando, seguendo la '*via singolare*' si colloca la dimensione pratica in qualche modo fuori - per il verso filosofico o per il verso scientifico - dal perimetro pedagogico, ne risultano compromesse *unità e autonomia della disciplina*»⁷¹.

⁶⁹ ACONE G., *Pensare l'educazione oggi*, in M. BORRELLI, op. cit., p. 21.

⁷⁰ BERTOLDI F., *La Pedagogia della crisi o crisi della pedagogia?*, in BORRELLI M., op. cit., p. 30.

⁷¹ DAMIANO E., *La pedagogia scienza pratica dell'educazione*, in Ivi, pp. 147-148.

1.4. La relazione educativa: dall'incontro al prendersi cura

La relazione educativa è essenzialmente differente da qualsiasi altro tipo di relazione umana.

Ci sono due forme essenziali in queste relazioni umane: la relazione intersoggettiva e la relazione soggetto-oggetto. Nella prima di esse, le persone che si relazionano si trattano come soggetti. Uno non cerca d'influire sull'altro, ha un rispetto verso l'individualità dell'altro; si riconosce la libertà e il potere di autodeterminazione dell'altro, a cui si offre la possibilità di scegliere.

Nel secondo tipo di relazione, occorre che una persona tratti l'altra come oggetto, imponendole i suoi criteri senza tenere in conto la dignità personale dell'altro. Questa è una relazione che possiamo definire unipersonale, o soggetto-oggetto, perché si elimina in una di quelle, la caratteristica essenziale che ha la persona: la propria capacità di scegliere, di pensare per se medesimo, di tornare sulle proprie decisioni. In questo secondo modello di relazione, la persona non conta nulla. L'autorealizzazione gli è vietata.

Ma qual è la problematica essenziale della relazione educativa? L'educando è l'oggetto della relazione educativa, ma l'educando è persona, e come tale, non può ridursi a oggetto, altrimenti cade in un tipo di relazione che conduce alla distruzione dell'individuo come persona. Né come educatore, né come padre posso predeterminare quello che dovrà essere un bambino, come deve pensare o cosa deve fare quando sarà adulto.

Ecco allora delinearsi il delicato compito dell'educatore: quello di agire nel rispetto della personalità dell'alunno senza prevaricarlo.

Se osserviamo le numerose relazioni e situazioni di indole educativa emergenti nella realtà quotidiana avvertiamo modelli e relazioni che ci invitano a ritenere l'atto educativo come un'attività complessa. Una relazione educativa non è il risultato di una mera interazione, comunicazione o influenza, ma richiede alcuni elementi che la trasformino in "qualcosa di prezioso" veramente educativo. Essa implica l'importanza dei legami affettivi che si possono presentare da più parti: dall'amore all'ostilità. Si manifestano attraverso messaggi verbali, gestuali e persino alcune forme di silenzio. La relazione educativa è passata attraverso

diverse fasi: processo educativo tradizionale (verticale tra maestro e alunno), "rinnovamento pedagogico" (concetto di Educazione Integrale), sviluppo della componente affettiva (metà del XX secolo, con le ipotesi di MASLOW e CARL ROGERS tra gli altri), sviluppo del concetto di intelligenza emotiva o prospettive umanistiche e assiologiche (anni Novanta).

In questo paragrafo intendiamo approfondire le complesse e molteplici forme di relazione educativa che si hanno nel contesto di apprendimento.

In generale si può subito asserire che la Relazione Educativa è l'incontro tra l'educando e l'educatore. Nel contesto scolastico è un incontro intenzionale da cui deriva un complesso di esperienze che tendono a informare e formare sistematicamente l'alunno. E' in questa relazione che l'apprendimento e la comunicazione si costituiscono in due pilastri essenziali per l'acquisizione di esperienze.

Nei processi educativi tradizionali è apparso evidente, nel corso della storia, la relazione verticale tra il maestro e l'alunno, in cui il primo, più che un compagno di processi, ha rappresentato una posizione di potere evidente attraverso l'esercizio della sua autorità e la sua relazione con il sapere, per cui l'alunno finisce per ripetere il suo modello e a sottostare alle sue regole⁷².

Con il movimento di rinnovamento pedagogico da parte della "Scuola Nuova", la "Scuola Attiva" e l' "Educazione Progressiva", tra gli altri, appaiono nuove forme di relazione in cui il maestro è un facilitatore dell'alunno, che gli consente di sviluppare un'attitudine più dinamica, attiva e creativa. E' esattamente con questi nuovi approcci che nasce il concetto di "educazione integrale", dove non solo interessa lo sviluppo intellettuale e cognitivo; ma anche l'amore, l'affettività e l'emozione devono essere tenute in debito conto in materia d'istruzione.

Ma l'affettività e specialmente le emozioni hanno il loro ruolo determinante a partire dalla metà del secolo XX, per le ipotesi di ABRAHAM H. MASLOW e CARL ROGERS⁷³, è negli anni Novanta che la tematica raggiunge la sua forza,

⁷² BREZINKA W., (1991), *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma.

⁷³ MASLOW A. H., (1954), *Motivazione e personalità* Armando Roma 2010; ROGERS C. R. (1977); PICONE R., (1984), *La psicoterapia di C. R. Rogers: teoria e pratica*, Armando, Roma .

mediante lo sviluppo dei concetti dell'*Intelligenza Emotiva* e l'irruzione di prospettive umanistiche e assiologiche, che sono state approfondite da diversi autori⁷⁴. Per quanto attiene il concetto di sviluppo dell'Intelligenza emotiva possiamo asserire che si è *emotivamente competenti*, quando conosciamo noi stessi; siamo consci delle nostre emozioni nel momento in cui si presentano e sappiamo darvi un nome; siamo in grado di accettare totalmente i nostri sentimenti e le nostre emozioni; sappiamo comprendere le situazioni e le reazioni che i diversi stati emotivi producono in noi; siamo capaci di controllare le emozioni in modo che esse siano appropriate alle situazioni; siamo capaci di empatia; siamo consapevoli delle nostre risorse e siamo capaci di accedervi per superare gli ostacoli; siamo consapevoli dei nostri limiti e ci adoperiamo per superarli.

Quasi alla pari con tutto questo sviluppo, si è avuto *l'apprendimento per competenze*, definito come tutto quel corpo di conoscenze, capacità, abilità, atteggiamenti e procedure che consentono la realizzazione effettiva ed efficace di una determinata azione in un contesto specifico, in modo autonomo e flessibile⁷⁵.

Il concetto di relazione educativa ci riporta al tema specifico che è quello del lavoro di educare. Questo è distinto dal processo di influenza, (si esercita in diversi luoghi sociali, per il gioco di azioni, concertate o no, con l'obiettivo di far prevalere un'idea, una opinione, un sentimento o di sollevare un'azione) per il fatto che annuncia la sua intenzione formativa. D'altra parte quando parliamo del compito di educare, ci riferiamo, per lo più al suo carattere teleologico o finalistico, alla pratica di un'attività che richiede la realizzazione di una quantità più o meno ampia di azioni consone alla finalità pretesa. Il termine che sintetizza queste azioni è insegnamento o meglio, quelle azioni che facilitano l'apprendimento dell'educando.

L'insegnamento implica necessariamente l'intenzione che qualcuna apprenda come risultato di quello che uno fa. L'insegnamento richiede un riconoscimento

⁷⁴ALZINA R., (2002), *La Educación Emocional: Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales*. Letras de Deusto, 32(95), pp. 45-73.

⁷⁵SPENCER L. M. , (1993), *Competence at Work. Models for Superior Performance* , John Wiley & Sons, Inc. New York; UNESCO, (1976), *L'educazione in marcia*, Editoriale Teide.

da parte del docente e dell'educando sull'esistenza tra di essi di una relazione "speciale". Questo doppio requisito, intenzione e riconoscimento di una responsabilità speciale tra i due, è quello che distingue una situazione d'insegnamento genuino da quella in cui solo una parte fornisce informazione all'altra (funzione trasmettitrice dell'educazione).

L'intenzione di insegnare deve anche tradursi in forme di organizzazione e di trasmissione di conoscenze per facilitare l'apprendimento. Si tratta in sostanza di un compromesso tra insegnamento ed apprendimento. Insomma, la relazione educativa è l'insieme delle relazioni che si stabiliscono tra l'educatore e l'educando, per andare verso gli obiettivi educativi, in una struttura e contesto dato.

Senza dubbio le relazioni sono molto necessarie nel lavoro educativo. Queste possono assumere un carattere molto diverso. Secondo alcuni Autori esiste un tipo di relazione che risulta del tutto nociva per il proprio atto educativo. Si tratta della relazione di dipendenza nel processo di insegnamento-apprendimento. Questo tipo di relazione progressivamente fa perdere ogni autonomia al discente, il quale invece deve operare in un clima di libertà ed autonomia tale da renderlo partecipe e attivo nel suo processo di apprendimento. In tale prospettiva, il docente, da parte sua, è visto come professionista dell'educazione che interviene in questo processo in maniera cosciente e responsabile; dotato di una formazione specifica, egli sceglie il momento adeguato e opportuno per intervenire.

Così la relazione educativa, va al di là della mera trasmissione di conoscenze o contenuti culturali. Si tratta di un processo educativo che problematizza le conoscenze nel momento dell'incontro tra l'educatore e l'educando. Un incontro che deve avvenire in un ambiente di riflessione e di scoperta reciproca, alla luce del momento storico e del contesto in cui si vive.

Una relazione può dirsi educativa se pone l'accento nel ruolo attivo dell'educando, prendendo in considerazione le esperienze precedenti di costui, così come il particolare contesto nel quale gli è toccato di vivere.

Significa insomma costruire congiuntamente un progetto educativo comune e dialogico; con una chiara ed esplicita intenzionalità da parte dell'educatore, però aperto alla critica e al dialogo con gli educandi.

Questo modello di relazione educativa richiede ancora una educazione in cui si proponga una orizzontalità adeguatamente intesa; basata sull'ascolto e il pensiero condiviso. Una educazione in cui non si faccia ciò che cerca l'educando, ma che problematizzi quello che domanda, le sue necessità e i suoi interessi. Una educazione che proponga l'integrazione di tutti i cittadini, ma non mediante la trasmissione di conoscenze strumentali orientate principalmente al suo ingresso nel mercato del lavoro, bensì formando cittadini critici della propria realtà.

Così gli educandi possono diventare attori attivi delle trasformazioni che essi immaginano collettivamente. Occorre formare soggetti disponibili all'incontro con l'altro come segnale di vita, contrari alla "competitività" che è simbolo di distruzione e di egoismo. Necessita una educazione che si propone di formare soggetti autonomi, abituati all'assunzione di responsabilità, disposti ad assumere il disagio di vivere.

La scuola presenta una serie di "sfide", che consistono nelle richieste e nei compiti che l'alunno deve assolvere. Queste sfide superano la semplice trasmissione delle conoscenze e coinvolgono anche altri livelli, tra cui quello delle relazioni interpersonali, richiedendo al soggetto una forma di adattamento.

Come afferma NUNZIA MARCIANO⁷⁶, per quanto riguarda le relazioni in classe, è importante che gli insegnanti si mettano in discussione in maniera tale da poter riconoscere nelle proprie difficoltà di insegnamento altrettante tematiche inerenti alle difficoltà relazionali, piuttosto che definirle in termini di difficoltà di apprendimento degli alunni. La dimensione relazionale chiama in causa l'insegnante con una responsabilità del tutto nuova, quella di conoscere e riconoscere le emozioni che sperimenta nella relazione con gli alunni e nell'orientare le proprie scelte didattiche a partire da questo monitoraggio emotivo.

Le emozioni nelle relazioni educative hanno una grande valenza e parlando di emozioni ci riferiamo, dunque, in primo luogo a processi sempre attivi nell'individuo, sia esso un bambino o un adulto. I bambini hanno bisogno di imparare, fin da quando sono piccoli, ad individuare, gestire e modulare il proprio

⁷⁶ MARCIANO N.,(2003), *Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante*, Angeli, Milano.

mondo emozionale interno, per riuscire a sviluppare adeguati livelli di autonomia, autostima e competenze relazionali, senza rimanere intrappolati in un mondo pulsionale con scarse capacità di adattamento alle esigenze della crescita e della realtà. Tale insegnamento viene oggi chiamato “educazione alle emozioni” e realizza l’ “intelligenza emotiva”.

DANIEL GOLEMAN qualifica “l’intelligenza emotiva” come un modo particolarmente efficace di trattare se stessi e gli altri, per cui possiamo dire che è grazie al fatto di provare sentimenti che noi sappiamo chi siamo⁷⁷.

Per MARTINA ROY:

«Lo scopo di una relazione non è essere felici, ma trasformarsi. Perché abbiamo bisogno di emozioni per accorgerci a che punto siamo della nostra trasformazione. Nel corso delle relazioni che sono multidimensionali, notiamo che la vulnerabilità diminuisce e che riusciamo sempre più a collegare la nostra forza all'ambiente. Multidimensionale significa che siamo coinvolti in diversi tipi di relazione che ci influenzano a livelli differenti. Il rapporto con mia madre è diverso da quello che ho con mio padre e risvegliano in me dimensioni totalmente diverse. Il rapporto con mio figlio grande è diverso da quello che ho con il più piccolo ed entrambi i rapporti richiedono un aspetto diverso di me. Questo è ciò che definisco la multidimensionalità della relazione. Ciascuna relazione porta alla luce caratteristiche diverse e attiva altri aspetti della nostra ombra. Se si lavora su tutti questi aspetti, le porte si apriranno a una crescita straordinaria»⁷⁸.

1.4.1. Riflessioni sulla relazione educativa-didattica.

Le figure di LADJALI e PENNAC offrono una interessante riflessione sulla relazione educativa-didattica. Alla luce di quanto abbiamo esposto precedentemente, conviene chiedersi: cosa fanno Ladjali e Pennac per creare un contatto con i propri alunni? Cosa accomuna i due autori?

Nel dialogo con GEORGE STEINER, Ladjali ci offre una definizione del magistero e dell'autentica relazione educativa : «Così perché, sempre ho saputo

⁷⁷ GOLEMAN D., (1996), *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.

⁷⁸ ROY M., (2007), *Come essere felici insieme. Prevenire le frustrazioni nelle relazioni*, Tecniche Nuove, Milano, p. 49.

ciò che era un maestro quasi sin dal principio. Semplicemente, qualcuno che gode di un'aura quasi fisica e in qualcuno risulta quasi tangibile la passione che emana. Qualcuno può dire: "Mai diventerò come lui, ma mi piacerebbe un giorno essere preso sul serio"»⁷⁹.

DANIEL PENNAC ⁸⁰ si relaziona con i suoi alunni dall'esperienza di Pennacchioni: lo zuccone, l'inutile, l'umiliato bambino goffo segnalato da tutti. Pennac sa cosa significa essere lo stupido ufficiale della classe, conosce la paralisi del bambino e dell'adolescente che hanno interiorizzato il messaggio ripetuto dai suoi docenti che niente serve a niente. Come egli stesso ci dice, la conoscenza del dolore di non capire e dei suoi danni collaterali: «la solitudine e la vergogna dell'alunno che non comprende, perso in un mondo in cui tutti gli altri capiscono»⁸¹.

E precisamente perché comprende lo zuccone, perché si identifica con il cattivo alunno della propria infanzia, elogia l'autentico magistero dei professori che lo seppero riscattare dall'ignoranza e dall'ignominia: «I professori che mi salvarono - e che fecero di me un professore - non erano formati per farlo. Non si preoccuparono delle origini della mia incapacità scolastica. Non persero tempo cercando le cause e né tantomeno mi sgridarono. Erano adulti messi di fronte ad adolescenti in pericolo. Capirono che occorreva agire tempestivamente. Si diedero da fare. Non riuscirono a prendermi. Si diedero da fare di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora. Finirono con il tirarmi fuori di lì. E con me molti altri. Letteralmente ci ripescarono. Dobbiamo loro la vita»⁸².

Come si vede, la didattica è quella relazione che si stabilisce tra qualcuno perso, e la persona che gli insegna il cammino per incontrarsi con se stesso.

La chiave di volta dunque è l'incontro con quei due o tre docenti che in adolescenza ti cambiano la vita, perché sono mossi da passione, elemento

⁷⁹ LADJALI C., STEINER G., (2003), *Eloge de la transmission: le maitre et l'élève*, Edit. Albin Michel, Paris, p. 36.

⁸⁰ PENNAC DANIEL pseudonimo di DANIEL PENNACCHIONI, *Diario di scuola*, (2008), Feltrinelli, Milano. Il libro mescola ricordi autobiografici e riflessioni sulla pedagogia, sul ruolo dei genitori e della famiglia, sul ruolo della televisione e di tutte le declinazioni dei media contemporanei.

⁸¹ Ivi, p. 36.

⁸² Ivi, p. 36.

fondamentale per questo mestiere, passione per la loro materia e passione nel volerla e saperla trasmettere, in sostanza nel rendere curiosi i propri ragazzi. Tutto sta nell'individuare il presunto nemico (le frazioni, le equazioni, i pronomi, l'analisi dei complementi, etc.) e scoprire insieme che non bisogna averne paura: si tratta di liberare il ragazzo dalla maledetta paura di non capire, che non lascia tregua anche alla stima che uno ha di sé portandolo al rifiuto totale, all'estraneità rispetto a qualsiasi materia ("tanto sono negato e poi 'sta roba nella vita non serve a niente"). E invece no, sediamoci, parliamone, affrontiamo insieme la scalata, abbiamo tempo. E tu puoi, tu vali.

«Se il fine dell'educazione, è il promuovere l'avvento dell'umanità nell'uomo, l'educazione dovrebbe organizzarsi in funzione di questa esperienza spirituale fondamentale. Non serve a niente forzare le cose, solo chi è interessato può scoprire e eseguire quelle convinzioni che sono esclusivamente sue. Ma il maestro deve stare attento all'avvenimento; deve fare domande invece di suggerire le risposte, restando sempre ad una rispettosa distanza»⁸³.

Una volta la relazione educativa era concepita come l'instaurazione di un rapporto tra un allievo e i valori di una civiltà attraverso la mediazione di una persona che incarnava la cultura. L'insegnante chiede all'allievo che si appropri personalmente del sapere, egli è la prova manifesta di questa possibilità, ed anche del successo dell'impresa.

«Essere maestro di verità umana », è la funzione assegnata all'insegnante da uno degli ultimi teorici di questa concezione, il Guilford:

«Il maestro ha il dovere di non presentarsi soltanto come il detentore di un sapere, ma anche di essere il testimone della verità, e il garante di valori. Il maestro detentore di un sapere insegna del resto, e in caso di necessità suo malgrado, l'insufficienza del sapere», egli precisa. Il maestro dà così un aspetto personale alla cultura e stimola il suo allievo ad accelerare alla coscienza di sé, quando lo mette in condizione, attraverso dei compiti imposti, di trovare una risposta individuale a questioni fondamentali: «La relazione con il maestro che

⁸³ GUILFORD G., (1969), *Para que los profesores?*, Cuadernos para el diálogo, Madrid, p. 78.

sembra legarmi anzitutto ad un altro nasconde una più importante relazione con me stesso »⁸⁴.

1.4.2. La relazione educativa e la "cura della persona"

Va subito sottolineato che quando si parla di relazione non sempre essa deve avere necessariamente una valenza educativa. La relazione educativa ha in sé determinate peculiarità come si evince da molti studi in merito e racchiude molteplici variabili nella sua concreta esplicitazione. Entrano in gioco elementi tipici della personalità: timidezza, aggressività, pacatezza, esuberanza. Ed ancora non bisogna dimenticare le due categorie di spazio e tempo che risentono delle variabili di ordine geografico, sociologico e culturale⁸⁵. Si può asserire che attraverso la relazione educativa possiamo conoscere i tratti caratteristici di una determinata epoca.

Così nell'età arcaica rinveniamo nell'*Iliade* versi che parlano dell'educazione di Achille: «Son io, divino Achille, io mi son quegli / che ti crebbi qual sei, Che caramente / t'amai; né tu volevi bambinello / ir con altri alla mensa, né vivanda / domestica gustar, ov'io non pria / adagiato t'avessi e carezzato / su' miei ginocchi, sminuzzando il cibo, / e porgendo la beva che, dal labbro / infantil traboccando, a me sovente / irrigava sul petto il vestimento»⁸⁶.

La risposta di Achille non è da meno per premura ed affetto: «fe' degli occhi un cenno / d'allestire al buon veglio un colmo letto»⁸⁷.

Da questo antico testo traspare come in una società arcaica - quella di cui parla Omero - c'è la disposizione a valorizzare il rapporto interpersonale (incluso quello tra educatore ed educando) non solo secondo un ordine di tipo gerarchico, ma anche con una chiara partecipazione personale.

Nel V secolo a.C. si ha un grande cambiamento nella civiltà greca. Tra i sofisti spicca Socrate per le sue doti di maestro. Egli diversamente dagli altri non considera l'allievo un elemento passivo, anzi lo sollecita a praticare in prima

⁸⁴ GUILFORD G. ,(2006), cit., in POSTIC M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma p. 52.

⁸⁵ MARI G. , (a cura di), (2009), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia, p. 7.

⁸⁶ *Iliade*, IX, 602-611 (tr. di V. Monti, La Nuova Italia, Firenze 1950).

⁸⁷ *Ivi*, IX, 774-775.

persona la ricerca della *verità*. In tal modo la relazione educativa viene trasformata in quanto: «Socrate coniuga educazione e personalizzazione nel senso che la singolarità personale è stimolata a manifestarsi con una incisività la quale anticipa le forme - ben più evidenti - che acquisterà con l'avvento del cristianesimo e dell'età moderna»⁸⁸.

Noi non siamo la verità, siamo soltanto dei cercatori di verità, ma cercandola ci chiarifichiamo a noi stessi e portiamo nella nostra azione quello stesso bisogno di universalità che ci spinge alla ricerca della verità.

Bisogna arrivare all'Ottocento e quindi a personaggi di spicco quali Pestalozzi, Froebel, don Bosco perché tramite la libertà si possa connotare la crescita della persona. Ora la relazione educativa acquista un tono emotivo e valorizza il sentimento come canale conoscitivo e anticipa quanto verrà sottolineato in riferimento all'empatia.

La categoria di empatia ha una storia precisa che ormai ha trovato una sua documentazione diffusa e ha avuto negli ultimi anni una puntuale collocazione nel dibattito filosofico italiano⁸⁹ come anche negli studi pedagogici sulla relazione e la comunicazione educativa⁹⁰. L'empatia è tornata a far parlare di sé, soprattutto nell'ultimo decennio, in seguito alle scoperte neuroscientifiche e alla diffusione di nuovi modelli di cervello per spiegare come agiamo, perché agiamo, quali connessioni sinaptiche sia necessario davvero studiare per acquisire brevi e labili certezze su come facciamo quello che ci troviamo a svolgere, a vivere, appunto, ad agire⁹¹.

⁸⁸ MARI G., cit., p. 12.

⁸⁹ BOELLA L., (2006), *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, R. Cortina, Milano; DE MONTICELLI R., (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano; ID., (2004), *L'allegria della mente. Dialogo con Agostino*, Mondadori, Milano.

⁹⁰ BELLINGRERI A., (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano; CONTINI M., (2006), "Il nostro essere nel mondo. Storie di neuroni e di contesti", in CONTINI M., FABBRI M., MANUZZI P., *Non solo di cervello. Educare alla connessione mente-corpo-significati-contesti*, Cortina. Milano, pp. 1-61; FABBRI M., (2008), *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al cambiamento degli stili educativi*, ETS, Pisa

⁹¹ IACOBONI M., (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati-Boringhieri, Torino; RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano. Tra le

Con il Novecento e per merito dell'attivismo si ha la valorizzazione del profilo singolare dello studente grazie alla conoscenza personale di lui e all'accoglienza dei suoi bisogni/interessi.

Oggi la relazione educativa viene vista come "cura della persona". In tale contesto l'educazione richiede sempre amore, bisogna "curarsi" chi ci è affidato, preoccuparsi dei suoi bisogni, stringere con lui una relazione sollecita e calorosa.

Si può parlare di primarietà della cura nella costituzione dell'essere, nel senso che l'essere umano ha bisogno di essere preso in cura, ma nello stesso tempo di prendersi cura. Ha bisogno di essere preso in cura perché è il ricevere cure a partire dalla nascita la condizione necessaria affinché la crescita possa realizzarsi e ha bisogno di prendersi cura per costruire significato nella sua esistenza. L'essere umano, infatti, costruisce un orizzonte di significato prendendosi cura del tessuto di relazioni umane e naturali in cui viene a trovarsi.

LUIGINA MORTARI⁹² ritiene che il fattore determinante per apprendere ad aver cura sia lo sperimentare in prima persona la condizione di essere soggetti che ricevono azioni di cura e che provano il piacere, sia spirituale che materiale, di questo sentirsi compresi, accolti, custoditi e salvaguardati.

A tal punto appare importante qualche riflessione a carattere filosofico sulla *cura* e porci alcuni quesiti che sono:

- cosa significa prendere in carico?
- chi prende in carico?
- come avviene la presa in carico?
- qual è il rapporto tra etica e azione di cura?

diverse funzioni specifiche scoperte in una serie di Neuroni sono state recentemente evidenziate quelle dei cosiddetti "NEURONI SPECCHIO" (Mirror Neurons), in seguito alle ricerche del Prof. G.Rizzolati e colleghi del Dipartimento di Neurologia dell'Università di Parma e Pavia. Sappiamo che molti animali, ma anche nell'uomo ed in particolare nei bambini- si evidenzia una accurata abilità di imitazione. Tale capacità di rispecchiare del sistema di correlazione tra "Mirror Neurons" consente una rapida forma di apprendimento che conduce ad un comportamento adattativo. L'agire per imitazione consente di possedere una base biologica naturale di comportamento che presiede alla aggregazione di animali sociali.

⁹² MORTARI L., (2002), *Aver cura della vita e della mente*, La Nuova Italia, Firenze.

Sensibili a riferimenti pedagogici che sottolineano la dimensione relazionale ed educativa di ogni forma di cura, è a questi convincimenti che facciamo riferimento quando pensiamo ad un nostro personale, ideale significato di presa in carico. Dunque presa in carico come cura, o meglio come aver cura.

MARTIN HEIDEGGER, in *Essere e tempo*, sostiene che «l'essere dell'Esserci dev'essere chiarito come cura [...] l'Esserci, ontologicamente inteso, è cura»⁹³. Questa dimensione ontologica dell'Esserci, sul piano esistenziale significa «avanti-a-sé-esser-già-in (un mondo) in quanto esser-presso (l'ente che si incontra dentro il mondo). Questo essere è espresso globalmente dal termine Cura»⁹⁴. L'esperienza costante di prossimità che ciascuna persona vive quotidianamente ha la forma della Cura. Specificatamente, si tratta di considerare non tanto il prendersi cura, che consiste nell'*esser-presso l'utilizzabile*, quanto l'aver cura, cioè «l'incontro col con-Esserci degli altri nel mondo»⁹⁵. Spicca la dimensione relazionale dell'aver cura, che avviene ogni giorno, e può quindi farsi occasione genuina di incontro. Infatti Heidegger, riferendosi all'aver cura, individua un *continuum*: da un lato abbiamo l'aver cura che si traduce in un sollevare gli altri dalla cura, sostituendosi a loro, trasformando la persona di cui si ha cura in un soggetto dipendente le nostre attenzioni; dall'altro, riconosce il senso autentico dell'aver cura: «anziché porsi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistensivo, non già per sottrarre loro la Cura, ma per inserirli autenticamente “in essa” in modo tale che essi possano “divenire consapevoli e liberi per la propria cura”»⁹⁶.

«E' possibile - scrive MORTARI - ipotizzare che ci siano relazioni di cura in presenza e relazioni di cura a distanza, e ciò che le qualifica come relazioni di cura sia la presenza di quegli atteggiamenti che identificano l'essenza della cura e che esista una relazione diadica in cui chi-ha-cura ha nel suo pensiero una persona precisa di cui aver cura. [...] Nei casi paradigmatici raramente è inclusa la relazione educativa; questo tipo di relazione è trattato in modo adeguatamente approfondito solo da NEL NODDINGS. L'obiettivo di questo studio consiste nel

⁹³ HEIDEGGER M. , (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, p. 81.

⁹⁴ Ivi, p. 241.

⁹⁵ Ibidem

⁹⁶ Ivi, p. 158.

fondare la relazione educativa come relazione in cui l'aver cura assume un ruolo fondamentale»⁹⁷.

Ma la cura di sé non basta. Noi siamo esseri relazionali, abbiamo cioè bisogno di quello che altri possono dare a noi. In quanto esseri mancanti di essere e intimamente relazionali abbiamo una ineludibile necessità di essere oggetti di azioni di cura. Proprio perché ciascuno ha necessità di cura è essenziale apprendere ad aver cura per gli altri. Aver cura per gli altri significa prendersi a cuore il mondo esperienziale dell'altro in modo da facilitare quanto più possibile la qualità della sua vita. La cura per l'altro richiede disponibilità a impiegare le proprie energie e il proprio tempo per un'altra persona. Questa responsabilità all'essere dell'altro non è qualcosa che si fa applicando una regola, adattando il proprio comportamento a un codice. L'agire con cura non costituisce la risposta a un dovere, a un imperativo che la ragione apprende astrattamente, cioè indipendentemente dalle relazioni, vive in cui il nostro esserci è immerso e dalle quali è impastato; a provocare responsabilità nei confronti dell'altro è il "sentirsi necessitato dall'altro", cioè sentire che il bisogno di cura che l'altro manifesta è una necessità vitale e come tale non si può evitare di assumere le proprie responsabilità.

Come fa rilevare BARBARA FABBRONI: «L'essere umano è, nella sua essenza, un esistente proiettato in avanti, mai fermo all'*Hic et Nunc*. Questo avviene nella costante *relazione-con-il-mondo* di cui ogni individuo è parte. E tutto questo in vista di un perché, in ragione di quell'*Essere* presso le cose di cui la persona si prende cura. In quanto l'esistenza è un lasciar essere le possibilità dell'individuo verso ciò che lo occupa. Questo *Essere* è espresso globalmente dal termine Cura. E' la Cura che, come condizione originaria all'*in-essere*, rende possibile *prendersi cura - di -qualcosa e aver- cura - dell'Altro* »⁹⁸.

⁹⁷ MORTARI L., (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano pp. 57-58. Cfr. di NODDINGS N., (2005), *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Erikson, Trento; cfr. pure AVANZINI A., (2008), *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Angeli, Milano.

⁹⁸ FABBRONI B., (2010), *Il corpo racconta di colui che lo abita*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, p. 331.

GAETANO MOLLO parla della cura come *empatia* ed in merito osserva come essa sia un atto intenzionale, una sorta di atteggiamento, un saper essere:

«La "cura" rappresenta l'intenzionalità in atto - come anticipazione formativa - connotando e qualificando la responsabilità nella prassi del quotidiano. Tale è la spinta etica ad approssimarsi ad un'altra persona, nell'approcciare un gruppo o nel considerare e cercare di rispettare tutti gli altri esseri viventi. Per questo, la cura di un anziano per il suo compagno animale non è solo conforto ed affetto, ma può rappresentare coltivazione di tenerezza, senso di dedizione e motivo di speranza. C'è tuttavia da chiedersi quali siano le condizioni per attivare l'atteggiamento della cura. Prima di tutto la cura è un atteggiamento e non un semplice comportamento. E' un saper essere che s'istituisce con la messa in prova della vita stessa, attimo per attimo, situazione dopo situazione. E' attraverso di essa che la stessa vita può svelare la sue opportunità. Si tratta di un atteggiamento in quanto discende da un'inclinazione individuale, che formata e coltivata riesce a divenire abito comportamentale, come predisposizione e modalità d'approccio esistenziale. Questo oltre l'abitudine e l'impulso, che di per sé non solo non producono conoscenza, ma devono essere rispettivamente contrastati e liberati, per far sì che ci possa essere una ricerca cosciente.[...] La cura richiede processi interpersonali d'attivazione. Tali processi partono dal fenomeno della *sim-patia*, quale è attivato attraverso i sorrisi dei volti che ci aprono i colori ed i suoni del mondo. Passo ulteriore è la modalità dell'*empatia*, attraverso la quale ci si può immedesimarsi nell'altro, compartecipando situazioni e condividendo sensazioni e sentimenti. Attraverso la simpatia e l'empatia si può svelare il fenomeno dell'*en-tropia*, quale capacità di comprendersi interiormente nella condivisione di un sentimento compartecipe come l'amicizia ci svela e l'amore ci sorprende e ci attesta»⁹⁹.

L'empatia permette una vera e propria comprensione dell'altro e produce un profondo cambiamento nei soggetti coinvolti nella relazione. L'ascolto attivo, elemento importantissimo, equivale a «percepire non solo le parole ma anche i pensieri, lo stato d'animo, il significato personale e persino il significato più riposto ed inconscio del messaggio che mi viene trasmesso»¹⁰⁰. Spesso ascoltiamo gli altri pensando di comprendere ciò che viene detto, ma facilmente interpretiamo, proiettando i nostri significati sulla situazione e sulle parole dell'altro. La capacità di ascolto attivo, che secondo Rogers ogni terapeuta/insegnante dovrebbe sviluppare attraverso l'esperienza, trasforma la figura del docente, che si pone come obiettivo quello di «facilitare gli allievi a

⁹⁹ MOLLO G., (2006), *Le condizioni pedagogiche per prendersi cura*, CLUEB, Bologna, pp. 35-36.

¹⁰⁰ ROGERS C., (1973), *Libertà di apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, p. 253.

chiarirsi cognitivamente ed emotivamente, mettendoli in condizione di affrontare con più consapevolezza le diverse situazioni»¹⁰¹.

L'empatia è la capacità di intuire e leggere fra le righe, di captare le spie emozionali, di cogliere anche i segnali non verbali indicatori di uno stato d'animo e di intuire quale valore rivesta un evento per l'interlocutore, senza lasciarsi guidare dai propri schemi di attribuzione di significato: diventa così possibile comprendere atteggiamenti e comportamenti apparentemente assurdi, e rispondere soddisfacendo i bisogni specifici di un soggetto. Un ambiente educativo capace di agire in questo senso integra e sostiene la struttura della persona, anche di quella che incontra difficoltà, creando un clima di fiducia. Per Rogers la comprensione empatica ha una posizione centrale all'interno della relazione educativa che significa innanzitutto difendere e incrementare il potenziale di umanità dell'alunno.

DUCCIO DEMETRIO è molto chiaro quando parla della relazione e sottolinea come questa parola «con tutto ciò che si porta appresso (implicazioni teoriche, scientifiche, pratiche, pedagogiche, terapeutiche, di buon senso antico), non cessa di abitare i nostri discorsi»¹⁰². Ed aggiunge che non vi è progetto educativo, sociale, clinico - pur nel mutare dei destinatari, dei contesti di lavoro, delle mete - che non la evochi come una sorta di panacea di ogni mala o buona educazione. La relazione è qualcosa in più rispetto alla comunicazione, alla narrazione, alla trasmissione del sapere (dal più elementare al più complesso) e la preminenza accordata ad essa dipende da qualcosa che la rende un tema pre-conoscitivo¹⁰³.

LAURA CLARIZIA ha dedicato molti suoi studi alla relazione educativa, tra cui l'ultimo del 2013¹⁰⁴ in cui, nella Presentazione alla nuova edizione, si chiede criticamente se «si può, ancora oggi, proporre il codice relazionale quale possibile linea di ricerca che possa garantire un sufficiente orientamento nella complessità

¹⁰¹ Ibidem

¹⁰² DEMETRIO D., (2004), *La relazione è anche una virtù? Riflessioni per continuare a lavorare in educazione*, in "Animazione sociale", XXXIV 8187), , pp. 12-18.

¹⁰³ Ibidem

¹⁰⁴ CLARIZIA L.,(2013),*La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Nuova edizione, Anicia, Roma.

educativa»¹⁰⁵. Lei risponde dichiarandosi convinta dell'esigenza che vi sia un confronto produttivo tra i vari discorsi scientifici e, in merito al codice relazionale riproposto, precisa che esso nella ricerca educativa, resta solo un punto di vista che non può essere assolutizzato. Vediamo cosa intende L. CLARIZIA per relazione: «La relazione è, per un verso, ciò che dell'*educativo* può risultare osservabile, descrivibile, in qualche modo, *misurabile*, per l'altro, ciò che può consentire una ricerca *ermeneutica* intorno alla coerenza sensata e significativa, non solo logica, delle comunicazioni e dei comportamenti interpersonali, ricerca *interpretante* gli esiti delle comunicazioni e delle progettualità/criticità rilevabili *nelle* relazioni interpersonali e intergenerazionali»¹⁰⁶.

Proprio nella relazione la *comunicazione, la cura e la responsabilità* sono i temi di prevalente indagine, perché categorie *fondative* dell'esistenza umana. Un particolare ruolo assume la *comunicazione* interpersonale nell'ambito delle *relazioni*, perché occorre riflettere come ogni comunicazione presenti un aspetto di contenuto e uno di relazione. Del resto un soddisfacente comportamento relazionale e socializzante richiede lo stabilirsi di capacità cognitive ed emozionali, espresse nella comunicazione interpersonale, che costituiscono prerequisiti della massima importanza per l'adattamento del soggetto¹⁰⁷.

Nella comunicazione si apre la relazione, ovvero la relazione con l'altro è già implicita nella stessa esistenza umana. L'identità personale, quello che noi pensiamo di noi stessi e quello che pensiamo che gli altri pensino di noi, si mette assieme, pezzo dopo pezzo, in tutti gli scambi di parole ed azioni che abbiamo con gli altri esseri umani. Si legge nella *Pragmatica della Comunicazione Umana*¹⁰⁸ che «ogni comunicazione implica un impegno e perciò definisce la relazione. E' un altro modo per dire che una comunicazione non soltanto trasmette informazione, ma al tempo stesso impone un contenuto». Su questo testo di PAUL WATZLAWICK chiarisce bene MICHELE CORSI allorché scrive: «Almeno, a mio parere, la sua proposta fondamentale e più incisiva, ruota intorno

¹⁰⁵ Ivi, p. 7.

¹⁰⁶ Ivi, pp. 8-9.

¹⁰⁷ Cfr. ANOLLI L., (2003), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.

¹⁰⁸ WATZLAWICK P., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Casa Editrice Astrolabio, Roma, p. 43.

a tre poli di discorso e di analisi, di interpretazione e di conduzione degli eventi educativi: gli assiomi della comunicazione, i livelli di percezione interpersonale con gli stili educativo-comunicativi che ne discendono e la "lettura" della relazione educativa come sistema aperto, con le specifiche proprietà che lo caratterizzano»¹⁰⁹.

Visto l'accento che abbiamo posto sulla dimensione interattiva e relazionale della comunicazione, riteniamo che uno scambio comunicativo sia da considerarsi riuscito quando è giudicato tale dai diversi protagonisti in questione.

CORSI a proposito della relazione autentica e della comunicazione definisce quest'ultima : cuore e veicolo delle relazioni tra le persone, ed è per questo che occorre comunicare con sincerità, educare alla e nella speranza, il che equivale a dire educare all'autonomia e alla sincerità¹¹⁰.

¹⁰⁹ CORSI M., (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano, p. 51.

¹¹⁰ CORSI M., op. cit., pp. 28-31.

Fig. 1.



Fonte: M. CORSI, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

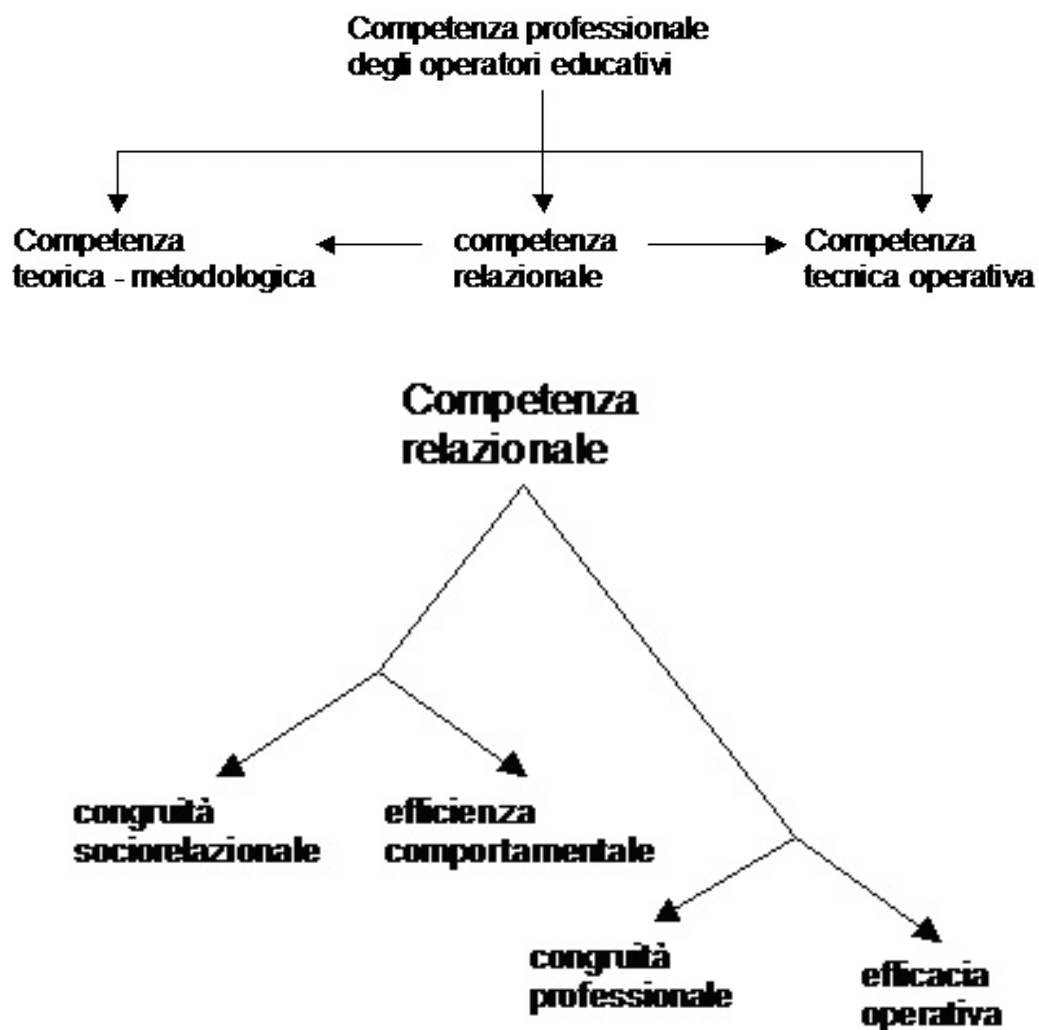
A tal punto appare quanto mai opportuno accennare alla comunicazione-relazione nell'ambito didattico, perché chi decide di fare l'insegnante sceglie un tipo di attività che si svolge in totale simbiosi con l'arte della comunicazione, sotto molteplici aspetti.

L. CLARIZIA trattando *della psicologia e didattica della relazionalità* accenna come in determinate professioni come quella dell'insegnante sia necessaria una competenza comunicativa-relazionale e avanza, a tal proposito alcune linee per possibili percorsi formativi. L'interesse punta soprattutto «alla competenza relazionale-interpersonale che, inerendo *trasversalmente* alla *qualità* della struttura di *personalità* e di *professionalità* del singolo operatore, può favorire, insieme, un più elevato livello di *congruità* (personale-professionale) e di *efficacia-efficienza operativa*»¹¹¹.

¹¹¹ CLARIZIA L., (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Nuova edizione, cit., p. 54.

Ed ecco la rappresentazione grafica:

Fig. 2



Fonte: L. CLARIZIA, (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Nuova edizione, cit., p. 54.

Quando L. Clarizia accenna alla relazione educativa all'interno della scuola sottolinea come «è solo il reciproco riconoscimento dei due soggetti interagenti nella relazione educativa istituzionalizzata che può opporsi alla generalizzata percezione di in-significatività, presente soprattutto nel segmento evolutivo di massima crisi della relazionalità didattica, nella scuola degli adolescenti»¹¹².

Con grande chiarezza viene ribadito perché e come deve essere reciprocamente percepita la relazione didattica tra educatore-educando, che deve essere fondata su alcune competenze ineludibili quali la competenza disciplinare-metodologica non disgiunta dalla funzione valutativa : «La relazione didattica può essere reciprocamente percepita come *legittimata* proprio dal riconoscimento della funzione didattica, quindi dalla presenza di una *competenza disciplinare-metodologica-valutativa del docente, strumentalmente riconosciuta dal discente* ai fini dell'acquisizione e di (condivisi) obiettivi istruttivi-didattici. Il riconoscimento del ruolo strutturalmente funzionale della competenza professionale del docente da parte del discente è la preconditione psicologica per la quale sia accettato – e non subito passivamente – il livello di gerarchizzazione relazionale»¹¹³.

Sullo stesso pensiero si era espresso GIANFRANCO CALABRESE parlando di una didattica interpersonale adombrando i pericoli che essa può nascondere e se non si è chiari sul senso e sul significato, che viene dato al concetto di persona e alla diversità dei ruoli che, all'interno della comune dignità personale, si realizzano in ordine ad una vera relazione educativa e didattica:

«Nella relazione didattica il ruolo del didatta e del discente non deve essere dimenticato ed anzi deve essere valorizzato. Per questo l'attenzione alla persona in quanto tale, che precede ogni ruolo e funzione, non può giustificare, in nome della relazione interpersonale, l'esclusione, in una prospettiva spontaneistica o anarchica, dell'autorità come forma d'intervento didattico. Il maestro, l'educatore o il formatore, se vuole essere un buon didatta, non può perdere la propria individualità, le proprie caratteristiche e la propria formazione, ma neppure deve sottovalutare il ruolo sociale, che gli viene attribuito: Questo ruolo, che naturalmente anche uno stimolo e un'occasione per la propria formazione permanente, è educativo, se non diventa autoritario, ed incide sia sulla struttura didattica sia sulla formazione. Il soggetto in formazione, infatti, ha bisogno di una figura di riferimento e di

¹¹² Ivi, pp. 105-106

¹¹³ Ivi, p. 108.

una relazione didattica differenziata, per poter crescere, per poter apprendere...»¹¹⁴.

Parliamo di un tipo di relazione non statica, ma sempre perfezionabile in un tipo di rapporto che coinvolge discente-docente e dove la didattica non si fonda sulla lezione cattedratica, ma sulla sua mediazione:

«Un aspetto non trascurabile dell'atteggiamento riflessivo è la considerazione della relazione tra insegnante ed alunno come non scontata, ma continuamente migliorabile, ed il desiderabile miglioramento non viene messo in conto esclusivamente all'alunno (che dovrà impegnarsi di più, stare più attento, esercitarsi), ma coinvolge l'insegnante stesso, implicato in maniera profonda nella relazione e quindi nella responsabilità del rapporto. Oggi la relazione tra insegnamento-apprendimento è considerata focale per la didattica, precedentemente sbilanciata sul polo dell'insegnamento. La versione più tradizionale della relazione didattica centrata sull'insegnamento è quella della lezione cattedratica, che prevede la trasmissione del sapere da chi sa a chi non sa, versione che conosce molte varianti, ma che è ancora probabilmente la più diffusa. Le parole dell'insegnante e il manuale rappresentano gli strumenti didattici prevalentemente usati. Una versione più evoluta è legata alla maggiore attenzione oggi attribuita alla mediazione didattica, e all'importanza che assumono diversi mediatori»¹¹⁵.

¹¹⁴ CALABRESE G., *Animare l'educazione: Per una didattica interattiva. I fondamenti*, cit. p. 56.

¹¹⁵ DIONISI G., GARUTI M.G, (a cura di), (2011), *I giardini della formazione*, Armando, Roma, p. 23.

Riferimenti bibliografici al I capitolo

AA.VV., (2004), *Educare ad una cittadinanza responsabile*, Paoline Editoriale, Milano.

ACETI E., *Educare al sacro. Una risposta alla crisi della società postmoderna*, Città nuova, Roma 2011.

ACONE G., (1988), *Intersezioni Pedagogiche*, Edisud, Salerno.

ACONE G., (1992), *Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e ritorno*, in Borrelli M., (a cura di), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Volume I, Pellegrini Editore, Cosenza.

ACONE G., (1994), *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia.

ACONE G., (2001), *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno.

ACONE G., (2004), *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.

ACONE G., (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno.

ALZINA R., (2002), *La Educación Emocional: Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales*, Letras de Deusto, 32 (95).

ANOLLI L., (2003), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.

ARENDT H., (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.

BAGNASCO A., Recensione a *La sfida educativa*, in "Avvenire", 17-09-2009.

BELARDINELLI S., Recensione a *La sfida educativa*, in "Avvenire" , 17-09-2009.

BELLINGRERI A., (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano.

BENEDETTO XVI, *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008, Libreria editrice Vaticana, Roma.

BERNARDI U., (2004), *Culture e integrazione. Uniti dalla diversità*, Angeli, Milano.

- BERTIN G.M., CONTINI M.G., (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.
- BOELLA L., (2006), *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, R. Cortina, Milano.
- BORRELLI M., (a cura di), (1995), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Pellegrini Editore, Cosenza.
- BOTTANI N., (1994), *Professoressa addio!*, Il Mulino, Bologna.
- BREZINKA W., (1991), *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma.
- BRUNER J., (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Feltrinelli, Milano.
- BRUNER J.S., (1955), *Oltre l'informazione*, tr. it. in P. BOSCOLO, *Psicologia dell'educazione*, Giunti Martello, Firenze 1980.
- BRUNER J.S., (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it. di G. B. Flores D'Arcais e P. Massimi, Armando, Roma 1967.
- BRUNER J.S., (1972), *Lo sviluppo cognitivo*, in AA. VV., *Lo sviluppo cognitivo*, tr. it. di E. Rivero, Armando, Roma.
- BRUNSWIK E., (1968), *Scope and Aspects of the Cognitive Problem*, in *Contemporary Approaches to Cognition*, Harvard University Press, Cambridge.
- CALABRESE G., (2007), *Animare l'educazione. Per una didattica interattiva. I fondamenti*, Angeli, Milano.
- CAMBI F., E. FRAUENFELDER (a cura di), (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- CEI, "Educare alla vita buona del Vangelo", *Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2011*, nn. 29-30 del 30 ottobre 2011.
- CHIOSSO G., (a cura di), (2009), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- CLARIZIA L., (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Nuova edizione, Anicia, Roma.
- CLARIZIA L., (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM. Roma.

CORSI M., (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano.

DELORS J., (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.

DEMETRIO D., (2004), *La relazione è anche una virtù? Riflessioni per continuare a lavorare in educazione*, in "Animazione sociale", XXXIV (8187) Editore Newton Compton, Milano 2012.

DIONISI G., GARUTI M.G., (a cura di), (2011), *Giardini della formazione*, Armando, Roma.

DUCCI E., (2002), *Essere e comunicare*, Anicia, Roma.

EINSTEIN A., (2012), *Il mondo come io lo vedo*, Traduttore W. Mauro, Editore Newton Compton, Milano.

FABBRI M., (2008), *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al cambiamento degli stili educativi*, ETS, Pisa.

FABBRONI B., (2010), *Il corpo racconta di colui che lo abita*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.

FADDA R., (2005), *L'intenzionalità educativa fra progettazione e cura*, in F. CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Ed. del Cerro, Tirrenia.

FIORIN I., (2004), *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola*, La Scuola, Brescia.

GIUSSANI L., (1995), *Il rischio educativo*, SEI, Torino.

GLASER R., (1976), *Components of a Psychology of Instruction. Toward a Science of Design*, in "Review of Educational Research", XLVI, n. 1.

GOLEMAN D., (1996), *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.

GUSDORF G., (1969), *Para que los profesores?*, Cuadernos para el diálogo, Madrid.

LADJALI C., G. STEINER, (2003), *Eloge de la transmission: le maitre et l'élève*, Edit. Albin Michel, Paris.

LEONTIJEV A.N., *I principi dello sviluppo mentale e il problema del ritardo mentale* (1959), in AA.VV.; *Psicologia e pedagogia*, tr. it. di M. Boffo, Editori Riuniti, Roma 1969.

- MARI G., (a cura di), (2009), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia.
- MASLOW A.H., (1954), *Motivazione e personalità*, Armando Roma 2010.
- MOLLO G., (2006), *Le condizioni pedagogiche per prendersi cura*, CLUEB, Bologna.
- MORIN E., (1980), *Per una teoria della crisi*, in D'Eramo M., (a cura di), *La crisi del concetto di crisi*, Lerici, Roma.
- MORTARI L., (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- MORTARI L., (2002), *Aver cura della vita e della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- NODDINGS N., (2005), *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Erikson, Trento.
- PENNAC D., (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- POPPER K. R. , (1996), *Tutta la vita è risolvere problemi*, Edizione Rusconi, Milano.
- POSTIC M., (2006), *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma.
- ROGERS C. R. , (1977); R. PICONE, *La psicoterapia di C. R. Rogers: teoria e pratica*, Armando, Roma 1984
- ROY M., (2007), *Come essere felici insieme. Prevenire le frustrazioni nelle relazioni*, Tecniche Nuove, Milano.
- RUINI C., (2009), *Prefazione a CEI, La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- SAMMARTANO A., (2009), *Genitori del sì, genitori del no. Educare in famiglia*, Effatà Editrice, Torino.
- SIMEONE D., (2002), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano.
- SPENCER L.M., (1993), *Competence at Work. Models for Superior Performance* , John Wiley & Sons, Inc. New York.
- UNESCO, (1976), *L'educazione in marcia*, Editoriale Teide.
- VYGOTSKIJ L. S., (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* , tr. it. a cura di M. S. Veggetti, Giunti, Firenze 1974.
- WATZLAWICK P., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.

CAPITOLO II
EMOZIONI E COMPETENZE EDUCATIVE

*“Tutti dicono che il cervello
sia l'organo più complesso del corpo umano,
da medico potrei anche acconsentire.
Ma come donna vi assicuro che non vi è
niente di più complesso del cuore,
ancora oggi non si conoscono i suoi meccanismi.
Nei ragionamenti del cervello c'è logica,
nei ragionamenti del cuore ci sono le emozioni.”*

Rita Levi Montalcini

2.1.Intorno al concetto di “emozione”.

L'emozione è un costrutto ipotetico, cioè un'entità non direttamente osservabile, ma inferibile dai diversi indicatori emozionali e dalla loro interazione. Le emozioni rappresentano un'importante componente nel sentire, nel percepire se stessi, le persone, l'ambiente e gli oggetti. La questione della definizione e della funzione sociale delle emozioni costituisce un nodo fondamentale del dibattito relativo alla "natura sociale" della specie umana. Lo studio delle emozioni è, infatti, strettamente legato all'indagine psicologica sulla cognizione e sul comportamento sociale poiché le emozioni influenzano:

1. gli atteggiamenti interpersonali e le relazioni sociali;
2. il processo e l'esito delle negoziazioni e degli incontri sociali che dipendono dallo scambio di segnali emozionali (per es. di minaccia o di pacificazione);
3. la percezione, il giudizio, la memoria, il problem solving, e molti altri aspetti del funzionamento individuale;
4. l'attivazione del comportamento aggressivo e della prosocialità;
5. frustrazione-aggressività, empatia, comportamento prosociale.

Lo studio delle emozioni negli ultimi anni ha interessato sempre più campi del sapere, a partire dalla letteratura, la filosofia, la psicologia¹¹⁶, la psichiatria, la biologia, la pedagogia, le neuroscienze, l'antropologia culturale e persino la chimica¹¹⁷.

¹¹⁶ In psicologia per molto tempo la sfera emotiva è stata rimossa dai suoi oggetti in quanto con il dominio del comportamentismo andava rimosso tutto l'*intramentale* che non era osservabile e misurabile, e concentrarsi soltanto sugli aspetti studiabili empiricamente. Forse non è un caso che negli attuali manuali di psicologia il capitolo sulle emozioni figura tra gli ultimi.

¹¹⁷ Damasio pone in evidenza la questione relativa al *perché* si manifesta un'emozione o un sentimento. La neurochimica delle emozioni non è sufficiente a rispondere a tale interrogativo. Il sapere che una certa sostanza chimica, prodotta dal corpo o in laboratorio, induca reazioni emotive o sentimentali non ci spiega affatto il *meccanismo*. La scoperta che una sostanza agisca sui sistemi, sui circuiti, sui recettori e sui neuroni spiega soltanto la relazione funzionale con la sostanza, ma non perché si è felici o rattristati. «Se sentirsi felici o tristi – scrive Damasio – corrisponde in buona misura a un cambiamento della rappresentazione neurale degli stati corporei in atto, allora

ANTONIO R. DAMASIO nel suo studio *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* è stato forse il primo a porre sotto esame le infauste conseguenze della separazione di Cartesio e oggi è possibile circoscrivere quell'errore sulla base anche di casi clinici e della valutazione di fatti neurologici sperimentali. Tutte le linee sembrano convergere verso uno stesso risultato: l'essenzialità del valore cognitivo del sentimento. Damasio usa la parola "sentimento" per denotare qualcosa di concettualmente nuovo e introduce una distinzione importante fra il sentire di base e il sentire delle emozioni, fondata su osservazioni di architettura anatomico-funzionale. Un suo grafico in cui viene rappresentata l'emozione è abbastanza analitico per capire il percorso compiuto dall'emozione.

la spiegazione richiede che le sostanze chimiche agiscano sulle fonti di quelle rappresentazioni, cioè il corpo stesso e i vari livelli di circuiti neurali i cui schemi di attività rappresentano il corpo. Comprendere la neurobiologia del sentimento richiede necessariamente la comprensione del sentimento. Se sentirsi felici o tristi corrisponde anche, in parte, ai modi cognitivi secondo cui i pensieri stanno operando, allora la spiegazione richiede anche che la sostanza chimica agisca sui circuiti che generano e manipolano immagini: il che è come dire che ridurre la depressione a un enunciato sulla disponibilità di serotonina o di norepinefrina in generale (enunciato molto popolare, nei giorni e nell'epoca del Prozac) è intollerabilmente rozzo.» DAMASIO A. R., (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, ed. orig.: *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, (1994), pp. 229-230.

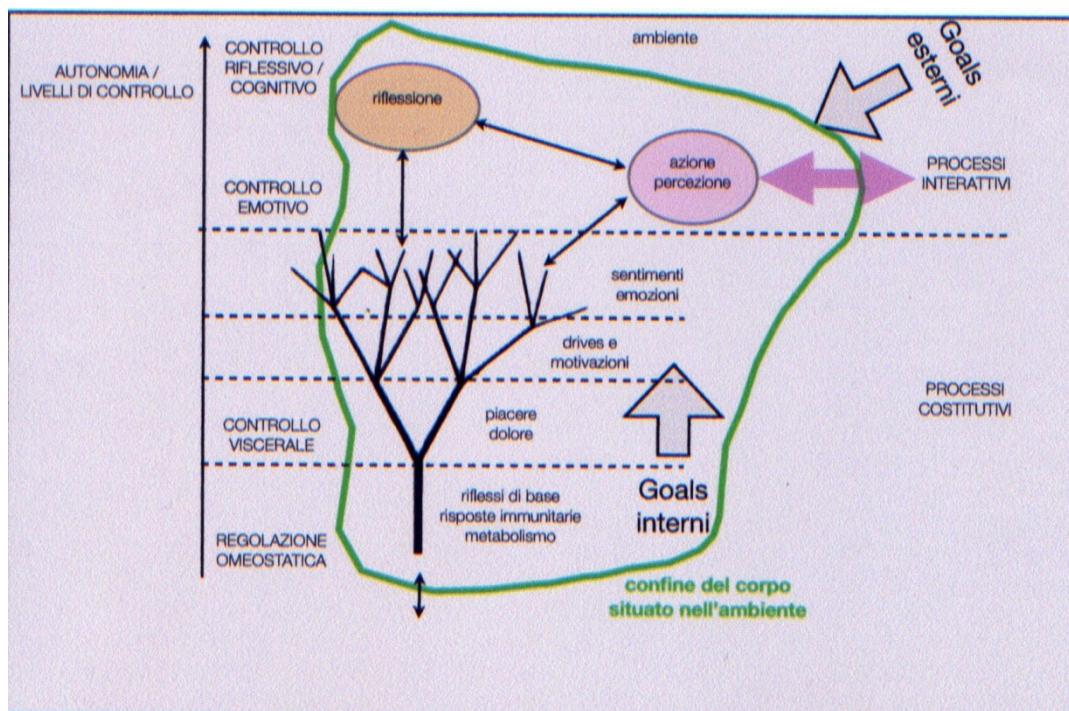


Fig. 3: Il percorso compiuto dall'emozione

Fonte:

http://homes.dsi.unimi.it/~boccignone/GiuseppeBoccignone_webpage/CompAff2012.html

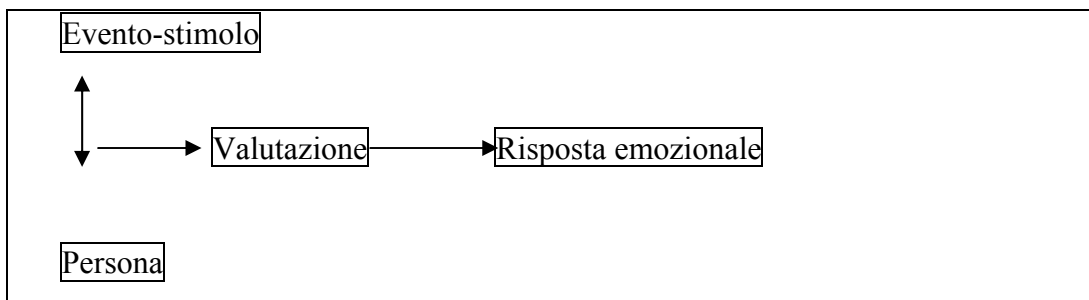
Tutte le emozioni sono, essenzialmente, impulsi ad agire; in altre parole, piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita. La radice stessa della parola emozione è il verbo latino moveo, (muovere), con l'aggiunta del prefisso e- (movimento da), per indicare che in ogni emozione è implicita una tendenza ad agire. Il fatto che le emozioni spingano all'azione è ovvio soprattutto se si osservano gli animali o i bambini; è solo negli adulti "civili" che troviamo tanto spesso quella che nel regno animale si può considerare una grande anomalia, ossia la separazione delle emozioni (che in origine sono impulsi ad agire), dall'ovvia reazione corrispondente.

Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. I ricercatori continuano a discutere su quali precisamente possano

essere considerate le emozioni primarie – o perfino sull’esistenza di tali emozioni primarie. Il primo che si è accorto che espressioni facciali specifiche (paura, disgusto, tristezza, gioia, sorpresa, rabbia), sono riconosciute in ogni cultura del mondo è stato CHARLES DARWIN¹¹⁸.

Darwin, nel suo libro *L’espressione dell’emozione nell’animale e nell’uomo* aveva suggerito già più di cent’anni fa tutta una serie di interpretazioni e di funzioni delle emozioni che, oggi, alla luce degli studi clinici, sono state decisamente confermate. La sua idea era che le emozioni sono un processo disponibile per l’essere umano per adattarsi continuamente all’ambiente in cui viviamo che, cambiando continuamente, ci sottopone a continue sollecitazioni. In un certo senso potremmo affermare che grazie alle emozioni noi disponiamo di uno strumento flessibile per il continuo aggiustamento e adattamento agli stimoli e alle sollecitazioni ambientali nel corso della nostra vita quotidiana. Ecco nello schema come le diverse emozioni nascono e scaturiscono nell’organismo di ogni essere umano:

Fig. 4: come nascono le emozioni



Ogni volta che la persona con i suoi elementi (apparati biologici, esperienze precedenti, conoscenze, cultura) nell’impatto con gli eventi e le situazioni ambientali mette in atto rapidissimi processi di valutazione cognitiva degli stimoli, degli eventi, delle situazioni, da questa valutazione scaturisce una risposta complessiva che chiamiamo risposta emozionale (l’insieme dei cambiamenti che si realizzano nell’organismo a vari livelli). E’ bene tener conto del fatto che la risposta emozionale è un costrutto complesso costituito da componenti di seguito elencati.

¹¹⁸ Darwin C.,(1962), *L’espressione delle emozioni nell’uomo e negli animali*, Bollati -Boringhieri, Torino.

Il comportamento di ogni essere vivente è orientato alla realizzazione di un certo numero di scopi e alla soddisfazione di determinati bisogni. I bisogni dell'essere umano possono essere di varia natura e legati alle esigenze biologiche dell'organismo (come la sete, la fame, l'attività sessuale) oppure orientati alle esigenze che nascono e si sviluppano nella collettività sociale (come il bisogno di avere successo, di essere apprezzati e stimati, ecc...) La possibilità di vedere soddisfatti bisogni o di incontrare invece ostacoli, nel perseguimento dei propri scopi e relativi piani di azione, suscita nell'essere umano le emozioni. A differenza del passato, si tende oggi ad esaminare in maniera congiunta la dimensione motivazionale e quella emozionale del comportamento umano. Si può dire che motivazione ed emozione rappresentano due processi fra loro indipendenti, due facce della stessa medaglia: lo studio della motivazione consente di indagare soprattutto le cause, il perché un dato comportamento venga attivato per il conseguimento di uno specifico obiettivo; lo studio delle emozioni permette un'analisi del come un organismo reagisce, adottando cambiamenti a livello fisiologico, espressivo e del vissuto soggettivo a seconda che lo scopo delle sue azioni sia o meno raggiunto.

Anche FREUD¹¹⁹ si interessa delle emozioni negative, ansia e angoscia, ritenendole un segnale di disagio e conflitto. Da quel momento in poi, in campo psicologico si sono susseguite numerose definizioni, più di un centinaio, che riconoscono sostanzialmente alle emozioni una funzione cognitiva e di orientamento dell'individuo. I diversi *modelli teorici* dei processi psicologici variano da quelli che offrono spiegazioni in termini di *attivazione fisiologica* a quelli che pongono l'accento sugli aspetti dell'*esperienza soggettiva*, da quelli che considerano le emozioni in termini di *sequenze comportamentali* ad altri ancora che sottolineano la funzione comunicativa dell'emozione. Le diverse aree di studio hanno consentito di sviluppare prospettive, teorie complesse e molteplici metodi di indagine che si configurano in percorsi distinti, difficilmente integrabili.

¹¹⁹In senso stretto, Freud non si è occupato di emozioni, ma ha studiato le basi emotive del comportamento, attribuendo ai processi affettivi un ruolo centrale nella vita umana. Dai suoi scritti: *Al di là del principio del piacere*(1977) , in *Opere*, Boringhieri, Torino, vol. IX.

PAUL EKMAN¹²⁰, uno degli studiosi più noti, distingue tra universalità delle espressioni facciali delle emozioni fondamentali e regole di esibizione delle stesse che sono culturalmente e socialmente determinate. L'espressione delle emozioni è quindi parte della nostra eredità biologica: gli individui nascono preadattati per esprimere e per riconoscere le emozioni. Le *emozioni fondamentali* o *primarie* (rabbia, paura, disgusto, felicità, tristezza, sorpresa), attivate rapidamente e poco governabili, sono distinte da quelle *secondarie* (vergogna, gelosia, orgoglio), suscettibili di controllo sociale e filtraggio cognitivo. Molti studi lasciano emergere una conclusione: le rappresentazioni delle emozioni primarie o fondamentali quali *gioia, tristezza, rabbia, paura, amore*, contengono una struttura di situazione elementare comune a tutti gli episodi, pur differenziati da una molteplicità di elementi secondari, e presentano dunque un'organizzazione strutturale interna simile a quella prevista dal modello di *script*, proposto come costruito in grado di spiegare la rappresentazione della conoscenza procedurale.

Le emozioni sono state definite come delle reazioni affettive, in genere brevi ma intense, che insorgono all'improvviso in risposta a degli stimoli ambientali che per un qualunque motivo ci colpiscono. La differenza che le contraddistingue dai sentimenti è che questi ultimi non dipendono da uno stimolo esterno, ma dai nostri interessi, dai nostri valori, dalle influenze del nostro contesto culturale, persistono nel tempo, indipendentemente dalla presenza vicino a noi di ciò che ci attira.

Ad esempio, possiamo considerare emozione l'attrazione che proviamo alla vista di un bell'uomo o di una bella donna, ma appena la persona si allontana da noi, la nostra reazione emotiva si attenua.

¹²⁰ EKMAN P., ha pubblicato molti studi sul tema delle emozioni: *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, (2007), Giunti, Firenze; *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, (2008), Giunti, Firenze; *Le bugie dei ragazzi. Frottole, imbrogli, spacciate: perché i nostri figli ricorrono alla menzogna?*, (2009), Giunti, Firenze; *Felicità emotiva*, (2010), Sperling & Kupfer; *I volti della menzogna. Gli indizi dell'inganno nei rapporti interpersonali*, (2011), Giunti, Firenze; *La seduzione delle bugie*, (2011), Di Renzo, Roma.

A livello psicologico, una persona molto emozionata riduce la capacità di autocontrollo, di ragionare in modo logico e critico. Le persone esprimono inoltre le emozioni attraverso la mimica del volto, la postura del corpo ed il linguaggio.

Immaginiamo un adolescente piuttosto timido che per la prima volta viene salutato dalla ragazza più carina della scuola. Come potrebbe essere la sua reazione?

Probabilmente arrossirà, il cuore inizierà a battere forte e per qualche istante, che a lui sembrerà eterno, cercherà di valutare qual è la cosa migliore da dire, per poi farsi uscire un “ciao” di una tonalità piuttosto lontana da quella abituale. E tu cosa faresti se casualmente incontrassi il tuo compagno/a abbracciato a qualcuno che non sei tu?

Ognuno di noi ha un modo del tutto personale di reagire agli eventi, anche in relazione alla personalità ed alle esperienze di vita. Studi sempre più numerosi evidenziano l'importanza di riuscire a comunicare le proprie emozioni, sia verbalmente che attraverso la gestualità del corpo.

Una definizione complessa di *emozione* è quella di UMBERTO GALIMBERTI che la rapporta alle reazioni che derivano da quelle fisiologiche, viscerali e quelle psicologiche:

«Reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di breve durata determinata da uno stimolo ambientale. La sua comparsa provoca una modificazione a livello somatico, vegetale e psichico. Le reazioni fisiologiche a una situazione emozionante investono le funzioni vegetative come la circolazione, la respirazione, la digestione e la secrezione, le funzioni motorie tramite un'ipertensione muscolare, e quelle sensorie con vari disturbi alla vista e all'udito. Le reazioni *viscerali* si manifestano con una perdita momentanea del controllo neurovegetativo con conseguente incapacità temporanea di astrazione dal contesto emozionale. Le reazioni *espressive* riguardano la mimica facciale, gli atteggiamenti del corpo, le abituali forme di comunicazione. Le reazioni *psicologiche* si manifestano come riduzione del controllo di sé, difficoltà ad articolare logicamente azioni e riflessioni, diminuzione delle capacità di metodo e di critica»¹²¹

Spesso, ci capita di considerare le nostre emozioni come degli ostacoli, degli errori o debolezze. Cerchiamo allora di controllarle e impedire che si manifestino.

¹²¹ GALIMBERTI U.,(2006), *Dizionario di psicologia*, vol 2, *emozione*, Gruppo editoriale l'Espresso, Roma, pp. 20-32.

Per esempio, nel momento in cui mi rivolgo alla persona che più m'interessa, divento nervoso e teso. Certamente considero che è il peggiore momento per essere nervoso. E vorrei essere al meglio per impressionarlo, invece arrossisco, farfuglio e perdo le mie idee.

Qual è l'etiologia delle emozioni? Essenzialmente, tutte le nostre reazioni emotive hanno lo scopo di aiutarci ad adattarci a ciascuna situazione della nostra vita. Esse servono a farci ottenere la più ampia soddisfazione possibile in ogni momento ed evitare gli ostacoli ed i pericoli che si trovano sul nostro cammino. E' un po' come un sistema di guida molto sofisticato che ci conduce alla nostra principale destinazione: la soddisfazione dei nostri bisogni.

«Le emozioni sono in fondo degli adattamenti funzionali che permettono di entrare in relazione con l'altro; esse servono a stabilire un equilibrio fra le diverse forze in opposizione fra loro. Spesso, infatti, lo stimolo o la realtà esterna non sono in linea con i bisogni interni del bambino. In quest'ottica *l'emozione diventa lo strumento che permette di sottolineare questa differenza e di mobilitare le energie necessarie per cercare il cambiamento.*[...] Una teoria ancora diversa ci fa capire quanto *le emozioni siano collegate al soddisfacimento dei bisogni.* All'inizio esse esprimono la ricerca di appagamento dei bisogni fondamentali che permettono la sopravvivenza del bambino. Ci riferiamo quindi al bisogno di mangiare e bere, di dormire, di evacuare, di ricevere calore. Un po' alla volta le emozioni fanno capire che altri bisogni stanno prendendo forma e valore nella psiche del bambino: il bisogno di essere toccato, coccolato, accarezzato. E poi di essere curato...La difficoltà nel gestire le proprie tensioni emotive può portare, per esempio, alla strutturazione di un carattere dipendente oppure ad un'estrema rigidità. Queste sono chiaramente solo alcune possibilità che ci fanno però intravedere quanto possa incidere in modo decisivo una gestione sana o patologica delle emozioni sull'intero sviluppo della personalità »¹²².

In ogni momento, le mie reazioni emotive mi indicano in quale misura i miei bisogni vengono soddisfatti o insoddisfatti. Esse mi mostrano sino a che punto la situazione o gli avvenimenti mi convengono veramente. Quando pensiamo alle emozioni di quelli che ci circondano, questa realtà ci appare più evidente. Per esempio, se un mio amico diviene triste mentre io parlo, so immediatamente che quello che dico non corrisponde a ciò che vorrei realmente. Anche se un mio congiunto si arrabbia, mi sembra evidente che egli consideri quello che dico come un ostacolo alla sua soddisfazione. Pertanto quando pensiamo alle nostre

¹²² CUNICO M.,(2004), *Educare alle emozioni*, Città Nuova, Roma, pp. 35-36.

emozioni, capita che siamo meno lucidi. Saremo portati a considerare la nostra tristezza non come un segno importante, ma come una debolezza relativamente inaccettabile. Allo stesso modo, trattiamo spesso la nostra ira come una perdita di padronanza e non come un'energia utile per superare un serio ostacolo.

Siamo, dunque, in presenza di una capacità di comprensione delle emozioni degli altri, che non presuppone processi cognitivi di tipo inferenziale o associativo, ed è il prerequisito essenziale per attivare comportamenti empatici. Si attiva uno scambio sociale che non riguarda soltanto le emozioni immediatamente condivise, ma anche variegata forme di imitazione, di apprendimento, di comunicazione, sia gestuale che verbale.

A volte arriviamo ad accusare gli altri di avere delle reazioni emotive eccessive. Ma è facile scoprire il motivo di tale valutazione: consideriamo la reazione dell'altro troppo forte o troppo emotiva, quando disturba il nostro cammino, quando contrasta i nostri obiettivi. Nessuno accusa un altro di amarlo molto a meno che non cerchi di scappare da questa persona. Questa non è la ricerca di soddisfazione che noi denunciavamo allora, è invece la difficoltà che emerge per allontanarci.

I due esempi illustrano un aspetto supplementare importante: ogni emozione o sentimento ci dà un messaggio preciso in merito al nostro equilibrio interiore. Anzi, la collera indica che il nostro organismo ha intravisto la presenza di un ostacolo. Nello stesso modo, la tristezza è presente quando subiamo una perdita.

Numerosi studi in questo campo delle emozioni dimostrano che il tipo di attaccamento stabilito durante l'infanzia può portare il cervello a sviluppare caratteristiche specifiche riguardo la regolazione delle emozioni, le capacità sociali, le funzioni riflessive e soprattutto la capacità di "mentalizzare", ossia di attribuire pensieri, sentimenti ed emozioni non solo a se stessi, ma anche agli altri.

I bambini hanno bisogno di imparare, fin da quando sono piccoli, ad individuare, gestire e modulare il proprio mondo emozionale interno, per riuscire a sviluppare adeguati livelli di autonomia, autostima e competenze relazionali, senza rimanere intrappolati in un mondo pulsionale con scarse capacità di adattamento alle esigenze della crescita e della realtà. Tale insegnamento viene oggi chiamato "educazione alle emozioni" e realizza "l'intelligenza emotiva". Goleman qualifica

“l'intelligenza emotiva” come un modo particolarmente efficace di trattare se stessi e gli altri, per cui possiamo dire che è grazie al fatto di provare sentimenti che noi sappiamo chi siamo¹²³.

«La capacità di regolare le emozioni e il comportamento dipende dalla sensibilità e responsività del genitore e dalla qualità della mutua regolazione, infatti la possibilità di utilizzare la relazione di attaccamento come *base sicura* promuove e sostiene l'esplorazione, la competenza sociale e lo sviluppo dell'autonomia individuale. La capacità di regolare le emozioni e di soddisfare i bisogni di base si sviluppa, quindi nella prima infanzia nel corso delle dinamiche di attaccamento»¹²⁴.

Gli studi evoluzionistici sulle emozioni hanno da sempre sostenuto l'esistenza di alcune emozioni di base, espresse mediante espressioni facciali comuni a tutti i gruppi umani. Alcuni studi recenti, tuttavia, sembrerebbero ridimensionare fortemente questa ipotesi; le espressioni facciali delle emozioni infatti sarebbero interpretate e riconosciute secondo parametri culturalmente differenti fra le popolazioni occidentali e orientali.

Il tradizionale modello psico-evoluzionistico delle emozioni concepisce le emozioni come strategie adattive funzionali alla sopravvivenza; vi sarebbero alcune emozioni primarie fondamentali - felicità, rabbia, paura, disgusto, tristezza, sorpresa, interesse - che verrebbero espresse e riconosciute mediante le espressioni facciali in tutti i gruppi umani, seppur con intensità differente a seconda delle abitudini culturali. Recenti studi sembrano ribaltare questa teoria a favore di un maggior peso dei fattori culturali.

Ed ecco alcune espressioni facciali universali indicanti emozioni:

¹²³ GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici, cit.*

¹²⁴ LOIACONO A., SONNINO R.,(2008),*Respirando le emozioni. Psicofisiologia del benessere*, Armando, Roma, pp. 38-39.

Fig. 5



Fonte: www.it.dreamstime.com

Fig. 6



Fonte: www.oliverio.it

Secondo una ricerca americana della *San Francisco State University*, le espressioni facciali sarebbero innate e non apprese, perché impresse nei circuiti cerebrali. Lo studio è stato pubblicato su *Journal of Personality and Social Psychology* e confermerebbe alcune teorie degli anni 60 che si collocavano sulla stessa linea di pensiero. Il team, guidato da *David Matsumoto* e colleghi, ha confrontato 4800 fotografie di atleti di judo vedenti e non vedenti, ripresi durante le cerimonie di premiazione degli Olympic and Paralympic Games del 2004. I ricercatori hanno osservato che, mentre gli atleti vincitori esprimevano senza riserve la loro gioia, quelli non premiati esibivano il cosiddetto *sorriso di circostanza*. Inoltre non vi era nessuna differenza tra vedenti e non, i quali controllavano le emozioni allo stesso ed identico modo senza però averle apprese osservando gli altri. Per gli scienziati appare chiaro così che “*le emozioni e il sistema che le governa siano vestigia della nostra storia evolutiva*”.

Si può affermare che la capacità ad esprimere le emozioni fondamentali attraverso il volto è molto precoce e si instaura, coerentemente con le stesse teorie, fin dalle prime fasi dello sviluppo in modo graduale.

L'espressione emozionale in senso stretto rappresenta, dunque, una funzione essenziale della risposta emotiva e non risentirebbe in modo significativo dei

fenomeni dell'apprendimento sociale, almeno per quanto riguarda le emozioni primarie.

Ciò che interviene, invece, sull'espressione emozionale come funzione dell'apprendimento sociale è soprattutto l'acquisizione delle regole situazionali e culturali che governano le modalità espressive e che vengono interiorizzate attraverso i processi della socializzazione.

Si tratta in gran parte delle regole definite da Ekman "*regole di esibizione*": *neutralizzazione, intensificazione, attenuazione, simulazione, dissimulazione, mascheramento.*

Il rilievo compiuto su bimbi non vedenti o, ancor più, cieco-sordi della presenza di forme, seppure essenziali, di espressioni facciali di emozioni conferma questa ipotesi.

Per quanto concerne invece il "riconoscimento" delle espressioni facciali delle emozioni occorre pensare a fenomeni di apprendimento sociale.

I dati sperimentali disponibili dimostrano che ad iniziare dal terzo/quarto mese di vita i bambini cominciano a riconoscere diverse espressioni emotive degli adulti di riferimento.

Queste prime forme di riconoscimento delle espressioni emotive altrui vengono successivamente perfezionate.

La spiegazione di questa precocità fa riferimento soprattutto alle teorie cognitivo-interattive dello sviluppo infantile, in cui si sottolinea il graduale processo di associazione fra espressioni e situazioni interattive, che portano precocemente all'acquisizione dei significati dei segnali mimico-facciali.

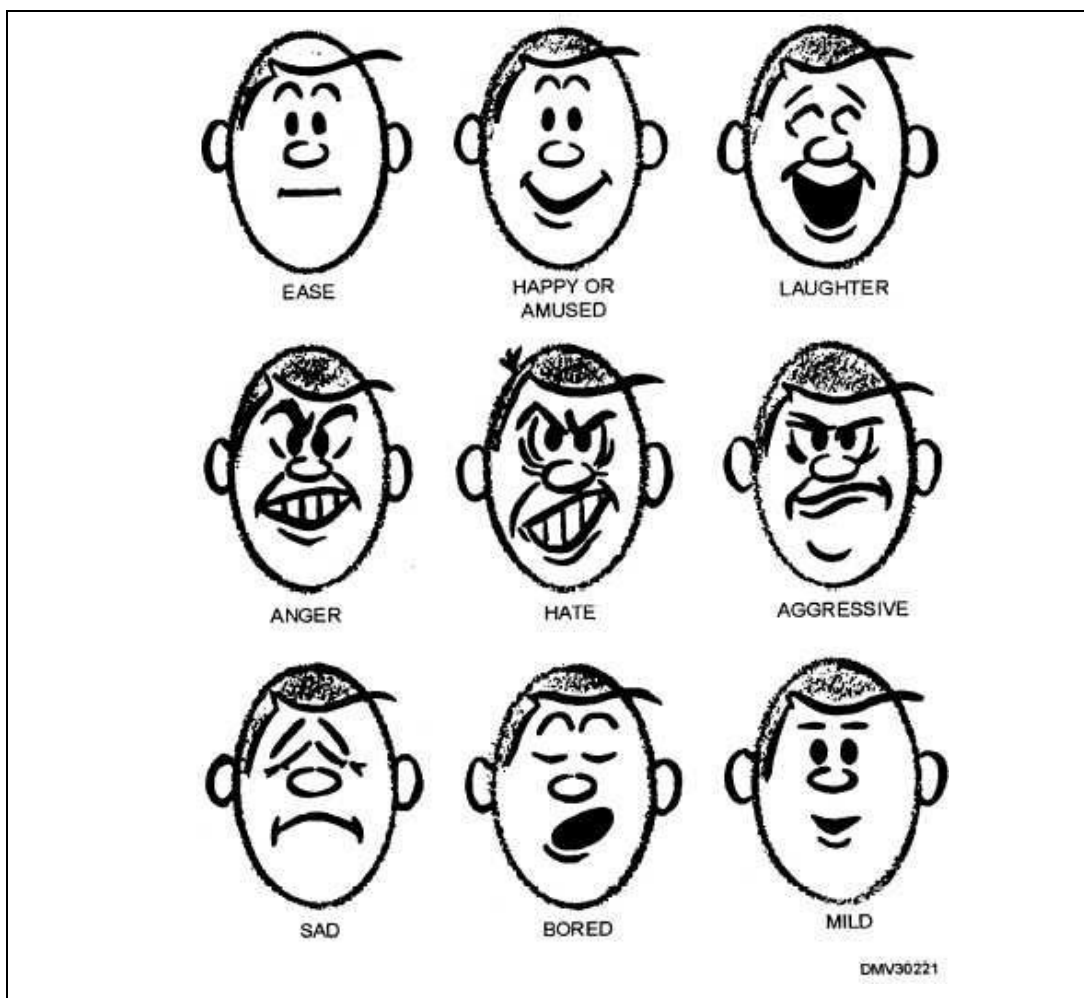


Fig. 7: Espressioni emotive del volto - Fonte: www.blogscienze.com

Le espressioni emotive originano da comportamenti che indicano l'azione che l'animale sta per compiere. L'espressione delle emozioni ha una forte valenza comunicativa.

«Le emozioni sono anche un filo che ci congiunge agli altri, e non solo perché a volte proviamo emozione verso di loro. All'altro spesso trasmetti le tue emozioni o glielne racconti; sento le sue emozioni, lo influenzi facendogli provare emozioni e facendogli conoscere le tue emozioni. [...] Vi è comunicazione di emozioni quando il Mittente ha lo scopo interno o esterno di far avere a un Destinatario credenze su un'emozione che sta provando. Vi è comunicazione *su* emozioni quando un Mittente ha lo scopo di far avere credenze su emozioni provate da altri o provate da lui stesso nel passato. Quando si comunica verbalmente un'emozione si possono dare credenze sull'emozione privata, e in tal caso solo per far sapere che si prova un'emozione, o anche su quale emozione è; ma inoltre si può comunicare una credenza sul mondo, cioè sull'evento che ha causato l'emozione: ... Chi comunica un'emozione con frasi o discorsi può dare quindi tre tipi di credenze: 1. Io sto provando un'emozione. 2. L'emozione

che provo è l'emozione X. 3. Ciò che provoca la mia emozione X è l'Evento F»¹²⁵.

2.1.1. Emozioni e relazione educativa.

Dare una definizione dell'emozione nel quadro delle scienze sociali non è cosa facile. Come si è già visto la letteratura che si occupa di tale tematica rinvia a degli approcci fisiologici, medici o biologici. Da molto tempo ed anche oggi molti autori considerano l'emozione come qualcosa d'impermeabile alla cultura e al sociale. L'emozione a volte nell'ambito didattico è rinviata ad una dimensione intra-individuale, in cui gli individui subiscono, patiscono e hanno la responsabilità di riconoscere i propri affetti per meglio conoscerli, per approvarli o dominarli. Si tratta in sostanza di conoscere se stessi per meglio dominarsi, per prendere in mano il proprio destino ed essere infine l'attore del proprio progetto.

Molto spesso i ragazzi, adolescenti, adulti che sono seguiti dai docenti vengono descritti come dominati dalla pulsione. Gli adolescenti che presentano delle turbe comportamentali o gli adulti tossicomani spesso sono intolleranti e frustrati. Il loro gergo li identifica in tutta la potenza, nel passaggio all'azione e nella violenza verbale o fisica. Si trova negli insegnanti la dimensione patologica e intra-individuale dell'emozione. In effetti controllare l'altro, le emozioni, è per lui riconoscere implicitamente la capacità di dominarci e d'influenzarci. L'emozione esce qui dalle semplici dimensioni della passività e dell'intra-individuale, per farsi sociale.

Trovare la giusta distanza consiste per l'insegnante stabilire una relazione di confidenza con l'altro, dove ciascuno potrà presentare in confidenza e sicurezza, una parte di se stesso, quella parte autentica, non dissimulata, non camuffata dal suo rapporto con il mondo. «I miei amori, le mie passioni, i

¹²⁵ POGGI I., (a cura di), (2008), *La mente del cuore: Le emozioni nel lavoro, nella scuola, nella vita*, Armando, Roma, pp. 44-45.

miei gusti, i miei interessi, sono io. Non c'è reale distanza tra me e i miei sentimenti»¹²⁶.

La giusta distanza è quella capacità per gli educatori (insegnanti) a trasferire nella relazione, questa espressione ed esposizione del sé all'altro, in un quadro professionale: la professionalità non consiste dunque nel neutralizzare l'affetto, ma a permetterne l'estrinsecazione nel quadro di una relazione ben identificata, in cui l'obiettivo finale dell'educatore risiede nella sua riservatezza.

Ora tutta l'ambizione della relazione educativa è facilitare alle persone l'apertura al sé, al mondo e agli altri. Consentire all'altro di trovare il proprio rapporto con il mondo e gli altri, permettendogli di stare solo in mezzo agli altri, suppone, dunque, bene di non considerare l'emozione come un intralcio alla relazione, ma come la prova di una relazione di comunicazione autentica in cui la persona è chiamata a cambiare, evolversi, riformarsi, trasformarsi. E ciò potrà avvenire solo in un contesto emozionale.

L'emozione, nella relazione educativa, non è dunque soltanto ciò che noi avvertiamo del mondo e dell'altro, essa non è che una semplice reazione ai turbamenti dell'ambiente, ma un modo di provare-sperimentare il mondo, di rappresentarselo e di comunicare con l'altro.

Implicitamente i docenti hanno coscienza del fatto che le emozioni, provate nella relazione educativa, sono nate da situazioni vissute nella dimensione delle relazioni intra-personali e fortemente contestualizzate.

La relazione educativa non si situa solo a livello visibile della comunicazione interpersonale, essa si svolge anche a livello delle emozioni, dei fantasmi, dunque sul registro dell'inconscio. Le emozioni «sono depositarie della nostra storia, di ogni singolo elemento delle esperienze, dei rapporti e delle scoperte che abbiamo vissuto, ancor più di quanto non lo siano il corpo e la mente»¹²⁷ e assumono un ruolo determinante nelle diverse circostanze della vita personale e relazionale. Nello stesso modo interessano e definiscono totalmente il luogo educativo, perché costituiscono delle attitudini

¹²⁶ LOBROT M., (1999), *L'aventure humaine*, Ed. Lobrot, Paris.

¹²⁷ COOPER R.K., SAWAF A. (1997), *Il fattore emozione*, Sperling & Kupfer, Torino.

fondamentali della persona che influenzano profondamente tutte le altre capacità, sia interferendo con esse, sia facilitandole. Ad esempio la paura interferisce, soggiogando il delicato sistema di operazioni cognitive che si riferiscono alla memorizzazione; l'entusiasmo può spingere un bambino a sostenere prove impegnative e protratte nel tempo.

L'emozione non è soltanto valutazione e adattamento ad una situazione o a un contesto, non è più una semplice reazione all'avvenimento, o tendenza all'azione, è, anche e soprattutto, un processo relazionale che consente ai protagonisti di trasferire, di rimettersi in questione, offrendo loro la possibilità di ri-negoziare un nuovo rapporto con l'altro, con il mondo e con sé stesso.

Le emozioni sono dei momenti forti, visibili di una relazione in cui gli attori sono invitati a ridefinire congiuntamente le modalità del vivere insieme. L'espressione delle emozioni tra educando-educatore nella relazione educativa li impegna in un processo d'informazione e di negoziazione, circa la loro percezione dell'altro e della situazione, e mira a consentire ad essi di accordarsi.

L'emozione non è soltanto recepita passivamente, essa è anche ciò che consente di creare un rapporto paritetico con l'altro in un contesto particolare. Ed è anche ciò che consente all'altro di riconoscere i limiti del suo interlocutore, di riconoscerlo in una forma e in ciò che fa per lui. L'emozione è un vettore privilegiato della trasformazione e dell'attualizzazione di sé, del proprio rapporto con gli altri e con il mondo.

L'importanza a livello didattico delle emozioni è stata spesso minimizzata. Confusa e banalizzata con "l'emotività", ha così assunto i significati di segno di vulnerabilità e ostacolo del pensiero razionale o di complicazione. In realtà, la ricerca più recente ha dimostrato quanto la formazione e l'evoluzione delle capacità intellettive sono strettamente legate alla scoperta consapevole di sé e alla regolazione delle emozioni. I processi di apprendimento e di insegnamento si costruiscono di conseguenza con la partecipazione indispensabile dei sentimenti, nell'integrazione inscindibile tra la 'mente' e il 'cuore'¹²⁸.

¹²⁸ VIGNATI R., (2000), *La scuola delle emozioni*, Atti Convegno.: "Un ponte educativo

E' ormai accertato che «... in un clima favorevole alla crescita, l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente ... perché nel processo è investita l'intera persona, con sentimenti e passioni al pari dell'intelletto».¹²⁹ Il sistema educativo attribuisce priorità al sapere e alla sollecitazione di abilità cognitive e svaluta così il ruolo essenziale che la sfera emozionale svolge nei processi di maturazione neurologica, nella costruzione del Sé e nell'adattamento sociale.

In ultima analisi, è una visione olistica che considera lo sviluppo integrale delle potenzialità del bambino: intellettuali, affettive, creative, motorie, sociali. E' necessario esaminare l'impronta indelebile che produce l'esperienza scolastica, a partire dal primo impatto, sul tessuto emozionale della vita del bambino. La conoscenza e le continue scoperte di nuovi oggetti culturali, i pensieri e i vissuti generati dalle dinamiche, che si producono nella socialità del gruppo-classe, costituiscono lo stimolo per entrare in contatto con specifiche emozioni: sorpresa, gioia, paura, tristezza, rabbia, disgusto, ecc...

I programmi di alfabetizzazione emotiva proposti nelle scuole, adottati anche nella prevenzione primaria e secondaria, hanno come obiettivo quello di consentire un'adeguata gestione dei sentimenti. Le finalità riguardano pertanto la conoscenza, l'acquisizione e la realizzazione delle competenze emotive. Ma come poter effettuare interventi di aiuto e predisporre programmi di educazione emozionale? Per costruire uno stato di salute emotiva e di benessere, i programmi devono presentare alcune caratteristiche essenziali: aiutare i bambini a calmarsi quando provano rabbia, gelosia o eccitazione; aumentare la consapevolezza degli stati emotivi degli altri; risolvere le difficoltà interpersonali discutendo delle proprie sensazioni; consentire di pianificare e prevedere al fine di evitare situazioni difficili; considerare quali conseguenze produce il proprio comportamento sugli altri.

L'educazione razionale-emotiva nasce in America negli anni Settanta come

sul Terzo Millennio", Centro EDU.

¹²⁹ROGERS C.,(1978),*Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Milano.

percorso derivato dall'estensione in ambito educativo della RET¹³⁰ (*Rational-Emotive Therapy*). Si sviluppa in Italia negli anni Novanta grazie allo psicoterapeuta Mario Di Pietro¹³¹.

Tale educazione razionale-emotiva insegna al bambino "l'ABC delle emozioni" secondo il modello:

Fig. 8: ABC delle emozioni



Le emozioni non derivano direttamente dalle situazioni vissute, ma dal modo in cui ciascuno valuta le situazioni. Non deve essere modificata l'emozione, ma i pensieri irrazionali, che provocano eccessiva sofferenza emozionale o ostacolano il raggiungimento di obiettivi. I pensieri irrazionali sono: il *pensiero catastrofico* che consiste nell'esagerare oltremodo o doloroso certi eventi; termini quali *indispensabilità*, *bisogni assoluti*, *doverizzazioni su se stessi* ("Io devo agire bene ed essere approvato da tutte le persone per me significative); *doverizzazione sugli altri* ("Gli altri devono trattarmi bene come io penso che debbano assolutamente agire, altrimenti sono delle carogne..); *doverizzazioni sulle condizioni di vita* ("Le cose che mi succedono devono essere proprio come io pretendo che siano e tutto deve essere facile). E' un modo di pensare che ci porta erroneamente a considerare indispensabile ciò che è desiderabile, auspicabile, utile, ma di cui possiamo fare anche a meno, pur con qualche inconveniente. Con questa forma di pensiero trasformiamo certi eventi, certe persone o oggetti in un *sine qua non* per la nostra felicità.

«Insegnare l'alfabeto delle emozioni è un processo simile a quello in cui si impara a leggere, poiché comporta la promozione delle capacità di leggere e

¹³⁰ *Rational-emotive therapy*. Ellis, Albert Corsini, Raymond J. (Ed); Wedding, Danny (Ed), (1989). *Current psychotherapies* (4th ed.). , (pp. 197-238). Itasca, IL, US: F E Peacock Publishers, XI, 623 pp.

¹³¹ DI PIETRO M., (2008), *I problemi emotivi e comportamentali degli alunni*, Firera & Liuzzo; ID., *L'educazione emotiva e comportamentale degli alunni*,(2008),Erikson,Trento; ID., *L'ABC delle mie emozioni*, (2008), Erikson, Trento.

comprendere le proprie ed altrui emozioni e l'utilizzo di tali abilità per comprendere meglio se stessi e egli altri»¹³².

Nell'ambito dei programmi di educazione alle emozioni rivolti ai bambini del gruppo-classe, possono organizzarsi attività che comprendono¹³³: osservare se stessi in determinati momenti e riconoscere i propri sentimenti; riconoscere il rapporto tra pensieri, sentimenti e reazioni comportamentali; riconoscere i propri punti forti e quelli deboli (autovalutazione); conoscere come aumentare l'autostima; costruire un vocabolario personalizzato delle emozioni; esplorare le emozioni, anche attraverso il resoconto verbale di episodi vissuti; sapere individuare le principali espressioni dell'esperienza emotiva; capire che cosa c'è sotto un sentimento; imparare a riconoscere i pensieri disfunzionali causa di emozioni afflittive; conoscere le modalità per regolare le emozioni; comprendere i sentimenti e le preoccupazioni degli altri e assumere il loro punto di vista (essere empatici); comunicare, saper ascoltare, esporre il punto di vista personale con chiarezza e senza incolpare gli altri; entrare positivamente nella dinamica del gruppo-classe; collaborare e cooperare per raggiungere obiettivi comuni; affrontare i conflitti lealmente e creativamente attraverso procedure mirate (ad es. il problem solving).

Si tratta in sostanza nell'ambito scolastico di far acquisire e saper far gestire ai discenti una valida competenza emotiva. Con essa intendiamo «L'insieme di abilità pratiche (*skills*) necessarie per l'autoefficacia *self-efficacy*) dell'individuo nelle transazioni sociali che suscitano emozioni (*emotion-eliciting social transaction*)»¹³⁴.

¹³² KINDLON D., THOMPSON M.,(2002),*Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano.

¹³³ STONE K., DILLEHUNTH. (1978),*Self Science: The subject is me*. S. Monica, G.Publish.Co.

¹³⁴ SAARNIC., (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York. In tale studio l'Autrice sostiene nel cap. 1: *The Inseparability of Emotional and Social Development e The notion of self-efficacy in regard to emotion-eliciting social transaction considers how people can respond emotionally yet simultaneously and strategically apply their knowledge about emotions and their emotional expressiveness to negotiate their way through interpersonal exchanges. The notion of competence has been defined as physical environment, resulting in growth and mastery for the individual. Skills=* capacità o abilità di fare qualcosa, piuttosto che consapevolezza di ciò che si fa o si sa; *Self-Efficacy=* capacità e abilità dell'individuo di raggiungere un risultato desiderato; *Emotion-Eliciting Social Transaction=* La natura delle emozioni è

Nelle ricerche finora svolte, i bambini allenati emotivamente dagli insegnanti mostrano maggiori capacità di saper controllare e regolare il proprio stato emozionale, riescono meglio a calmarci quando sono agitati, a rallentare i battiti del cuore più in fretta rendendosi meno esposti alle malattie infettive; si concentrano maggiormente e sono più attenti; si relazionano meglio con gli altri anche nelle situazioni socialmente difficili, tipiche dell'infanzia; riescono a comprendere di più le altre persone e stabiliscono rapporti di amicizia più solidi con i coetanei; presentano un buon rendimento scolastico e sviluppano un'intelligenza emotiva.

L'allenamento emotivo fornisce uno schema basato sulla comunicazione delle emozioni. Quando gli insegnanti sono in un atteggiamento di empatia verso i loro studenti aiutandoli ad affrontare sentimenti negativi come la rabbia, la tristezza e la paura, costruiscono relazioni significative. Le interazioni emozionali tra i membri del gruppo diventano il fondamento attraverso cui si possono trasmettere i valori per formare individui moralmente responsabili ¹³⁵.

Come osserva ROBERTA DE MONTICELLI occorre dare il giusto peso alle emozioni nei processi formativi, per cui esse non vanno ostacolate. E parla anzi di una pedagogia del sentire:

«Per riconoscere il senso della vita emotiva nei processi formativi occorre ridare dignità ai sentimenti, riconoscerli, pensarli e agirli nell'educazione e nella formazione, perseguire il recupero delle tonalità emotive dall'oblio entro cui sono state relegate dal predominio della ratio. Anziché osteggiare le emozioni come un freno alla pienezza della formazione, la pedagogia dovrebbe perseguire l'obiettivo di coltivare l'esercizio del sentire, poiché la vita emotiva è il "cuore stesso della formazione". Il sentire è onnipresente e non "opaco" e "irrazionale", ma apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche, al volere. Per questo l'educazione del sentire riveste un ruolo prioritario per concepire e praticare i percorsi formativi»¹³⁶.

E' importante insegnare la competenza emotiva a scuola perché essa favorisce:

- la motivazione e lo svolgimento di processi cognitivi importanti per il rendimento scolastico (attenzione e memoria);
- l'apprendimento di abilità interpersonali per essere competenti socialmente, prendere decisioni corrette, avere successo coi coetanei ed insegnanti e "stare bene a scuola";

transazionale: esiste un'influenza reciproca tra emozioni e relazioni interpersonali, pp. 79-131.

¹³⁵ GOTTMAN J.,(1997), *Intelligenza emotiva per un figlio*. Rizzoli, Milano

¹³⁶ DE MONTICELLI R.,(2003),*L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, pp. 72-80.

- la condivisione di emozioni che aiutano a non sentirsi soli e spaventati;
- a non reprimere le emozioni che possono cancellare tutte le gioie della vita;
- il racconto delle proprie emozioni negative che sembrano poi meno gigantesche, spaventose e dolorose.

2.2. La competenza emozionale in ambito educativo.

Il non saper gestire le proprie emozioni crea difficoltà relazionali e costituisce un forte rischio e pericolo per la società stessa in cui si vive. In verità nei programmi scolastici si assiste all'assenza quasi totale del tema inerente la formazione emozionale, e la cosa appare stridente di fronte all'aumento delle difficoltà e del disagio giovanile¹³⁷.

Si rileva molto frequentemente un forte disagio giovanile in ambito sociale e di conseguenza nella scuola, esso è inquadrato come uno stato emotivo, che non va ricollegato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo. Le sue manifestazioni includono «un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, ma anche assoluta carenza di spirito critico), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali»¹³⁸. Inoltre, la sofferenza di carattere psicologico, come traspare da queste ricerche, può comportare stress, ricollegabile alle prestazioni scolastiche, comportamenti di angoscia e insicurezza, difficoltà nel comunicare¹³⁹.

Tali comportamenti disfunzionali sono facilmente rinvenibili nella popolazione in età scolastica, distinguendosi come carenze riconducibili all'intelligenza emotiva.

Di questa carenza d'intelligenza emotiva ne dà una chiarificazione

¹³⁷ MARIANI U., (2001), *Educazione alla salute nella scuola*, Erickson, Trento; cfr. DI SAURO R, MANCA M., (2006), *Il bullismo come fenomeno di gruppo*, Kappa, Bologna;. DI SAURO R, MANCA N.,(2006),*Strategie d'intervento e prevenzione del bullismo in adolescenza*, Kappa, Bologna.

¹³⁸ MANCINI G., GABRIELLI G.,(1998), *Test di valutazione di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento, pp. 44-46.

¹³⁹ BARALDI C., TURCHI D., (1990), *Educazione scolastica e motivazione allo studio*, Angeli, Milano.

MARGHERITA IAVARONE:

«Alla base di questo deterioramento ci sono agenti estremamente rilevanti: -le nuove realtà economiche impongono ai genitori di lavorare entrambi fuori casa per sostenere le proprie famiglie, più di quanto non facessero le generazioni precedenti, quindi hanno meno tempo da dedicare ai figli; - sempre più famiglie vivono lontane dai propri parenti; - sempre più le ore che i ragazzi trascorrono in compagnia di schermi televisivi o di computer; - quindi i ragazzi non possono più apprendere le fondamentali nozioni emozionali e sociali dai genitori, dai membri della famiglia allargata, dai vicini, dai giochi anche a volte rudi con gli altri ragazzi del quartiere. Molte le conseguenze; è provato che le ragazze che non sanno distinguere le sensazioni di ansia da quelle di fame, sono particolarmente esposte a disturbi dell'alimentazione e quelle con scarsa capacità di controllare gli impulsi hanno maggior rischio di incorrere in gravidanze precoci. Per i ragazzi l'impulsività incontrollata durante l'infanzia comporta un maggior rischio di delinquenza e violenza; inoltre l'incapacità ad affrontare l'ansia e la depressione accresce la probabilità di un successivo abuso di droghe e alcool»¹⁴⁰.

Le statistiche ci danno un quadro inquietante come emerge da questi dati:

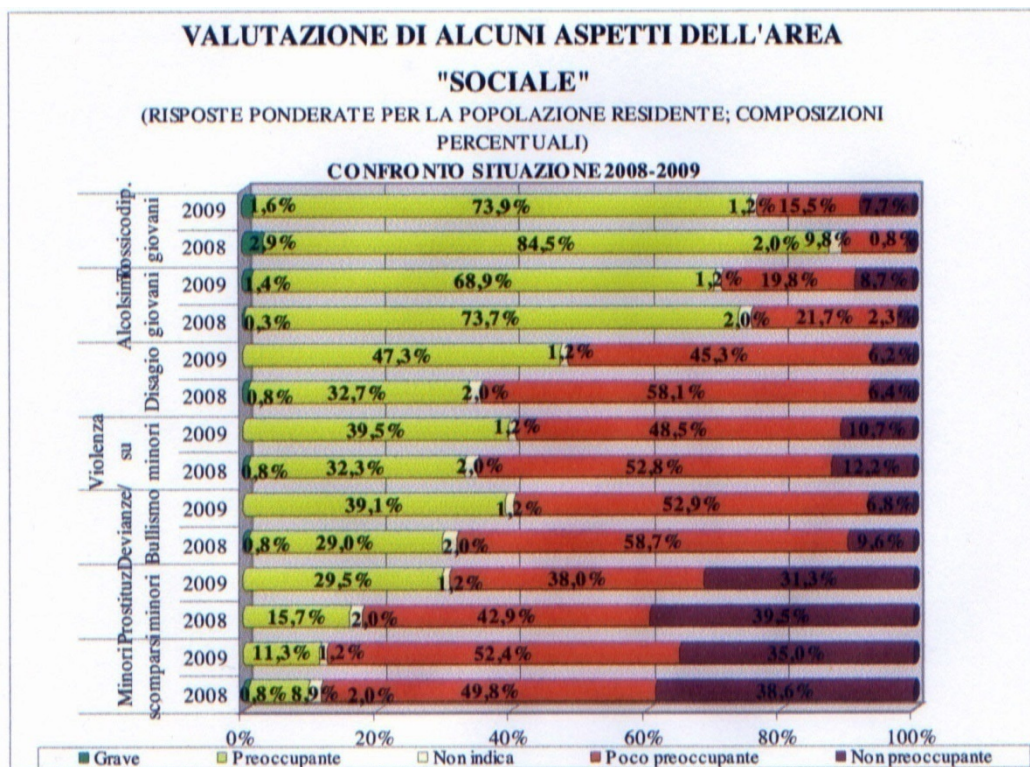


Fig. 9

Fonte: Scuola Superiore dell'Amministrazione dell'Interno - I Quaderni della documentazione n. 1-2001

"I giovani in Italia: Aspetti demografici, economici e sociali", Istituto G. Tagliacarne, Roma 2011, pp. 37-38.

¹⁴⁰ IAVARONE M.,(2002), *Libera le tue ali. Il potere delle emozioni per la conoscenza e l'apprendimento*, Armando, Roma, pp. 117-118.

Un'attenta lettura del grafico ci fa notare circa la diffusione territoriale, come i fenomeni di disagio giovanile si estendono, come si suol dire, " a macchia di leopardo" con una leggera prevalenza nel Sud del Paese, ed affermandosi nelle province delle grandi città italiane (Roma, Milano, Napoli, Palermo, Venezia, Bari).

Simili livelli di allarme si raggiungono in relazione alla diffusione del bullismo, favorito da carenze sociali, dal generale decadimento dei valori tra la popolazione giovanile e dalla mancanza di saldi punti di riferimento; anche in questo caso il numero complessivo di situazioni problematiche sfiora il 40% del totale, in preoccupante aumento di circa 10 punti di percentuale rispetto all'anno precedente, e, in analogia al fenomeno del disagio, le criticità si diffondono principalmente nei grandi centri urbani.

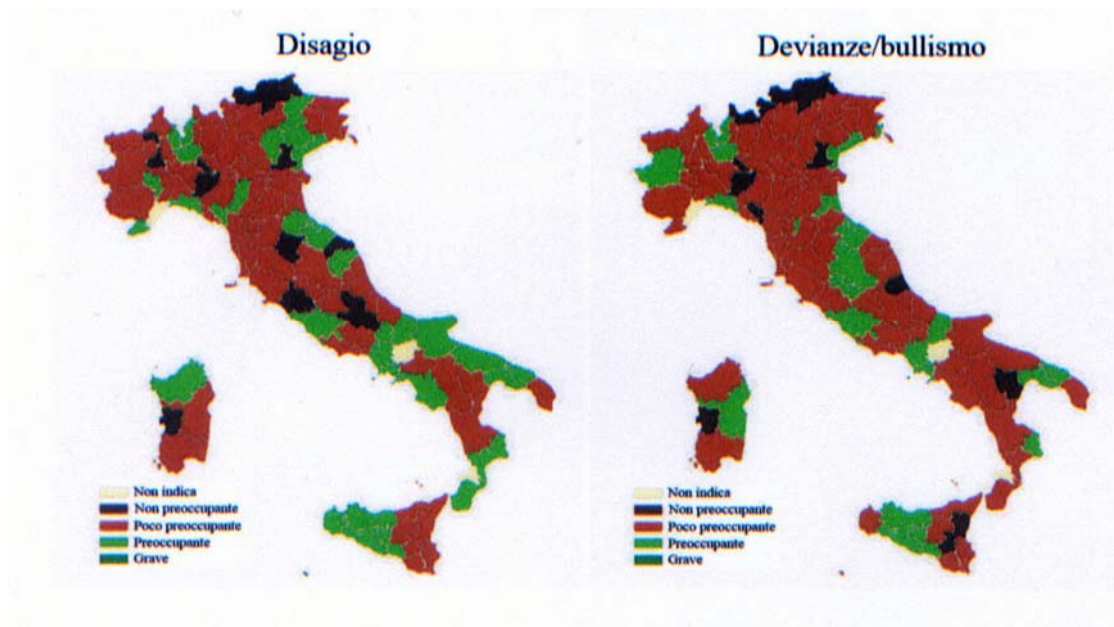


Fig. 10 - Fonte: Ivi, p. 38.

Altri comportamenti, gravi e rischiosi, sono ascrivibili ai problemi emozionali. Se prestiamo uno sguardo rapido alle statistiche degli ultimi anni degli Stati Uniti - il paese che più di ogni altro rivela le tendenze mondiali - si può rilevare che il

numero degli omicidi e degli altri atti di violenza compiuti da adolescenti emotivamente disturbati sono aumentati.

Un'indagine Usa su violenza e disagio giovanile ci mostra che il bullismo aumenta di 2,4 volte il rischio di pensare al suicidio. Uno studio pubblicato dagli *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, e condotto come parte del National Survey of Children's Exposure to Violence negli Stati Uniti, rivela a pochi giorni dalla morte della 15enne della British Columbia quanto i giovani vittime di atti di bullismo, aggressioni sessuali o fisiche, sono più a rischio.

Il sondaggio è stato condotto telefonicamente su 1.186 giovani tra i 10 e i 17 anni tra il 2008 e il 2010. Secondo lo studio «il rischio di tendenza al suicidio risulta 2,4 volte più alto tra i giovani che hanno subito maltrattamenti da parte di coetanei nell'anno precedente, 3,4 volte superiore tra le vittime di violenze sessuali e 4,4 volte superiore tra quelli esposti a maltrattamenti rispetto a quelli che non hanno avuto esperienze di vittimizzazione»¹⁴¹.

Il quadro inquietante, che le statistiche tracciano, spinge la riflessione ad estendere l'analisi ai numerosi problemi quotidiani che rendono vulnerabile la condizione giovanile. Diverse ricerche riguardanti campioni nazionali di ragazzi americani, di età compresa tra i 7 e i 16 anni, hanno accertato un peggioramento della loro condizione di vita attuale rispetto a quella esistente nelle generazioni precedenti.

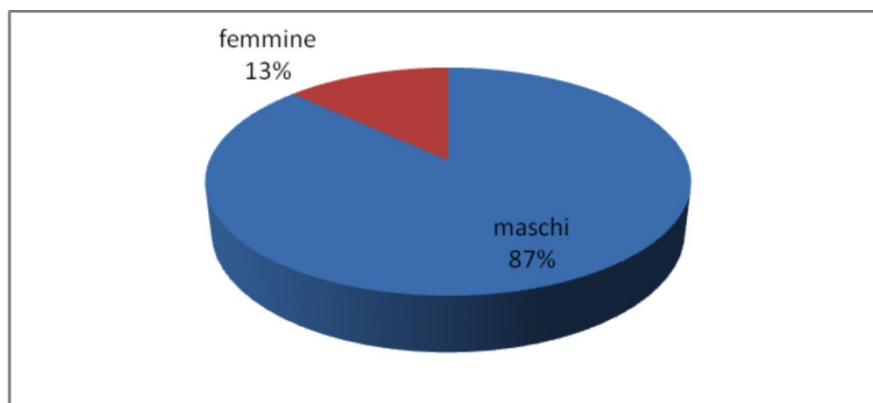
Forniamo qualche dato relativo a Salerno e provincia da cui si evince come la devianza giovanile sul territorio abbia a che fare con una preponderanza maschile:

¹⁴¹ Fonte: "Archives of Pediatrics: i segnali d'allarme per i giovani" - Ottobre 24, 2012.

Fig. 11:

DATI RELATIVI AI MINORI DEVIANTI- DIFFERENZE DI GENERE

(dati forniti dalla Procura per i Minorenni) (dati in percentuale)



Fonte: Osservatorio sulla condizione giovanile della Provincia di Salerno - A Cura di Assessorato alle Politiche Sociali - 2011 Monitoraggio sulla condizione giovanile - Dati relativi all'anno 2010 a cura di Giulia Savarese, Pasquale Andria, Antonio Frasso

In particolare, le maggiori difficoltà incontrate dai ragazzi interessano comportamenti di:

1. chiusura in se stessi o problemi sociali (ad esempio, la preferenza a restare soli in casa, a non comunicare, rimuginare in silenzio, sentirsi infelici, dipendere eccessivamente dagli altri);
2. ansia e depressione (essere soli; nutrire molte paure e preoccupazioni; avere il bisogno di essere perfetti; non sentirsi amati; sentirsi nervosi e tristi);
3. difficoltà dell'attenzione e nella riflessione (incapacità di prestare attenzione; fantasticare; agire senza riflettere; avere risultati scolastici scadenti; incapacità di distogliere la mente da un pensiero fisso);
4. devianza o aggressività: frequenti compagnie a rischio; mentire e imbrogliare; litigare spesso; pretendere attenzione; distruggere gli oggetti altrui; disobbedire a casa e a scuola; essere testardi e di umore mutevole; parlare troppo; avere un temperamento collerico¹⁴².

¹⁴² ACHENBACH T., HOWELL C., (1989), *Are America's CHILDREN's Problems Getting Horse?*, in "Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry", Nov.

Nonostante tutto ciò, tali comportamenti se visti isolatamente possono anche non destare eccessiva preoccupazione, invece, se valutati globalmente rappresentano un forte indicatore del cambiamento in corso:

«E' un nuovo tipo di tossicità che si infiltra e avvelena l'esperienza stessa dell'infanzia e dell'adolescenza, rivelando impressionanti lacune di competenza emozionale»¹⁴³.

Nel mondo giovanile, le gravi e numerose difficoltà indicate sia in Italia che altrove derivano dalla vita di relazione e rappresentano un fattore di rischio che può costituire, tra l'altro, motivo di depressione¹⁴⁴.

Dunque l'analisi delle cause sottese alla depressione e al disagio giovanile, fa emergere carenze in alcune aree di competenza emozionale, principalmente nelle abilità relazionali e nel modo inadeguato di reagire alle sconfitte che induce al pessimismo e alla disperazione. Alcuni studi epidemiologici, i cui criteri prendono in considerazione i sintomi definiti nel DSM-IV (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali)¹⁴⁵ hanno rimarcato che per i soggetti fra i 10 e i 13 anni la percentuale di incidenza della depressione nel corso di un anno è intorno all'8-9%. Nel periodo puberale, la percentuale addirittura raddoppia, finì ad arrivare al 16% per le ragazze fra i 14 e i 16; è da osservare che per i ragazzi il valore resta immutato. «In questo scenario è legittimo parlare di una vera e propria depressione giovanile, specificamente italiana. Una condizione che crea un più o meno sottile disagio, scetticismo, inquietudine, tanto che varie indagini recenti hanno messo in evidenza come i trentenni oggi siano più infelici dei pensionati e degli anziani che vivono soli»¹⁴⁶.

L'esigenza di agire preventivamente nei casi di giovanissimi che mostrano per lungo tempo, e non occasionalmente, comportamenti di disperazione incontenibile, irritabilità, chiusura e malinconia profonda, si fonda sull'evidenza che tali difficoltà persistenti avvertite nella fase evolutiva possono diventare più

¹⁴³ GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, cit., p. 56.

¹⁴⁴ BRACONNIER A.,(1998), *La depressione negli adolescenti*, Borla , Roma

¹⁴⁵ ANDREOLI V., CASSANO G. B., ROSSI R.,(2009). *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano.

¹⁴⁶ Per l'Italia cfr. ROSINA A., AMBROSI E.,(2009), *Non è un paese per giovani:L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio, Padova, p. 66.

critiche e devastanti in età adulta¹⁴⁷.

Alcuni programmi educativi per i giovani, mirati ad insegnare capacità emozionali e relazioni basilari (ad esempio, come migliorare i rapporti con i genitori, instaurare amicizie, aiutare un compagno in difficoltà, intraprendere attività ritenute piacevoli), sono in grado di abbassare il rischio di depressione, anche della metà. In tali programmi, si sperimenta concretamente la possibilità di gestire particolari sentimenti e di affrontare i modi di pensare pessimistici che si associano ai comportamenti depressivi.

Tutti gli studi presentati negli ultimi anni convergono nell'indicare quali sono le gravi difficoltà prodotte dalle lacune che si riscontrano nelle competenze sociali o emozionali dei giovani.

E in merito GOLEMAN scrive:

«Tutto questo suggerisce la necessità di insegnare ai bambini quello che potremmo definire l'alfabeto emozionale - le capacità fondamentali del cuore. Come negli Stati Uniti, anche in Italia le scuole potrebbero dare un positivo contributo in tal senso introducendo programmi di *alfabetizzazione emozionale* che - oltre alle materie tradizionali come la matematica e la lingua nazionale - insegnino ai bambini le capacità interpersonali essenziali. Oggigiorno queste capacità sono fondamentali proprio come quelle intellettuali, in quanto servono a equilibrare la razionalità con la compassione. Rinunciando a coltivare queste abilità emozionali, ci si troverebbe a educare individui con un intelletto limitato: un timone troppo inaffidabile per navigare in questi nostri tempi, soggetti a mutamenti tanto complessi. Mente e cuore hanno bisogno l'una dell'altro. Oggi è proprio la neuroscienza che sostiene la necessità di prendere molto seriamente le emozioni. Le nuove scoperte scientifiche sono incoraggianti. Ci assicurano che se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali - in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva -potremo sperare in un futuro più sereno»¹⁴⁸.

Dunque i numerosi progetti che da alcuni anni si stanno realizzando nelle scuole con l'intento di costituire una sorta di *vaccinazione psicologica* contro il disagio, trovano debito riscontro nelle concezioni di GOLEMAN che ha formulato, come

¹⁴⁷ LANZI G. et AL.,(1994), *La depressione nel bambino e nell'adolescente*, Armando, Roma;cfr pure sul tema: FIZ PEREZ F.J. - d'AIELLO A., (2010), *La depressione nell'adolescente. Aspetti teorici, diagnostici ed eziopatogenetici*, Persiani Editore, Bologna

¹⁴⁸ GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, op. cit., p. 4.

si è visto, nell'ambito delle neuroscienze, una nuova teoria della mente emozionale definendo come il repertorio comportamentale dell'uomo sia in buona parte determinato dalle emozioni.

Goleman per intelligenza emotiva fa riferimento alla capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali. Sono abilità complementari, ma differenti dall'intelligenza, ossia da quelle capacità meramente cognitive rilevate dal Quoziente intellettivo, che rappresenta l'indice generale delle abilità cognitive possedute dal soggetto.

E' solo con l'affermarsi di una visione poliedrica delle capacità umane, maggiormente scientifica¹⁴⁹ che è stato attribuito un peso sempre più decisivo al mondo emozionale, alle motivazioni, all'empatia, alle capacità di autocontrollo e di adattamento¹⁵⁰.

STANLEY I. GREENSPAN svolge una originale integrazione tra psicologia dello sviluppo e teoria psicoanalitica come fa rilevare GIULIANA BARBIERI:

« A sostegno di una relazione causale tra emozioni ed intelligenza, ci sono anche le ricerche in campo biologico; ad esempio da ricerche condotte dallo stesso Greenspan insieme a Stephen Porges, risulta che alcune parti del cervello e del sistema nervoso, che controllano la regolazione emotiva, svolgono una funzione cruciale nei processi cognitivi. Quando al neonato vengono presentati stimoli visivi o acustici, esse reagiscono insieme a quelle preposte alla registrazione delle percezioni sensoriali corrispondenti. Se il sistema di regolazione funziona bene, il bambino presta attenzione e capisce quello che vede o sente, ma se questo è compromesso e il cervello è incapace di regolare le emozioni, ha difficoltà a prestare attenzione e a distinguere tra una sensazione e l'altra; stenta a capire quello che vede o sente, e spesso diventa irritabile e ha reazioni disordinate. Le radici emotive del pensiero si manifestano anche in stati estremi di angoscia, depressione, paura, rabbia e simili; in questi momenti siamo talmente sopraffatti dalle emozioni che non riusciamo ad organizzare le nostre idee»¹⁵¹.

¹⁴⁹ GARDNER H., (1995), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Rimini.

¹⁵⁰ GREENSPAN S.I., (1997), *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano

¹⁵¹ BARBIERI RODINI G., (2000), *Il pensiero di Stanley I. Greenspan*, Per la Sezione lombarda della Società italiana di psicologia clinica e psicoterapia. Casa della Cultura, Milano, 22 maggio.

Le competenze emotive fondamentali, sia personali (determinano il modo con cui controlliamo noi stessi), sia sociali (determinano il modo in cui amministrano le relazioni con gli altri), comprendono cinque elementi:

1. consapevolezza di sé (conoscere in ogni istante i propri stati interiori per gestire meglio scelte e decisioni personali ;
2. autocontrollo (regolare le proprie emozioni per fronteggiare ogni situazione);
3. motivazione (tendenze emotive per guidare se stessi al raggiungimento di obiettivi);
4. empatia (percepire i sentimenti degli altri, essere in grado di adottare la loro prospettiva);
5. abilità sociali (gestire bene le emozioni nelle relazioni e saper leggere accuratamente le situazioni sociali per avere massima efficacia. Queste abilità comprendono: comunicazione, leadership, gestione del conflitto, collaborazione e cooperazione).

I programmi di alfabetizzazione emozionale, o di efficacia nelle relazioni interpersonali, realizzati nelle scuole, hanno un obiettivo principale, quello di consentire un'adeguata gestione dei sentimenti e lo sviluppo di specifiche capacità, in modo tale che i processi cognitivi e di apprendimento, sia individuali che di gruppo, si realizzino naturalmente e senza interferenze con maggiore successo.

Gli obiettivi preminenti riguardano perciò l'acquisizione e il consolidamento delle competenze emotive relative alle cinque aree/dimensioni. E si ricorda poi che fornire una prestazione di buon livello non può in ogni caso comportare che si predomini in tutte queste competenze, ma piuttosto che si possiedano punti di forza in alcune di esse sufficienti a raggiungere la soglia critica necessaria per il successo scolastico/professionale e la realizzazione personale.

MARIA ADELAIDE GALLINA sottolinea gli obiettivi che la scuola deve perseguire con gli alunni che comprendono ovviamente le competenze emozionali:

«Al fine di favorire uno sviluppo sano dell'individuo è necessario promuovere un'armonica integrazione delle competenze del soggetto. Si

tratta di competenze emotive (abilità nell'identificare e gestire i sentimenti propri e altrui); sociali (autoefficacia; assertività; capacità di instaurare relazioni); cognitive (capacità di apprendimento; *problem solving*; *decision making*) e comportamentali (azioni efficaci per il conseguimento degli obiettivi che si è proposti)»¹⁵².

Allora il punto focale è questo : come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni?¹⁵³ Di fondamentale importanza appare il sapere mettere in atto tutte le strategie didattiche, tendenti a evidenziare appieno quelli che sono i nuclei fondanti delle discipline, e intorno ad essi riuscire a delineare i percorsi operativi opportuni, affinché gli allievi acquisiscano, non solamente le conoscenze teoriche indispensabili, ma anche la capacità di cercare, trovare e selezionare e utilizzare informazioni per la soluzione del problema, attivando un atteggiamento di auto-formazione continua.

La scuola costituisce quella struttura complessa dove sempre più appare indispensabile curare gli aspetti relazionali anche all'interno del personale docente, là dove è implicito lavorare in équipe, condividendo i compiti, ma anche dove l'intenzione di "aggiungere valore" deve essere chiaramente esplicitata attraverso volontà costruttive, come attesta GOLEMAN :

«Spesso molti problemi sono una questione di *feedback*, ossia di riuscire a ottenere le informazioni essenziali per orientare correttamente i propri sforzi. Nella sua accezione originale, nella teoria dei sistemi, la parola inglese *feedback* indicava lo scambio di dati, relativo al funzionamento di una parte del sistema, nella consapevolezza che il funzionamento di una parte influenza quello di tutte le altre, e nella convinzione che la deviazione di ognuna di esse dal funzionamento ottimale debba essere corretta, in modo da assicurare le prestazioni migliori. In un'azienda ciascuno fa parte del sistema e quindi lo scambio di informazioni, che consente agli individui di sapere se il loro lavoro va bene, se necessita di leggere modifiche, se va migliorato o dove deve essere completamente ri-orientato - in altre parole il *feedback* - è la linfa vitale dell'organizzazione»¹⁵⁴.

¹⁵² GALLINA M. A. , (a cura di),(2009), *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola*, Angeli, Milano, p. 129.

¹⁵³ Una risposta al quesito si trova nel testo: JENNIFER D., FOX EADE SM., (2008), *Raccontare in classe. Sviluppare le competenze emotive e interpersonali*, Angeli, Milano; cfr. pure: SAVARESE G.,(2013), *Le competenze emotive sociali. Esperienze educativo-creative per l'età prescolare*, Angeli, Milano.

¹⁵⁴ GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, cit., pp. 54-55.

I sentimenti, grazie all'apporto di numerosi studi e ricerche, sono stati riconosciuti come la trama fondativa e unitaria del sé sulla quale si costruisce l'identità della persona. Le emozioni sono, pertanto, gli elementi che fondano l'identità della persona, determinando le scelte e il pensiero ed influenzando sull'apprendimento.

PIAGET ha posto in evidenza fin dalla fase senso-motoria, “ l'inseparabilità della vita affettiva e cognitiva e l'indissociabilità degli stati affettivi e degli stati cognitivi ”: infatti per lo sviluppo armonico della personalità è necessario una interazione tra cognizione ed affettività per il parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e quello intellettuale.

Tra i processi emotivi e l'apprendimento, come si è visto, esiste una profonda connessione, poiché esso si sviluppa sempre all'interno di una relazione affettiva.

Il *fattore emozione* costituisce, pertanto, l'elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare una tipologia di competenze educative comprendenti la conoscenza di sé, la comunicazione e l'ascolto, le capacità relazionali e le abilità di aiuto, le strategie di gestione del disagio e delle conflittualità che si verificano in ogni ambito sociale. Le *competenze emozionali*, concettualmente conseguenti alle ricerche sull'*intelligenza emotiva* realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono la possibilità di rilevare e di intervenire nelle situazioni di *disagio*, *disadattamento* e *handicap*, con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il benessere e tutte le potenzialità di crescita individuali e dei gruppi.

Gli esiti di numerosi studi hanno confermato che l'*intelligenza del cuore* può essere potenziata anche in soggetti meno dotati cognitivamente o in condizioni di diversa abilità, nei quali i problemi di autonomia e di autostima richiedono più attenzione. I programmi di *educazione alle emozioni* assumono di conseguenza valenza preventiva nel regolare l'equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti delle disarmonie dello sviluppo. L'esplorazione dell'immenso *spazio interiore* potrà consentire di valorizzare ogni *diversità* e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione.

Il tema della regolazione delle emozioni conta svariate definizioni, che ne rendono spesso ardua sia l'individuazione concettuale sia la sua possibile

operazionalizzazione¹⁵⁵. Se si tengono in considerazione i diversi livelli e modi in cui la regolazione delle emozioni può realizzarsi, è possibile definirla come «il processo attraverso il quale si dà avvio, si mantengono, si evitano, si modulano o si cambiano di frequenza, l'intensità, la forma o la durata degli stati interni, gli obiettivi, i processi fisiologici ed i correlati comportamentali delle emozioni, al fine di raggiungere i propri sogni»¹⁵⁶.

Qualunque sia l'angolazione dalla quale si guarda alla regolazione delle emozioni, è piuttosto condivisa l'idea che i primi anni di vita giochino un ruolo rilevante se non cruciale nel saper stare bene con gli altri¹⁵⁷. In particolare l'età che va dai 3 ai 5 anni del bambino si presenta come un momento decisivo nel suo sviluppo socio-cognitivo ed i 4 anni sono visti come uno spartiacque per le conquiste psicologiche che ne conseguono¹⁵⁸.

L'età prescolare è molto importante per lo sviluppo di determinate competenze che si configurano principalmente con un saper fare sociale, arrivando a regolare le proprie emozioni, emozioni che rivestiranno buona parte delle basi dell'essere sociale che si avrà nel corso della propria esistenza.

2.3. La dimensione sociale delle emozioni.

La maggior parte degli studiosi di scienze cognitive sostengono che le emozioni intervengono in tutti i processi di pensiero, anche quelli considerati generalmente razionali e "freddi". L'emozione può essere uno stimolo per tentare un contatto con gli altri. Si possono meglio precisare, chiarire, elaborare a livello cognitivo le sensazioni che accompagnano lo stato emotivo a livello mentale.

Numerose ricerche di carattere sperimentali, hanno posto l'accento sull'importanza delle emozioni nei processi attentivi, in quelli mnestici, nella presa di decisioni¹⁵⁹.

¹⁵⁵ EISENBERG N.,(2004), *Regolazione delle emozioni e qualità dell'adattamento sociale*, in "Età Evolutiva", 77, , pp. 61-71.

¹⁵⁶ Ibidem

¹⁵⁷ BOMBI A. S., PASTORELLI C.,(2004), *Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari. Fattori di adattamento e disadattamento allo sviluppo sociale*, in "Rassegna di psicologia", , v. XXII, n. 2, pp. 5-9.

¹⁵⁸ Ivi

¹⁵⁹ LEDOUX J. E., (2000), *Emotion circuits in the brain*, in "Ann. Rev.

La tendenza attuale è quella di privilegiare il cervello come il luogo d'investigazione psicologico per eccellenza. Ciò fa correre il rischio di trascurare la natura essenzialmente sociale delle emozioni. Ci sono stati periodi storici in cui le emozioni hanno rivestito particolare interesse¹⁶⁰. Dalla constatazione di un cambiamento sociale sempre più veloce, si potrebbe ipotizzare che la genesi, l'esperienza e la regolazione delle emozioni potrebbero cambiare, e nello stesso tempo anche la loro funzione sociale. Il disonore e la colpa si classificano tra quelle emozioni che si prestano più difficili ad un'analisi scientifica. Esse non figurano spesso sulla lista delle emozioni fondamentali e gli psicologi e gli psicanalisti hanno avuto grande difficoltà a mettersi d'accordo sulle loro differenze¹⁶¹. Per gli studiosi la vergogna e la colpa si producono quando una persona valuta il proprio comportamento (in tal caso generalmente, l'avvenimento che fa scattare l'emozione) come incompatibile con il proprio ideale di sé, con le regole e i valori socioculturali. Così, io sentirò la vergogna se mi si vede gettare immondizia nella strada con lo scopo di guadagnare tempo. Esiste una stretta relazione tra la vergogna/colpa e i valori socioculturali? L'ideale di sé, la natura e l'incidenza di queste emozioni dovrebbero variare secondo il cambiamento delle norme dominanti, dei valori e degli ideali propri in ciascuna particolare cultura in un determinato momento. Una gran parte delle emozioni è determinata dall'esposizione a oggetti, avvenimenti, accidenti, minacce, atti di terrorismo. Un'altra categoria di emozioni segue ad avvenimenti concernenti direttamente la persona in rapporto al loro significato, valori o fini importanti. In generale, le emozioni sono prodotte da avvenimenti importanti che noi viviamo attraverso l'osservazione delle emozioni sperimentate da altri. Per questo va considerato anche quando le emozioni sono ottenute indirettamente.

Lo studio interculturale di K. R. SCHERER ha dimostrato che gran parte degli episodi emozionali intervenendo in un contesto d'integrazione sociale, si producono attraverso il comportamento, spesso comunicativo, di altre persone¹⁶².

Neurosci", vol, 23, pp. 155-184.

¹⁶⁰ DELUMEAU J.,(1994), *La paura in Occidente*, SEI Torino; STEARNS C.Z. & STEARNSP.N.,(1986), *Anger: The Struggle for Emotional Control in America's History*, University of Chicago Press, Chicago.

¹⁶¹ GAULEJAC de V., (1986), *Les sources de la honte*, Desclée de Brouwer, Paris

¹⁶² SCHERER K. R. et A.,(1986), *Experiencing emotion: A cross-cultural study*,

In un tempo non così lontano la maggior parte degli episodi emozionali si sviluppavano nelle interazioni faccia a faccia; con l'utilizzazione crescente delle tecnologie moderne di comunicazione (telefoni cellulari, email, chats) si assiste ad una proporzione sempre più crescente di emozioni interpersonali mediatizzate.

Alla fine dell'Ottocento WILHELM M. WUNDT aveva notato che i processi sentimentali e quelli di pensiero non possono procedere isolatamente. Anticipando di circa un secolo le idee del neuroscienziato ANTONIO R. DAMASIO¹⁶³, WUNDT ha sottolineato la stretta correlazione tra emozioni e processi di decisione. Secondo lo psicologo, l'ipotesi di un atto volitivo completamente razionale «si fonda sul concetto astratto di un volere trascendente, assolutamente diverso dai reali processi psichici di volere»¹⁶⁴.

Già DARWIN¹⁶⁵ aveva intuito il ruolo delle emozioni nei processi cognitivi e ne aveva sottolineato il ruolo adattivo. Riprendendo le tesi darwiniane, numerosi psicologici hanno mostrato che la capacità di manifestare e di provare emozioni, anche al di là della volontà cosciente, è vantaggiosa da un punto di vista adattivo¹⁶⁶. Pensiamo alle grida di paura e al ruolo che esse svolgono all'interno di una comunità animale: l'urlo di terrore di un membro del gruppo, permette agli altri di mettersi in salvo. Secondo ISABELLA POGGI¹⁶⁷ un *pattern espressivo* deve essere inscritto nella *sindrome emotiva*. Le emozioni secondo la studiosa sono costituzionalmente comunicative, perché, appunto, la capacità di esprimere le proprie emozioni anche al di là di una precisa volontà cosciente si è dimostrata utile alla salvezza e al benessere dell'individuo e della specie.

Le emozioni, infatti, fungono da potenti strumenti di cooperazione, perché consentono il contatto psicologico tra conspecifici e la condivisione delle

Cambridge University Press, Cambridge.

¹⁶³ DAMASIO A. R. , *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, cit.

¹⁶⁴ WUNDT W.M.,(1900), *Grundis der Psychologie*, Leipzig 1896; tr. it. *Elementi di psicologia*, Clausen, Torino, p. 105.

¹⁶⁵ DARWIN C., (1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, tr. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, (1962), Bollati- Boringhieri, Torino.

¹⁶⁶ EKMAN P.,(2003), *Emotions Revealed. Understanding and feelings*, Weidenfeld and Nicolson, London.

¹⁶⁷ POGGI I.,(2008), *La mente del cuore. Le emozioni nel lavoro nella scuola nella vita*, Armando, Roma.

reciproche esperienze interne. La manifestazione delle passioni guida il comportamento altrui e lo rende adeguato agli stati interni dell'emittente. Secondo lo psicologo tedesco Karl Buhler, ogni segno

«è *simbolo* in virtù della sua corrispondenza a oggetti e fatti, è *sintomo* (indice, indicium) in rapporto alla sua dipendenza dall'emittente, della cui interiorità è espressione, è *segnale* in forza del suo appello all'ascoltatore, di cui dirige come altri segni di scambio il comportamento esterno o interno»¹⁶⁸.

Per BULHER la funzione espressiva e quella appellativa sono presenti in ogni atto comunicativo e permettono l'instaurarsi di rapporti cooperativi tra conspecifici.

Le ricerche in ambito psicolinguistico e semiotico sottolineano sempre più spesso l'importanza della manifestazione di stati d'animo e di passioni, sia per il benessere dell'individuo che per il rinsaldarsi dei rapporti sociali. A tal proposito, GUGLIELMO BELELLI, ANTONIETTA CURCI e ANNA GASPARRE affermano che «il contesto in cui avviene la condivisione sociale ha anche la funzione di stimolare empatia e rafforzare il legame tra le persone, perché confidarsi consente d'instaurare, rinnovare e rafforzare le relazioni interpersonali»¹⁶⁹.

Ma come avviene la condivisione delle emozioni e quali sono i principali indicatori che permettono di esprimere e riconoscere lo stato d'animo proprio e quello altrui? La manifestazione dei propri stati interni prima risponde ad un'esigenza adattiva della nostra specie, proprio su questo le lingue hanno sviluppato particolari strategie per veicolare informazioni sulle emozioni che proviamo. A tal proposito ELINOR OCHS e BAMBI SCHIEFFELIN sostengono che:

«beyond the function of communicating referential information, languages are responsive to the fundamental need of speakers to convey and assess feelings, moods, dispositions and attitudes. This need is as critical and as human as that of describing events. Interlocutors need to know not only what predication a speaker

¹⁶⁸ BULHER K., (1983), *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio* (1934), Armando, Roma, p. 81.

¹⁶⁹ BELELLI G., CURCI A., GASPARRE A., "Condivisione sociale e regolazione delle emozioni", in MATARAZZO O., ZAMMUNER V. I., (a cura di),(2009), *Le regolazione delle emozioni* , Il Mulino, Bologna, pp. 139-155.

is making: the need to know as well the affective orientation the speaker is presenting with regard to that particular predication»¹⁷⁰.

Attraverso le proprie scelte linguistiche, quindi, il parlante veicola, più o meno consapevolmente, informazioni non solo circa il proprio stato d'animo, ma anche sui propri sentimenti, sull'atteggiamento che ha nei confronti degli altri, sul punto di vista che assume verso quanto è stato appena detto o su un particolare fatto o evento.

Secondo ISABELLA POGGI ed EMANUELE MAGNO CALDOGNETTO, le risorse che i parlanti hanno a disposizione per manifestare il proprio stato d'animo sono di tipo:

- lessicale, come la scelta di certe parole emotive;
- sintattico, l'uso di particolari strutture marcate, ad esempio la dislocazione a sinistra;
- morfologia, come l'uso di vezzeggiativi, diminutivi e dispregiativi;
- fonologico di tipo segmentale e soprasegmentale¹⁷¹.

L'uso di una o di alcune di queste risorse per veicolare informazioni sullo stato d'animo provato dal soggetto, al momento dell'enunciazione viene definito dalle due studiose *parlato emotivo*. Caratteristica peculiare del parlato emotivo è quella di esprimere lo stato d'animo attuale del parlante: questo tipo di situazione comunicativa, quindi si differenzia da quelle in cui il parlante riporta le emozioni che ha precedentemente sentito o quelle provate da altri. Ciò che caratterizza questo tipo di parlato, quindi, è l'attivazione emotiva, reale o simulata del parlante, che invia, più o meno consapevolmente, indizi sul proprio stato d'animo.

In tale ottica appaiono di particolare pregnanza le osservazioni di BERNARDO CATTARINUSI:

«La recente e crescente attenzione per le emozioni è probabilmente legata al riconoscimento del fatto che gli esseri umani non sono motivati esclusivamente da interessi di natura razionale ed economica.

¹⁷⁰ OCHSE., SCHIEFFELINB. B.,(1989), *Language has a heart*, in "Text", vol, 9, n. 1, pp. 7-25.

¹⁷¹ POGGI I., MAGNO CALDOGNETTO E.,(2004),*Il parlato emotivo. Aspetti cognitivi, linguistici ed fonetici*", in F. ALBANO LEONI, F: CUTUGNO, M. PETTORINO, R. SAVY (a cura di), *Scritti del Convegno "Italiano parlato" (Napoli 14-15 febbraio 2003)*, D'Auria, Napoli.

L'interesse per le emozioni nasce dalla critica sostanziale verso uno dei nodi concettuali forti del pensiero occidentale: la dicotomia emozioni-ragione, che appare ormai obsoleta su molti piani. L'attaccamento emozionale ad altri individui e i vari tipi di coinvolgimento affettivo influenzano una porzione rilevante del comportamento umano. Nell'ultimo ventennio lo studio delle emozioni è rifiorito. Da un decennio esiste una società interdisciplinare internazionale per lo studio delle emozioni. La riscoperta delle emozioni - non si deve dimenticare, infatti, che le prime teorie sulle emozioni risalgono a più di duemila anni fa - ha implicato anche una fioritura di modelli e teorie. Alcune enfatizzano il ruolo dei processi fisiologici nell'emozione, altre assegnano un ruolo preminente ai processi cognitivi di valutazione della situazione e degli stimoli che scatenano l'emozione, mentre altre vedono le emozioni come espressione di pulsioni da scaricare o addomesticare. Le nuove tendenze della ricerca intorno alla "questione del soggetto" hanno messo in rilievo la radice emotiva dei comportamenti umani. Le emozioni, le passioni, i sentimenti e gli affetti si sono mostrati come matrici profonde di tutta la cultura, anzi come i primi mattoni su cui essa viene a costituirsi. *L'homo sentiens* o *patiens* sta forse prima dell'*homo sapiens* e dell'*homo faber*, ricollegato com'è alle passioni e alle emozioni senza le quali né la *ratio* né l'*actio* si strutturano, si definiscono e si realizzano, poiché implicano scelte, orientamenti valoriali e disposizioni soggettive»¹⁷².

La vita emotiva è una dimensione essenziale nel lavoro sociale, educativo, sanitario.

La scuola può far molto per canalizzare le emozioni verso un apprendimento migliore e consono alle capacità del discente.

¹⁷² CATTARINUSSI B.,(2006), *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, Angeli, Milano, p. 13.

Riferimenti bibliografici al II capitolo

ACHENBACH T., HOWELL C. , (1989), *Are America's CHILDREN's Problems Getting Horse?*, in "Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry", Nov.

ANDREOLI V., CASSANO G. B., ROSSI R, (2009), *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano.

AVANZINI A., (2008), *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Angeli, Milano.

BARALDI C, TURCHI D. ,(1990), *Educazione scolastica e motivazione allo studio*, Angeli, Milano.

BARBIERI RODINI G., *Il pensiero di Stanley I.Greenspan*, Per la Sezione lombarda della Società italiana di psicologia clinica e psicoterapia. Casa della Cultura, Milano, 22 maggio 2000.

BELELLI G., CURCI A., GASPARRE A., (2009), "Condivisione sociale e regolazione delle emozioni", in O. MATARAZZO, V. I. ZAMMUNER (a cura di), *Le regolazione delle emozioni* , Il Mulino, Bologna.

BOMBI A.S., PASTORELLI C. , (2004), *Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari. Fattori di adattamento e disadattamento allo sviluppo sociale*, in "Rassegna di psicologia", v. XXII, n. 2.

BRACONNIER A.,(1998), *La depressione negli adolescenti*, Borla , Roma.

BULHER K.,(1983),*Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio* (1934), Armando, Roma.

CATTARINUSSI B.,(2006), *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, Angeli, Milano.

CONTINI M., "Il nostro essere nel mondo. Storie di neuroni e di contesti", in CONTINI M, FABBRI M. , MANUZZI P., (2006), *Non solo di cervello. Educare alla connessione mente-corpo-significati-contesti*, Cortina. Milano.

COOPER R.K., SAWAF A., (1997), *Il fattore emozione*, Sperling & Kupfer, Torino 1999.

CUNICO M, (2004), *Educare alle emozioni*, Città Nuova, Roma.

DAMASIO A.R., (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, ed. orig.: *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the*

Human Brain, Putnam, 1994.

DARWIN CH., (1962), *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati-Boringhieri, Torino.

DARWIN CH., (1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, tr. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati-Boringhieri, Torino 1962.

DE MONTICELLI R., (2004), *L'allegria della mente. Dialogo con Agostino*, Mondadori, Milano.

DE MONTICELLI R., (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano.

DE MONTICELLI R., (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano.

DELUMEAU J., (1994), *La paura in Occidente*, SEI Torino.

DIONISI G., GARUTI M.G. ,(a cura di), (2011), *I giardini della formazione*, Armando, Roma.

DI PIETRO M.,(2008),*I problemi emotivi e comportamentali degli alunni*, Firera Liuzzo,.

DI PIETRO M., (2008), *L'educazione emotiva e comportamentale degli alunni*, Erikson, Trento.

DI PIETRO M., (2008), *L'ABC delle mie emozioni*, Erikson, Trento.

DI SAURO R., M. MANCA, (2006), *Il bullismo come fenomeno di gruppo*, Kappa, Bologna.

DI SAURO R., N. MANCA, (2006), *Strategie d'intervento e prevenzione del bullismo in adolescenza*, Kappa, Bologna.

EISENBERG N., (2004), *Regolazione delle emozioni e qualità dell'adattamento sociale*, in "Età Evolutiva", 77.

EKMAN P., (2011),*I volti della menzogna. Gli indizi dell'inganno nei rapporti interpersonali*, Giunti, Firenze

EKMAN P., (2011), *La seduzione delle bugie*, Di Renzo, Roma .

EKMAN P., (2010), *Felicità emotiva.*, Sperling & Kupfer,.

EKMAN P., (2009), *Le bugie dei ragazzi. Frottole, imbrogli, spaccionate: perché i nostri figli ricorrono alla menzogna?*, Giunti, Firenze.

EKMAN P., (2008), *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Giunti, Firenze.

EKMAN P.,(2007),*Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del vis*, Giunti, Firenze.

EKMAN P., (2003),*Emotions Revealed. Understanding and feelings*, Weidenfeld and Nicolson, London.

FIZ PEREZ F. J., d'AIELLO A., (2010), *La depressione nell'adolescente. Aspetti teorici, diagnostici ed eziopatogenetici*, Persiani Editore, Bologna.

GALIMBERTI U., (2006), *Dizionario di psicologia, vol 2, emozione*, Gruppo editoriale l'Espresso, Roma.

GALLINA M.A., (a cura di), (2009), *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola*, Angeli, Milano.

GARDNER H., (1995), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Rimini.

GAULEJAC V. de, (1986), *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer

GOTTMAN J., (1997), *Intelligenza emotiva per un figlio*. Rizzoli, Milano.

GRANESE A., (a cura di), (1991), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagista*. Quaderno di Pedagogia critica 1, Unicopoli, Milano.

GREENSPAN S.I., (1997), *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano.

HEIDEGGER M., (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.

IACOBONI M., (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati- Boringhieri, Torino.

IAVARONE M., (2002), *Libera le tue ali. Il potere delle emozioni per la conoscenza e l'apprendimento*, Armando, Roma.

JENNIFER D., FOX EADES M. , (2008), *Raccontare in classe. Sviluppare le competenze emotive e interpersonali*, Angeli, Milano.

KINDLON D., THOMPSON M., (2002), *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano.

LANZI G. et AL., (1994), *La depressione nel bambino e nell'adolescente*, Armando, Roma.

- LEDOUX J. E., (2000), *Emotion circuits in the brain*, in "Ann. Rev. Neurosci", , vol, 23.
- LO IACONO A., SONNINO R. , (2008), *Respirando le emozioni. Psicofisiologia del benessere*, Armando, Roma.
- LOBROT M., (1999), *L'avventure humaine*, Ed. Lobrot, Paris.
- MANCINI G., GABRIELLI G. , (1998), *Test di valutazione di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento.
- MARCIANO N., (2003), *Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante*, Angeli, Milano.
- MARIANI U.,(2001), *Educazione alla salute nella scuola*, Erickson, Trento.
- OCHS E., SCHIEFFELIN B. , (1989), *Language has a heart*, in "Text", vol, 9, n. 1.
- PAVESE C., *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, Einaudi, Torino 1952.
- POGGI I., (a cura di), (2008) *La mente del cuore: Le emozioni nel lavoro, nella scuola, nella vita*, Armando, Roma.
- POGGI I., MAGNO E. CALDOGNETTO, (2004),"Il parlato emotivo. Aspetti cognitivi, linguistici ed fonetici", in F. ALBANO LEONI, F. CUTUGNO, M. PETTORINO, R. SAVY (a cura di), *Atti del Convegno Italiano parlato*" (Napoli 14-15 febbraio 2003), D'Auria, Napoli.
- RIZZOLATTI G., C. SINIGAGLIA, (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchi*, Cortina, Milano.
- ROGERS C., (1973),*Libertà di apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- ROGERS C., (1978), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Milano.
- ROSINA A., AMBROSI E. (2009), *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio, Padova.
- SAARNI C., (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York.
- SAVARESE G., (2013), *Le competenze emotive sociali. Esperienze educativo-creative per l'età prescolare*, Angeli, Milano.
- SCHERER K. R. et A., (1986), *Experiencing emotion: A cross-cultural study*,

Cambridge University Press, Cambridge.

STEARNS C.Z. & STEARNS P.N., (1986), *Anger: The Struggle for Emotional Control in America's History*, University of Chicago Press, Chicago.

STONE K., DILLEHUNTH. , (2000), *Self Science: The subject is me*. S. Monica

VIGNATI R., (2000), *La scuola delle emozioni. Apprendimento ed educazione emozionale*. Atti del Convegno: Un ponte educativo sul Terzo Millennio. Centro Studi P.S. Fermo.

WUNDT W.M., (1896), *Grundis der Psychologie*, Leipzig; tr. it. *Elementi di psicologia*, Clausen, Torino,(1900).

CAPITOLO III

L'AGGRESSIVITÀ:

DALLA TEORIZZAZIONE ALLA PROGETTUALITÀ EDUCATIVA.

*“Nessuno di noi è completamente "buono",
la malvagità, nel senso di aggressività,
pensieri "cattivi", istintualità ,
è comunque parte della nostra personalità
e non serve a molto tentare di soffocarla,
meglio piuttosto integrarla con il resto
e canalizzarla verso un fine utile e costruttivo”.*

R. Ricci

3.1 Aggressività e comportamento aggressivo

L'aggressività¹⁷³ è oggetto di interesse e studio della psicologia da più di un secolo ed in questo lasso di tempo sono state sviluppate e formulate diverse teorie ed ipotesi sul comportamento aggressivo umano. In psicologia gli Autori che hanno affrontato in modo più o meno approfondito l'aggressività sono tanti. Ciò sembra dovuto a due aspetti della tradizione psicologica di ricerca clinico-dinamica sull'aggressività: il primo aspetto è filosofico, dal momento in cui si ritiene l'aggressività innata e naturale (innatismo-naturalismo) e poi perché si ritiene che l'aggressività denoti al male (morale); il secondo, che giustifica tanto interesse, è interno alla psicologia dinamica.

Ad oggi si può dire che, esiste una vera e propria "psicologia dell'aggressività" finalizzata soprattutto alla riduzione dei comportamenti aggressivi e violenti nella nostra società. L'aggressività presenta, inoltre, delle caratteristiche che la rendono oggetto di interesse e di studio di molte altre branche della conoscenza diverse dalla psicologia. Essa infatti è ampiamente studiata oltre che dalla psicologia, dalla sociologia, la biologia, l'etnologia, la filosofia, la biochimica, la psicoanalisi. Lo studio psicologico dell'aggressività, soprattutto di quella propriamente umana, si presenta estremamente complessa, perché si deve trattare con una variabile

¹⁷³ «Dal punto di vista semantico, in generale aggressività significa un agito che tende all'ostilità e finalizzato alla diminuzione del potere dell'altro, e dalla "vittima" vissuto come minaccia al proprio potere. Oltre ad una definizione semantica, però l'aggressività viene vista e studiata anche dal punto di vista del suo significato etimologico. La parola aggressività deriva dal latino *Aggredior* e significava avvicinarsi o avvicinare e veniva usata spesso come sinonimo per indicare l'azione di accusare, di intraprendere, di assalire. Essa è formata dalla composizione di due parole *Ad* (moto a luogo) più *gredior*. *Gredior* a sua volta, deriva da *Gradi*, di origine celtica, che significava camminare, procedere per passi. Da *gredior* derivano poi tutte quelle parole che sottolineano l'andare, la vicinanza, l'entrare in contatto, come ad esempio: *In-gredior*, andare dentro; *Pro-gredior*, andare avanti; *Re-gredior*, andare indietro; fino al nostro *Ad-gredior*, andare verso. Possiamo allora concludere da questa rapida analisi etimologica che la parola aggressività inizialmente significava procedere, avanzare, raggiungere i propri scopi e in essa non vi era un aspetto morale predominante, in quanto non prevedeva implicitamente un agito tendente all'ostilità, e a creare vittime». In: dr. SPATUZZI A., *Aggressività, sintesi e contributi sviluppati dalla psicologia*, www.psicoonline.it

ampiamente composita. Tale analisi può in realtà essere condotta secondo una prospettiva biochimica, neurofisiologica, clinica, psicoanalitica e sociale e in ognuna di esse si può delineare una interpretazione soddisfacente dell'aggressività.

Aggressività e violenza costituiscono purtroppo dei connotati caratteristici della nostra civiltà: dai conflitti tra stati o etnie, alle violenze omicide attuate in ambito familiare. Le nostre cronache dedicano spazi sempre più ampi ad eventi il cui comune denominatore è costituito dalla minaccia e dalla sopraffazione nelle loro più diverse espressioni. E purtroppo occorre ammettere che anche nelle fasce giovanili non mancano (anzi sono in aumento) fenomeni di forte aggressività, intolleranza e microcriminalità.

Da uno studio condotto da ROLF LOEBER e DALE HAY¹⁷⁴ sui giovani di Pittsburgh, per comprendere quale possa essere l'età in cui nascono i comportamenti antisociali, si perviene ad una classificazione del comportamento in tre grandi classi: il bullismo e i comportamenti di disturbo, sono definiti aggressività lieve, l'attacco fisico e le violenze di gruppo sono definiti aggressività fisica e, infine, i comportamenti di attacco personale e di violenza sessuale, sono definiti violenza vera e propria. Dall'analisi dei dati gli Autori evincono che i comportamenti aggressivi si manifestano secondo un ordine progressivo legato alla loro gravità. Le forme di aggressività lieve presentano un aumento lineare dai tre ai quattordici anni. L'aggressione fisica aumenta dai dieci anni in avanti e la violenza vera e propria ha un incremento significativo dagli undici, dodici anni in poi. Da quanto riportato si comprende che nell'età adolescenziale sono più frequenti i fenomeni più gravi di aggressività e antisocialità. Furti, violenze sessuali, assalti, cioè comportamenti violenti gravi, aumentano in modo significativo dai dodici ai venti anni, mentre dopo questa età si registra un calo delle condotte violente¹⁷⁵.

¹⁷⁴ LOEBER R. , & HAYD., *Key Issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*, in "Annual Review of Psychology", 48, 371–410.

¹⁷⁵ MENESINI E.,(2000)*Bullismo che fare?Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.

Nell'età adolescenziale le condotte aggressive esprimono la difficoltà di trovare una propria identità che permetta loro di essere riconosciuti e di valere nelle relazioni e nella società. La famiglia, la scuola e le istituzioni sono pertanto chiamate ad educare questi giovani, affinché imparino a porre in atto comportamenti prosociali ed a combattere quelli antisociali cominciando già dall'infanzia¹⁷⁶.

Ma una spiegazione semplicemente unilaterale dell'aggressività, anche se approfondita, di questa variabile psichica non si giustifica, in quanto essa costituisce un parametro assolutamente pregnante dell'attività umana, può addirittura confondersi con la stessa attività ed in ogni sua manifestazione è possibile riscontrare aspetti organismici, soggettivi, consci ed inconsci, sociali, per l'insieme dei quali è necessario trovare una adeguata sintesi esplicativa. Per la stessa ragione le interpretazioni moniste dell'aggressività, come quelle che l'hanno concepita come un derivato della frustrazione¹⁷⁷ (NEAL E. MILLER, JOHN DOLLARD) o della regressione¹⁷⁸ (KURT LEWIN; TAMARA DEMBO) o della fissazione, si sono rivelate parziali e reciprocamente escludentesi; all'opposto sono state riconosciute più valide le interpretazioni pluriarticolate.

¹⁷⁶ TANI F., BAGATTI E., (2003), *Il bambino aggressivo*. Carocci, Roma. Cfr. CROCKETTI G., GALASSI D., (a cura di), (2005), *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile*, Pendragon, Bologna, pp. 39-67.

¹⁷⁷Quella di DOLLARD e MILLER è una delle prime teorie sull'aggressività supportata da rilevanti dati empirici e sperimentali.; cfr. MILLER E.N. (1941) - *The Frustration-Aggression Hypothesis*, in "Psychol. Review" vol. 48, 4 ,pp. 337-342.-*Theory and Experiment Relating Psychoanalytic Displacement to Stimulus-Response Generalization*, in "Journal Abnormal. Soc. Psychol.", n. 43, (1948), pp. 155-178;DOLLARD J, e altri (1939)-*Frustration and Aggression*, , Yale University Press, tr. it. *Frustrazione e aggressività*, trad. di G. Todeschini, Giunti Barbera, Firenze 1967. Per DOLLARD gli studi suoi e dei suoi collaboratori (Miller, Doon, Mowrer, Sears), e soprattutto i vari esperimenti effettuati all'Università di Yale, hanno pienamente confermato la tesi sull'origine dell'aggressività. così riassunta: «Un comportamento aggressivo presuppone sempre uno stato di frustrazione e, inversamente, l'esistenza di una frustrazione conduce sempre a qualche forma di aggressività », ivi, p. 13.

¹⁷⁸BARKER R., DEMBO T., LEWIN K., (1941), *Frustration and regression: an experiment with young children*, University of Iowa Studies: Child Welfare, Vol 18, 1, , xv + 314. Cfr. di LEWIN K., (1946), *Il bambino nell'ambiente sociale*, Intr. e tr. di Cecere, M (1976), La Nuova Italia, Firenze.

In ambito psicologico, invece, le ricerche si sono inizialmente articolate in due opposte fazioni, a cui i vari autori si avvicinano più o meno con sfumature diverse: ad una estremità troviamo il modello psicoanalitico, per cui l'aggressività è un istinto primario, e dall'altro il modello behavioristico, per cui essa è invece una risposta appresa. Le più recenti ricerche condotte in ambito neuroscientifico hanno però dimostrato che questa antitesi non ha fondamento oggettivo, e che anzi queste due istanze sono in interazione continua. Tali ricerche si sono dimostrate validamente utili sul piano pratico, sia a livello terapeutico che sociale, poiché sono in grado di contribuire sia al controllo della violenza e dei conflitti sociali, che al trattamento di varie patologie psichiche. Tuttavia, tali ricerche presentano vari limiti ed ostacoli, principalmente di ordine etico e deontologico.

Le dinamiche psichiche e biologiche che conducono ai conflitti violenti tra le persone, il loro legame con gli istinti primari sono questioni che da due secoli psicologi e altri studiosi analizzano e che solo recentemente si stanno chiarendo.

Sembra ad ogni modo certo che oggi si possa formulare una prima sintesi dei fatti conosciuti a proposito dell'aggressività; non tanto contrapponendoli tra di loro, quanto ponendoli in integrazione reciproca, nell'ambito di un modello concettuale ampio abbastanza per dare a ciascuno di essi un volto significativo nel sistema, e abbastanza dinamico per corrispondere alle esigenze del procedimento scientifico. Ciò verrà compiuto, analizzando le varie modalità secondo le quali è stata spiegata l'aggressività, e utilizzando i dati in ciascuna di esse trovati nel quadro di un modello di funzionamento più generale, quello delle leggi della soggettività individuale.

Comunque c'è amaramente da osservare come: «fra tutti i mammiferi in effetti, l'unica specie che si presenta come distruttiva, sadica e assassina su larga scala è proprio quella dell'*Homo sapiens* attuale, cioè quella che, paradossalmente, suole autodefinirsi "umana". Il fatto dovrebbe bastare a smentire la tesi, riproposta anche di recente da una certa letteratura d'ispirazione socialdarwinistica», secondo cui la nostra aggressività sarebbe un istinto ereditato da una natura feroce e grondante di sangue "¹⁷⁹.

¹⁷⁹ MELOTTI U., (1979), *L'uomo tra natura e storia: la dialettica delle origini*, Centro Studi Terzo Mondo, Milano, p. 267.

3.1.1. La prospettiva neurofisiologica

Un notevole progresso, nella conoscenza dei meccanismi nervosi alla base del comportamento aggressivo, si deve ad alcune ormai classiche ricerche, condotte tramite il metodo delle lesioni chirurgiche a carico soprattutto dell'ipotalamo.

Sin dal 1921 VITO MARIA BUSCAINO aveva localizzato in una particolare regione della base encefalica, il c.d. *locus niger*, la sede di un meccanismo responsabile dello «stato di collera»¹⁸⁰. Dopo di lui la ricerca sperimentale negli animali ha sempre più concordemente trovato, nell'area centrale dell'encefalo, formazioni neuroniche multiple, connesse in vario modo con lo scatenamento o l'estinzione del comportamento aggressivo. E' stato così possibile specificare in quali punti dell'encefalo la stimolazione, rispettivamente, la demolizione, determinano un comportamento aggressivo o di placidità, anche se frequentemente è rimasto oscuro il delicato gioco di meccanismi di interferenza dell'uno sull'altro punto.

Si può ricordare a questo proposito quanto si è messo in evidenza nella regione c.d. settale, un'area di difficile delimitazione che si allunga sul piano mediano dell'encefalo, subito sotto la parte anteriore del corpo calloso e che comprende anche le fibre che connettono questa regione al sottostante ipotalamo.

Le lesioni dell'area settale hanno costantemente prodotto¹⁸¹ (JOSEPH V. BRADY; WALLE J. H. NAUTA;) un forte incremento nell'emotività dell'animale, che a causa delle stesse diventa selvatico e pericoloso a manipolarsi, irrequieto e aggressivo, si potrebbe dire inferocito. Questo incremento è massimo subito dopo l'intervento, e subisce un lento declino nei giorni successivi pur senza mai annullarsi del tutto.

D'altra parte lesioni dell'area amigdaloidea dell'encefalo, appartenente anch'essa come quella settale al complesso «sistema limbico», portano a placidità dell'animale, che non reagisce più a qualsiasi tipo di stimolazione irritante che gli venga data.

¹⁸⁰ BUSCAINO V.M., (1921), *Biologia della vita emotiva*, Zanichelli, Bologna.

¹⁸¹ BRADY J. V.; NAUTAW. J.H., *Subcortical mechanisms in emotional behavior: the duration of affective changes following septal and habenular lesions in the albino rat*, "Journal of Comparative and Physiological Psychology", Vol 48 (5), Oct. 1955, 412-420.

Stimolando l'area limbica¹⁸², all'interno della quale si trova appunto l'amigdala, si sollecitano anche i neuroni che compongono questo centro nervoso, provocando così reazioni di aggressività e di rabbia a catena, che si propagano senza motivo, ai danni di chi si trova presente in quel momento.

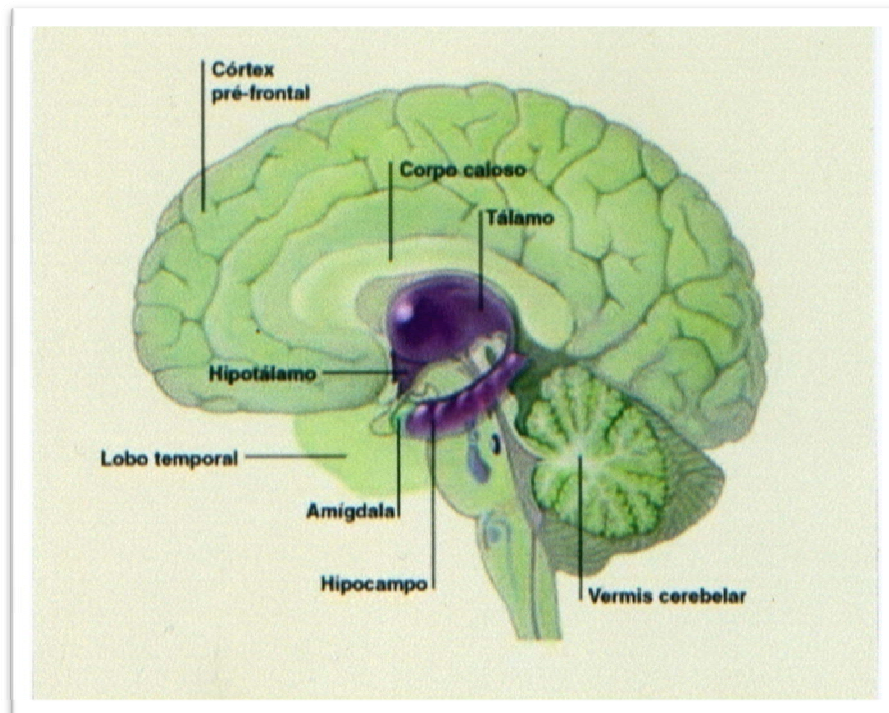


Fig. 12: Il sistema limbico comprende le aree cerebrali maggiormente coinvolte nella varie forme di aggressività: tratto da www.cruylgirl.naturlini.pt

Ora, poiché la distruzione di un'area deve ovviamente produrre risultati opposti a quelli dovuti al suo normale funzionamento, si è concluso che mentre l'area settale inibisce normalmente il comportamento di ferocia, l'amigdala normalmente eccita o rende eccitabile l'animale. Anche l'amigdala ha connessioni con l'ipotalamo e

¹⁸²Le zone limbiche sono quelle più profonde del nostro cervello, si tratta di porzioni del cervello che governano le espressioni di comportamenti più istintuali come quelli di rabbia, di aggressività, ma anche il comportamento sessuale e quello alimentare, tutti elementi tra loro collegati in fisiologia, in anatomia, in psicologia e in criminologia.

quindi se ne è dedotto che le due aree in parola probabilmente inibiscono, rispettivamente eccitano, i centri ipotalamici dell'emozione.

Ma la rimozione combinata dell'area settale e dell'amigdala dimostra che questo antagonismo settale non è reciprocamente esatto: quando viene rimosso prima il setto e poi l'amigdala, si ottiene la remissione completa della ipereccitabilità prodotta dal primo intervento. Ma se l'ordine di successione viene invertito, la lesione settale riesce a rendere ancora eccitabile l'animale, anche se in grado minore rispetto a quando l'amigdala è integra¹⁸³, senza che sia chiara la causa di tale discrepanza fra gli esiti delle due sequenze operatorie.

In armonia con questi risultati è quello che la stimolazione dell'amigdala produce un comportamento di rabbia; è tuttavia interessante sottolineare che questa risposta si ha solo per stimolazione di una determinata parte dell'area; stimolando questa in un'altra parte, si ha un comportamento di paura, come se l'amigdala contenesse una sottodivisione funzionale relativa alla paura e alla rabbia. Un altro aspetto particolare rivelato da questi esperimenti è che, per quanto l'amigdala svolga un ruolo nella dinamica emotiva attraverso l'ipotalamo, e per quanto la stimolazione isolata dell'ipotalamo, nei ratti, produca una reazione di attacco, la stimolazione combinata di attacco dovuta all'ipotalamo viene inibita¹⁸⁴.

Il contrasto fra l'azione eccitatoria sull'ipotalamo dell'amigdala come risulta dalla sua lesione e quella inibitrice sullo stesso ipotalamo quando viene eccitata simultaneamente ad esso, rimane ancora un punto oscuro da chiarire.

¹⁸³ KINGJ. A.(1958),*The Ecology of Aggressive Behavior*, "Annual Review of Ecology and Systematics", Vol. 4, , pp. 117 -138

¹⁸⁴ EGGER M.D. and FLYNNJ P. , (1962) *Effects of electrical stimulation of the amygdala on hypothalamically elicited attack behaviour in cats*, in "J. Neurophysiol.", 26, p. 705.

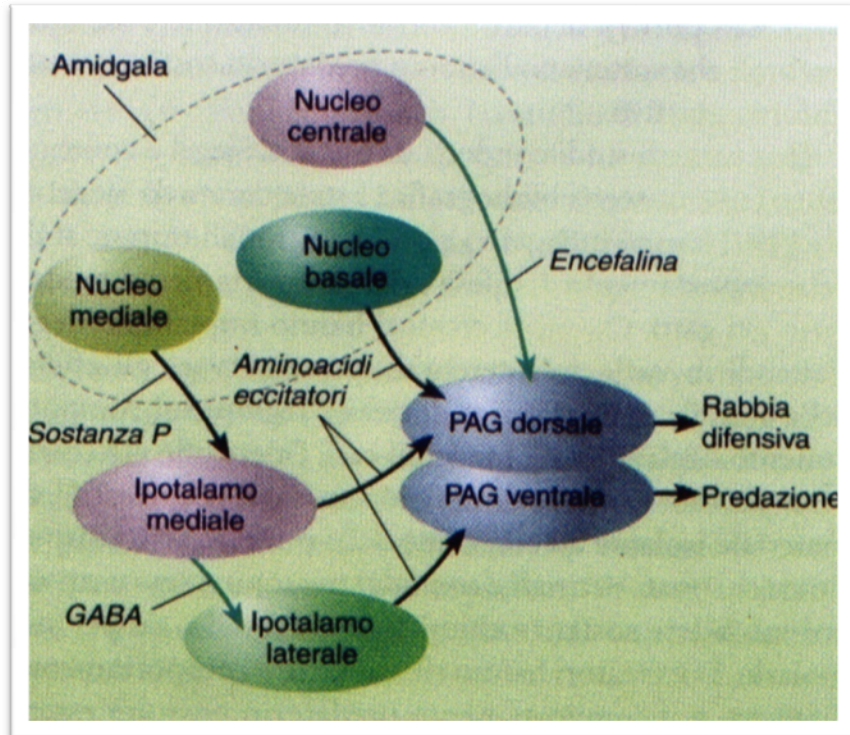


Fig. 13: Il diagramma mostra le interconnessioni tra le parti dell'amigdala dell'ipotalamo e della sostanza grigia periacquedottale e i loro effetti sulla rabbia difensiva. Fonte: N. Carlson , *Fondamenti di Psicologia fisiologica*, Piccin, Bologna 2003.

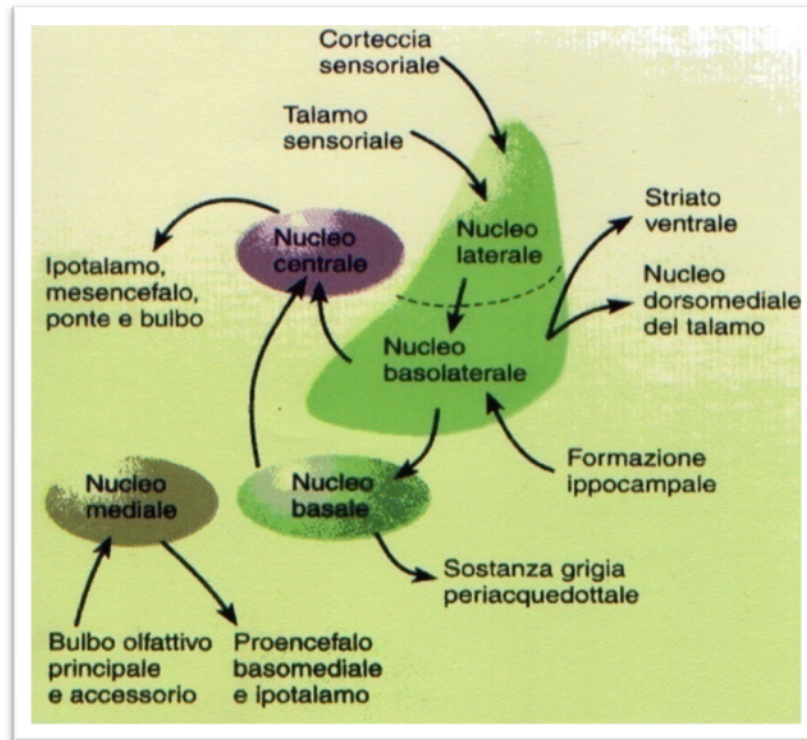


Fig. 14. L'amigdala: organizza le risposte comportamentali, vegetative e ormonali di rabbia, paura e ansia ed è implicata nei comportamenti sessuali e materni.

Fonte: Carlson N., (2003), *Fondamenti di Psicologia fisiologica*, Piccin , Bologna.

Questi risultati hanno permesso di organizzare in un quadro unitario quanto già si conosceva al proposito della stimolazione della regione centro-encefalica, consentendo di distinguere la violenta reazione di rabbia primitiva che si ha per la stimolazione diretta dell'ipotalamo posteriore (*crisi reticolo-mesencefalica*) da quella di collera più completa che si ha per stimolazione dei nuclei dell'amigdala e delle strutture ippocampiche (*crisi rinencefalica*); e a distinguere a loro volta queste manifestazioni dalle reazioni di pseudo-violenza a blandi stimoli nocicettivi dovuti alle ablazioni dell'encefalo anteriormente all'ipotalamo (*shamrage*)¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Di promettenti sviluppi scientifici appaiono gli studi sperimentali sull'emozione patologica negli animali. Reazioni di spavento-difesa (*shamrage*) e di ansia si sono provocate non solo negli animali decerebrati, ma anche in animali integri con la stimolazione dell'ipotalamo. Si sono d'altro canto sviluppati gli studi sulle "nevrosi sperimentali" già iniziati da Pavlov, mediante opportune modificazioni delle tecniche dei riflessi condizionati.

Gli stessi risultati hanno tuttavia confermato anche la complessità delle relazioni reciproche fra il sistema limbico e le strutture ipotalamiche e la contraddittorietà che frequentemente si ha nella ricerca sperimentale di queste aree, indicando chiaramente la insufficienza di una spiegazione in termini neurofisiologici.

In realtà era già stato rilevato da W. R. HESS¹⁸⁶, il fatto curioso che nel gatto una uguale stimolazione dell'ipotalamo dà luogo ad un comportamento ansioso, con fuga, oppure di aggressione, a seconda dell'ambiente circostante; ad uno stesso stimolo elettrico, l'animale può infatti reagire o arrampicandosi su un albero vicino oppure, se questo manca, con un movimento aggressivo, dimostrando che la determinazione finale dell'aggressività dipende da un dinamismo che supera l'eccitamento localizzato. Anche negli esperimenti di Von Holst e di Von Saint Paul¹⁸⁷ si ha qualcosa di analogo: stimolando una stessa area del cervello di una gallina, questa esegue azioni aggressive diverse, becca per esempio altre galline presenti o la mano dello sperimentatore. Tuttavia di fronte ad un nemico naturale della specie la stimolazione elettrica di quell'area scatena una forma di aggressione totalmente diversa: vigilanza, fissazione visiva, avvicinamento, atteggiamento di rabbia, attacco e canto di trionfo. Come poi è noto JOSÉ MANUEL RODRIGUEZ DELGADO¹⁸⁸ ha accertato che radio-stimolando il nucleo postero-ventrale laterale del talamo ottico o la sostanza grigia centrale di una scimmia, questa manifesta aggressione verso una scimmia compagna, ma soltanto se un precedente condizionamento ha reso questa scimmia «antipatica» a quella sperimentale. Analogamente, un gatto stimolato nella zona mesencefalica cerca il combattimento, avendo cura però di evitare gli animali più forti; queste osservazioni hanno confermato la precedente scoperta dello stesso DELGADO, che il comportamento aggressivo suscitato dalla stimolazione cerebrale può venire condizionato ad un o stimolo neutro (un tono). Tuttavia esse hanno indicato con maggiore precisione che non viene condizionata l'intera sequenza del

¹⁸⁶HESS W. R., (1954), *Diencephalon: autonomic and extrapyramidal functions*, Grune and Stratton, New York, p. 55-60.

¹⁸⁷ von HOLST E. and von SAINT PAUL H., (1963), *On the functional organization of drives*, in "Animals Behaviour", 11, , mpp. 1-20.

¹⁸⁸DELGADO J.M.R., (1965), *Sequential behavior repeatedly induced by red nucleus stimulation in free monkeys*, in Science, 148, pp. 1361-1363

comportamento, ma solo l'innescò dell'impulso, mentre l'aspetto generale e i dettagli dell'azione che segue variano a seconda delle circostanze ambientali e della esperienza individuale precedente. Così i gatti radio-stimolati nella zona mesencefalica dirigono la ostilità prodotta artificialmente in modo diacritico e le scimmie della colonia di DELGADO¹⁸⁹, in mancanza di componenti non amici del gruppo, dirigono l'aggressione verso se stesse, mordendosi braccia, zampe e gambe senza mai ferirsi a sangue. Ancora, se la scimmia radio-stimolata tiene in braccio il suo piccolo, si guarda bene dal fargli del male, mentre si morde!

In base a queste ricerche DELGADO ha potuto concludere che le radio-stimolazioni generano uno stato di ostilità, ma che il comportamento che sussegue dipende dalle capacità acquisite e dalle preve esperienze del soggetto sperimentale.

D'altra parte, anche la maggiore o minore intensità di stimolazione di una stessa area cerebrale può dare risposte totalmente diverse, giustificando così i risultati apparentemente contraddittori rilevati da diversi Autori, come se la quantità diversa di stimolo abbia l'effetto di far variare il substrato sul quale si esercita l'azione. Per esempio la stimolazione elettrica dell'ipotalamo laterale, nel gatto, non produce solo un comportamento di attacco proditorio verso i ratti, ma a intensità minore di stimolo induce anche un comportamento ingestivo che le ricerche di Hutchinson e Renfrew¹⁹⁰ hanno dimostrato essere propriamente alimentari, in quanto non si generalizza a sostanze non commestibili. Stimolazioni più intense, lesive, nella medesima zona, determinano infine la scomparsa di reattività al pericolo, in quanto inducono una situazione di mansuetudine e di non reattività, che espone l'animale al pericolo di non sopravvivere.

Inoltre, parallelamente, si ha una disintegrazione del comportamento alimentare nel senso di una compromissione dell'uso della oralità, come la scomparsa dell'appetibilità del cibo. Sembra pertanto che nella zona limbica sia situato un

¹⁸⁹Nel 1965, DELGADO, effettuò delle ricerche mediante radiostimolazione del nucleo ventrale posteromediale del talamo ottico o della sostanza grigia centrale di una scimmia. I risultati furono che l'animale presentava un comportamento violento solo contro un compagno che, per un precedente condizionamento, gli era divenuto antipatico.

¹⁹⁰ HUTCHINSON R.R. , And RENFREW J. W., (1967), *A simple histological technique for localizing electrode tracks and lesions within the brain*, "J. exp. Anal. Behav.", 10, pp. 277-280.

meccanismo di integrazione e di trasformazione simbolica, dove aggressività e libido sono fuse e inserite in un sistema più generale di autoconservazione, che si può qualificare come un «istinto dell'Io»¹⁹¹.

Anche qui il dinamismo di base appare quindi complicarsi, in quanto prende il rapporto, anzi entra in transazione con una modalità nuova del funzionamento mentale, quella degli istinti dell'Io, che di fatto modifica, esalta o annulla a seconda dei casi, il contenuto e la direzione dei processi derivanti da un mero processo neuronico; questa modalità è cioè tale da consentire o il viraggio dell'aggressività verso l'aggressività oralizzata in senso alimentare, oppure all'inverso da inibire questo viaggio, condannando il soggetto ad una forma degradata di aggressività, rivolta verso di sé o verso gli altri.

Molte altre osservazioni dimostrano che, sempre nel campo neurofisiologico, gli eventi si svolgono in modo per niente affatto programmato: uno stesso stimolo emotigeno può infatti produrre in vari individui, o anche in uno stesso individuo in momenti diversi, o un violento comportamento parossistico, oppure una scarica aggressiva, o una paralisi dell'azione esteriore sottolineata da una tremenda tensione interiore che rimane inespressa; o infine un semplice risveglio di attenzione programmante una difesa.

Perché si possono avere queste varie alternative? A rimanere sul terreno della ricerca neurofisiologica la domanda rimane inevasa e di fatto essa sembra dipendere dalla diversa importanza che, nella storia individuale, acquista ogni stimolo esteriore; per cui, alcuni di essi riescono traumatici, altri sono interessanti, e ciò può variare da individuo ad individuo. In definitiva, si tratta non solo della diversa reazione che una situazione-stimolo può dare a livello sottocorticale, ma anche del confronto operato dalla corteccia tra ciò che viene appreso attraverso le vie sensoriali dirette e lo stato eccitatorio centrale che gli è connesso; soprattutto, si tratta della probabilità maggiore o minore che uno stimolo promuova processi orientati verso un ordinato filtro periferico di nuovi afflussi sensoriali, oppure apra un ordinato filtro periferico di nuovi afflussi sensoriali, oppure apra gli argini

¹⁹¹ FREUD S., distingue l'istinto (*Instinkt*) dalla pulsione (*Trieb*) considerando il primo uno schema di comportamento ereditario simile all'istinto animale, e la seconda come una forza propulsiva relativamente indeterminata, sia per quanto concerne il comportamento da essa indotta, sia per quanto riguarda l'oggetto a cui si applica.

ad un loro caotico affluire, a causa di cortocircuiti riflessi o di un irrigidimento patologico di difese che si esprime con lo stupore catatonico.

Gli esperimenti dimostrano che i circuiti cerebrali implicati nel controllo dei meccanismi di aggressività/difesa sono situati nell'ipotalamo mediale e laterale, nell'amigdala e nel grigio periacqueduttale del mesencefalo. Tra i mammiferi, quindi, i modelli animali di gran lunga più usati sono il gatto ed il topo i quali, grazie alla somiglianza che presentano in alcune strutture neurofisiologiche rispetto a quelle umane, rendono possibili confronti agevoli ed informativi con la nostra specie. In questi due animali, tuttavia, il comportamento aggressivo assolve funzioni ecologiche e sociali diverse, poiché essi occupano "nicchie ecologiche" diverse: il gatto è solitario ed esclusivamente carnivoro, mentre il ratto vive in colonie ed è onnivoro.

In un contesto naturale di incontro-scontro fra due elementi della stessa specie, i comportamenti che ne risultano non sono dovuti solo alla mera attivazione delle aree effettrici, ma anche, alla valutazione del pericolo effettivo ed al calcolo dei costi e benefici, oppure alla semplice paura ed alla conseguente necessità di autotutelarsi. A determinare i comportamenti violenti contribuisce quindi in ultima analisi la disputa fra gli input amigdaloidei e quelli della corteccia prefrontale.

Gli studi sinteticamente passati in rassegna indicano chiaramente che le aree effettrici dei vari comportamenti aggressivi, la cui mera stimolazione evoca il comportamento corrispondente, sono localizzate a livello dell'ipotalamo e del grigio periacqueduttale.

3.1.2. La prospettiva etologica.

La pulsione aggressiva è considerata, nell'accezione etologica, un elemento primario per garantire la sopravvivenza dell'individuo e della specie e parliamo di aggressività anche quando intendiamo caratterizzare l'impeto e la spinta volitiva o la competizione presenti in un'attività produttiva, un'impresa scientifica, sportiva o artistica che comporti una sfida a se stessi o ad altri. Espressioni come: «Si è comportato aggressivamente», «Ha un tono di voce aggressivo», «Devi essere aggressivo per vincere», «I problemi devono essere aggrediti», ci fanno capire come il termine di aggressività presenti varie sfumature di significati e comprenda un'ampia gamma di comportamenti umani.

L'aggressività, quindi, non ha un significato intrinseco di "patologico", diventa tale quando il soggetto non riesce più a controllarla, modularla, adeguarla alle situazioni, a "sublimarla" in attività creative; mentre assume aspetti di stereotipia o impulsività, irrazionalità, quando è espressa attraverso azioni potenzialmente criminali e spesso afinalistiche.

Anche gli etologi, nella loro ricerca, sono giunti a stabilire l'esistenza di complicati processi a proposito della dinamica dell'aggressività.

Il più noto degli etologi Konrad Lorenz (Vienna, 7 novembre 1903 – Altenberg, 27 febbraio 1989) direttore dell'Istituto Max Planck in Baviera ha trattato esplicitamente questo tema nel volume *Das Sogenannte Böse*¹⁹² entrando nel merito del suo più ampio significato esistenziale. Quest'opera ha confermato che per l'animale l'aggressività è un processo pluriarticolato, ma, che tuttavia, per la sua relativa semplicità rispetto all'uomo, si può studiare particolarmente bene, portando a risultati che sono significativi anche a livello umano. LORENZ, distingueva componenti innate e componenti apprese; come la selezione naturale aveva determinato caratteristiche fisiche per la sopravvivenza, così pure si erano strutturate caratteristiche psicologico - comportamentali.

¹⁹²*Das Sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression* 1963, tr. it. *Il cosiddetto male. Per una storia naturale dell'aggressione*, introduzione di Giorgio Celli; traduzione di Elisabetta Bolla, Milano 1969; cfr. IDEM, *L'aggressività*, Oscar Mondadori, Milano 1990, pp. 42-43.

LORENZ e gli etologi, in genere, distinguono l'aggressività rivolta verso individui di specie diversa (rivolta, ad esempio, verso la preda) da quella che si estrinseca nei confronti degli individui della stessa specie (aggressività intra-specifica). Infatti, dal punto di vista della fisiologia del comportamento, la prima è fondamentalmente diversa dalla seconda, in quanto le motivazioni dell'animale che combatte sono del tutto dissimili da quello che caccia. Infatti Lorenz afferma che un cane, che avvista una lepre e tenta di acciuffarla, mostra esattamente la stessa espressione, fra l'ansioso ed il felice, di quando saluta il suo padrone. Quindi il comportamento aggressivo vero e proprio è solamente quello *intra-specifico* ed all'origine è, per LORENZ, un impulso biologicamente adattivo, innato e spontaneo che ha una funzione di grande importanza: la conservazione della specie. Dunque l'aggressività così intesa non è negativa per il mondo animale, ma è uno strumento di organizzazione degli esseri viventi che permette la conservazione della vita, anche se può capitare che a volte rechi distruzione al sistema.

Come FREUD anche LORENZ per spiegare l'aggressività recupera il concetto di istinto, ma mentre in FREUD l'aggressività è il conflitto tra pulsione di vita e pulsione di morte, in Lorenz l'aggressività è considerata "istinto primario" che negli animali ha solo il valore di sopravvivenza. L'analisi di LORENZ rimandava alla idea romantica di Rousseau della "bestia" dentro di noi e l'aggressività doveva trovare dei "buoni" canali per scaricarsi.

Tornando all'osservazione etologica è stato messo in evidenza che il comportamento aggressivo, molto più che un derivato di una turba dell'omeostasi biologica, si configura come l'espressione dell'affermazione di un «diritto sociale». Nella comunità di scimmie, ma anche in ogni gruppo di animali viventi relazioni sociali, si stabilisce come è noto una gerarchia per cui un soggetto, ordinariamente il maschio più forte, domina prepotentemente tutti gli altri, sia nei riguardi dell'*habitat* che della consumazione del cibo e dell'uso sessuale delle femmine. Se un altro membro dell'altro gruppo cerca di violare l'ordine

gerarchico, esplodono manifestazioni di aggressione e l'animale soccombente deve rientrare nel suo rango¹⁹³.

ERICH FROMM (1900-1980) analizzando nella sua opera¹⁹⁴ il pensiero di LORENZ propone, per quanto attiene l'aggressività, un'alternativa alla teoria dominante in ambito psicologico e parla di due tipi di aggressione: quella benigna e quella maligna in cui l'uomo primeggia per la sua crudeltà a differenza dagli animali, in quanto è l'unico primate che uccide e tortura i propri simili senza una logica motivazione. Il primo, che egli ha in comune con tutti gli animali, è l'impulso, programmato filogeneticamente, di attaccare (o di fuggire) quando sono minacciati interessi vitali. Questa aggressione *difensiva*, "benigna", è al servizio della sopravvivenza dell'individuo e della specie, è biologicamente adattiva, e cessa quando viene a mancare l'aggressione. L'altro tipo, l'aggressione 'maligna', e cioè *la crudeltà e la distruttività*, è specifica della specie umana, e praticamente assente nella maggior parte dei mammiferi; non è programmata filogeneticamente e non è biologicamente adattiva; non ha alcuno scopo e, se soddisfatta, procura voluttà ...

In realtà l'aggressione difensiva è parte della natura umana, anche se non è un istinto "innato", come veniva classificata un tempo ..

E' la debolezza istintiva, la debolezza naturale, dell'essere umano che ha fatto la sua forza. Asserisce FROMM che l'essere umano intende situarsi nella natura e dunque con gli altri suoi simili. Ora situandosi nella natura e di fronte agli altri, l'essere umano dà senso a ciò che lo porta a differenziarsi, per essere se stesso conformandosi alle regole necessarie alla sua sopravvivenza sociale. L'essere umano vive in società, nei gruppi sociali più o meno complessi, gruppi sociali gerarchizzati con dominanti e dominati. In tali gruppi l'essere umano, per venire

¹⁹³ DELGADO J.M., (1967), *Aggression and defence under cerebral ratio control*, Berkeley. Su DELGADO J. M. R.,cfr. SWAIN HAARIET (a cura di), (2004), *I grandi interrogativi della scienza*, trad. di Marcello Di Bari e Elisabetta Maurutto, Dedalo, Bari, pp. 170-171. L'esempio di Delgado e dei suoi contemporanei è ancora considerato una fonte preziosa d'ispirazione da molti successori. Felicity Huntingford (Emeritus Professor of Functional Ecology and the author of *The Study of Animal Behaviour*) studiosa di aggressività animale, all'Università di Glasgow, descrive Delgado come un pioniere e un brillante divulgatore cui va il merito di averci mostrato cosa è possibile fare. Le sue ricerche hanno spianato la strada a molti altri studi.

¹⁹⁴ FROMM E.,(1979), *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano.

giustamente riconosciuto deve fare le sue prove. Ed occorre per questo che egli abbia i mezzi di azione e di espressione. Occorre che egli abbia libertà d'agire, che non può essere accordata che dai dominanti del gruppo di appartenenza. Questo però lo fa entrare in competizione con quelli del proprio gruppo di appartenenza. E' pur vero però che nessun gruppo può funzionare senza regole. E per evitare di essere marginalizzato, cosa che gli può essere fatale, l'individuo deve rispettare o fingere di rispettare le regole. Sono i dominanti che hanno più interesse a che esse siano rispettate, con lo scopo di rimanere dominanti, cosa che non è senza vantaggi per essi. Dunque sono proprio quelli che dominano che favoriscono il conformismo sociale. Conformarsi è fare come l'altro, dunque è imitare l'altro. La cosa può condurre allo scontro, ma lo scontro può condurre alla civilizzazione. Insomma per FROMM la distruttività non è innata, ma essa è dovuta allo sviluppo economico e a delle forme di sociabilità. E infine sempre per FROMM la distruttività non è comune a tutti gli uomini ed egli rifiuta tanto l'istintivismo di FREUD che il behaviorismo di WATSON e di SKINNER.

Appaiono interessanti in rapporto a quanto sopraesposto queste osservazioni di FROMM:

«Sebbene le passioni che si trovano al servizio della vita producano un maggior senso di gioia, di integrazione, di vitalità rispetto alla distruttività e alla crudeltà, queste ultime rappresentano, come le prime, una risposta al problema dell' esistenza umana. Persino l'individuo più sadico e distruttivo è umano, umano come il santo. Potremmo definirlo un uomo corrotto e malato, che non è riuscito a dare una risposta migliore alla sfida di nascere uomo, e questo è vero: ma potremmo anche vedere in lui un uomo che ha preso la strada sbagliata nella sua ricerca di salvezza»¹⁹⁵.

Anche l'insufficienza del territorio a disposizione determina aumento di aggressività. JOHN CALHOUN¹⁹⁶ ha introdotto in gabbie fornite di ogni possibilità alimentare ratti, in numero sempre più elevato; superato un certo limite di affollamento, si verificavano nel gruppo disordini sociali molto seri: le madri non nutrivano più i figli, gli animali si aggredivano ferocemente, molte femmine morivano e i maschi sopravvissuti e predominanti si davano all'omosessualità.

¹⁹⁵ FROMM E., *Anatomia della distruttività umana*, cit., p. 27.

¹⁹⁶ CALHOUN J. nel 1962 sottopose i ratti a diverse situazioni altamente stressanti semplicemente aumentando la popolazione. E' successo di tutto. Il sovraffollamento e la ristrettezza degli spazi e risorse ebbero conseguenze sociali assurde e orribili, in grado di perpetrarsi per generazioni..

L'isolamento dà costantemente un aumento dell'aggressività; il semplice confinamento dell'animale per tre, quattro settimane, con cibo ed acqua a volontà, determina infatti all'inizio iperattività agli stimoli, infatti un aumento nell'attività motoria, infine una intensa aggressività che diventa aggressione feroce, se un altro animale viene a quel punto introdotto in gabbia.

Lo studio dei pesci e degli uccelli ha permesso di chiarire del tutto le relazioni che legano l'aggressività con il territorio: il pesce più forte, l'uccello più aggressivo si scelgono un'area di abitazione e di caccia, dalla quale escludono gli altri, combattendoli aspramente se essi gli contestano tale possesso¹⁹⁷.

L'osservazione etologica ha peraltro messo in evidenza, qui come nella ricerca neurofisiologica, le variazioni del comportamento in funzione delle variazioni del contesto.

Il contesto, ambientale e sociale, si dimostra un elemento di fondamentale importanza nella dinamica dell'aggressività, come hanno dimostrato molti esperimenti, i quali indicano evidentemente che il modello della interazione sociale, e la sua durata, possono essere importanti quanto l'ampiezza e la zona di una lesione. Si comprende pertanto l'affermazione di J. A. KING¹⁹⁸ che «probabilmente l'aggressività non costituisce una caratteristica unitaria, ma è piuttosto elemento di una costellazione di comportamenti che includono fuga, minaccia, tremore, atteggiamenti di difesa, dominanza e subordinazione».

Fra gli etologi, KONRAD LORENZ¹⁹⁹ ha delineato un quadro metafenomenico soddisfacente a proposito della interpretazione dell'aggressività. Questo Autore è partito dalla riflessione del fatto, così frequentemente dimostrato nella vita degli animali, che parti del comportamento di aggressione si ritrovano in azioni che sono molto diverse, e si situano anche al polo opposto della aggressione stessa. Così è per esempio delle danze di corteggiamento di molte specie animali; già

¹⁹⁷ TINBERGEN N., (1953), *Social behaviour in animals*, Methuen, London, trad. it. *Il comportamento sociale degli animali*. Piccola biblioteca Einaudi, Torino 1969. Nel 1973 ha vinto il Premio Nobel per la Fisiologia e la Medicina condividendolo con i suoi colleghi Karl von Frisch e Konrad Lorenz. Il premio si riferiva alle loro scoperte sull'organizzazione e la deduzione di pattern comportamentali individuali e sociali degli animali.

¹⁹⁸ KINGJ. A., (1966), *Recent finding in the experimental analysis of aggression*, in "American Zoologist", 6, pp. 643-662.

¹⁹⁹ LORENZ K., (1963), *L'aggressività*, Il Saggiatore, Milano 1976.

JULIAN HUKLEY aveva rivelato che certe danze d'amore costituivano una trasformazione, operatasi nel corso della evoluzione biologica, di movimenti di belligeranza in rituale di richiamo amoroso, tale pertanto da produrre un avvicinamento pacifico, invece che una reazione di aggressione o di fuga. In realtà LORENZ ha osservato che il maschio dell'oca selvatica nel suo corteggiamento compie una serie di passi e di movimenti del collo, che non differiscono sostanzialmente da quelli espressi nei momenti di attacco aggressivo. La femmina reagisce a sua volta con movimenti tipici ma, invece che sfociare nel combattimento, il combattimento dei due finisce all'accoppiamento²⁰⁰. Anche NIKO TINBERGEN²⁰¹ ha sottolineato che la danza a zig-zag dello spinarello in amore è una trasformazione dei movimenti aggressivi, espressi soprattutto nella fase zig che è indubbiamente di attacco, ma anche in quella di zag, che è di fuga, unificati in un rituale nuovo che diventa messaggio d'amore, al quale la femmina corrisponde seguendo lo spinarello nel suo regno, già proibito.

Da un lato questi aspetti del comportamento amoroso gettano una luce anche sulle schermaglie amorose proprie dell'uomo, nonché sullo stesso atto dell'accoppiamento, nel quale si trovano intrecciati momenti di apparente attacco aggressivo e di violenza e momenti di tenerezza e di resa. Su un livello più generale, LORENZ ha ricavato da questi fatti una teoria originale, che ha del paradossale ma inquadra unitariamente il frutto delle osservazioni: secondo una tale teoria²⁰² l'aggressività intesa come istinto fondamentale non è per se stessa una attività negativa, intrisa di desiderio di male, di perversità, ma un riflesso della tendenza positiva che spinge tutti gli esseri viventi alla conservazione della vita: gli animali combattono per difendere un territorio, per cercare una femmina, per procurarsi del cibo e per fortificare i propri organi; in una parola combattono per sopravvivere, per amore della vita, propria e della specie.

Tanto vero che, mentre il combattimento assicura il vantaggio del singolo, favorisce al contempo gli individui migliori, ne determina la dispersione su un

²⁰⁰ LORENZ K.,(1983), *L'anello di re Salomon*, Adelphi, Milano 1967, pp. 44-46.

²⁰¹ TINBERGEN N. , (1951), *The study of instinct*, Oxford; TINBERGEN N., LORENZ K., (1938), *Taxis und Instinkthandlungen in der Eirollbewegung der Graugans*, in "Zeitschrift für Tierpsychologie", II, pp. 1-29.

²⁰² LORENZ K., *L'aggressività*, op.cit.

territorio più ampio, e quindi su un nutrimento maggiore, stimola alla autonomia e al dominio dell'ambiente; soprattutto, la lotta non porta mai alla uccisione di un membro della propria specie, ma solo alla sua eliminazione. Nella «aggressione intraspecifica - ha sottolineato GIORGIO ZUNINI commentando la teoria di Lorenz - quello che fa pensare è che le stesse armi di offesa, esiziali quando sono dirette contro animali di specie diverse, vengono usate, ma senza giungere alla uccisione del rivale»²⁰³. Gli intrinseci aspetti di aggressione, presenti in così grande parte del comportamento degli animali, hanno pertanto subito ad opera della evoluzione un processo di ritualizzazione, di sublimazione potrebbe dirsi, che li ha inseriti in un orientamento d'amore.

Ecco perché, per Lorenz, l'aggressività verso i propri simili «non è un male», è anzi principio di vita; e, coerentemente con questo assunto, il libro di questo Autore sulla aggressione prende il titolo di *Sogenannte Böse*.

Purtroppo tutto ciò pare non applicarsi affatto, o applicarsi soltanto a fatica, all'ambito del comportamento umano. L'uomo possiede, infatti, la possibilità del viraggio dalla paura all'aggressione, dalla fuga all'attacco e viceversa; ma il passaggio dalla aggressione alla «cavalleria», dall'odio all'amicizia sembra che gli sia in linea generale sconosciuto, e l'uomo si organizza per uccidere il proprio simile, molto più di quanto facciano gli animali fra specie diverse²⁰⁴.

Ciò, secondo LORENZ, indica la presenza di un guasto nella civilizzazione umana, un guasto che consisterebbe sia nella imperfetta «ritualizzazione»²⁰⁵ dell'aggressione, sia nel fatto di aver l'uomo sempre considerata la tendenza a distruggere come un istinto eterno e immutabile. In altre parole, nonostante l'inaudito sviluppo del suo encefalo, l'uomo non ha ancora imparato che per ridimensionare il suo impulso alla violenza, non vi è altra via che la «sostituzione di oggetto», che offre la possibilità di «cambiare bersaglio», in modo da deviare

²⁰³ ZUNINIG., (1970), *Animali e uomini visti da uno psicologo*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 70-73.

²⁰⁴ Ivi, p. 78.

²⁰⁵ LORENZ K., *L'aggressività*. op. cit., p. 90: "Quel che mi preme dimostrare qui è d'inestimabile importanza, e cioè che, attraverso il processo di ritualizzazione filogenetica, nasce ogni volta *un nuovo istinto completamente autonomo*, che per principio è indipendente esattamente quanto qualsiasi altra delle cosiddette «grandi» pulsioni – la fame, l'amore, la fuga, l'aggressione –, e che, esattamente come queste, ha seggio e voto nel parlamento degli istinti".

le cariche distruttive o da trasformarle in tendenze positive socialmente utili. LORENZ ha sottolineato la sua convinzione con la frase seguente: « In altre parole, le tendenze naturali dell'uomo non sono affatto così cattive. L'uomo non è affatto cattivo dalla nascita, ma semplicemente *non è sufficientemente buono* per le esigenze della vita sociale moderna»²⁰⁶.

Anche per SILVIA BONINO e GIANFRANCO SAGLIONE è necessario chiedersi per quali ragioni nella specie umana la ritualizzazione dell'aggressività sia così difficoltosa. Infatti scrivono: «La ragione basilare per cui il comportamento dell'uomo è scarsamente ritualizzato è a nostro parere da ricercarsi nella plasticità tipica dell'uomo. Rispetto agli animali l'uomo non viene alla luce con un corredo di reazioni rigide e stereotipate, programmate e poco variabili. L'uomo è, invece, come più volte abbiamo già notato, scarsamente dotato sul piano istintuale; anche i comportamenti filogeneticamente determinati sono nell'uomo più plastici e maggiormente legati alle influenze ambientali e dell'ontogenesi. Questa plasticità è alla base del prodigioso sviluppo e della stupefacente complessità del comportamento umano, capace di far fronte alle situazioni più nuove e insospettate. [...] La rigida determinazione del comportamento è inversamente proporzionale all'evoluzione filogenetica. Una reazione rigidamente stereotipata e preordinata è alla base di un equilibrio labile, che non è in grado di tener conto delle variazioni di una situazione e di adattarvi plasticamente»²⁰⁷.

Dunque per l'uomo, forse assai di più che per l'animale, è illusorio sperare che il rimedio all'aggressività consista nel tenersi lontano dalle situazioni che la innescano. L'aggressività esplode anche in mancanza di condizioni ambientali scatenanti; infatti l'individuo inquieto che sente aumentare in sé la rabbia, è disposto a cercare, persino ad immaginare, le più piccole occasioni atte ad innescarle (comportamento appetitivo).

Allora l'unica soluzione appare quella di incanalare l'aggressività, ri-dirigendola verso forme di scarica periodica come ad esempio le competizioni sportive, l'entusiasmo per la scienza e per le arti.

²⁰⁶ LORENZ K., *L'aggressività*, op. cit., p. 290.

²⁰⁷ BONINO S., SAGLIONE G., (1978), *Aggressività e adattamento*, Boringhieri, Torino, pp. 87-88.

Gli etologi vengono, dunque, a conclusioni non dissimili da quelle raccolte sul piano neurofisiologico, col dimostrare la complessità e insieme la plasticità del comportamento aggressivo, nonché la sua separabilità da quello propriamente volto all'uccisione.

3.1.3. La prospettiva della psicologia sperimentale

Gli studi psicologici sperimentali sull'aggressività trattano l'argomento facendo uso della sperimentazione e dell'empirismo e da sempre sono più predisposti all'individuazione delle cause esterne ambientali che possono attivare comportamenti aggressivi.

Anche nell'ambito psicologico, nei due livelli farmaco e psico-dinamico, si possono delineare interessanti considerazioni relative all'aggressività. E' innanzitutto ben conosciuto il fatto, già sottolineato da WALTER B. CANNON²⁰⁸, che uno stimolo aggressivo, riverberato dalla corteccia al rinencefalo, promuove attraverso l'ipotalamo l'eccitazione del S.N.C. e soprattutto della midollare surrenale, con neoproduzione catecolaminica. Reciprocamente, LUIGI VALZELLI ha dimostrato che nei topi aggressivi rispetto a quelli normali vi sarebbero differenze a carico delle amine cerebrali, come la serotonina, in quanto nel topo aggressivo la sua sintesi sarebbe rallentata²⁰⁹.

U.S. VON EULER²¹⁰ ha poi precisato che se ogni stress, indipendentemente dalla sua natura, produce aumento di secrezione catecolaminica, tuttavia quello fisico si differenzia da quello psichico per il tipo di incremento catecolaminico che produce: rispettivamente nor-adrenalinico e adrenalinico. E' notorio che le azioni di

²⁰⁸ CANNON WALTER B.(1929) fu il primo a studiare lo stress in una prospettiva psicofisiologica introducendo il concetto di '*reazione d'allarme*'. L'organismo, durante situazioni avvertite come minacciose, reagisce mobilizzando energia a scopo di difesa, attraverso meccanismi di lotta o di fuga ('*sindrome fight or flight*'). Inoltre, Cannon coniò il termine '*omeostasi*' per indicare il mantenimento dell'equilibrio nell'ambiente interno dell'organismo mediante sistemi di controllo che regolano l'attività di sistemi ed organi interni ad esso. Egli descrisse anche il concetto di '*livello critico di stress*' per indicare il massimo livello di stimolazione sopportabile dai meccanismi di compenso fisiologico.

²⁰⁹ MICALIZZI F. , *Aggressività e sanità mentale: Atti del IV Convegno regionale siciliano di Igiene mentale*. Messina 8-10 dicembre 1967, Vita e Pensiero , Milano 1969, p. 87.

²¹⁰ von EULER U.S., and HELLNER S., (1952), *Excretion of noradrenaline and adrenaline in muscular work*, in "Acta Physiol. Scand.", 26 pp. 183-191. 1956

queste due componenti catecolaminiche si differenziano, nel senso che la nor-adrenalina dà luogo a vasocostrizione, quindi un aumento della resistenza vascolare periferica e della pressione arteriosa sistolica e diastolica; produce inoltre diminuzione della motilità gastrica ed intestinale e ha debole azione eccitante sul S.N.C.; viceversa l'adrenalina produce vasodilatazione, quindi brusca caduta delle resistenze periferiche, inoltre incremento nella frequenza e nella gettata cardiaca per azione diretta sul miocardio. L'azione eccitante adrenergica sul S.N.C. è infine assai accentuata e viene vissuta come uno stato di apprensione, fino alla ansietà.

La distinzione fra questi due tipi di stress, peraltro, non ha dato risultati soddisfacenti, perché frequentemente i risultati trovati sono stati viziati dalla difficoltà di categorizzare la natura dello stimolo; ad esempio, le operazioni chirurgiche²¹¹, la rotazione in centrifughe umane, il volo paracadutato producono aumento di secrezione sia riguardo alla adrenalina che alla nor-adrenalina; in realtà queste condizioni rappresentano una composizione fra stress fisico e mentale. Più operativa e comunque di interesse più diretto per la dinamica della aggressività risulta, invece, il modo di prospettare il rapporto intracatecolaminico, seguito da D. H. FUNKESTEIN²¹². Costui²¹³ ha dimostrato che nel rapporto tra le catecolamine secrete in seguito ad uno stress la prevalenza quantitativa dipende dalla direzione della reazione soggettiva allo stesso stress. Nel caso in cui si tratti di uno stress stimolante aggressività, la crisi di collera esteriorizzata come aggressione sta in rapporto diretto con un rapporto catecolaminico favorevole alla nor-adrenalina²¹⁴; la reazione più moderata ed interiorizzata, paradigmaticamente quella della paura, si pone invece in rapporto diretto con una prevalenza di adrenalina.

²¹¹ FRANKSSONC. , GEMZELLC. A., EULERU.S. ,(1954), U.S. v. "J. clin. Endocrin.", 14, p. 608.

²¹² FUNKESTEIND. H., (1955), *The physiology of fear and anger*, in "Scientific American", 192 pp. 74-80.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Deve essere sottolineata al proposito che il concetto di esteriorità può riguardare anche solo il self del soggetto, nel senso che il corpo può essere un oggetto esteriore. Si può così comprendere il motivo per cui in soggetti affetti da infarto miocardico L. McDonald et al. abbiano trovato un tasso di nor-adrenalina abnormemente elevato, mentre quello adrenergico era pari a quello dei controlli (Lancet, 1969).

La quantità rispettiva delle due componenti catecolaminiche è quindi un processo che sfugge al sottosistema e dipende dal funzionamento generale del S.N.C., in particolare dell'attività muscolare diffusa del soggetto.

Si può ricordare al proposito che von EULER²¹⁵ ha dimostrato che, in seguito alla stimolazione di certe aree dell'ipotalamo, le fibre adrenergiche producono una secrezione di nor-adrenalina, mentre quella di altre zone fa loro produrre adrenalina, e J. RUESCH²¹⁶ ha dimostrato che animali aggressivi come il leone hanno una predominanza di secrezione di nor-adrenalina e animali timidi come il coniglio prevalenza di adrenalina.

Tuttavia ciò che può apparire reattività basata sulla costituzione si dimostra, invece, almeno nell'uomo, vicenda di evoluzione emotiva: infatti si è visto che nel piccolo bambino, nel quale prevale l'aggressività esteriorizzata, il rapporto catecolaminico del surrene è spostato a favore della nor-adrenalina; più tardi, quando incomincia a prevalere l'ansietà, che si può interpretare come aggressività reintrodotta, prevale la adrenalina; inoltre gli psicotici aggressori, alloplastici, avevano già dimostrato in varie ricerche di avere una eccessiva secrezione di nor-adrenalina, quelli depressi e ansiosi una prevalenza di adrenalina ed è stato rilevato che i paracadutisti si trovano in questo secondo stato immediatamente dopo il lancio.

Si può anche ricordare che è ormai ampiamente accettato il principio che le abituali reazioni emotive degli individui dipendono dalla intensità e dalla qualità della percezione di elementi ostili percepiti nella loro famiglia durante l'infanzia.

In tal modo, la direzione e la stessa salienza fenomenologica della crisi aggressiva diventano stretta funzione non della natura e della intensità dello stimolo nocicettivo, e nemmeno del substrato che reagisce allo stesso, ma del suo contenuto, come funzione dell'orientamento generale del soggetto in termini di psicomotricità e della dinamica emotiva profonda, che si è stabilita nella socializzazione infantile.

Ci si può ora domandare dove si possa trovare un criterio capace di dare una risposta soddisfacente a questi problemi, che al loro livello rimangono aperti.

²¹⁵ von EULER U.S., and HILLAP N. A., (1956), "Nature", 177, pp. 44-45.1956

²¹⁶ RUESCH J., (19689,cit., in "Archivio di psicologia, neurologia e psichiatria", vol. 29, Vita e Pensiero, Milano, p. 512.

Oggi è ,infatti, possibile cercare una sintesi di quanto sin qui detto, riferendoci ai principi sperimentali stabiliti dalla psicoanalisi a proposito dell'aggressività. E' tuttavia preliminare, a questo riguardo, l'analisi dei risultati raccolti sul piano psicodinamico, l'altro versante sul quale è stata condotta la ricerca sperimentale.

La Scuola di Yale ha compiuto un importante tentativo al proposito, proponendo il concetto che ogni forma di aggressione è il risultato di una precedente frustrazione²¹⁷.

Nel corso del tempo questa ipotesi, in se stessa semplicistica e riferentesi alla prima forma del pensiero di Freud, ha subito modificazioni e integrazioni; essa si presenta oggi in una formulazione moderna, che si può ricondurre ai seguenti punti:

1. ogni frustrazione tende a produrre un'aggressione diretta contro la fonte della frustrazione stessa;
2. l'atto aggressivo diretto può essere inibito a causa della possibilità di una rappresaglia o del suo insuccesso;
3. l'inibizione dell'aggressione porta ad una modifica dell'oggetto dell'aggressione stessa con il suo spostamento, per lo più inconscio, verso un altro oggetto, immediatamente o più spesso in un secondo tempo;
4. lo spostamento può accompagnarsi ad una trasformazione considerevole dell'atto aggressivo, che prende per esempio la forma dell'ironia, della necessità giustificata da un pretesto moralistico, oppure della autoaggressione;
5. ogni atto aggressivo costituisce una scarica di tensione, che riduce la tendenza a nuovi atti aggressivi e rappresenta in molti casi una vera e propria catarsi; come si verifica in certe tecniche della psicoterapia infantile.

L. BERKOWITZ ha applicato a sua volta la teoria modificata da MILLER e DOLLARD alla influenza esercitata dalla aggressione contenuta nei mezzi di

²¹⁷ DOLLARD J. et al. ,(1939),*Frustration and aggression*, Yale University Press, New Haven; trad. it. di G. Todeschini, Giunti-Barbera, Firenze 1967.

comunicazione di massa, sottolineando che la sua possibilità di suscitare nello spettatore un duraturo comportamento ostile dipende:

1. dalla forza degli abiti aggressivi dell'osservatore;
2. dalla intensità delle tendenze ostili suscitate in lui dalla violenza del mezzo A.V.;
3. dal grado di associazione fra la situazione di violenza vissuta e:
 - a) le situazioni biografiche nelle quali gli abiti ostili sono stati appresi;
 - b) la situazione reale successiva alla stimolazione;
4. dalla intensità a valore inibitorio della colpevolezza o dall'ansietà legate all'aggressione che sono state suscitate dalla violenza del mezzo A.V.

La sistemazione di LEONARD BERKOWITZ ²¹⁸, soprattutto per la considerazione delle due possibilità di risposta alle immagini aggressive - imitazione o catarsi - e per l'accentuazione che si fa al proposito dell'azione inibitoria della colpevolezza, è senza dubbio più soddisfacente della semplicistica teoria di DOLLARD ²¹⁹. Tuttavia in essa non appare ancora risolto il problema sollevato dal fatto che la frustrazione può dare un effetto catartico o di accumulo della aggressività. In realtà la frustrazione può dare altri effetti, finora non considerati e che sono stati messi in evidenza nello studio del comportamento infantile; nei bambini la frustrazione produce una regressione massiva della personalità, nell'ambito della quale l'aggressione può manifestarsi o meno.

Per BERKOWITZ l'aggressione non necessariamente deve derivare da una frustrazione. Egli sostiene che si possono distinguere tre possibilità: o si è in presenza di una forte inibizione che induce il soggetto a evitare un comportamento aggressivo manifesto o l'individuo ha appreso ad attuare una reazione non aggressiva in quel tipo di situazione, oppure l'obiettivo, il cui fine è stato frustrato non assume per il soggetto una rilevanza tale da motivare il comportamento

²¹⁸ BERKOWITZ L., (1969), *Roots of Aggression. A Re-examination of the Frustration-aggression Hypothesis*, Atherton, New York, p. 3; ID., *Aggression: Its causes, consequences, and control.*, McGraw-Hill Book Company New York, NY, (1993).

²¹⁹ DOLLARD J., op. cit.

aggressivo: «the available target does not have appropriate stimulus qualities²²⁰». Secondo BERKOWITZ le prime due possibilità erano già state evidenziate da MILLER ²²¹, mentre la terza era stata trascurata.

Il legame di interconnessione tra frustrazione e aggressività viene analizzato da BERKOWITZ non solo dal punto di vista della contestata necessità del rapporto tra causa ed effetto, ma anche in relazione alla sua origine, che può essere istintiva o determinata dall'apprendimento. Egli scrive: «people may learn to aggress much as they learn to display any other type of behaviour²²²». Egli ritiene che, se da un lato è possibile ipotizzare che l'uomo sia geneticamente programmato ad agire con manifestazioni aggressive all'esperienza del dolore, dall'altro è egualmente possibile ipotizzare che nell'uomo vi sia una congenita predisposizione secondo la quale la frustrazione rappresenta un'istigazione all'aggressione. BERKOWITZ sottolinea il grande ruolo che rivestono l'esperienza e i fattori esterni che vengono a mediare con lo stato emotivo del soggetto, l'attuazione effettiva della risposta aggressiva:« The frustration- aggression relationship may be learnable without being entirely learned»²²³

C. ROGER BARKER, TAMARA DEMBO e KURT LEWIN (1941)²²⁴ hanno dimostrato l'esistenza di questo processo con una procedura ineccepibile: trenta bambini di 5 anni furono posti in una stanza contenente alcuni giocattoli e gli osservatori, sulla base del loro comportamento nella manipolazione dei giocattoli, attribuirono a ciascuno di essi un voto espresso in età mentale. In una seconda fase dell'esperimento, rimosso un tramezzo che divideva in due la stanza, i bambini poterono entrare nell'altra parte, dove erano contenuti giocattoli molto più belli dei primi e giocare con essi. Infine i bambini furono riportati dove erano prima e fu posta fra questa e la parte della stanza con i giocattoli belli un cancello chiuso. Ora, il fatto di avere a disposizione i giocattoli avuti all'inizio e la

²²⁰ BERKOWITZ L., *Roots of Aggression*, op. cit., p. 12.

²²¹ MILLER N.E. , (1941), *The Frustration-aggression Hypothesis*, in "Psychology Review", 48 (1941), p. 340.

²²² BERKOWITZ L, *Roots of Aggression*, op. cit., p. 13.

²²³ Ivi, p. 4.

²²⁴ BARKER R.G , DEMBO T. , LEWIN K., (1941),*Frustration and Regression: An Experiment with Young Children*, University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare, vol. XVIII, b. 1,.

possibilità di vedere, ma non toccare quelli più belli, produsse nei bambini , oltre ad alcune manifestazioni di violenza fisica, soprattutto una regressione di età, valutata di ben 17 mesi!

Nel 1973 ALBERT BANDURA pubblica l'opera *Aggression: a social learning analysis*²²⁵ che costituisce un'articolata e ampia sintesi di vari studi sull'aggressività condotti da BANDURA e da altri suoi collaboratori, quali D. ROSS, S. ROSS, FI. WALTERS, a partire dall'inizio degli anni Sessanta. Si tratta di un'opera significativa perché è il punto di partenza per un ampliamento degli studi sull'aggressività verso direzioni trascurate nei decenni precedenti.

BANDURA definisce l'aggressività: «as behaviour that results in personal injury and in destruction of property. The injury may psychological (in the form of devaluation or degradation) as well as physical»²²⁶. Tuttavia in una "social learning theory" l'aggressività deve essere trattata come un evento complesso che include sia i comportamenti che producono danni ed effetti distruttivi, sia i processi di "social labelling". Inoltre BANDURA sostiene che nello studio dell'aggressività non si può affatto prescindere dalla valutazione dell'intenzione; l'intenzione attribuita agli attori altera il modo in cui l'azione è valutata: se gli atti sono giudicati involontari allora il comportamento non può essere considerato aggressivo. E ancora un'azione potrebbe essere considerata come aggressiva, a prescindere dal fatto che qualche danno sia stato inflitto, se l'osservatore presume che la persona voleva intenzionalmente colpire qualcuno pur senza riuscirci. Né deve preoccupare il fatto che l'intenzione non sia subito osservabile: «Intent is typically inferred from, among other factors, the social context of the act, the role status of the perpetrator of the act, and recent or more remote antecedent conditions»²²⁷. BANDURA critica BERKOWITZ quando fa la distinzione tra aggressività strumentale (finalizzata al raggiungimento di altri obiettivi oltre a quello della sofferenza della vittima) ed aggressività ostile. La differenza fondamentale nella definizione del campo di studi sull'aggressività sembra determinata dall'inclusione di chi valuta e considera l'atto come aggressivo:

²²⁵ BANDURA A., (1973), *Aggression: A social learning analysis*, England: Prentice-Hall, Oxford.

²²⁶ Ivi, p. 5.

²²⁷ Ivi, p. 40.

«aggression is characterized as injurious and destructive behaviour that is socially defined as aggressive on the basis of a variety of factors, some of which reside in the evaluator rather than in the performer»²²⁸.

Queste considerazioni allargano notevolmente il campo della ricerca psicodinamica, dimostrando come anche a questo livello si debba andare a monte delle manifestazioni direttamente osservabili, per comprendere l'intima natura dell'aggressività.

3.1.4. La prospettiva psicoanalitica

Il concetto di aggressività nella formulazione di pulsione d'aggressione è stato introdotto da ALFRED ADLER nel 1908²²⁹, insieme a quello di "intreccio pulsionale", e interpretato come espressione della volontà di potenza volta alla compensazione di sentimenti di inferiorità. Oltre alla tendenza reattiva, Adler vedeva nell'aggressività la forma dell'affermazione di sé che, se repressa, poteva portare o alla tendenza a vivere gli altri come ostili o nemici, o a un eccesso di docilità, svalutazione di sé. SIGMUND FREUD riconobbe solo tardivamente nella decade 1910-1920, l'importanza dell'aggressività come "pulsione autonoma"²³⁰, probabilmente per il fatto che contrariamente a quanto sembrava facile fare a proposito dell'istinto sessuale, non era possibile accertare base neurofisiologica, né sede somatica a quello aggressivo. E neppure il fine cui tende la pulsione gli appariva chiaramente.

²²⁸ Ivi, p. 8.

²²⁹ ADLER A.,(1908), *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*, in "Fortschritte der Medizin", 26,pp.577-584. È ormai noto a tutti come Adler, ancor prima di appartenere al gruppo freudiano, avesse già intuito che nella mente dell'uomo era presente una percezione inconscia di inadeguatezza, da lui definita inferiorità, e come, nel contempo, nella stessa mente maturasse il pressante bisogno di affrancarsi da tale limitazione. La successiva frequentazione della Società psicoanalitica viennese, che fondava la sua dottrina sugli istinti, aveva condotto Adler, forse proprio in ossequio a Freud, a definire l'imperiosa necessità di superare quella molesta sensazione con la locuzione pulsione aggressiva. Tale pulsione risultava essere, in ogni caso, del tutto autonoma da quella che Freud aveva concepito come la madre di tutte le pulsioni, la libido. L'enunciazione della dottrina adleriana dell'aggressività sarà proprio, come avremo modo di vedere, l'elemento che offrirà i primi segnali del distacco concettuale tra Freud e Adler, anche se non sarà poi quello decisivo.

²³⁰ FREUD S.,(1976), *Metapsicologia: Pulsioni e loro destini*, (1915), in *Opere*,(1915-1917), Boringhieri, Torino 1976.

In tal modo, l'aspetto aggressivo del comportamento fu da FREUD attribuito in un primo tempo ad una modalità di essere dell'istinto sessuale, come sua reazione primordiale manifestantesi in tutte le occasioni in cui si trova ostacolato, contrassegnata dalla possibilità di un cambiamento dall'amore all'odio, per un processo di rovesciamento all'opposto (1905).

Più precisamente, il riferimento fu fatto da FREUD alla libido²³¹ delle fasi pregenitali, soprattutto alla libido anale; in tale prospettiva è stata descritta una aggressività orale, anale e fallica. Questi aspetti conservano ancora il loro valore descrittivo, anche se oggi si è riconosciuto che il discorso non si esaurisce nel loro ambito e occorre cercare la genesi e la natura della aggressività ancora a monte. Poiché questi aspetti si presentano, molto schematicamente, in quei casi in cui la libido si è cristallizzata in forma caratteriale nei quali la fusione fra libido e aggressività è molto elevata e la seconda è al servizio della prima, è utile delinearli.

Freud distingue un'aggressività *orale*, che è la più primitiva e tende alla fusione con l'oggetto che resta comunque distrutto, o perché incorporato o perché vomitato, con tutto il simbolismo connesso a queste due figure che ruotano intorno a un'identità precaria; *anale*, che si esprime nel dominio e nel controllo dell'altro per esorcizzare la paura di essere tradito, derubato, svuotato; *fallica*, che è un'aggressività socializzata, esibizionistica che si esprime nella rivalità e nella competizione per superare l'altro o per difendere oltranzisticamente se stesso.

E' noto che il punto finale cui giunse FREUD fu la concettualizzazione dell'aggressività come un'entità metapsicologica, cioè come "istinto di morte", espressione della tendenza di tutta la materia vivente a ritornare allo stato

²³¹Per chiarire cosa intendesse Freud con la parola "libido" non possiamo prescindere dall'importante studio che il Maestro intitolò *Teoria della libido: Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905), Bollati Boringhieri, Torino 2012. In un punto del lavoro la libido è definita semplicemente da Freud come: "...la forza attraverso la quale si esprime l'istinto sessuale."; ed ancora in uno scritto del 1915: "Abbiamo definito il concetto di libido come una forza quantitativamente variabile, che può servire a misurare i processi e le trasformazioni che si verificano nel campo dell'eccitamento sessuale. Distinguiamo questa libido in base al fatto che essa si origina dall'energia che è lecito ammettere come substrato dei processi mentali in genere, quindi le attribuiamo anche un carattere qualitativo".

inorganico e caratterizzato dal fine della disunzione di ciò che viene tenuto insieme dalla vita, conflitto raffigurato come *tanatos* contro *eros* (1920)²³², correlativi di ciò che a livello biologico costituiscono l'anabolismo e il catabolismo.

L'istinto di morte è una tendenza che agisce silenziosamente, e che entra pervasivamente nella genesi di una delle tre grandi ripartizioni della mente, il Super-Io²³³; l'individuo non lo avverte come spinta alla propria distruzione, ma come impulso aggressore, in quanto l'istinto si proietta verso gli oggetti esterni e solo allora può venire riconosciuto. Allo stesso modo della libido, gli istinti di morte sono originariamente orientati verso il soggetto (masochismo primario) e solo in un secondo tempo si rivolgono verso gli oggetti esterni (sadismo); questa fase di esteriorizzazione può essere seguita da un ritorno al masochismo (secondario), quando gli impulsi distruttivi non possono essere completamente scaricati verso l'esterno.

Nella definitiva formulazione di FREUD il parallelismo fra gli istinti sessuali e quelli aggressivi appare comunque completo; l'istinto gettuale è narcisistico; l'istinto di aggressione deriva dall'istinto di morte (*tanatos*), e può essere rivolto verso l'IO (masochismo), oppure fuori dall'IO (sadismo).

La sublimazione di questo ultimo realizza la spinta a «controllare la natura» e la sua fusione con la libido produce i fenomeni evolutivi e psicopatologici, in funzione della relazione quantitativa che si stabilisce fra le due energie pulsionali. In realtà, la combinazione degli impulsi aggressivi con quelli libidinali è un fatto di continua rilevanza clinica ed è ampiamente dimostrato dalla ambivalenza, per la quale ostilità ed amore coesistono nei riguardi di uno stesso soggetto; essa corrisponde anche ad una comunanza topografica anatomica, perché come si è visto nella zona limbica sembrano assumere integrazione simbolica sia i processi aggressivi che quelli della libido. La combinazione corrisponde infine ad una realtà evolutiva, in quanto vi è una fase della vita, quella della piccola infanzia, nella quale libido e aggressività sono intimamente fuse. All'opposto nell'adulto normale l'aggressività è sempre considerevolmente fusa con la libido, e quest'ultima ingentilisce la prima, la modera, la controlla. Una loro refusione è

²³² FREUD S. , (1920), *Al di là del principio del piacere*, V ed., trad a cura di Marietti A. M., Colorni R., Bollati Boringhieri, Torino 1986.

²³³ FREUD S. , (1922), *L'io e l'es* , Bollati Boringhieri, Torino.

però possibile nella vita adulta, secondo due diverse manifestazioni cliniche. Da una parte è infatti possibile all'uomo amare e anche odiare (il male) senza tuttavia compiere aggressioni, come anche aggredire senza partecipazione libidinale, e gli è possibile al limite l'estremo sacrificio di sé o l'estrema devozione amorosa; dall'altra parte è possibile in esercizio assoluto della ostilità fino al limite degli episodi della crudeltà cieca e "bestiale"²³⁴.

SACHA NACHT all'istinto di morte oppose il masochismo primario, che ha la sua sorgente nella tensione, nata nei primi mesi di vita in reazione alla frustrazione. Non potendo esteriorizzarsi sufficientemente come aggressività poiché: «il bambino ne è per il momento organicamente incapace, essa non è né rimossa, né ritorta verso di sé, essa si dispiega, penetra, impregna l'organismo tutto intero»²³⁵. S. NACHT afferma che la tendenza all'autodistruzione è secondaria all'opposizione al principio di piacere e per conseguenza si collega "alle forze che tendono a mantenere e a difendere la vita"²³⁶. Qualunque ne siano i motivi, risulta causa di disagio il fatto che le controversie più vivaci siano quelle che riguardano l'istinto di morte, poiché si mettono così in causa sul piano filosofico dei concetti che sorpassano il problema del funzionalismo psichico e delle sue vicissitudini.

La riduzione freudiana dell'aggressività a pulsione di morte fu criticata da OTTO FENICHEL per il quale «non possiamo negare l'esistenza e l'importanza degli impulsi aggressivi, ma non possiamo provare che essi sempre e necessariamente appaiano per l'esteriorizzarsi di esigenze auto-distruttive ancora più antiche. Forse l'aggressività, in origine, non era uno scopo istintivo in sé, caratterizzante una categoria di istinti, ma piuttosto un modo di lottare degli scopi istintivi contro disillusioni, o perfino spontaneamente»²³⁷.

L'aggressività occupa una posizione decisiva nella teoria di MELANIE KLEIN. La KLEIN è sicuramente tra coloro che, accogliendo l'ipotesi della pulsione di morte, ha dato il contributo più originale e più discusso. «Forse non è azzardato

²³⁴ NACHT S., (1963), *Instinct de mort ou instinct de vie?*, in *La presence du psychanaliste*, P.U.F., Paris, p. 158.

²³⁵ Ivi, p. 158.

²³⁶ Ivi, p. 154.

²³⁷ FENICHEL O., (1951), *Trattato di psicoanalisi delle nevrosi e delle psicosi*, (1945), trad. di Carlo Gastaldi, Astrolabio, Roma, p. 73.

affermare che la teoria degli istinti di vita e di morte è l'anello che congiunge saldamente la psicoanalisi freudiana con quella kleiniana»²³⁸. Questo è ciò che sostiene P. LUSSANA nel suo contributo al Congresso Internazionale di Psicoanalisi tenutosi a Vienna nel luglio del 1971, anche se poi la KLEIN si distanzierà da FREUD su diversi punti. Al medesimo congresso anche W.H. GILLESPIE, uno fra i maggiori analisti della generazione di ANNA FREUD, ha affermato: «M. Klein si è dimostrata in questa materia più realista del re [Freud], in quanto ha preso l'istinto di morte come un fatto di importanza capitale nella psicologia dell'individuo, piuttosto che vederlo come un concetto cosmologico»²³⁹.

L'aggressività infantile viene intravista già dalla KLEIN nel rapporto col seno materno, che il bambino fantasma di divorare. Dunque viene accettato il carattere innato dell'aggressività e la sua radicazione nella pulsione di morte. Scrive M. KLEIN: «Penetrando negli strati più profondi della psiche infantile scopriamo quantità enormi di angoscia dovuta alla paura di oggetti immaginari ed al terrore di essere aggrediti in mille modi, e al tempo stesso quantità corrispondenti di pulsioni aggressive rimosse; ci troviamo così a poter osservare il rapporto causale esistente tra le paure del bambino e le sue tendenze aggressive»²⁴⁰. E' chiaro che per la Klein sono le tendenze aggressive innate a generare come conseguenza la paura di essere a propria volta aggrediti.

Ella si è fatta sostenitrice non solo del concetto che l'aggressività è una fondamentale energia innata, coincidente con l'istinto di morte, ma anche che le pulsioni aggressive svolgono una parte predominante nel funzionamento della primissima infanzia e che a causa del loro contenuto distruttore sono la prima causa dell'angoscia.

²³⁸ KLEIN M.,(1933),*Il primo sviluppo della coscienza morale nel bambino*, , in "Scritti" (1921-1958), Boringhieri, Torino 1978, p. 284.

²³⁹ GILLESPIE W. H.,(1971),*Aggressività e teoria degli istinti*, , in "Rivista di Psicoanalisi", 18 (1972), p. 39.

²⁴⁰ KLEIN M., (1933),*Il primo sviluppo della coscienza morale nel bambino*, , in "Scritti" (1921-1958), Boringhieri, Torino, 1978, pag. 284.

Secondo questo pensiero, i lattanti sono già vigorosamente animati da impulsi distruttivi rivolti verso la madre ed il mondo esterno in genere e la loro aggressività viene aumentata da circostanze esterne sfavorevoli, all'opposto mitigata dall'affetto ed dalla comprensione. Tutto ciò è reso possibile dal fatto che il piccolo bambino ha una specifica capacità di proiettare i propri sentimenti, quindi attribuisce alla madre l'odio del primo caso, l'amore nel secondo, e fa di essa un oggetto rispettivamente pericoloso, persecutore, oppure buono. Ciò dà l'avvio ad una catena di azioni reazioni, dove si vede che l'aggressività svolge un ruolo di predominio, e che guidano la stessa strutturazione della personalità alla vita adulta.

In tal modo lo schema del predominio iniziale delle pulsioni libidinali, e della emergenza dell'aggressione in seguito alla frustrazione di esse, originario della psicoanalisi, è stato completamente capovolto da KLEIN e dalla sua scuola²⁴¹.

E' d'altra parte noto che molti psicoanalisti non hanno accettato il concetto di un istinto di morte proposto da FREUD; fra i primi a contestarlo si può ricordare BENJAMIN B. WOLMAN²⁴², il quale ha sostenuto che anche l'ostilità, aspetto distruttivo dell'aggressività, piuttosto che all'istinto di morte, dovrebbe essere collegata alla lotta per la sopravvivenza, quindi all'istinto di vita.

I casi, in cui sembra che un soggetto sia animato da un fine non sradicabile di autodistruzione, sono quelli che hanno indotto FREUD a pensare ad un istinto autonomo di morte.

Anche nel pensiero di quella corrente di psicanalisti che configurano il funzionamento dell'Io in modo autonomo rispetto a quello dell'Id, la dinamica dell'aggressività è aliena da quella di un istinto di morte. Questo pensiero si rifà al concetto di Io non derivante dall'Id come è per l'Io difensivo di FREUD, ma libero da conflitti istintuali e provvisto di propri apparati primari di regolazione²⁴³.

²⁴¹ KLEIN M., *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino 1958; *Aggressività, angoscia, senso di colpa* EADEM, Bollati Boringhieri, Torino 2012; cfr. P. HEIMAN, *Notes sur la théorie des pulsions de vie et des pulsions de morte (1952)*, Presses Universitaires de France, Paris 1966, pp. 301-315.

²⁴² WOLMAN B. B., 1960, *Contemporary Theories and Systems in Psychology*, New York

²⁴³ Per il pensiero di HARTMANN H. si rimanda all'articolo di FRANCO G. FERRADINI, *Il problema dell'aggressività nella concezione di Hartmann H.*, (1962), in "Rivista di Psicoanalisi", vol. 8, pp. 57-66.

È noto che le manifestazioni aggressive sono state considerate per lungo tempo da Freud come componenti della sessualità, specie con riferimento alle fasi pregenitali di questa, destinate ad impastarsi con la libido a livello genitale e ad esserne neutralizzate. Questa formulazione si è resa però sempre meno accettabile soprattutto per la sua inadeguatezza a spiegare molteplici dati emersi dagli studi clinici. Lo stesso FREUD - com'è noto - finì per ammettere una origine autonoma agli impulsi distruttivi, configurando due protoenergie psichiche, elaborate da una dualità di istinti. Tuttavia, i rapporti tra struttura e funzionamento dell'apparato psichico nelle due successive costruzioni freudiane, e l'esistenza di due distinti impulsi primari - di natura libidica ed aggressiva - non risultano sempre chiari.

In tale prospettiva l'aggressività si presenta con una attività istintuale del tutto simile alla libido, correlata come questa al principio del piacere (nella scarica) e del dispiacere (nell'accumulo) e come la libido suscettibile di neutralizzazione e sublimazione. Attraverso queste due modalità processuali, l'aggressività viene interiorizzata senza conseguenze autodistruttive; infatti essa fornisce innanzitutto all'Io energia utilizzabile e direttamente traducibile in funzioni motorie. Inoltre può venire assunta dal Super-Io per produrre sensi di colpevolezza, e in quanto sublimata può portare alla formazione di rapporti oggettuali permanenti, cioè di relazioni impegnate perduranti nel tempo. Risulta così evidente che, secondo HARTMANN e la sua scuola, l'interiorizzazione dell'aggressività non si risolve automaticamente in un attacco istruttivo all'Io, com'era nell'originaria concezione della psicoanalisi; ciò si verifica soltanto quando essa non viene neutralizzata, e quindi non è utilizzabile da parte dell'Io autonomo²⁴⁴.

Analogamente, nella concezione propria alla psicoanalisi dell'Io, le manifestazioni di aggressività rivolte contro il mondo esterno non sono da considerarsi una exteriorizzazione dell'istinto di morte, ma come l'esercizio di un'attività svolta al perseguimento di un fine e solo quando la loro scarica è piena corrispondono alla distruzione dell'oggetto; inoltre, l'aggressività non neutralizzata gioca un ruolo

²⁴⁴HARTMANN H., KRIS E. & LOWENSTEINR., (1949). *Notes on the theory of aggression*. "Psychoanal. Study Child", 3: 9-36. Anche in: *Papers on Psychoanalytic Psychology*. New York: Int. Univ. Press, 1964 (trad. it.: Note sulla teoria dell'aggressività. In: *Scritti di psicologia psicoanalitica*. Torino: Boringhieri, 1978, pp. 65-97).

specifico nel conflitto psichico, portando alla formazione dei sintomi e dei tratti di carattere²⁴⁵.

ERIK ERIKSON ²⁴⁶, un altro eminente rappresentante della corrente di psicoanalisi dell'Io, ha messo in evidenza il fatto che il bambino del secondo, terzo anno di età, naturalmente vuole muoversi, toccare le cose, prendere gli oggetti, scaraventarli lontano da sé, come naturalmente esprime il bisogno di essere il padrone, il controllore dei suoi sfinteri, quindi, della sua dinamica escretoria. Egli esercita così la sua autonomia, che è quella muscolare, ma che in embrione è anche autonomia mentale; in questo modo esce di passività e si avvia alla iniziativa.

Si pensa, oggi, da più parti, poiché il problema e lo scopo fondamentale dell'aggressività è quello di apprendere ad uscire dalla passività, che il movimento naturale del bambino deve essere interpretato come aggressività in evoluzione e deve venire accortamente rispettato dall'adulto, anche se nel fare così il bambino sembra esprimere collera. Il bambino *deve* in realtà avere il diritto di essere arrabbiato e la madre *deve* saper comprendere e accettare questo suo diritto, pur senza mai trascurare la sua educazione; allora il bambino struttura una aggressività sana. E in merito così scrive ANNA OLIVERIO FERRARIS: «C'è un'aggressività sana, creativa, appassionata, che consente di fare le cose, di fronteggiare le situazioni, di sentirsi vivi e partecipi. C'è anche una collera etica, giustificata dagli eventi e necessaria di fronte alle ingiustizie. [...] Il non possedere alcun impulso aggressivo o non avere il coraggio di manifestare la propria collera, quando essa è giustificata, pone il soggetto nella condizione di diventare una vittima o di non essere preso in considerazione, perché, a meno di vivere in una condizione ideale, è irrealistico pensare che nessuno approfitti dell'altrui cedevolezza. Si rischia di essere fraintesi e ignorati. Un po' di sana grinta serve invece per non diventare facili bersagli, per non lasciare che altri calpestino i nostri diritti»²⁴⁷.

²⁴⁵BRENNER C., (1971) *The psychoanalytic concept of aggression* in "International Journal of Psychoanalysis", 52, , pp. 137-144.

²⁴⁶ERIKSON E.,(1950), *Childhood and Society*, Norton, New York , tr. it. *Infanzia e società*. Armando, Roma 1976.

²⁴⁷OLIVERIO FERRARIS A. ,(2006), *Piccoli bulli crescono*, RCS Libri, Milano, p. 44.

Il bambino deve imparare a far da sé e, quando ne ha bisogno, chiama in aiuto la madre, senza farsene suo dipendente; impara ad agire così con autonomia e ricchezza di iniziativa e diventa capace di amare²⁴⁸.

Quando invece la madre accoglie la sua mobilità eccessiva come un capriccio, un'aggressione personale che deve finire perché rivolta a lei, il sistema è aperto, perché il bambino diventi a sua volta aggressore: la madre, infatti, punisce con ostilità e il bambino, impaurito, comprende emotivamente che egli non ha il diritto di muoversi, di arrabbiarsi; ben presto, intrappolato nella sua attuale incapacità di distinguere la parte dal tutto, egli imparerà che ogni iniziativa è cattiva, che ogni azione è intesa come una ribellione che suscita odio e che fare qualcosa significa sempre agire contro qualcuno, opporsi, manifestare odio. Il bambino allora ringoierà la sua attività, avrà paura di sbagliare per quello che fa, non rischierà più e non agirà più, quando si trova esposto all'osservazione altrui; così non agirà più nemmeno produttivamente e poiché l'ansia, il ritiro avranno in lui preso il posto dell'iniziativa, per la legge dell'economia, agirà piuttosto in modo aggressivo; avrà infatti acquisito, sotto l'impeto della paura, e per l'*identificazione negativa* alla madre, il principio che se si vuole qualcosa da qualcuno bisogna usare violenza verso di lui. Particolare interesse riveste l'ipotesi della *precoce identificazione negativa* formulata dal MAILLOUX, secondo il quale l'origine del comportamento socialmente deviante viene a fondarsi sull'immagine negativa che i genitori, fin dai primi anni di vita, si fanno del bambino e gli comunicano costantemente, tanto da assumere il valore di una profezia autoavverantesi. Ciò che conta davvero nella formazione dell'immagine di sé e nella costruzione di una identificazione negativa sono le aspettative delle persone importanti per il bambino, in primo luogo quelle dei genitori, e ancor più il modo in cui tali aspettative vengono da lui percepite, tanto che il bambino si identifica "non con le norme sociali che i suoi educatori gli propongono, ma con la decisa fiducia o la sottile sfiducia che gli mostrano mentre gli domandano di conformarvisi"²⁴⁹.

²⁴⁸ MAILLOUXN., and LAVALLEEC., *The Genesis and Meaning of 'Antisocial' Conduct, Contributions a l'Etude des Sciences de l'Homme*, 5 (1962, 5,) pp. 158-167; IDEM, *Jeunes sans dialogue*, Fleurs, Paris 1971, pp. 27-30.

²⁴⁹ BANDINI T., GATTI U.,(1979),*Delinquenza giovanile: analisi di un processo di*

Nella prospettiva delineata da queste ultime concezioni, pertanto l'aggressività si rivela come un processo di notevole articolazione, nel quale è possibile riconoscere l'esistenza di un'aggressività ostile, proprio dell'Io difensivo freudiano e che si può denominare meglio "aggressione", e di un'aggressività costruttrice, cui manca ogni connotazione ostile ed è sinonimo di "spirito d'iniziativa", "energia", "attività"; quest'ultimo attributo dell'Io non conflittuale, in sintonia di azione con l'Io difensivo e con l'Id²⁵⁰.

«Se compito principale dell'Io è quello di mediare tra Es e mondo esterno, il suo interesse peculiare è conciliare i due "mondi" (interno ed esterno), esso tenderà anche di difendere l'Es dai pericoli provenienti dall'ambiente. In tale contesto si può capire, ed è lo stesso Freud a dircelo, che se l'Io assume un atteggiamento difensivo nei confronti del proprio Es potrebbe portare ad un conflitto con il mondo esterno. Per questo l'Io tenta di domare il pericolo interno prima che esso diventi esterno, per far questo mette in atto i meccanismi di difesa»²⁵¹.

RUTH MONROE ha delineato un quadro convincente della integrazione corrente fra processi individuali e sociali; essa ha innanzitutto riconosciuto ad alcuni aspetti dell'aggressione la natura di sistema innato, sottolineando peraltro che l'intero processo dell'aggressione non è un sistema pulsionale ma composito, e integrato strettamente con la dinamica sociale²⁵².

Nel pensiero della MONROE, gli aspetti innati dell'aggressione sono connessi con la motilità spontanea, quindi sono primariamente neutrali, né sessuali, né primariamente distruttivi; corrispondono in altre parole ad un istinto riconducibile al modello proposto da NICOLA PERROTTI²⁵³.

Di fatto in età precoce i bambini passano per una fase detta di negativismo²⁵⁴, oppositività muscolare; è vero che questa è sovente una espressione

stigmatizzazione e di esclusione, Giuffré, Milano, p. 90.

²⁵⁰ MONTEFOSCHI S.,(2001), *Opere 1 Il senso della psicoanalisi. Da Freud a Jung e oltre*, Zephyro Edizioni, Milano p. 115.

²⁵¹ TRENTINI G. ,(a cura di),(2004), *Le voci dell'Io e il concerto dei valori*, Angeli, Milano, p. 25.

²⁵² MONROE R. ,(1955), *Schools of psychoanalytic thought*, The Driden Press, New York.

²⁵³ PERROTTI N., (1950), *L'aggressività umana*, in "Rivista di Psicoanalisi", 18 (1972), pp. 108-109.

²⁵⁴ Il negativismo serve più per difendersi che per attaccare frontalmente gli altri, come fa il bambino colterico.

frequentemente tinteggiata di libido, ma in una sua notevole parte essa è l'espressione di un'asserzione innata e neutra dell'Io, una pietra ad espressione muscolare nella costruzione di sé, come sistema stabile, cioè come persona. In linea strettamente subordinata, la MONROE ha sottolineato che questi aspetti innati si integrano facilmente con altri sistemi pulsionali, dotati di una connotazione sociale di aggressione, diventando strumentali nei loro confronti e quindi possono giungere secondariamente ad esprimere ostilità.

Non è poi sorprendente che gli stessi sottosistemi vengano incorporati in sistemi pulsionali diversi, anche se antagonisti. Come si è bene espressa la MONROE, infatti: «il processo evolutivo non assume la forma costosa di sviluppare nuovi organi a connessioni specifiche per tutte le funzioni necessarie al mantenimento della vita: è molto meno organizzato e molto più efficiente. Sistemi sviluppati in una connessione sono assunti da altri sistemi più ampi, in varietà intricata e con diversi tipi di innervazione. Il punto è che questi ultimi formano una parte integrale di molti sistemi innati, sono così stabiliti da poter essere chiamati pulsionali e in più hanno una loro propria autonomia»²⁵⁵.

Anche per BENEDETTO BARTOLESCHI esiste un rapporto tra libido e istinto aggressivo, nel senso che entrambi, insieme, permettono di realizzare il principio del piacere e del nirvana. Anzi, questi due istinti devono necessariamente essere associati affinché possano raggiungere l'oggetto desiderato dal soggetto. Le pulsioni aggressive sono legate per BARTOLESCHI a processi biologici e in questa prospettiva la loro funzione è quella di eliminare gli stimoli che superano una certa soglia (quella di pericolosità). Sono i processi psichici, cioè le fantasie inconse, connesse ai meccanismi di identificazione proiettiva e di introiezione, che comportano invece impulsi distruttivi, da non confondere con quelli aggressivi.

Si può ,quindi, affermare con BARTOLESCHI che «il soggetto umano nasce con energie aggressive, che solo potenzialmente sono forze ostili, di aggressione e di per sé sono energie orientate all'impossessamento degli oggetti necessari alla vita e alla eliminazione degli stimoli che superano una certa soglia»²⁵⁶. Da questo

²⁵⁵ MONROE R., op. cit., pp. 44-45.

²⁵⁶ BARTOLESCHI B.,(1969),*Aggressività e istinto di morte*, in "Psiche", n. 6,pp. 49-55.

punto di vista, esse potrebbero corrispondere esattamente all'istinto di morte di FREUD e degli epigoni, alla condizione tuttavia di alienare dal concetto di questo istinto tutto ciò che esso può avere di stile, per riconoscergli unicamente una finalità di demolizione, di divisione di ciò che si oppone alla vita.

Peraltro questo funzionamento, che di per sé non è aggressore, pare generalmente tale all'adulto, e produce in lui per reazione un comportamento che il bambino naturalmente percepisce come frustrante o terrifico, e che pertanto trasforma le sue energie aggressive in forze di aggressione ostile: il bambino impara quindi ad aggredire ostilmente, piuttosto che a progredire, come conseguenza di un maltrattamento dell'adulto; oppure, il che è equivalente, come conseguenza di una eccessiva durezza delle condizioni fisico-ambientali nelle quali si trova.

Inversamente il piccolo apprende ad essere aggressivo in senso produttivo, col contrastare la tendenza che porterebbe allo sviluppo dell'aggressione ostile; così come apprende ad essere ragionevole e imparare ad essere libero.

Si tratta sempre di forme di integrazione di una istintualità innata e di per sé neutra, l'una in senso peggiorativo l'altra migliorativa, nella cui dialettica e sviluppo ha una parte fondamentale la transazione col mondo esterno.

Purtroppo sembra che l'uomo non riesca, come si verifica invece per l'animale, ad adattarsi positivamente alla vita in modo da canalizzare produttivamente le sue energie aggressive; all'opposto ha trovato le soluzioni più imperfette, più complicate e meno soddisfacenti di integrazione.

In realtà, la possibilità di gareggiare nella produttività scientifica, di affermarsi nel campo artistico, letterario e nella stessa competizione sportiva, fatti riconosciuti capaci di liquidare positivamente importanti aliquote di aggressività personale, sembra aver lasciato oggi lo spazio a processi di regressione, in quanto sempre più sovente queste stesse competizioni vengono strumentalizzate a fini di ostilità e di sopraffazione degli altri.

Analoga sostituzione si rileva quando dal piano dell'analisi personale, si trapassa a quello della società; qui la pacifica competizione nell'area delle gare spaziali

pareva l'origine di un accenno ad impiegare le forze aggressive del proprio gruppo non allo scopo di prevaricazione, ma per acquisire maggiore conoscenza a vantaggio di tutti. Ma questo destino migliorativo e "ritualizzato" (per impiegare una terminologia di KONRAD LORENZ²⁵⁷), sta diventando una utopia, perché appare a tutti sempre maggiore il pericolo di un uso bellico del potere sullo spazio, da parte di chi lo possiede.

Alquanto diversa rispetto alle altre interpretazioni psicoanalitiche è l'analisi di JACQUES LACAN sull'aggressività che privilegia la dimensione dell'immaginario (il mondo degli oggetti e delle immagini correlate ai propri desideri, l'ambito delle produzioni narcisistiche) e del simbolico (il mondo propriamente umano del linguaggio e della socialità) rispetto a quella del "reale" (ciò a cui ci apriamo intenzionalmente al di là dell'immagine e delle parole).

In merito così scrive: «L'aggressività, nell'esperienza, si manifesta come intenzione di aggressione e come immagine di dislocazione corporale: tali sono i modi in cui si dimostra efficiente. L'esperienza analitica ci permette di far prova della pressione intenzionale. La leggiamo nel senso simbolico dei sintomi, non appena il soggetto mette a nudo le difese con cui li sconnette dalle loro relazioni con la sua vita quotidiana e con la sua storia, - nella finalità implicita delle sue condotte e dei suoi rifiuti, - nelle occasioni mancate della sua azione, - nella confessione dei suoi fantasmi privilegiati, - nel rebus della sua vita onirica...»²⁵⁸.

Dunque LACAN in *L'aggressività in psicoanalisi* e nel *Discorso sulla causalità psichica* - ovvero in due testi che seguono da vicino la tragedia della seconda guerra mondiale - vira in maniera netta rispetto alla teoria ortodossa, che faceva derivare l'aggressività dalla frustrazione inferta dal principio di realtà all'esigenza di soddisfacimento del soggetto. Alla coppia *aggressività-frustrazione* - vero "a priori" del post-freudismo - Lacan sostituisce quella di *aggressività-fascinazione*. Il contributo originale di Lacan consiste, in sintesi, nel ricondurre l'aggressività allo stadio dello specchio e, dunque nel mostrare il suo carattere immaginario-

²⁵⁷ LORENZ K., (1963), *L'aggressività*, Il Saggiatore, Milano 1976.

²⁵⁸ LACAN J., (1974), *L'aggressività in psicoanalisi*, in *Scritti*, Einaudi, Torino, p. 97; cfr. ID., *Della psicosi paranoica nei suoi rapporti con la personalità*, Einaudi, Torino 1982.

narcisistico, costitutivo per l'essere umano, indipendente dalla dimensione della cosiddetta "frustrazione".

Mentre la genealogia freudiana dell'odio ruota attorno al movimento dell'*Ausstossung*²⁵⁹, Lacan attraverso lo stadio dello specchio ricostruisce un'altra genesi del soggetto e, dunque dell'odio. L'odio non è associato a un movimento di ripulsa originaria, a una esteriorizzazione del reale del godimento. L'odio non sembra derivare dallo sputare. Per Lacan l'aggressività - ma a rigore non l'odio, se si vuole provare a operare una differenziazione nel testo di Lacan tra "aggressività" e "odio" - sorge dal rapporto del soggetto con la propria immagine speculare. Essa raddoppia il soggetto nella forma di un'alienazione irreversibile: io sono quello che vedo allo specchio, ma senza mai potervi realmente coincidere. Per questo l'immagine speculare - che pure rende possibile la costituzione dell'identità soggettiva - segnala un'intrusione dell'altro nello Stesso; effetto di intrusione che costituirà la matrice di tutte quelle esperienze nelle quali il soggetto si trova a confronto con la natura spaesante del doppio e con le dinamiche erotiche-aggressive che questo può provocare. L'immagine dell'altro diventa fonte di aggressività. Per questo, secondo LACAN, la fissazione allo stadio dello specchio è un modo d'intendere il funzionamento del soggetto paranoico.²⁶⁰

La dinamica personale di aggressione si salda, spesso, con quella di gruppo, entrando a far parte di una pericolosa spirale fatta di negazione del male in sé e nel proprio gruppo, di sua alienazione in altri per un processo di tipo schizoide, e di conseguenza necessità di difendersi dal male che minaccia di ritornare all'origine, secondo un processo di paranoicizzazione; spirale che gli studi di FRANCO FORNARI sono serviti a mettere in chiara evidenza e che minacciano di condurre tutta l'umanità allo sterminio²⁶¹.

²⁵⁹ PAVESE D., *La psicosi e la cura in istituzione*, Tesi di laurea in psicologia clinico-dinamica, Università degli Studi di Padova, A.A. 2006-2007: "L'*Ausstossung* è lo sputare, lo spingere fuori del bambino, antitetico al più naturale e biologico ingoiare, l'atto che fonda il soggetto: il male che lo abita, lo stimolo pulsionale *reale* che urtica di continuo il soggetto, viene fatto debordare all'esterno e crea una linea di separazione tra un dentro e un fuori".

²⁶⁰ Cfr. RECALCATI M., (2004), *Sull'odio*, Mondadori, Milano, pp. 52-53.

²⁶¹ FORNARI F., (1992), *Psicoanalisi e cultura di pace. Antologia di scritti sulla guerra e la pace*, Introd. e cura di Gabriella Magherini, Ed. Cultura della pace, San Domenico di Fiesole.

E' possibile a questo punto tentare una sintesi di quanto è stato sin qui detto a proposito dell'aggressività. Questo importante processo psichico si presenta come il risultato di un complicato processo di integrazione di sistemi neurofisiologici, biochimici e istintuali, con sistemi appresi nella interazione sociale, secondo una progressione che corrisponde all'evolversi del soggetto. Questo sistema è per di più articolato in sotto-sistemi multipli.

Nella interazione con l'ambiente i movimenti innati si complicano ed incominciano a rivestirsi di un colorito fortemente emozionale, assumendo la forma di reazioni condizionate di *aggressività* (o combattimento) oppure *ansia* (e fuga), a seconda dell'ambiente stesso.

Si ha poi un'*aggressività silenziosa*, che rimane interiorizzata e raggiunta la qualità di processo psichico si converte in sintomi psiconevrotici, oppure si esteriorizza in tratti caratteriali, in sublimazioni e formazioni reattive; è possibile attribuire questi processi all'entrata in funzione di circuiti del lobo limbico dove, come si è visto, la reazione emotiva pare acquistare un significato simbolico e l'aggressività sembra strutturarsi in comportamenti significativi ed entrare in rapporto con la dinamica libidinale. Sul piano psicodinamico l'attribuzione possibile è a quella parte dell'Io istintuale indicato da FREUD come "sede e matrice della difesa", di sua natura inconscio²⁶².

Poi si ha un'*aggressività costruttrice e creativa*, priva di connotazioni ostili e vissuta soltanto da soggetti maturi dal punto di vista emotivo, che abbiano cioè appreso a modulare l'aggressività con quell'adeguato rapporto realistico che viene dato da una sana evoluzione infantile ,oppure da una compiuta psicoanalisi.

Se ora si guardano le cose in una prospettiva psicodinamica, si rileva che, anche a questo livello, l'aggressività è ben diversa dalla qualità di un istinto, nel senso di energia indifferenziata generatasi spontaneamente. Infatti, anche se opera secondo i sistemi istintuali primari, in quanto una volta che la tensione interiore è risvegliata,essa tende precipitosamente alla scarica, tuttavia non si dimostra per se stessa un fatto istintivo primario: viene infatti largamente condizionata e resa possibile dalla interazione sociale e offre la possibilità di scambi multipli con la realtà, rivelandosi una variabile ampiamente differenziabile, come la libido sul

²⁶² FREUD S.,(1926), *Inibizione, sintomo e angoscia*, Bollati Boringhieri , Torino 2012.

piano sperimentale e presentante caratteristiche funzionali analoghe a quelle della libido.

Occorre sottolineare come l'aggressività si dimostri ampiamente influenzabile dall'ambiente sociale circostante, quindi ovviamente in modo privilegiato suscettibile a quello primario nell'infanzia.

L'aggressività si configura pertanto come la variabile più preziosa della dinamica emotiva, la più difficile a educarsi in altri, perché si scontra con la propria personale aggressività, la più delicata di tutte, perché può far virare verso l'amore o verso l'odio, verso la produzione o verso l'ostilità.

Soltanto in quest'ultimo caso l'aggressività, trasformatasi in aggressione distruttiva²⁶³, può prendere quegli aspetti di radicale ferocia che induce coloro che credono nell'istinto di morte, come ad un principio di violenza omicida, ad assimilarla allo stesso.

Uno studio di H. J. KORNADT ci mostra come i processi emotivo-affettivi hanno notevole importanza per lo studio dell'aggressività al pari dei processi cognitivi. Ma l'Autore distingue i processi cognitivi (strutturanti) dai processi affettivi, come la rabbia ritenuta una reazione affettiva verso esperienze avverse e che per KORNADT è il vero punto di partenza per lo sviluppo della motivazione aggressiva nell'individuo.

E in merito KORNADT precisa che: «Anche se viene assunto che la reazione aggressiva come tale è specifica e ha forme di espressioni universali (vegetative mimiche e motorie, questa asserzione non implica che la motivazione aggressiva e il comportamento aggressivo siano totalmente condizionati in modo ereditario - genetico. Fanno parte della condotta aggressiva»²⁶⁴.

E più avanti aggiunge: «Il modello di elaborazione della condotta aggressiva permette di dedurre ipotesi più differenziate su quali potrebbero essere in dettaglio

²⁶³ METZGER W., (2000), *Psicologia per l'educazione. Modelli antropologici. Regole sociali. Applicazioni pedagogiche*, Armando, Roma, pp. 49-50. "L'aggressività distruttiva viene intesa come una risposta consolidata a situazioni invivibili, specialmente durante la prima infanzia". Cfr. pure: RECALCATI D. M. (a cura di),(2006), *Civiltà e disagio. Forme contemporanee della psicopatologia*, Mondadori, Milano, pp. 17-18.

²⁶⁴ KORNADT H. J., *Teoria della motivazione all'aggressione e sviluppo dell'aggressività*, in G.V. CAPRARA e V. RENZI (a cura di), *L'aggressività umana: studi e ricerche*, Bulzoni, Roma 1985, p. 138.

le differenze individuali nell'aggressività. Se tanti fattori (più o meno specifici) agiscono davvero insieme in una condotta aggressiva, le differenze individuali nell'aggressività non esisteranno solo globalmente, cioè quantitativamente in un grado di aggressività più "alto" o più "bassa", ma anche nel modo di esprimersi dell'aggressività nelle strutture del sistema motivazionale»²⁶⁵.

3.2. Interventi educativi per l'aggressività infantile

Il comportamento aggressivo in alcuni bambini costituisce un indicatore significativo predittivo di difficoltà nel percorso di crescita. La tendenza a sviluppare tale modalità può essere individuata e contenuta già precocemente. Il successo dell'intervento dipende dalla tempestività con cui si realizza, dalla flessibilità nell'applicare il trattamento più adeguato al singolo e al suo nucleo familiare nel far sì che emergano alcune abilità prima che le tendenze e comportamenti problematici diventino problemi manifesti.

Secondo l'approccio psicanalitico la genesi di una pulsione aggressiva va individuata nella lunga dipendenza del bambino dai genitori. Secondo GUNTER AMMON²⁶⁶ è importante non ostacolare il bambino nel suo primo contatto con l'ambiente.

Attualmente cercare di ridurre l'apporto distruttivo e degenerativo dell'aggressività, quindi distogliere l'uomo dall'autodistruzione della conflittualità, anche a livello mondiale che non prevede una fine, né un fine, né un ritorno alla pace, tutto questo non comporterebbe né l'annullamento, né la repressione dell'aggressività, intesa nel significato di espressione positiva per l'affermazione e la difesa di sé. Le più gravi forme di aggressività esplodono nella società, nella famiglia, nella scuola che soffocano l'esigenza dell'affermazione della persona umana. Solo la famiglia, la scuola e la società che consentono il

²⁶⁵ Ivi, p. 139. Di particolare interesse è la tesi finale in "Sciences criminelles" di A. CHIARINI, *Aggressività, impulsività ed emozioni. Per una criminologia clinica volta alla prevenzione*, Università "Jean Monnet", Bruxelles 2008. Cfr. G. MASTROENI, *Aggressività e homo sociologicus*, Armando, Roma 1997 in cui l'Autore affronta il tema dell'aggressività nell'ottica psicosociologica e tenendo conto del rapporto strettissimo, quasi osmotico, che intercorre tra i fatti culturali e l'individuo.

²⁶⁶ AMMON G., (1973), *Le dinamiche di gruppo dell'aggressività*, trad. di G. Banti, Astrolabio, Roma, p. 44.

maggior spazio di affermazione personale possono agire in modo pacifico. La psicologia sociale e la psicanalisi sono accomunate da un grande consenso circa la necessità di abolire stili educativi repressivi, in quanto forieri di violenze. La realizzazione di sé si incontra con la presenza e l'esigenza di interagire con l'alterità, di relazionare con gli altri da noi. In questo contesto relazionale si pone il problema di come permettere l'espansione identitaria di ogni soggetto, senza prevaricazione e sopruso. In termini psicologici occorre individuare i meccanismi che possono facilitare e agevolare condizioni di rispetto per la soggettività dell'altro e per il controllo della propria aggressività. L'uomo è l'animale sociale e come è in grado di essere aggressivo e distruttivo, è anche capace di collaborazione, altruismo e cooperazione. Dunque è necessario individuare le situazioni che agevolano nel bambino l'emergere di stabili comportamenti collaborativi e cooperativi²⁶⁷.

Una volta accertata la naturale presenza dell'aggressività nel bambino costituisce un grave errore degli adulti negarla, mentre il problema centrale è favorire la giusta canalizzazione della carica aggressiva, di modo che essa consenta l'espressione in forme produttive e non distruttive.

La relazione affettiva può costituire un elemento di inibizione dell'aggressività; pertanto la *condicio sine qua non* di un contenimento degli impulsi distruttivi è una buona relazione madre-figlio.

«La qualità del rapporto madre-figlio è tale da avere degli effetti di deprivazione e di carenza»²⁶⁸. Come ricorda ROBERT AUBREY HINDE possiamo definire la relazione (anche quella educativa) come la storia ricordata dalle precedenti interazioni²⁶⁹. Il parallelo tra la relazione madre-bambino ed insegnante-allievo, argomenta ILARIA CASTELLI, si fa ancora più incalzante se consideriamo che «recenti lavori hanno mostrato che il legame di attaccamento che il bambino instaura nella relazione primaria con la madre viene trasferito nelle relazioni con altre figure adulte, come assistenti ed insegnanti: il *caregiver* non è soltanto la

²⁶⁷ Ivi, pp. 45-46; cfr.: VENZA G.,(2007),*Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Angeli, Milano; CHIODI A., DI FRATTA M, VALERIO P.,(2009),*Counseling psicodinamico di gruppo. Funzione e ruolo dell'osservatore negli interventi brevi*, Angeli, Milano.

²⁶⁸ GARDELLA O.,(2007), *L'educatore professionale*, Angeli, Milano, p. 75.

²⁶⁹ Cfr. HINDE R. A., (1982), *Le relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna.

madre, ma vi sono anche altre figure di accadimento per il piccolo da parlare di *caregivers* multipli»²⁷⁰.

La letteratura psicologica è densa di ricerche, da ERIK. H. ERIKSON, a RENÉ A. SPITZ, a JOHN BOWLBY²⁷¹. Il comportamento violento di individui cresciuti in istituzioni o in famiglie disgregate è una tragica conferma di tale tesi. E' opportuno sottolineare il ruolo, l'importanza dei meccanismi d'identificazione nella formazione dell'identità personale.

Comunque si evincono dagli studi psicoanalitici inerenti la psicopedagogia del comportamento aggressivo alcuni punti fermi quali:

esigenza di un intervento preventivo di realizzazione di una buona relazione madre-bambino, quale premessa ad una gestione positiva dell'aggressività e dei rapporti interpersonali;

importanza dei modelli adulti di identificazione che determinano qualità e direzione della pulsione aggressiva;

influenza educativa sul passaggio di forme sempre più simboliche, complesse e ritualizzate di espressione dell'aggressione.

²⁷⁰ CASTELLI I., (2002), *Costruire contesti affettivo-relazionali*, in "Scuola Materna", 2, p. VII. Lo studio cui si riferisce l'autrice è condensato nel testo di R.C. PIANTA, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

²⁷¹ ERIKSON E. H., (2008), *Infanzia e società*, trad. di L. A. Armando, Armando, Roma; SPITZ R. A., (2000), *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, a cura di Robert N. Emde, Armando, Roma; SPITZ R.A., (2002), *Il primo anno di vita. Studio psicoanalitico delle relazioni oggettuali*, trad. di C. Masina e V. Volterra Capogrossi, Armando, Roma.

3.2.1. Come gestire l'aggressività attraverso la fiaba e il gioco simbolico

L'aggressività è un impulso da educare, perché, senza una sua gestione, il bambino tenderebbe istintivamente ad esplosioni di rabbia, fino ad indirizzare tale energia verso se stesso o verso gli altri. Di conseguenza, in momenti di crisi o di opposizione, tale comportamento potrebbe innescare la tendenza a farsi del male (come sbattere la testa contro il muro, o sbattersi oggetti addosso), indicando quanto, in questi casi non ci sia un'adeguata interiorizzazione e consapevolezza nel bambino del concetto di limite e di pericolo.

Tra gli strumenti che un genitore può usare abbiamo la narrazione di favole (storie in cui il personaggio affronta situazioni simili a quelle che sta vivendo il bambino)²⁷². Le fiabe parlano ai bambini in un linguaggio simbolico, è per questo che riescono ad attrarne l'attenzione e a favorire l'immedesimazione, riducendo i conflitti interiori del bambino, placando l'angoscia e offrendo soluzioni.

Parlando di simboli nello sviluppo psichico infantile, ci sembra interessante introdurre il pensiero di Bruno Bettelheim (1903 –1990). Egli si occupò di psicologia dell'età evolutiva e in particolare di autismo infantile. Il suo arduo obiettivo era quello di offrire al bambino autistico un ambiente e delle esperienze di vita in grado di ridurre l'isolamento emotivo e aiutarlo a sviluppare la propria personalità. Bettelheim descrive in modo suggestivo le più belle e conosciute fiabe: da Hansel e Gretel a Cappuccetto Rosso, da Biancaneve alla Bella Addormentata nel bosco. Per l'autore la fiaba sviluppa la creatività, dà spazio al gioco semantico e segnico. È uno strumento educativo prezioso, rappresenta un punto di riferimento per la vita interiore del bambino e la vita relazionale dello stesso con l'adulto. Il bambino ha bisogno di un'educazione morale che velatamente, e soltanto per induzione, gli indichi i vantaggi del comportamento morale, non mediante concetti etici astratti, ma tramite quanto gli appare tangibilmente giusto e, quindi, di significato riconoscibile. Nelle fiabe non è importante tanto il contenuto manifesto, esplicito, quanto il significato simbolico comune in qualsiasi società ed epoca. Queste storie si occupano di problemi umani universali, soprattutto di quelli che preoccupano la mente del bambino, e

²⁷² CALABRETTA M.,(2011), *Le fiabe per affrontare litigi e conflitti*, Angeli, Milano.

quindi parlano al suo Io e ne incoraggiano lo sviluppo, calmando nel frattempo pressioni preconsce e inconse.

La fiaba semplifica tutte le situazioni, i suoi personaggi sono nettamente tratteggiati, e i particolari, a meno che non siano molto importanti, vengono eliminati. Questo permette al bambino di afferrare il problema nella sua forma più essenziale, mentre una trama più complessa gli renderebbe le cose più difficili. Tutti i personaggi sono tipici, anziché unici.

È importante sottolineare che non è il trionfo finale della virtù a promuovere la moralità, bensì il fatto che sia l'eroe a risultare maggiormente esemplare per il bambino, permettendogli di identificarsi con lui nelle sue lotte. Grazie a questa identificazione il bambino immagina di sopportare con l'eroe prove e tribolazioni, e trionfa con lui, quando la virtù coglie la vittoria. Il bambino compie questa identificazione da solo, le lotte interiori e col mondo esterno dell'eroe fanno nascere in lui il senso morale. La fiaba non ha solo la funzione di intrattenere il bambino, bensì gli permette di conoscersi e favorisce lo sviluppo della sua personalità. Nelle fiabe il male è onnipresente come il bene. Essi si incarnano in certi personaggi e nelle loro azioni, così come sono presenti nella vita e nelle inclinazioni verso l'uno o l'altro. È questo dualismo che pone il problema morale e richiede una lotta affinché possa essere superato. Tale lotta instilla in lui il senso morale. Inoltre con la figura della matrigna, o della nonna in Cappuccetto Rosso, o della strega, si scinde la madre buona e quella cattiva, permettendo al bambino di andare contro la madre cattiva senza che s'istauri il senso di colpa. La fantasia della cattiva matrigna preserva l'immagine della madre buona.

Il succo di queste fiabe non è la morale, sostiene Bettelheim²⁷³, ma piuttosto la fiducia di poter riuscire. La vita può essere affrontata con la fiducia di poter sormontare le sue difficoltà o con la prospettiva della sconfitta: anche questo costituisce un importantissimo problema esistenziale. Il bambino, man mano che cresce, deve imparare a capirsi sempre meglio, per poi imparare a comprendere gli altri in modo da entrare in rapporto con loro.

²⁷³ BETTELHEIM B.,(2003),*Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano; BETTELHEIM B.,(2002), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.

Mircea Eliade²⁷⁴ descrive le storie come modelli per il comportamento umano che danno significato e valore alla vita. Altri ricercatori orientati verso la psicologia del profondo sottolineano le analogie tra gli eventi fantastici nei miti e nelle fiabe e quelli che hanno luogo nei sogni, anche se le fiabe rappresentano desideri più manifesti rispetto ai sogni. La fiaba proietta l'allentamento di tutte le tensioni e offre modi per risolvere i problemi. Ci parla nel linguaggio di simboli che rappresentano un contenuto inconscio. Fanno appello alla mente conscia e inconscia, all' Es, all' Io e al Super-io. Ecco il perché della loro efficacia con i bambini: nel contenuto delle fiabe vengono espressi in forma simbolica fenomeni psicologici interiori.

La fiaba garantisce dopo lotte, sofferenze e conflitti un sicuro lieto fine e ciò consente al bambino di vivere accanto ai personaggi le passioni e le emozioni più intense, senza temere esiti distruttivi o sensi di colpa.

Il bambino vive in un mondo in cui realtà, magia e fantasia si mescolano costantemente. La fiaba corrisponde al suo mondo, diverso da quello reale e non li confonde come teme l'adulto.

Alcuni pedagogisti, ma anche scrittori come DANIEL PENNAC, sottolineano il ruolo attivo del bambino nei confronti della fiaba²⁷⁵.

I bambini, oggi più che in passato, hanno bisogno di ricevere suggerimenti in forma simbolica, circa il modo in cui affrontare i problemi della vita e arrivare indenni alla maturità; suggerimenti che gli permettano di accettare la natura problematica della vita stessa, senza rimanerne atterriti e/o cercando di negare o di fuggire dalla realtà stessa.

²⁷⁴ ELIADE M., (1907 – 1986) fu fenomenologo delle religioni, antropologo, filosofo e saggista; studioso del mondo arcaico e orientale, esperto di yoga e di sciamanesimo. Per i contatti giovanili avuti con il fascismo rumeno lo studioso fu criticato da molti suoi colleghi europei di sinistra, specialmente in Francia. Il suo pensiero, rispetto a molti altri antropologi, si caratterizza non solo per l'attenzione ma per una sua sentita adesione al modo arcaico, una sintonia che egli manifesta nel primato antropologico che egli riconosce alla categoria del sacro. Cfr. AERCELLA L., P. PIUSI, R. SCAGNO, *Mircea Eliade. Archetipi mitici e identità storica*, Jaca Book, Milano 1998.

²⁷⁵ PENNAC D., (2007), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano; cfr. CAMBI F., LANDI S., ROSSI G., (a cura di), (2008), *L'immagine della società nella fiaba*, Armando, Roma

Le fiabe non negano le difficoltà che ognuno di noi è chiamato ad affrontare nella vita di tutti i giorni; mettono altresì onestamente il bambino di fronte ai principali problemi umani. I bambini, come ognuno di noi, hanno bisogno di trovare un significato che dia senso alla loro esistenza e noi sappiamo che solo chi impara a far fronte e a lottare contro le difficoltà della vita può trovare questo significato. La lotta contro le difficoltà è inevitabile, è una parte dell'esistenza, che solo chi affronta con risolutezza può superare e uscirne più forte.

L'essenza e l'utilità delle fiabe sta proprio nell'infondere la fiducia di poter riuscire in ciò che si è intrapreso. Le fiabe dicono al bambino che la vita può essere affrontata con la fiducia di poter superare le difficoltà o con la prospettiva della sconfitta, consentendogli di accettare la natura problematica della vita.

Intorno ai 2 anni, tra la fine dello stadio sensomotorio e l'inizio di quello preoperatorio, compare nel bambino il *gioco simbolico*, una forma di gioco che ha ricevuto molta attenzione dagli studiosi dello sviluppo negli ultimi anni.

Si tratta di un «gioco che implica la rappresentazione di un oggetto assente: l'immaginazione si appoggia sugli elementi concreti disponibili e, trasfigurandoli, crea strutture originali con un dinamismo simile a quello che si realizza nel processo onirico. Accompagnandosi con i gesti, con la mimica, con una partecipazione psicofisica globale, il bambino elabora ed esprime, mediante la spregiudicatezza dell'attività analogico-combinatoria, l'esigenza vivissima di ricostruire le situazioni e gli eventi più disparati»²⁷⁶.

DONALD WOODS WINNICOTT è colui che ha contribuito ad evidenziare nuove concezioni sui significati del gioco simbolico, sottolineando l'estrema importanza di «quell'area intermedia», dove ciascun individuo può giocare le proprie progettualità, sostenute da un immaginario che viene agito in rapporto ad una realtà significata. Così si esprime WINNICOTT: «...esiste un'area intermedia di esperienza a cui contribuiscono la realtà interna e la vita esterna. È un'area che non viene messa in dubbio, poiché nessuno la rivendica, se non per il fatto che esisterà come posto di riposo per l'individuo impegnato nel perpetuo compito umano di mantenere separate, e tuttavia correlate, la realtà interna e la realtà

²⁷⁶ FAENZA V.,(2005), *L'arte di curare con l'arte. Discorsi di psicoterapia*, Guaraldi, Rimini, p. 251.

esterna»²⁷⁷. Con questa asserzione l'autore pone l'esistenza di una terza realtà che «...costituisce la maggior parte d'esperienza del bambino e per tutta la vita viene mantenuta nella intensa esperienza che appartiene alle arti, alle religioni, al vivere immaginativo ed al lavoro creativo scientifico»²⁷⁸.

Per quanto concerne sempre il gioco simbolico, e la sua funzione per superare l'aggressività, va sottolineato, come esso occupi un ruolo particolare, perché costituisce la modalità espressiva più libera di cui il bambino dispone. ANNA MARIA MARCUCCINI sottolinea come il gioco simbolico consenta al bambino di realizzare la propria soggettività e di svolgere un tipo di funzione svolta nell'adulto dal linguaggio interiore.

«In una fase in cui l'adattamento al reale tende a contenere l'espansività di tutte le energie istintuali e affettive per canalizzare verso la formazione di un Io sempre più solido e sociale, il gioco simbolico, e con esso la capacità connessa alla fantasia, ne permette il deflusso. In ciò sembra verificarsi il superamento di un rapporto solo adattivo al reale e la possibilità di esperire la propria soggettività. Esso può quindi essere letto come l'esteriorizzazione e concretizzazione, attraverso azioni, di vissuti interiori affettivi, emotivi e aggressivi: svolge cioè quella funzione che nell'adulto è svolta dal linguaggio interiore e dalla riflessione sugli eventi, solo che nel gioco simbolico, come nel sogno, i vissuti interiori sono espressi in forma libera e autentica perché non mediati dall'Io. Per questo nel gioco, come nelle fantasie compensatorie, c'è libertà di identificarsi in un ruolo qualsiasi e di rappresentare una realtà costruita secondo un bisogno autentico ma inconsapevole. Secondo M. KLEIN, nel gioco avviene un processo di proiezione all'esterno di pericoli interni, per cui l'angoscia si trasforma in piacere»²⁷⁹.

Un caso particolare è quello dei bambini ospedalizzati per i quali la funzione simbolica del gioco è ancora più importante: alcuni giochi, tra i più tipici il gioco del dottore, servono ai bambini per affrontare e rielaborare l'ansia, la rabbia e le frustrazioni dell'esperienza che stanno vivendo. Il bambino, costretto a sperimentare emozioni dolorose che spesso non è in grado di dominare e assimilare, diventa capace, ripetendole più volte in forma simulata, di controllarle

²⁷⁷ WINNICOTT D. W., (2006), *Gioco e realtà*, trad. Giorgio Adamo e Renata Gaddini, prefazione di Renata Gaddini, Armando, Roma, p. 37.

²⁷⁸ Ivi, p. 38.

²⁷⁹ MARCUCCINI A. M., (2010), *L'educatore nell'asilo nido*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna (RN), p. 207.

nella misura in cui le situazioni subite si trasformano in situazioni rivissute attivamente.

Nella ricerca psicologica, in molti si sono dedicati allo studio dei giochi infantili, in particolare del gioco simbolico, non senza difficoltà: «il gioco pone un dilemma familiare agli psicologi: al pari di altri fenomeni quali l'intelligenza, il linguaggio, l'aggressività o l'altruismo può essere definito più facilmente a livello comportamentale che non teoretico»²⁸⁰.

In sintesi: la consapevolezza degli stretti rapporti fra attività ludica e vita psichica ha portato all'utilizzazione del gioco, in sede sia psicodiagnostica sia psicoterapeutica. L'analisi del comportamento ludico di un bambino offre, infatti, indicazioni sul livello del suo sviluppo motorio e intellettuale e permette di cogliere aspetti essenziali della sua vita emotiva e affettiva. Inoltre, la graduale presa di coscienza da parte di un bambino dei sentimenti da lui vissuti o fatti vivere ai personaggi del gioco può (come è stato sottolineato da ANNA FREUD²⁸¹ e da MELANIE KLEIN²⁸²) avere una funzione terapeutica, o costituire un importante momento diagnostico.

JEAN PIAGET²⁸³ riteneva che i cambiamenti che avvengono nel gioco simbolico tendono a seguire una funzione a forma di U invertita. Attività simboliche, secondo Piaget, cominciano a emergere durante il secondo anno di vita, aumentano lungo i successivi tre o quattro anni, e poi declinano con l'età scolastica. Secondo Piaget, il gioco diviene più realistico via via che i pensieri del

²⁸⁰ RUBINK. H., FEING. G., and VANDEBERGB., *Play*, (1983), in P.H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, John Wiley and Sons, New York.

²⁸¹ SMIRNOFF V., (1974), *La psicoanalisi infantile*, trad di Gabriella Armando e Antonella Dolci, Armando, Roma, p. 218: "Anna Freud non nega che il gioco possa venir interpretato in termini simbolici, ma sottolinea che, se le associazioni prodotte dall'adulto testimoniano di uno sforzo volontario tendente a non sopprimere coscientemente nulla dal suo discorso, il gioco del bambino, al contrario, non corrisponde a tale attitudine. Anna Freud sottolinea soprattutto che l'interpretazione rimane difficile anche con la tecnica del gioco: il materiale simbolico ottenuto in questo modo obbliga a interpretazioni simboliche che possono essere incerte, se non arbitrarie".

KLEIN M., (1978), *Principi psicologici dell'analisi infantile*, in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino p. 35. Cfr. pure EADEM, *La tecnica psicoanalitica del gioco: sua storia e suo significato*, in EAD., HEIMANN P., MONEY-KYRLE R. (a cura di), (1966), *Nuove vie della psicoanalisi*, Il Saggiatore, Milano.

²⁸³ PIAGET J., (1972), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze.

bambino acquistano una maggiore logica. Egli ha previsto perciò un aumento e un calo nel gioco simbolico approssimativamente tra il primo e i sei anni. In aggiunta, l'inizio del gioco simbolico è accompagnato da un declino nel gioco sensomotorio, al posto del quale compare il gioco con regole. Lo schema piagetiano con ciò implica che in ambienti stabili forme meno mature di gioco sono cancellate, quando al loro posto subentrano forme più mature. Per PIAGET le occasioni di fuga nel fantastico o di gioco simbolico tipiche della prima infanzia sono chiare manifestazioni di assimilazione del mondo esterno alle proprie esigenze profonde.

Il gioco per LEV SEMĚNOVIČ VYGOTSKIJ è uno strumento di crescita emotiva e intellettuale. Egli si esprime nei seguenti termini: «Il primo paradosso del gioco è che il bambino opera con un significato staccato, ma in una situazione reale. Il secondo paradosso è che il bambino segue nel gioco la linea di minor resistenza, cioè che desidera di più perché il gioco è legato al piacere. Nello stesso tempo impara ad agire secondo la linea della maggiore resistenza: sottomettendosi alle regole, i bambini rinunciano a ciò che vogliono. Poiché la sottomissione alle regole e la rinuncia ad agire secondo un impulso immediato nel gioco è la via verso il massimo piacere»²⁸⁴. VYGOTSKIJ studiò così il gioco infantile evidenziandone tutte le componenti e le dinamiche, e soprattutto svelandone il valore di risorsa multiforme per la crescita psichica, cognitiva ed effettiva: il gioco è realizzazione di desideri, è addestramento, è rispetto delle regole.

Secondo l'approccio psicoanalitico il gioco simbolico rappresenta il canale privilegiato nella elaborazione "pedagogica" dell'aggressività, che non si sostanzia nella sua inibizione, repressione o negazione, ma nella possibilità di manifestarla e di controllarla attraverso forme non nocive e creative.

«Se nel gioco simbolico il bambino proietta i propri desideri, esercita le proprie difese e libera le proprie tensioni, è possibile trattare il gioco come un *reattivo proiettivo* che manifesta i contenuti psichici del giocatore, quindi il grado di

²⁸⁴VYGOTSKIJ L. S.,(1933), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, tr. it.: Mecacci L., in BRUNER J. S., JOLLY A., SYLVA K. ,(a cura di),(1981) *Il gioco*, Armando, Roma.

libertà o di inibizione che il bambino manifesta nel gioco, il livello della sua aggressività e distruttività, il senso di colpa dopo la rottura di un giocattolo»²⁸⁵.

Anche IVANO GAMELLI ci parla di come nel gioco simbolico possono essere controllati gli impulsi aggressivi:

«Nel gioco simbolico è garantita una certa distanziamento e decolpevolizzazione dai propri impulsi aggressivi, che diventano così controllabili, conoscibili, padroneggiabili. Nel caso dello sport inteso educativamente, tutto ciò si deve ad esempio tradurre nell'invito rivolto ai ragazzi ad *esplicitare verbalmente la rabbia* liberata dall'attività sportiva che stanno svolgendo piuttosto che mascherarla dissolvendola nella prestazione (anche a scapito dell'efficacia della stessa). Tale momento di verbalizzazione rappresenta uno stimolo a *riflettere su di sé* attraverso il gioco, a *nominare desideri e paure* contenendo la scarica impulsiva, per poi tornare al momento ludico, a sperimentare modalità diverse e non distruttive di manifestazione dell'aggressività. E' in quest'ottica che andrebbe sottolineata l'importanza, nell'ambito della pratica sportiva, della ritualizzazione dell'aggressività. Il rito, infatti, favorisce l'espressione aggressiva, la controlla senza reprimerla, salvaguardandone le funzioni positive (le istanze di cambiamento che essa veicola), ma bloccandone gli effetti distruttivi (il ripiegamento regressivo e autolesionista che si manifesta nelle forme pericolose dell'autoaggressività»²⁸⁶.

Dunque, come si è visto, l'attività simbolica della mente ha un ruolo importante. il gioco simbolico può permettere un'attività spontanea, liberatrice e compensatrice, un dominio dell'ambiente percepito come dominatore da un ritorno passivo-attivo, l'espressione di un fantasma. E' un luogo in cui il principio di piacere si scontra col principio di realtà, luogo dell'apprendimento della frustrazione. E' un linguaggio che permette l'allontanamento del reale. Il gioco simbolico o gioco di finzione, è indispensabile per l'equilibrio affettivo e intellettuale. Il bambino trasforma il reale secondo i propri bisogni e desideri. Il gioco simbolico permette un riequilibrio delle emozioni, proiettandole sui personaggi rappresentati o interpretandoli di nuovo per modularli e renderli docili.

E il gioco simbolico unitamente alla fiaba rappresentano «un'area di transizione tra l'agire concretamente le proprie fantasie e il non poterle esprimere. Entro quest'area, il bambino può realizzarle in uno spazio-tempo sufficientemente protetto, dove il *facciamo finta* e il *c'era una volta* costituiscono rassicurazioni e

²⁸⁵ GALIMBERTI U.,(1997),*Dizionario di psicologia*, UTET, Torino, p. 438.

²⁸⁶ GAMELLI I.,(2001), *Pedagogia del corpo*, Universale Melteni, Roma, p. 36.

nello stesso tempo si rendono disponibili come una *palestra* di allenamento e di controllo su se stessi e sul mondo esterno. E' noto che la mancanza di tale dimensione *simbolica* può portare il bambino ad agire i propri impulsi distruttivi in modo diretto e nella realtà»²⁸⁷.

²⁸⁷ CAVALLO M. ,(a cura di), (1993), *Punire perché*, Angeli, Milano, p. 102.

Riferimenti bibliografici al III capitolo

ADLER A., (1908), *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*, in "Fortschritte der Medizin", 26.

AMMON G., (1973), *Le dinamiche di gruppo dell'aggressività*, trad. di G. Banti, Astrolabio, Roma.

ARCELLA L., (1998), P. PIUSI, R. SCAGNO, *Mircea Eliade. Archetipi mitici e identità storica*, Jaca Book, Milano.

BANDINI T., GATTI U., (1979), *Delinquenza giovanile: analisi di un processo di stigmatizzazione e di esclusione*, Giuffrè, Milano.

BANDURA A. , (1973), *Aggression: A social learning analysis*, England: Prentice-Hall, Oxford.

BARKER R.G ; DEMBO T.; LEWIN K, *Frustration and regression: an experiment with young children*, University of Iowa Studies: Child Welfare, Vol 18, 1, 1941, xv + 314.

BARTOLESCHI B., (1969), *Aggressività e istinto di morte*, in "Psiche", n. 6.

BERKOWITZ L., (1993), *Aggression: Its causes, consequences, and control.*, McGraw-Hill Book Company New York, NY.

BERKOWITZ L., (1969), *Roots of Aggression. A Re-examination of the Frustration-aggression Hypothesis*, Atherton, New York.

BETTELHEIM B., (2003), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano.

BETTELHEIM B., (2002), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.

BONINO S., SAGLIONE G., *Aggressività e adattamento*, Boiringhieri, Torino.

BRADY J.V.; NAUTA W.J.H., (1978), *Subcortical mechanisms in emotional behavior: the duration of affective changes following septal and habenular lesions in the albino rat*, "Journal of Comparative and Physiological Psychology", Vol 48 (5), Oct.1955, 412-420.

BRENNER C.,(1971), *The psychoanalytic concept of aggression* in "International Journal of Psychoanalysis", 52.

BUSCAINO V.M., (1921), *Biologia della vita emotiva*, Zanichelli, Bologna.

CALABRETTA M., (2011), *Le fiabe per affrontare litigi e conflitti*, Angeli, Milano.

CAMBI F., LANDI S., ROSSI G (a cura di), (2007), *L'immagine della società nella fiaba*, Armando, Roma.

CASTELLI I., (2002), *Costruire contesti affettivo-relazionali*, in "Scuola Materna", 2 (2002).

CAVALLO M., (a cura di), (1993), *Punire perché*, Angeli, Milano.

CHIARINI A.,(2008), *Aggressività, impulsività ed emozioni. Per una criminologia clinica volta alla prevenzione*, Università "Jean Monnet", Bruxelles.

CHIODI A., DI FRATTA M. , VALERIO P., (2009), *Counseling psicodinamico di gruppo. Funzione e ruolo dell'osservatore negli interventi brevi*, Angeli, Milano.

CROCETTI G. , GALASSI D. (a cura di), (2005) *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile*, Pendragon, Bologna.

DELGADO J.M.R., (1967), *Aggression and defence under cerebral ratio control*, Berkeley.

DELGADO J.M.R., (1965), *Sequential behavior repeatedly induced by red nucleus stimulation in free monkeys*, in *Science*, 148.

DOLLARD J. et al. , (1939), *Frustration and aggression*, Yale University Press, New Haven; *Frustrazione e aggressività*, trad. it. di G. Todeschini, Giunti-Barbera, Firenze.,1967.

EGGER M. D. and FLYNN J.P., (1962), *Effects of electrical stimulation of the amygdala on hypothalamically elicited attack behaviour in cats*, in "J. Neurophysiol.", 26.

ERIKSON E., (1976), *Childhood and Society*, Norton, New York 1950, tr. it. *Infanzia e società*. Armando, Roma.

ERIKSON E.H., (2008), *Infanzia e società*, trad. di L. A. Armando, Armando, Roma.

EULER U.S., and HILLAP N. A. (1956), "Nature", 177 , pp. 44-45.

FAENZA V., (2005), *L'arte di curare con l'arte. Discorsi di psicoterapia*, Guaraldi, Rimini.

FENICHEL O., (1945), *Trattato di psicoanalisi delle nevrosi e delle psicosi*, trad. Carlo Gastaldi, Astrolabio, Roma 1951.

FERRADINI FRANCO G. , (1962) *Il problema dell'aggressività nella concezione di H. Hartmann*, in "Rivista di Psicoanalisi", vol. 8..

FORNARI F., (1992), *Psicoanalisi e cultura di pace. Antologia di scritti sulla guerra e la pace*, Introd. a cura di Gabriella Magherini, Ed. Cultura della pace, San Domenico di Fiesole.

FREUD S. (1926), *Inibizione, sintomo e angoscia*, Bollati Boringhieri , Torino.

FREUD S. , (1920), *Al di là del principio del piacere* V ed., Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S. , (1922), *L'io e l'es* , Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., (1915), *Metapsicologia: Pulsioni e loro destini.*, in *Opere(1915-1917)*, Boringhieri, Torino 1976.

FROMM E., (1979), *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano.

FUNKESTEIN D.H., (1955), *The physiology of fear and anger*, in "Scientific American", 192.

GALIMBERTI U. , (1997), *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino.

GAMELLI I., (2001), *Pedagogia del corpo*, Universale Melteni, Roma.

GARDELLA O., (2007), *L'educatore professionale*, Angeli, Milano.

GILLESPIE W.H., (1971), *Aggressività e teoria degli istinti*, in "Rivista di Psicoanalisi", 18 (1972).

HAARIET S., (a cura di), (2004), *I grandi interrogativi della scienza*, trad. di Marcello Di Bari e Elisabetta Maurutto, Dedalo, Bari.

HARTMANN H. , E. KRIS & R. LOWENSTEIN, (1949), *Notes on the theory of aggression*. "Psychoanal. Study Child", 3: 9-36. Anche in: *Papers on Psychoanalytic Psychology*. New York: Int. Univ. Press, 1964 (trad. it.: Note sulla teoria dell'aggressività. In: *Scritti di psicologia psicoanalitica*. Torino: Boringhieri, 1978).

HEIMAN P., (1952), *Notes sur la théorie des pulsions de vie et des pulsions de morte*, Presses Universitaires de France, Paris 1966.

HESS W.R. ,(1954), *Diencephalon: autonomic and extrapyramidal functions*, Gruneand Stratton, New York, .

HINDE R.A., (1982), *Le relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna.

HOLST E. von and von H. SAINT PAUL, (1963), *On the functional organization of drives*, in "Animals Behaviour", 11.

HUTCHINSON R.R., And J. W. RENFREW, (1967), *A simple histological technique for localizing electrode tracks and lesions within the brain*, "J. exp. Anal. Behav.", 10.

KING J.A., (1966), *Recent finding in the experimental analysis of aggression*, in "American Zoologist", 6.

KING JOHN A., (1958), *The Ecology of Aggressive Behavior*, "Annual Review of Ecology and Systematics", Vol. 4.

KLEIN M., (2012), *Aggressività, angoscia, senso di colpa*, Bollati Boringhieri, Torino.

KLEIN M., (1978), *Principi psicologici dell'analisi infantile*, in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino.

KLEIN M., HEIMAN N, MONEY-KYRLE R. (a cura di), (1966), *Nuove vie della psicoanalisi*, Il Saggiatore, Milano.

KLEIN M, (1933), *Il primo sviluppo della coscienza morale nel bambino*, in "Scritti" (1921-1958), Boringhieri, Torino, 1978.

KORNADT H. J., (1985), *Teoria della motivazione all'aggressione e sviluppo dell'aggressività*, in G.V. CAPRARA e V. RENZI (a cura di), *L'aggressività umana: studi e ricerche*, Bulzoni, Roma.

LACAN J., (1982), *Della psicosi paranoica nei suoi rapporti con la personalità*, Einaudi, Torino.

LACAN J., (1974), *L'aggressività in psicoanalisi*, in *Scritti*, Einaudi, Torino.

LEWIN K., (1946), *Il bambino nell'ambiente sociale*, Intr. e tr. di M. Cecere, La Nuova Italia, Firenze 1976.

LOEBER R., & HAY D.,(1997), *Key Issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*, in "Annual Review of Psychology", 48.

LORENZ K., (1990), *L'aggressività*, Oscar Mondadori, Milano.

LORENZ K., (1967), *L'anello di re Salomone*(1983), Adelphi, Milano.

LORENZ K., (1963), *Das Sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*, tr. it. *Il cosiddetto male. Per una storia naturale dell'aggressione*, introduzione di Giorgio Celli; traduzione di Elisabetta Bolla, Milano 1969.

MAILLOUX N. , and LAVALLEE C., (1962), *The Genesis and Meaning of 'Antisocial' Conduct, Contributions a l'Etude des Sciences de l'Homme*, 5, pp. 158-167; IDEM, *Jeunes sans dialogue*, Fleurs, Paris 1971.

MARCUCCINI A.M., (2010), *L'educatore nell'asilo nido*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna (RN).

MASTROENI G., (1997), *Aggressività e homo sociologicus*, Armando, Roma.

MELOTTI U., (1979), *L'uomo tra natura e storia: la dialettica delle origini*, Centro Studi Terzo Mondo, Milano.

MENESINI E., (2000), *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.

METZGER W., (2000), *Psicologia per l'educazione. Modelli antropologici. Regole sociali. Applicazioni pedagogiche*, Armando, Roma.

MICALIZZI F., (1967), *Aggressività e sanità mentale: Atti del IV Convegno regionale siciliano di Igiene mentale*. Messina 8-10 dicembre, Vita e Pensiero Milano, 1969.

MILLER E.N. , (1948), *Theory and Experiment Relating Psychoanalytic Displacement to Stimulus- Response Generalization*, in "Journal Abnormal. Soc. Psychol.", n. 43.

MILLER N.E., (1941), *The Frustration-aggression Hypothesis*, in "Psychology Review", 48.

MILLER.N. E , (1941), *The Frustration-Aggression Hypothesis*, in "Psychol. Review" vol. 48, 4 .

MONROE R., (1955), *Schools of psychoanalytic thought*, The Driden Press, New York.

MONTEFOSCHI S., (2001), *Opere I Il senso della psicoanalisi. Da Freud a Jung e oltre*, Zephyro Edizioni, Milano.

NACHT S., (1963), *Instinct de mort ou instinct de vie?*, in *La presence du psychanaliste*, P.U.F., Paris.

OLIVERIO FERRARIS A., (2006), *Piccoli bulli crescono*, RCS Libri, Milano.

PAVESE D., *La psicosi e la cura in istituzione*, Tesi di laurea in psicologia clinico-dinamica , Università degli Studi di Padova, A.A. 2006-2007.

PENNAC D., (2007), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.

PERROTTI N., (1950), *L'aggressività umana*, in "Rivista di Psicoanalisi", 18 (1972).

PIAGET J., (1972), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze.

PIANTA R.C., (2001), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano.

RECALCATI D.M.(a cura di), (2006), *Civiltà e disagio. Forme contemporanee della psicopatologia*, Mondadori, Milano.

RECALCATI M., (2004), *Sull'odio*, Mondadori, Milano.

RUBIN K.H., FEIN G. G., and VANDEBERG B. (1983), *Play* , in P.H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, John Wiley and Sons, New York .

SMIRNOFF V., (1974), *La psicoanalisi infantile*, trad di Gabriella Armando e Antonella Dolci, Armando, Roma.

SPATUZZI A., *Aggressività, sintesi e contributi sviluppati dalla psicologia*, www.psicoonline.it

SPITZ R.A., (2002), *Il primo anno di vita. Studio psicoanalitico delle relazioni oggettuali*, trad. di C. Masina e V. Volterra Capogrossi, Armando, Roma.

SPITZ R.A., (2000), *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, a cura di Robert N. Emde, Armando, Roma.

TANI F., BAGATTI E., (2003), *Il bambino aggressivo*, Carocci, Roma.

TINBERGEN N., (1953), *Social behaviour in animals*, Methuen, London, trad. it. *Il comportamento sociale degli animali*, Einaudi, Torino, 1969.

TINBERGEN N., (1951), *The study of instinct*, Oxford.

TINBERGEN N., LORENZ K., (1938), *Taxis und Instinkthandlungen in der Eirollbewegung der Graugans*, in "Zeitschrift für Tierpsychologie", II.

TRENTINI G.(a cura di), (2004), *Le voci dell'Io e il concerto dei valori*, Angeli, Milano.

VENZA G., (2007), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Angeli, Milano.

von EULER U.S., and HELLNER S., (1952), *Excretion of noradrenaline and adrenaline in muscular work*, in "ActaPhysdiol. Scand".

VYGOTSKIJ L.S., (1933), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, tr. it.: Mecacci L., in J. S. BRUNER, A. JOLLY, K. SYLVA (a cura di), *Il gioco*, Armando, Roma 1981.

WINNICOTT D.W., (2006), *Gioco e realtà*, trad. Giorgio Adamo e Renata Gaddini, prefazione di Renata Gaddini, Armando, Roma.

WOLMAN B.B., (1960), *Contemporary Theories and Systems in Psychology*, New York.

ZUNINI G., (1970), *Animali e uomini visti da uno psicologo*, Vita e Pensiero, Milano.

APPENDICE

L'ALFABETIZZAZIONE EMOZIONALE COME STRATEGIA PER LA GESTIONE DELLE EMOZIONI

L'alfabetizzazione emozionale (Goleman) si è diffusa nelle scuole, soprattutto in USA, negli ultimi quindici anni. Si tratta di una tipologia di intervento educativo volto a promuovere il benessere socio-emozionale dell'individuo attraverso l'insegnamento delle abilità definite nel costrutto di intelligenza emotiva o competenza emotiva. Secondo SUSAN DENHAM²⁸⁸ le principali abilità della competenza emotiva possono essere raggruppate in tre dimensioni:

1. Riconoscere le emozioni;
2. esprimere le emozioni;
3. gestire le emozioni.

Per essere efficace, un percorso di alfabetizzazione emozionale deve:

- essere rivolto a tutti gli alunni, non solo a quelli a rischio, costituendo così una misura di prevenzione;
- promuovere insegnamenti adeguati al livello di sviluppo degli alunni (Es.: in età prescolare affrontare prese in giro e paure, e in età scolare problemi sentimentali, esclusione dal gruppo e gruppi devianti);
- promuovere insegnamenti graduali nel tempo, in accordo a una gerarchia di sviluppo delle abilità emozionali (promuovere dapprima la capacità di riconoscere ed esprimere emozioni, poi la capacità di gestire le emozioni, iniziando con le emozioni primarie e procedendo con quelle secondarie);
- insegnare ad applicare le abilità socio-emozionali nella vita quotidiana;
- costruire un clima collaborativo in classe, per favorire la sicurezza e la comunicazione tra alunni e tra alunni e insegnanti.

Interessante è il percorso di alfabetizzazione emozionale proposto dalla Dott.ssa Anna Maria Corso, nell'Anno Accademico 2009-2012, all'interno dei corsi di studio della Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Ed ecco alcune attività utilizzate in *The Empathy-Training Curriculum*²⁸⁹:

- DURATA: 8 incontri, realizzati una volta a settimana per la durata di 2 ore ciascuno, con una classe IV di una scuola primaria.
- OBIETTIVO: promuovere, nei bambini, la capacità di riconoscere ed esprimere le emozioni primarie.
- I INCONTRO: Circle time "Cos'è un'emozione?" (differenza tra emozione e sentimento-emozione e comportamento-utilità delle emozioni), attività del "Memory delle emozioni" per il

²⁸⁸ DENHAM S., (1986), Social cognition, social behaviour and emotion in preschoolers: contextum validation - Child Development 57: 194-201.

²⁸⁹ FESHBACH N. D., (1983), Learning to care: A positive approach to child training and discipline. Journal of Clinical Child Psychology. 12 (3), 266-271.

riconoscimento dell'espressione facciale delle emozioni primarie.

- II INCONTRO: Circle time "Cos'è un'emozione mista?", attività di Riconoscimento delle emozioni miste e attività del "Collage con Riviste" per il riconoscimento delle emozioni primarie.
- III e IV INCONTRO: Circle time "L'intensità delle emozioni", attività con le "Carte delle emozioni" per riconoscere le famiglie emotive e le diverse intensità.
- V e VI INCONTRO: Attività dell'espressione facciale delle emozioni primarie attraverso lo specchio.
- VII INCONTRO: Attività "Fai la faccia e passala" e "Disegna la faccia" per promuovere il riconoscimento e l'espressione grafica dell'espressione facciale delle emozioni primarie.
- VIII INCONTRO: Attività "Recita l'emozione", "I piedi parlanti" e "Telefono senza fili" per promuovere la capacità di esprimere e riconoscere le emozioni attraverso la mimica facciale, posturale, gestuale e vocale.

Infine si proverà a realizzare un'attività di alfabetizzazione emozionale in questo modo:

- Si suddividono i bambini in gruppo e si invitano a leggere e ad esaminare il brano tratto da *Storia di una gabbianella e di un gatto che le insegnò a volare*²⁹⁰ di Luis Sèpulveda.
- Ogni gruppo deve provare a progettare un'attività di rielaborazione della storia. In particolare, un gruppo si focalizzerà sulla promozione della capacità di riconoscere le emozioni in bambini dai 3 ai 6 anni, un gruppo sulla promozione della capacità di esprimere le emozioni in bambini dai 6 agli 11 anni ed un gruppo sulla promozione della capacità di gestire le emozioni in ragazzi dagli 11 ai 14 anni.
- Ogni gruppo dovrà introdurre, nella sua attività, il tema dell'empatia.
- Si possono utilizzare diversi stimoli per realizzare l'attività: l'espressione orale, la produzione di uno scritto, disegno, teatro, musica, gioco.

Ed ecco qui di seguito alcune schede operative che illustrano come procedere con i bambini a scuola nel far loro rappresentare graficamente le emozioni e come si può "regolare" la rabbia.

²⁹⁰ SÈPULVEDA L.,(2012), *Storia di una gabbianella e di un gatto che le insegnò a volare*, Guanda, Milano,

Nella prima scheda "Un vulcano nella pancia" è proposto un tipo d'intervento con ragazzi dai 6 anni in su e racchiude i seguenti concetti-chiave: la rabbia è un'emozione; la rabbia è positiva, è sana, è naturale.

Si useranno come materiale didattico delle figure di persone arrabbiate, tipo queste due immagini:



bld040943 www.fotosearch.it



La scheda "La rabbia nel barattolo" è adatta a ragazzi dai 9 anni in su e prevede a livello di strategie didattiche delle discussioni plenarie con la classe. I concetti-chiave sono: la rabbia è un'emozione e se contenuta può diventare esplosiva, deprimente e dannosa alla salute. Se parliamo della nostra rabbia non costringiamola a stare nel contenitore. Le parole possono essere un mezzo costruttivo per esprimere la rabbia.

La scheda "Le parole antincendio" prevede un'età dagli 8 anni in su e come strategie didattiche l'ascolto o la lettura silenziosa con attività in piccoli gruppi. I concetti-chiave sono: la rabbia degli altri è un problema loro.

La scheda "Tu sei un vulcano" prevede un'età dai 6 anni in su e come strategie didattiche una discussione plenaria con la classe e attività individuale o in piccolo gruppo. I concetti-chiave sono: le tattiche di potere o di controllo che incutono paura sono un sopruso. Il sopruso può essere fisico, verbale, sessuale, psicologico o contro le cose. La violenza e il sopruso sono comportamenti. Si possono imparare e disimparare. Sono nocivi.

Occorre poi chiedere agli allievi se è mai successo loro di avere paura della rabbia di qualcuno o se è mai sembrato loro di scoppiare per la rabbia. Poi si fa leggere e commentare il breve scritto che ha ispirato il titolo del testo.

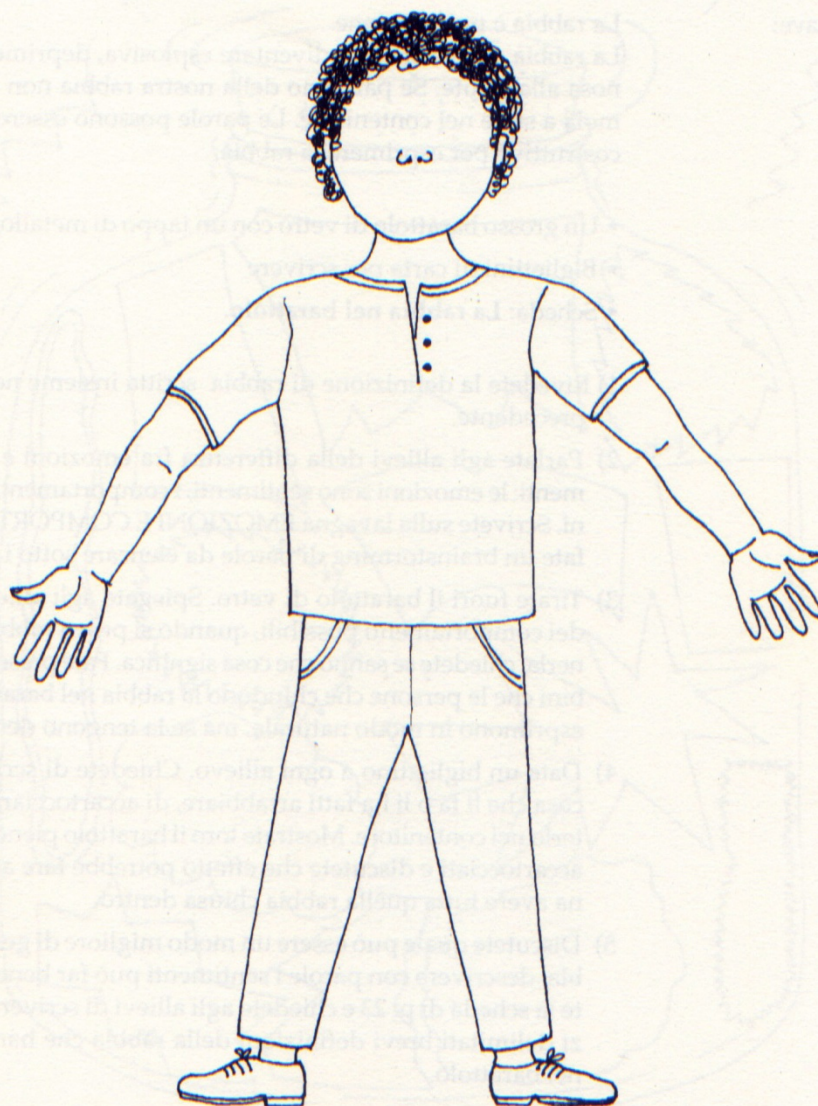
*“Mio fratello ha detto che l'ho picchiato,
ma non era vero.
Mio papà mi ha sgridato,
io mi sono arrabbiato con lui.
Quando mi arrabbio,
mi sembra di avere un vulcano nella pancia”.*

Data

Nome

HAI UN VULCANO NELLA PANCIA? TI SCOPPIA LA TESTA?

Quando ci arrabbiamo succede qualcosa nel nostro corpo. Disegna che cosa succede a te. Scrivi delle spiegazioni vicino al disegno. (Es.: faccia rossa).

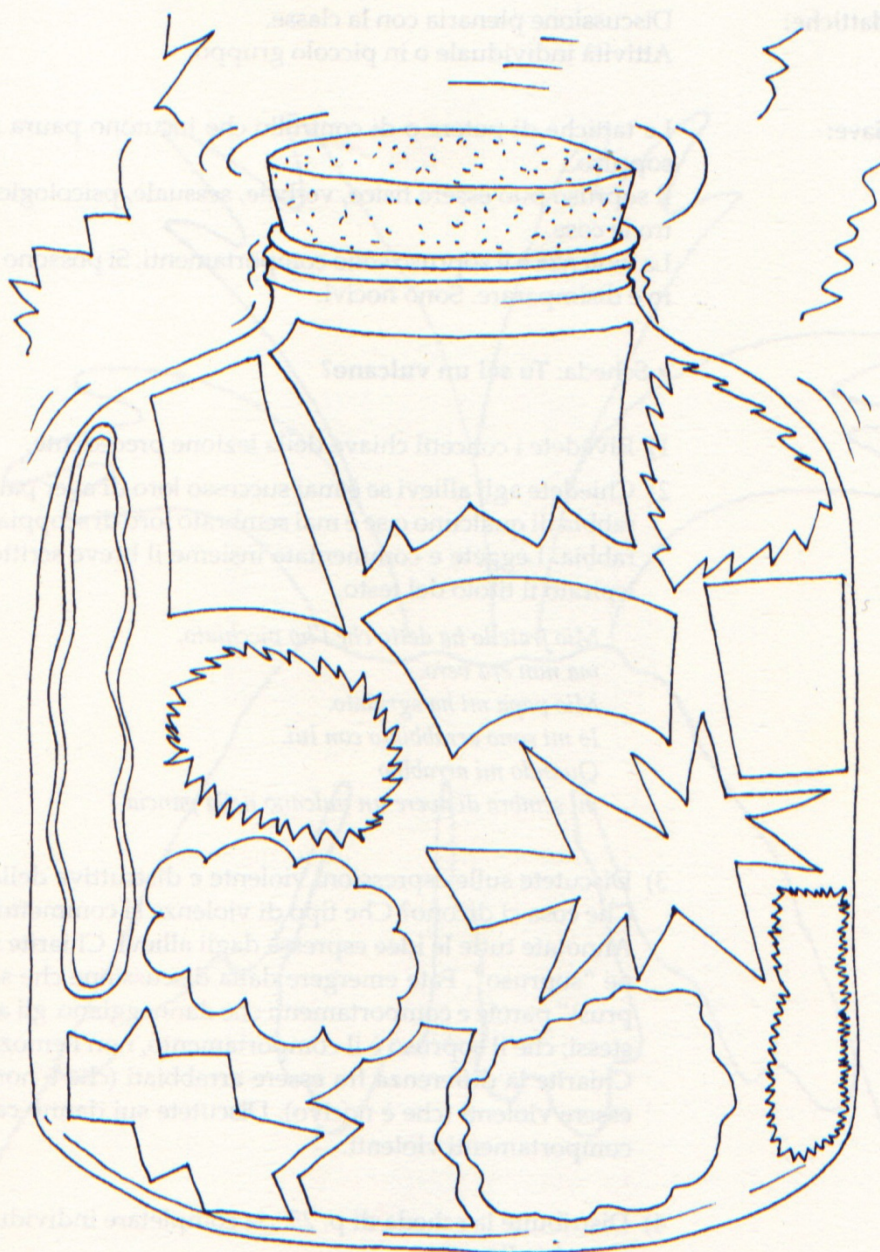


Fonte: WHITEHOUSE E., PUDNEY W., (1999), *Ho un vulcano nella pancia*, EGA, Torino, p.21.

Data Nome

LA RABBIA NEL BARATTOLO

Immagina di aver chiuso la tua rabbia nel barattolo. Con chi? Quando? Dove? Perché ti sei arrabbiato? Scrivilo negli spazi delimitati.

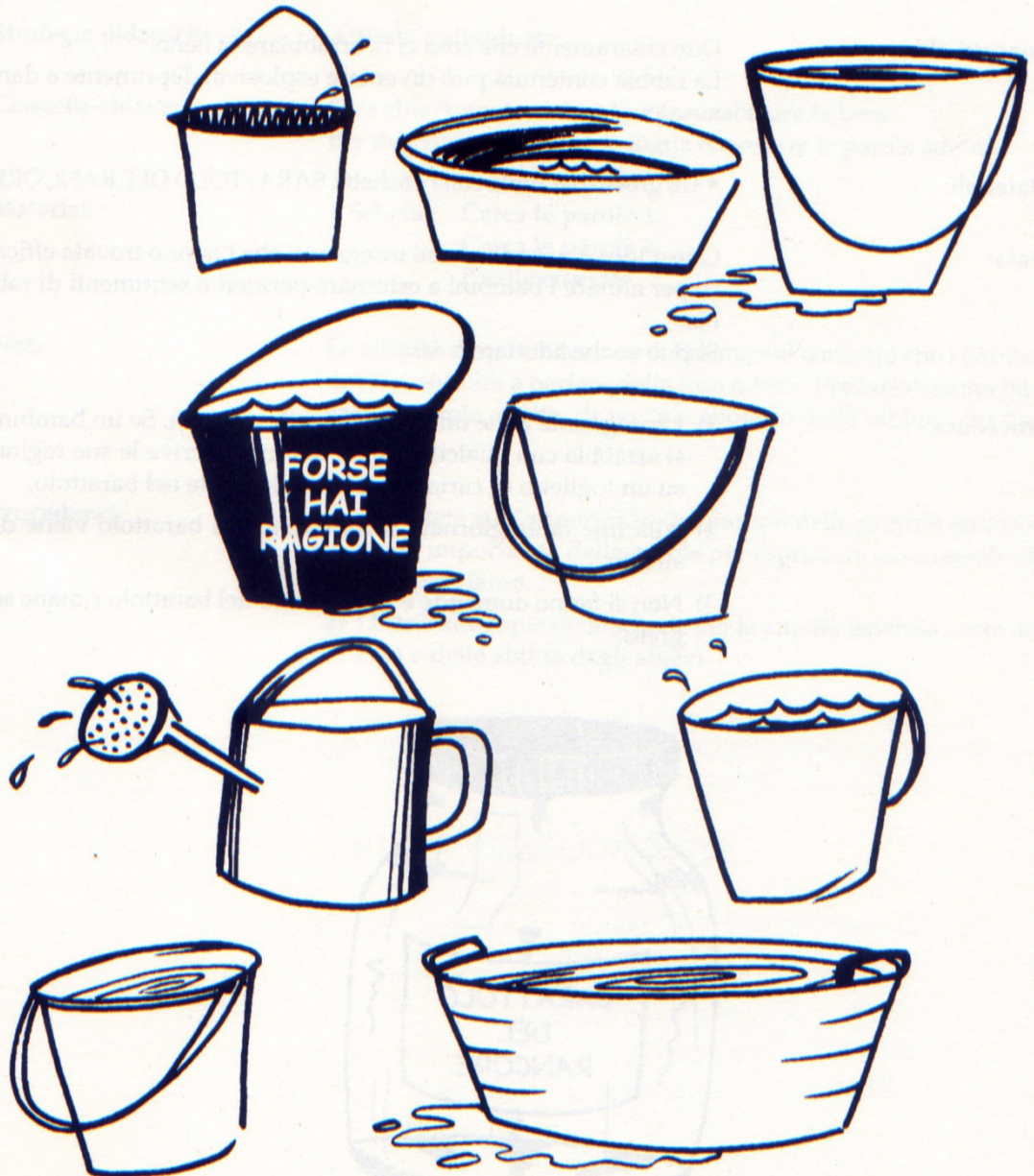


Fonte: Ivi, p. 23.

Data..... Nome.....

PAROLE ANTINCENDIO

A volte gli altri sono arrabbiati con noi, oppure usano termini offensivi o ci prendono in giro per farci arrabbiare. Pensa a delle risposte che possano contribuire a raffreddare l'atmosfera.

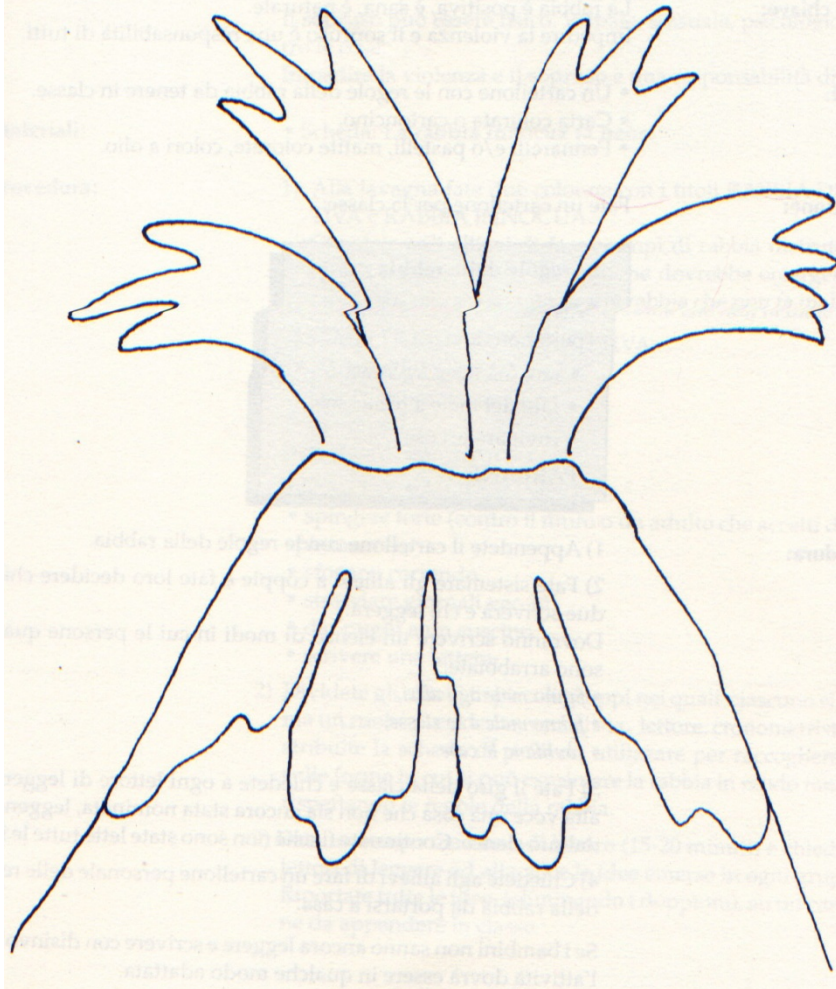


Fonte: Ivi, p. 63.

Data Nome

TU SEI UN VULCANO?

Scrivete nelle fiamme del vulcano delle parole che facciano capire quello che succede in un'esplosione di rabbia. Nella colata di lava scrivete parole che descrivano i danni provocati.

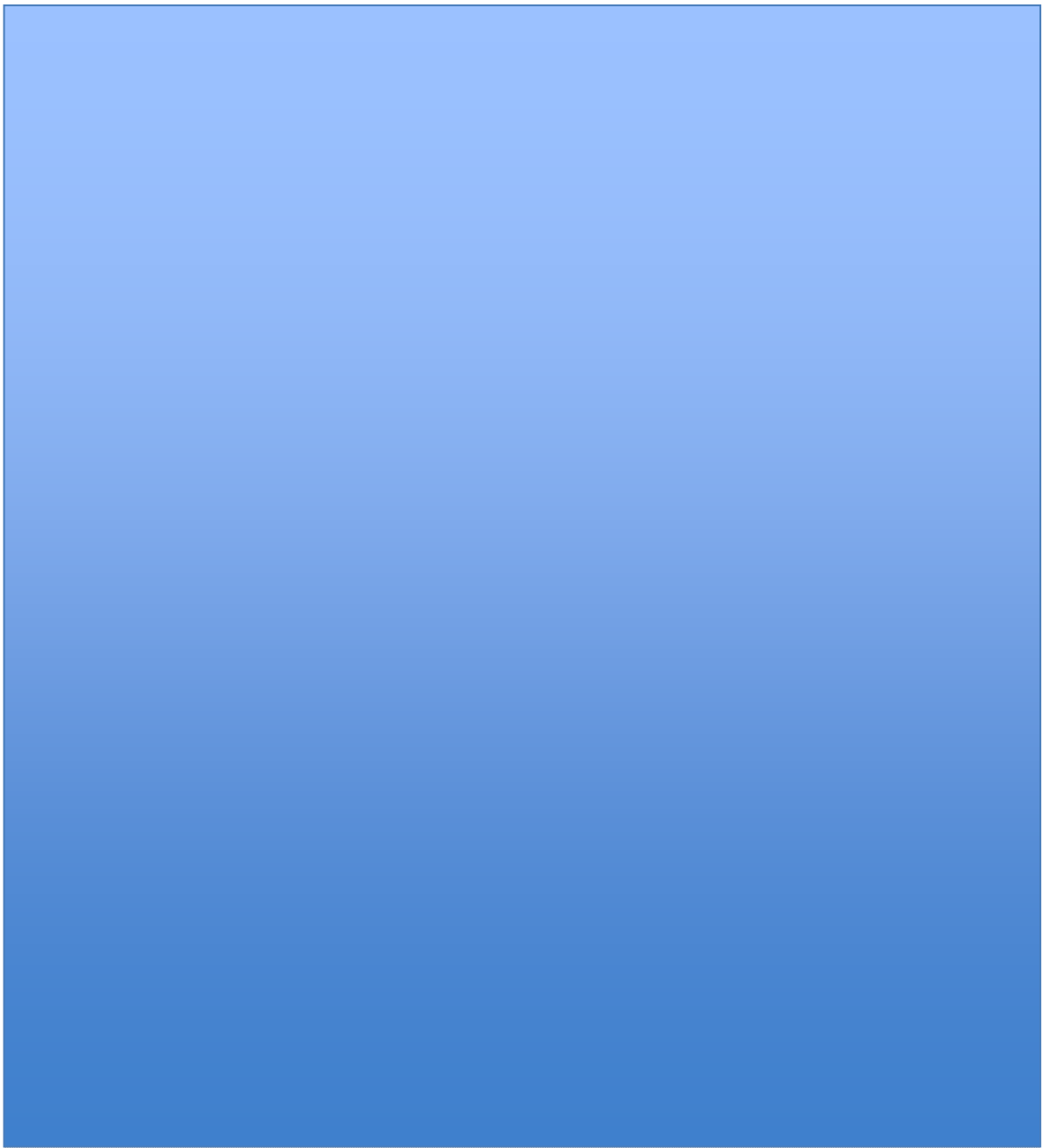


Fonte:, Ivi, p. 25.

BOOOOOOM!! LA RABBIA CHE ESPLODE!

A cosa assomiglia la rabbia quando esplode? Prova a disegnarla

Fonte: VIOLA D., CARRETTA L., (2012), *Alla ricerca delle emozioni. Aiutare i bambini a vivere bene felicità, tristezza, rabbia e paura*, Edizioni Psiconline, Francavilla al Mare, p. 92.



LE REGOLE DELLA RABBIA!

**Inventa sei regole che potrebbero aiutare te e i tuoi amici a calmarvi
quando siete arrabbiati!**

Fonte: Ivi, p. 104.



CONCLUSIONI

Il lavoro svolto ci ha consentito di approfondire tematiche oggi ampiamente discusse nel settore didattico-pedagogico e di analizzare la critica realtà in cui versa il sistema educativo. Più che nel passato, oggi appare arduo *l'educare* e il *formare* in un mondo tutto improntato sulla velocità e su quelle tecnologie che dimenticano il ruolo dell' *homo rationalis* nel suo approccio con l'altro.

Sono stati analizzati concetti di grande rilevanza sociale quali: educazione, istruzione e formazione che sono collegati tra loro da un rapporto inscindibile. Nell'attuale società le scelte educative centrate sull'istruzione risultano molto impegnative e delicate. Va rilevato come in questi ultimi decenni la storia ha camminato a un ritmo straordinariamente rapido in tutti i campi: scientifico, tecnico, economico, politico, sociale, e i mutamenti si susseguono così in fretta che coloro che ne sono direttamente interessati riescono a malapena a tenere il passo con l'evoluzione. Le esigenze di apprendimento aumentano in misura ancora maggiore: dobbiamo imparare di più, molto più di quanto era necessario imparare in passato. Si avverte urgente la necessità di un miglioramento del sistema scolastico. E per prima cosa dobbiamo trasformare l'apprendimento. E per riuscire a collocarlo in una nuova dimensione è necessario analizzarlo sistematicamente, il che impone a sua volta che si incominci dalle fondamenta, cioè gettando basi di validità generale, le quali ci consentiranno di riconoscere la molteplicità e la struttura globale del fenomeno, insieme con le diversità e l'interdipendenza degli aspetti scientifici del processo attraverso il quale l'uomo impara.

L'*autorità* della scuola nello sforzo di essere l'istanza che legifera nella trasmissione del sapere oggi viene infirmata sempre più dal fatto che l'uomo moderno, e intendiamo anche il bambino e l'adolescente, non riceve più la maggior parte delle informazioni significative per la sua vita attraverso la scuola, bensì mediante i moderni mezzi di comunicazione, caratterizzati da una maniera più rapida, più precisa, più attuale e più attraente di trasmettere le conoscenze. Dunque l'antico monopolio della scuola come istanza suprema e più importante dell'apprendimento è stato spezzato. Accanto all'apprendimento scolastico si è inserito un apprendimento extrascolastico sempre più penetrante.

Ed è in tale contesto che la figura del docente appare quanto mai importante e in maniera critica si esprime CLAUDIO CRIVELLARI quando sottolinea «la mancanza di una vera strategia scolastica nel nostro Paese [...] e la mancata valorizzazione del ruolo dell'insegnante nella sua pienezza professionale [...] il contrasto tra le brusche accelerazioni del contesto sociale e l'immobilismo del sistema scolastico, avvitato sempre più su se stesso e sempre più caratterizzato da un senso comune di ingovernabilità e di inutilità»²⁹¹.

Un punto focale di questo lavoro inerente è stato quello sulla relazione educativa ed i suoi risvolti nell'ambito scolastico, perché «è esperienza comune che l'insegnante e la relazione che intrattiene con l'allievo sia un elemento fondamentale nel processo di acquisizione delle conoscenze, infatti quando la relazione è buona gli studenti affermano di amare la materia e di trovarla facile, o almeno facilitata, mentre quando la relazione è meno buona, o l'insegnante è vissuto come "cattivo", capita che la materia venga rifiutata, ritenuta noiosa e difficile»²⁹².

Ci stiamo sempre più allontanando dall'autentica relazione con l'altro, e falsamente crediamo di comunicare con supporti informatici necessari ma non esclusivi o esaustivi. La relazione educativa-didattica-comunicativa deve essere il punto centrale della formazione.

Particolare interesse ha rivestito, inoltre, in questa ricerca, il ruolo delle emozioni (anzi della competenza emotiva) nella relazione educativa-didattica e molti sono stati gli studi consultati e commentati sull'argomento .

Abbiamo visto come la competenza emotiva è stata definita quella capacità di comprendere le proprie e le altrui emozioni e di saperle regolare al meglio, al fine di instaurare efficaci interazioni sociali.

²⁹¹ CRIVELLARI C., (2004), *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Armando, Roma, p. 34,

²⁹² KANIZSA S. (a cura di), (2007), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano, p. 4. Cfr. anche: PETTER G., (2006), *Il mestiere di insegnante. Aspetti psicologici di una delle professioni più interessanti e impegnative*, Giunti, Firenze.

Ed è anche emerso il rapporto che esiste tra emozioni e relazioni educative perché «nella relazione educativa si intrecciano strettamente immagini e aspettative individuali e reciproche, emozioni e abilità sociali che derivano da esperienze personali precedenti l'entrata in classe e dalla vita che nella classe si svolge. [...] L'insegnante deve avere la capacità e leggere e lavorare con e sulle emozioni, sue e degli allievi »²⁹³.

E qui non poteva non essere discussa la dimensione sociale delle emozioni in quanto «le emozioni sono messaggere di conoscenza, a volte raccontano di bisogni da soddisfare e nutrire, di bisogni violati e negati, di bisogni non riconosciuti o rimossi »²⁹⁴. Infine è stata analizzata l'aggressività anche nella sua forma "sana". Si pensa a tale tema oggi da più parti, poiché il problema e lo scopo fondamentale dell'aggressività è quello di apprendere ad uscire dalla passività. Il movimento naturale del bambino deve essere interpretato come aggressività in evoluzione e deve venire accortamente rispettato dall'adulto, anche se nel fare così il bambino sembra esprimere collera.

Il tema dell'aggressività è stato incentrato partendo dagli studi poliedrici sull'argomento di K. LORENZ che ha contribuito in maniera incisiva ad approfondire l'aggressività. Egli partendo dall'osservazione del comportamento combattivo intraspecifico riscontrato nei pesci, nelle oche e in altri animali, estrapola i dati ricavati e, riferendoli al genere umano arriva a definire l'aggressività come la pulsione combattiva, un istinto come ogni altro al servizio della vita individuale e della specie; l'istinto aggressivo, una dotazione specifica di impulsi all'azione e di risposte fisiologiche - principalmente nervose e ormonali - che inducono modificazioni visibili e tipiche nell'espressione e nei comportamenti. Afferma inoltre che l'aggressività è estremamente essenziale e al tempo stesso estremamente pericolosa; per questo duplice aspetto e per i conseguenti effetti è stata avvicinata all'istinto di morte di FREUD²⁹⁵.

²⁹³ KANIZSA S. , cit., p. 3.

²⁹⁴ FABBRONI B., (2011), *I bambini e la rabbia nel mondo delle emozioni*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, p. 56.

²⁹⁵ Con il saggio *Al di là del principio del piacere* (1920), Bruno Mondadori, Milano 2003 e nell'*Io e l'Es* (1922), S. Freud, *L'Io e l'Es e altri scritti*, in *Opere*,

Passando al bambino e alla sua aggressività si è visto come egli *deve* in realtà avere il diritto di essere arrabbiato e la madre *deve* saper comprendere e accettare questo suo diritto, pur senza mai trascurare la sua educazione; allora il bambino struttura una aggressività sana. Ed in merito così precisa DANIEL D. DAVIS:

«Comprendere il concetto di temperamento è importante per i genitori perché questo fonda le basi dello sviluppo del nostro modo di percepire le emozioni. E la rabbia è una delle nostre emozioni più basilari e forse la più essenziale. Tutti noi sappiamo cosa sia la rabbia. La rabbia è un'emozione necessaria per gli esseri umani, è assolutamente salutare, e in genere, normale. Non è la rabbia che costituisce un problema. Sono piuttosto le sue conseguenze che si scatenano quando ci sentiamo arrabbiati. Quando la rabbia è espressa in modo sano può portare ad un cambiamento positivo e ad una crescita psicologica. [...] Rabbia ed aggressività non sono la stessa cosa. La rabbia è un sentimento, l'aggressività è un comportamento. A volte i bambini reagiscono in modo aggressivo perché sono arrabbiati. E, in effetti, l'aggressività può essere il primo modo in cui si impara a reagire alla rabbia»²⁹⁶

A differenza di quanto si potrebbe supporre, il bambino è un essere estremamente aggressivo. Già a un anno di età cerca di affermare la propria personalità con il pianto. Afferra e butta gli oggetti pretendendo di averli subito indietro per buttarli via di nuovo. Se gli si nega qualcosa che gli piace si butta per terra e fa i "capricci".

L'ultimo punto è stato dedicato alla funzione che la fiaba e il gioco possono avere come antidoto all'aggressività, che nelle sue varie forme può essere un toccasana di energia che, pertanto, va recuperata.

MASAL PAS BAGDADI in merito sottolinea quanto segue:

«Non esistono formule precise da indicare come antidoto per intervenire attivamente quando ci troviamo di fronte ad un pericolo reale, ma piuttosto una ricerca complessiva sulla personalità infantile in formazione che riguarda tanti aspetti della vita psichica. [...] L'aggressività è una pulsione presente nell'uomo dalla nascita che stimola il suo agire nella vita e dalla quale attingiamo forza per qualsiasi movimento volontario o involontario. Le pulsioni vengono trasmesse con il bagaglio genetico. Già in ospedale si nota la differenza fra un bambino e l'altro: uno dorme pacifico e l'altro urla disperato. Questi stimoli ci permettono di attaccarci alla vita e relazionarci con il mondo esterno. [...] Il gioco aiuta a

vol.9, Bollati Boringhieri, Torino 1977, Freud introduce il concetto di pulsione di morte.

²⁹⁶ DAVIS DANIEL D , (2007), *La rabbia nei bambini. Una guida per i genitori*, Armando, Roma, p. 22.

trasformare una parte dell'impulso distruttivo in energia positiva e a realizzare così le proprie potenzialità creative innate e le caratteristiche individuali di ciascuno»²⁹⁷.

In sostanza possiamo dire che l'aggressività può essere anche utile, è un'emozione che regola la distanza tra le persone, aiuta ad uscire dalla passività, a difendere se stessi e la propria autonomia e indipendenza.

Invece l'aggressività libera e senza controllo può diventare un problema, infatti come tutte le emozioni l'ira deve essere modulata per essere espressa in modo adeguato al contesto.

E ritornando a quanto puntualizzato nell'introduzione in merito al concetto di ricerca, che ci è parso, un elemento pregnante in questi tre anni di dottorato ci piace sottolineare con le parole di K.R. POPPER²⁹⁸: «la ricerca non ha mai fine» e l'avanzamento della ricerca è permesso solo da chi mette continuamente in crisi o in discussione il proprio operato anche se (apparentemente e momentaneamente) è confermato e consolidato dalla ricerca stessa.

Un progetto di ricerca si caratterizza dunque, come un processo lento e progressivo di maturazione, un'avventura intellettuale ed umana costruita sulla base di tentativi e di errori, di stasi e di movimento, di slanci ed esitazioni, di abbandoni e riprese. Allo stesso titolo di ogni esperienza umana significativa, esso si configura come un vissuto capace di educare il ricercatore tanto che alla fine egli è una persona diversa da prima, al punto che, se dovesse ripercorrere il cammino svolto, lo rifarebbe con una coscienza diversa perché «è impossibile tornare ad essere come prima, mentalmente e operativamente, dopo che si è vissuto un percorso di tipo euristico»²⁹⁹.

²⁹⁷ BAGDADI M. P. , (2004), *Mi hanno ucciso le fiabe. Come spiegare la guerra e il terrorismo ai nostri figli*, Angeli, Milano, p. 26-27.

²⁹⁸ POPPER K.R., (1978), *La ricerca non ha fine*, Armando, Roma.

²⁹⁹ DEMETRIO D. , (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 89.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., (2004), *Educare ad una cittadinanza responsabile*, Paoline Editoriale, Milano.

ACETI E., *Educare al sacro. Una risposta alla crisi della società postmoderna*, Città nuova, Roma 2011.

ACHENBACH T., HOWELL C. , (1989), *Are America's CHILDREN's Problems Getting Horse?*, in "Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry", Nov..

ACONE G., (1988), *Intersezioni Pedagogiche*, Edisud, Salerno.

ACONE G., (1992), *Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione e ritorno*, in Borrelli M., (a cura di), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Volume I, Pellegrini Editore, Cosenza.

ACONE G., (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno.

ACONE G., (2004), *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.

ACONE G., (2001), *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud., Salerno

ACONE G., (1994), *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia.

ADLER A., (1908), *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*, in "Fortschritte der Medizin", 26.

ALZINA R., (2002), *La Educación Emocional: Estrategias para el Desarrollo de Competencias Emocionales*. Letras del Deusto, 32 (95).

AMMON G., (1973), *Le dinamiche di gruppo dell'aggressività*, trad. di G. Banti, Astrolabio, Roma.

ANDREOLI V., CASSANO G. B., ROSSI R, (2009), *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano.

ANOLLI L., (2003), *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna.

ARCELLA L., (1998), PIUSI P., SCAGNO R., *Mircea Eliade. Archetipi mitici e identità storica*, Jaca Book, Milano.

- ARENDR H., (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.
- AVANZINI A., (2008), *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Angeli, Milano.
- BAGDADI M. P. , (2004), *Mi hanno ucciso le fiabe. Come spiegare la guerra e il terrorismo ai nostri figli*, Angeli, Milano.
- BAGNASCO A., Recensione a *La sfida educativa*, in "Avvenire", 17-09-2009.
- BANDINI T., GATTI U., (1979), *Delinquenza giovanile: analisi di un processo di stigmatizzazione e di esclusione*, Giuffrè, Milano.
- BANDURA A. , (1973), *Aggression: A social learning analysis*, England: Prentice-Hall, Oxford.
- BARALDI C, TURCHI D. ,(1990), *Educazione scolastica e motivazione allo studio*, Angeli, Milano.
- BARBIERI RODINI G., *Il pensiero di Stanley I Greenspan*, Per la Sezione lombarda della Società italiana di psicologia clinica e psicoterapia. Casa della Cultura, Milano, 22 maggio 2000.
- BARKER R., DEMBO T., LEWIN K., *Frustration and regression: an experiment with young children*, University of Iowa Studies: Child Welfare, Vol 18, 1, 1941, xv + 314.
- BARTOLESCHI B., (1969), *Aggressività e istinto di morte*, in "Psiche", n. 6.
- BELARDINELLI S., Recensione a *La sfida educativa*, in "Avvenire" , 17-09-2009.
- BELELLI G., CURCI A., GASPARRE A., (2009), "Condivisione sociale e regolazione delle emozioni", in MATARAZZO O., ZAMMUNER V. I. (a cura di), *Le regolazione delle emozioni* , Il Mulino, Bologna.
- BELLINGRERI A., (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano.
- BENEDETTO XVI, *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008, Libreria editrice Vaticana, Roma.
- BERKOWITZ L., (1993), *Aggression: Its causes, consequences, and control.*, Mcgraw-Hill Book Company New York, NY.
- BERKOWITZ L., (1969), *Roots of Aggression. A Re-examination of the Frustration-aggression Hypothesis*, Atherton, New York.

BERNARDI U., (2004), *Culture e integrazione. Uniti dalla diversità*, Angeli, Milano.

BERTIN G.M., CONTINI M.G., (1983), *Costruire l'esistenza .Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.

BETTELHEIM B., (2003), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano

BETTELHEIM B., (2002), *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano.

BLANDINO G., GRANIERI B., (1999), *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

BOELLA L., (2006), *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, R. Cortina, Milano.

BOMBI A.S., PASTORELLI C. , (2004), *Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari. Fattori di adattamento e disadattamento allo sviluppo sociale*, in "Rassegna di psicologia", v. XXII, n. 2.

BONDIOLI A. , (2003), *Fare ricerca nella scuola: problemi e metodologie*, in FERRARI M. (a cura di), *Insegnare riflettendo: Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Angeli, Milano.

BONINO S., SAGLIONE G.,(1978), *Aggressività e adattamento*, Boringhieri, Torino.

BORRELLI M., (a cura di), (1995), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Pellegrini Editore, Cosenza.

BOTTANI N., (1994), *Professoressa addio!*, Il Mulino, Bologna.

BRACONNIER A.,(1998), *La depressione negli adolescenti*, Borla , Roma.

BRADY J.V.; NAUTA W.J.H., (1978), *Subcortical mechanisms in emotional behavior: the duration of affective changes following septal and habenular lesions in the albino rat*, "Journal of Comparative and Physiological Psychology", Vol 48 (5), Oct.1955.

BRENNER C.,(1971), *The psychoanalytic concept of aggression* in "International Journal of Psychoanalysis", 52.

BREZINKA W., (1991), *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma.

BRUNER J., (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Feltrinelli, Milano.

- BRUNER J.S., (1972), *Lo sviluppo cognitivo*, in AA. VV., *Lo sviluppo cognitivo*, tr. it. di E. Rivero, Armando, Roma.
- BRUNER J.S., (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it. di G. B. Flores D'Arcais e P. Massimi, Armando, Roma 1967.
- BRUNER J.S., (1955), *Oltre l'informazione*, tr. it. in P. BOSCOLO, *Psicologia dell'educazione*, Giunti Martello, Firenze 1980.
- BRUNSWIK E., (1968), *Scope and Aspects of the Cognitive Problem*, in *Contemporary Approaches to Cognition*, Harvard University Press, Cambridge.
- BULHER K.,(1983),*Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio* (1934), Armando, Roma.
- BUSCAINO V.M., (1921), *Biologia della vita emotiva*, Zanichelli, Bologna.
- CALABRESE G., (2007), *Animare l'educazione. Per una didattica interattiva. I fondamenti*, Angeli, Milano.
- CALABRETTA M., (2011), *Le fiabe per affrontare litigi e conflitti*, Angeli, Milano.
- CAMBI F., FRAUENFELDER E., (a cura di), (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- CAMBI F., LANDI S. , ROSSI G., (a cura di), (2007), *L'immagine della società nella fiaba*, Armando, Roma.
- CASTELLI I.,(2002),*Costruire contesti affettivo-relazionali*, in "Scuola Materna", 2
- CATTARINUSSI B.,(2006), *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, Angeli, Milano.
- CAVALLO M., (a cura di), (1993), *Punire perché*, Angeli, Milano.
- CEI, "Educare alla vita buona del Vangelo", *Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2011*, nn. 29-30 del 30 ottobre 2011.
- CHIARINI A.,(2008), *Aggressività, impulsività ed emozioni. Per una criminologia clinica volta alla prevenzione*, Università "Jean Monnet", Bruxelles.
- CHIODI A., DI FRATTA M. , VALERIO P., (2009), *Counseling psicodinamico di gruppo. Funzione e ruolo dell'osservatore negli interventi brevi*, Angeli, Milano.
- CHIOSSO G., (a cura di), (2009), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori,

Milano.

CLARIZIA L., (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*, Nuova edizione, Anicia, Roma.

CLARIZIA L., (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM. Roma.

CONTINI M., "Il nostro essere nel mondo. Storie di neuroni e di contesti", in. CONTINI M, FABBRI M. , MANUZZI P., (2006), *Non solo di cervello. Educare alla connessione mente-corpo-significati-contesti*, Cortina. Milano.

COOPER R.K., SAWAF A., (1997), *Il fattore emozione*, Sperling & Kupfer, Torino 1999.

CORSI M., (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano.

CRIVELLARI C., (2004), *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Armando, Roma.

CROCETTI G. , GALASSI D., (a cura di), (2005) *Bulli marionette. Bullismi nella cultura del disagio impossibile*, Pendragon, Bologna.

CUNICO M, (2004), *Educare alle emozioni*, Città Nuova, Roma.

DAMASIO A.R., (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, ed. orig.: *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, 1994.

DARWIN CH., (1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, tr. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati-Boringhieri, Torino 1962.

DARWIN CH., (1962), *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati - Boringhieri, Torino.

DAVIS DANIEL D , (2007), *La rabbia nei bambini. Una guida per i genitori*, Armando, Roma.

DE MONTICELLI R., (2004), *L'allegria della mente. Dialogo con Agostino*, Mondadori, Milano.

DE MONTICELLI R., (2003), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano.

DE MONTICELLI R., (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano.

DELGADO J.M.R., (1967), *Aggression and defence under cerebral ratio control*, Berkeley.

DELGADO J.M.R., (1965), *Sequential behavior repeatedly induced by red nucleus stimulation in free monkeys*, in *Science*, 148.

DELORS J., (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.

DELUMEAU J., (1994), *La paura in Occidente*, SEI Torino.

DEMETRIO D., (2004), *La relazione è anche una virtù? Riflessioni per continuare a lavorare in educazione*, in "Animazione sociale", XXXIV 8187). Editore Newton Compton, Milano 2012

DEMETRIO D. , (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

DENHAM S., (1986), *Social cognition, social behaviour and emotion in preschoolers: contextum validation* - *Child Development* 57: 194-201.

DEWEY J., (1949) *Logica, teoria dell'indagine* trad. it.,La Nuova Italia, Firenze1974.

DI PIETRO M., (2008), *L'educazione emotiva e comportamentale degli alunni*, Erikson, Trento.

DI PIETRO M., (2008), *L'ABC delle mie emozioni*, Erikson, Trento.

DI PIETRO M.,(2008),*I problemi emotivi e comportamentali degli alunni*, Firera Liuzzo,.

DI SAURO R., MANCA M., (2006), *Il bullismo come fenomeno di gruppo*, Kappa, Bologna.

DI SAURO R., MANCA N., (2006), *Strategie d'intervento e prevenzione del bullismo in adolescenza*, Kappa, Bologna.

DIONISI G., GARRUTI M.G. (a cura di), (2011), *Giardini della formazione*, Armando, Roma.

DOLLARD J. et al. , (1939),*Frustration and aggression*, Yale University Press, New Haven; *Frustrazione e aggressività*, trad. it. di G. Todeschini, Giunti-Barbera, Firenze.,1967

DUCCI E., (2002), *Essere e comunicare*, Anicia, Roma.

EGGER M. D. and J.P. FLYNN, (1962), *Effects of electrical stimulation of the amygdala on hypothalamically elicited attack behaviour in cats*, in "J. Neurophysiol.", 26.

EISENBERG N., (2004), *Regolazione delle emozioni e qualità dell'adattamento sociale*, in "Età Evolutiva", 77.

EINSTEIN A.,(2012),*Il mondo come io lo vedo*, Traduttore W. Mauro,Editore Newton Compton, Milano.

EKMAN P., (2011),*I volti della menzogna. Gli indizi dell'inganno nei rapporti interpersonali*, Giunti, Firenze.

EKMAN P., (2011), *La seduzione delle bugie*, Di Renzo, Roma.

EKMAN P., (2010), *Felicità emotiva.*, Sperling & Kupfer.

EKMAN P., (2009), *Le bugie dei ragazzi. Frottole, imbrogli, spacciate: perché i nostri figli ricorrono alla menzogna?* , Giunti, Firenze.

EKMAN P., (2008),*Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Giunti, Firenze.

EKMAN P.,(2007),*Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del vis*, Giunti, Firenze.

EKMAN P., (2003),*Emotions Revealed. Understanding and feelings*, Weidenfeld and Nicolson, London.

ERIKSON E., (2008), *Infanzia e società*, trad. di L. A. Armando, Armando, Roma.

ERIKSON E., (1976), *Childhood and Society*, Norton, New York 1950, tr. it. *Infanzia e società*. Armando, Roma.

EULER U.S., and HILLAP N. A., (1956),"Nature", 177.

FABBRI M., (2008), *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al cambiamento degli stili educativi*, ETS, Pisa.

FABBRONI B., (2011), *I bambini e la rabbia nel mondo delle emozioni*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.

FABBRONI B.,(2010), *Il corpo racconta di colui che lo abita*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.

FADDA R., (2005), *L'intenzionalità educativa fra progettazione e cura*, in F. CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Ed. del Cerro, Tirrenia.

FAENZA V., (2005), *L'arte di curare con l'arte. Discorsi di psicoterapia*, Guaraldi, Rimini.

FENICHEL O., (1945), *Trattato di psicoanalisi delle nevrosi e delle psicosi*, trad. di Carlo Gastaldi, Astrolabio, Roma 1951.

FERRADINI FRANCO G. , (1962) *Il problema dell'aggressività nella concezione di H. Hartmann*, in "Rivista di Psicoanalisi", vol. 8.

FESHBACH N. D., (1983), Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*. 12 (3), 266-271.

FIORIN I., (2004), *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola*, La Scuola, Brescia.

FIZ PEREZ F.J., d'AIELLO A., (2010), *La depressione nell'adolescente. Aspetti teorici, diagnostici ed eziopatogenetici*, Persiani Editore, Bologna.

FORNARI F., (1992), *Psicoanalisi e cultura di pace. Antologia di scritti sulla guerra e la pace*, Introd. a cura di Gabriella Magherini, Ed. Cultura della pace, San Domenico di Fiesole.

FREUD S., (1977), *L'Io e l'Es e altri scritti*, in *Opere*, vol.9, Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., (1926), *Inibizione, sintomo e angoscia*, Bollati Boringhieri , Torino.

FREUD S., (1922), *L'io e l'es* , Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., (1920), *Al di là del principio del piacere* V ed., Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., (1920), *Al di là del principio del piacere*. Bruno Mondadori, Milano.

FREUD S., (1915), *Metapsicologia: Pulsioni e loro destini.*, in *Opere(1915-1917)*, Boringhieri, Torino 1976

FROMM E., (1979), *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano.

FUNKESTEIN D.H., (1955), *The physiology of fear and anger*, in "Scientific American", 192.

GALIMBERTI U., (2006), *Dizionario di psicologia*, vol 2, *emozione*, Gruppo editoriale l'Espresso, Roma.

GALIMBERTI U. , (1997), *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino.

GALLINA M.A., (a cura di), (2009), *Dentro il bullismo. Contributi e proposte socio-educative per la scuola*, Angeli, Milano.

GAMELLI I., (2001), *Pedagogia del corpo*, Universale Melteni, Roma.

GARDELLA O., (2007), *L'educatore professionale*, Angeli, Milano.

GARDNER H., (1995), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Rimini.

GAULEJAC V. de, (1986), *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer

GILLESPIE W.H., (1971), *Aggressività e teoria degli istinti*, in "Rivista di Psicoanalisi", 18 (1972).

GIUSSANI L., (1995), *Il rischio educativo*, SEI, Torino.

GLASER R., (1976), *Components of a Psychology of Instruction. Toward a Science of Design*, in "Review of Educational Research", , XLVI, n. 1, pp. 1-24.

GOLEMAN D., (1996), *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.

GOTTMAN J., (1997), *Intelligenza emotiva per un figlio*. Rizzoli, Milano.

GRANESE A., (a cura di), (1991), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Quaderno di Pedagogia critica 1, Unicopoli, Milano.

GREENSPAN S.I., (1997), *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano.

GUSDORF G., (1969), *Para qué los profesores?*, Cuadernos para el diálogo, Madrid.

HAARIET S., (a cura di), (2004), *I grandi interrogativi della scienza*, trad. di Marcello Di Bari e Elisabetta Maurutto, Dedalo, Bari.

HARTMANN H. , KRIS E. & LOWENSTEIN R, (1949), *Notes on the theory of aggression*. "Psychoanal. Study Child", 3: 9-36. Anche in: *Papers on Psychoanalytic Psychology*. New York: Int. Univ. Press, 1964 (trad. it.: Note sulla teoria dell'aggressività. In: *Scritti di psicologia psicoanalitica*. Torino: Boringhieri, 1978).

HEIDEGGER M., (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.

HEIMAN P., (1952), *Notes sur la théorie des pulsions de vie et des pulsions de morte*, Presses Universitaires de France, Paris 1966.

HESS W.R. ,(1954), *Diencephalon: autonomic and extrapyramidal functions*, Grune and Stratton, New York.

- HINDE R.A., (1982), *Le relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna.
- HOLST E. von and H. SAINT PAUL, (1963), *On the functional organization of drives*, in "Animals Behaviour", 11.
- HUTCHINSON R.R., And RENFREW J. W., (1967), *A simple histological technique for localizing electrode tracks and lesions within the brain*, "J. exp. Anal. Behav.", 10. IACOBONI M., (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati- Boringhieri, Torino.
- IAVARONE M., (2002), *Libera le tue ali. Il potere delle emozioni per la conoscenza e l'apprendimento*, Armando, Roma.
- JENNIFER D., FOX EADES M. , (2008), *Raccontare in classe. Sviluppare le competenze emotive e interpersonali*, Angeli, Milano.
- KANIZSA S. (a cura di), (2007), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano
- KINDLON D., THOMPSON M., (2002), *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano.
- KING J.A., (1966), *Recent finding in the experimental analysis of aggression*, in "American Zoologist", 6.
- KING J. A., (1958), *The Ecology of Aggressive Behavior*, "Annual Review of Ecology and Systematics", Vol. 4.
- KLEIN M., (2012), *Aggressività, angoscia, senso di colpa*, Bollati Boringhieri, Torino.
- KLEIN M., (1978), *Principi psicologici dell'analisi infantile*, in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino
- KLEIN M., HEIMANN P, MONEY KYRLE R. (a cura di), (1966), *Nuove vie della psicoanalisi*, Il Saggiatore, Milano.
- KLEIN M, (1933), *Il primo sviluppo della coscienza morale nel bambino*, in "Scritti" (1921-1958), Boringhieri, Torino, 1978.
- KORNADT H. J., (1985), *Teoria della motivazione all'aggressione e sviluppo dell'aggressività*, in CAPRARA G.V. e RENZI V. (a cura di), *L'aggressività umana: studi e ricerche*, Bulzoni, Roma.
- LACAN J., (1982), *Della psicosi paranoica nei suoi rapporti con la personalità*, Einaudi, Torino.

- LACAN J., (1974), *L'aggressività in psicoanalisi*, in Scritti, Einaudi, Torino.
- LADJALI C., G. STEINER, (2003), *Eloge de la transmission: le maître et l'élève*, Edit. Albin Michel, Paris.
- LANZI G. et AL., (1994), *La depressione nel bambino e nell'adolescente*, Armando, Roma.
- LEDOUX J. E., (2000), *Emotion circuits in the brain*, in "Ann. Rev. Neurosci", , vol, 23.
- LEONTIJEV A.N., *I principi dello sviluppo mentale e il problema del ritardo mentale* 81959), in AA.VV.; *Psicologia e pedagogia*, tr. it. di M. Boffo, Editori Riuniti, Roma 1969.
- LEWIN K., (1946), *Il bambino nell'ambiente sociale*, Intr. e tr. di M. Cecere, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- LO IACONO A., SONNINO R. , (2008), *Respirando le emozioni. Psicofisiologia del benessere*, Armando, Roma
- LOBROT M., (1999), *L'avventure humaine*, Ed. Lobrot, Paris.
- LOEBER R., & D. HAY,(1997), *Key Issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*, in "Annual Review of Psychology", 48.
- LORENZ K., (1990), *L'aggressività*, Oscar Mondadori, Milano.
- LORENZ K., (1967), *L'anello di re Salomone* (1983), Adelphi, Milano.
- LORENZ K., (1963), *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*, tr. it. *Il cosiddetto male. Per una storia naturale dell'aggressione*, introduzione di Giorgio Celli; traduzione di Elisabetta Bolla, Milano 1969.
- MAILLOUX N. , and. LAVALLEE C, (1962), *The Genesis and Meaning of 'Antisocial' Conduct, Contributions a l'Etude des Sciences de l'Homme*, 5, pp. 158-167; IDEM, *Jeunes sans dialogue*, Fleurs, Paris 1971.
- MANCINI G., GABRIELLI G. , (1998), *Test di valutazione di Valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento.
- MARCHEGIANI M. , MAZZUCCO A., (2012), *Fianco a fianco. Storie di preadolescenti a scuola*, Armando, Roma.
- MARCIANO N., (2003), *Pensare e costruire la relazione bambino-insegnante*, Angeli, Milano.

- MARCUCCINI A.M., (2010), *L'educatore nell'asilo nido*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna (RN).
- MARI G., (a cura di), (2009), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia.
- MARIANI U.,(2001), *Educazione alla salute nella scuola*, Erickson, Trento.
- MASLOW A.H., (1954), *Motivazione e personalità*, Armando Roma 2010.
- MASTROENI G., (1997), *Aggressività e homo sociologicus*, Armando, Roma.
- MELOTTI U., (1979), *L'uomo tra natura e storia: la dialettica delle origini*, Centro Studi Terzo Mondo, Milano.
- MENESINI E., (2000), *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- METZGER W., (2000), *Psicologia per l'educazione. Modelli antropologici. Regole sociali. Applicazioni pedagogiche*, Armando, Roma.
- MICALIZZI F., (1967), *Aggressività e sanità mentale: Atti del IV Convegno regionale siciliano di Igiene mentale*. Messina 8-10 dicembre, Vita e Pensiero Milano ,1969.
- MILLER E.N. , (1948), *Theory and Experiment Relating Psychoanalytic Displacement to Stimulus- Response Generalization*, in "Journal Abnormal. Soc. Psychol.", n. 43.
- MILLER E.N. , (1941), *The Frustration-Aggression Hypothesis*, in "Psychol. Review"vol. 48, 4.
- MOLLO G., (2006), *Le condizioni pedagogiche per prendersi cura*, CLUEB, Bologna.
- MONROE R., (1955), *Schools of psychoanalytic thought*, The Driden Press, New York.
- MONTEFOSCHI S., (2001), *Opere I Il senso della psicoanalisi .Da Freud a Jung e oltre*, Zephyro Edizioni, Milano.
- MORIN E., (1980), *Per una teoria della crisi*, in D'Eramo M., (a cura di), *La crisi del concetto di crisi*, Lerici, Roma.
- MORTARI L., (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- MORTARI L., (2002), *Aver cura della vita e della mente*, La Nuova Italia, Firenze.

NACHT S., (1963), *Instinct de mort ou instinct de vie?*, in *La presence du psychanaliste*, P.U.F., Paris.

NODDINGS N., (2005), *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Erikson, Trento.

OCHS E., SCHIEFFELIN B. , (1989), *Language has a heart*, in "Text", vol, 9, n. 1.

OLIVERIO FERRARIS A., (2006), *Piccoli bulli crescono*, RCS Libri, Milano.

PAVESE C., (1952), *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, Einaudi, Torino.

PAVESE D., *La psicosi e la cura in istituzione*, Tesi di laurea in psicologia clinico-dinamica , Università degli Studi di Padova, A.A. 2006-2007.

PENNAC D., (2007), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.

PERROTTI N., (1950), *L'aggressività umana*, in "Rivista di Psicoanalisi", 18 (1972).

PIAGET J., (1972),*La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze.

PIANTA R.C., (2001), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano.

POGGI I., (a cura di), (2008) *La mente del cuore: Le emozioni nel lavoro, nella scuola, nella vita*, Armando, Roma.

POGGI I., MAGNO CALDOGNETTO E., (2004), "Il parlato emotivo. Aspetti cognitivi, linguistici ed fonetici", in F. ALBANO LEONI F., CUTUGNO F., PETTORINO M., SAVY R (a cura di), *Atti del Convegno Italiano parlato*" (Napoli 14-15 febbraio 2003), D'Auria, Napoli.

POPPER K. R. , (1996),*Tutta la vita è risolvere problemi*, Edizione Rusconi, Milano.

POPPER K. R., (1978), *La ricerca non ha fine*, Armando, Roma.

POSTIC M., (2006), *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma.

RECALCATI D.M.(a cura di), (2006), *Civiltà e disagio. Forme contemporanee della psicopatologia*, Mondadori, Milano.

RECALCATI M., (2004), *Sull'odio*, Mondadori, Milano.

- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchi*, Cortina, Milano.
- ROGER BARKER C., DEMBO TAMARA, LEWIN KURT, (1941), *Frustration and Regression: An Experiment with Young Children*, University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare, vol. XVIII, b. 1.
- ROGERS C., (1978), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Milano
- ROGERS C., (1977); R. PICONE, *La psicoterapia di C. R. Rogers: teoria e pratica*, Armando, Roma 1984.
- ROGERS C., (1973), *Libertà di apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- ROSATI L. , (2006), *Ripartire da zero*, Morlacchi, Perugia.
- ROSINA A., AMBROSI E. (2009), *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio, Padova.
- ROY M., (2007), *Come essere felici insieme. Prevenire le frustrazioni nelle relazioni*, Tecniche Nuove, Milano.
- RUBIN K.H., FEING. G., and VANDEBERG B.,(1983), *Play* , in P.H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, John Wiley and Sons, New York .
- RUINI C., (2009), *Prefazione a CEI, La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- SAARNI C., (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York.
- SAMMARTANO A., (2009), *Genitori del sì, genitori del no. Educare in famiglia*, Effatà Editrice, Torino.
- SANTERINI M., TRIANI P., (2007), *Pedagogia sociale per educatori*, ISU, Milano.
- SAVARESE G., (2013), *Le competenze emotive sociali. Esperienze educativo-creative per l'età prescolare*, Angeli, Milano.
- SCHERER K. R. et AL., (1986), *Experiencing emotion: A cross cultural study*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SÉPULVEDA L., (2012) , *Storia di una gabbianella e di un gatto che le insegnò a volare*, Guanda, Milano.

SIMEONE D., (2002), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano.

SMIRNOFF V., (1974), *La psicoanalisi infantile*, trad. di Gabriella Armando e Antonella Dolci, Armando, Roma.

SOLANO L.,(2001),*Tra Mente e corpo*, Raffaello Cortina Editore,Milano.

SPATUZZI A., *Aggressività, sintesi e contributi sviluppati dalla psicologia*,
www.psicoonline.it

SPENCER L.M., (1993),*Competence at Work. Models for Superior Performance* ,
John Wiley & Sons, Inc. New York.

SPITZ R.A., (2002), *Il primo anno di vita. Studio psicoanalitico delle relazioni oggettuali*, trad. di C. Masina e V. Volterra Capogrossi, Armando, Roma.

SPITZ R.A., (2000), *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, a cura di Robert N. Emde, Armando, Roma.

SROUFE A.,(2000),*Lo sviluppo delle emozioni*, Raffaello Cortina Editore,
Milano.

STEARNS C.Z. & STEARNS P.N., (1986), *Anger: The Struggle for Emotional Control in America's History*, University of Chicago Press, Chicago.

STONE K., DILLEHUNT H., (2000), *Self Science: The subject is me*. S. Monica.

STORR A., (1968), *Human Aggression*. New York. Scribner (trad. it. :
L'aggressività nell'uomo), De Donato, Bari.

TANI F., BAGATTI E., (2003), *Il bambino aggressivo*,Carocci, Roma.

TINBERGEN N., (1953), *Social behaviour in animals*, Methuen, London, trad.
it. *Il comportamento sociale degli animali*, Einaudi,Torino, 1969.

TINBERGEN N., (1951), *The study of instinct*, Oxford.

TINBERGEN N., LORENZ K., (1938),*Taxis und Instinkthandlungen in der Eirollbewegung der Graugans*, in "Zeitschriften Tierpsychologie", II.

TRENTINI G.(a cura di), (2004), *Le voci dell'Io e il concerto dei valori*, Angeli,
Milano.

UNESCO, (1976),*L'educazione in marcia*, Editoriale Teide.

VENZA G., (2007), *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*, Angeli, Milano.

VIGNATI R., (2000), *La scuola delle emozioni. Apprendimento ed educazione emozionale*. Atti del Convegno: Un ponte educativo sul Terzo millennio. Centro Studi P.S. Fermo.

VIOLA D., CARRETTA L., (2012), *Alla ricerca delle emozioni. Aiutare i bambini a vivere bene felicità, tristezza, rabbia e paura*, Edizioni Psiconline, Francavilla al Mare.

von EULER U.S., and HELLNER S., (1952), *Excretion of nor adrenaline and adrenaline in muscular work*, in "Acta Physiol. Scand.", 26, 1956.

VYGOTSKIJ L.S., (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it. a cura di M. S. Veggetti, Giunti, Firenze 1974.

VYGOTSKIJ L.S., (1933), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, tr. it.: Mecacci L., in BRUNER J. S., JOLLY A., SYLVA K., (a cura di), *Il gioco*, Armando, Roma 1981.

WATZLAWICK P., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Casa Editrice Astrolabio, Roma.

WHITEHOUSE E., PUDNEY W., (1999), *Ho un vulcano nella pancia*, EGA, Torino.

WINNICOTT D.W., (2006), *Gioco e realtà*, trad. Giorgio Adamo e Renata Gaddini, prefazione di Renata Gaddini, Armando, Roma.

WOLMAN B.B., (1960), *Contemporary Theories and Systems in Psychology*, New York.

WUNDT W.M., (1896), *Grundis der Psychologie*, Leipzig; tr. it. *Elementi di psicologia*, Clausen, Torino, (1900).

ZUNINI G., (1970), *Animali e uomini visti da uno psicologo*, Vita e Pensiero, Milano.