

Emotional capability: forza vitale per il cambiamento

Emotional Capability: a Vital Force for Change

Annamaria Passaseo

Il presente saggio problematizza il senso e il significato di una educazione emozionale oggi all'interno delle nostre società democratiche, alla luce delle più recenti teorie psicologiche sulle emozioni. La capacità emotiva, o 'emotional capability', è indagata come obiettivo educativo principale e vista, alla fine, non solo come competenza di carattere psicologico, ma come forza propulsiva, espressione della libertà della persona, capace di promuovere cambiamento nel Sé e nell'ambiente sociale.

The essay focuses on questioning the sense and meaning of an emotional education today within our democratic societies, in the light of the most recent psychological theories on emotions. 'Emotional capability' is enquired as main goal of education and seen, at the end, not only as a psychological competence but as a personal strength, expression of the person's freedom, able to promote change in the Self and in the social environment.

Parole chiave: emotional capability, educazione emozionale, persona emozionale

Keywords: Emotional Capability, Emotional Education, Emotional Person

Articolo ricevuto: 3 gennaio 2016

Versione finale: 5 febbraio 2016

Buio d'inferno e di notte privata / d'ogne pianeta, sotto pover cielo,
quant'esser può di nuvol tenebrata, / non fece al viso mio sì grosso velo
come quel fummo ch'ivi ci coperse, / né a sentir di così aspro pelo,
che l'occhio stare aperto non sofferse;/ onde la scorta mia saputa e fida
mi s'accostò e l'omero m'offerse./ Sì come cieco va dietro a sua guida
per non smarrirsi e per non dar di cozzo /in cosa che 'l molesti, o forse ancida,
m'andava io per l'aere amaro e sozzo,/ ascoltando il mio duca che diceva
pur: «Guarda che da me tu non sia mozzo».[.]/«Quei sono spirti, maestro, ch'i' odo?»,
diss'io. Ed elli a me: «Tu vero apprendi,/e d'iracondia van solvendo il nodo».

DANTE, *Purgatorio*, canto XVI

L'immagine di Dante all'ingresso della terza cornice del Purgatorio, bisognoso della spalla della Ragione per procedere nel suo cammino, perché offuscato dal fumo denso che ben simboleggia il potere accecante della passione dell'ira, costituisce una rappresentazione classica dell'antinomia cuore-mente veicolata dalla lunga tradizione filosofica e psicologica occidentale.

Una tradizione che, com'è noto, riconosce un carattere di luce al *Logos*, al pensiero logico e razionale, e un carattere di tenebra al *Pathos*, al complesso di forze prorompenti e selvagge che muovono l'essere umano¹⁶⁹. Si tratta di una tradizione che, faticosamente, da oltre trent'anni, si sta cercando di superare nei termini di una proficua interconnessione tra questi due elementi costitutivi della vita umana¹⁷⁰.

Eppure, sebbene l'immagine dantesca non risponda alla complessa rappresentazione che è andata sviluppandosi di recente sulle emozioni, essa racchiude una valutazione, un giudizio, nei confronti dell'ira, e in generale di tutte le passioni nella loro "cieca" espressione, che trova consenso anche oggi: quando le risposte emozionali agli eventi sono spropositate rispetto allo stimolo e non tengono conto del contesto entro cui avvengono, non sono considerate "normali", vale a dire adeguate alle situazioni. E ciò accade «quando gli esseri umani perdono la testa e non considerano il *feedback* proveniente dagli stimoli, o dalle conseguenze, che indicherebbe loro la necessità di moderare o limitare la risposta», afferma lo psicologo Nico H. Frijda. Aggiungendo: «La rabbia cieca, il desiderio cieco, o il panico cieco ne sono chiare dimostrazioni: il termine "cieco" sta per l'appunto ad indicare la non considerazione di tale *feedback*. Tutte e tre queste risposte sono rare in un individuo normale»¹⁷¹.

Non possiamo non concordare con questa affermazione. Tanto più quando, nell'osservare i fenomeni della società attuale, constatiamo che comportamenti caratterizzati da eccesso emozionale, o, al contrario, da assenza emozionale – come due estremi di un *continuum* che caratterizza la vita emotiva – sono riscontrabili non solo in soggetti che possiamo indicare come "ragazzi difficili"¹⁷², utiliz-

¹⁶⁹ La tesi della necessità di subordinare il *Pathos* al *Logos* prende forma sin dalle origini del pensiero greco, andandosi a rafforzare nel corso dei secoli. È nota la concezione dicotomica emozioni/ragione in Platone e Aristotele, i quali descrivevano le emozioni semplicemente come stati dell'essere di piacere o dolore, che interferivano nel processo di edificazione dell'individuo virtuoso. La condotta etica dell'uomo virtuoso, infatti, non doveva essere influenzata o condizionata dalla tendenza a rifuggire le esperienze di sofferenza e perseguire quelle di benessere individuale. Così com'è nota una simile concezione negli Stoici, per i quali la ragione costituiva l'unica guida alla conoscenza umana, mentre il disordinato mondo emotivo era causa di visioni fallaci e ingannevoli della realtà, cosicché coltivare capacità di imperturbabilità o di apatia e atarassia costituiva la via certa verso la saggezza. L'idea di una subordinazione del *Pathos* al *Logos* ha poi trovato sistematizzazione nel pensiero di Cartesio che, nella chiarezza e distinzione di cui è capace la ragione, individua i criteri indiscussi di verità, marcando la superiorità del pensiero razionale e scientifico. Un pensiero, quello di Cartesio, che tanta influenza ha avuto fino al secolo scorso.

¹⁷⁰ L'opera del neuroscienziato Antonio Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (trad. it., Adelphi, Milano 1995) dimostra proprio l'impossibilità di concepire la ragione indipendentemente dalla parte emotiva della mente: operare una scelta razionale richiede l'intervento della componente emotiva. L'agire razionale si rileva così strettamente connesso alle emozioni, necessarie perché questo si realizzi.

¹⁷¹ N. H. FRIJDA, *La regolazione delle emozioni: un processo multiforme*, in O. MATARAZZO, V. L. ZAMMUNER (a cura di), *La regolazione delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009, p.16.

¹⁷² P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1998.

zando una sempre attuale definizione, o, ancora, come "ragazzi che subiscono il fascino del rischio"¹⁷³, a sottolineare la difficoltà di adattamento alle regole di convivenza o la scelta, più o meno libera, di sfidare tali regole. Ma sono riscontrabili anche in soggetti non collocabili in situazioni di esplicito o evidente disagio, in riferimento ai quali le cronache riportano quotidianamente episodi di reazioni segnate da spropositata aggressività e violenza in risposta a frustrazioni, o, all'opposto, di chiusure depressive che non raramente sfociano in suicidi; di ricerca esasperata dello sbalzo emotivo e di forme sempre nuove di attirare attenzione su di sé o di sfuggire sentimenti di abbandono; o, ancora, di assoluta indifferenza e mancanza di comprensione nei confronti del 'sentire' altrui, oltre che di pesanti manifestazioni di razzismo o di altre discriminazioni.

Tutte situazioni in cui amore, paura, rabbia, dolore, ansia, vuoto costituiscono per il soggetto un "magma"¹⁷⁴ indistinto e accecante, impedendogli di fronteggiare costruttivamente circostanze conflittuali, interiori o relazionali. Tutte situazioni che sollevano, dunque, un problema educativo; che invitano a chiederci cosa possiamo fare per migliorare il rapporto del soggetto con il proprio mondo emotivo, in considerazione anche delle ripercussioni che questo ha nelle relazioni sociali; che rendono necessario avviare un'indagine.

1. LA PERSONA EMOZIONALE COME FINE EDUCATIVO

Tornando, a questo punto, all'affermazione di Frijda, sembra opportuno chiedersi: cosa intendiamo per "individuo normale" dal punto di vista della vita emotiva?

Secondo la più recente ricerca psicologica l'individuo "normale" è colui che si 'fida' delle proprie emozioni, perché rientra nella sua esperienza quotidiana una certa consapevolezza del fatto che «le emozioni che noi sperimentiamo e mostriamo sono già l'esito di un processo, in gran parte inconsapevole, di autoregolazione, che ne modula la natura, l'intensità e le manifestazioni»¹⁷⁵. Un processo che «trova le sue radici nel funzionamento biopsicologico dell'organismo e nelle regole affettive proprie di ogni società»¹⁷⁶. Ma rientra altresì nella sua esperienza una certa consapevolezza del fatto che, accanto ad una simile regolazione automatica, egli può impiegare «modalità coscienti per modificare le proprie emozioni onde renderle il più possibile consonanti con i propri obiettivi e interessi»¹⁷⁷. Giusto per fare degli esempi,

¹⁷³ S. BONINO, *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze 2005.

¹⁷⁴ F. CAMBI, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Pisa 2015.

¹⁷⁵ O. MATARAZZO, V.L. ZAMMUNER (a cura di), *Introduzione*, in IDEM, *La regolazione delle emozioni*, op. cit., p.9.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

"contare fino a 10" prima di reagire a un'offesa o pensare che essa non fosse intenzionale sono dei modi non solo di moderare il comportamento dettato dalla rabbia ma anche di mitigare l'intensità e l'espressione di questa emozione. Analogamente, evitare di innescare una discussione polemica è un modo per prevenire l'insorgere di emozioni spiacevoli, come irritazione, disagio, rabbia, successivi sensi di colpa. Attenuare l'espressione della propria gioia per un successo di fronte ad un collega che invece ha appena subito un fallimento è un'altra modalità di regolazione a cui facciamo ricorso nella vita quotidiana, sia per empatia verso il collega, sia per uniformarci alle regole sociali¹⁷⁸.

Può, tuttavia, una definizione di normalità tratta dalla psicologia – che descrive il modo di funzionare dell'essere umano e che fa riferimento ad un concetto di 'norma statistica' – orientare una problematizzazione pedagogica delle emozioni nella vita umana all'interno della 'nostra' società?

Quella definizione, infatti, vale a stabilire la normalità anche di una bambina indiana che si guarda bene dal manifestare la sua emozione di sdegno nello sposare, secondo tradizione culturale, un uomo anziano che non ha scelto, perché il *feedback* che ne riceverebbe sarebbe per lei negativo e le conseguenze della sua azione potrebbero persino mettere a rischio la sua vita. O vale anche a stabilire la normalità di una donna iraniana che non dimostra in pubblico il suo senso di sicurezza e soddisfazione procuratole dal suo nuovo taglio e colore di capelli – opportunamente nascosti sotto il *chador* – per non incorrere in sanzioni penali. O, ancora, di una donna islamica che non rende manifesti, né al marito né alla comunità, i suoi sentimenti di gelosia e rivalità femminile nel portare avanti il suo matrimonio poligamico, conscia che questo potrebbe comportarle l'abbandono del coniuge e la conseguente caduta in povertà.

In tutti questi casi non valuteremmo "normali" simili comportamenti, per vari motivi che trovano fondamento nelle 'nostre' visioni del mondo. Si tratta di casi limite, certamente, distanti dalla 'nostra' cultura, ma che ci aiutano a comprendere come, 'per noi', non possa essere sufficiente una nozione di "individuo normale", in riferimento alla sua dimensione emozionale, che si limita al solo funzionamento socio-biologico: al riconoscimento delle proprie e altrui emozioni – o almeno di quelle che nell'arco della propria esistenza gli è dato di esperire – e all'adattamento, nella loro manifestazione, alle regole sociali.

È proprio dalla risposta alla domanda su cosa possiamo intendere per "individuo normale" dalla prospettiva della vita emotiva, dunque, che questo lavoro intende prendere le mosse per una riflessione pedagogica. Dove, però, parlando di "individuo normale", non possiamo riferirci ad un concetto di norma statistica, come fa la psicologia, bensì ad un concetto di 'norma ideale', che definisce quello stato di perfezione verso cui mirare: in questo caso, l'individuo 'modello' nel suo rapporto con le emozioni. In educazione, infatti, abbiamo sempre bisogno di ri-

¹⁷⁸ *Ibidem*.

ferirci ad un ideale antropologico verso cui tendere, che svolga una funzione regolativa degli interventi educativi.

Ebbene, la risposta che qui intendiamo fornire non vuole assumere alcuna prospettiva filosofica, o psicologica, o metafisico-religiosa particolare per delineare tale ideale, ma vuole piuttosto ancorarsi al dato di realtà, quella realtà nella quale ci ritroviamo a condurre le nostre esistenze.

In questa prospettiva, l'individuo modello è la 'persona emozionale': in grado di ascoltare le proprie emozioni per operare scelte, per relazionarsi con gli altri, per farsi una propria idea sul mondo, sul senso della vita, sul bene, per elaborare un proprio pensiero morale e un proprio progetto esistenziale, per utilizzare il pensiero critico e riflessivo, per riservarsi la possibilità di cambiare visione su tutto nel corso della propria vita.

La persona emozionale è in altre parole, l'abitante ideale della nostra cultura e della nostra società, in grado di esprimere se stessa non solo in ambito privato, ma anche in ambito pubblico, giacché non è semplicemente sottoposta ad un sistema di leggi, ma si trova nella condizione di 'vivere' le leggi in modo consapevole, ha la libertà di partecipare alla vita politica, di contribuire alla determinazione della giustizia, di incidere nei processi di cambiamento culturale e politico.

E allora, se questo è l'ideale verso cui tendere, un'educazione emozionale non può far altro che contribuire a mettere il soggetto 'nelle condizioni di' abitare pienamente le due dimensioni della sua esistenza (la dimensione privata e quella pubblica), evitando, *in primis*, che quel "magma" incontrollabile costituito dalla vita emotiva diventi un ostacolo verso la scelta delle direzioni di senso che il soggetto vorrà imprimere alla propria esistenza, e promuovendo la ricerca di un equilibrio tra mondo personale e mondo esterno.

Ciò si rende possibile attraverso un'azione educativa che si muove su due fronti.

Da unaparte si pone come coltivazione e cura della 'capacità emozionale' del soggetto, vale a dire del suo comprendere e vivere le emozioni come attrezzatura, strumenti attraverso cui egli può opportunamente rendersi 'persona'¹⁷⁹ e, nello specifico, 'persona emozionale': in grado di esprimersi senza condizionamenti di qualunque natura, di prendere posizione, di relazionarsi costruttivamente con gli altri, di apportare novità all'interno della vita sociale. Districando, insomma, il groviglio informedel suo vivere emotivo e agendo attivamentein direzione della propria crescita e dell'apporto al rinnovamento culturale e sociale.

Dall'altra parte si pone come trasmissione e sostegno – quando non problematizzazione – di quel complesso di emozioni che hanno portato a definire i criteri valoriali generali chiamati ad orientare la condotta pubblica e intorno ai quali

¹⁷⁹ Il termine 'persona' è qui inteso secondo l'idea intuitiva di Martha C. Nussbaum, che definisce persona colui/colei che si considera ed è considerato un fine in sé e non un mero strumento per fini altrui, dunque un soggetto di dignità (cfr. M. C. NUSSBAUM, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2001, p. 16).

si riconosce la comunità democratica nel presente momento storico: emozioni di compassione, sentimenti di giustizia, amore nelle sue molteplici declinazioni, attaccamento, bisogno di sicurezza, fiducia¹⁸⁰.

Un'azione educativa che punta dunque alla continuità, da un lato, e al rinnovamento, dall'altro lato. Il tutto nella consapevolezza che continuità e rinnovamento sono ciò che rappresenta la vitalità, il dinamismo della vita democratica.

Si tratta di un duplice e parallelo percorso che si rende perseguibile perché trova sostegno, oggi, nella maggiore chiarezza intorno a quella materia oscura che, fino a non molto tempo fa, rappresentava le emozioni, rendendole un "oggetto minaccioso" per la formazione¹⁸¹.

2. LE EMOZIONI: NON PIÙ "QUESTE SCONOSCIUTE"

Se per lungo tempo, nello studio della psicologia delle emozioni, il *focus* è stato posto sugli aspetti organici dello stato emozionale, sulle reazioni fisiologiche, sui neurotrasmettitori e i siti cerebrali, oggi il *focus* è posto sull'attivazione fisiologica e i processi cognitivi.

L'affermazione di Frijda, non a caso scelta per dar conto dell'attuale stato dell'arte in quest'ambito di ricerca, è rappresentativa delle più recenti acquisizioni sulle emozioni che fanno capo ad un approccio cognitivista della psicologia. Si tratta di un approccio che, a partire dagli anni Sessanta, ha evidenziato l'esistenza di un rapporto interdependente tra emozione e cognizione, soppiantando così la convinzione di una pressoché totale incomunicabilità tra pensiero razionale e affetti e riconoscendo invece una stretta relazione tra le modalità soggettive di interpretare le proprietà dell'ambiente circostante e le emozioni che la persona prova.

In questa prospettiva, le emozioni rappresentano dei sistemi complessi di risposte determinate dai processi cognitivi, dai quali dipende la formazione di alcuni fondamentali parametri di giudizio e l'attivazione di una serie di sistemi di valutazione cognitiva specifici per ogni emozione¹⁸².

A partire dai primi studi di Magda Arnold, si è riconosciuto l'intervento di una valutazione cognitiva nell'insorgere di ciascuna emozione. Secondo questo approccio, le emozioni sono suscitate non dalla percezione diretta, ma da una va-

¹⁸⁰ Per una maggiore comprensione del processo che conduce dall'emozione al determinarsi delle politiche pubbliche e della legge cfr. M. C. NUSSBAUM, *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, trad. it., Carocci, Roma 2007.

¹⁸¹ P. MOTTANA, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993, p. 17.

¹⁸² Cfr. R. TRENTIN, *Emozioni e processi cognitivi*, in V. D'URSO, R. TRENTIN (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1988, pp.159-190; L. ANOLLI, *Le emozioni*, Unicopli, Milano 2002.

lutazione istantanea di quello che viene percepito: un processo che, nel linguaggio psicologico, viene definito *appraisal*¹⁸³.

L'emozione si configura, così, come una tendenza all'azione (nei termini di moto di attrazione o di repulsione), appropriata alla valutazione fatta, a cui si accompagnano alterazioni fisiologiche nello stato corporeo. Ciò stabilisce una stretta relazione tra il modo in cui un soggetto percepisce, valuta, interpreta le proprietà del contesto in cui è inserito e le emozioni che prova.

Il nostro modo di conoscere assume la forma della sequenza 'percezione-valutazione-emozione'. Si tratta di un processo conoscitivo che, nell'esperienza quotidiana, non avviene mai nei termini di conoscenza strettamente oggettiva di qualcosa, ma nei termini di un "conoscere e apprezzare" o di un "conoscere e non apprezzare". La valutazione immediata e intuitiva della situazione sollecita una tendenza all'azione, sentita come emozione, che spinge ad andare verso ciò che si ritiene vantaggioso, o ad allontanarsi da ciò che si reputa dannoso. Il soggetto sperimenta questa emozione attraverso modificazioni a livello dell'organismo e azioni manifeste.

Mentre il processo di valutazione avviene ad un livello inconscio, i suoi effetti sono registrati dalla coscienza come un sentimento emotivo¹⁸⁴.

L'approccio cognitivista, dunque, assume che le emozioni sorgono dalle modalità attraverso cui il soggetto costruisce e interpreta l'esito di un suo scambio con l'ambiente. Ciascuna qualità e intensità emotiva è generata e guidata dal proprio particolare modello di valutazione¹⁸⁵.

Il processo di valutazione si svolge a tre livelli:

- come "valutazione primaria" di ogni relazione o incontro, sulla base del valore che ha per il benessere dell'individuo (incontro irrilevante, incontro positivo, incontro stressante);
- come "valutazione secondaria" delle risorse e delle capacità di far fronte all'incontro, vale a dire delle strategie personali di *coping* che si rendono disponibili;
- come "rivalutazione", giacché la persona è continuamente coinvolta in giudizi valutativi.

L'intero processo cognitivo di valutazione della situazione si rende possibile attraverso un'attribuzione di significato agli stimoli che il soggetto opera sulla base di sistemi di valori e di regole sociali.

Le emozioni non hanno bisogno di essere necessariamente riconosciute al fine di funzionare: non si deve conoscere quali sono le proprie emozioni perché il proprio mondo sia strutturato da esse¹⁸⁶, ma questo non significa che un'emo-

¹⁸³ Cfr. M. ARNOLD, *Emotion and Personality*, Columbia University Press, New York 1960.

¹⁸⁴ Cfr. J. LEDOUX, *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano 1998.

¹⁸⁵ Cfr. R. S. LAZARUS, A. D. KANNER, S. FOLKMAN, *Emotions: A Cognitive Phenomenological Analysis*, in R. PLUTCHIK, H. KELLERMAN (eds.), *Theories of emotion*, Academic Press, Vol.1, Boston 1980, pp. 189-217.

¹⁸⁶ Cfr. C. Z. ELGIN, *Considered judgment*, Princeton University Press, Princeton 1996.

zione non riconosciuta faccia avanzare la conoscenza e la comprensione allo stesso modo di un'emozione riconosciuta consapevolmente.

L'autoconsapevolezza, in altre parole, offre un accesso epistemico ai compiti cognitivi che le emozioni incarnano: attraverso la riflessione sulle emozioni l'individuo può svelare convinzioni, credenze, che non avrebbe altro modo di svelare. È la coscienza la radice del proprio comportamento volontario ed intenzionale; le emozioni possono influire sul comportamento volontario solo se si è consapevoli di esse e delle loro cause¹⁸⁷.

3. EMOTIONAL CAPABILITY E CAPACITÀ EMOTIVA

La conoscenza di un tale funzionamento emozionale ha consentito al pensiero filosofico di superare impostazioni tradizionali e di offrire nuove prospettive, come quelle contenute nella teoria cognitivo-valutativa di Martha Nussbaum¹⁸⁸.

Secondo Nussbaum si possono cogliere interessanti e innovative opportunità di conoscenza in ambito etico e in ambito politico, tenendo conto di tre principali acquisizioni psicologiche: il fatto che le emozioni sono sempre in relazione a qualcosa (*about*), vale a dire hanno sempre un oggetto; il fatto che la relazione emozione/oggetto nasce dall'attivo cogliere e interpretare da parte del soggetto, il quale guarda l'oggetto con i propri occhi; il fatto infine che le emozioni non implicano semplici modi di vedere l'oggetto, ma credenze, spesso molto complesse, riguardo all'oggetto stesso. Il provare un'emozione piuttosto che un'altra dipende da quali sono le credenze della persona, indipendentemente dal fatto che esse siano vere o false.

Le opportunità che in questa conoscenza psicologica Nussbaum intravede confluiscono nella possibilità di risalire al funzionamento che dà origine al giudizio etico e qui scorgere modalità di controllo del ragionamento stesso.

Scriva la studiosa:

Se le emozioni sono permeate di intelligenza e discernimento, se contengono una consapevolezza del valore e dell'importanza, esse non possono, per esempio, esser messe da parte facilmente nelle spiegazioni del giudizio etico, come tanto spesso è accaduto nella storia della filosofia. Invece di vedere la moralità come un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto, e le emozioni come le motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire secondo i principi stessi, dovremo considerarle come parte costitutiva del sistema di ragionamento etico. Una volta riconosciuto che esse contengono giudizi che possono essere veri o falsi, e che possono essere buone o cattive guide per la scelta etica, non possiamo plausibilmente lasciarle da parte. Dobbiamo misurarci con il caotico materiale del dolore e dell'amore, della rabbia e della paura, e con il

¹⁸⁷ P. N. JOHNSON-LAIRD, K. OATLEY, *Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica*, in D'URSO V., TRENTIN R. (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, op. cit., pp. 119-158.

¹⁸⁸ Cfr. M.C. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2004.

ruolo che queste tumultuose esperienze giocano nel pensiero riguardo al bene e al giusto¹⁸⁹.

'Sentire', dunque, oltre che pensare, sembrerebbe la svolta filosofica dell'età contemporanea. Scrive Mario Perniola a riguardo:

Sul fatto che la nostra età intrattenga col sentire un rapporto differente da quello che ha caratterizzato altri periodi storici è facile essere d'accordo. Meno ovvio è che tale rapporto sia più importante di quello che essa intrattiene col pensare e con l'agire. Eppure, [...] Sembra proprio che sul piano del sentire la nostra età abbia esercitato il suo potere. Perciò forse la si potrebbe definire come estetica: tuttavia non perché essa ha una relazione privilegiata con le arti, ma più essenzialmente perché il suo campo strategico non è quello conoscitivo, né quello pratico, ma quello del sentire, *dell'aisthesis*.¹⁹⁰

Si tratta di considerazioni che ci staccano dal piano propriamente psicologico e ci accompagnano verso un pensiero pedagogico che non corra il rischio di intendere l'educazione emozionale limitata al funzionamento psico-socio-biologico.

A tal proposito, è interessante la spiegazione che Daniel Goleman offre in risposta alla domanda su quale sia l'utilità delle emozioni:

le nostre emozioni ci guidano nell'affrontare situazioni e compiti troppo difficili e importanti perché possano essere affidati al solo intelletto: si pensi ai momenti di grande pericolo, alle perdite dolorose, alla capacità di perseverare nei propri obiettivi nonostante le frustrazioni, allo stabilirsi del legame di coppia e alla costruzione del nucleo familiare. Ogni emozione ci predispone all'azione in modo caratteristico; ciascuna di esse ci orienta in una direzione già rivelatasi proficua per superare le sfide ricorrenti della vita umana – situazioni eterne che si ripeterono infinite volte nella nostra storia evolutiva. Il valore del nostro patrimonio emozionale ai fini della sopravvivenza trova conferma nel suo imprimersi nel nostro sistema nervoso come bagaglio comportamentale innato: in altre parole, nel fatto che le emozioni finirono per diventare tendenze automatiche del nostro cuore¹⁹¹.

E però, riconosce lo psicologo statunitense, se è vero che le emozioni hanno avuto questo ruolo di "guida saggia" nel lungo cammino evolutivo, è vero altresì che i processi di civilizzazione che hanno condotto al determinarsi delle realtà in cui viviamo non hanno seguito gli stessi tempi dei processi di evoluzione. Questi ultimi, infatti, sono di gran lunga più lenti, cosicché i fondamentali circuiti neurali dell'emozione di cui siamo dotati oggi sono quei meccanismi che si sono rivelati più funzionali nelle ultime cinquantamila generazioni umane, con il risultato, dunque, di trovarci a «dover affrontare dilemmi postmoderni con un repertorio emozionale adatto alle esigenze del Pleistocene»¹⁹².

¹⁸⁹ Ivi, pp. 17-18.

¹⁹⁰ M. PERNIOLA, *Del sentire*, Einaudi, Milano 1991.

¹⁹¹ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*, trad. it., Bur, Milano 2007, p. 22.

¹⁹² Ivi, p. 24.

Se questo in parte spiega l'incapacità che registriamo nel vivere ed utilizzare il bagaglio emozionale di cui siamo dotati come supporto e orientamento per il nostro agire, dovremmo anche rallegrarcene, perché non siamo degli automi, esecutori meccanici di un funzionamento. Nel limite individuato da Goleman, in altre parole, dovremmo riconoscere la nostra molteplice gamma di possibilità, di libertà di disegnare i nostri percorsi esistenziali.

Anche in pedagogia, come in filosofia morale, sapere che le emozioni hanno una matrice cognitiva e non soltanto istintuale apre e legittima lo spazio che si schiude al lavoro educativo: pensarle in relazione ad un oggetto profondamente significativo per il benessere della persona vuol dire riconoscere e identificare la causa di reazioni emotive incontrollate; sapere che si basano su convinzioni e credenze consente di lavorare sulla loro veridicità e fondatezza¹⁹³.

E però si tratta di uno spazio, quello dell'educazione emozionale, che dovrebbe essere un luogo non di pertinenza del sapere psicologico, ma un luogo di intervento per la ricerca pedagogica, che del sapere psicologico dovrebbe servirsi per comprendere come liberare le possibilità di sviluppo che il soggetto vorrà coltivare.

Sarebbe opportuno, dunque, che riflettessimo accuratamente quando, con forse eccessiva facilità e sicurezza, indichiamo nel raggiungimento della capacità emotiva – intesa nei suoi significati di conoscenza, gestione, riconoscimento delle emozioni proprie e altrui, regolazione –, l'obiettivo principe di un'educazione alle emozioni. E che ci chiedessimo se la capacità emotiva così intesa non possa, invece, costituire un obiettivo parziale, un complesso di abilità, che semplicemente 'attrezza' il soggetto per impadronirsi dell'"arte del sentire".

Un'arte del sentire utile a mettere in atto un altro tipo di capacità – che è poi l'obiettivo finale – la cui denominazione possiamo mutuare dalla teoria di Amartya Sen e della stessa Nussbaum: *capability*¹⁹⁴. Letteralmente, tale termine sarebbe da tradurre con 'capacitazione', vale a dire capacità che pone il soggetto in grado

¹⁹³ Tra gli approcci recenti al lavoro educativo sulle emozioni cfr. M. BALDACCI, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁹⁴ La nozione di *capability* è tratta dalla teoria del *capability approach* di Amartya Sen e il suo significato si precisa in riferimento al concetto di "funzionamento". Quest'ultimo indica per Sen uno "stato di essere e di fare" che è costitutivo dell'essere di una persona. Nella pluralità delle forme che assumono le esistenze umane esistono svariati funzionamenti. Il concetto di *capability* indica invece la 'capacità' di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che la persona può scegliere e riflette la sua libertà di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro. (Cfr. A. SEN, *Lo sviluppo è libertà*, tr.it., Mondadori, Milano 2000). Quella di *capability* è dunque una definizione 'sistemica' secondo cui la *capability* viene a determinarsi quando coesistono tre condizioni necessarie: 1) il possesso di un funzionamento; 2) la presenza di almeno un'alternativa valida a quel funzionamento (anche solo in via potenziale e non ancora attuale); 3) il possesso della facoltà di scelta. Essa indica, pertanto, la misura della libertà della persona. (Per un approfondimento sulla nozione di *capability* e sulle implicazioni educative nell'utilizzo di questo concetto cfr. A. M. PASSASEO, *Formare la persona libera. Un progetto di educazione per capacità*, Anicia, Roma 2015).

di agire, cioè di scegliere, ma che è preferibile mantenere in originale, per non forzare interpretazioni e creare nuove categorie.

E allora, si potrebbe concludere, che è la capacità di scelta che caratterizza la persona emozionale. Scelta di cosa? Di quali emozioni 'valorizzare', vale a dire riconoscere come valori guida, per costruire la propria personalità, per sentire l'altro e farsi sentire, per far fronte a problemi morali, per decidere il posto che si vuole occupare nel mondo. E, ad un livello sociale, per cambiare le 'brutture' del mondo, per osare, per lanciare sfide alla tradizione, per sostenere il proprio punto di vista. Per esercitare, in definitiva, la propria libertà in maniera consapevole.

Da qui allora un lavoro di cura educativa che, considerando il dato di partenza – la condizione esistenziale del soggetto – si pone in ascolto¹⁹⁵ per 'liberare' questa libertà.

E si declina in lavoro mirato all'acquisizione di consapevolezza delle proprie modalità conoscitivo-emozionali; di de-condizionamento emozionale, laddove la vita emotiva sia stata impedita, repressa, manipolata; in lavoro di messa in discussione, infine, delle proprie credenze e convinzioni, attraverso l'estensione delle proprie conoscenze e informazioni, l'inclusione di quanti più punti di vista alternativi possibili, l'esercizio del pensiero critico e riflessivo: ciò che presiede alla formazione di progetti esistenziali¹⁹⁶ e alla definizione di sé come persona morale¹⁹⁷, preconditione della maturazione della persona politica¹⁹⁸. Ciò che possiamo a ragione definire il massimo esito di un'educazione emozionale nella nostra società democratica. Giacché, come splendidamente afferma Humberto Maturana,

la democrazia si definisce e si vive a partire dall'emozione, dal desiderio di convivenza in un comune progetto di vita. In altre parole, il compito di creare una democrazia comincia nello spazio dell'emozione con la reciproca seduzione, al fine di creare un mondo nel quale continuamente nasca dalle nostre azioni la legittimità dell'altro nella convivenza, senza discriminazioni né soprusi. Tale impresa è un'opera d'arte, un prodotto del desiderio di convivenza democratica, non della ragione. Se non accettiamo la presenza del fluire emozionale in un discorso non lo comprendiamo, e se non ci facciamo carico dell'intento creativo del discorso democratico, se non ci rendiamo conto che la democrazia appartiene al desiderio e non alla ragione, non saremo in grado di vivere in democrazia, perché lotteremo per imporre la verità. La democrazia è una cospirazione sociale per una convivenza nella quale la povertà, il sopruso e lo sfruttamento sono errori da correggere e si correggono perché si desidera farlo¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Cfr. M. G. RIVA, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

¹⁹⁶ Cfr. M. CONTINI, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1992.

¹⁹⁷ Cfr. COLICCHI E., *Linee di una teoria dell'educazione del soggetto morale*, in F. CAMBI (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007, pp. 49-101.

¹⁹⁸ Cfr. PASSASEO A. M., *A scuola di democrazia. Linee di svolgimento di una teoria dell'educazione politica*, Armando Siciliano, Messina 2009.

¹⁹⁹ H. MATURANA, X. DÁVILA, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, trad. it., Elèuthera, Milano 2006.

BIBLIOGRAFIA

- ANOLLI L., *Le emozioni*, Unicopli, Milano 2002.
- ARNOLD M., *Emotion and Personality*, Columbia University Press, New York 1960.
- BALDACCINI M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2008.
- BERTOLINI P., CARONIA L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1998.
- BONINO S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze 2005.
- CAMBI F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Pisa 2015.
- COLICCHI E., *Linee di una teoria dell'educazione del soggetto morale*, in F. CAMBI (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007, pp. 49-101.
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1992.
- DAMASIO A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, trad. it., Adelphi, Milano 1995.
- ELGIN C. Z., *Considered judgment*, Princeton University Press, Princeton 1996.
- FRIJDA N. H., *La regolazione delle emozioni: un processo multiforme*, in MATARAZZO O., ZAMMUNERV. L. (a cura di), *La regolazione delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*, trad. it., Bur, Milano 2007.
- JOHNSON-LAIRD P. N., OATLEY K., *Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica*, in D'URSO V., TRENTIN R. (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1988, pp. 119-158.
- LAZARUS R. S., KANNER A. D., FOLKMAN S., *Emotions: A Cognitive Phenomenological Analysis*, in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (eds.), *Theories of emotion*, Academic Press, Vol.1, Boston 1980, pp. 189-217.
- LEDOUX J., *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano 1998.
- MATARAZZO O., ZAMMUNERV. L. (a cura di), *La regolazione delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009.
- MATURANA H., DÁVILA X., *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, trad. it., Elèuthera, Milano 2006.
- MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993.
- NUSSBAUM M. C., *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, trad. it., Carocci, Roma 2007.
- NUSSBAUM M. C., *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2004.
- NUSSBAUM M. C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2001.

- PASSASEO A. M., *Formare la persona libera. Un progetto di educazione per capacità*, Anicia, Roma 2015.
- PASSASEO A. M., *A scuola di democrazia. Linee di svolgimento di una teoria dell'educazione politica*, Armando Siciliano, Messina 2009.
- PERNIOLA M., *Del sentire*, Einaudi, Milano 1991.
- RIVA M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.
- TRENTIN R., *Emozioni e processi cognitivi*, in V. D'URSO, R. TRENTIN (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1988, pp.159-190.