

## **Pedagogia e cura delle fragilità: suggestioni educative e proposte didattiche per la prevenzione dei comportamenti aggressivi**

**Pedagogy and care of frailties: Educational suggestions and didactic proposals for the prevention of aggressive behavior**

*Alessandra Lo Piccolo\**

### **Abstract**

La scuola è un sistema relazionale complesso in cui abitano persone portatrici di bisogni, desideri, emozioni, aspettative, paure, angosce, ansie. La Pedagogia, che ha avuto da sempre il compito di interpretare, conoscere e orientare l'educazione e la formazione, ancora una volta deve cercare di fornire ad ognuno strumenti e competenze, lenti per leggere e criteri per, sviluppare abilità di adattamento, responsabilità, autonomia di pensiero e di azione. Una riflessione sui fenomeni di aggressività e violenza che caratterizzano il panorama sociale, oggi, specie tra le più giovani generazioni, impone domande specifiche su quali possano essere gli interventi educativi per gestirli e prima ancora, poterli prevenire.

Si sente più che mai la necessità di percorsi educativi fondati sulla convivenza, la relazione pacifica, la condivisione, il riconoscimento di tutti e di ciascuno.

In questa sede si è cercato di promuovere un approccio integrato, che tenga conto di istanze multidisciplinari e multidimensionali, individuando in una efficace educazione e formazione umana alle emozioni, una via possibile per rispondere a tale emergenza.

Il contributo cerca di mettere in evidenza percorsi possibili, in una visione sistemica e complessa del fenomeno.

**Parole chiave:** scuola, emozioni, relazione educativa.

### **Abstract**

School is a complex relational system in which people with needs, desires, emotions, expectations, fears, anguish, anxieties live. Pedagogy, which has always been responsible for interpreting, knowing and guiding education and training, once again must try to provide everyone with tools and skills, lenses to read and criteria for, develop adaptability skills, responsibility, autonomy of

---

\* Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università "Kore" di Enna. E-mail: [alessandra.lopiccolo@unikore.it](mailto:alessandra.lopiccolo@unikore.it).

thought and action. A reflection on the phenomena of aggression and violence that characterize the social landscape, today, especially among the younger generations it imposes specific questions about what educational interventions can be to manage them and before that, to be able to prevent them.

There is a need for educational pathways based on coexistence, peaceful relationship, sharing, recognition of everyone and each.

Here we have tried to promote an integrated approach, which takes into account multidisciplinary and multidimensional bodies, identifying in effective human education and training to emotions, a possible way to respond to this emergency.

The contribution seeks to highlight possible paths, in a systemic and complex view of the phenomenon.

**Keywords:** schools, emotion, educational relationship.

## Introduzione

«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» (Chiosso, 2009, p. 1).

La presa d'atto che la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti, e che occorre esplorarne e studiarne le pieghe, analizzarne le profondità e le ramificazioni, utilizzare tali analisi come fondamento per costruire ipotesi di progettazione e di intervento più solide e destinate a maggiore successo, sembrerebbe ormai un dato di fatto nella nostra società, così carica di sofferenza e di disagi di tutti i tipi (Loiodice, 2004; Baldacci, 2008; Riva, 2008; Dato, 2004; Youell, 2006). Tuttavia, tale tema, complesso eppure centrale nei processi educativi e formativi, non viene sempre affrontato in ambito pedagogico.

Occorre proprio un cambiamento di passo nel modo della pedagogia di concepire il proprio apporto alla comprensione e alla gestione dei problemi degli esseri umani, ricominciando dal confronto vitale con l'esperienza e da

una visione più profonda e densa della realtà (Mortari, 2003; Iori, 2006; Bruzzone, 2012; Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014; Collacchioni, Predieri, Apostolo, 2013).

Di fatto, scuola e famiglia hanno subito mutamenti radicali, che hanno inciso profondamente sul modo di concepire e agire nella scuola, così come sulle forme della stessa interrelazione tra scuola e famiglie. Certamente, si può osservare che le famiglie e la società nel suo insieme tendono oggi a delegare alla scuola molti ruoli, compiti, funzioni.

Si può affermare che ci troviamo nel mezzo di una burrascosa e molto complessa fase storico-sociale in cui la fragilità vien fuori in tutte le sue possibili varietà di manifestazioni, nelle famiglie come nella scuola, nei modelli, nei valori e nei comportamenti.

La scuola è un sistema relazionale complesso, infatti, nella scuola confluiscono ogni giorno, per molte ore e per molti mesi, categorie diverse di persone – allievi e allieve, insegnanti, dirigenti, personale non docente – a cui si devono affiancare le famiglie e i diversi esperti e/o operatori del territorio. Ognuna di queste componenti è portatrice di bisogni, desideri, emozioni, aspettative, paure, angosce, ansie, che plasmano il modo in cui i soggetti abitano e interpretano i ruoli istituzionali e organizzativi e condizionano, creano il clima psicologico dell'organizzazione nel suo complesso (Blandino, Granieri, 2002; Blandino 2008; Salzberger-Wittemberg, Osborne, Williams, 2004).

Al di fuori e al di là di ogni possibile etichettamento – BES, devianze, ecc. – si consumano in presenza o in ambienti virtuali e a distanza, a parole o fisicamente, i fenomeni di aggressività e di violenza, rimandano ad una lettura sistemica del fenomeno, interpellano la società tutta e soprattutto quanti rivestono ruoli di responsabilità educativa.

Tale complessità del fenomeno investe l'intero sistema storico, sociale e culturale: quello che stiamo vivendo, infatti, è un periodo particolare in cui l'uomo si trova sempre più frequentemente 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.

La Pedagogia, che ha avuto da sempre il compito di interpretare, conoscere e orientare l'educazione e la formazione, ancora una volta deve cercare di fornire ad ognuno strumenti e competenze, lenti per leggere e criteri per sviluppare abilità di adattamento, responsabilità, autonomia di pensiero e di azione.

In tale contesto, gli episodi di violenza e di aggressività che vedono protagonisti più giovani, si stanno moltiplicando tanto che metterci di fronte a una vera e propria emergenza educativa; risulta evidente che le risposte non possono limitarsi a misure repressive ma devono fondarsi su nuovi percorsi formativi.

Il tema, vasto e multidimensionale per origini, forme e ricadute, impone una riflessione critica su teorie e prassi educativo didattiche, alla luce delle quali riconfigurare compiti e responsabilità.

A tal fine va prestato particolare interesse alla relazione educativa e didattica, quale occasione formativa imprescindibile, ricca di un potenziale formativo umano senza paragoni. All'interno della relazione, un ulteriore approfondimento deve essere posto sulle implicazioni inequivocabili oramai, delle emozioni nella vita intra ed interpersonale di ognuno, le cui basi poggiano su primarie relazioni affettive e di attaccamento.

Una riflessione sui fenomeni di aggressività e violenza che caratterizzano il panorama sociale, oggi, specie tra le più giovani generazioni, impone domande specifiche su quali possano essere gli interventi educativi per gestirli e prima ancora, poterli prevenire; tali domande esigono risposte specifiche e personalizzate, capaci di cogliere le istanze di tutti e di ciascuno, di prendersi cura del singolo e del gruppo, dei giovani così come degli adulti.

## 1. Relazione educativa e aggressività: nel nome del *Prendersi cura*

L'aggressività è oggetto di interesse e studio di diversi studiosi provenienti da ambiti disciplinari diversi<sup>1</sup>. Essa presenta, inoltre, delle caratteristiche che la rendono oggetto di interesse e di studio di molte altre branche della conoscenza non soltanto di matrice psicologica.

In ambito psicologico, le ricerche si sono inizialmente articolate in due opposte fazioni, a cui i vari autori si avvicinano più o meno con sfumature diverse, da una parte 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 dimostrato che queste due istanze sono in interazione continua.

Le dinamiche che stanno alla base di alcuni comportamenti aggressivi, siano esse di natura psichica e o biologica, rappresentano tematiche di forte interesse per gli studiosi nel settore, ancora, per certi aspetti in fase di definizioni.

---

<sup>1</sup> Essa infatti è ampiamente studiata oltre che dalla psicologia, dalla sociologia, la biologia, l'etnologia, la filosofia, la biochimica, la psicoanalisi. Da una parte si propende per una inclinazione naturale e innata all'aggressività. 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.

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.

Oltre ogni pretesa di identificarne le origini, seppure questo risulti un nodo fondamentale del problema, resta il dato ampiamente confermato dalle fonti più svariate, che nell'età adolescenziale le condotte aggressive si manifestano con frequenza, esprimendo la difficoltà, da parte dei giovani, di trovare una propria identità, di essere riconosciuti, di acquisire un ruolo e un valore nelle relazioni e nella società.

Tante, troppe sono le evidenze che giornalmente ci pongono davanti tale fenomeno come una vera emergenza: viviamo immersi nella minaccia della sopraffazione; e purtroppo occorre ammettere che anche nelle fasce giovanili sono in aumento fenomeni di violenza, aggressività, intolleranza<sup>2</sup> e dalla restituzione di specifiche ricerche sembrerebbe 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 violente (Menesini, 2000).

Le Agenzie educative sono pertanto chiamate ad educare i giovani, affinché imparino a porre in atto comportamenti prosociali ed a combattere quelli antisociali cominciando già dall'infanzia (Tani, Bagatti, 2003).

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 innovazione, una educazione centrata su ciò che è specificamente umano in termini di essere, valore e senso (Acone, 1988). Bisogna soprattutto educare a vivere con consapevolezza il cambiamento: i rapidi mutamenti 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 educativo

---

<sup>2</sup> Da uno studio condotto da Rolf Loeber e Dale Hay 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.

dinamico, costante volto ad uno sviluppo globale della persona, un viaggio alla 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 un'educazione 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.

A tal fine appare una valida opportunità puntare su una efficace relazione educativa, di senso, per cercare di contenere e arginare il fenomeno aggressività e violenza tra i giovani. Quando, infatti, la relazione è autentica, è capace di innestare il germe del rispetto, del riconoscimento dell'altro, restituendogli, dignità di uomo e di persona, attribuendogli valore, libertà, capacità di autodeterminazione, facoltà di scelta, opportunità di essere e di esserci in una condizione di reciprocità in cui ognuno e tutti si sentono presi in carico.

La relazione educativa è quel particolare tipo di relazione in cui, l'educando, pur essendo l'oggetto dell'attenzione educativa, non può né deve essere, in quanto persona, ridotto a oggetto, pena la distruzione dell'individuo come persona. Si delinea, così, il delicato compito dell'educatore, chiamato ad agire nel rispetto della personalità dell'alunno senza prevaricarlo in alcun modo. Un'autentica relazione educativa non si può dunque concludere come il risultato di una mera interazione tra persone, implica, necessariamente l'investimento di legami affettivi che si manifestano attraverso messaggi verbali, gestuali e persino alcune forme di silenzio. Tale relazione guarda allo sviluppo intellettuale e cognitivo allo stesso modo di come attenziona affetti ed emozioni<sup>3</sup>.

La relazione educativa va al di là della mera trasmissione di conoscenze o contenuti culturali, essa richiede un riconoscimento da parte del docente e dell'educando sull'esistenza tra di essi di una relazione speciale.

Questo modello di relazione educativa richiede ancora una educazione basata sull'ascolto e il pensiero condiviso, in cui si problematizzino le domande,

---

<sup>3</sup> L'affettività e specialmente le emozioni hanno il loro ruolo determinante a partire dalla metà del secolo XX, per le ipotesi Maslow e Rogers, è negli anni Novanta che la tematica raggiunge la sua forza, mediante lo sviluppo dei concetti dell'*Intelligenza Emotiva* e l'irruzione di prospettive umanistiche e assiologiche, che sono state approfondite da diversi autori. 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.

le necessità, gli interessi, dell'educando, il quale, per questo, si riconosce soggetto attivo dell'intero processo educativo.

Oggi la relazione educativa viene anche vista come "cura della persona". In tale contesto l'educazione richiede sempre amore, bisogna che l'educatore si *curi* di colui il quale gli viene affidato, si faccia carico dei suoi bisogni, stringa 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 poiché, proprio il ricevere cure a partire dalla nascita rappresenta 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 Mortari 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 (Mortari, 2002).

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. Heidegger sostiene che «l'essere dell'Esserci dev'essere chiarito come cura [...] l'Esserci, ontologicamente inteso, è cura» (1976, p.81). L'esperienza costante di prossimità che ciascuna persona vive quotidianamente ha la forma della cura. Specificatamente, si tratta di considerare l'aver cura, cioè «l'incontro col *con-Esserci* degli altri nel mondo» (1976, p 158). 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"» (Mortari, 2002).

«È possibile – dice 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. [...]».

Ma la cura presuppone *l'altro*. 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 oggetto di azioni di cura. Proprio perché ciascuno ha necessità di cura è essenziale apprendere ad aver cura per gli altri: ciò 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 responsività 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 responsività 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.

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» (Demetrio, 2004). 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 preconcettivo (op. cit.).

Proprio nella relazione la *comunicazione, la cura e la responsabilità* sono i temi di prevalente indagine, perché categorie *fondative* l'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. 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 soggetto (Anolli, 2003). Un particolare riferimento appare opportuno e necessario, in tale direzione, alle emozioni e, in particolar modo, all'empatia come cruciale elemento di una buona relazione e comunicazione nei contesti di aiuto, educativi e di apprendimento.



## 2. Educazione delle emozioni ed empatia nella gestione dei comportamenti aggressivi

La vita emotiva della scuola è molto ampia, complessa, piena di mille sfaccettature, chiaroscuri, ambivalenze. La pedagogia deve porsi in un'ottica interdisciplinare per poter affrontare la complessità dei problemi della scuola nella loro globalità, senza procedere a segmentazioni e riduzionismi che non permettono di aiutare davvero né gli studenti né gli insegnanti. Ad esempio, gli insegnanti, a volte, hanno anche paura di farsi toccare troppo dalle richieste affettive, di contatto, di sostegno, di contenimento, dei bambini e dei ragazzi. Il tema diventa allora quello della giusta distanza (Caroni, Iori, 1989); l'allievo, infatti, per crescere e imparare ha bisogno di sentire che qualcuno si fa carico di lui e dei suoi problemi, di sentirlo presente nella relazione. E lo può fare anche attraverso l'impegno e la passione per la materia (Blandino, 2007).

Mollo parla della cura come *empatia* ed in merito osserva come essa sia un atto intenzionale, una sorta di atteggiamento, un saper essere che richiede processi interpersonali di attivazione:

«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. [...]. È 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. [...]. La cura richiede processi interpersonali d'attivazione. Tali processi partono dal fenomeno della *simpatia*, 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'*entropia*, quale capacità di comprendersi interiormente nella condivisione di un sentimento compartecipe come l'amicizia ci svela e l'amore ci sorprende e ci attesta» (Mollo, 2006).

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» (Rogers, 1973). 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 chiarirsi cognitivamente ed emotivamente, mettendoli in condizione di affrontare con più consapevolezza le diverse situazioni» (Rogers, 1973).

Si ritiene fondamentale, in questa sede, richiamare l'empatia negli aspetti che la costituiscono sia perché essa, nella sua forma di dialogo empatico, si configura come vera e propria modalità comunicativa, sia perché si lega all'aspetto relazionale ed affettivo dell'elaborazione della propria identità. Per questi stessi motivi, essa non può mancare nella costruzione dei rapporti umani e, ancor di più, in un rapporto educativo.

Essa è un aspetto essenziale dell'educazione e, in quanto tale, non può e non deve restare pura teoria ma deve declinarsi nella pratica educativa; l'educazione, a sua volta, è trasmissione di un ideale etico di vita, la quale può avvenire solo se c'è empatia.

L'empatia è un'emozione, cioè il modo con cui la persona con tutto il suo corpo e attraverso esso, registra la presenza dell'altro (Lo Piccolo, 2017). L'empatia è un'emozione intelligente, è il vero interesse per la persona che ci sta accanto, rappresenta la volontà autentica di scoprire la storia che si cela dietro il volto di chi ci sta di fronte [...] guardare il mondo con gli occhi dell'altro provando ciò che lui prova (Bellingreri, 2005).

Con tali caratteristiche va pensato e progettato l'ambiente educativo capace di agire, integrare e sostenere la struttura della persona, anche di quella che incontra difficoltà, creando un clima di fiducia. Possiamo affermare che lo sviluppo emotivo è fondamentale nella formazione della persona in quanto le emozioni e i sentimenti sostengono le attività cognitive, comportamentali, espressive, sociali, relazionali e morali che compongono l'intera esistenza dell'individuo. Molti studi mettono in luce lo stretto rapporto tra formazione identitaria e affetti in quanto dagli scambi emotivi esperiti durante l'infanzia dipende lo sviluppo dell'immagine che il bambino ha di sé: l'intera esistenza dell'uomo è intrisa da attributi emotivi.

L'educazione non può riuscire se chi è coinvolto in questo processo non si impegna a vivere eticamente nella ricerca della verità e nel volere che l'altro fiorisca davvero.

Non si può insegnare a qualcuno a conoscersi, a trovare sé stesso, ad interpretare la propria esistenza se viene a mancare l'empatia. E non si può insegnare ad essere empatici nei confronti degli altri e di sé stessi se per primo chi insegna non sa cosa sia l'empatia (Lo Piccolo, 2012).

Senza empatia, applicata ad ogni ambito dell'educazione, l'iter formativo non può avere una buona riuscita.

Quando il soggetto riesce a dare spazio a ciò che sente è in grado di scegliere quale comportamento adottare; l'emozione considerata come modalità di preparazione all'azione, dà le indicazioni all'individuo riguardo al comportamento da attuare. Proprio per tale ragione è importante che sentire e agire siano coerenti poiché il negare o ridurre le proprie emozioni comporta un'azione personificante. Ascoltare le proprie emozioni vuol dire, quindi, agire consapevolmente ma soprattutto liberamente. Il soggetto, attraverso le emozioni, ha la possibilità di esprimere il proprio modo peculiare di sentire, di percepire le cose e di esprimerle attraverso l'azione; colui che è, incapace di armonizzare le proprie emozioni, non si sentirà in grado di scegliere autonomamente come agire, sentirà le emozioni più intense e dolorose come un pericolo e attiverà comportamenti di fuga e di difesa. "Ascoltare le proprie emozioni vuol dire essere capace di assumersi la responsabilità del proprio modo di sentire con tutte le conseguenze che ne derivano in vista del fatto che le emozioni costituiscono le modalità specifiche di relazione che l'organismo stabilisce con il contesto fisico e sociale, nel senso che il soggetto negozia i suoi rapporti con l'ambiente esterno, umano e ambientale, in rapporto ai suoi significati emozionali, in funzione del suo temperamento e in conseguenza delle aspettative, delle credenze e dei valori che ha elaborato" (Cambi, 2000). Quindi le emozioni conferiscono significato non solo alla vita interiore ma sono ciò che permettono *di essere nel mondo in maniera singolare e autentica*. I processi di decodifica e selezione dell'esperienza emozionale vengono effettuati in base alla sfera dei valori propri dell'individuo, questi termini apparentemente poco attinenti alla sfera dei sentimenti, servono in realtà a spiegare i processi sottostanti le esperienze emotive<sup>4</sup> (Di Pietro, 1999). L'emozione è infatti risposta affettiva immediata, il sentimento è «risposta specifica, differenziata, controllata, caratterizzata da intensità qualitativa interiore e risposta personale, selezionata, intelligente. [...] Prodotto dell'elaborazione mentale di uno stato emozionale, risultato della concettualizzazione dell'emozione, esso implica intenzionalità verso sé stessi o verso gli altri, ha una logica di tipo valoriale, ossia è coerente rispetto ad un fine o ad un orizzonte di senso» (Rossi, 2002). Ascoltare e accogliere la nostra affettività ci consente di dispiegare le nostre intenzionalità, in quanto «i sentimenti

---

<sup>4</sup>Gli studi condotti da Albert Ellis, fondatore della RET, Terapia Razionale Emotiva, sono stati riadattati formulando un nuovo orientamento educativo: l'educazione razionale emotiva. Obiettivo principale di questa educazione quello di far sì che l'individuo sia consapevole di ciò che prova e non abbia reazioni eccessive di fronte a determinate situazioni. In effetti elaborare un'emozione vuol dire rivedere le rappresentazioni mentali che l'individuo possiede riguardo certe emozioni/situazioni, affinché le reazioni non diventino riduttive o enfaticizzanti. L'introduzione di termini prettamente legati alla razionalità che sembrano essere inconciliabili con gli elementi della vita affettiva servono per farci comprendere la distinzione tra emozione e sentimento.

muovono le persone a scelte ed itinerari di vita, (fanno emergere) la loro facoltà intenzionale, che pesca le proprie energie nel mondo dei valori esistenziali» (Slepoj, 1996, p.14).

L'affettività, quindi, deve divenire base fondante per la realizzazione di un percorso educativo che abbia come obiettivo il raggiungimento della formazione integrale della persona, in vista del fatto che essa è strettamente collegata alla sfera cognitiva, morale e comportamentale dell'individuo, ambiti questi che rientrano perfettamente negli obiettivi formativi di ogni educatore. «In un'affettività ridotta o ineducata è possibile trovare un fattore responsabile di una limitata organizzazione e integrazione delle personalità» (Rossi, 2004). Bisogna guardare alle emozioni non come qualcosa da controllare, dominare o addirittura da eliminare ma anzi come a qualcosa che dirige l'individuo. L'affettività, se ben ascoltata, designerà gradualmente i percorsi che l'individuo vorrà intraprendere. Alle emozioni e ai sentimenti viene attribuito il ruolo di sostenere e manifestare la libertà e la creatività dell'individuo, poiché l'affettività di ogni individuo determina le condotte, le intenzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni e i comportamenti di ciascuno.

Le emozioni sono state definite qualità espressive in quanto consentono all'individuo di esprimere gli interessi, i desideri, il come vivere certe situazioni, fornendo informazioni riguardo lo stato della persona. Bisogna «[...] rivolgersi alla persona come soggetto capace di produrre nuovi comportamenti e capace di cambiare le azioni prodotte. Ciò significa far giungere al ragazzo il messaggio: tu sei, diverso dalle tue azioni, tu vali indipendentemente da quello che fai; le azioni che compi sono in mano tua e, se vuoi puoi cambiarle» (Montuschi, 1993).

Nelle emozioni va ricercato l'origine dei comportamenti che possono essere attuati sia per suscitare queste o per evitarle, infatti «non vi è motivazione capace di spingere all'azione se non è animata da emozioni» (Batiacchi, 2004). Esse, inoltre, non influenzano soltanto lo sviluppo cognitivo ma anche quello relazionale e quindi quello sociale, infatti il bambino gestisce le relazioni in base a quello che sente e percepisce nell'altro. Le emozioni sono la base della vita sociale, infatti attraverso quello che Gardner definisce intelligenza interpersonale ed intrapersonale, il bambino regola le sue azioni e i suoi comportamenti nella società<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Per intelligenza intrapersonale come abbiamo visto, intendiamo «[...] capacità di accedere alla propria vita affettiva, al luogo dei personali sentimenti e delle soggettive emozioni. In virtù di questa intelligenza, la persona si dimostra capace di effettuare un'immediata discriminazione dei propri sentimenti, di classificarli, di interpretarli alla luce di codici simbolici, di adoperarli come mezzo valido per capire e regolamentare i propri atteggiamenti e comportamenti». Tale capacità, se sviluppata, consente all'individuo una consapevolezza di ciò che ha provato e una modulazione comportamentale coerente, infatti, una persona che non dialoga con sé stesso, che

La vita sociale dipende dal grado di consapevolezza e di gestione che ognuno ha dei propri stati emotivi; Allport a tal proposito sostiene che l'individuo può instaurare un rapporto autentico quando il soggetto riesce ad esprimere le proprie convinzioni, sentimenti e quando considera e rispetta quelli altrui. Le emozioni determinano, quindi, il comportamento, che è a sua volta regolato dai valori; un soggetto si comporta in un certo modo perché sente determinate emozioni e le elabora confrontandole con certi valori, da ciò possiamo comprendere come sviluppo emotivo, sociale e morale siano strettamente connessi. Lo sviluppo morale viene influenzato dalla vita affettiva dell'individuo, poiché quando questi ha acquisito una morale autonoma e non più eteronoma sceglie quali valori, quali atteggiamenti sperimentare con gli altri: come intende vivere la sua vita. Infatti, la graduale interiorizzazione dei valori morali comporta la capacità dell'individuo «[...] di vivere la dimensione emozionale e sentimentale in autonomia di giudizio e in ossequio a valori razionalmente conquistati» (Rossi, 2002). Lo sviluppo morale sottende, quindi, una scelta etica da parte dell'individuo; infatti dalla scelta dei valori morali dipendono i comportamenti dell'individuo. Un buon sviluppo morale comporta tra l'altro la scelta di un'affettività positiva che si esplica attraverso la simpatia, la generosità, la cordialità, l'amorevolezza, la disponibilità all'amicizia e alla cooperazione cercando di comprendere sentimenti come la rabbia, le paure, le antipatie, i rancori, le violenze, le angosce da separazione quando queste si presentano.

Le risposte che le figure genitoriali, in particolare la madre, danno alle esperienze emotive e alle richieste del bambino, contribuiscono alla formazione identitaria. L'identità che si concretizza nel nostro modo irripetibile di essere non può svilupparsi equilibratamente se le nostre prime forme di espressioni e le nostre emozioni non trovano sostegno e accettazione nelle prime figure di accudimento con cui il bambino interagisce<sup>6</sup>. Stern sostiene

---

non analizza ciò che ha provato e ciò che sente non darà un solido fondamento alle sue attività comportamentali. Un'altra capacità necessaria per regolare il comportamento sociale è quella che Goleman definisce «[...] intelligenza interpersonale (che) è la capacità di comprendere gli altri, le loro motivazioni e il loro modo di lavorare, scoprendo nel contempo in che modo sia possibile interagire con essi in maniera cooperativa [...] il nucleo dell'intelligenza interpersonale comprende le capacità di distinguere e di rispondere appropriatamente agli stati d'animo, al temperamento, alle motivazioni e ai desideri altrui».

Gardner, in particolare, individua in questo tipo di intelligenza la capacità di alimentare le relazioni e di risolvere conflitti. Il bambino sperimenta queste abilità già nella quotidianità scolastica e nelle relazioni amicali in genere attraverso il gioco. Egli può, quindi, dimostrarsi incapace di arginare la propria rabbia o di mantenere solide relazioni sperimentando sentimenti di solidarietà e cooperazione, finendo così per essere un bambino con una vita sociale e relazionale problematica.

<sup>6</sup> Una madre che non accoglie le espressioni emotive, che non sviluppa gli interessi e i bisogni del bambino non fa altro che disconfermarlo, scoraggiando così il peculiare modo di sen-

che grazie a questo processo messo in atto dalla madre il bambino comincerà a sviluppare la percezione che gli altri possano voler condividere le proprie emozioni e i propri sentimenti. La sintonizzazione si fonda, quindi, sull'empatia che «rende possibile un determinato processo di strutturazione della personalità» (Bellingreri, 2005, p.118), nonché sull'insorgere di sentimenti positivi nel bambino, che lo faranno sentire amato e confermato, attraverso cui l'individuo riesce a intravedere la propria forma originale. Attraverso i processi di natura empatica l'individuo identifica e riconosce le proprie caratteristiche grazie all'aiuto dell'altro, caratteristiche diversamente rimaste celate. In tal modo il bambino acquisirà gradualmente quella stima e quella fiducia basilari per la formazione di un'identità stabile. Il processo empatico è, infatti, condizione necessaria affinché l'altro riveli a se stesso la sua identità originale e grazie all'empatizzante riesca a realizzarla.

A sostegno di questa tesi Lacan parlerà di una “fase dello specchio” in cui il bambino rispecchiandosi nell'altro, riesce a crearsi progressivamente un'immagine di sé<sup>7</sup>. In effetti questo sviluppo avviene correttamente solo se l'accudimento materno è attento ed efficace; a tale proposito Winnicott affermerà che «in conseguenza del buon esito delle cure materne, si costituisce nell'infante una continuità dell'essere che è il fondamento della forza dell'io; mentre ogni insuccesso nelle cure materne fa sì che la continuità dell'essere venga interrotta da reazioni alle conseguenze di tale insuccesso, con conseguente indebolimento dell'io» (Winnicott, 1970). Così facendo la personalità non si costituirà in maniera autonoma ma in conformità alle attese, alle stimolazioni e alle pressioni degli altri. La costruzione della propria identità è quindi un processo assai delicato, «[...] la povertà affettiva, l'affettività trascurata o mortificata, l'analfabetismo affettivo possono generare vuoto interiore e malessere rapportuale ma anche confusione identitaria» (Rossi, 2002, p. 27).

---

tire. Quando invece la madre è in grado di rispondere in maniera adeguata alle esigenze del figlio, questo riceve in quel momento un messaggio di conferma in riferimento alla sua singolarità. Il processo che vede la madre rispondere attivamente ad ogni segnale del bambino, cercando di comprendere i reali bisogni è definito processo di sintonizzazione. Questo delicato processo in effetti non implica la semplice imitazione ma risposte adeguate alle richieste del bambino e quindi compartecipazione emotiva.

<sup>7</sup> Dalla disponibilità della madre a confermare le emozioni del bambino e ad ampliare e organizzare gli interessi del figlio dipende la possibilità di intravedere i primi aspetti della sua realtà personale che se non incoraggiati e confermati verrebbero gradualmente eliminati. Questa teoria è stata ulteriormente sostenuta dallo psicoanalista Winnicott secondo cui, il bambino costruisce la propria identità vedendosi riflesso nella madre: “Secondo me quel che il lattante vede, quando guarda il viso della madre, è sé stesso. In altre parole, la madre guarda il bambino, e ciò che essa appare è in rapporto a ciò che essa scorge”.

Dal successo delle capacità di accudimento empatico, determinanti per la nascita del senso di sicurezza e di stima e in base alle modalità relazionali che la madre ha offerto, il bambino plasma una prima immagine di sé.

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.

Il riconoscimento delle emozioni e la loro regolazione appaiono elementi cruciali rispetto al fenomeno dell'aggressività; Lemerise e Arsenio hanno incluso l'empatia all'interno di tali processi emotivi e, in particolare, il loro modello sottolinea come l'empatia ricopra un ruolo chiave sia per quanto riguarda la registrazione degli stimoli sia in merito alla decisione della risposta da mettere in pratica.<sup>8</sup>

La regolazione emotiva e l'empatia nello specifico, agiscono da moderatori dei comportamenti aggressivi. La relazione inversa tra livelli di aggressività e livelli di empatia è stata ampiamente comprovata in letteratura (Vachon & Lynam, 2015; Emler & Frazer, 1999; Kaukiainen et al., 1999; Richardson, 1994; Miller & Eisenberg, 1988). Fattori e processi emotivi appaiono strettamente collegati alla elaborazione delle risposte aggressive (Lemerise e Arsenio, 2000).

Da un approccio integrato, che riconosce il ruolo congiunto di aspetti emotivi e cognitivi, costitutivi dell'empatia (Davis, 1994) è possibile considerare come, per la sua stessa natura complessa e multidimensionale, la competenza empatica giochi un ruolo fondamentale nella gestione della vita di ognuno di noi, in ogni azione e comportamento umano e, quindi, sociale.

Relativamente alla relazione tra capacità empatica e aggressività, per quanto riguarda il ruolo dell'empatia nella fase di decisione della risposta da mettere in pratica, si può notare come i ragazzi che possiedono bassi livelli di empatia siano più propensi a mettere in pratica comportamenti aggressivi di tipo proattivo. Mancando della capacità di comprendere gli stati d'animo e i pensieri altrui, infatti avranno meno remore a mettere in atto comportamenti di tipo aggressivo: un alto livello di capacità di capire il punto di vista di un'altra persona può essere addirittura d'aiuto.

---

<sup>8</sup> Ad un alto livello di empatia corrisponde, infatti, una miglior comprensione delle intenzioni altrui. Una scarsa empatia potrebbe quindi aumentare l'aggressività di tipo reattivo, in quanto questo tipo di aggressività si origina da un'errata lettura delle intenzioni da parte del soggetto, che attribuisce intenzioni aggressive a condotte che non lo sono necessariamente.

### 3. Conclusioni

In questi ultimi anni, all'interno dei vari sistemi formativi del sociale occupano un ruolo fondamentale quelle che vengono definite le "educazioni sociali", cioè 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/sportivi (Clarizia, 2002). I numerosi progetti che sono stati elaborati su tali argomenti denunciano un vero e proprio desiderio da parte della società raggiungere forme di convivenza più giuste e gratificanti, mettendo in evidenza una emergenza educativa a più dimensioni, che è la violenza espressa in tutte le sue forme.

Si sente più che mai la necessità di percorsi educativi fondati sulla convivenza, la relazione pacifica, la condivisione, il riconoscimento di tutti e di ciascuno.

In questa sede si è cercato di promuovere un approccio integrato che tenga conto di istanze multidisciplinari e multidimensionali, individuando in una efficace educazione e formazione umana alle emozioni, una via possibile per rispondere a tale emergenza.

Prima i ragazzi riescono a compiere questo percorso verso sé stessi, più rapidamente saranno in grado di capire cosa significa accogliere e avere cura delle differenze e delle fragilità.

In questo senso, sarebbe fondamentale che tutte le forze politiche riconoscessero l'urgenza di intervenire per dare dignità di cittadinanza al sapere emotivo e riconoscere i sentimenti come una parte fondamentale dei processi di conoscenza. In questa proposta si prevede che i curricula scolastici di ogni ordine e grado siano integrati con l'educazione interdisciplinare ai principi di rispetto delle differenze nella tutela delle pari opportunità, all'educazione alla parità tra i sessi e all'educazione socio-affettiva come strumento prioritario di prevenzione della violenza e di tutte le discriminazioni, procedendo dal contrasto dei discorsi di odio.

Se vogliamo davvero trovare risposte adeguate non possiamo che partire dalle principali agenzie educative e dal coraggio di educare ai sentimenti.

La scuola oggi è chiamata più che mai a promuovere proposte multiple, ben integrate in cui, competenze emotive e competenze cognitive possano trovare pari collocazione e dignità nel processo educativo dell'allievo e allo stesso tempo, concrete proposte didattiche che rendano significativi tali interventi, così da sviluppare comportamenti consapevoli e ben orientati.

Occorrerà dunque lavorare per la costruzione di azioni e strumenti per sostenere una adeguata maturazione emotiva, affettiva e relazionale a supporto di una esistenza sana ed equilibrata: un benessere e un empowerment che pos-



sano tradursi in comportamenti sociali sani, equilibrati, rispettosi gli uni degli altri.

Le scuole sono già impegnate in azioni e progetti di sensibilizzazione, di educazione all'affettività e di lotta agli stereotipi, seppure spesso tali azioni vengono rimandate ad un tempo altro, specifico, ancora troppo legato a figure professionali troppo specifiche ed esterne alla scuola stessa. La sfida più grande dovrebbe essere quella di integrare pienamente queste iniziative all'interno del curricolo scolastico, rintracciandolo trasversalmente in ogni disciplina, all'interno della vita scolastica di tutti i giorni e per tutti gli studenti a partire dalle prime classi.

Per ogni età esistono le parole giuste, gli strumenti più adeguati, le metodologie più coinvolgenti affinché le proposte di educazione orientante in tale direzione, possano rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno, ognuno nella propria condizione specifica ma tutti accomunati da una unica condizione di bambini e bambine, futuri uomini e donne che partecipano attivamente alla costruzione di percorsi di vita sani e solidali, in cui sapere ed emozioni si incontrano continuamente nelle esperienze di vita e sui libri di testo in una competenza integrata della gestione dei sentimenti.

Per raggiungere l'obiettivo occorre portare fra i banchi di scuola le emozioni tutte, traendo spunto dai vissuti di ciascuno, proponendo azioni didattiche mirate – pensiamo al repertorio fiabesco, la drammatizzazione e il teatro, la letteratura o le attività motorie – occorre aiutare i bambini a calmarsi quando provano rabbia, gelosia o eccitazione; aumentare la consapevolezza degli stati emotivi degli altri promuovendo metodologie laboratoriali e assetti di apprendimento cooperativi che incentivino il dialogo, il confronto, l'ascolto.

«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 comprendere le proprie ed altrui emozioni e l'utilizzo di tali abilità per comprendere meglio se stessi e gli altri» (Kindlon, Thompson, 2002).

È bene rammentare che le più gravi forme di aggressività esplodono nella società, nella famiglia, nella scuola che soffocano l'esigenza dell'affermazione della persona umana. La scuola come la famiglia sono luoghi in cui l'io soggetto incontra l'altro da sé, l'alterità e impara a relazionarsi con esso, ad interagire con chi è diverso da sé pur essendo uguale a sé per natura, diritti, doveri, emozioni, sentimenti, voglia di affermarsi e bisogni di riconoscimento.

Come poter permettere, promuovere e gestire tutto ciò, trasformando questi bisogni in occasioni educative per tutti? Come educare alla libertà e alla piena realizzazione di se stessi, di ciascuno senza dare spazio a prevaricazioni e aggressività?

Sarà necessario individuare strategie diverse, linguaggi nuovi, relazioni autentiche atte a facilitare tutte le condizioni di rispetto, l'ascolto, il riconoscimento dell'altro e il controllo della propria aggressività.

Saranno certamente d'aiuto le situazioni che favoriscono l'emergere di stabili comportamenti collaborativi e cooperativi (Venza, 2007; Chiodi, Di Fatta, Valerio, 2009). Insegnanti e allievi con le loro famiglie sono immersi quotidianamente in un groviglio emotivo di enormi dimensioni. Diventa necessario acquisire consapevolezza delle dimensioni relazionali, affettive ed emozionali perché esistono e incidono moltissimo sull'apprendimento e sullo sviluppo cognitivo. Occorre anche imparare a gestire la presenza delle emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento, perché se esse vengono riconosciute e si permette loro di manifestarsi si genera crescita, sviluppo, apprendimento (Blandino, 2009): gli episodi di bullismo e aggressività ne sono testimonianza diffusa oramai. Di fronte a tali episodi vale la pena porsi in termini critici e autoriflessivi; gli alunni, a seconda delle diverse età, riversano sugli insegnanti bisogni di contatto, di supporto, di sostegno, di vicinanza affettiva ed emotiva, di dipendenza o di indipendenza, di aiuto nella definizione del Sé e delle diverse identità, di riconoscimento ed approvazione. Gli insegnanti si ritrovano inevitabilmente davanti questo enorme carico di emozioni, paure, ansie, conflitti esterni e psichici non risolti e non elaborati, che costituiscono grandi ostacoli all'apprendimento e alla vita sociale.

La formazione degli insegnanti ha, dunque, davanti a sé un compito importante di assunzione di tale complessità, in modo da aiutare i bambini e i ragazzi a crescere, trasformarsi, maturare, per poter stare bene con sé e con gli altri e inserirsi con serenità nella società complessa di oggi.

Nella formazione degli insegnanti ci deve essere spazio per poter acquisire una sensibilità, una consapevolezza, una capacità di gestione delle emozioni e delle relazioni (Fabbri, 2008 e 2012; Rossi, 2004 e 2014; Riva, 2008). Andranno proposte e valorizzate le metodologie didattiche partecipative e narrative, atte a sondare tra gli insegnanti aspetti cruciali quali la motivazione all'insegnamento, ad esempio, ponendoli in una dimensione autoriflessiva e capace di sviluppare l'ascolto autentico dell'altro, dei suoi bisogni, paure, desideri (Mortari, 2009; Claris, 2010).

Il mondo delle emozioni e degli affetti è sempre strettamente legato a modelli e stili educativi, dunque, è fondamentale che gli insegnanti siano condotti a riflettere in prima persona sui propri modelli in modo da poter far fronte ai conflitti, gli episodi di aggressività e violenza, a saper riconoscere e gestire le dinamiche di gruppo, a usare il sapere come mediatore per la costruzione del benessere dei ragazzi.

Sarà necessario, a tal fine, creare un clima connotato da emozioni positive e caratterizzato da sicurezza e fiducia, presupposti indispensabili affinché il

soggetto acquisisca una certa disponibilità ad apprendere che lo faccia andare incontro all'accettazione corrisposta del suo insegnante il quale, oltre ad essere un educatore, dovrebbe auspicare di diventare un maestro di vita, una guida, un sostegno, un modello col quale riconoscersi, nella costruzione la propria identità.

Per le stesse ragioni sarà bene che si cerchi di evitare qualsiasi forma di inibizione e repressione di comportamenti spontanei (giudicando o etichettandolo).

Tutte le esperienze didattiche dovranno essere volte a promuovere la scoperta di sé, da parte dell'alunno, delle proprie potenzialità a partire dal proprio sé corporeo ed emotivo.

Ma non soltanto si dovrà essere in grado di predisporre contesti di apprendimento attivi e positivi, occorrerà formare gli insegnanti a saperlo fare: soltanto in questo modo si potranno garantire quelle condizioni di cambiamento per il benessere a scuola come nella vita.

## Bibliografia

- Acone G. (1988). *Intersezioni pedagogiche*. Salerno: Edisud.
- Allport G. W. (1969). *Psicologia della personalità*. Zurigo: Pas-Verlag.
- Anolli L. (2003). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Batiacchi W. (2004). *Lo sviluppo emotivo*. Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse umane nella scuola*. Milano: Cortina.
- Blandino G. (2007). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Cortina.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*. Milano: R. Cortina.
- Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2000). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando Editore.
- Caroni V., Iori V. (1989). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando Editore.
- Chiodi A., Di Fratta M., Valerio P. (2009). *Counseling psicodinamico di gruppo. Funzione e ruolo dell'osservatore negli interventi brevi*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso G., a cura di (2009). *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Claris S. (2010). *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarizia L. (2002). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: SEAM.
- Colacchioni L., Predieri S., Apostolo M. (2013). *Pedagogia delle emozioni e autobiografia. Promuovere l'esperienza nei contesti educativi*. Roma: Aracne.

- Contini M., Demozi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2004). *La scuola delle emozioni; La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit.
- Davis M. H. (1994). *Social psychology series. Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Demetrio D. (2004). La relazione è anche una virtù? Riflessioni per continuare a lavorare in educazione. *Animazione sociale*. XXXIV: 8187.
- Di Piero M. (1999). *L'ABC delle mie emozioni: corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- Fabbri M. (2008). *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al cambiamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Fabbri M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Bologna: Rizzoli
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Kaukiainen A. et al. (1999). *The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression*. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 25(2).
- Kindlon D., Thompson M. (2002). *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*. Milano: Rizzoli.
- Lemerise E. A. e Arsenio W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition. *Social Information Processing Child Development*. 71(1).
- Loeber. R e Hay D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48(1): 371-410.
- Loiodice I. (2004). *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*. Adda.
- Lo Piccolo A. (2012). *Corpo ed emozioni. Prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*. Lecce: pensa Editore.
- Lo Piccolo A. (2017). *Dal corpo che ho al corpo che sono. Un percorso integrato per la promozione della persona*. Lecce: Pensa editore.
- Menesini E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Miller P. A., Eisenberg N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*. 103(3): 324-344.
- Mollo G. (2006), *Le condizioni pedagogiche per prendersi cura*, CLUEB, Bologna, pp. 35-36.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1993, p. 151
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita e della mente*. Firenze: La Nuova Italia.

- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Richardson R. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20(4): 275-289.
- Riva M.G., a cura di (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Rogers C. (1973). *Libertà di apprendimento*. Firenze Giunti Barbera.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Bari: Laterza.
- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti*. Milano: Unicopli.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Salzberger-Witteberg I., Osborne E., Williams G. (2004). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac.
- Slepoj V. (1996). *Capire i sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Tani F., Bagatti E. (2003). *Il bambino aggressivo*. Roma: Carocci.
- Vachon&Lynam, *Fixing the Problem With Empathy: Development and Validation of the Affective and Cognitive Measure of Empathy*, January 2015
- Venza G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott D. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. (trad. it.). Roma: Armando.
- Youell B. (2006). *The Learning Relationship: Psychoanalytic Thinking in Education*. London: Karnac.