

## L'educazione sentimentale perduta e l'orizzonte etico del mondo contemporaneo

### Lost Sentimental Education and the Ethical Perspective of Contemporary World

---

Giuseppe Acone

*Una delle antinomie della ragione pedagogica oggi sta nella obsolescenza dell'educazione dei sentimenti, connessa alla tradizione dell'umanesimo e alla difficile individuazione di una via per l'educazione sentimentale rispetto al post-umanesimo e ai cosiddetti nuovi sentimenti. L'intervento mira a indicare alcuni dispositivi teorici di tale condizione culturale e teoretica, in pedagogia.*

*One of the antinomies of pedagogical reasoning today lies in the obsolescence of the education of the sentiments, connected to the humanistic tradition and to the difficulty of identifying a method of sentimental education with respect to post-humanism and the so-called new emotions. This article aims to indicate theoretical tools of this cultural and theoretical condition in pedagogy.*

**Parole chiave:** educazione, sentimenti, filosofia, post-umanesimo  
**Keywords:** Education, Sentiments, Philosophy, Post-humanism

*Articolo ricevuto: 12 gennaio 2016*

*Versione finale: 13 febbraio 2016*

Il titolo di uno dei grandi romanzi di G. Flaubert, *L'educazione sentimentale*, può essere considerato anche uno dei capitoli di una certa pedagogia dell'Occidente.

In tempi come quelli in cui ci è dato vivere, nel bel mezzo di tutto ciò che velocemente si trasforma, e mentre si registra il lutto per il cosiddetto *paradigma perduto*, qual è il destino dell'educazione dei sentimenti umani o, detto diversamente, della canalizzazione minimamente formativa di quella disposizione psichica complessiva dell'uomo definita *affettività*?

Mi pare questa la domanda di fondo in un tempo che presenta diffusamente caratteri di una nuova sindrome, tendenzialmente diffusiva, definita *anaffettività*.

Ovviamente questa cruciale domanda richiama ambiti ed orizzonti teorici di cui è inutile nascondersi la complessità. Richiama, ad esempio, il nesso tra teorizzazione pedagogica e profili etici. Richiama inoltre l'ineludibile relazione tra condizione sentimentale, emotiva ed affettiva e costruzione progressiva di ambiti, o mondi, o orizzonti di valore, la cui interfaccia non può che campeggiare tra psicologia ed etica.

Tentiamo di partire da una condizione teorica configurabile come centrale. Essa deve decidere comunque sul nesso tra sentimento e valore, tra comportamenti e scelte morali, tra una fondazione e l'altra di un orizzonte in grado di fornire legittimità alla proposta educativa.

Siamo consapevoli che imbarcarsi in discorsi di tale vastità e complessità implica disegni di elaborazione più vasti rispetto alla necessità imposta da un breve intervento. E, comunque, si è tra l'esigenza della completezza e quella della sintesi, se si decide di intervenire, in qualche modo, su temi di tale portata.

Fino a qualche decennio fa, questioni di tale fattura in *Pedagogia Generale* e, comunque, in termini di teorizzazione riconducibili ad ambiti pedagogici, si giocavano tra approcci di *filosofia dell'educazione*, nascenti *scienze umane* (*psicologia*, in primo luogo) e implicazioni pedagogiche che venivano in qualche maniera ricavate dall'incrocio di tali *sguardi epistemologici* con le condizioni ecosistemiche, storiche, culturalistiche di un tempo e di una società collocata entro quel tempo.

Più recentemente si sono registrate condizioni che vedono la dominanza della scienza/tecnologia, la quale, specie nella sua versione di bioscienza, neurobiologia, biogenetica, informatica biologica, embriologia e quant'altro, ha spazzato via quasi del tutto gli approcci delle cosiddette scienze umane, ultimo rifugio, dopo Foucault e Derrida, del classico, e ormai considerato vetusto, approccio filosofico in Pedagogia.

È così che possiamo considerare un grande approccio tra *sentimenti* e *valori*, quale quello di Max Scheler<sup>80</sup>, filosofico, quindi *superato* dal nuovo paradigma tecnobiologico e neurobiologico, che ormai sostituisce per intero qualsiasi problema concernente le cosiddette scienze umane, le quali di per se erano già un'ambiguità teorica vivente, figuriamoci adesso, rispetto all'imperversare del riduzionismo biologista e del determinismo neurologico dominante.

Per farla breve, se la disputa teorica di un tempo tra la fondazione di un'etica pedagogica, o di una qualsiasi ontologia normativa concernente il nesso tra sentimento e valore, mettiamo tra Max Scheler e E. Kant, viene ridotta a pura schermaglia di chiacchiere, rispetto ad una presunta *oggettività scientifica* per la quale tutto ciò che è deliberazione e scelta autonoma del soggetto è la risultante di un impulso biologico e neurobiologico, ne viene di conseguenza che non valgono nulla tutte le modalità di approccio pedagogico da un paio di millenni a questa parte.

Torneremo tra breve su questa anticipazione veloce. Qui di seguito mi preme approfondire brevemente questo rapporto difficile tra *sentimenti* e *valori*. Si tratta di cogliere con un minimo di approssimazione l'essenziale delle tesi in campo. Da un lato, vi sono formalisti razionalizzanti, alla Max Weber; dall'altra, vi sono coloro che ritengono impossibile una forma priva del contenuto sentimentale alorché ci troviamo dinanzi a decisioni latamente definibili morali.

Nel 1981 uno studioso di filosofia morale di caratura mondiale, quale Alasdair MacIntyre, in un libro dal titolo *Dopo la virtù*<sup>81</sup>, ebbe a scrivere che nella nostra

---

<sup>80</sup> M. SCHELER, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Bompiani, Milano, 2013, M. SCHELER *Formare l'uomo*, Angeli, Milano, 2009.

<sup>81</sup> A. MACINTYRE, *Dopo la virtù*, trad.it. Armando, Roma, 2007.

epoca sono venute meno tutte le modalità di approccio che consentono una minima possibilità di teorizzazione razionale di ciò che si intende per *atteggiamento morale*. A. MacIntyre scrisse testualmente che è come se noi immaginassimo le conseguenze di una catastrofe che abbia prodotto la distruzione di tutte le conoscenze e di tutte le teorie scientifiche intorno alla cosmologia e alla fisica, e che siano riamaste solo parti superstiti risparmiate dal cataclisma, tali da rendere incomprendibile il significato di parole contestualizzate dalle teorie scientifiche prima della distruzione finale (parole un tempo notissime quali "neutrino", "massa", "peso specifico", "peso atomico" e via di seguito). Secondo MacIntyre è proprio quanto si è verificato nel campo della *morale* e della connessione con i *sentimenti umani*. Con la conseguenza che siamo tutti in mezzo al guado, senza bussola, e che per molti appare impossibile essere privi di ragionamenti razionalmente legittimabili (specie nel campo della scienza che conta) allorché ci si mette dinanzi al problema della connessione tra *sentimenti umani* e *valori*, e si cerca una *teoria morale* qualsiasi per orientarci tra le rovine. Scrive MacIntyre : "La capacità di usare il linguaggio morale, di essere guidati da ragionamenti morali, di definire rapporti con gli altri in termini morali, è così centrale per la nostra considerazione di noi stessi, che anche solo prospettarci la possibilità di una radicale inettitudine sotto questi aspetti è pretendere una trasformazione del nostro modo di giudicare ciò che siamo e facciamo. Una trasformazione che già si sta rivelando difficile da compiere".<sup>82</sup>

Il materiale di una *teoria morale*, alla base di una *teoria pedagogica*, concernente sentimenti ed emozioni umane, così come essi si configurano dopo la catastrofe richiamata da MacIntyre, è in qualche maniera quello che offre l'attuale stato del mondo, e che, anche ad uno sguardo superficiale, presenta una difficoltà estrema (quella che sempre MacIntyre definisce *incommensurabilità concettuale*) incarnata da una trasformazione antropologica, ecosistemica ed etica, le cui caratteristiche vanno, sia pur rapidamente, configurate.

La prima di queste caratteristiche è l'attuale *globalizzazione*, per la quale lo stesso MacIntyre ha dovuto, dal 1981 alla prima decade degli anni Duemila, varie volte aggiungere non trascurabili revisioni al suo tentativo di cogliere le tendenze prevalenti *dopo la catastrofe*. La seconda caratteristica è rappresentata dalla *crisi configurata dalla transizione*, dalla *filosofia* e dalle cosiddette *scienze umane*, quali strumenti di *lettura*, alle *scienze* e alle *tecnoscienze*, con il primato schiacciante della *tecnologia*. La terza caratteristica è rappresentata dalla tendenza a *sostituire*, nelle guarnizioni che contano, tutto ciò che era *tradizionalmente umano* con tutto ciò che si presenta come *innovativamente tecnologico*.

Il *paradigma filosofico*, che tuttora resiste, è solo quello che identifica la razionalizzazione della marcia trionfale della scienza e della tecnologia. Il paradigma che trionfa nei fatti è quello scientifico/tecnologico, il quale ovviamente ormai pre-

---

<sup>82</sup> Op. cit. p.31

senta un decisivo *passaggio* (per tanti aspetti vera e propria *rivoluzione*) dall'orizzonte contestuale storico-culturale e di senso, sagomato dalla lunga *storia dell'umanesimo*, all'orizzonte contestuale e di senso disegnato dalla già consistente e visibile *storia del postumanesimo*.<sup>83</sup>

È del tutto evidente che una cosa è ragionare di educazione dei sentimenti, quale cemento dell'educazione ai valori ritenuti in grado di reggere il concetto stesso di *umanità*, dentro un contesto che trova nell'orizzonte dell'*umanesimo* le proprie dimensioni costitutive, e altra cosa è procedere, o tentare di farlo, entro un contesto che si presenta con i caratteri del cosiddetto *postumanesimo*.

Quest'ultima strettoia della storia culturale dell'Occidente, così come si profila in questi ultimi decenni a cavallo tra la fine del XX secolo e le prime due decadi del XXI, sicuramente non spazza del tutto via i ricorrenti discorsi, quasi per intero interni alla *filosofia occidentale*, sulla relazione difficile tra sentimenti e valori, sul teorema filosofico impostato da Moore e da MacIntyre, sulla desertificazione avvenuta di ogni possibilità di razionalizzazione oggettiva di protocolli linguistici riferibili ad *atteggiamenti etici*.

La verità che si profila oggi, trentacinque anni dopo la prima edizione dell'opera di MacIntyre, dal significativo titolo *Dopo la virtù*, è che la filosofia, il suo millenario *paradigma occidentale*, i suoi strumenti, ammesso che l'abbiano mai realmente retto, sicuramente non reggono più, in un clima radicalmente dominato dallo *strapotere tecnoscientifico, biotecnologico e neurobiologico*, qualsiasi *discorso su ciò che è bene e ciò che è male*, che rimane costitutivamente fondamentale per qualsiasi approccio etico e morale.

C'è immediatamente da dire, comunque, che se è difficile per qualsiasi filosofia, e, secondo alcuni, anche per qualsiasi scienza, cogliere, con uno *sguardo da nessun luogo* (H. Putman), *ciò che è vero e ciò che è falso, ciò che è e ciò che appare*, anche qui a maggior ragione è estremamente arduo cogliere (teoreticamente, oggettivamente, scientificamente) ciò che è bene e ciò che è male.

È probabilmente questo il motivo vero per il quale l'immensa intelligenza teoretica di I. Kant arrivava a porre la *Legge morale, l'imperativo categorico, il tu devi*, come pura forma, e come unica *via metafisica*, rispetto al *determinismo radicale del mondo fisico*.

Lo ricordiamo per puro scrupolo di precisione. Il nostro tema, però, in sede prevalentemente pedagogica, riassume quello di richiamare a noi stessi il fatto che *bene e male* sono una *costellazione bipolare* di riferimento per qualsiasi atteggiamento pedagogico-educativo.

---

<sup>83</sup> P. SLOTERDIJK, *Devi cambiare la tua vita*, Cortina, Milano, 2010; P. SLOTERDIJK, *Non siamo ancora stati salvati*, Bompiani, Milano, 2004; G. ACONE, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia, 2004; G. ACONE, *Di generazione in generazione*, Pensa, Lecce, 2013; G. ACONE - V. VITALE - D. DE MAIO, *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post umanesimo*, Pensa, Lecce, 2014; AA.VV. *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione*, Pensa, Lecce, 2014.

In tal senso tale costellazione bipolare richiama la corrispondente costellazione antropo-psicologica (oggi, per il *postumanesimo scienziata* imperante, soltanto *biologica, neurogenetica*) *amore/odio*.

Già un fondatore ed esponente di punta dell'Istituto di ricerca sociale di Francoforte, Max Horkheimer, ebbe a scrivere che "senza una base teologica, l'affermazione che l'amore è migliore dell'odio risulta priva di senso". Questa presa di posizione di Horkheimer la dice lunga non soltanto ai filosofi, di qualsiasi matrice e derivazione, ma anche agli scienziati, e richiama tutti al dramma per il quale (vedi la lezione classica di Max Weber) la *razionalità scientifico-tecnologica* non mette, né può mettere, capo a nessuna forma di *umanesimo* mentre la *razionalità etica (umanistica)* non trova alcun fondamento in *nessuna razionalità scientifico-tecnologica*.

Se si cambia il quadrante osservativo, e si assume il compito dell'osservazione *da un altro luogo*, ci si ritrova con l'affermazione perentoria del premio Nobel Wim Weimberg, secondo la quale "l'universo più appare intellegibile, e più appare privo di senso".

Come si vede, comunque la si giri, *bene, male, amore, odio, cosmo (essere), senso*, sono correlati.

Soltanto intelligenze prive di spessore razionale minimo (difficili da rinvenire in natura) possono ritenere che siano trascurabili gli obblighi di metterli in stretta relazione, allorché ritengono di potersi accingere a parlare e a scrivere di etica e di educazione (pedagogia, su di un terreno meramente teorico).

È chiaro che, almeno dalla seconda metà dell'Ottocento, c'è stato un ricorrente tentativo di metterle in *psicologia (psicanalisi, psicoterapia, psicologia clinica, psicologia del profondo, psicologia cognitiva, igiene mentale e via di seguito)*. Volendo prescindere da un lungo discorso (troppo *lungo* per una sede come questa) sulla disfatta delle cosiddette *scienze umane* (anche sul piano meramente teoretico, basti pensare a Foucault e a Derrida), c'è da dire che la sconfitta della *psicologia* (anche *oltre* quella della *pedagogia*) è oggi decretata dalla potenza immane della *biotecnologia* e della *neurobiologia*.

Non abbiamo lo spazio qui per approfondire. Vogliamo, però, almeno per rapidi cenni, ricominciare dalla classica filosofia etica dell'Occidente, per poi cercare di riagganciare il tema dell'educazione dei *sentimenti umani* entro un *orizzonte tendenzialmente postumanista*.

Ci aiuta un rapido riferimento a Isaiah Berlin. Scrive il grande pensatore: "libertà ed uguaglianza sono tra gli scopi primari perseguiti dagli esseri umani per secoli; ma libertà totale per i lupi significa morte per gli agnelli; una totale libertà dei potenti, dei capaci, non è compatibile col diritto che anche i deboli e i meno capaci hanno a una vita decente. (...) L'uguaglianza può esigere la limitazione della libertà di coloro che vorrebbero dominare. Senza un minimo di libertà ogni scelta è esclusa e perciò non c'è possibilità di restare umani nel senso che attribuiamo a questa parola; ma può essere necessario mettere limiti alla libertà per

fare spazio al benessere sociale, per sfamare gli affamati, per vestire gli ignudi, per dare un alloggio ai senza tetto, per consentire agli altri di essere liberi, per non ostacolare la giustizia e l'equità. (...) Questi conflitti di valori fanno parte dell'essenza di ciò che sono i valori e di ciò che siamo noi stessi. Se qualcuno ci dice che queste contraddizioni saranno risolte in un mondo perfetto in cui tutte le cose buone possono ricomporsi in un'armonia ideale, a questo qualcuno dobbiamo rispondere che i significati che lui attribuisce ai nomi che per noi denotano i valori in contrasto non sono i nostri significati. (...) La nozione di un tutto perfetto, la soluzione ultima in cui tutte le cose buone coesistono mi sembra non solo irraggiungibile – è lapalissiano – ma anche un' incoerenza concettuale; io non so che cosa si intenda per un'armonia di questo genere. Alcuni dei Grandi Beni non possono vivere insieme. Questa è una verità concettuale. Noi siamo condannati a scegliere e ogni scelta può comportare una perdita irreparabile."<sup>84</sup>

Come si vede, Berlin ha le idee chiare sulla conflittualità irresolubile dei valori etici in qualsiasi epoca. E la questione viene rinviata all'antropologia, alla psicologia, alla pedagogia possibile. In ultima analisi viene rinviata ai *sentimenti fondamentali* dell'umanità.

Abbiamo richiamato le nozioni di *amore* e di *odio*, e, tramite Berlin, le abbiamo ricollegate all'etica politica del nesso e dello scontro tra libertà ed uguaglianza.

Nonostante l'affermazione *dell'umanesimo occidentale*, basta uno sguardo all'attuale stato del mondo per vedere che la situazione globale del pianeta (e, anche, quella dell'Occidente) non si discosta molto dalla realistica considerazione di I. Berlin.

Come la si mette con l'educazione, in una condizione storica e in un orizzonte culturale caratterizzati dall'esaurirsi sempre più marcato dell'umanesimo della tradizione religiosa e filosofica (in Occidente prevalentemente ispirata all'umanesimo cristiano) e all'avvento ormai prepotente di una sorta di *post-umanesimo scientifico-tecnologico* e, per larghi tratti, marcatamente *scientista*?

Qui entrano in gioco fattori per i quali, a voler approfondire minimamente, si profila il conflitto tra il *paradigma*, prima *religioso e poi filosofico*, da un lato, e il *paradigma scientifico-tecnologico-scientista*, dall'altro.

Già con questa riflessione siamo dentro il radicale conflitto di quest'epoca che fa da *contesto* rispetto a tutto il restante *testo*. E che riformula la domanda, precedentemente avanzata, di questo nostro intervento nel seguente modo: come si configurano i *nuovi sentimenti* e i *connessi nuovi valori* (ammesso che esistano) in epoca di *tramontodell'umanesimo della memoria-tradizione* e di avvento del *post-umanesimo scientifico-tecnologico-scientista*.

Volendo stare pur sempre dentro l'ambito di una cultura che ci è più congeniale, seguiamo, per rapidi cenni, la posizione di un pensatore come Peter Slotter-

---

<sup>84</sup> I. BERLIN, *Un messaggio al Ventunesimo secolo*, Adelphi, Milano, 2015, pp. 31-32-33-34.

dijk. La prendiamo quale formulazione estrema, giusto per procedere in maniera rapida entro lo spazio consentito da un breve articolo, di una più vasta *mentalità*.

Una *mentalità* che non esitiamo a definire *scienziista* e *nichilista*. E i nostri pochi lettori di una vita sanno che per *scienziista* intendiamo una *mentalità* che assume *la ragione scientifica come totalità ideologica ed assoluta*, con il suo *braccio armato* della *Tecnica* (nell'accezione che va, appunto, da Heidegger a Sloterdijk), e per *nichilista* la contestualizzazione e la *metacritica* (una sorta di razionalizzazione filosofica e di costume) entro la quale è avvolta l'intera transizione *dall'obsolescenza dell'umanesimo all'avvento del post-umanesimo*<sup>85</sup>.

Per brevità quindi, citiamo quale emblemizzazione di tale *mentalità*, brevi brani dell'opera cruciale di Peter Sloterdijk su tale tema fondamentale per intendere lo *spirito del tempo* entro cui viviamo e la sua *deriva*: "L'uomo produce l'uomo attraverso una vita di esercizi"<sup>86</sup>. Ancora Sloterdijk, come interprete radicale del *post-umanesimo*: "Quando Nietzsche spicca il suo salto all'indietro prima della civiltà cristiana non si schiera assolutamente per la sua riforma in senso umanistico. Questa riforma aveva costituito il programma compromissorio della Modernità europea, che in un lavoro secolare di tipo letterario, pedagogico e filantropico, creò quel mostruoso ibrido chiamato *umanesimo cristiano* da Erasmo a T. S. Eliot, da Comenio a Montessori, da Ignazio ad Albert Schweitzer"<sup>87</sup>.

Ci fermiamo qui per brevità, ma credo che il lettore minimamente informato possa cogliere in questi *lampi* l'elemento costitutivo dell'ideologia post-umanista riportata da Sloterdijk ad una radicale e corrosiva decostruzione di tutta la costruzione formativa dell'umanesimo, non solo su basi metafisico-religiose (in Occidente cristiane), ma anche in termini di storia laica tendenzialmente aperta alla secolarizzazione e al più radicale ateismo.

Se le condizioni, per così dire, *spirituali*, in cui si presenta il compito di *educare* ad una sorta di una *nuova sentimentalità* oggi, sono queste, rapidamente focalizzate da Sloterdijk, sia pure dal suo estremo punto di vista, quale sarà *l'atteggiamento pedagogico* in grado di avere un minimo di plausibilità e un certo numero di probabilità di essere minimamente efficace?

A tale *temperie culturale* (una sorta di *Stimmung*) corrispondono situazioni fattuali ed oggettive del seguente tenore: dalle statistiche risulta che i due terzi dei giovani tra i quattordici e i ventinove anni fa abituale uso di psicofarmaci, la condizione antropo-etica dei contesti di formazione è radicalmente mutata, e non ha alcuna corrispondenza con la condizione storico-sociale di solo qualche decennio fa; le stesse *personificazioni* (*interiorizzazioni centrate sulle figure parentali cosiddette tradi-*

---

<sup>85</sup> Per scrupolo di precisione ricordiamo ai nostri pochi lettori i nostri studi precedenti e recenti su tali questioni: Cfr. G. ACONE, *La paideia in trovabile*, cit.; G. ACONE e Altri, *Di generazione in generazione*, cit.; G. ACONE e Altri, *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, Monduzzi Editoriale, Milano, 2012; G. ACONE e Altri, *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post-umanesimo*, cit.

<sup>86</sup> P. SLOTERDIJK, op. cit. p.7.

<sup>87</sup> P. SLOTERDIJK, op. cit. pp. 41-42.

zionali) sono tutte in radicale crisi, e chi insiste a leggerle in chiave psicanalitica e psicoterapeutica è costretto a vere e proprie acrobazie (basti qui citare saggi classici di estremo interesse, quali quelli di M. Benasayag–G. Schmit<sup>88</sup> e di M. Recalcati<sup>89</sup>). In queste condizioni, la domanda difficilissima diventa la seguente: quali sono i *nuovi sentimenti*, e come sarà possibile una educazione sentimentale (base per una qualsiasi dimensione etica ed etico-civile all'altezza del nostro tempo)?

La risposta è resa ancora più difficile dal cortocircuito tra ormai dilaganti *tendenze autistiche* (più o meno marcate e consapevoli), le quali sono indotte dalla schiacciante *terza ondata* della galassia elettronica in consociazione con la assoluta frantumazione di ogni forma di *coesionesociale*, in bilico tra *iper-individualismo*<sup>90</sup> narcisista e *società liquida*<sup>91</sup>.

In una rapida rassegna di posizioni a cavallo tra la filosofia morale e la psicologia aperta ai sentimenti e allo studio delle emozioni umane, in vista di una pedagogia che ancora tenti di recuperare quelle ragioni del cuore che la ragione non conosce (Pascal), diviene anche obbligatorio citare posizioni quali quelle di neurobiologi come Antonio Damasio e di psicologi del profondo come James Hillman.

In una continuità rispetto a quella interpretazione che vede i *valori* in parte costruiti sui *sentimenti* e questi ultimi alimentati da *interiorizzazioni* e *personalizzazioni relazionali*, la concezione di Damasio, che vede le *emozioni come marcatori dell'apprendimento*, e di *ogni apprendimento*<sup>92</sup>, assume una centralità non eludibile. Così come appare importante la *interpretazione junghiana* di James Hillman che vede il *pensiero del cuore* quale fondamentale contributo ad una psicologia aperta del soggetto umano<sup>93</sup>.

La grande difficoltà nell'*ascolto* e nella *cura* delle *emozioni* oggi e nel ritenere, da parte anche di coloro che si ostinano a ritenere possibile un *atteggiamento pedagogico*, pressoché praticabile una continuità su questo terreno rispetto alla *sentimentalità* (per così dire) di questo nostro tempo.

L'aver azzardato poco sopra, in questa rapida nota, il profilarsi di una sorta di *nuovi sentimenti*, dice da parte nostra non solo la difficoltà di praticare una *educazione sentimentale* in un orizzonte culturale e di senso che presenta una sorta di *atonia empatica*<sup>94</sup>, ma dice, anche e soprattutto, la problematicità a cui ci si espone in una *Stimmung* caratterizzata da un riverberarsi planetario di quello che, da punti di vi-

---

<sup>88</sup> M. BENASAYAG-G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004-2005-2007.

<sup>89</sup> M. RECALCATI, *Cosa resta del padre*, Cortina, Milano, 2011; M. RECALCATI, *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano, 2013.

<sup>90</sup> C. LASCH, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano, 1981.

<sup>91</sup> Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Bari, 2008.

<sup>92</sup> A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 2005.

<sup>93</sup> J. HILLMAN, *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Garzanti, Milano, 1993.

<sup>94</sup> J. RIFKYN, *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano, 2010.



sta diversi, Lorenz<sup>95</sup> e Fromm<sup>96</sup> definirebbero, rispettivamente, il *cosiddetto male* e *l'anatomia della distruttività umana*.

La questione di fondo diventa allora, anche e soprattutto dal punto di vista pedagogico, come attivare percorsi empatici in un contesto in cui prevalgono tensioni aggressive planetarie e, al tempo stesso, forme di crisi inedite sia nella modalità della convivenza sociale, sia nella costituzione delle forme parentali e generazionali (trasformazione anche in Occidente del millenario assetto della *famiglia*), sia nella relazione tra figure adulte e profili dell'infanzia e dell'adolescenza.

La condizione socio-culturale da noi colta ripetutamente come *deriva nichilista* si presenta con varie espressioni comportamentali e con la regressione a forme di aggressività che sembravano scomparse ad opera dell'affermazione della *modernità*. Una di queste forme è sicuramente rappresentata dalla particolare forma di violenza di gruppo (che ha assunto il suo luogo di elezione nella scuola di massa del nostro tempo, anche nei contesti sociali più avanzati dell'Occidente) che viene identificata con il nome di *bullismo*. Essa, come è noto, è costituita dalla ripetuta aggressione e sottomissione di soggetti deboli da parte del costituirsi in branco di gruppi prevalentemente adolescenti (addirittura, in qualche caso, di gruppi ancora vicini alla fanciullezza). Così come appare del tutto evidente la costante precocizzazione di esperienze (ad esempio a stampo sessuale) che bruciano la graduale maturazione della fanciullezza e della adolescenza.

La questione da porre, dalla *posizione pedagogica* che resta nella nostra società, è come sia possibile proporre una *educazione sentimentale*, quale base di costruzione progressiva di una *educazione morale*, dentro una *transizione* che vede la radicale trasformazione di assetti familiari (con le relative conseguenze formative), di interruzione di ogni *continuità generazionale*, e con la messa in crisi di qualsiasi figura autorevole di tipo parentale (una sorta di *morte del padre*, allargata a qualsiasi forma di *autorevolezza interiorizzabile*).

È chiaro che qui in un articolo, per sua natura, breve non è possibile dar fondo alla complessità delle questioni messe in campo e accennate.

Per una possibile prima approssimativa conclusione, si può azzardare la metafora (anche *pedagogica*) dell'*educazione sentimentale perduta*, in attesa di una nuova *educazione dei sentimenti*<sup>97</sup>. *En attendant Godot*, rimangono alcuni *sentieri interrotti*. E, dato lo spazio a disposizione, ci riserviamo di cercare di continuare il percorso del *sentiero*, qui appena tracciato, in una prossima occasione.

---

<sup>95</sup> K. LORENZ, *Il cosiddetto male*, Il Saggiatore, Milano, ed. 2015.

<sup>96</sup> E. FROMM, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano, ed. 1995.

<sup>97</sup> E. FROMM, *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano, ed. 1995.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'educazione tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2012.
- AA.VV., *Pedagogia e neuroscienze*, La Scuola, Brescia 2013.
- AA.VV., *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultimanarrazione*, Pensa, Lecce 2014.
- ACONE G., *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.
- ACONE G., *Di generazione in generazione*, Pensa, Lecce 2013.
- ACONE G. e Altri *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, Monduzzi, Milano 2012.
- ACONE G. e Altri *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post-umanesimo*, Lecce Pensa, 2013.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2002.
- BENASAYAG M.-SCHIMT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2007.
- BERLIN I., *Un messaggio al Ventunesimo secolo*, Adelphi, Milano 2015.
- BODEI R., *Limite*, Bologna Il Mulino, 2015.
- CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.
- DAMASIO A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 2005.
- FROMM E., *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano 1995.
- HILLMAN J., *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Garzanti, Milano 1993.
- LASCH C., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1981.
- LORENZ K., *Il cosiddetto male*, Il Saggiatore, Milano 2015.
- MARI G., *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.
- MACINTAYRE A., *Dopo la virtù*, Armando, Roma 2007.
- RECALCATI M., *Cosa resta del padre*, Cortina, Milano 2011.
- RECALCATI M., *Il complesso di Telemaco*, Feltrinelli, Milano 2013.
- RIZZOLATTI G.-SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, Cortina, Milano 2006.
- ROSSI B., *L'educazione dei sentimenti*, Unicopli, Milano 2004.
- SCOTTO DI LUZIO A., *Senza educazione*, Il Mulino, Bologna 2015.
- SCHELER M., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Bompiani, Milano 2013.
- SCHELER M., *Formare l'uomo*, Angeli, Milano 2009.
- SLOTERDIJK P., *Non siamo ancora stati salvati*, Bompiani, Milano 2004.
- SLOTERDIJK P., *Devi cambiare la tua vita*, Cortina, Milano 2010.
- XODO C., *L'occhio del cuore*, La Scuola, Brescia 2001.
- ZOJA L. *Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.