

La questione dell'ascolto delle emozioni e della distruttività: considerazioni pedagogiche e cliniche

Listening to Emotions and Destructiveness: Educational and Clinical Outcomes

Tommaso Fratini

L'articolo affronta la questione dell'ascolto delle emozioni in un'ottica pedagogica e clinica. È presa in esame inoltre la questione della distruttività. Il discorso è inserito all'interno di una considerazione dell'attuale disagio della civiltà, che comporta un peggioramento nella vita emotiva e nel funzionamento mentale della popolazione in Occidente. La questione dell'ascolto delle emozioni è affrontata con un riferimento a contributi pedagogici e psicoanalitici, sottolineandone la complessità al fine di produrre autentico cambiamento personale e sociale. L'incapacità dell'agente di cure di dare un nome alle emozioni produce uno sviluppo del dolore e della rabbia nel bambino, destinato poi a sfociare in esiti distruttivi in fasi successive della crescita. L'articolo si conclude con alcune considerazioni sull'importanza della dimensione emotiva nella famiglia e nella scuola.

This article addresses the question of emotional listening from the pedagogical and clinical perspective. The issue of destructiveness is also taken into consideration. The argument is inserted within a consideration of the current discontents of civilization, which leads to a deterioration in the emotional life and mental functioning of the population in Western society. The issue of emotional listening is addressed with reference to pedagogical and psychoanalytic contributions, emphasizing the complexity needed to produce an authentic personal and social change. The inability of the caregiver to name emotions produces a development of pain and anger in the child, then intended to lead to destructive outcomes in the later stages of growth. The article concludes with some considerations on the importance of the emotional dimension in the family and the school.

Parole chiave: emozioni, ascolto, distruttività
Keywords: Emotions, Listening, Destructiveness

Articolo ricevuto: 13 gennaio 2016

Versione finale: 23 febbraio 2016

INTRODUZIONE

Nel fosco periodo storico che stiamo vivendo, di fronte a un malessere sempre più pervasivo, il tema di questo nucleo di interventi ci consente, da un punto di vista pedagogico, di rileggere le radici profonde della crisi sociale al di là del mero dato della crisi economica. Tutto questo a ben vedere è solo parzialmente vero. Riallacciandomi al filo di altri miei contributi (ad es. Fratini, 2013), rimango del parere che sia proprio la cultura del neoliberismo, con il forte aumento delle diseguaglianze sociali che ha prodotto – un argomento di cui raramente si parla –, quello che in filigrana ci riporta alle ragioni recondite della crisi sociale e politica. Ciò con l'incremento di una serie di patologie sociali, dietro alle quali emerge il divario tra una minoranza sempre più ristretta di super ricchi e una fascia di popolazione, apparte-

nente alla classe media, sempre più in difficoltà e a serio rischio di esclusione sociale, scivolando sotto la soglia della povertà, in specie di qui agli anni futuri.

Proseguendo lungo questo filo del discorso, le patologie sociali che innervano oggi la nostra civiltà e che contribuiscono fortemente a rendere più dura la crisi denotano anche un deficit di funzionamento emotivo per larghi strati della popolazione in Occidente. Come se assistessimo a una regressione in atto e il cittadino medio stesse scendendo progressivamente verso un livello di funzionamento mentale più basso che in passato, a testimonianza di una involuzione anziché di un progresso in atto nella nostra società.

Le manifestazioni macroscopiche sono sotto gli occhi di tutti ma è il caso qui di ricordarne alcune: dall'incremento del populismo e il progressivo disinteresse per la politica a una sorta di inebetimento a macchia d'olio nelle nuove generazioni; dalla seria minaccia del terrorismo di matrice islamica all'altrettanto seria paura dello straniero e alla xenofobia; dal diniego del disastro ambientale a una maggiore competizione tra gli stati nazionali; dalla sfiducia nel progetto dell'Unione Europea all'emergere di nuovi sentimenti di egoismo in larga parte della popolazione occidentale. Sullo sfondo si trova, sembra quasi irreversibile, la crisi della famiglia ma soprattutto, ancor prima, dei legami affettivi intimi, in quella che si configura sempre di più come la società degli individui (Elias, 1969), della modernità liquida (Bauman, 2000), dell'individualismo e del narcisismo patologico (Elliott, Lemert, 2005; Lasch, 1979), della fuga nel cinismo e nel mero culto dell'immagine di sé.

È proprio un'attenzione al versante delle esperienze emotive, in quest'ottica, che ci consente di guardare con occhio più penetrante alle motivazioni profonde della crisi, cogliendo dal lato della mente profonda alcune ragioni strutturali del malessere della nostra civiltà. Torna di attualità senz'altro il noto disagio della civiltà, di freudiana memoria (Freud, 1929), ma altre ipotesi di impronta psicoanalitica mi sembrano qui calzanti per spiegare le cause del malessere oggi dilagante.

Un riferimento importante è senz'altro ad alcune linee del pensiero di Bion, l'autore che forse più di ogni altro ha dato un contributo al tema dell'elaborazione delle esperienze emotive in rapporto a una teoria del funzionamento dell'individuo e dei gruppi (Bion, 1961, 1962, 1970).

Secondo Bion, come ci ricorda Antonino Ferro (2002), una mente ha bisogno di un'altra mente, lungo il corso di anni di cura, per svilupparsi. Il problema della specie umana, secondo Ferro, non è dato dall'esistenza di un presunto istinto di morte, come aveva teorizzato Freud (1920), quanto dall'esistenza di una mente, che richiede tempi lunghi di cura e di attenzione per crescere e svilupparsi.

Questo significa, detto in altro modo, che la mente del bambino ha bisogno della mente del genitore affinché le proprie emozioni dolorose possano essere elaborate tramite l'opera di contenimento del caregiver. Come bene ha chiarito Donald Meltzer, l'elaborazione delle emozioni dolorose produce pensiero e cre-

scita mentale. La loro mancata elaborazione genera invece angoscia e vie di evacuazione (Meltzer e Harris, 1983).

In questa prospettiva, sostiene ancora Ferro (2002), la specie umana sembra non disporre ancora di un apparato ben funzionante per elaborare le emozioni dolorose, e tutto ciò che non viene elaborato viene evacuato attraverso diverse vie, tra cui fenomeni sociali e di gruppo patologici.

Patologie sociali come la guerra e il razzismo, così come le ingiustizie sociali sarebbero proprio indice di questo disfunzionamento della mente, che ha alla base un'incapacità di elaborazione delle emozioni dolorose a livello del singolo e dei gruppi. Non sappiamo, sempre secondo Ferro (2002), se la specie umana da qui al prossimo futuro prenderà la strada della rêverie, della simbolizzazione, del contenimento e dell'elaborazione delle emozioni dolorose, oppure prevarranno sempre di più forme di evacuazione delle emozioni.

Come ho avuto modo di sostenere altrove (Fratini, 2012a), nel nostro modello attuale di società è il narcisismo patologico la sindrome psicosociale prevalente (Di Chiara, 1999), intorno a cui ruota la maggior parte del disagio sociale in crescita. In un modello di convivenza sociale ferocemente basato sulla competizione, ciò spiegherebbe tra l'altro la violenza, la rabbia o la ferocia degli esclusi, da una rete di convivenza all'interno della quale essi si sentono irrimediabilmente perdenti e sconfitti.

In questa luce il terrorismo di cui ancora oggi facciamo le spese potrebbe avere, tra le altre, questa nitida chiave di lettura. Il terrorismo sarebbe la conseguenza di un modello di rapporto affettivo intimo e di convivenza sociale paranoide, che a contatto con un altro modello di società, la nostra società del narcisismo patologico, in cui alcuni individui non vedono per sé alcuno spazio di espressione, non trova altro sbocco se non l'odio contro la vita e contro il resto del mondo, in una ferocia impressionante e disarmante.

La distruttività avrebbe questa chiave di lettura interpretativa: non sarebbe la conseguenza di un istinto di morte, né tantomeno l'imitazione di un modello di comportamento patologico. Essa sarebbe la conseguenza di emozioni e stati della mente abortiti, perché incapaci di trovare contenimento da una mente che li accoglie e dà loro un nome fin dalla più tenera età (Civitaresse, 2011). Con le parole di Bion (1962), la violenza delle emozioni sarebbe la conseguenza di una relazione contenitore-contenuto che si è invertita, favorendo un massiccio incremento di emozioni dolorose, evacuate per una direzione patologica, via via sempre più perversa.

L'ASCOLTO DELLE EMOZIONI IN PEDAGOGIA: ALCUNI CONTRIBUTI

Nel novero della pedagogia italiana, negli ultimi decenni sono cresciuti in misura significativa i contributi nel campo dello studio delle emozioni. Dagli appor-

ti in chiave filosofica di Cambi (2015) ed esistenziale di Contini (1992, 2011), passando attraverso quelli di Riva (2004), che vede nell'ascolto delle emozioni un pilastro del lavoro pedagogico, anche questa significativa porzione dell'esperienza umana è entrata a pieno titolo nell'interesse della pedagogia. Lo studio delle emozioni in chiave educativa incrocia quello dell'empatia (Mortari, 2006; Boffo, 2005), dei sentimenti, della vita emotiva in senso più generale (Iori, 2009) in funzione della cura di sé e della pedagogia delle relazioni familiari (Corsi, Stramaglia, 2009). In un breve spazio disponibile qui, nell'ampio panorama di studi, accennerò brevemente solo ad alcune ricerche che mi sembrano pertinenti per il tema in oggetto di questo scritto.

Il contributo rilevante di Maurizio Fabbri¹¹³, ispirato al lavoro molto noto di Contini, autentico battistrada della pedagogia delle emozioni, così come alla prospettiva del problematicismo pedagogico di Bertin, si incentra su una analisi dell'esperienza emozionale in relazione a determinanti sia interne che esterne all'individuo. Anch'egli muove da una considerazione esistenziale della crisi sociale e dalla necessità di una pedagogia delle emozioni per favorire un cambiamento e una crescita delle giovani generazioni. Egli sottolinea l'importanza di considerare conoscenza e cognizione da un lato ed emozioni dall'altro come due aspetti inscindibili della mente umana, e si riallaccia all'apporto di filoni recenti delle neuroscienze che hanno messo in luce la plasticità cerebrale del bambino nei primi anni di vita (Ledoux, 1998; Siegel, 1999; Malabu, 2004). In quest'ottica egli richiama anche implicitamente il contributo della psicoanalisi e della teoria dell'attaccamento, che hanno sottolineato con forza il ruolo delle esperienze emotive e dei primi scambi educativi del bambino con i genitori ai fini dello sviluppo della mente e della crescita della personalità.

Fabbri dà risalto alla funzione dell'ascolto delle emozioni del bambino affinché egli possa crescere esprimendo se stesso. Ciò si connette, nella sua prospettiva assunta, al ruolo dell'empatia e dei cosiddetti neuroni *specchio* (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), postulando le potenzialità del caregiver di "mettersi nei panni" del bambino, ai fini di un ascolto realmente ricco e degno del nome.

Rifacendosi alla prospettiva rogersiana, Fabbri si sofferma estesamente sul contributo di Gordon (1998) in rapporto a un approccio che mette in luce la centralità dell'ascolto nei processi d'insegnamento e di apprendimento. «È anche in questa direzione», scrive Fabbri (2009, p. 60), «che si rende necessario accogliere l'invito di Gordon a sostituire la tradizionale cultura e del controllo e della valutazione con una cultura dell'accettazione. Accettare vuol dire, secondo Gordon, riconoscere legittimità e sensatezza ai comportamenti assunti dagli allievi e la capacità di questi ultimi di porsi come soggetti cui accordare fiducia, potenzialmente in grado di risolvere i propri problemi». Fabbri, come Gordon, valorizza l'ascolto attivo; un ascolto vale a dire che si ponga nell'ottica di una vera compren-

¹¹³ Mi limito qui tra i vari scritti dell'autore a prendere in esame in particolare Fabbri (2009).

sione, per favorire l'emergere di caratteri di autenticità nella personalità dell'educando.

Vanna Boffo (2005) nel suo contributo sulla comunicazione empatica riporta il tema dell'ascolto delle emozioni alla sua matrice primaria e più naturale: la famiglia. Nel sottolineare il valore della comunicazione familiare, Boffo si sofferma sulla funzione del dialogo nella relazione genitore-figli. È attraverso il dialogo che la famiglia espleta la sua funzione educativa e formativa, per mezzo di una comunicazione che sia dotata di *umanità*.

In un capitolo specifico, Boffo (2005) ci regala pagine appassionate sul tema dell'ascolto nella comunicazione familiare. Anch'ella muove dalla constatazione della crisi della nostra società, che si sostanzia tra gli altri fattori in una crisi della comunicazione. Tutto questo si rende evidente in famiglia nel corso dell'adolescenza dei figli, quando i figli in particolare non sembrano capaci né di ascoltare né di essere ascoltati. Lo vediamo in particolare nel rapporto tra coetanei, in un'essenziale solitudine e patologia della comunicazione dietro al trambusto dei cambiamenti in corso che l'adolescenza comporta.

Coltivare l'umanità è in quest'ottica uno dei fini precipui dell'educazione e anche della comunicazione, all'interno della quale il momento dell'ascolto assume particolare rilievo. È in questo che si caratterizza anche uno dei fondamenti della cura educativa. Come Boffo scrive, «Fine di un'educazione democratica è quello di aiutare gli individui a diventare soggetti-persone che siano capaci di agire di propria iniziativa e siano responsabili delle azioni che compiono, siano capaci di auto-orientarsi, siano capaci di apprendere in modo critico e siano capaci di valutare i contributi altrui» (Boffo, 2005, pp. 201-202).

E ancora (p. 206), «In una atmosfera dove tolleranza, fiducia, accettazione sono ormai parti integranti del sé delle persone, sarà possibile che abbia luogo un apprendimento significativo a livello personale, promotore di uno sviluppo globale dell'individuo/soggetto/persona».

Boffo si rifà qui a Rogers, ma anche a molti altri autori, tra cui gli psicoanalisti di scuola relazionale, per porre il ruolo dell'ascolto al centro della competenza comunicativa. Comunicare, in quest'ottica, è fondamentalmente sapere ascoltare, e l'ascolto attivo è un'arte che prelude al senso della funzione etica della famiglia. Solo attraverso un ascolto partecipe è possibile coltivare l'autenticità nell'altro e nel Sé; ciò che apre le porta a un piacere del tutto particolare, il quale sostanzia la comunicazione in famiglia, che è quello di essere ascoltati. È in tal modo che la famiglia può espletare allora la sua funzione nel senso più genuino del termine. Il piacere dell'essere capiti dai genitori e del condividere rende così possibile lo sviluppo armonico della personalità nel figlio.

Infine, mi sembra doveroso e interessante un riferimento a un filone di ricerca pedagogico, che propone anche un'operatività, come degli esercizi di meditazione, collegando il tema dell'ascolto e dell'autoascolto delle proprie emozioni a

quello della cura di sé. Il rimando tra gli altri è al contributo di Iori (2009) ma anche di Cambi (2015).

In un recente, breve ma denso contributo sulle emozioni, Franco Cambi (2015) accenna a questi temi, dopo avere svolto una ricognizione pedagogica dell'emozione che parte da lontano, dagli antichi, fino ai contributi recenti delle neuroscienze. È nello spazio tra *logos* e *pathos*, tra conoscenza e passione che va posta per Cambi la comprensione e la giusta collocazione del tema dell'esperienza emozionale.

A margine egli propone anche un eserciziario, di ascolto delle proprie emozioni in vista di una loro elaborazione/comprendimento/rielaborazione funzionale al tema, caro all'autore, *della cura sui*. Come Cambi scrive (Cambi, 2015, p. 117), «Curare se stessi è sviluppare la propria vita interiore e renderla sempre più ricca e propria... coltivando la propria spiritualità attraverso una serie di esercizi "spirituali". E ancora (p. 118), «La cura-di-sé è anche e in particolare cura delle emozioni: che ci insegna a viverle meglio, a capirle in noi e per noi, a analizzarle nel nostro vissuto, per controllarle e armonizzarle tra loro, ma anche per sublimarle, ovvero per spostarle dall'immediatezza del vissuto al simbolico e al culturale, dando loro un significato tutto spirituale, come accade all'artista, allo scienziato, ma anche al santo».

A conclusione, possiamo dire che la pedagogia delle emozioni è oggi un campo consolidato e in crescita. Essa ha dimostrato di reggersi in questi anni su alcuni capisaldi: il richiamo alla prospettiva filosofica fenomenologico-esistenziale da un lato, nonché a quella umanistica rogersiana, e agli sviluppi delle neuroscienze dall'altro; il ruolo perno delle emozioni per la cura di sé e l'autoformazione; la centralità dell'ascolto e dell'autoascolto emozionale anche attraverso una serie di esercizi, che allenano alla ricerca di una nuova soggettività e anche spiritualità. Dove c'è ancora un terreno da arare è nella complessa fenomenologia della relazione, nell'incontro con l'altro e anche nel contatto con il dolore psichico e la sofferenza umana; un campo in cui il riferimento alla psicoanalisi, qui si sostiene, può essere importante e centrale.

L'ASCOLTO DELLE EMOZIONI IN UN'AREA DI ESPLORAZIONE AFFINE

Sebbene non sia mia intenzione sconfinare in un ambito troppo specialistico, ritengo che una trattazione dell'argomento di questo scritto richieda un confronto con i contributi che in tema di ascolto delle emozioni provengono dalla psicoanalisi, in modo particolare da quella contemporanea e più attuale. La psicoanalisi costituisce infatti a mio parere il terreno che ha fornito i maggiori apporti riguardo al tema dell'ascolto delle emozioni.

La peculiarità e la specificità dell'approccio psicoanalitico naturalmente dipendono da una particolare focalizzazione su quanto è possibile desumere da un

ambito di ascolto privilegiato che è dato dal setting e dalla stanza di terapia, e che non coincide tout court con il campo della vita quotidiana. Accennerò qui soltanto ad alcuni contributi che mi sembrano assai significativi.

Nell'alveo della psicoanalisi italiana il lavoro di Antonino Ferro (2002, 2007, 2014) si segnala per l'originale impronta teorica e clinica, frutto di una personale rielaborazione del pensiero di Bion.

L'opera di Bion è troppo nota e anche complessa per provare a riproporla qui. In questa sede basterà fare un accenno agli ultimi scritti di Bion (ad es. Bion, 1978), quelli relativi al suo soggiorno negli Stati Uniti, negli ultimi dieci anni circa prima della morte. Rientrano in quest'ottica la raccomandazione di un ascolto il più possibile umile e rispettoso del paziente, tema che verrà ripreso dalla psicoanalista italiana Luciana Nissim Momigliano (2001), e il concetto secondo cui il paziente è per l'analista il miglior collega. Questo significa, tradotto in altre parole, che l'analisi è sempre un'esperienza condivisa tra due persone, e che il paziente, specialmente quello grave, è spesso in grado di accorgersi quando l'analista compie un intervento sbagliato.

Ferro, rifacendosi anche al lavoro dei coniugi Baranger (1990), ha sviluppato ulteriormente queste indicazioni nel concetto di campo analitico. Analista e paziente all'interno del setting formano un campo, il quale è co-determinato dall'apporto alla relazione da parti di entrambi. In altri termini, quelli che più da vicino ci interessano in questo scritto, ciò significa che l'ascolto delle emozioni è determinato nel dialogo sia dalla mente di chi esprime l'emozione, sia da parte del contributo della mente che ascolta e a tale comunicazione reagisce e interreagisce.

Tutto questo conduce a riformulare un concetto strettamente psicoanalitico, ma con forti ricadute per il tema qui affrontato, pertinente al concetto d'interpretazione. L'ascolto in psicoanalisi è finalizzato a un intervento dell'analista, che è prima di tutto un intervento interpretativo. Si tratta di un concetto certo centrale in psicoanalisi, nato con Freud, che ha ormai una lunga storia e che è andato col tempo incontro a una elaborazione e a una trasformazione.

Il primo modo di interpretare, tipicamente freudiano, riguardava la realtà psichica del paziente intesa in termini di significati simbolici circa la sessualità e la ricostruzione genetica del suo passato, andando indietro con la memoria soprattutto ai traumi subiti dal paziente nella sua infanzia.

Con l'ultimo Bion, nella rielaborazione di Ferro, abbiamo una *cesura*. L'interpretazione diventa anzitutto un atto meditato, che viene dopo il transito delle proiezioni del paziente verso l'analista e viceversa. Essa pertiene il campo analitico, vale a dire niente che non riguardi la relazione a due tra paziente e analista. Ciò significa che anche quando il paziente parla di avvenimenti forti, occorsi nella realtà esterna, è come se ci fosse un filo inconscio che in presa diretta li riconduce a una comunicazione sotterranea non tanto tra un Sé e un altro interiorizza-

to, quanto proprio tra il paziente e l'analista, l'altro con cui si è in interazione nel qui e ora.

Assistiamo a un ampliamento di ciò che nel campo analitico Ferro denomina, in rapporto all'analista, il reparto cucina rispetto a quello ristorante. Questo significa che viene meno il concetto secondo cui l'interpretazione va servita da parte del terapeuta subito, richiedendo invece tempo per essere cucinata nella mente dell'analista, per essere servita poi al momento più opportuno efficacemente al paziente.

Fuor di metafora, ciò va nella direzione di una importanza sempre maggiore conferita all'ascolto rispettoso del paziente e alla capacità dell'analista di servire al paziente una interpretazione al livello secondo cui il paziente può assumerla. Ne deriva un nuovo prevalere di interpretazione *insature* invece che *sature*. Interpretazioni cioè che non hanno la pretesa di spiegare tutto, saturando quindi il campo, ma che suonano come verità parziali, al livello in cui la mente del paziente può assumerle, pronte per essere usate dal paziente al servizio di una trasformazione che aprirà il campo a nuove interpretazioni e a nuovi interventi da parte dell'analista, in un percorso a spirale teoricamente senza fine.

Si tratta di una interpretazione vale a dire che non produce persecuzione, ma, basandosi su un ascolto modesto e rispettoso, a basso volume, rende possibile una assimilazione maggiore da parte del paziente. Ciò determinerà in ultima analisi un ampliamento del campo analitico e della capacità della mente del paziente di pensare e di sognare, del cosiddetto pensiero onirico della veglia, secondo la nota affermazione di Bion che la psicoanalisi è quella sonda che espande il campo che esplora (Ferro, 2002).

Le ricadute pedagogiche di questo concetto sono notevoli. L'ascolto delle emozioni viene codeterminato dal soggetto ma anche dal suo interlocutore. Per essere trasformativo per il soggetto l'intervento dell'altro deve mirare il più possibile alla condivisione del vissuto, in modo che l'atmosfera persecutoria a poco a poco si affievolisca e svanisca. È questa la famosa funzione di *rêverie* dell'analista, che accoglie le proiezioni del paziente e gliele restituisce bonificate, per lui assimilabili, insieme alla conoscenza operativa del metodo intuitivamente per svolgere per se stesso questa funzione fondamentale.

Questo tipo di impostazione è un approccio che guarda paradossalmente meno ai contenuti del mondo interno e della realtà psichica e di più agli strumenti per trattarli. Scopo dell'analisi diventa per Ferro (2007) quello di sviluppare la creatività del paziente, facendo emergere con un esempio quello scrittore, pittore, musicista, artista che è sopito in lui.

In questa prospettiva si inserisce il ruolo dei cosiddetti personaggi nella seduta psicoanalitica. Persone reali o immaginarie di cui il paziente parla e che animano l'incontro tra paziente e analista coincidendo con il modo con cui il paziente sceglie di "pittografare" un'emozione o un vissuto interno. A volte questi personaggi possono essere mostruosi, terrifici, altamente persecutori. Ma è sufficiente un

cambio di tono da parte dell'analista, una modifica nel volume dell'interpretazione da far sì che entrino in scena nuovi personaggi, più buoni, vitali e vivi, in base al ruolo dell'ascolto dell'analista e del suo contributo d'intervento all'interno della relazione. Il cambio di personaggi, entrati e usciti di scena, determinerà così un cambiamento nella realtà interna del paziente e un potenziale ampliamento o restringimento della sua capacità di pensare, sognare, fantasticare.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Credo che emergerà evidente, lungo i binari del discorso qui tratteggiato, la complessità del processo di ascolto delle emozioni, perché esso produca autentico cambiamento personale e sociale.

Di converso è stato sostenuto come la distruttività ponga le sue origini in un certo modo in una funzione di alfabetizzazione emozionale rovesciata. È l'incapacità dell'agente di cure di dare un nome alle emozioni dolorose che produce uno sviluppo abnorme del dolore e della rabbia nel bambino, primo mattone della distruttività, destinata poi a sfociare in esiti sempre più eclatanti, violenti e catastrofici in fasi successive e più tarde della crescita.

In quest'ottica basti ribadire la menzione ai due ambiti privilegiati nel quale l'ascolto delle emozioni si rivela di maggiore necessità ai fini della crescita di tutta la società, a partire dalle sue fondamenta nella formazione delle giovani generazioni. I due ambiti sono quelli della famiglia e della scuola.

Il campo della famiglia è quello in cui il bambino pone le basi per lo sviluppo e lo strutturarsi della sua identità a partire dal rapporto con i primi agenti di cura: i genitori. L'importanza di tale relazione primaria fu già messa in luce, tra le altre prospettive, dalla psicoanalisi più di un secolo fa, ma qui giova porre l'accento su un dato saliente. Si tratta di un peggioramento a cui stiamo assistendo nello sviluppo del carattere delle giovani generazioni e che appare legato a una crisi delle relazioni familiari. Si può dire in questa prospettiva che la società narcisistica tende a riprodurre se stessa attraverso le generazioni e che una certa attitudine al pensiero concreto caratterizzi l'impronta dei nuovi genitori, che in tal modo tendono a trasferire questi tratti nella loro modalità di cura verso i figli. Per pensiero concreto si intende qui una modalità di pensare agli antipodi del pensiero immaginativo; ciò di cui i figli necessiterebbero dalla più giovane età per crescere sani. Il risultato finale è l'insorgere di una serie di nuove problematiche nella personalità dei figli, tra cui una serie di tratti del carattere nella direzione dell'iperattività, della maniacalità, dell'assenza di un pensiero autonomo e critico nei confronti della crisi sociale dilagante.

L'altra agenzia educativa fondamentale è la scuola e anche qui vi sono delle considerazioni importanti cui accennare. La dimensione affettiva e relazionale è un campo che non ha mai trovato nella scuola, in specie quella italiana, un terre-

no fecondo di coltura e diffusione. L'attenzione al mondo degli affetti ai fini dell'apprendimento, nonostante tutto, è un campo che appare ancora un tabù nella scuola italiana. In direzione contraria lavorano la nostra tradizione e l'influenza di una serie di importanti matrici culturali che nella scuola italiana hanno avuto vasta eco, risonanza e diffusione. È giunto tuttavia il momento che gli insegnanti compiano un salto di qualità da questo punto di vista e anche che la loro formazione sia indirizzata a conferire maggiore importanza alla sfera emozionale e relazionale. Solo in questo modo essi possono realmente espletare la loro funzione di cura, a 360 gradi, nella formazione dei loro allievi, e soltanto così essi possono combattere quei pericolosi processi di burn out, che minano il loro lavoro scolastico quotidiano (Fratini, 2012b). Ma, soprattutto, solo con un'attenzione maggiore alle radici affettive dell'apprendimento gli insegnanti possono aiutare fino in fondo i loro allievi in quella formazione, quello sviluppo e in quella crescita globale della personalità, che rappresenta il fine più alto dell'educazione.

BIBLIOGRAFIA

- BARANGER, M., BARANGER, W. (1990). *La situazione psicoanalitica come campo bipersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernità liquida*. Tr. it. Roma-Bari: Laterza, Roma-Bari 2002.
- BION, W. R. (1961). *Esperienze nei gruppi e altri saggi*. Tr. it. Borla Roma 1986.
- BION, W. R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Tr. it. Armando, Roma 1972.
- BION, W. R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Tr. it. Armando, Roma 1973.
- BION, W. R. (1978). *Discussioni con W. R. Bion*. Tr. it. Loescher, Torino 1984.
- BOFFO, V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Edizioni ETS, Pisa.
- CAMBI, F. (2015). *La forza delle emozioni per la cura di sé*. Pacini Editore, Pisa.
- CIVITARESE, G. (2011). *La violenza delle emozioni*. Raffaello Cortina, Milano.
- CONTINI, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia, Firenze.
- CONTINI, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*. Edizioni ETS, Pisa.
- CORSI, M., STRAMAGLIA, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Armando, Roma.
- DI CHIARA, G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Raffaello Cortina, Milano.
- ELIAS, N. (1969). *La società degli individui*. Tr. it. Il Mulino, Bologna 1990.
- ELLIOTT, A., LEMERT, C. (2005). *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*. Tr. it. Einaudi, Torino 2006.

- FABBRI, M. (2009). *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Edizioni ETS, Pisa.
- FERRO, A. (2002). *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*. Raffaello Cortina, Milano.
- FERRO, A. (2007). *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*. Raffaello Cortina, Milano.
- FERRO, A. (2014). *Le viscere della mente. Sillabario emotivo e narrazioni*. Raffaello Cortina, Milano.
- FREUD, S. (1920). *Al di là del principio del piacere*. Tr. it. in *Opere*, vol. 9. Boringhieri, Torino 1967-1980.
- FREUD, S. (1929). *Il disagio della civiltà*. Tr. it. in *Opere*, vol. 10, Boringhieri, Torino 1967-1980.
- FRATINI, T. (2012a). *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*. Edizioni ETS, Pisa.
- FRATINI, T. (2012b). *Gli "errori" degli insegnanti. Problemi di psicopedagogia*, in S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Edizioni ETS, Pisa, pp. 225-247.
- FRATINI, T. (2013). *Giovani adulti e crisi sociale. Prospettive pedagogiche*. Pensa Multimedia, Lecce.
- GORDON, T. (1998). *Insegnanti efficaci*. Giunti, Firenze.
- IORI, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva*. FrancoAngeli, Milano.
- LASCH, C. (1979). *La cultura del narcisismo*. Tr. it. Bompiani, Milano 1981.
- LEDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo*. Tr. it. Baldini & Castoldi, Milano 2014.
- MALABU, C. (2004). *Cosa fare del nostro cervello*. Tr. it. Armando, Roma 2007.
- MELTZER, D., HARRIS, M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Tr. it. Centro Scientifico Editore, Torino 1986.
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori, Milano.
- RIVA, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Guerini, Milano.
- RIZZOLATTI, G., SINIGAGLIA, C. (2006). *So quel che fai*. Raffaello Cortina, Milano.
- SIEGEL, D. (1999). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza emozionale*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.
- ULIVIERI, S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 13-20.