

Gruppo 8
Educazione ed esperienza affettiva

Introduzione

Laura Clarizia
Maurizio Fabbri

Interventi

Marinella Attinà
Elsa Maria Bruni
Maria Buccolo
Micaela Castiglioni
Giuseppina D'Addelfio
Enrica Freschi
Tiziana Iaquinta
Maria Grazia Lombardi
Giuseppina Manca
Emanuela Mancino
Emiliana Mannese
Paola Martino
Anna Maria Passaseo
Fabiana Quatrano
Valeria Rossini
Alessandro Versace
Lucia Zannini

Introduzione
Educazione ed esperienza affettiva

Laura Clarizia
Università di Salerno

Per molto tempo, nel passato, la pedagogia ha trascurato la valutazione dell'affettività o, piuttosto e più spesso, qualificandone la presenza come interferenza all'interno di uno sviluppo educativamente orientato verso il bene, ne ha ipotizzato, normativamente, un possibile superamento.

Kant esprime la posizione più rigorosa della riflessione in questa direzione quando esclude, da ogni agire autenticamente etico, anche la percezione (empatica e relazionale) del piacere di dare piacere all'altro attraverso il proprio agire ma, come sottolinea Max Scheler, è il timore di cadere nel relativismo o nell'edonismo che fa assolutizzare a Kant l'uso della ragione anche nell'ambito dell'emozionale (Scheler, 1954).

Così la pedagogia, nel suo riconoscersi strettamente connessa all'etica, ha spesso escluso dall'educativo o, meglio, dal discorso scientifico intorno all'educativo, l'affettività, anche nella sua componente empatica.

In realtà l'empatia, quando viene riconosciuta e definita come "categoria pedagogica educativa", lascia emergere, accanto all'intenzionalità squisitamente etica (che consente di riconoscere l'altro in sé come un bene, senza condizioni) e accanto all'intenzionalità definita veritativa (che consente di scoprire l'altro come "un" altro), soprattutto l'intenzionalità dialogale, relazionale con l'altro (Bellingreri, 2005).

Naturalmente, l'educativo, l'affettivo, il pedagogico sono strettamente interconnessi né la presenza dell'affettività, nell'esperienza fenomenologica educativa, può oggi essere messa in discussione.

Si tratta, piuttosto di comprendere quanto possa o debba essere riconosciuta, accolta, valorizzata, contenuta, controllata, espulsa, ... educata.

Si tratta anche di interrogarsi se, per caso, l'educativo non possa che "passare" attraverso l'affettivo, nel riconoscimento (freudiano) di una comune derivazione degli affetti, delle emozioni e dei sentimenti da una affettività originariamente egocentrica e (anche) distruttiva e che, solo educativamente, può diventare relazionale e dialogica.

Si tratta, forse, di riconoscere come solo all'interno dell'educativo relazio-

nale, a partire dalla materna cura primaria, sia possibile accogliere e affrontare anche le “ombre” dell’educazione (Iori, Bruzzone, 2015), la presenza, nella vita umana, di un’affettività che convive con le intenzionalità del *lògos*; e tentare di ricomporre, nell’educativo e nel pedagogico, quello che appare come un conflitto insanabile del pensiero umano, il conflitto tra la logica e il tempo, il conflitto insanabile tra la logica che, fondandosi sulla negazione della contraddizione, tenta di pensare alla vita ponendola fuori dal tempo, in un’eternità immobile come un cristallo, e il tempo, sempre in movimento, che ci fa percepire la vita contingente, irriducibilmente “a termine” (Minichiello, 2007) e segnata dal “principio imperfezione” (Minichiello, 2006).

È tale consapevolezza che ci spinge alla cura relazionale, facendoci diventare responsabili nei confronti delle generazioni future attraverso una filosofia pratica quale forma di vita teorica, attraverso una pedagogia che viene praticata prima di essere pensata e tradotta in un complesso di enunciati (Minichiello, 2006, 2007); pedagogia pratica principalmente agibile nella cura relazionale primaria, all’interno della quale il bambino, proiettando e “bonificando” le sue angosce distruttive (Klein, 1932), può gradualmente apprendere a proteggersi dallo straripamento emozionale e dalla disperazione e a innalzare i livelli di difesa dall’angoscia distruttiva di un’affettività non relazionalmente educata.

L’educativo attraversa sempre un luogo relazionale di potenziali equilibri, più o meno stabili o precari, tra molteplici *regioni* di fattori che chiamano in causa, insieme, il *lògos* e l’affettività, il cui nodo di incontro/scontro/incrocio non è solo unico e singolare, ma sempre anche attraversato dal filo narrativo interpretante di auto ed etero-narrazioni, sempre affettivamente segnate.

Tutto origina (e poi ritorna, conservato nella memoria) nel primo spazio relazionale comunicativo così come vissuto, percepito, interiorizzato..., così come nuovamente rintracciabile anche in ogni successiva narrazione.

Quando ero bambina, nel pieno di un conflitto tra coetanei, mia madre mi diceva: “cedi tu, che sei più buona”, sollecitandomi, attraverso la gratificante percezione empatica di essere riconosciuta come “buona” nella mia prima e più importante relazione, ad innalzare il livello dei miei comportamenti prosociali.

Oggi so che quella frase ha un senso solo all’interno di una “relazione”, solo all’interno di uno spazio comunicativo reciprocamente riconosciuto e riconoscibile (dai partecipanti) come intimo e significativo.

Forse è per quella lontana “impronta” affettiva che ancora oggi, all’interno della “mia” pedagogia, continuo a sperare che, per quanto le concrete e quotidiane relazioni possano, non raramente, presentarsi come imperfette, acciden-

tate, attraversate da inevitabili dolorosi tradimenti (Turnaturi, 2000), da ambiguità e ombre (Iori, Bruzzone, 2015), lo spazio concreto dell'educativo (e dell'umano) sia quello della "relazione", perché di gran lunga più inumana mi si presenta la sua assenza, almeno in quei luoghi comunicativi interpersonali che il discorso pedagogico continua a ipotizzare, definire e descrivere come educativi e/o formativi per le generazioni future.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V., Bruzzone D. (eds.) (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Klein K. (1969). *La psicanalisi dei bambini*. Firenze: Martinelli (Ed. orig. pubblicata 1932).
- Minichiello G. (2006). *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teorie della conoscenza*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Minichiello G. (2007). *La vita a termine. Il pensiero del conflitto tra logica e tempo*. Venezia: Marsilio.
- Scheler M. (1996). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori: nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*. trad. it a cura di Giancarlo Caronello. Milano: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 1954).
- Turnaturi G. (2000). *Tradimenti. L'imprevedibilità nelle relazioni umane*. Milano: Feltrinelli.

Introduzione
Educazione ed esperienza affettiva

Maurizio Fabbri
Università di Bologna

È dominante la tendenza, in ambito educativo, quando non anche pedagogico, a parlare di affetti, piuttosto che di emozioni. Gli affetti tuttavia richiamano a quelle relazioni di dipendenza, che fissano i legami fra due o più persone: un *proprium* dell'esperienza affettiva è vincolarsi a piani d'esperienza privilegiati, che la situano nel contesto familiare, ad esempio, piuttosto che scolastico o professionale, e che la rendono spesso riconoscibile in termini di stabilità e continuità. Gli affetti si sedimentano e assumono un volto che li rende in parte prevedibili, al punto che molte esperienze quotidiane, anche di alto valore affettivo, sembrano non comportare particolari implicazioni di risveglio o attivazione emozionale.

È indubbio che gli affetti presentino una solida base di identificazione, che li rende essenziali nel processo di costituzione dell'Io, ma, al pari della nostra identità, possono invecchiare facilmente, per il loro stabilizzarsi dentro circuiti d'esperienza, tesi alla loro reiterazione. Nel bene e nel male, possono far soffrire e/o dare appagamento: più spesso, la pienezza di cui si fanno portatori è ambivalente e può risultare carica di positività e di amore o densa di malessere e sofferenza. In un caso come nell'altro, la situazione affettiva può comportare un rischio d'ingabbiamento, tale per cui proprio ciò che la rende seducente e attrattiva, su alcuni piani, può comportare rinunce dolorose su altri.

Non si dimentichi d'altronde che il sostantivo *affetto* funge anche da participio passato di un verbo, che esprime malessere e malattia: essere affetti di... Da questo punto di vista, gli affetti richiamano sedimentazioni dell'*Io*, che hanno in qualche misura ricomposto le grandi tensioni e i conflitti fra *Es* e *Super-io*: rappresentano il punto di arrivo di un processo di stabilizzazione, che censura molte delle emozioni in gioco, mentre ne legittima ed evidenzia altre, spesso, le più addomesticate. E, com'è noto, per Freud, le pulsioni di morte hanno sede nell'Io, poiché il tentativo di conservare le sedimentazioni identitarie realizzate negli anni funge da baluardo contro le emozioni destabilizzanti, che rischiano di minacciarne l'identità o addirittura comprometterla (Freud, 1978). In questo senso, l'esperienza affettiva è più vicina alle pulsioni di morte

che a quelle di vita, per Freud riconducibili all'*Es* e agli istinti, poiché queste ultime comportano un buon grado di apertura e di ricettività verso tutte le emozioni in gioco e l'accettazione delle spinte trasformative che ne derivano.

Quando non stabiliscono un dialogo privilegiato con le emozioni, gli affetti evolvono nei sentimenti, e "... mentre ai sentimenti – scrive Mariagrazia Contini (1992, p. X) – viene riconosciuta una certa "dignità spirituale", le emozioni subiscono una svalutazione, connessa alla condivisa stereotipia che interpreta il loro manifestarsi in termini di "spinta incontrollata", come segno di fragilità e problematiche psicologiche, o, almeno, come sintomo di "indiscrezione" sul piano comunicativo-relazionale." Che cosa rende l'esperienza emozionale potenzialmente pericolosa o comunque tale da suscitare sospetto e diffidenza?

Le emozioni, dal latino *ex movere*, sono eventi dinamici che si attivano in modo intermittente, grazie al contatto con innumerevoli e imprevedibili fattori d'esperienza, che non risultano significativi in sé, ma lo sono per le persone che ne sperimentano il contatto. È grazie all'esperienza emozionale che si possono tracciare i bilanci delle proprie e altrui esperienze affettive; è a causa dell'esperienza emozionale che quella affettiva subisce e riceve interferenze dai più imprevedibili altri piani d'esperienza. Interferenze che ne complicano la vita, ma che l'arricchiscono anche. Laddove gli affetti rischiano di confinare o, addirittura, ingabbiare la personalità, le emozioni la rendono e la fanno sentire viva. Sono intrinsecamente reattive, anche se non sempre positivamente reattive. Sono mobili, con tutti i rischi di superficialità che ne derivano, ma possono anche rivelare inaspettate capacità di profondità: il cosiddetto sentimento dell'angoscia (l'*angst* degli esistenzialisti) nel suo emergere, imprevedibile, assume i tratti e i contorni di un'emozione, pur molto intensa, piuttosto che quelli di un affetto o sentimento.

Lungi dal risolversi in esperienza elementare, l'emozione può fungere da presupposto di un percorso ad alta complessità: dalla comparsa del cervello limbico in poi, le emozioni sono divenute parte essenziale del processo di evoluzione filogenetica; e se in passato sono state considerate depositarie di un conflitto con le funzioni cognitive superiori, studi più recenti ne evidenziano invece la mescolanza con queste ultime e il contributo da esse fornito allo sviluppo della civiltà. Si pensi alla teoria del "cervello emotivo" di Joseph Ledoux (1998) e a quella della "mente relazionale" di Daniel Siegel (2001).

Un'adeguata valorizzazione dell'esperienza emozionale permette, ad esempio, a quella affettiva di sfociare nella passione, anziché risolversi in se stessa, e le passioni, com'è noto, sono potenti attivatori di motivazioni, interessi, talenti, che consentono alla personalità di sperimentare una via di fuga dalle pro-

prie dipendenze non gratuito e banale. Certo, anche la passione, come gli affetti, ha a che fare con il morbo, la malattia, con un eccesso di sofferenza, che mina o può minare la salute del soggetto che la vive: molte, troppe passioni sono autodistruttive. La passione tuttavia è anche alla base di quel talento, che fuoriesce dagli schemi delle consuetudini: le aggira, cercando una via di fuga, ne mina la tranquillità.

Nella sua accezione positiva, la passione persegue l'integrazione fra emozioni ed affetti, ma quell'integrazione è un terreno spesso minato, che sposta l'affettività su piani che spesso non le sono congeniali, in quanto la impegnano nella ricerca di nuovi codici espressivi, quando non la vincolano all'affermazione di un impegno totale e totalizzante, che non lascia spazio ad altre esperienze. Il massimo biologo del Novecento, Henry Laborit, nel suo *Elogio della fuga*, invita a non vergognarsi dei propri desideri di fuga da tutti quei contesti di vita, che inibiscono le potenzialità esplorative della mente umana e del suo sistema nervoso. Fuggire è meno vile che restare, quando la permanenza in determinati contesti funga da inibitore delle nostre potenzialità di realizzazione e autorealizzazione. Per fuggire però, è necessario potersi mettere in ascolto delle proprie emozioni, piuttosto che degli affetti e dei sentimenti a cui siamo stati educati. Purtroppo, gli automatismi dell'educazione sono tali da inibire ogni nostra tensione esplorativa: l'educazione tradizionale premia le menti rinunciatricie, che si limitano a corrispondere alle aspettative degli adulti, piuttosto che rischiare in prima persona nel delicato processo di esplorazione dell'ambiente (Laborit, 1979).

Dopo la fuga, al di là della fuga, le emozioni ci restituiscono un mondo mutato, nel quale anche gli affetti e i sentimenti hanno perduto il loro tratto addomesticato ed addomesticante: da questo momento in poi, l'esperienza affettiva si lega al sentire il mondo proprio, insieme a quello dell'altro, e l'educazione sentimentale diviene percorso di potenziamento delle facoltà intuitive e delle corrispondenti capacità di immedesimazione, piuttosto che di induzione ai "buoni sentimenti". In questa chiave, i sentimenti, che per millenni sono stati elementi di filtro e di stabilizzazione dell'esperienza affettiva, divengono suoi fattori di ampliamento, tesi ad ampliarne il repertorio esistenziale.

In questa prospettiva, parlare di pedagogia delle emozioni è diverso che parlare di pedagogia degli affetti o delle passioni o della cura: ciascuna allude a una dimensione dell'esperienza emozionale in educazione, che ha bisogno anche delle altre, ma che nasconde un differente retropensiero e una diversa concezione dell'educazione stessa. Più ci si allontana dalle dimensioni strettamente emozionali, per avvicinarsi a quelle, tradizionalmente, considerate "alte" (affettive, sentimentali, passionali), tanto più si rischia di alimentare il tas-

so di normatività dell'educare; viceversa, tanto più si assolutizza l'esperienza emozionale a danno delle altre, tanto più si rischia di assecondare un'autoregolazione, che non trova sempre supporti adeguati dall'educazione.

Bibliografia

- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freud S. (1978). *L'Io e l'Es*. Milano: Boringhieri.
- Laborit H. (1979). *Elogio della fuga*. Milano: Mondadori.
- Ledoux J. (1998). *Il cervello emotivo*. Milano: Baldini & Castaldi.
- Siegel D. (2001). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.

I.

Emergenze adolescenziali: verso una scuola affettivamente orientata

Marinella Attinà
Università di Salerno

1. Profili adolescenziali tra ambiguità e contraddittorietà

Emergenza educativa, crisi delle istituzioni scolastiche, adolescenti alla deriva, adulti che annaspiano alla ricerca di una rinnovata autorevolezza educativa sulla quale fondare la specificità del proprio ruolo formativo, sono alcune delle parole chiave che tratteggiano, nel loro complesso, una fenomenologia adolescenziale che sfugge a qualsiasi tentativo euristico che voglia dirsi esaustivo e sistematico.

Registriamo, a fronte dell'interesse della ricerca educativa declinata secondo diversi sguardi epistemologici – da quello psicologico a quello socio-antropologico fino a quello propriamente pedagogico –, una sorta di contraddizione tra quanto sappiamo, tra quanto cioè la ricerca scientificamente supportata ha acquisito, e le pieghe della quotidianità ove l'interesse adolescenziale si trasforma in un'*emergenza* della fenomenologia adolescenziale colta nel suo approdo all'età giovanile.

Cosa si intende *oggi* per adolescenza? Chi sono *oggi* gli adolescenti? Come è possibile “pensarli” *oggi*?

Sono questi alcuni interrogativi cruciali che l'adulto intenzionalmente educante, si pone per poter incontrare l'adolescente e per poter attuare con lui vere e proprie “prove di dialogo”.

Molteplici sono le rappresentazioni discorsive attorno alla realtà giovanile elaborate dall'adulto.

Sono rappresentazioni che ineriscono al *sensu comune*, improntate, cioè, all'empiricità delle osservazioni che scaturiscono dalla quotidianità, e caratterizzati dalla generalizzazione, non sempre stereotipata o pregiudizievole, o sono rappresentazioni di portata *divulgativa*, improntate cioè alla comunicazione allargata da parte dei professionisti della comunicazione che si occupano dell'analisi e dell'interpretazione dei fenomeni giovanili a livello mediatico e caratterizzati dal voler determinare consenso attorno ad alcune rappresenta-

zioni del mondo giovanile, o, infine, sono rappresentazioni discorsive di portata *scientifica*. Queste ultime (che rappresentano certamente i discorsi ‘più forti’), figlie dei contributi delle scienze umane e delle scienze dell’educazione, sono improntate alla ricerca di un’oggettività scientifica che possa costituire, a partire da uno sguardo epistemologico specifico, l’impalcatura imprescindibile dell’interpretazione della realtà adolescenziale.

Sembra che la realtà giovanile oscilli tra due polarità difficilmente coniugabili: da un lato l’asse/polarità definibile *sensazionalista* ed *emergenzialista* che accentua le dimensioni del rischio, della violenza, delle condotte devianti, dall’altro l’asse/polarità definibile *generalista* ed *omologante* che guarda la realtà giovanile in termini “anestetici”, in termini cioè di insensibilità, superficialità, assenza di valori, consumismo acritico, narcisismo ed eroicità.

Se la prima polarità mette capo, nell’immaginario collettivo ad un adolescente dal volto ‘deforme e mostruoso’, la seconda polarità mette capo ad un adolescente dal volto inespressivo della ‘mediocrità’ (Barone, 2009).

In realtà tra mediocrità e mostruosità, tra approcci comuni e approcci scientifici, tra emergenza e normalità, occorre sottolineare quanto siano insufficienti criteri *ad un occhio solo*, categorizzanti ed universalizzanti non idonei a cogliere e comprendere la problematicità e la complessità della condizione adolescenziale del terzo millennio.

Corre, allora, l’obbligo di porsi un interrogativo di fondo senza pretese di dare ad esso risposte definitive.

È ancora possibile approcciare in termini descrittivi ed interpretativi l’adolescenza o quest’ultima si presenta così prismatica, multi-sfaccettata, poliforme, che sembra più corretto declinare l’adolescenza al plurale e riflettere, dunque, in termini di *profili* adolescenziali?

La condizione adolescenziale stenta oggi a porsi come “una fase mitica”, delimitata, circoscritta, si slabbra idealmente in porzioni sempre più ampie della propria vita, tanto da ridefinire fortemente il proprio statuto.

Se volgiamo lo sguardo a quelle forme di ritualizzazione del transito da una fase all’altra della vita, se, ancora, volessimo provare a ricercare le tracce di quelli che l’antropologo Arnold van Gennep chiamò riti di passaggio ossia ‘riti liminari’, meccanismi cerimoniali che guidano, controllano e regolamentano i mutamenti della vita degli individui e dei gruppi, ci troveremo su un terreno assai sdruciolevole.

Né è possibile individuare nelle nuove forme di *bricolage identitario del sé*, quelle dei segni corporei – tatuaggi e piercing, per intenderci –, tracce, corporee in tal caso, di riti di passaggio. L’antico ed ancestrale significato sociale e comunitario dei segni corporei ha oggi lasciato il passo ad un antitetico signi-

ficato dai tratti fortemente individualizzanti: il tatuaggio, il piercing, il branding, le cicatrici fatte deliberatamente, lungi dall'essere parte di una narrazione di base, di un mito, di un significato trascendente la propria persona, lungi dall'essere parte di una religiosità condivisa, sono oggi il segno indelebile di una 'sacralità personale' (Le Breton, 2002). Insomma i segni come contraltare *umano* del codice a barre delle merci.

In questa sorta di *terra di mezzo* (Barone, Mantegazza, 1999), senza confini e senza rituali si staglia la figura, il volto di un adolescente dai contorni slabbrati. Una fenomenologia adolescenziale, dunque, fortemente e drammaticamente caratterizzata dall'ambiguità e dall'incertezza sia in termini denotativi sia in termini interpretativi.

2. Figure paidetiche tra penombra ed invisibilità

Proprio questo passaggio alla "penombra" della realtà adolescenziale chiama in causa le responsabilità educative degli adulti e le modalità organizzative e sistemiche delle forme paidetiche, da quella formali a quelle informali.

Ed è proprio sul versante paidetico, quello che maggiormente investe la *Bildung* dell'adolescenza nei suoi assetti educativi e formativi, nelle sue implicazioni etiche ed ermeneutiche, che si stagliano i confini di un terra desertificata. Perché se da un lato, sul piano dell'alta cultura, l'adolescenza è oggetto di analisi, studio, interpretazioni raffinate, di costruzioni epistemologiche, dall'altro essa diventa luogo figurato di una *scomparsa*. Famiglia e scuola, cioè, da sempre indicati come gli elementi strutturali di una progettualità educativa, di una *paideia* formale, istituzionalizzata, sistematica ed intenzionale, sembrano essere andati in corto circuito educativo (Acone, 2004). E a questo black-out, che spezza la triplice polarità di scuola-famiglia-adolescenti, subentrano le luci accattivanti della galassia elettronica e le voci da sirene del gruppo dei pari.

Sembra, paradossalmente, che gli *invisibili* non siano più tanto gli adolescenti ed i giovani quanto gli adulti addetti al compito educativo e formativo.

Non è possibile entrare qui nel merito delle questioni pedagogiche della famiglia, nella questione ad esempio dello *svincolo* che, nella sua faccia fisiologica appare tappa cruciale e fondamentale per la progressiva conquista dell'autonomia e dell'identità; non è ancora possibile entrare nella problematica relativa ad un dimensione multimediale, che si configura come nuove protesi psichica, che schiaccia l'adolescente nello spazio di uno spot-boy e che sostituisce la relazione con la comunicazione on-line; e non è possibile entrare ne-

anche nelle questioni che trasformano sovente il gruppo dei pari, i compagni di banco in compagni di branco.

Prima di guardare alla scuola con l'*occhio* dell'adulto proviamo a porci alcuni interrogativi: come 'vivono', come 'sentono' i nostri adolescenti la scuola che frequentano? Gli insegnanti sono ancora in grado di "intercettare" lo sguardo dell'adolescente? *L'essere adolescente a scuola* non rischia di essere, come suggerito da Domenico Starnone, "uno star buono, schivare all'occorrenza, arrendersi solo in caso di necessità. Parlare [...] solo se interrogato" (Starnone, 1995)?

Certo la scuola, pressata da una nuova vocazione aziendalista che tutto giustifica e legittima, da nuove forme di burocratese assolutamente autoreferenziali, ha deciso ormai già da molti anni, che il suo fine non è quello di educare, ma di istruire dal momento che l'educare, nella falsa coscienza di alcuni docenti, è corollario dell'istruire.

Ma i rapporti internazionali che "misurano" le competenze dei nostri alunni nel confronto con gli studenti della comunità europea, non sembrano affatto testimoniare l'auspicato innalzamento del livello *performativo* dello studente italiano. Scuola che, allora, alla perdita della sua tradizionale funzione educativo-formativa a vantaggio di una presunta funzione istruttiva, aggiunge, paradossalmente, proprio la perdita della stessa funzione istruttiva e selettiva.

Allora, il ritornare oggi a riflettere sulla tematica adolescenziale dimostra che chiunque abbia a cuore il destino di una generazione non può rimanere indifferente di fronte ad un'adolescenza progressivamente privata di padri e di maestri, non può, cioè, rimanere indifferente di fronte ai segnali forti e deboli di disagio che questa generazione di adolescenti invia.

3. Ripensare il *sensò* dell'andare a scuola

Proprio dalla scuola occorre ripartire per ritrovare un bandolo di quella matassa ingarbugliata e complessa che si suole ancora definire "educazione".

Forse un possibile bandolo potrebbe essere quello relativo alla messa in campo di una scuola che sia *affettivamente orientata*. Qui corre l'obbligo di chiarire cosa s'intenda per scuola affettivamente orientata. L'"affettivo" non fa rima con il permissivo, con il facile, con il lasciar fare, frutto di un pericoloso demagogismo che non porta da nessuna parte, né piacciono quei "je accuse" che di volta in volta sono rivolti alla famiglia prima ed alla scuola poi, dai nuovi "maître à penser" che si alternano nei salotti televisivi e nelle pagine dei rotocalchi "à la page".

La scuola potrebbe iniziare a porre questioni di senso della sua presenza e un senso potrebbe essere rintracciato, forse, nel ripartire dalle “ragioni del cuore”, senza che questo significhi, è bene ripeterlo, il ritorno ad una scuola presappochista, superficiale, dell’occasionalità, in nome di un frainteso “star bene dell’alunno”. Perché l’adolescenza non è solo “età incerta”, età critica, periodo di transizione, inquieto, imperfetto, esacerbato, ma è anche *radura* (Mottana, 2005), intesa come spazio di apertura al senso profondo delle cose, quel senso che investe le questioni più cruciali dell’esistenza, l’amore, la morte, la natura, la libertà...

L’immagine metaforica della radura ci consente di guardare all’adolescenza non solo attraverso sguardi disciplinari *monorientati*, ma come stagione psico-affettiva da guardare con quell’*occhio del cuore* suggerito da Hillmann: un occhio, cioè, che è proprio di uno sguardo aperto, disponibile, capace di contenere le proprie proiezioni, uno sguardo intuitivo, penetrante, emozionato, capace di andare oltre le pieghe superficiali dell’adolescenza, dei suoi *tic*, delle sue increspature, dei suoi lati obliqui.

È lo sguardo dell’affettività che consente all’educatore di cogliere la *ciascunità* (Hillmann, 1996) dell’essere adolescente.

L’affettività si configura come problema educativo nello stesso momento in cui è considerata non più come contrapposta alla razionalità ma come realtà complessa da analizzare nelle sue radici cognitive e nelle sue implicazioni comportamentali. Occuparsi della vita e dell’educazione affettiva non assume il sapore di uno “schieramento di parte” volto ad alimentare un ormai logoro pendolarismo tra ragione e sentimenti: il docente, che pure è chiamato al compito primario dell’alfabetizzazione culturale, non può raggiungere questo traguardo se, contemporaneamente, non posa lo sguardo sull’alfabetizzazione affettiva. Non si tratta di un curriculum aggiuntivo, di un compito ed un onere in più: si tratta di dare significato al proprio “unico” dovere di insegnare per far raggiungere quell’apprendimento formativo, dotato cioè di *senso*, che i diversi testi programmatici prescrivono come finalità generale.

L’adulto educatore che è pronto a comprendere le ragioni socio-affettive dell’adolescente, non è l’adulto che accoglie indifferentemente ed indistintamente, ma qui *comprendere* sta nella significativa traduzione latina del “cum”, ossia del tenere insieme, dell’arginare e direzionare, dell’indicare e orientare le emozioni. Ciò perché l’emozione è essenzialmente *relazione* ed ai docenti preoccupati di misurare, quantificare, di stilare giudizi docimologicamente corretti sulle capacità intellettuali dei loro allievi, va rivolto l’invito a chiedersi quanta educazione emotiva abbiano attivato e quanto questa sia stata lasciata al caso, quante volte abbiano autenticamente ascoltato e guardato i loro allievi

e quante volte siano stati *tra* loro, ma non *con* loro e quante volte, infine, il loro motto sia stato quel verso dantesco “non ragioniam di loro, ma guarda e passa”.

Il forte richiamo all’educazione delle competenze socio-affettive si accompagna ad una costante preoccupazione che si traduce in una avvertenza.

La preoccupazione concerne il rischio di uno schiacciamento della scuola solo sulla dimensione affettiva. Ciò comporterebbe cadere in uno di quei sette errori dell’educazione richiamati già da Maritain e ripresi anche da Bruner: lo psicologismo che risolve l’affettività nella *mistica* dell’affettività.

Una mistica, questa, che lascia emergere il rischio e l’illusione, come sottolineato da Recalcati (2014), dell’insegnante psicologo: una “mutazione psicologica” dell’insegnante che cede ad un confidenzialismo che tradisce il vero compito della scuola, quell’erotica dell’insegnamento che non si nutre solo di incontri affettivi ma anche e soprattutto intellettivi.

Bibliografia

- Acone G. (2004). *La paideia introvabile*. Brescia: La Scuola.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell’adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell’adolescenza*. Milano: Guerini.
- Hillmann J. (1996). *Il codice dell’anima*. Milano: Adelphi.
- Le Breton D. (2002). *Signes d’identité. Tatouages, piercing et autres marques corporelles*. Paris: Métailié.
- Mottana P. (2005). La “radura” dell’adolescenza (fra luogo e non-luogo). In L. Angelini et alii. *L’adolescenza nell’epoca della globalizzazione* (pp. 157-170). Milano: Unicopli.
- Recalcati M. (2014). *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Starnone D. (1995). *Solo se interrogato*. Milano: Feltrinelli.

II.

Il *parent involvement* tra implicazioni affettive e realizzazione formativa

Elsa Maria Bruni
Università di Chieti-Pescara

1. Scuola e famiglia: il quadro normativo e le questioni aperte

Gli studi pedagogici degli ultimi quarant'anni e i provvedimenti legislativi della scuola italiana hanno progressivamente sottolineato la necessità di interazione fra le agenzie educative nella realizzazione di un sistema formativo teso ad assicurare successo scolastico, realizzazione umana e affermazione professionale delle nuove generazioni. L'ingresso formalizzato dei genitori nei luoghi dell'istruzione, sancito dai Decreti Delegati del 1973 e 1974, ha costituito quindi un tema focale all'interno del dibattito scientifico e politico del nostro Paese e, in generale, di tutte le società occidentali. Muovendo da questo dato, connesso inizialmente al rapporto fra educazione e sviluppo economico per poi farsi tema dalla valenza sociale, la questione oggi si arricchisce di ulteriori considerazioni se si analizzano gli esiti del *parent involvement*, da indagare non solo in termini di realizzazione di una volontà educativo-politica da esercitarsi nella scuola o in termini di crescita cognitiva legata al tradizionale compito dell'istruzione, ma anche e soprattutto da leggere in termini di formazione umana, di maturazione affettiva, di benessere psichico, di autodeterminazione.

Nella riorganizzazione dell'istruzione non universitaria dell'Italia repubblicana il DPR del 31 maggio 1974 n. 416, fra quelli ricordati, ha segnato la regolamentazione degli organi di partecipazione democratica nella scuola attraverso una collaborazione attiva fra la comunità scolastica e la comunità sociale: sono nati così il consiglio di classe o di interclasse, il collegio dei docenti, il consiglio d'istituto, la giunta esecutiva, così come sono stati costituiti il Consiglio di disciplina degli alunni e il Comitato di valutazione del servizio degli insegnanti. Mirando a realizzare una intesa nel perseguimento di determinati obiettivi di natura educativa, formativa e sociale, di fatto la famiglia, attraverso l'elezione di rappresentanti, è chiamata a partecipare alla vita delle istituzioni educative e a seguire direttamente, in collaborazione con la scuola, i processi di formazione umana dei giovani.

Se dall'atto legislativo si passa ad indagare le conseguenze derivate dalla partecipazione parentale nella vita scolastica dei figli, l'analisi evidenzia una pluralità di "spazi" cui dover prestare attenzione, non tutti direttamente visibili, poiché riguardanti l'universo delle dinamiche conscie e in gran parte di quelle inconscie che articolano le relazioni tra genitori e figli, tra genitori e insegnanti, tra bambini, adolescenti e il mondo circostante. La questione della vita scolastica e dei risultati educativi diventa inevitabilmente generatrice di interrogativi pluridimensionali: l'educativo si amplia fino ad interessare l'esistenza tutta della persona e fino a coincidere con la maturazione identitaria, con lo sviluppo cognitivo, con la crescita emotiva, con l'affinamento delle modalità di stabilire relazioni con gli altri e con gli ambienti, con le possibilità di autoaffermazione e di benessere psichico.

Dagli anni '70 ad oggi quel processo di trasformazione in senso partecipativo e democratico della scuola è proseguito. Dalla crisi denunciata da don Milani e dalla critica alla pedagogia, alla didattica, alle istituzioni scolastiche, è derivata l'affermazione di quella nuova coscienza che di fatto da quegli anni ha portato all'abolizione delle classi differenziali, all'inclusione scolastica dei diversamente abili, all'accoglimento dell'appello a "dare di più a chi ha meno", all'istituzione del tempo pieno (Legge 820/1971). Da qui ha preso corpo una apertura concreta a più larghe fasce sociali e agli emergenti soggetti educativi, così come si è venuta affermando progressivamente la consapevole importanza di un "patto di corresponsabilità educativa" che ha visto scuola e famiglia coinvolte nei processi formativi dei giovani. E le famiglie oggi possono partecipare direttamente alla quotidianità scolastica dei figli: si pensi solo al processo di digitalizzazione dei servizi e degli strumenti *online* che permettono una comunicazione in tempo reale fra scuola e genitori. Rispondono a tale obiettivo la pagella digitale, la notifica alle famiglie in tempo reale delle presenze/assenze dei figli a scuola, le comunicazioni sui risultati degli apprendimenti, l'agenda di ricevimento degli insegnanti, le comunicazioni scolastiche erogate in modalità multicanale (web, email, sms).

2. Le criticità del *parent involvement*

Le ricerche internazionali tuttavia, osservando i risultati prodotti da questo tipo di *parent involvement*, hanno constatato chiare criticità misurabili sia a livello di risultati scolastici che sul piano dell'autonomia e della maturazione affettiva dei figli. Se da diversi ambiti scientifici si fotografano le problematiche crescenti della condizione giovanile, ravvisabili in particolar modo in un ma-

nifesto “analfabetismo emotivo” e nella fatica alla conquista di una autentica realizzazione esistenziale, una recente ricerca condotta da due sociologi americani ha posto l’accento sulla prevalenza del cosiddetto “quantitativo”, insito nella più estesa possibilità dei genitori di intrusione nella vita dei figli, che rischia di ridurre al minimo il “qualitativo” come ingrediente delle relazioni umane ed educative.

Tenendo conto delle note differenze sociali fra la realtà italiana e la realtà americana, nonché dei diversi approcci teorici ai temi educativi e scolastici, la conclusione cui approdano gli statunitensi Robinson e Harris mostra degli aspetti comunque interessanti per avviare il ripensamento dei percorsi formativi anche nel nostro Paese. Particolarmente rilevante per la ricerca è l’attenzione da questi riservata all’interpretazione delle dinamiche che si instaurano tra famiglie e scuola e soprattutto alla incidenza dei pregiudizi culturali nella definizione delle prassi educative. Dalla lettura dei dati raccolti su un vasto campione di casi di *parental involvement* (63 forme) e su un lungo periodo (30 anni), Robinson e Harris arrivano a concludere che i genitori “devono posizionare il palco e poi lasciarlo”, *They should set the stage and then leave it*. Non solo: dall’analisi degli ultimi tre decenni, nonostante i programmi dei presidenti americani abbiano considerato l’impegno dei genitori come *one remedy for persistent socioeconomic and racial achievement gaps*, lo studio dei due sociologi statunitensi registra che il gruppo di genitori neri, ispanici e asiatici (cambogiani, vietnamiti e isole del Pacifico) appare molto simile a un secondo gruppo composto da genitori bianchi e di altri asiatici (cinesi, coreani, indiani) quanto a frequenza della loro partecipazione. Le cause dei peggiori risultati dei bambini delle famiglie appartenenti al gruppo delle minoranze etniche dipenderebbero in media dal livello di istruzione dei loro genitori, ma non da un minor grado di aiuto e di partecipazione alla vita scolastica dei bambini. Questi infatti, aiuto a casa e partecipazione a scuola, risultavano essere i medesimi rispetto a quelli esercitati dai genitori del primo gruppo (bianchi e asiatici). Così come i dati empirici raccolti contraddicono la convenzionale opinione alla base della quale vi sarebbe un legame stretto tra il coinvolgimento parentale e i successi scolastici, allo stesso modo gli stessi dati evidenziano che il *parent involvement* nella realtà americana non ha di per sé influenza nel colmare le lacune della realizzazione razziale ed etnica.

3. Le prospettive della ricerca pedagogica

In generale, la maggior parte dei comportamenti parentali analizzati (partecipazione nelle riunioni scolastiche, attenzione ai risultati scolastici dei propri figli, controllo delle assenze) non conferisce alcun vantaggio alle prestazioni scolastiche dei figli (nella scuola elementare e nella scuola media).

È la medesima ricerca quantitativa che esorta a spostare l'attenzione sul versante degli aspetti qualitativi delle relazioni umane ed educative per poter cogliere le possibili cause dei divari e degli insuccessi negli apprendimenti e nello sviluppo psico-identitario, talvolta rafforzati dalla permanenza di visioni stereotipate che la medesima scuola ha assimilato. Spesso il modo più riservato di partecipare dei genitori appartenenti a minoranze etniche dipende da una limitata conoscenza delle modalità di coinvolgimento alla vita scolastica, da una diversa concezione del rapporto con gli insegnanti e, non ultime, da difficoltà linguistiche. Gli insegnanti leggono questa riservatezza (forzata per l'ignoranza istituzionale) come fonte dei problemi scolastici dei bambini.

Le prospettive di ricerca e di intervento pedagogico che si aprono sono principalmente legate all'opportunità di valorizzare la mediazione come strumento pedagogico. L'obiettivo principale sta nel ripensare le attività di coinvolgimento parentale a scuola, affidandone la gestione a professionisti dell'educazione, che sappiano tener conto dei conflitti emergenti, delle differenze culturali e socio-economiche delle famiglie, che siano capaci di distanziarsi dallo schema di un coinvolgimento standardizzato e uguale per tutti che attualmente non sta producendo l'effetto desiderato. In altro modo, è compito fondamentale dell'istituzione scolastica impegnarsi, grazie alla professionalità di educatori e pedagogisti, a guidare i genitori nella ricerca delle forme più adeguate di partecipazione educativa a scuola e nell'extra-scuola. Piuttosto che sostenere *tout court* il *parent involvement*, sarebbe opportuno muoversi nella proposizione di un approccio guidato al coinvolgimento parentale rispondente alla storia reale di ciascuna famiglia, al livello socioeconomico, all'appartenenza culturale, al grado e alle modalità di affettività, così come alle caratteristiche capacità relazionali.

Bibliografia

- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Bernstein B. (1969). Classi sociali e sviluppo linguistico. Una teoria dell'apprendimento sociale. In E. Cerquetti (ed.), *Sociologia dell'educazione* (pp. 38-66). Milano: FrancoAngeli.
- Blezza F. (2006). *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocazione Pedagogica*. Cosenza: Pellegrini.
- Bonetta G. (1997). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Firenze: Giunti.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Castro M., Exposito-Casas E., Lopez-Martin E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E., Gaviria A. J.L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14: 33-46.
- Chiosso G. (1977). *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*. Brescia: La Scuola.
- Cooper C.E., Crosnoe R., Suizzo M.-A., Pituch K.A. (2009). Family poverty, race, and the involvement of parents in early education. *Journal of Family Journal of Family*, 31(7): 1-12.
- Derrick-Lewis S.M. (2001). *Parental involvement typologies as related to student achievement*. Unpublished dissertation. East Tennessee State University. Retrieved from <<http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=etd>>.
- Epstein J.L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2): 16-22.
- Ferri P. (2014). I nativi digitali e la loro dieta mediale. La fine dei mass media e l'ascesa dei social media digitali. In M. Lancini, F. Madeddu, *Giovane adulto. La terza nascita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti U. (2007). *Lospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli: Milano 2007.
- Kuru Cetin S., Taskin P. (2016). Parent Involvement in Education in Terms of Their Socio-Economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66:105-122.
- Lee J.-S., Bowen N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43: 193-218.
- Pati L. (2002). I genitori: un soggetto educativo della scuola. *Scuola Italiana Moderna*, 110 (13): 12-14.
- Robinson K., Harris A.L. (2014). Parental Involvement Is Overrated. *The New York Times*, 12 April.
- Robinson K., Harris A.L. (2014). *The Broken Compass. Parental Involvement With Children's Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, J., Stern, K., Shatrova, Z. (2008). Factor Inhibiting Hispanic Parents' School Involvement. *Rural Educator*, 29: 8-13.

III.

Didattica delle emozioni: educazione ed affettività nei processi di apprendimento

Maria Buccolo
Università di Roma Tre

1. Le emozioni come paradigma della vita

L'interazione con altre persone sia nella vita privata che nei contesti professionali si presenta estremamente densa di emozioni, non esistono emozioni buone o cattive, quello che conta nel nostro vivere quotidiano è 'saperle gestire' e non "subirle". Partendo da queste considerazioni, l'obiettivo del contributo è proprio quello di proporre alcune riflessioni, tenendo conto di dominanti significative della ricerca pedagogica e didattica in relazione ai bambini ed al loro contesto di esperienza e di vita emotiva. Lo scopo è quello di offrire un sostegno per stimolare una riflessione ed una analisi utile per chi opera quotidianamente in contesti educativi. L'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni bambino, in modo empatico per attivare interventi adeguati e rispondenti alle diverse esigenze e ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo così utile per la vita. L'emozione è al centro dell'individuo, è espressione della vita stessa. In quest'ottica, saper ascoltare e rispettare le emozioni significa ascoltare e rispettare la persona nella sua globalità (Buccolo, 2013, p. 13). I cambiamenti di prospettive teoriche, nei vari ambiti delle Scienze dell'Educazione, hanno portato ad una revisione dei saperi e degli assunti di base, per cui le certezze ed i saperi assoluti della modernità hanno lasciato spazio alla complessità (Morin, 2007) e all'incertezza dell'epoca post-moderna. Tale prospettiva pone l'uomo al centro, in una nuova visione che supera le antiche antinomie che ponevano l'emozione opposta al corpo. L'emozione si interseca tra corpo e mente ed, insieme ad esse, costituisce il potenziale umano di conoscenza. La parola "emozione" deriva dal latino volgare *exmovere* che significa smuovere, composto da *ex* e da *movere*. Nella percezione più comune, le emozioni vengono vissute come un fenomeno intrapsichico profondo: come qualcosa di cui, a volte, non si può e non si riesce a parlare; qualcosa per cui spesso mancano le parole. Ha, dunque, ancora senso parlare di qualcosa come le emozioni, di fronte a questa pluralità di significati? La ri-

sposta è affermativa poiché, in realtà, il processo che avviene a livello fisico e psichico è unico, anche davanti a reazioni emotive diverse. L'emozione è, infatti, un fenomeno multi-dimensionale, in grado di rendere ragione di tutte le sue componenti. Infiniti, infatti, sono i linguaggi per esprimere le proprie emozioni, ma anche i propri bisogni e desideri.

In altre parole le emozioni sono reazioni ad uno stimolo ambientale, sono brevi, provocano cambiamenti a tre livelli diversi: fisiologico, comportamentale e psicologico. Educare tenendo presente il valore dell'aspetto emozionale come fondamentale per lo sviluppo della conoscenza dovrebbe ormai essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa, così come insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e soprattutto assumerebbe una valenza inestimabile per lo sviluppo di ognuno. Saper gestire le proprie emozioni influisce in modo positivo sull'autostima, sulla fiducia e, di conseguenza, sulla riuscita in campo lavorativo e personale, quindi sulla qualità della vita. Le emozioni hanno un'insorgenza rapida, sono degli accadimenti involontari che subentrano nella vita dell'individuo e che, quindi, non possono essere né scelti né regolati. In situazioni emotive la mente elabora stimoli e controlla le reazioni, per cui le emozioni hanno un ruolo importante nelle nostre esperienze di vita e di lavoro. Le emozioni, pertanto, si trasformano nel movente che si pone alla base dei nostri comportamenti, fondano la nostra identità, determinando le scelte e il pensiero, influenzando anche sulle conoscenze. Si può così affermare che ragione ed emozione non sono due poli opposti. Infatti, ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive: conoscere e valutare le emozioni significa pensare e decidere meglio. Non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, perché un ruolo altrettanto importante è svolto dalle emozioni.

2. Educazione emotiva e successo nell'apprendimento

Le emozioni contribuiscono ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza della persona che apprende e che trasferisce e applica i risultati di quando appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive. Per tanto tempo questo non è stato compreso e le emozioni nelle scuole non hanno avuto molta attenzione, perché non erano misurabili oggettivamente e potevano intralciare l'attività didattica, condotta con metodi didattici tradizionali.

Per lungo tempo, la tendenza dominante nel sistema di istruzione è stata quella di prediligere principi lineari e curriculari, ignorando la complessità degli esseri umani e la loro peculiarità.

Oggi, grazie a numerosi studi e alle indicazioni nazionali del curricolo per la Scuola 2012, è stato dimostrato quanto è importante l'aspetto emotivo nella comunicazione, nell'interazione sociale, nell'apprendimento scolastico, perché si è finalmente capito che l'essere umano è una totalità di razionalità ed emotività, e che in quest'ottica deve essere educato e deve imparare ad apprendere. L'emozione influisce nel processo di apprendimento in quanto agisce come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. Piaget nei suoi studi di psicologia dell'educazione afferma che, per lo sviluppo armonico della personalità di chi deve imparare è necessaria un'interazione fra cognizione e affettività, per lo stretto parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e intellettuale. In campo educativo per comprendere il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento si fa riferimento agli studi sulle intelligenze multiple di Gardner che danno molta importanza alle emozioni che chi apprende prova per un percorso di studio: lo studente che scopre con entusiasmo un mondo nuovo ed è stimolato nella sua curiosità, apprenderà con maggior successo e con minore fatica rispetto a un compito imposto che considera privo di interesse. L'accademico statunitense sostiene, infatti, che se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente usate, bisogna immergerle in un contesto capace di suscitare emozioni. Successivamente anche gli studi di Goleman sull'intelligenza emotiva dimostrano che le emozioni influiscono nelle pratiche di vita quotidiana e sono ritenuti cause dei successi o degli insuccessi della persona. Il potenziamento dell'intelligenza emotiva diventa, quindi, fondamentale per il benessere psicologico che è dato dalla capacità della persona di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi. Quest'ultimi danno un senso alla vita: i primi permettono di apprendere e apprezzare gli aspetti più piacevoli, gli altri consentono di apprendere, riflettere e reagire. Per questo, sempre secondo Goleman, gli 'insegnamenti emozionali' appresi durante l'esperienza a scuola possono plasmare le nostre risposte emozionali: è dunque necessario intervenire sin dai primi anni di scuola sul modo in cui prepariamo i bambini alla vita, senza tralasciare l'educazione emozionale (Goleman, 2005). Per sviluppare quanto detto, risulta fondamentale mettere al centro del processo di apprendimento l'educazione emozionale attraverso metodologie didattiche che possano essere facilmente applicate nei contesti educativi.

3. La didattica delle emozioni nei processi di apprendimento

Le emozioni possono trasformarsi in risorsa, se adeguatamente valorizzate dalla didattica, al pari del contenuto dell'azione formativa, perché l'alunno non solo pensa ed elabora, ma sente e partecipa. Se l'insegnante si pone come educatore emozionale (Buccolo, 2013) e le mette in luce, inglobandole nella pianificazione di un intervento didattico, può farle diventare una leva formidabile per la didattica, contribuendo a uno sviluppo che tenga presente contemporaneamente e in maniera equilibrata gli aspetti razionali, emozionali e cognitivi. Per mettere in atto azioni di didattica delle emozioni è fondamentale avere come obiettivo primario l'esistenza del bambino nella sua totalità. Per essere efficace un intervento basato sulla didattica delle emozioni, deve includere la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo massima attenzione allo spazio interiore, alla valorizzazione di ogni forma di diversità e alla formazione di essere umani completi in un clima di libera espressione. Emozionare ed emozionarsi rende la formazione più vicina alle persone, la circolazione di emozioni positive genera ulteriori emozioni positive, ed essere consapevoli di tale processo significa avviare un percorso verso la valorizzazione delle emozioni e la massima attenzione alle persone in formazione e al loro apprendimento. È infatti importante e necessario imparare a sollecitare le emozioni positive e a gestire ed arginare quelle negative.

Le emozioni diventano risorsa formativa se nominate, riconosciute e declinate. Una scuola che fa entrare le emozioni in classe, che 'approfitta' della loro naturale presenza, diventa un'istituzione che si impegna su un fronte ampio, in cui gli obiettivi diventano di tipo generale perché non riguardano solo l'istruzione in senso classico, ma la formazione umana del cittadino del domani. Trasformare le emozioni in risorsa consente all'insegnante una serie di vantaggi preziosi in termini di stimolo per l'apprendimento, sintonia nella relazione, comunicazione più profonda, lavoro più significativo. Elementi, questi, che potenziano il coinvolgimento dell'alunno nel processo di apprendimento, creano una partecipazione attiva e collaborativa, creano un clima di gruppo favorevole allo sviluppo di relazioni.

Metodologie didattiche come il *cooperative learning*, favoriscono il confronto, diventano uno spazio di crescita in cui l'alunno sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio sia con i pari sia con gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale. L'importanza del gruppo-classe nella didattica delle emozioni è dunque da ricercare nella sua capacità di creare relazioni e di costruire fiducia, empatia, di stimolare la curiosità rispetto agli argomenti trattati e di dif-

fondere energie positive, creando un clima disteso e favorevole ai nuovi apprendimenti. Si tratta di una tipologia di intervento educativo volto a promuovere il benessere socio-emozionale dell'individuo, attraverso l'insegnamento delle abilità definite nel costrutto di Competenza emotiva: Identificare e denominare le emozioni; Esprimere le emozioni; Valutare l'intensità delle emozioni; Gestire le emozioni; Aumentare la resistenza allo stress; Conoscere la differenza tra emozioni e azioni. L'approccio scolastico tradizionale oppone lo sviluppo intellettuale a quello emozionale, ma l'educazione alla competenza emotiva è fondamentale per l'apprendimento e può essere insegnata e implementata. Promuovere la competenza emotiva favorisce: La motivazione e lo svolgimento di processi cognitivi importanti per il rendimento scolastico (attenzione e memoria); L'apprendimento di abilità interpersonali per essere competenti socialmente, prendere decisioni corrette, avere successo con coetanei ed insegnanti e stare bene a scuola. Dalle riflessioni fatte sin ora, in conclusione emerge che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella didattica, diventando una risorsa importante per la formazione alla vita. Tanti sono gli effetti positivi delle emozioni nella didattica: creano desiderio di partecipazione attiva; generano coinvolgimento, impegno, fiducia; riproducono un clima classe collaborativo e disteso; aumentano l'interscambio costruttivo, consentendo alle relazioni di svilupparsi in un clima favorevole. La costruzione di un clima umano positivo, con tutte le emozioni che appartengono alla persona, è un elemento fondamentale per favorire il successo scolastico e l'apprendimento autentico facendo diventare l'alunno attore e protagonista dei suoi saperi.

Bibliografia

- Baldacci M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M. (2013). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (ed.) (2000). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. G., Fabbri M., Mannuzzi P. (2006). *Non di solo cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio A. R. (2009). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

- Gardner H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Iori V. (Ed.) (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Izard C. E. (1997). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Lafortune L., Doudin P. A., Pons F., Hancock D. R. (2012). *Le emozioni a scuola*. Trento: Erickson.
- LeDoux J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini, Castoldi Dalai.
- Morin E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'Umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Riva M. G. (2004). *Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Trisciuzzi L. (1999). *Manuale di didattica in classe*. Pisa: ETS

IV. Insegnare e imparare richiede “coraggio”

Micaela Castiglioni
Università di Milano-Bicocca

1. La logica economicista e la scuola di oggi

La scuola italiana al pari delle altre istituzioni sta attraversando una crisi globale, ampia, profonda e complessa che risente della crisi dilagante e preoccupante che sta investendo la cultura e il valore ad essa attribuito, al cui interno si colloca il progetto educativo e formativo sempre più lasciato sullo sfondo e sottovalutato dai vari decisori politici. Scrive Morin, con toni cupi, preoccupati e spingendosi oltre la nostra considerazione critica:

Non dobbiamo né possiamo isolare questa crisi dell'educazione da una crisi di civiltà della quale essa è una componente: degradazione delle solidarietà tradizionali (famiglia patriarcale, vicinato, lavoro), perdita o degradazione del SuperIo di appartenenza a una nazione, assenza di un SuperIo di appartenenza all'umanità, individualismo la cui autonomia relativa è più egocentrica che responsabile, generalizzazione dei comportamenti incivili a cominciare dall'assenza del saluto e della cortesia [...] assenza generalizzata di legami, demoralizzazione o angosce del presente e del futuro. È dunque necessario introdurre la crisi dell'educazione in un contesto critico più vasto, che comporti non solo la considerazione della cultura giovanile e della situazione attuale della gioventù, ma l'insieme dei problemi di società e di civiltà nei quali sono immersi i problemi dell'educazione (2015, pp. 44-45).

La logica economica “del tutto e subito”, “del *just in time*”, della spendibilità strumentale, della quantificazione e dell'immediato tornaconto economico sottende le politiche e le strategie culturali, educative e formative della nostra contemporaneità in modo particolare quando i soggetti dell'apprendimento sono gli adulti o i giovani adulti.

Radicale e provocatorio il punto di vista di Recalcati, laddove scrive:

L'economicismo contemporaneo non ha solo inebetito la politica subordinandola agli interessi dei grandi capitali finanziari, ma ha anche irretito la pedagogia che sembra sponsorizzare l'efficienza, la prestazione, l'acquisizione delle competenze come indici subordinati al criterio acefalo della produttività (2014, p. 123).

2. Crisi o più crisi?

A ciò, si aggiunga la competizione che la scuola è costretta a ingaggiare con luoghi, spazi e linguaggi educativi e formativi appartenenti ai differenti social sicuramente molto più appetibili per gran parte degli studenti: “I bambini e gli adolescenti imparano apprendono a vivere all’inizio dalla loro famiglia o dalla strada, poi dai media, dalla televisione e soprattutto da quel gigantesco deposito enciclopedico in espansione che è Internet” (Morin, 2015, p. 43).

Non possiamo, inoltre, dimenticare a livello societario la perdita di valore della figura docente, del suo ruolo e della sua funzione dentro un “patto” scuola-famiglia (Recalcati, 2014) che sembra indebolirsi sempre più con inevitabili ripercussioni negative sulla relazione educativa che si sviluppa a scuola.

Che dire, infine, della difficoltà degli adulti, insegnanti e genitori, a porsi come tali dentro la vicenda apprenditiva ed educativa dei giovani, rispettivamente studenti e figli? Abbiamo a che fare con una fatica adulta, o meglio a diventare adulti, che chiama in causa la dimensione della “responsabilità” (Cavana, 2015), del “coraggio” (Recalcati, 2014) e del “rischio” pedagogico (Morin, 2015).

Ciò, anche laddove, si tenga presente come il mondo-insegnanti e il mondo-studenti siano reciprocamente stranieri ed estranei l’un, l’altro, per mancanza almeno ad un primo livello, di reciproca conoscenza, come ci ricorda Morin:

Gli insegnanti conoscono questa cultura giovanile solo in superficie, così come gli allievi ignorano i problemi profondi che affliggono il mondo degli insegnanti della scuola secondaria (degrado del prestigio, burocratizzazione, intervento dei genitori in favore dei loro figli mal valutati o puniti [...] da cui chiusura nella disciplina, sola e unica sovranità) (Ivi, p. 40).

Di fronte e dentro a questo sfondo di una profonda e complessa crisi economica, politico-istituzionale e socio-culturale, se non anche antropologica, il modello, pre '68, di una scuola che poggia su un dispositivo disciplinare-nor-

mativo (Massa, 1997) fatto di regole e di contenuti verticali e freddi da imparare e immagazzinare, nella quasi “non-presenza” (Recalcati, 2014) dell’insegnante, o assenza della relazione educativa adulto-non adulto, non regge più.

Così come, non può reggere il tipo di scuola “sessantottina” che ha fatto leva eccessivamente sul principio, potremmo dire del “piacere” e del “desiderio” (Ivi) e, dunque, su uno stile educativo estremamente permissivo, del “lasciar fare” all’ennesima potenza, basato sulla retorica e anche sulla distorsione della dimensione dell’attivismo educativo e della creatività, in cui il libro di testo (Ivi), i saperi e i contenuti apprenditivi sembravano costituire una sorta di ostacolo all’educazione, per cui necessitavano di essere oltrepassati.

La questione scuola nella nostra contemporaneità e nel contesto italiano è questione complessa che richiede un’analisi complessa capace di tenere in conto più variabili alcune tra le quali tra loro interrelate.

Sicuramente il motivo della dimensione emotiva e delle emozioni nell’esperienza educativa e di insegnamento-apprendimento rappresenta una nuova emergenza educativa, sebbene il nesso tra mondo interiore, vissuti, affetti, ecc., ed educazione sia riconosciuto all’interno di più saperi e sguardi epistemologici di riferimento. Del resto, nessun insegnante non riconoscerebbe l’importanza della vita emotiva nella propria classe.

3. Le emozioni in classe: una nuova emergenza educativa

In che senso allora possiamo parlarne come di una nuova emergenza educativa?

Secondo il nostro punto di vista nella direzione della rimessa al centro della crucialità della relazione educativa che, come tale, non può essere centrata solo sul docente o solo sullo studente. Non è realisticamente pensabile né realizzabile una *scuola docente-centrica* né *studente-centrica*.

È “dentro” e “per mezzo” della relazione educativa – non solo di insegnamento-apprendimento – autentica e significativa che è possibile imparare. Tale relazione è “premessa” all’apprendimento, “tramite” ed anche “esito” di esso, poiché all’interno di un reciproco rimando, la relazione insegnante-allievo risulta fortificata dalla vicenda apprenditiva stessa.

Prendersi cura della relazione al cui interno avviene l’apprendimento significa per l’insegnante porre attenzione, tra i tanti aspetti e le molte dimensioni, non solo al sapere ma al “rapporto con il sapere” che, ci ricorda Munari, il più delle volte e in tutte le fasi della vita, è un “rapporto emotivo” dentro una storia di “stati emotivi” che può ri-attualizzarsi, in modo più o meno efficace. Ec-

co, che l'emergenza educativa del riconoscimento delle emozioni a scuola e del lavoro su di esse e tramite esse si ripresenta mettendo in gioco sia il docente sia lo studente. Il mondo interno dell'uno e dell'altro.

Apprendere comporta e richiede passione, motivazione, curiosità piacere, gratificazione, ma anche, timore, paura, fatica, ansia, frustrazione, ecc. (Blandino, Granieri, 2002).

Una complessità di vissuti, più o meno latente, che va fatta emergere, nominata, resa visibile – per niente affatto edulcorata o perfino negata – ri-elaborata, ri-significata e, se è il caso, tras-formata: lavoro educativo che richiede all'insegnante di *esserci* – nell'accezione fenomenologica – come adulto che “contiene” (Ivi) ma che non elimina la fatica generatrice, dentro una relazione che tiene, di maggiore autostima e del rafforzamento di sé e del sé, laddove l'adolescente può fare l'esperienza di “sentirsi capace di...”, di “essere in grado per...”. Proprio in questa fase di vita che sappiamo essere contrassegnata da crisi identitaria oscillando l'adolescente tra disistima o senso di onnipotenza. L'adolescente, pur con tutte le ambivalenze e contraddizioni che gli sono proprie, ha bisogno di *sentire* la presenza di un adulto, o più adulti, di riferimento, nel nostro caso, l'insegnante.

Con il suo modo di porgere il sapere, con il suo saper essere, con il suo agire educativo, con il suo modo di mettersi in relazione, con la sua capacità di ascolto e di comprensione, con il suo sguardo aperto e non pre-giudicato, con la sua attenzione, l'insegnante veicola un messaggio molto importante ai fini dell'apprendimento, che possiamo tradurre in: “*io ci sono, sono qui con voi; voi mi interessate; quello che avviene in quest'aula mi e ci riguarda* (e non solo come dichiarazione d'intenti)”.

Le emozioni e i vissuti emotivi si pongono inoltre come emergenza educativa laddove insegnanti e studenti si fermano, si concedano una pausa rispetto allo svolgimento serrato del programma e alla formazione efficientistica di competenze per interrogarsi insieme sul *senso* di quello che stanno facendo e co-costruendo ogni giorno in classe. Del resto, l'azione del *meta-riflettere* non può essere disgiunta da quella del *meta-sentire*. Si tratta di chiedersi insieme: “Che senso ha la scuola oggi?” “Che senso ha apprendere oggi, imparare qualcosa, anche di lontano nel tempo?” “In quale significato possono ri-trovarsi le due generazioni a confronto e non necessariamente e, per principio, in opposizione sterile?”.

“*Ciò che s'impara a scuola e il come lo si impara è proprio così lontano, se non perfino avulso, dalla vita di un giovane studente?*” “*Si possono trovare intersezioni tra il mondo della scuola e il mondo della vita?*” “*I saperi che s'imparano a scuola e i saperi necessari per la vita si possono parlare?*” (Morin, 2015, p. 19).

“È possibile riconoscere insieme, docenti e studenti, quelle situazioni in cui ognuno di loro ha imparato e continua ad apprendere... con piacere e gratificazione, dove, con chi, come...?” “È possibile trovare e/o creare dei nessi?”.

Considerare il mondo emotivo ed emozionale come emergenza nella scuola contemporanea ci sollecita a riprendere una riflessione ancora molto attuale di Riccardo Massa sulla questione complessa della scuola, per cui, essa:

[...]. Riguarda l'assetto interno degli insegnanti e dei ragazzi a partire da un insieme di regole che rendano possibili i ruoli reciproci. La messa in scena di uno sfondo integratore e di un gioco relazionale funzionali alla comunicazione didattica, nell'ambito di una più ampia esperienza formativa (1997, p. 83).

Avviandoci verso la conclusione del nostro contributo e focalizzando l'attenzione proprio su quest'ultimo motivo sopra ricordato ci sembra di poter dire come nell'esperienza didattica odierna si assista non tanto alla negazione degli aspetti emotivi ed emozionali da parte degli insegnanti, nella relazione educativo-didattica con gli studenti, quanto nella loro difficoltà o fatica, come adulti di riferimento, a gestire la vicenda emotiva inevitabilmente connessa all'apprendimento e alla relazione educativa con ragazzi adolescenti. Ciò, soprattutto con docenti da poco entrati in servizio, per i quali lo scarto generazionale rispetto agli alunni non è così ampio.

Di qui, il rischio che la cittadinanza in classe delle emozioni scivoli, più o meno consapevolmente, nel venire meno di un adeguato distanziamento emotivo tra adulto-educatore e adolescente-studente. O peggio, ancora, in una disorientante ambivalenza/contraddittorietà emotiva.

In quest'ottica, ci preme indirizzare il nostro sguardo sulla possibile “crisi di autorevolezza” (Cavana, 2015), anche emotivo-affettiva, dell'adulto/insegnante/educatore che ha non poche conseguenze dis-educative (Benzoni, 2017; Recalcati, 2014).

4. Gli indimenticati

Ci piace concludere con le parole incisive di Pennac che restituiscono alcune tra le nostre parole-chiave:

Guardate un bambino che gioca: vive in un presente eterno. Guardate invece un adolescente che si annoia: il suo presente è una condanna all'ergastolo. Il bambino è convinto che durerà così per sempre e l'adole-

sciente pensa che non finirà mai. Considerano il tempo a grandi linee. Per loro la durata è un tempo interiore. Proprio in quegli anni, spesso, accade che incontrino un adulto che si rivelerà decisivo. Quando lui (o lei) appare – e ciò avviene molto più frequentemente di quel che si dica – non sembra mai un adulto come gli altri. [...]. Quel nuovo venuto, infatti, apre una finestra sul futuro. Che boccata d'aria! È un futuro immediato, tanto per cominciare, il desiderio di rivederlo al più presto [...]. Ed è anche il futuro della lenta acquisizione: imparare quello che lui/lei sa, fare quello che fa... . E infine è il futuro lontano, che dietro una guida del genere potrebbe essere anche appassionante! Per la prima volta ci sentiamo una persona in divenire, Questo forse intendiamo quando, molti anni dopo, ricordiamo la maestra, il professore, l'educatore o il mentore che "ci ha cambiato la vita". Riconosciamo che senza di loro non saremo ciò che siamo. E ci diciamo anche che non li dimenticheremo mai [...]. Che qualità speciali avevano, questi indimenticati, per suscitare una tale gratitudine? [...]. Erano speciali. In cosa, speciali? Per esempio nel fatto che, in quanto professori, sembravano *incarnare la loro materia* [...]" (2015, pp. 1-3).

Bibliografia

- Benzoni S. (2017). *Figli fragili*. Roma-Bari: Laterza.
- Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Organizzazione e formazione nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massa R. (1999). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato: conoscenza, formazione, apprendimento*. Milano: Guerini Studio.
- Pennac D. (2015). *Una lezione d'ignoranza*. Milano: Astoria/Assaggi.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rossi-Doria M. (2015). *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*. Torino: EGruppo Abele.

V.
**La struttura della persona, le emozioni
e l'educazione del sentire:
prospettive fenomenologiche**

Giuseppina D'Addelfio
Università di Palermo

Introduzione

Argomento di questo contributo è il rilievo formativo delle emozioni. Si tratta di un argomento oggi molto presente nelle ricerche pedagogiche e gli educatori sono concordi nel dire che non si può avere cura della persona senza una specifica cura delle emozioni. Diversi sono i costrutti psicologici e le proposte didattiche relative al tema.

Tuttavia, spesso si declinano gli obiettivi educativi della cura delle emozioni nella sola dimensione del *benessere psicologico* tralasciando l'orizzonte della *vita buona* (Bruzzone, 2012). In questa tendenza la pedagogia fenomenologica riconosce gli effetti di un ingenuo *psicologismo*.

Come è noto, con questo termine Edmund Husserl intendeva una riduzione della complessità stratificata della vita personale ai suoi soli aspetti misurabili empiricamente. Ed è proprio sulla base dell'esigenza di un'alternativa allo psicologico, ovvero di una comprensione più profonda e veritiera della realtà della persona, che si raccolgono attorno a Husserl, i primi discepoli della scuola fenomenologica; tra questi un ruolo decisivo ebbe Edith Stein.

Tenuto conto di ciò, obiettivo di questo contributo è chiarire il senso di un'educazione delle emozioni alla luce di quella che la filosofa ha chiamato – per citare il titolo del suo più compiuto scritto di pedagogia – *la struttura della persona umana*.

1. La lezione husserliana sulla struttura della persona umana

Stando ai testi degli autori classici della fenomenologia e soprattutto di quei primi allievi formati alla scuola di Gottinga, la persona è una realtà complessa fatta di diversi *gradi*, o stratificazioni: ogni persona è una totalità dove si in-

tegrano più dimensioni che individuano diversi livelli possibile di profondità dei vissuti. Tali dimensioni sono la corporeità, la psiche e lo spirito. Ciascuno di noi, infatti, non solo *ha* ma *è* corpo, inteso sì come una cosa nello spazio dotato di un certo volume e altre caratteristiche registrabili dall'esterno, ma soprattutto come un *corpo animato vivente*, cioè vissuto dall'interno; d'altra parte, ciascuno incontra l'altra persona, riconoscendola proprio come una persona e non confondendola con una cosa o un animale, incontrandone innanzitutto il corpo e intuendolo subito come *corpo animato vivente* simile al proprio.

In ciascuno poi, questo involucro vivente racchiude ed esprime, e spesso influenza, la *realtà psichica*: viviamo perché possediamo questa dimensione *interna* che è forma del nostro corpo e luogo dei nostri stati interni.

Ogni persona infine, guardata nella direzione della sua maggiore profondità, si scopre capace, a differenza degli animali, di vivere un'*esistenza spirituale*, in quanto possiede una dimensione *interiore*, ovvero quel luogo dove le esperienze maturano in atti segnati da consapevolezza e libertà. A ben guardare, è questo lo spazio proprio di ogni incontro formativo e quindi di ogni cammino educativo.

Per Husserl, questa dimensione dà a tutte le altre una precisa configurazione: è l'io *che prende posizione*; infatti, è lo spirito che permette di esercitare la libertà e vivere una vita vissuta davvero «in prima persona» (Husserl, 2009, p. 121). Ora – va qui rilevato pur senza poterlo argomentare – lo spirito si dispiega in modo peculiare come spazio in cui l'io personale pienamente fiorisce, proprio nella misura in cui, in un paradosso solo apparente, si apre a ciò che ne eccede i confini. Lo spirito è uno spazio contemporaneamente intimo e aperto, intrinsecamente ospitale. In tal senso, ho suggerito prima che non c'è cammino senza incontro che avvii l'evento formativo.

Seguendo la lezione di Husserl, allora, dobbiamo riconoscere che della realtà psichica si occupa una scienza di esperienza specifica che è la psicologia e che questa, proprio in quanto scienza di esperienza, ossia *di dati di fatto*, ha un atteggiamento *naturalistico*; tuttavia dobbiamo anche riconoscere che nei vissuti della psiche si annuncia qualcosa di diverso, più profondo, appunto spirituale che richiede – dice Husserl – un *atteggiamento personalistico* (Husserl, 2002, vol. II, p. 125). È questo uno dei cardini della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017).

A sua volta Stein, soprattutto nel testo *Potenza e atto*, ma anche nei coevi scritti pedagogici, indica come, affinché sia pensabile che l'anima della persona sia ciò che davvero le dà forma, *informando* di sé e dando vita quindi al suo

corpo e anche all'anima stessa, non basta parlare, alla maniera aristotelica, dell'anima come *forma del corpo*; piuttosto, occorre volgere lo sguardo al cuore dell'interiorità, quindi a quello che la filosofa pensa, studiando intensamente Tommaso d'Aquino, come principio formale dell'anima. Questo è appunto lo spirito, che ella denomina in modo originale *anima dell'anima*.

2. L'approfondimento del sentire come alternativa formativa all'emotivismo

Nello spazio di questa considerazione della persona umana, possiamo comprendere ed educare il progressivo stratificarsi del sentire. Possiamo riconoscere che innanzitutto noi facciamo esperienza della nostra capacità di sentire quando viviamo un'emozione. Ogni emozione, infatti, è una reazione ad uno o più stimoli. Le emozioni non dipendono dal nostro volere e per questo sono effimere e hanno vita breve.

Tuttavia, le emozioni possono approfondirsi. Ce ne accorgiamo quando prestiamo attenzione alla loro genesi e al loro configurarsi in noi stessi; poi, quando acquisiamo coscienza che esse, se tendono a permanere, divengono *stati d'animo* e che tale permanere si attua perché le emozioni si saldano, grazie ad un qualche nostro assenso, ad altri aspetti della nostra vita e, soprattutto, delle nostre relazioni. Infatti, quando le emozioni che proviamo verso qualcuno crescono in consapevolezza e permangono in noi, acquistano una nuova forma di esistenza e diventano *affetti*, modificando in qualche modo la nostra esperienza di noi stessi e del mondo. Inoltre, anche gli affetti possono ulteriormente approfondirsi divenendo *sentimenti*; ciò accade quando gli affetti, acquistando ulteriore tempo e spazio nella nostra esistenza, soprattutto acquisiscono nuova profondità: fanno vivere il nostro spirito, chiamando in causa la nostra libertà. I sentimenti, infatti, si legano in modo non accessorio ai nostri progetti di vita, ovvero a quelli in cui soprattutto ne va di noi e della forma che assumerà la nostra esistenza. Così, la fenomenologia aiuta a riconoscere che nell'approfondimento delle emozioni fino ai sentimenti, quindi nell'educazione del sentire, è in gioco il pieno dispiegamento della nostra anima e della nostra formazione.

Hedwig Conrad-Martius, altra allieva di Husserl che fu importante punto di riferimento per Stein, nei suoi *Dialoghi metafisici* scrive che ci sono persone che vivono *senz'anima* e che in loro un'emozione come ad esempio la gioia risulta senz'anima: «non ha un "suono pieno come quello che si vale della pienezza del sentimento» (Conrad-Martius, 2006, p. 100). Il sentire può infatti

rimanere solo «un sentire superficiale, un sentire rigido, una mera “stimolazione” e un reagire a questo stimolo. Con questa regione dell’esperire e del reagire vivente specificamente sensibile non si esaurisce in alcun modo l’intero dell’anima» (ivi, p. 101). Soprattutto non si dispiega la nostra anima come anima personale e, quindi, noi viviamo una vita al di sotto delle nostre potenzialità specifiche di esseri umani. Propriamente intesa e vissuta, la regione dei sentimenti, infatti, è più vicina al nucleo che alla periferia dell’anima: un vero sentimento è un atto dello spirito.

Possiamo fare a questo punto due notazioni specificatamente pedagogiche. La prima: l’approfondimento del sentire assume la fisionomia di un necessario e fecondo restringimento, in quanto solo a poche delle diverse persone cui possiamo esser affezionati, possiamo dire di voler veramente bene; con poche persone possiamo coltivare una relazione personale autentica e piena. La seconda: parlare di educazione del *sentire* – sfondo in cui si stagliano emozioni, affetti e sentimenti – significa additare l’esigenza di un compito formativo più ampio dell’educazione delle emozioni.

Si è detto in premessa che oggi ampiamente riconosciuta è l’importanza delle emozioni. Tuttavia, in molti casi, la loro valorizzazione risulta eccessiva e appare priva di una cornice di senso più ampia. Non è difficile riconoscere in molti contesti una dittatura del sentire immediato, delle emozioni del momento sganciate da ogni possibile ricerca della verità e, di conseguenza, una considerazione del solo *potenziale espressivo delle emozioni*: sono intese come le manifestazioni più piene e “autentiche” dell’io e solo dell’io. Pertanto, si reputa necessario darvi sempre espressione e sfogo, anche in ragione del fatto che sono ritenute fonte di informazioni (su di noi, sugli altri e sul mondo) sempre attendibili ed esaustive, perché espressione di “autenticità” (intesa come sinonimo di immediatezza e sincerità). Il risultato è però quel superficiale emotivismo che è uno dei tanti volti dell’individualismo narcisista del nostro tempo.

La fenomenologia aiuta a riconoscere che le emozioni possono dirci molto del nostro essere nel mondo, anche se da sole, dato il loro rimanere lontane dal *nucleo* della persona, non possono dirci tutto. Piuttosto, possono essere educate come vissuti *intenzionali*.

Come è noto, l’intenzionalità è per Husserl la caratteristica della coscienza che è sempre coscienza *di qualcosa*. Traendo questo termine da Brentano, che a sua volta lo mutua dall’idea scolastica dell’*intentio* (dal latino *in tendere*: rivolgersi a, mirare in una direzione, orientarsi verso un obiettivo), Husserl rileva che la coscienza ha sempre un *correlato intenzionale*. La coscienza è diretta verso qualcosa, anche nella modalità immediata dell’emozione e *intende* questo qualcosa «in quanto gli attribuisce un certo *contenuto di senso*» (Bruzzone,

2012, p. 46)¹. Ciò segnala un dato antropologico molto importante per l'educazione: la relazione al senso, come istanza di autotrascendimento, è per noi esseri umani un'istanza vitale.

Possiamo quindi riassumere l'insegnamento fenomenologico affermando che le emozioni hanno non solo una referenza soggettiva e un valore espressivo, ma anche una referenza oggettiva. Certamente esprimono la soggettività della persona, rivelando che «ognuno ha “a cuore” in modo particolare un determinato insieme di cose, che per lui valgono perché ad esse *tiene* più di altre [...] queste cose o valori sono tenuti nel cuore di chi li ama ma, allo stesso tempo, essi in qualche modo tengono il cuore – gli danno una caratteristica configurazione» (Bellingreri, 2011, p. 64). Nell'educare occorre allora formare il sentire focalizzando innanzitutto l'attenzione dell'educando sul proprio *ordine del cuore* (De Monticelli, 2008), attuale e possibile.

Inoltre però, le emozioni, proprio mentre indicano le cose che valgono *per noi*, dischiudono il contenuto assiologico *del mondo*. Ora, tale referenza oggettiva può venire in luce in modo particolare quando il mondo da conoscere è il “mondo” dell'altro e se le emozioni si approfondiscono in affetti e financo in sentimenti, ovvero se il sentire dalla superficie conduce al *nucleo* della persona².

Il sentire allora, senza perdere il radicamento nell'io e nella sua profondità, si rivela costituito dalla relazione con ciò che è altro dall'io (Boella, 2004). Vediamo ora più chiaramente che il sentimento, come forma più piena e profonda dell'umana capacità di sentire, è un atto dello *spirito*, che in ultima istanza è esperienza profonda di sé perché è percezione dell'altro in quanto altro.

Così se, *alla scuola della fenomenologia*, l'educazione delle emozioni é intesa come educazione del sentire, avrà un fine più ambizioso del semplice benessere: la formazione dell'anima della persona, ovvero dell'io nella sua costituiva relazione con il mondo e con l'altro.

- 1 Questa prospettiva risulta in linea con le spiegazioni psicologiche di matrice costruttivista che pongono in luce come l'emozione sia un processo complesso in cui il soggetto non solo prova sensazioni e vi reagisce, ma sempre interpreta, sia pure spesso inconsapevolmente, l'evento emotigeno, valutandone la rilevanza rispetto alla propria condizione, ai propri scopi e alle azioni da intraprendere.
- 2 Di “nucleo della persona” hanno parlato non solo Edith Stein, ma anche altri fenomenologi come D. von Hildebrand e innanzitutto A. Pfänder.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (ed.) (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: ELS-La Scuola.
- Boella L. (2004). *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*. Milano: CUEM.
- Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Conrad-Martius H. (2006). *Dialoghi metafisici*. Lecce: Besa.
- Costa V. (2009). *I modi del sentire. Un percorso nella tradizione fenomenologica*. Macerata: Quodlibet.
- De Monticelli R. (2008). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Husserl E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Husserl E. (2009). *Introduzione all'etica*, Roma-Bari: Laterza.
- Stein E. (2013). *La struttura della persona umana*. Roma: Città Nuova.

VI.
Il progetto DREAM.
Una ricerca internazionale sulla dimensione affettiva
nell'educazione dell'infanzia

Enrica Freschi
Università di Firenze

Il professionista dell'educazione, sia egli educatore o insegnante, deve avere il "coraggio dell'utopia", proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e per poter pensare "altri" mondi, migliori di quelli in cui viviamo.

Enzo Catarsi

1. DREAM: per un sistema educativo e scolastico emotivo-affettivo

Il seguente contributo presenta una ricerca sviluppata in seno al progetto DREAM¹ (*Development and Run-test of an Educational Affective Model*) il cui obiettivo è promuovere una riflessione sul tema dell'affettività nei servizi per l'infanzia e a scuola, in modo da sviluppare una pedagogia innovativa basata su un approccio educativo fondato sulla relazione bambino-adulto, in cui quest'ultimo rivesta un ruolo prioritario nella regolazione emotiva-affettiva. L'intento è favorire, fin dall'inizio, la creazione di ambienti di crescita e apprendimento positivi, inclusivi e confortevoli, capaci di assicurare a tutti, grandi e piccoli, un sano e costruttivo mondo dell'educazione e dell'istruzione, così come è richiesto dall'UE ai propri Stati membri.

Per raggiungere questo scopo occorre una figura professionale capace di esplicitare strumenti e metodi per organizzare le conoscenze, in modo da evi-

1 DREAM rientra nel Programma UE di Erasmus + . Si tratta di un progetto iniziato il 1 settembre 2016 per una durata complessiva di 36 mesi, che coinvolge diversi partner: l'Università degli Studi di Firenze, con il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (Capofila del progetto - Direttore Scientifico Prof.ssa Clara Silva), il Centro Machiavelli S.r.l. di Firenze, l'Istituto Comprensivo Statale "Giovanni XXIII" di Terranuova Bracciolini (FI), l'Università di Malaga, il Centro europeo di formazione per l'occupazione della Grecia e il Centro l'Horizon della Francia.

tare la loro sterile e insignificante accumulazione, e soprattutto che sia consapevole del significato pedagogico ricoperto dalla relazione in ambito educativo, come elemento e anche come veicolo fondamentale del proprio lavoro (Clarizia, 2013). Il progetto fa riferimento all'educatore/insegnante "incoraggiante" (Rogers, 1970; Catarsi, 2013; Franta-Colasanti, 1991; Gardner, 2010), nella convinzione che un alunno apprenda più facilmente e con minor sforzo quando l'adulto stimola la sua curiosità e la sua motivazione. Oggi sappiamo che tra «la dimensione cognitiva e quella emozionale esiste un rapporto di interdipendenza e di reciprocità, per cui i processi razionali e quelli emotivi interagiscono tra loro e si condizionano reciprocamente. Le emozioni possiedono dunque una loro saggezza e [...] costituiscono vere e proprie risorse per fare fronte alle situazioni» (Musi, 2011, 52). Quindi l'idea fondamentale che ne consegue, per assicurare al bambino una condizione di benessere e un successo nell'apprendimento, è la necessità di valorizzare anche la dimensione emotiva- affettiva: DREAM punta a un'educazione di questo tipo, capace di formare i soggetti nella mente e nel cuore.

2. La ricerca: contesto, metodi e strumenti

Lo studio italiano ha coinvolto diversi servizi educativo-scolastici che accolgono bambini da 0 a 10 anni della regione Toscana, confermando, ancora una volta, la stretta collaborazione tra il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze e il territorio, un legame che è iniziato qualche anno fa e che oggi appare più consolidato e produttivo (Catarsi 2002; Silva, Boffo, Freschi, 2017; *et al.*). Nonostante alcune criticità e la necessità di rendere il panorama regionale più uniforme, sia per quanto riguarda la diffusione che la qualità dei servizi educativi e delle scuole, la Toscana è una delle regioni che hanno raggiunto dei traguardi significativi grazie ad un'azione politica attenta, all'impegno di generazioni di educatori/insegnanti e allo studio dei ricercatori. La rete Toscana all'educazione dei bambini e delle bambine è un esempio di come possano essere posti in equilibrio tre elementi che non sempre sono in relazione tra di loro: a) un chiaro e stabile orientamento della politica nei confronti del tema dell'educazione/istruzione dei bambini; b) una riflessione pedagogica attenta e aggiornata; c) un coinvolgimento attivo e costruttivo delle risorse presenti sul territorio e nelle comunità a favore di uno sviluppo delle esperienze (Catarsi, Fortunati, 2012). È su questo sfondo socio-culturale che si colloca il progetto DREAM, che ha visto la partecipazione di educatori, coordinatori pedagogici e insegnanti appartenenti a dif-

ferenti enti, sia pubblici che privati, di diverse zone della regione: Empoli, Firenze, Pistoia, Terranova Bracciolini, Sesto Fiorentino, Altopascio, Prato ecc.

La ricerca si è aperta con uno studio di tipo teorico-scientifico, sia nazionale che internazionale, sul tema dell'educazione basata sulla relazione educatori/insegnanti e bambini fondata sull'affettività. È stata realizzata un'indagine conoscitiva sugli approcci educativi prevalentemente adottati, con una particolare attenzione rivolta al ruolo della dimensione affettiva nei servizi che accolgono i bambini da 0 a 10 anni: nido d'infanzia, scuola dell'infanzia e scuola primaria. Successivamente è stato effettuato uno studio pragmatico-esperenziale, con l'intento di evidenziare le pratiche educative agite dagli educatori/insegnanti, in modo da poterne ricavare le modalità organizzative, i paradigmi conoscitivi, i dispositivi metodologici e gli strumenti operativi attraverso cui le stesse pratiche educative vengono agite. Lo studio si è dunque strutturato lungo più direzioni, sviluppandosi come analisi teorica ed empirica, capace di rilevare la realtà ma anche di trasformarla, facendo propri i principi deweyani. In questo modo la riflessione pedagogica si è incrociata con la pratica educativa, determinando un modello di ricerca partecipativa che ha permesso di coinvolgere direttamente gli operatori. La ricerca ha seguito un approccio di tipo qualitativo per privilegiare un'analisi dei dati prevalentemente basata su principi interpretativi: l'intento è stato quello di mettere a fuoco una lettura dei dati emergenti dalla realtà indagata, l'attenzione si è infatti rivolta ai dati esperenziali e a un'analisi di tipo induttivo. Nello specifico lo strumento utilizzato è stato il focus group, una tecnica di raccolta dei dati per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un gruppo di persone, moderata da un conduttore e focalizzata su un tema che si intende indagare in profondità (Corrao, 2010). Il personale educativo coinvolto è stato suddiviso in tre gruppi corrispondenti alle fasce d'età in base alle quali è strutturato il sistema educativo italiano e per ogni gruppo sono state previste circa 10-12 persone. Sono stati pianificati tre focus group per ogni gruppo/fascia d'età e realizzati con cadenza settimanale nei locali del Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia di Firenze. Le principali tematiche affrontate, definite preventivamente e condivise sia con i Partner del progetto che con gli educatori/insegnanti, sono state il rispetto delle preferenze dei bambini, l'ascolto dei bambini come cittadini a pieno titolo e il significato di benessere nei contesti educativo-scolastici. I focus group sono stati video-registrati e trascritti seguendo il metodo "Jefferson" e ogni trascrizione è stata analizzata alla luce degli obiettivi del progetto.

3. I primi risultati

Dopo una prima lettura della trascrizione dei focus group italiani, è stato deciso di raggruppare le esperienze in due gruppi: 0-6 anni e 6-10 anni. Questa decisione è stata presa per due motivi: la legge n. 107 del 2015 che, approvando la riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha riconosciuto la fascia di età da 0 ai 6 anni come fase unica e complessiva dello sviluppo individuale e sociale di ogni persona; una congruenza contenutistica tra le percezioni emerse dall'esperienza degli educatori del nido d'infanzia e degli insegnanti della scuola dell'infanzia.

Nei servizi educativi 0-6, il tema delle preferenze è risultato strettamente collegato a quello dell'ascolto e dalle parole degli educatori/insegnanti sono emersi due aspetti significativi: l'importanza di alcune pratiche come l'osservazione, la documentazione e la programmazione all'interno del lavoro educativo; il ruolo dell'adulto come facilitatore e mediatore della relazione con il bambino. Di seguito alcune testimonianze:

Per rispettare le preferenze dei bambini occorre ascoltarli e favorire una relazione educativa tra l'adulto e il bambino da intendere come uno scambio reciproco.

Quando mi sono resa conto che non tutti i bambini volevano andare a fare i giochi in giardino e che un gruppo stava iniziando a dipingere al vetro, li ho guardati e ho detto loro: "Chi vuole venga con me, gli altri possono rimanere". E così è stato: si sono creati due gruppi in base alla loro preferenza in quel determinato momento ed è stata un'esperienza molto positiva.

Per quanto riguarda la scuola primaria, in merito alle preferenze dei bambini sono emerse alcune considerazioni da parte degli insegnanti che mettono in evidenza in primis il contesto di apprendimento strettamente legato a questo servizio:

È riconosciuto il diritto di avere delle preferenze, tuttavia le preferenze sono spesso considerate non compatibili con il contesto di apprendimento: lasciare scegliere ai bambini può avere ricadute sull'apprendimento dei contenuti disciplinari.

A volte si entra in aula con un programma educativo ben definito, un obiettivo da raggiungere, ma poi viene un bambino con i pugni stretti perché è arrabbiato. Così ti rendi conto che ha bisogno di essere ascol-

VI. Il progetto DREAM

tato e di parlare [...], allora diventa necessario cambiare quello che si è previsto di fare per quel giorno [...]. Però è difficile, spesso manca il tempo.

Sul tema del benessere e delle regole, nei servizi 0-6 è stato sottolineato il rispetto dei tempi individuali e dei tempi collettivi dei bambini, l'importanza della predisposizione dello spazio, il lavoro di gruppo del personale educativo e il ruolo del Coordinatore Pedagogico:

Il tempo è un elemento di fondamentale importanza ai fini del benessere. È necessario avere un tempo adeguato e rilassato, capace di dare risposta a tutti quelli che sono i bisogni, le curiosità e i dubbi dei bambini. Occorre un tempo che consenta di tener conto di tutti gli interlocutori che entrano in gioco all'interno del servizio: genitori, insegnanti, educatori, bambini.

Credo che i bambini stiano bene quando sentono che noi adulti trasmettiamo loro benessere nel senso che anche noi stiamo bene. Perché gli adulti stiano bene occorre lavorare in forma collegiale: il team è fondamentale ma anche l'ambiente inteso come contesto educativo.

È indispensabile un lavoro di accompagnamento e di formazione del personale educativo, attraverso il quale accrescere il dialogo e la riflessività, promuovere la fluidità e la circolarità di conoscenze, competenze, idee e buone pratiche: al nido d'infanzia questo tipo di lavoro viene svolto, per fortuna, dal Coordinatore Pedagogico.

Sono state rilevate alcune differenze tra il nido e la scuola dell'infanzia, ossia il maggior tempo riconosciuto per la formazione al nido e una maggior istituzionalizzazione della scuola dell'infanzia:

La scuola dell'infanzia ha vissuto un percorso totalmente differente dal nido. Le educatrici attraverso i vari corsi di aggiornamento sono chiamate continuamente a mettersi in discussione: la formazione è un tassello importante che alle insegnanti della scuola dell'infanzia manca.

La scuola dell'infanzia rispetto al nido è rimasta chiusa in uno schema più rigido rispetto al nido, è rimasta imbrigliata in regole più burocratiche, nelle quali troppo spesso le insegnanti sono veramente in difficoltà perché non riescono a trovare spazio per comunicare tra loro.

Anche in merito al concetto di benessere nella scuola primaria continua a prevalere l'ombra degli obiettivi e degli apprendimenti:

Il benessere a scuola significa sentirsi ascoltati e supportati nella gestione di tutti i conflitti che possono verificarsi; vuol dire essere compresi, accolti, rispettati e non giudicati dai compagni di scuola e questo vale anche tra insegnanti e insegnanti. Stare bene a scuola vuol dire vivere un'atmosfera serena, però, a volte, anzi spesso, i tempi sono davvero stretti e il momento dell'ascolto viene sacrificato.

Dalle varie testimonianze emerge che ancora oggi, soprattutto nella scuola primaria, spesso si trascurano gli aspetti emotivi e affettivi del processo di sviluppo del bambino a vantaggio di quelli cognitivi. I focus group sono stati determinanti in questa prima fase esplorativa del progetto per poter comprendere le pratiche agite dagli educatori/insegnanti nell'ottica di una democrazia affettiva: è stato possibile non solo prendere atto della realtà ma anche trasformarla, creando quel connubio tra conoscenza e cambiamento che caratterizza la formazione.

Le pratiche raccontate dai partecipanti rappresentano un materiale significativo per la successiva costruzione ed elaborazione di un curriculum educativo basato sulle relazioni affettive condivise, una sorta di "Linee guida pedagogico-didattiche" che verranno sperimentate in classi pilota.

Bibliografia

- Catarsi E. (2002). *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità. Riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana*. Tirrenia: Del Cerro.
- Catarsi E. (2013). Le molteplici professionalità educative. In Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazioni e modello*. Roma: Carocci.
- Catarsi E., Fortunati A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*. Bergamo: Junior.
- Clarizia L. (2013). *La relazione: alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Corrao S. (2010). *Il Focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Franta H., Colasanti A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La nuova Italia Scientifica.

VI. Il progetto DREAM

- Gardner H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Musi E. (2011). *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*. Bergamo: Junior.
- Rogers C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Silva C., Boffo V., Freschi E. (eds.) (2017). *Il bello, i bambini, Mirò e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*. Bergamo Junior.

VII. Adolescenti digitali e affettività

Tiziana Iaquinta
Università di Catanzaro

1. Adolescenti digitali

Durante il corso della storia, in particolare per quel che riguarda la cultura occidentale, si è sempre registrato un certo interesse per l'adolescenza e per il rapporto adolescente-società. L'interesse nasce dall'attenzione verso un'età ad alto coefficiente di ribellione o, per dirlo in altro modo, di elevata esuberanza pulsionale, che in tutti i tempi si è cercato di interpretare, contenere e anche utilizzare (Le Breton, 2015). Fermare lo sguardo sull'orizzonte della fase adolescenziale non è pertanto una novità, importante è per contributi e chiavi di lettura la letteratura sull'argomento sia per quanto riguarda studi ormai considerati classici (Blos, 1987, 1988; Dolto, 1990), sia per riflessioni e ricerche più recenti (Barone, 2009). Con sguardo particolarmente attento si guarda oggi alla generazione di adolescenti che vive intorno a noi, i cosiddetti nativi digitali, o adolescenti ad "alta tecnologicità" (Iaquinta, Salvo, 2017) definiti attraverso il tratto che più li caratterizza, almeno sul piano dei comportamenti, e cioè l'uso e il legame con i nuovi strumenti della comunicazione digitale (Riva, 2010; Turkle, 2012). Senza voler sminuire o rinnegare quanto gli adolescenti hanno acquisito o stanno acquisendo in termini di capacità cognitive (Rivoltella, 2006) demonizzare le conquiste da loro fatte o rimpiangere un passato affidato ad altri stili comunicativi, alcune questioni, legate al loro essere perennemente connessi alle *Rete*, necessitano di una focalizzazione più precisa capace di far nascere interrogativi, e non tanto per trovare facili risposte, ma per approfondire l'analisi e la riflessione su un tema, nativi digitali, adolescenza e educazione, che è materia viva e pulsante. C'è da domandarsi, ad esempio, quale impatto ha sulla complessità del mondo affettivo l'ossessiva familiarità che gli adolescenti hanno con le nuove tecnologie e l'essere costantemente connessi con un "altrove". Quali conseguenze si delineano osservando che il codice verbale è messo in disparte dalla dominanza del codice non verbale, e se il bisogno degli adolescenti di condividere ogni esperienza e ogni emozione sui *social network* e tramite *instant messaging* non intacchi lo spazio di elaborazione individuale.

La vicenda degli affetti è da sempre centrale per la comprensione dei nodi principali del passaggio adolescenziale: tumulto, rabbia, ambivalenza, aggressività sono gli atteggiamenti che caratterizzano l'adolescenza (Petter, 1990) e che dovrebbero essere utilizzati come occhiali da inforcare per capire non solo alcuni dei cambiamenti generazionali più significativi ma anche per comprendere meglio gli adolescenti che abbiamo intorno. Il mondo degli adulti però, forse perché abbagliato dal salto nei modi della comunicazione, divenuta in apparenza più fluida e disinvolta, sembra trascurare il peso di tale prospettiva. Prevale, infatti, la tendenza ad osservare l'adolescenza come un territorio pacificato e a sottolineare modalità relazionali dove il conflitto appare tramontato per lasciare spazio ad una serenità finalmente acquisita in grado di segnare e caratterizzare il rapporto fra le generazioni.

2. Gli eternamente connessi e la “capacità di essere soli”

Lo psicanalista inglese Donald Winnicott ha guardato con grande attenzione verso l'orizzonte del passaggio adolescenziale, e nonostante i suoi studi coprano un arco temporale che va dalla fine della Seconda guerra mondiale ai primi anni Settanta del secolo scorso, esercita ancora oggi una forte capacità di suggestione nell'illustrare e interpretare pezzi del mondo interno adolescenziale. Nella fitta costellazione dei contributi che lo psicanalista inglese ha scritto sulla possibilità di sondare il tumultuoso accavallarsi dei conflitti interni di un adolescente può essere utile ciò che egli ha scritto circa la “capacità di essere soli” (Winnicott, 1970).

Winnicott, che non affronta né la paura né l'ansia che la percezione di essere solo potrebbe generare, si sofferma sulla conquista della capacità di reggere la condizione di solitudine che una volta acquisita, non tutti giungono a possedere questa capacità, porta il soggetto durante l'infanzia, l'adolescenza e poi l'età adulta, a sviluppare la percezione che l'essere separato e distante da coloro che ama e da cui è amato non costituisce una condanna né rappresenta una situazione di angoscia (Winnicott, 1990). È opportuno pertanto domandarsi cosa accade della capacità di essere soli quando prevale il bisogno di essere in contatto continuo con gli altri, e se lo sviluppo psichico-affettivo degli adolescenti consenta il consolidamento, oppure insidi e metta a dura prova, quella capacità che si inizia a conquistare nell'infanzia. È d'altra parte evidente, come spiega Danah Boyd (2014) che il bisogno di condivisione sia oggi per gli adolescenti, dominante e centrale. L'adolescente, eternamente connesso con un “altrove”, riversa nella *Rete*, in modo particolare sui *social*, tutto ciò di

cui fa esperienza senza operare alcuna distinzione tra sfera pubblica e privata (Greco, 2014), dal *link* ritenuto interessante, alle emozioni e ai sentimenti che vive, ai pensieri negativi che lo attraversano, in una smania di indistinta condivisione che riduce il suo spazio di “solitudine utile” e l’elaborazione personale, aspetti necessari a costruire se stessi e anche la relazione con gli altri.

D’altra parte gli adolescenti intrecciano le prime relazioni amorose, ma anche vivono le prime esperienze sessuali, prevalentemente attraverso i *social*; esperienze che possiamo dire “tecnologicamente centrate”, e per questa ragione, non stupisce che le diverse fasi: nascita, sviluppo, conclusione, siano condivise con il gruppo degli amici, reali e virtuali, in una forma di partecipazione e di elaborazione corale.

L’adolescente però, a differenza del bambino, ha bisogno di fare esperienza di un proprio spazio di solitudine, il che non significa promuovere il solipsismo degli adolescenti e favorire la chiusura verso il mondo, quanto sottolineare il venir meno di un luogo interiore di raccoglimento e di racconto di sé che è aspetto fondamentale della crescita del soggetto. Ne d’altra parte possono essere guardati con superficialità atteggiamenti e comportamenti, a volte addirittura compulsivi, di pubblicizzazione del proprio vissuto di fronte all’incapacità anche solo di “tenere lo sguardo” quando l’adolescente si trova fisicamente di fronte all’altro.

È logico pensare che l’apparente disinvoltura con cui gli adolescenti comunicano le proprie vicende private tragga origine dalla dominanza della comunicazione virtuale che, affidata principalmente al codice verbale non implica la vicinanza dei corpi, l’incontrarsi nello sguardo, il tono della voce, e tutto ciò che si genera nel trovarsi “con e nell’altro” (Watzlawick, 1971) e di cui l’adolescente fa sempre meno esperienza o comunque un’esperienza mediata dai nuovi media. D’altra parte il comunicare *on line* non viene meno neppure quando gli adolescenti si ritrovano insieme nello stesso luogo.

Il mondo emotivo e sentimentale che ha nella comunicazione non verbale il *medium* privilegiato in quanto traduttore efficace degli stati d’animo di chi ci sta di fronte (le informazioni trasmesse attraverso il codice corporeo sono le prime ad essere registrate nello scambio comunicativo) sembra affidato dagli adolescenti quasi totalmente alla parola scritta o all’immagine (*selfie*). Parola essenzializzata, esigua, per non dire addirittura rattrappita e trasfigurata, le *emoticon* ne sono esempio, e che risuona spesso vuota di vero significato. Così come inautentica è l’immagine, volutamente artefatta o scelta tra innumerevoli scatti di una medesima posa. Sembra insomma che non sia la relazione con l’Altro, nelle sue diverse configurazioni, il centro dello scambio comunicativo ma, piuttosto, il modo in cui questo si svolge. È il contenente a preva-

lere sul contenuto. La comunicazione inoltre trabocca di parole impegnative, quelle relative alla emozioni e ai sentimenti sono le più usate sui *social*, senza però che gli adolescenti ne conoscano la grammatura o l'appropriatezza di significato (Moser, 1991), allo stesso modo in cui si mostrano nelle immagini senza però lasciarsi intravedere. L'educazione alle emozioni e ai sentimenti d'altra parte è aspetto carente, per non dire assente, nell'educazione delle giovani generazioni tanto famiglia quanto a scuola, lasciata anch'essa alle possibilità del *Web*. Importanti sono in tale direzione le riflessioni di alcuni studiosi che insistono da tempo sulla necessità di una educazione all'affettività dei giovani, indispensabile alla loro crescita equilibrata e armonica e per contrastare l'analfabetismo emotivo e sentimentale che abita il nostro tempo (Galimberti, 2007; Golemann, 1996).

3. Adulti e adolescenti in relazione

La focalizzazione di questi tratti dell'adolescenza non può non chiamare in causa il mondo degli adulti, genitori ma anche docenti, nel tentativo di delineare la fisionomia che in questo nuovo scenario ha assunto la relazione intergenerazionale, influenzata anch'essa dalla comunicazione *online*, per individuarne cambiamenti e peculiarità che, inevitabilmente, si riflettono nell'educativo. Il linguaggio, uniformato e infarcito di *slang* e di *emoticon*, è forse il primo e più evidente elemento di caratterizzazione del rapporto giovani-adulti. Rapporto che proprio in virtù di un linguaggio comune, è opportuno a tal proposito richiamare il fenomeno dell'*adultescenza* (Toro, Ruo, 2011), è divenuto eccessivamente informale, spesso non rispettoso dei ruoli, lasciando intravedere tracce di un certo *laissez faire* educativo come se il *Web* avesse reso inutile, perché ad esso demandato, l'impegno di educare. Tale atteggiamento si rileva non solo in chi per età è naturalmente insofferente a regole, indicazioni e ammonimenti e teso verso un costante evitamento di essi, ma nei comportamenti di molti adulti. Il registro linguistico-lessicale d'altra parte, come insegna Natalia Ginzburg (1965), è pieno di valenze, indizi, tracce, significati e, per questo, in grado di essere cartina al tornasole delle trasformazioni del rapporto giovani-adulti e delle dinamiche educative. Il rapporto educativo, oggi emancipato da certe forme inibenti del passato, abbisogna comunque del riconoscimento, non superficiale, degli aspetti che lo qualificano come luogo insostituibile della crescita e dello sviluppo del soggetto. Ciò richiede il mantenimento di alcune distanze, nel senso di diversità di atteggiamento e comportamento, tra chi educa e chi è educato e che, in una forma consustanziale

alla sostanza, sanciscono il *pareggio non paritario* (De Bartolomeis, 2016) che caratterizza il rapporto. D'altra parte il procedere dell'adolescente verso l'indipendenza, l'autonomia e la libertà, che anche oggi dovrebbero rappresentare una conquista e non un *bonus* elargito da adulti compiacenti per evitare i costi relativi agli scatti di crescita dei giovani, si realizza attraverso l'esperienza della diversità con l'adulto, a cominciare dalle figure genitoriali. L'approccio all'adulthood non solo ha inizio con le originarie modalità relazionali con le figure genitoriali, e muovendo dai più remoti vissuti emotivi e affettivi, ma perviene a consapevolezza e a maturazione proprio sulla base delle interpretazioni che le figure relazionali fanno di quel travaglio e di quell'elaborazione. Fermarsi a riflettere sul modo di essere adulti di riferimento e guardare con occhio attento all'adolescenza dei nativi digitali per domandarsi cosa si celi dietro lo splendore di alcuni mutamenti e di troppi "atteggiamenti adulti degli adolescenti e adolescenziali di molti adulti", ha il senso di continuare ad interrogarsi sull'educativo, sulle diverse configurazioni e sfaccettature in cui si presenta, sulla crisi che lo attraversa e, nello specifico di questa riflessione, sul destino emotivo-sentimentale dei nativi digitali. Poiché se è vero che gli adolescenti ad "alta tecnologicità" rappresentano di fatto un nuovo tipo antropologico poiché le nuove modalità di comunicazione-socializzazione ridefiniscono il loro stare al mondo configurando da questo punto di vista una vera rivoluzione epocale, tale rivoluzione non solo coinvolge il mondo degli adulti ma sta trasformando tutto ciò che appartiene all'educativo e per certi versi non senza conseguenze (Volpi, 2017).

Bibliografia

- Barone G. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Blos P. (1987). *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Blos P. (1988). *L'adolescenza come fase di transizione*. Roma: Armando.
- Boyd D. (2014). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma: Castelvecchi.
- De Bartolomeis F. (2016). *L'antipedagogia incontra l'arte*. Roma: Anicia.
- Dolto D. (1990). *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra dieci e sedici anni*. Roma: Armando.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Greco G. (2014). *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti dei social network*. Milano: FrancoAngeli.

- Iaquina T., Salvo A. (2017). *Generazione Tvb. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*. Bologna: Il Mulino.
- Le Breton D. (2015). *Breve storia dell'adolescenza*. Lugano: LUDES University Press.
- Ginzburg N. (1965). *Lessico Familiare*. Torino: Einaudi.
- Moser T. (1991). *Grammatica dei sentimenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Petter G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Riva G. (2010). *I social network*. Bologna: Il Mulino.
- Turkle S. (2012). *Insieme ma soli*. Torino: Codice.
- Rivoltella P. (2006). *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ruo MG., Toro MB. (2011). *Adolescenza e adulescenza*. Roma: CISU.
- Volpi B., (2017). *Genitori digitali. Crescere i propri figli nell'era di Internet*. Bologna: Il Mulino.
- Watzlawick P. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Winnicott D.W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Winnicott D.W. (1990). *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina.

VIII.

La teoria delle emozioni tra educazione ed esperienza affettiva

Maria Grazia Lombardi
Università di Salerno

1. L'educativo relazionale tra emozioni ed affettività

Queste brevi riflessioni sulla teoria delle emozioni tra educazione ed esperienza affettiva assumono come paradigma interpretativo quello dell'educativo relazionale. Si tratta di un paradigma che ritrova nella relazione il principio costitutivo dell'umano, non solo perché la nostra identità si costruisce a partire dalle relazioni che instauriamo, ma per il carattere di riflessività che queste assumono (Clarizia, 2013).

In questa direzione la riflessività può aiutare ad aumentare la comprensione di sé in relazione all'altro ed alla situazione favorendo un cambiamento determinato dalla direzione di questa accresciuta consapevolezza.

Una volta indicato il paradigma di riferimento è possibile analizzare la teoria delle emozioni tra educazione ed esperienza affettiva muovendo da una differenziazione tra i termini emozione ed affettività. Si tratta di una differenziazione che non è terminologica quanto piuttosto concettuale e categoriale poiché rinvia a processi volti a individuare la circolarità dinamica che connette la dimensione dell'affettività a quella della conoscenza e della coscienza.

La distinzione tra affettività ed emozione, dunque, appare necessaria poiché, spesso, i termini del *lessico affettivo* sono utilizzati in maniera impropria. Essi, invece, indicano complessi e forme differenti con una specifica inclinazione pedagogica.

Dovendo, per necessità espositiva, semplificare la complessità della distinzione possiamo – a grandi linee – definire l'affettività come “il complesso degli stati affettivi individuabili nelle emozioni, nei sentimenti, nelle passioni, negli stati d'animo, nel dinamismo dell'inconscio” (Rossi, 2002, p. 29).

Si tratta di una area complessa della vita psichica nella quale è possibile rinvenire non solo emozioni, stati d'animo e sentimenti, ma anche quelle dinamiche e quelle pulsioni che sfuggono alla consapevolezza del soggetto. La complessità dell'affettività è determinata da quella interferenza che la dimen-

sione affettiva struttura con la dimensione cognitiva, comunicativa e relazionale (Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

L'affettività è parte integrante della vita umana e può, da un punto di vista pedagogico, essere educabile fin dalla prima infanzia poiché

un'affettività piena, autentica, sicura finisce con l'esercitare inevitabilmente una positiva influenza sulle altre dimensioni della personalità: da quella intellettuale a quella corporea, sociale, estetica, religiosa, morale. È possibile sostenere che le differenti autonomie della persona (sociale, cognitiva, morale, espressiva) trovano il loro fondamento nella maturità affettiva (Rossi, 2002, p. 10).

Le emozioni sono parte dell'affettività e sono definite come stati affettivi di breve durata la cui caratteristica funzione primaria è quella di reazione immediata ad un avvenimento.

Le emozioni, dunque, possono essere educabili, distinte, riconosciute e quindi gestite “disciplinandone intensità e modalità espressive (Rossi, 2002, p. 31).

L'educativo relazionale muove da una adesione all'ipotesi di una affettività educabile sin dalla prima infanzia. Se così non fosse le azioni umane sarebbero riconducibili ad istinti ed impulsi esclusivamente passionali e la matrice educativa dell'agire umano non avrebbe alcun senso; “d'altra parte un'esperienza affettivamente ricca sembra una componente irrinunciabile di un'esistenza autenticamente umana” (Baldacci, 2012, p. 166).

L'analisi del rapporto tra educazione, emozioni ed esperienza affettiva utilizza come categoria interpretativa il paradigma neostoico di Martha C. Nussbaum, di matrice cognitiva, poiché esso non considera l'affettività e la ragione come antinomie ma come “principi compatibili benchè potenzialmente divergenti” (Baldacci, 2012, p. 169) ma comunque suscettibili di crescita.

Il paradigma neostoico interpreta le emozioni come *giudizi di valore*. Si tratta di una teoria filosofica che rinvia ad una intelligenza delle emozioni che, partendo dal bisogno e dal riconoscimento, si struttura intorno ai principi di relazione, intenzionalità e valore evidenziando come l'essere in relazione è parte dell'identità delle emozioni (Nussbaum, 2004).

Il carattere dell'intenzionalità è fondamentale nell'approccio di Marta Nussbaum poiché, sostiene la studiosa, le nostre emozioni si dirigono sempre verso un oggetto che però non è controllabile; è in questa incapacità di controllo che risiede la vulnerabilità delle emozioni.

Il carattere relazionale dell'emozione implica la valutazione di un evento,

di una situazione, in relazione al nostro benessere ed alle credenze ad essa connesse per cui

le emozioni non implicano semplici modi di vedere l'oggetto ma credenze – spesso molto complesse – riguardo all'oggetto stesso [...]. Per avere paura – come aveva già intuito Aristotele – devo credere che incombono eventi negativi, e che io non sia del tutto in grado di evitarli [...] Queste credenze sono essenziali per l'identità dell'emozione: la sensazione di agitazione in sé non mi rivela se quello che sto provando è paura o dolore o pietà. Solo una analisi dei pensieri opera la distinzione (Nussbaum, 2004, pp. 48-49).

Il pensiero diviene così l'elemento fondamentale per definire l'emozione stessa e per differenziarla; le emozioni possono quindi divenire oggetto di giudizio razionale essendo esse stesse connesse al sistema delle credenze di ciascun individuo.

Così come evidenzia Baldacci (2008) Martha C. Nussbaum distingue l'utilizzo del termine *cognitivo* da quello *razionale* nella misura in cui quest'ultimo viene inteso come una restrizione del termine cognitivo.

La dimensione cognitiva ci consente di elaborare l'informazione, quella razionale di comprendere ed elaborare attraverso una dimensione verbale. Per questo, prosegue Baldacci (2008), l'emozione connessa da una dimensione cognitiva rinvia a quella forma di conoscenza tacita ed implicita che non può essere letta ed interpretata attraverso l'utilizzo del pensiero verbale.

È in tale distinzione che l'autrice si distingue dalla concezione stoica. Se per gli stoici, infatti, le emozioni si determinano attraverso la razionalità discorsiva poichè sono *giudizi della parte razionale dell'anima*, il paradigma neostoico ne individua la struttura tacita ed implicita, la stessa che spiega "l'esperienza provata che ciascuno di noi ha delle proprie emozioni" (Baldacci, 2008, p. 74).

Le emozioni sono connesse al sistema di credenze. Queste ultime, quindi, rinviando, alla dimensione culturale in cui le stesse si strutturano, divengono cioè dei "costrutti cognitivi trasmessi culturalmente" (Baldacci, 2012, p.170).

Tale interpretazione apre, nella ricerca pedagogica, nuovi scenari non solo sull'educabilità affettiva quale sviluppo educativamente orientato di intelligenza intrapersonale ed interpersonale (Gardner), ma sull'educabilità globalmente intesa come umana ed umanizzante. Si tratta di comprendere come l'educabilità affettiva è legata ad una duplice via.

Da un lato la trasmissione di credenze durante l'inculturazione con la conseguente formazione d'abiti emotivi dall' altro il cambiamento di

credenze già acquisite, con la trasformazione di abiti emotivi già strutturati. In ogni caso vi è un evidente collegamento con la questione dell'educabilità morale, dato che la distinzione tra carattere in senso morale e in senso affettivo è meramente ideale di fatto è difficile stabilire dove finisce l'uno e dove inizia l'altro (Baldacci, 2012, p.173).

Se nella teoria delle emozioni di Nussbaum le stesse sono *riconoscimenti di bisogno*, esse divengono dei veri e propri giudizi formulando i quali la persona scopre se stessa, anche nella sua dimensione tacita ed implicita. E se, come scrive Martha C. Nussbaum, perdiamo l'occasione di conoscerle, di comprenderle e di educarle, vivremo al di sotto della nostra umanità perché, in qualche modo, l'educabilità affettiva rinvia anche ad una globale educabilità umana e umanizzante.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Nussbaum M. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma: Laterza.

IX. Aver cura delle emozioni in educazione

Giuseppina Manca
Università di Sassari

1. Emergenze educative

Tra le emergenze educative della contemporaneità sono facilmente rilevabili le innumerevoli relazioni umane instabili e precarie, la diffusa incapacità educativa ed il conseguente nihilismo che colpisce soprattutto le giovani generazioni le quali sembrano rinunciare ad assumere quell'atteggiamento proattivo che dovrebbe portarle alla costruzione del proprio futuro. Le responsabilità di questo diffuso atteggiamento negativo nei confronti del futuro sono certamente plurime e sistemiche (organizzazione sociale, crisi della politica, difficoltà economiche sempre più diffuse) e a tutto ciò spesso fanno da contraltare i miti del benessere, della notorietà, del successo. Questi *falsi miti* hanno tanto successo perché non sono contrastati da un'educazione autentica in grado di proporre *altri miti*, altri indirizzi di pensiero, altri orientamenti, altri valori capaci di orientare l'azione (Bruzzone, 2014). Molti aspetti del disagio attuale delle società occidentali (che secondo parametri economici sono invece considerate società del benessere) dipendono infatti da un generale peggioramento della vita emotiva che è schiacciata dalle modalità escludenti del progresso e della cosiddetta civilizzazione; società progredite ma di fatto esposte ad una sostanziale incapacità di elaborare le emozioni e quelle negative in particolare, per cui è facile divenire soggetti socialmente vulnerabili. Non comprendere le proprie emozioni o ancor peggio cercare di anestetizzarle, di negarle alla coscienza, può condurre infatti o all'implosione (alienazione del sé, attivazione di condotte disadattive, sviluppo progressivo di patologie mentali, autolesionismo, suicidio); o all'esplosione (aggressività, attacco dell'altro, violenza diffusa, spesso gratuita senza neppure un movente, comportamenti antisociali di gravità crescente). Tutto ciò perché: "La distruttività non è più considerata come conseguenza dell'istinto di morte ma come impossibilità della mente di contenere ed elaborare emozioni negative" (Fratini, 2016, p. 182). Queste innumerevoli condizioni di disagio personale si riverberano negativamente sulle relazioni educative che, per loro stessa essenza, sono relazioni di cura. L'edu-

cazione non può essere ridotta a imitazione di pratiche e di consuetudini, a limitati aspetti trasmissivi, dimenticando di curare le emozioni così che oggi molti giovani possono essere considerati a buon titolo *analfabeti emotivi* poiché vivono il paradosso di essere al contempo iper-connessi ma sempre più soli, apparentemente *very social* ed invece incapaci di ascoltare la profondità del proprio sé ed ancor meno di vivere in modo autentico le relazioni interpersonali. Devono imparare ad ascoltarsi per conoscersi ed a accettarsi ma anche per conoscere ed accettare l'altro da sé, sviluppando così competenze meta-affettive. Come sostiene B. Rossi: "Ascoltarsi è un modo saggio di stare al mondo [...] Chi non ha paura della propria interiorità è capace di affrontare l'incontro con l'altro. Nell'incapacità di auto-ascolto vi è una delle cause dello smarrimento di sé, della mancanza di crescita psichica" (Rossi, 2016, p. 74). Infatti molti comportamenti di attacco possono essere riconducibili ad una diffusa *disabilità sociale* che si esplica in quelle relazioni umane connotate da dominio e da esplicita violenza che non coinvolgono più solo fasce marginali e degradate della popolazione. Un corretto approccio educativo dovrà perciò attivare pratiche di ascolto e di comprensione di sé e degli altri nella complessità dell'esistenza, affinché ciascuno possa accettare anche le parti più fragili, più incongruenti, più problematiche di sé, proprio perché essenzialmente umane. E ciò si può realizzare proprio attraverso la valorizzazione delle emozioni intese come "sorgenti delle azioni educative" (Riva, 2004). Gli aspetti emozionali infatti sono imprescindibili in educazione per evitare il diffondersi di quella profonda sofferenza che consiste nell'*alessitimia* ossia *nell'essere senza lacrime*, incapaci di esprimere emozioni a causa di un deficit di consapevolezza emotiva. Il soggetto alessitimico è impossibilitato a mentalizzare, riconoscere e descrivere i propri stati affettivi e riesce solo ad instaurare relazioni evitanti ed anaffettive senza alcun coinvolgimento della propria interiorità (Pesare, 2016). Si tratta di una strategia difensiva per non farsi coinvolgere emotivamente, per non turbare il proprio fragile equilibrio psichico ed evitare il confronto. Esempio estremo di applicazione di tale strategia difensiva, quanto emblematico del disagio adolescenziale attuale, è la condotta dei ragazzi EMO oggetto di una mia recente ricerca. Loro sono un caso estremo quanto paradigmatico di "analfabetismo emotivo e relazionale" che evidenzia, ampliandole, tutte le difficoltà che incontrano anche tutti gli adolescenti nel difficile percorso di crescita e di costruzione identitaria. La maggior parte degli adolescenti supera le difficoltà insite nei compiti di sviluppo in modo meno traumatico rispetto agli EMO ma loro proprio attraverso l'amplificazione della sofferenza evidenziano tutta la fatica emotiva del percorso evolutivo. La loro condotta può essere considerata come una sorta di *lente di ingrandimento* delle difficoltà adolescenziali.

2. L'esperienza emblematica degli EMO

La ricerca sugli EMO indaga il senso che essi attribuiscono all'autolesionismo. Le loro esperienze sono state confrontate anche con testimonianze riportate online da altri loro coetanei. La ricerca ha evidenziato alcuni elementi comuni (confortati inoltre dalla letteratura in merito), quali l'età (sono tutti adolescenti); il sesso (in maggioranza femmine); il look omologante (che risponde a precisi canoni estetici degli EMO quali l'uso di colori scurissimi per abbigliamento e make up, capelli che nascondono il viso, uso di piercing, indosso di abiti oversize, ecc); sommatoria di comportamenti autolesionistici (disturbi alimentari, scarificazioni, lividi, uso smodato di piercing, ecc.); bassa autostima (si sono auto-definiti incapaci, delusi di sé, falliti); una profonda solitudine (pochissime relazioni, esclusi dai gruppi dei coetanei ed anche il gruppo Emo non è dinamizzato); comportamento alessitimico (nascondono ogni loro emozione evitando il contatto oculare); difficoltà scolastiche (ripetenze, abbandoni); problematicità familiari (genitori conflittuali o con gravi problemi personali, monogenitorialità); sostanziale assenza di progettualità e negazione del futuro (Manca, 2015). Il comportamento degli EMO è molto comunicativo quanto simbolizzato. Il taglio della pelle è da considerarsi come: "un'azione simbolica di contesto", ossia un atto mirato a comunicare il proprio disagio personale ma in modo indiretto (cfr. Serafin, 2010; Cerruti, Presaghi, Manca, Gratz, 2012). Si tratta di un messaggio inequivocabile: oltre il disagio, sono presenti gravi problemi relazionali. Il corpo è uno dei mediatori fondamentali della relazione che l'adolescente ha con il mondo, è un luogo simbolico dove hanno origine le emozioni e dove esse si manifestano. Comunicare attraverso il corpo è una modalità scelta per "dire l'inesprimibile" ma anche per cercare di contenere emozioni negative e forti (Ladame, 2004; Rosci, 2003). Tagliarsi per gli Emo ha dunque molteplici FUNZIONI: F. RELAZIONALE: ferirsi è un atto estremo mirato a elicitare allerta sociale; ragazzi che si sentono profondamente soli considerano l'autolesionismo come una modalità per attirare l'attenzione su di sé, per essere presi in considerazione da un mondo che considerano indifferente. Vogliono dar voce al tormento interiore attraverso un'inespressa (inesprimibile) richiesta di aiuto, *simbolizzata ed indiretta, per richiamare l'attenzione degli adulti prossimi*, per punirli per le loro assenze e per l'incapacità di essere riferimenti, fonti affettive, sostegni, guide (ossia, tutto ciò che un educatore dovrebbe essere e fare). F. PUNITIVA: lesionare il corpo per punirlo poiché colpevole di essere cresciuto e sessuato, inadeguato rispetto alle aspettative e quindi non rappresentativo del sé; F. CATARTICA: il dolore provocato dal taglio offre al soggetto la certezza di esistere e il sangue che scorre

consente di scaricare le tensioni emotive accumulate. Il dolore fisico sopportabile sostituisce il dolore psichico insostenibile. Tagliarsi è un modo estremo per definire i confini corporei e per costruire una possibile rappresentazione sociale di sé (Manca, 2017). Da questa ricerca sugli EMO si comprende come l'accettazione della propria corporeità sia fondamentale per imparare a gestire l'emotività. La relazione che l'adolescente intrattiene con la propria corporeità (corpo percepito e non reale) ci dice molto sul livello di benessere/malessere emotivo (Albero, Freddi, Pelanda, 2008). Tagliarsi è una forma estrema di sperimentazione delle emozioni connesse alla crescita, una modalità per appropriarsi del nuovo corpo e per renderlo "narrante del sé". Attivare comportamenti autolesivi, infatti, è indice di una grave incapacità espressiva per cui le proprie emozioni si manifestano in forme di aggressività incontrollata (in questo caso auto-diretta) ma potrebbero anche essere etero dirette perché: "la violenza manifesta è una modalità di acting out di vissuti non elaborati ma anche un segnale di crescente dis-connesione tra azione, ragione ed emozione" (Bruzzone, 2014, p. 83). Anche l'aumento dei *sensation seeckers* che praticano sport estremi o giochi pericolosi spettacolarizzati dalla diffusione di filmati e foto sui social è un chiaro segnale di una bulimia emotiva che però nasconde una sostanziale "anestesia della sensibilità" (Lacroix, 2009, p.11). Le vicende di questi adolescenti evidenziano chiaramente come il compito primario dell'educazione sia proporre nuovi modi più inclusivi per rappresentare l'idea di sé riducendo le cause del disagio psicologico per favorire l'acquisizione di modalità adattive al contesto e di maggiore accettazione del sé. Il benessere emotivo infatti è preconditione per azioni educative efficaci sul lungo periodo.

3. La competenza emotiva come obiettivo primario dell'educazione

È necessario che gli adolescenti siano aiutati a superare le difficoltà emotive che precludono loro qualunque possibilità di decodificare le proprie emozioni, per lenire quel devastante dolore intrapsichico che è di ostacolo all'accettazione di sé e che inevitabilmente compromette le relazioni interpersonali. Bisogna partire dal loro disorientamento per rafforzare la sicurezza di sé affinché si sentano accolti ed intravedano possibilità di futuro non inteso in una prospettiva distopica come "minaccia" bensì come "promessa" di auto-realizzazione (Benasayang, Schmith, 2009). I ragazzi che arrivano a manifestare il loro disagio interiore con comportamenti di attacco al sé più o meno gravi e non sempre espliciti (dai disordini alimentari ai look estremi, dai comportamenti a rischio fino all'assunzione di sostanze) sono incapaci di esprimere le proprie emozioni

che vengono così trasformate in azioni auto-punitive. Il ruolo educativo adulto è determinante affinché imparino a comprendere il proprio mondo interiore e a darne un senso. Il supporto educativo dovrà essere mirato ad aiutarli a far pace con sé stessi e con le proprie fragilità, le incompiutezze, le contraddizioni, perché possano aprirsi alla socialità senza avvertire il bisogno di doversi difendere e di mostrarsi diversi da ciò che sono. Anzi, per meglio dire, proprio l'incontro con gli altri dovrà essere percepito come occasione di arricchimento e di completamento di sé stessi e non come occasione di sofferenza o di conflitto. L'educazione emotiva diviene quindi una priorità per superare le difficoltà relazionali (ma anche identitarie) manifestate da tanti adolescenti perché nell'incapacità di auto-ascolto è riscontrabile una delle cause dello smarrimento di sé e della mancanza di crescita psichica che porta inevitabilmente a procrastinare l'accesso all'età adulta. Di fatto accade, come sostiene Galimberti, che: "Il mondo emotivo vive dentro di loro a loro insaputa, come un ospite sconosciuto a cui non sanno dare neppure un nome" (Galimberti, 2007, p. 51) per cui l'emotività è *un ospite inquietante*, un disturbo, una fonte di malessere anziché una risorsa a cui attingere per comprendere meglio sé stessi e la personale esperienza. Ma la competenza emotiva va acquisita, non è fisiologicamente connessa alla crescita fisica ma è indissolubilmente legata alle pratiche educative ed ai modelli adulti di riferimento. Ed è proprio questa l'emergenza educativa della contemporaneità: gli adulti sono spesso solo *adulti anagrafici*, cioè hanno molte difficoltà ad assumere sia un ruolo sia un comportamento autenticamente adulto e ancor più ad assolvere a funzioni educative. Da qui, a cascata, un'innumerabile serie di conseguenze tra cui spicca in primis la loro incapacità a curare gli aspetti emotivi dei più giovani: chi educa invece dovrebbe interrogarsi primariamente sulle proprie emozioni (anche le più fragili e scomode) cercando di viverle al meglio per poter poi assumere appieno l'onere della responsabilità educativa. Il raggiungimento dell'equilibrio emotivo infatti è condizione essenziale per essere accoglienti ed empatici e quindi per instaurare un'autentica relazione di vicinanza, di comprensione, di cura. Curare la vita emotiva è la chiave di volta dell'educazione che oggi assume il carattere di emergenza dato la diffusa incapacità a riconoscere e confrontarsi con le emozioni, incapacità non più limitata alle giovanissime generazioni ma presente anche nelle generazioni di adulti che dovrebbe educarli. Partire dalla cura dell'affettività è dunque assolutamente necessario per contrastare la crescente spettacolarizzazione dei sentimenti che fa da contraltare ad un inaridimento degli stessi nelle relazioni quotidiane. Ciò è ascrivibile ad una profonda incomprensione della vita emotiva con conseguenze negative sulle pratiche educative mentre è invece: "l'affettività dovrebbe rappresentare il cuore della for-

mazione” (Iori, in Tarozzi, 2006); una formazione che non solo tenga conto dell’affettività come fosse accessoria ma che la consideri invece essenziale. Raggiungere la competenza emotiva dovrebbe diventare obiettivo primario dell’educazione a tutti i livelli da strutturare nei percorsi scolastici di ogni livello come competenza trasversale. Non una tra le tante educazioni possibili (es. educazione alimentare, stradale, ecc.) bensì come: “uno dei linguaggi indispensabili e quindi trasversali dell’educazione in quanto tale. In altri termini, non si tratta tanto di introdurre *l’ora delle emozioni* bensì di introdurre le emozioni in tutte le ore!” (Bruzzone, 2014, p. 98). La cura dell’affettività, dunque, va mirata all’acquisizione di competenze specifiche quali: la consapevolezza dei propri stati emotivi (decodificazione del linguaggio interiore soggettivo), la capacità di riconoscere e comprendere le emozioni proprie ed altrui, il saper comunicare la propria esperienza emotiva, l’essere empatici, il saper cogliere la discrepanza tra ciò che si prova davvero e ciò che invece si esprime con il proprio comportamento, anche per riuscire a sopportare le emozioni negative ed accettare sostanzialmente ogni aspetto della vita emotiva (cfr. Grazzani-Cavazzi, 2004; Iori, 2006; Stefanini, 2013). Tutto ciò è finalizzato al raggiungimento del benessere emotivo e potenzia tutti gli ambiti della formazione. Troppo spesso invece la scuola non considera la persona-alunno nella sua totalità per cui si cura solo l’istruzione come se si potesse prescindere da tutto il resto. E in tal modo non riesce ad essere di supporto alla sua formazione.

Bibliografia

- Albero D., Freddi C., Pelanda E. (2008). *Il corpo come se. Il corpo come sé. Trasformazione della società e agiti auto-lesivi in adolescenza*. Milano: FrancoAngeli
- Benasayag M., Schmit G. (2009). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzone D. (2014). La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell’affettività. Per un’educazione sentimentale. *Pedagogia e Vita*, 72: 81-104.
- Cerruti R., Presaghi F., Manca F., Gratz K.L. (2012). Deliberate Self Harm among Italian young adults: correlation with clinical and non-clinical dimension of personality. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Fratini T. (2016). La questione dell’ascolto delle emozioni: considerazioni pedagogiche e cliniche. *Pedagogia oggi*, 1: 180-190.
- Galimberti U. (2007). *L’ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Grazzani I., Cavazzi E. (2004), *La competenza emotiva*. Milano: Unicopli
- Iori V. (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 215-232). Bologna: Clueb.

- Ladame F. (2004). Attacchi al corpo ed il Sé in pericolo in adolescenza. *Childhood and Adolescent Psychosis*, 10: 77-81.
- Manca G. (2015). *La grande bellezza. L'adolescente e il proprio corpo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Manca G. (2017). Il “corpo narrante” degli adolescenti: modalità di auto-rappresentazione per affrontare il debutto sociale. *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3: 635-652.
- Pesare M. (2016). Il soggetto senza lacrime. La personalità normotica come metafora psicopedagogica della impensabilità del mondo emotivo. *Pedagogia oggi*, 1: 143-155.
- Riva M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rossi B. (2016). Ascoltarsi. *Pedagogia oggi*, 1: 73-83.
- Rossi B. (2014). Lavoro educativo affettuoso. *Pedagogia e Vita*, 72: 67-80.
- Saarni C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford.
- Serafin G. (2010). Emo. Origine, significati e caratteristiche della sottocultura delle emozioni. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, IV, 3.
- Stefanini A. (2013). *Emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: FrancoAngeli.

X.

Educazione come riguardo

Emanuela Mancino

Università di Milano-Bicocca

1. Verso l'alterità

Una delle sfide e necessità dell'educare riguarda l'esercizio del rispetto.

La salvaguardia dell'altro, di sé, del contesto, dei modi che il rispetto richiama, disegnando atteggiamenti di custodia ed attenzione si fonda in un atto di resistenza alla tentazione di interpretare l'altro, invaderlo di senso.

In "Fenomenologia della percezione", Merleau-Ponty scrive:

Perché l'altro non sia una parola vana, occorre che la mia esistenza non si riduca mai alla coscienza che io ho di esistere, ma che involga anche la coscienza che 'si' può avere e dunque la mia incarnazione in una natura e la possibilità almeno di una situazione storica. Il 'Cogito' deve scoprirsi in una situazione, e solo a questa condizione la soggettività trascendentale potrà, come dice Husserl, 'essere' una intersoggettività. Come Ego meditante, io posso sì distinguere da me il mondo e le cose, giacché certamente io non esisto alla maniera delle cose. debbo anzi allontanare da me il mio corpo inteso come una cosa fra le cose, come una somma di processi fisico-chimici. Ma, anche se è senza luogo nel tempo e nello spazio oggettivi, la 'cogitatio' che in questo modo io scopro trova posto nel mondo fenomenologico. Il mondo che distinguo da me come somma di cose o di processi legati da rapporti di causalità, lo riscopro <in me> come l'orizzonte permanente di tutte le 'cogitationes' e come una dimensione in rapporto alla quale io non cesso di situarmi. L'autentico 'Cogito' non definisce l'esistenza del soggetto per il pensiero che questi ha di esistere, non tramuta la certezza del mondo in certezza del pensiero del mondo e infine non sostituisce al mondo stesso il significato mondo. Esso riconosce invece il mio pensiero stesso come un fatto inalienabile ed elimina ogni sorta di idealismo scoprendomi come <essere al modo> (Merleau-Ponty, 1965, p. 20).

L'intersoggettività, il riconoscimento dell'altro attraverso il riconoscimento della propria esistenza assume la rilevanza di una comprensione dell'esperienza

esistenziale al di là del cogito, mediante un dialogo con il mondo. La questione dell'intersoggettività ci situa, in questo testo, all'interno della nozione di essere come cura di Heidegger.

Riprendendo Husserl, infatti, si tratta di un io nel mondo, in relazione.

Il cogito, in tal senso, non definisce l'esistenza del soggetto mediante il pensiero di esistere che il soggetto ha, non converte la certezza del mondo nella certezza di un pensiero del mondo, non sostituisce il *proprium* del mondo con il suo significato. Il cogito, inteso dalle parole di Ponty, elimina qualsiasi ipotesi di idealismo, proprio attraverso l'espressione di "essere nel mondo".

Come si dà la relazione con l'altro a partire da tale essere nel mondo?

Heidegger, in *Essere e tempo*, usa termini come esistenza, esserci, essere-nel-mondo per riferirsi ai modi dell'essere-con. I prefissi ex di esistenza, la particella-ci e il lemma mondo esprimono il "fuori", nominano l'uomo a partire dalla sua relazione essenziale con il mondo in quanto apertura.

L'esserci è il modo di essere dell'ente che si interroga sul sentito del proprio essere, dell'essere degli altri.

L'essere con crea una atmosfera affettiva, una dimensione originaria dell'esistenza che potrebbe essere chiamata apertura comprensiva o, secondo Heidegger, disposizione.

Si tratta di esistenziali che creano l'essere come cura, come frutto di una integrazione della molteplicità strutturale che Heidegger elabora nell'analitica esistenziale: una struttura di significanza a partire dalle relazioni.

L'elemento relazionale si attua nell'esistenza del dialogo. Non un dialogo fondato su parola o linguaggio simbolico soltanto, ma su forme differenti che assumono, per esempio, il nome di incontro (fenomeno attuale, che accade), relazione (che comprende l'incontro)...

L'elemento dialogico è la forma esplicativa del fenomeno di ciò che per Buber è inter-umano e che implica, cioè la presenza all'evento di un incontro reciproco. Con presenza si intende presentificare ed essere presentificati. La marca sostanziale del fenomeno della relazione si colloca nel "tra", che può essere considerato come la categoria ontologica che conferma gli elementi coinvolti nell'evento relazionale.

2. Alterità come accedere etico

In tale incontro esiste una responsabilità, un accadere etico dell'io e dell'altro. È Levinas a trarre dalla fenomenologia di Husserl, attraverso movimenti di avvicinamento e allontanamento dalla sua opera e dal suo pensiero, non una co-

scienza trascendentale in quanto descrizione fenomenologica dell'altro, ma propone una soggettività che non si rivolge a se stessa ma si dirige fuori, verso qualcuno.

In Levinas esiste una descrizione fenomenologica della costituzione dell'altro che costruisce un concetto molto importante all'interno della sua filosofia come dimoranza, come luogo di accoglienza dell'altro, dove può esistere ospitalità e disponibilità all'incontro.

Il fatto che Heidegger partisse dalla comprensione dell'altro, colloca l'altro già in quanto oggetto. La relazione di alterità oltrepassa ciò Heidegger propone come comprensione. Per Levinas l'etica della relazione è una questione di primaria importanza: l'altro è significazione. Attraverso il linguaggio, l'originalità dell'altro permette di nominare la parola "etica".

Nel testo "Dall'esistenza all'esistente" Levinas si riferisce al verbo francese impersonale *il y a*, c'è, individuandone l'anonimato, descrivendone l'assenza. Per opporsi a tale anonimato, opponendosi ad Heidegger, Levinas afferma che nessuno può esistere in funzione di se stesso: i problemi e i drammi individuali diventano piccoli e meschini se visti a partire dalle necessità e dalle vite degli altri. Nel concedere priorità all'altro, a parlare della relazione deve essere l'etica, che consente di non rimanere indifferenti allo sguardo dell'altro, che mi guarda e mi interpella. Tale relazione con l'altro non è di conoscenza: non è una relazione in cui un oggetto di offre all'appropriazione attraverso il sapere, perdendo di fatto la propria alterità.

Levinas, influenzato da Husserl e Heidegger si situa nella fenomenologia in quanto il fenomeno è qualcosa che si presenta alla coscienza, tuttavia esistono differenze in relazione all'altro che Levinas sottolinea con incisività: l'altro si mostra nella sua irriducibile differenza. L'etica risulta il modo dell'altro di darsi e supera la fenomenologia. Sentire l'altro significa ritrovarsi attraversati da una alterità che non si costituisce nella coscienza.

Uno dei concetti chiave di Husserl a tal proposito è l'intenzionalità della coscienza, che significa che la coscienza apprende in relazione ad un oggetto che osserva, è sempre coscienza di qualcosa; è donazione di senso.

L'altro non ha, per Levinas, origine nella coscienza, in quanto verrebbe ridotto a concetto.

L'altro è un tu assoluto. L'altro si rivela a me prima che io lo comprenda o ne abbia coscienza.

Il soggetto in Levinas è diverso dal soggetto in Husserl. È il soggetto di un'etica dell'alterità.

Occuparsi dell'altro significa lasciare che si manifesti in tutta la sua alterità, senza che io lo prenda.

Come per la fenomenologia in cui Levinas irrompe, ogni incontro è uno, unico, si rivela nell'atto. Levinas, però, aggiunge al concetto di incontro di due soggetti l'idea del volto, un volto che si situa prima del significato dell'altro, un volto che accoglie e contempla l'altro in tutta la sua alterità. Levinas afferma:

Non so se possiamo parlare di fenomenologia del volto, dal momento che la fenomenologia descrive ciò che appare. Così mi chiedo se possiamo parlare di uno sguardo voltato dal volto, dal momento che guardare è conoscere, percezione. Penso che il primo accesso al volto è, in una prima istanza, etico. [...] il volto è significazione senza contesto [...] il volto è soltanto per sé. Tu sei tu. In questo senso si può dire che il volto non è "visto". Esso è ciò che non può divenire un contenuto afferrabile del pensiero: è l'incontenibile, ti conduce al di là (Levinas, 1984, pp. 99-101).

Il volto mi si rivela in tutta la sua alterità e dapprima in una relazione etica. Levinas si contrappone alla descrizione fenomenologica quando afferma che il volto è sempre presente nel suo rifiuto di essere un contenuto. In tal senso non potrà essere compreso, cioè, né inglobato, né visto né toccato (cfr. Levinas, 1980).

3. L'eccedenza dell'altro e l'educazione dello sguardo

Questo volto non ammette di essere misurato, si rivela nell'etica e si compone di alterità.

Non si trasforma in un contenuto estetico che può essere semplicemente visto. Presenta qualcosa di incontenibile, di eccedente, che ci porta oltre.

Ci porta al riguardo, alla salvaguardia, all'invito alla relazione etica, al rispetto. Scomoda parole desuete e inattuali che confliggono con le tendenze dilaganti all'invasione di senso dell'altro. La custodia dell'alterità dell'altro si contrappone al dominio conoscitivo di quella dimensione che Bachelard definisce *contemplazione monarchica* (Bachelard, 1984, p. 385), indicando con tale espressione il gesto di un dominio sovrano dello sguardo, una sorta di "contemplazione dall'alto delle vette" che dà il "senso di una repentina padronanza dell'universo" (Bachelard, 1984, p. 380).

L'educazione dello sguardo e la declinazione estetica della filosofia dell'educazione suggeriscono la protezione della difficile condizione del senso sospeso (Mancino, 2015), attraverso una educazione graduale dello sguardo che sap-

pia far cessare il rumore non già di quanto si osservi (l'altro, il mondo), ma anche di quel che in noi osserva.

Osservare può così diventare una attenta dedizione dello sguardo, volto al rispetto e al riguardo dell'altro che ci interpella: il volto dell'altro sconcerza l'intenzionalità conoscitiva, mette in questione la coscienza.

Sospendere il senso dello sguardo, osservandone gli stili, le abitudini, i modelli, i processi educativi che lo hanno formato, le domande che lo guidano, le ricerche che lo provocano, permette di sostare sul bordo della relazione etica e sulla stessa resistenza etica:

il volto si sottrae al possesso, al mio potere. Nella sua epifania, nell'espressione, il sensibile, che è ancora afferrabile, si muta in resistenza totale alla presa. Questo mutamento è possibile solo grazie all'apertura di una nuova dimensione. Infatti la resistenza alla presa non si produce come una resistenza insormontabile, come durezza della roccia contro cui è inutile lo sforzo della mano, come lontananza di una stella nell'immensità dello spazio. L'espressione che il volto introduce nel mondo non sfida la debolezza del mio potere, ma il mio potere di potere (Petrusino, 2014, p. LIV).

L'altro mi interpella nel mio poterlo guardare.

Imparare dal proprio sguardo, in una prospettiva come quella suggerita da Merleau-Ponty, che invita a vedersi vedenti attraverso il gesto stesso del guardare e che qui si coglie mediante riferimenti estetici per una filosofia dell'educazione che dialoghi con i linguaggi del cinema, dell'arte, della fotografia, del teatro, corrisponde ad un'operazione di spaesamento che consente la rinascita di un sapere dell'attenzione e di un logos sensibile (come indica Maria Zambrano) la cui accuratezza deve essere la nostra (di chi si occupa di educazione) cura infaticabile.

Un'opzione teorica che corrisponde ad una postura educativa e pratica si configura nel riguardo per la dimensione del silenzio: si tratta del rispetto dello spazio che il silenzio ed il segreto dell'altro impongono (Mancino, 2013), come quella della delicatezza, dell'accoglienza e della risposta al principale imperativo etico e deontologico di chi educa che corrisponde al non fare del male all'altro (Contini, Fabbri, 2015).

La cura relazionale è la meta di una costruzione progettuale dell'educare teso ad agire un "discernimento di un senso nascosto in un senso apparente" (Ricoeur, 1995).

Tentare la sospensione del senso, senza investire l'altro del proprio desiderio di comprensione, permette non solo di non anticiparne l'accadere, ma di

dilatare la possibilità del suo darsi, consentendo l'esercizio del vedersi vedenti (possibilità che l'arte, il cinema, la poesia per esempio agevolano), riflettendo sui nostri modi di guardare considerandoli gesti rivolti verso l'altro ma in prima istanza propri di mondo personale che ci riguarda, di cui avere riguardo.

Bibliografia

- Bachelard G. (1984). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris: Corti.
- Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Levinas E. (1984). *Etica e infinito*. Roma: Città Nuova.
- Levinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mancino E. (2013). *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*. Milano: Mimesis.
- Mancino E. (2015). *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.
- Mancino E. (2012). Narrare con altri linguaggi. In D. Demetrio, *Educare è narrare, Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Merleau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Petrosino S. (2014). *Cercare il vero. Beati quelli che costruiranno templi senza mura*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Ricoeur P. (1995). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaka Book.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

XI.

Intersezioni pedagogiche ed educative tra dinamicità ed empatia

Emiliana Mannese
Università di Salerno

Introduzione

Il presente lavoro, ripercorrendo recenti riflessioni che ho condotto in *Saggio breve per le nuove sfide educative* (cfr. Mannese, 2016), cerca di analizzare la scienza pedagogica come dinamicità culturale ed esistenziale, a partire dal concetto di neuroplasticità declinato in chiave pedagogica.

In questa direzione la pedagogia quale scienza autonoma, che fonda il suo paradigma sulla dinamicità teoria-prassi, utilizza una struttura di riferimento multidisciplinare in grado di leggere ed interpretare i fenomeni umani attraverso categorie pedagogiche.

È in questo contesto di studio e di riflessione che la ricerca neuroscientifica dinamica può divenire una guida all'interpretazione dei processi di crescita, di apprendimento e di comportamento nella misura in cui si occupa della dimensione umana, relazionale e affettiva.

Educare all'affettività, a partire dalla dinamicità dell'esperienza emotiva, diviene una possibile linea interpretativa che ritrova anche nella pedagogia bio-empatica una possibile chiave di lettura della pedagogia come *scienza di confine* che non snatura le proprie origini, non altera il suo statuto epistemologico o le sue categorie interpretative ma si apre al dialogo, al confronto con le altre discipline.

1. Riflettere su una pedagogia empatica e dinamica

Analizzare l'empatia attraverso le neuroscienze di impostazione dinamica significa assumere come paradigma interpretativo quello della neuroplasticità declinato in chiave pedagogica. Si tratta di una impostazione che muove dall'analisi di un recente lavoro che, scrive Mauro Ceruti:

delinea con originalità e profondità epistemologica l'attuale incontro necessario fra pedagogia e neuroscienze. Questa prospettiva è riassumibile attraverso la seguente idea: *la vita è cognizione*. Il problema della conoscenza e dell'apprendimento è da collocare nel cuore stesso del problema della vita. Ma ciò non significa ridurre il mentale al biologico, nel solco della tradizione riduzionistica classica. Al contrario, questa prospettiva produce un nuovo modo di concepire la conoscenza e di esplorare i processi cognitivi – i processi generativi della percezione, della memoria, dell'apprendimento... Si tratta di un cambiamento radicale di paradigma, volto a superare le molteplici dicotomie – le varie Scilla e Cariddi – che hanno caratterizzato il pensiero epistemologico e scientifico classico: oggettivo *vs* soggettivo, natura *vs* cultura, errore *vs* verità, corpo *vs* mente... L'obiettivo in particolare è quello di superare l'opposizione tradizionale fra *res extensa* e *res cogitans* di eredità classica. Questa nuova prospettiva consente di interpretare la conoscenza non come rappresentazione del Mondo, ma come co-costruzione di mondi. La relazione fra conoscenza e realtà non si definisce attraverso l'idea tradizionale di *rappresentazione*, ma attraverso quella di *co-costruzione* (*coevoluzione*), intesa in senso evuzionista. Si tratta di un nuovo paradigma, che ha generato un nuovo approccio allo studio della conoscenza e dell'apprendimento da parte di numerose discipline: la biologia, l'embriologia, le scienze cognitive e le neuroscienze, la cibernetica, l'antropologia, la psichiatria, la sistemica (Ceruti, 2016, pp. 10-11).

Si tratta di analizzare i fenomeni umani muovendo da quella prospettiva bio-pedagogica elaborata da Elisa Frauenfelder per la quale “la chiave biologica garantisce l'elemento culturale come elemento costitutivo della forma e del soggetto che viene a formarsi” (1998, p.78), abbandonando la prospettiva di costruzione del pensiero binario, in ragione del quale si realizzano antinomie (testa-cuore), per aprirsi ad un approccio relazionale, declinato nella categoria della complessità, messo in campo per avere una visione del problema nella sua unitarietà ed interezza. Si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto e quando vi è tessuto interdipendente tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto.

In questa direzione la pedagogia si apre a scenari teorico-interpretativi che rafforzano il suo statuto epistemologico nella bidimensionalità della ricerca pedagogica: la dimensione teorico-pratica.

Come abbiamo avuto modo di evidenziare altrove

è in questo contesto di studio e di riflessione pedagogica che la ricerca neuroscientifica può divenire una guida all'interpretazione dei processi

di crescita, di apprendimento e di comportamento nella misura in cui si occupa della dimensione umana e relazionale. Ciò significa che il rapporto pedagogia e neuroscienze deve fondarsi necessariamente su una dimensione dialettica: le neuroscienze sono certamente analizzate, assimilate, per certi versi, dalla pedagogia ma superate nel senso di reinterpretate attraverso nuovi principi pedagogici primo fra tutti la relazione, la complessità, l'intenzionalità e la personalizzazione (Mannese, 2016, p. 20).

La pedagogia, dunque, trova il fondamento epistemologico intorno ad una visione dinamica dell'esperienza educativa, la quale si articola sempre in una dimensione interpersonale che, attraverso la relazione, muove da una struttura empatica.

Quando parliamo di empatia non possiamo non far riferimento alle origini del termine *Einfühlung*, che letteralmente significa “sentire dentro o sensazione vicaria” coniato da Robert Vischer, ricercatore di estetica, alla fine dell'Ottocento, l'aveva intesa come la capacità di sentire nel proprio corpo. Da un punto di vista letterario gli esperimenti della scrittrice Vernon Lee raccontano di “come l'osservatore si proietti attivamente in una opera pittorica o architettonica” (Cohen, 2017), ovvero, di come dinanzi ad una riproduzione della *Venere di Milo* potevano emergere sensazioni di spostamento del proprio corpo che rinviavano alla struttura della statua. Come se, prosegue la scrittrice, i corpi tendessero ad imitare il piacere provato nel guardare degli oggetti inanimati.

Le ricerche di Theodor Lipps (1913), hanno aggiunto un tassello importante alla definizione dell'empatia come funzione per l'esperienza estetica, per la quale ci si può identificare con gli elementi di una scena osservata restando così emozionalmente coinvolti. Ma c'è di più. Poiché tali dinamiche si strutturano, in maniera più articolata e complessa, anche nelle relazioni umane.

Richiamando Siegel (2013), la mente si forma nella interazione tra processi neurobiologici e relazioni interpersonali: sono i rapporti con gli altri e con le figure che si prendono cura del bambino nei primi anni di vita che favoriscono o inibiscono l'organizzazione dei circuiti neurali, la loro capacità di attivarsi in risposta agli stimoli. La mente, cioè quello che il cervello fa, si sviluppa da queste interazioni determinando il modo in cui per tutta la vita entriamo in contatto con il mondo e con noi stessi. Il senso dell'attaccamento del bambino alle figure genitoriali è collegato alle narrazioni che uno fa a se stesso e che sente fatte dagli altri, in cui giocano un ruolo primario le emozioni e la cosiddetta “sintonizzazione affettiva”. Come rappresentazioni mentali si intendono i risultati dell'attività mentale in risposta ad esperienze alle quali si attribuisce un valore e un significato.

La teoria della complessità è lo strumento con cui sono state studiate le dinamiche degli stati mentali nei processi di auto-organizzazione messi in moto da esperienze soggettive e da relazioni interpersonali. L'auto-regolazione che così viene raggiunta implica la modulazione delle emozioni che colorano i flussi di informazione e le rappresentazioni mentali evocate dalle relazioni interpersonali e successivamente strutturate nell'organizzazione del Sé. Le emozioni sono contenute fondamentali delle comunicazioni interpersonali e hanno il ruolo di influenzare l'elaborazione delle informazioni perché ne permettono la valutazione e l'attribuzione di significato. Lo sviluppo emotivo, che ha come finalità l'autoregolazione delle emozioni, avviene attraverso un movimento continuo tra flessibilità e continuità e questo permette di raggiungere un grado sempre più alto di complessità del sistema (Siegel, 2013).

Ma come scrive Cambi

attenzione a non riprodurre – sulla base della scoperta dei neuroni specchio – un'idea di processo formativo/educativo basato sull'imitazione in modo permanente, oscurando l'evoluzione del processo reale e tendendo a ridurlo, principalmente, a quell'imprinting cognitivo elementare: necessario sì, ma riduttivo se reso fulcro e modello di quel processo complesso, complessissimo che è l'educarsi/formarsi. Ma tale rischio c'è? Sì, proprio per la tendenza che ha il biologico di farsi principio generale (e non solo di base) nell'ambito delle scienze umane, producendo imperialismo e riduzionismo e quindi semplificando in modo improprio i fenomeni tipici del mondo umano (Cambi, 2011).

Una pedagogia, quindi, *come scienza di confine* (Frabboni, 1999; Pinto Minerva, Frabboni, 2003), deve porsi su un terreno fecondo di scambio inter e trans-disciplinare e non di assimilazione; un terreno nel quale le neuroscienze possano offrire alla pedagogia alcune “fonti” per leggere i fenomeni attraverso la lente dell'educazione.

Bibliografia

- Cambi F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto? *Studi e ricerche sulla formazione 1*: 19-25.
- Ceruti M. (2016). Prefazione. In E. Mannese (ed.), *Saggio breve per le nuove sfide educative* (pp.9-17). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cohen R. (2017). *Bernard Berenson. Da Boston a Firenze*. Milano: Adelphi.

XI. Intersezioni pedagogiche ed educative tra dinamicità ed empatia

- Frauenfelder E. (1998). "Formazione" in termini bio-pedagogici. In F. Cambi (ed.), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (1999). *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Lipps T. (1913). *Zur Einfühlung*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Mannese E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi, 1*: 214-225.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pinto Minerva F., Frabboni F. (2003). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza.
- Siegel D.J. (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

XII.

Atmopedagogia: la forza educativa dell'intangibile al nido

Paola Martino
Università di Salerno

1. Abitare l'interno: uterotecnica e pedagogia dell'intimità

La riflessione pedagogica, soprattutto nel corso del Novecento, ha mostrato un'attenzione sempre più crescente per una sorta di *ontologia del dove* capace di gettare un fascio di luce sull'*uomo* come *essere spaziale e spazializzante*, che si conosce e possiede anche mediante la capacità di abitare e di costruire ambienti protettivi (Massa, Gennari).

La sferologia di Sloterdijk (2009, 2014, 2015) consente di riattualizzare la funzione formativa dello spazio e dell'abitare. Il dimorare si configura, per il filosofo tedesco, insieme come *azione* di autoconfinamento e relazione e la *sfera* si pone come la forma formante attraverso la quale è possibile ricostruire e ritessere la storia dell'umanità. Le sfere sono per il filosofo tedesco, detto in estrema sintesi, delle "creazioni di spazi dotati di un effetto immuno-sistemico per creature estatiche su cui lavora l'esterno" (Sloterdijk, 2009, p. 82).

Sloterdijk istituisce una stretta connessione tra spazio, tecnica, soggettivazione e formazione. Sulla scorta della teoria dello sviluppo noggettuale di Macho (2013), Sloterdijk giunge a vedere nello spazio uterino il luogo originario, la prima forma di costituzione individuale di quel soggetto che viene al mondo mai dimentico dell'esistenza prenatale. La *microsfera*, l'unità originaria costitutiva del soggetto, e la *macrosfera*, l'insieme di tentativi messi in campo dall'uomo nel tentativo di riprodurre l'unità microsferica originaria, consentono di ricostruire e spiegare la propensione *uterotecnica* umana. La tecnica per Sloterdijk, infatti, è il medium di quell'*abitatore dell'interno* che è l'uomo, che costantemente fa i conti con la riproduzione, attraverso lo spazio immunologico della sfera, delle condizioni uterine.

L'utero materno è lo spazio originario, la sfera primigenia, il luogo di un abitare interiore che l'uomo instancabilmente ricercherà e riprodurrà (*uterotecnica*). Divenire adulti significa imparare a gestire in modo non regressivo, attraverso un insolito apprendimento abitativo, la nostalgia della bolla originaria.

La nascita, che porta con sé il trauma dell'abbandono dello spazio protettivo intrauterino, è "la matrice di tutti i cambiamenti di luogo e di condizione" (Sloterdijk, 2009, p. 368), di ambiente, che accompagneranno l'uomo. L'uomo è costantemente costretto a misurarsi, ogni qual volta fa esperienza dell'esser fuori, con il trauma della nascita e, così, condannato alla produzione di *intérieur*.

Una sorta di *pedagogia dell'intimità* sottende, nella lettura del filosofo tedesco, al transfert della cura a livello macrosferico e la stessa crescita, la fuoriuscita traumatica dalla diadica umana, si configura come costruzione psico-sociosferica. Siamo esseri che abitano, che producono *spazi mediani* e da questi sono prodotti, che immunizzano la vita mediante la creazione di isole protettive. È, infatti, l'*abitare* (co-abitare) per il filosofo la primaria caratteristica antropologica e l'*isola (modello di mondo)* lo spazio prodotto mediante quel processo materiale e simbolico che sottende all'ominazione: l'insulazione. L'insulazione è il più antico meccanismo di antropogenesi (Sloterdijk, 2004), esso tende a riprodurre lo spazio intrauterino, quell'originario stato di protezione.

2. Sentimenti effusi e tonalità emozionali al nido

L'insulazione e la climatizzazione sono per Sloterdijk tentativi, prevalentemente simbolici e tecnici, che consentono agli uomini di costruire ripari rispetto all'esteriorità perturbante e spaesante.

L'asilo nido è, come agilmente suggerisce il sostantivo, uno spazio di protezione, un rifugio, un *intérieur*, pensato e strutturato pedagogicamente, capace di favorire la difficile transizione all'*esterno* del bambino. Spazio di cure allomaterne, il nido si configura come ambiente educativo capace di favorire il passaggio da una concezione monotropica di attaccamento (madre) ad una poliadrica e multidimensionale (educatrice del nido, baby sitter – Cassibba, 2003). Il nido si presenta come luogo di transizione ed interconnessione capace di traghettare il bambino da quello sloterdijkiano protoambiente che è la madre a quella più ampia ecologia che è la società.

L'inserimento al nido, la transizione dalla dimora materna alla dimora allomaterna, si configura come un vero e proprio *rito di passaggio* dall'endosfera all'esosfera. Questa ritualità si ripropone, pur nella sua *atipicità*, attraverso i due momenti fondamentali che scandiscono la quotidianità del bambino al nido, ovvero l'accoglienza e il ricongiungimento.

Il nido, se si assumono le premesse teoriche sloterdijkiane, sembra configurarsi come contenitore immunitario e simbolico, sfera protettiva, dispositivo

spaziale identitario. Spazio di cura, di mediazione e di partecipazione, luogo esistenziale capace di riprodurre ordine e protezione, il nido è un'isola antropogena, uno spazio madre, nutrice del poter essere, costruito potremmo dire sloterdijkianamente mediante un'uterotecnica ordinata a riprodurre la sfera uterina.

Il nido, luogo intermediale, è pensato e progettato pedagogicamente anche con l'intento di produrre un'atmosfera, ovvero stati affettivi attraverso quelle *strutture agenti* che sono lo spazio, il materiale e l'educatore. È anche questo aspetto atmosferico che genera significatività e consente di trasformare, mediante quel framezzo, quel *tra* io-mondo, quello *spazio emozionalmente intonato*, quella *quasi-cosa* transizionale che è l'atmosfera (Schmitz, 2011; Griffèro, 2010, 2013, 2016), lo spazio in spazio vissuto. L'atmosfera, infatti, è una realtà *attivo-effettuale* che s'impone, oltre ogni materialità, attraverso la sua forza d'irradiazione, è una co-percezione della situazione affettiva all'interno di un ambiente, essa è la relazione generata dalla co-presenza di soggetto e oggetto. Né qualità del soggetto né del contesto, l'atmosfera è uno spazio che possiede *tonalità emozionali* (Böhme, 2010) e che può essere compresa e afferata solo mediante il gioco di interconnessioni tra persona e ambiente, interno ed esterno.

Pedagogicamente, allorquando si tenta di riflettere sullo spazio come mediatore educativo, pare possibile porre una questione neofenomenologica ulteriore, che s'impone nella sua inaggrabilità e che concerne il modo in cui *ci si trova e ci si sente* in un determinato ambiente educativo. Una sorta di *atmopedagogia*, di pedagogia dell'atmosfera educativa, capace di interrogarsi sull'ontologia immateriale che contribuisce a costruire lo spazio scolastico e con esso la relazione, oltre ogni cosalità, che consente di dar forma ad una pedagogia dell'intangibile in grado di custodire la *sfera* emozionale anche attraverso le schmitziane *quasi-cose*. La voce, lo sguardo, il silenzio, il rumore, sono alcuni degli enti non discreti che agiscono sulla situazione, anche educativa, e sul coinvolgimento affettivo di quanti occupano un determinato ambiente.

Griffèro scommette sull'*esternalità* e *spazialità* dei sentimenti. Le atmosfere sono sentimenti effusi nello spazio in grado di coinvolgere il percipiente sul piano affettivo ben prima delle mere cose, spazi emozionalmente intonati

I sentimenti e le emozioni sono risonanze atmosferiche soggettive, "affezioni che, non circoscritte ai confini del corpo (tanto meno solo fisico dell'uomo), ma imprecisamente effuse in uno spazio 'vissuto' che tingono della loro qualità, generano un irresistibile coinvolgimento affettivo e qualificano così l'intero ambiente" (Griffèro, 2013, p. 31).

3. L'atmosfera pedagogica: educare attraverso tonalità emotive coinvolgenti

Le atmosfere non sono solo oggettive, esterne ed inintenzionali (*prototipiche*), ma derivate, ovvero intenzionalmente prodotte e potremmo aggiungere pedagogicamente progettate, significate o, con linguaggio sloterdijkiano, climatizzate al fine di orientare, attraverso tonalità emotive coinvolgenti, il soggetto in formazione.

Sulla scorta di queste premesse, una domanda si impone: quale atmosfera può dirsi educativa? Se le emozioni posseggono un *carattere intenzionale* se, ancora, le tonalità emotive 'aprono' l'*essere nel mondo* e consentono un *dirigersi verso* che dischiude la possibilità di pensare all'affettività come spazio di costruzione e maturazione di competenze emotive in una prospettiva di cura educativa, *come* progettare pedagogicamente quello spazio predimensionale che è l'atmosfera?

Le tonalità emotive e l'atmosfera pedagogica teorizzate da Bollnow (2009) ci pare possano aiutarci a fornire una risposta. Il filosofo e pedagogista tedesco sostiene l'*unità avvolgente di vita e mondo*, questa unità è permeata da *colorazioni emotive* comuni che concorrono a determinare l'*atmosfera pedagogica* intesa come l'insieme delle condizioni affettive e delle disposizioni verso il mondo e l'altro che regolano la relazione educativa. L'atmosfera si pone come vero e proprio *medium* educativo capace di tenere "avvinti in un'unità formatore e allievo" (Giannusso, 2008, p. 142). La biunità che genera ogni relazione educativa è retta da *tonalità emotive* e si dà sempre entro un contesto spaziale. Spazio, tempo e linguaggio sono le forme che mediano la relazione con il mondo. La spazialità si presenta come esperienza vitale fondamentale, capace di disvelare il familiare e l'estraneo. Esperienza ambigua che necessita di un'educazione alla sua comprensione, lo spazio deve farsi *dimora*, l'estraneo deve farsi *proprio* e familiare. È nella produttiva tensione e integrazione, promossa educativamente, tra spazio interno (corpo, casa, patria) e spazio esterno, estraneo, che si realizza la relazione vitale. L'atmosfera è la condizione educativa che consente l'apertura alla comprensione dell'estraneo e dell'improprio ed essa è pedagogicamente promossa mediante quella *tonalità emotiva* ineludibile che per Bollnow è la fiducia. La fiducia, infatti, consente di custodire ed estendere lo spazio di protezione offerto dai legami di attaccamento familiare. L'atmosfera educativa deve essere permeata da quel *sentimento mattutino* proprio del bambino, che si dispone con un atteggiamento di fiducia e speranza nei confronti del mondo. Compito dell'educatore è creare, attraverso un atteggiamento sereno e gioioso, questa atmosfera e per farlo deve risvegliare un *sentimento di felicità* mediante quelle tonalità emotive, quelle colorazioni *dell'esistenza umana*

elevate (allegre) che concorrono, insieme alle tonalità emotive depresse, a definire lo *stato fondamentale* della vita di ciascuno. Per Bollnow, infatti, “la fede e la fiducia non si possono ottenere con la forza, ma si formano soltanto con il risveglio di un sentimento di felicità, quali sue conseguenze necessarie e ineluttabili” (Bollnow, 2009, p. 87). La felicità produce un *effetto rivelatore*.

L'atmosfera pedagogica è, così, un elemento fondamentale della vita e del pensiero, un medium capace di comunicare gli stati emotivi ed affettivi nello spazio scolastico, una realtà irrepresentabile, elemento irriducibilmente costitutivo dell'intero. L'atmosfera è ciò che non appare, dà se stessa ed è ricevuta senza dimostrazione.

L'atmosfera è l'immobile spazio silenzioso e delocalizzato che inaugura e rende possibile ogni discorso pedagogico e ogni relazione educativa, è l'esperienza contingente nella quale siamo coinvolti attraverso risonanze condivise che lasciano echeggiare condizioni di senso e squarci significativi.

Educare è probabilmente anche animare questa intangibilità.

Bibliografia

- Böhme G. (2010). *Atmosfere, estasi, messe in scena. L'estetica come teoria generale della percezione*. Milano: Marinotti.
- Bollnow O. F. (2009). *Le tonalità emotive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cassibba R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Foucault M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Giammusso S. (2008). *La forma aperta. L'ermeneutica della vita nell'opera di O. F. Bollnow*. Milano: Franco Angeli.
- Griffero T. (2010). *Atmosferologia. Estetica degli spazi emozionali*. Roma-Bari: Laterza.
- Griffero T. (2013). *Quasi-cose. La realtà dei sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Griffero T. (2016). *Il pensiero dei sensi. Atmosfere ed estetica pratica*. Milano: Guerini e Associati.
- Macho T. (2013). *Segni dall'oscurità*. Rende: Galaad.
- Martino P. (2017). *Il confine e la soglia. Il farsi umano tra antropopedagogia e postumanesimo*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Schmitz H. (2011). *Nuova Fenomenologia. Un'introduzione*. Milano: Marinotti.
- Sloterdijk P. (2004). *Non siamo stati ancora salvati*. Milano: Bompiani.
- Sloterdijk P. (2009). *Sfere I. Bolle*. Roma: Meltemi.
- Sloterdijk P. (2014). *Sfere II. Globi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sloterdijk P. (2015). *Sfere III. Schiume*. Milano: Raffaello Cortina.

XIII.

Esperienza affettiva ed esperienza socio-politica. Nessi e implicazioni educative

Anna Maria Passaseo
Università di Messina

1. Partire dalle origini

Nella sua ricostruzione, su base biologica, della storia evolutiva umana, Humberto Maturana rintraccia nell'educazione – che intende come processo di inserimento dei giovani nella vita degli adulti – l'origine e l'espansione della convivenza armoniosa tra gli individui, basata sulla cooperazione, rafforzata dalla condivisione del cibo, suggellata dal gioco e dalle 'carezze'. Quando, egli sostiene, all'interno di piccoli gruppi “accadde questo, e quando questo modo di convivere si conservò da una generazione all'altra tramite l'apprendistato dei giovani, nacque il nostro lignaggio come modo di convivere nella reciproca cura, nel piacere di stare insieme, nella vicinanza fisica, nell'intimità sessuale e nel gioco” (Maturana, Davila, 2006, p. 8).

Il fissarsi e il sommarsi, in questa forma di vita comune, di atti ricorsivi e partecipati devono aver prodotto il linguaggio, strumento di convivenza e di conversazione, che integra giovani e adulti e che ci caratterizza come “lignaggio” non solo biologico, ma anche culturale, “di primati bipedi, centrato sul piacere della vicinanza, sulla partecipazione e condivisione” (Maturana, Davila, 2006, p. 8).

Ora, dal momento che la dimensione culturale del lignaggio umano è soggetta a cambiamenti più repentini rispetto alla dimensione biologica, giacché questi possono prodursi già nel passaggio da una generazione all'altra e non nell'arco di millenni, è legittimo ed opportuno guardare al divenire dell'umanità come ad un divenire culturale, in cui “noi esseri umani possiamo adottare e conservare qualsiasi modo culturale di vivere che non elimini gli adulti prima che tale modo di vivere sia appreso dai giovani della generazione successiva” (Maturana, Davila, 2006, p. 9). Dunque, osserva il biologo e filosofo della complessità,

per la biosfera, la terra, il cosmo, è indifferente se viviamo o non viviamo, se si conserva o non si conserva il lignaggio umano. Al tempo stesso, per la biosfera, la terra, il cosmo, è indifferente quale lignaggio culturale viviamo, se viviamo nell'amore, nella collaborazione e nel benessere, o se viviamo nella sottomissione, nella paura o nella interminabile sofferenza della continua negazione culturale. È a noi esseri umani che non può essere indifferente se viviamo o conviviamo in un modo o nell'altro, perché esistiamo in reti di conversazioni nelle quali possiamo riflettere e chiederci se ci piace o non ci piace la convivenza che viviamo (Maturana, Davila, 2006, p. 9).

È a partire da questa domanda, secondo Maturana, che la nostra coscienza socio-politica prende forma. Il nostro modo di vivere, a prescindere da quanto sia consapevole o meno, indirizza *politicamente* la società che abitiamo, poiché le fa assumere una determinata forma. Si tratta di una forma generata dalle emozioni che fondano le risposte alla domanda se ci piace o non ci piace il genere di convivenza che abbiamo stabilito e all'interno del quale ci troviamo a vivere. Ed è una forma, al tempo stesso, che avrà anche una valenza educativa, perché opererà sulla formazione dei sentimenti dei giovani “che direttamente o indirettamente convivono con gli adulti, il cui vivere e convivere inevitabilmente li induce ad accettarli o respingerli” (Maturana, Davila, 2006, p. 9).

2. Contrastare l'indifferenza: una responsabilità politica ed educativa

Comprendere l'interconnessione tra politica ed emozioni e tra politica ed educazione significa, dunque, per Maturana, ricostruire l'origine del vivere associato: un vivere caratterizzato, per usare le parole dello studioso cileno, da ‘interazioni ricorrenti’. Dove, per interazioni ricorrenti egli intende comportamenti sociali sollecitati da un'emozione: in assenza di tale emozione, non c'è storia di interazioni ricorrenti, e ci sono solo incontri casuali e disgregazione.

Due emozioni pre-linguaggio renderebbero possibile tale storia: il rifiuto e l'amore, dato che “il rifiuto costituisce lo spazio di comportamento che nega l'altro come altro legittimo nella convivenza; l'amore costituisce lo spazio di comportamento che accetta l'altro come altro legittimo nella convivenza” (Maturana, Davila, 2006, p. 78).

Questi due stati emotivi, tuttavia, “non sono in alternativa, perché l'assenza di uno non comporta la presenza dell'altro, ed entrambi hanno come alternativa l'indifferenza” (Maturana, Davila, 2006, p. 78). Si tratta di due condizioni opposte in riferimento alle conseguenze che comportano nell'ambito della

convivenza: “il rifiuto la nega, l’amore la costituisce. Il rifiuto costituisce uno spazio di interazioni ricorrenti che culmina nella separazione; l’amore costituisce uno spazio di interazioni ricorrenti che si amplia e può stabilizzarsi come tale” (Maturana, Davila, 2006, p. 78). È l’amore dunque che apre spazi di convivenza, dove possono darsi quelle ‘coordinazioni di coordinazioni comportamentali’ condivise che, nella storia dello sviluppo, hanno prodotto il linguaggio umano e, successivamente, la democrazia. Non si può, a detta di Maturana, pensare alla democrazia nei termini di un “disegno di ordine sociale, perché la democrazia, di fatto, è una *cospirazione* fondata sul desiderio di convivenza”, mentre pretendere di disegnare un ordine sociale vuol dire “aprire lo spazio alla tirannia”, pretendere di stabilire il dover essere sociale (Maturana, Davila, 2006, p. 92). Più precisamente, egli parla di *cospirazione ontologica*, non in senso metafisico ma riferendo all’autenticità dell’essere umano, che si manifesta in quella:

libertà d’azione che si raggiunge condividendo un desiderio, che serve da riferimento per guidare l’attività dei cospiratori nella convivenza. Ogni volta che stabiliamo un accordo per fare qualcosa insieme, in modo che non vi sia la necessità di un controllo reciproco, perché agiamo nella sincerità accettando e rispettando l’altro, agiamo all’interno di una cospirazione ontologica (Maturana, Davila, 2006, pp. 92-93).

Ora, è all’interno di tale cospirazione democratica che nascono la Costituzione e le leggi, come “norme che permettono di correggere gli errori che si commettono nell’intento comune” e che consentono di “agire sempre in modo responsabile rispetto al desiderio che ci unisce” (Maturana, Davila, 2006, p. 93).

Lungi dall’essere espressione di una giustizia meramente procedurale, la Costituzione è espressione del desiderio di un progetto comune di convivenza nel quale povertà, sopruso e sfruttamento “sono errori da correggere e si correggono perché si desidera farlo”. Ecco perché l’indifferenza, come assenza di desiderio di convivenza – assenza di “emozioni politiche” direbbe Martha Nussbaum –, è un nemico da contrastare, sia per la sopravvivenza della democrazia, sia per la stessa sopravvivenza del genere umano. Secondo la filosofa statunitense, infatti:

due sono i compiti per riuscire a coltivare le emozioni pubbliche. Uno è quello di generare e sostenere un forte impegno verso progetti di valore che richiedono sforzi e sacrificio: per esempio l’equità sociale, la piena inclusione di gruppi emarginati o esclusi, la protezione dell’am-

biente, l'aiuto ad altri paesi, la difesa nazionale. [...] Le emozioni dirette alla nazione e ai suoi obiettivi sono spesso di grande aiuto nell'indurre le persone a una maggiore apertura mentale e a impegnarsi per il bene comune. L'altro compito correlato alla cura delle emozioni pubbliche è quello di tenere sotto controllo quella tendenza, radicata in tutte le società e, in ultima analisi, in tutti noi, a proteggere un Sé fragile denigrando e mettendo in secondo piano gli altri (Nussbaum, 2014, p. 9).

Fin qui il messaggio dello studioso cileno e le sollecitazioni della filosofia politica. Facendo tesoro di queste indicazioni, è interessante chiedersi come si presenta oggi in Italia lo stato emotivo dei cittadini.

3. Uno sguardo alla realtà nazionale

L'osservazione sociologica sullo stato emotivo degli italiani, in particolare delle giovani generazioni, in riferimento allo slancio o desiderio politico inteso come partecipazione alla costruzione o al mantenimento di una buona convivenza, rimanda, da oltre un ventennio, una fotografia di marcato disinteresse e disimpegno, ben espressa dal diffuso astensionismo elettorale.

L'impegno politico delle nuove generazioni si configura come sempre più scarso, intermittente e superficiale. Questa tendenza è talmente evidente da aver determinato l'attribuzione alle nuove generazioni di etichette quali quella di 'generazione invisibile' o 'figlia del disincanto', caratterizzata dall'eclissi della politica e da un progressivo riflusso nel privato (Diamanti, 1999; Bontempi, Pocaterra, 2007; Ricolfi, 2002).

Alcune cause di questo fenomeno sono da rintracciarsi nelle peculiarità strutturali che caratterizzano l'Italia e determinano, più che in altri Paesi, il rallentamento dell'indipendenza socio-economica dei giovani e quindi l'inserimento nel mondo sociale e lavorativo, prerequisito per un pieno e consapevole esercizio dei diritti politici e civili. Questa ritardata acquisizione di una stabilità sociale ed economica inciderebbe sulla costituzione dell'identità dei singoli e sulla stessa definizione degli interessi soggettivi, determinando di conseguenza un differimento nell'assunzione di responsabilità sociale, civile e politica da parte delle nuove generazioni (Gozzo, 2010, pp. 165-181). La sempre maggiore precarietà della condizione occupazionale, inoltre, favorirebbe un incremento nella *sfiducia* per le istituzioni sociali e politiche, percepite come distanti e scarsamente interessate alle problematiche legate alla condizione giovanile (Sciolla, D'Agati, 2006).

Non sarebbe tuttavia corretto parlare di assenza di partecipazione politica. È un dato di fatto che l'interesse sociale oggi si esprime attraverso forme di partecipazione non convenzionali rispetto a quelle tradizionali, riconosciute nell'adesione ad un partito politico e nella partecipazione elettorale (Cartocci, 2000; 2007). Le nuove forme di mobilitazione riguardano attività di protesta, di volontariato, dimostrazioni pubbliche, consumo critico e, sebbene non coinvolgano la maggioranza della popolazione giovanile italiana, costituiscono un indicatore di vitalità emotiva in senso politico che scongiura il pericolo – per la sopravvivenza della democrazia e in generale per la sopravvivenza della società umana – del prevalere dello stato emotivo di indifferenza.

E però, in questo scenario, il problema, come osserva il sociologo Francesco Raniolo, è che il nuovo carattere pluridimensionale che la partecipazione politica ha assunto nella nostra società democratica comporta una sempre maggiore incongruenza, riscontrabile nel fatto che “i cittadini partecipano meno in politica per impegnarsi di più nel sociale e nel volontariato” (Raniolo, 2007, p. 246). In altre parole, il loro coinvolgimento politico risulta “ineffettivo (o inefficace) se non è possibile scorgere una qualche corrispondenza tra le intenzioni dei partecipanti e i risultati della loro azione sulle decisioni dei governanti” (Raniolo, 2007, p. 247).

4. Verso una definizione del problema educativo in politica

Al fine di restituire efficacia alla partecipazione politica appare necessario, dunque, ri-convogliare gli slanci emotivi in direzione della giustizia sociale sui binari che conducono verso i processi realmente efficaci di incidenza nelle scelte di governo: i processi che conducono al voto consapevole e responsabile.

Ciò non significa propendere per quella che, spesso frettolosamente, viene indicata come educazione ad una cittadinanza democratica di tipo procedurale, per la quale ciò che conta è l'adesione formale alle regole istituzionalizzate del gioco sociale: in tale accezione, l'aggettivo ‘procedurale’ è sinonimo di freddezza emotiva e di partecipazione formale alla vita della società¹. Al contrario,

1 Scrive a questo proposito Giovanni Massaro: “Quando la procedura prevale sul principio, si finisce per promuovere un'educazione alla democrazia sostanzialmente come interiorizzazione delle procedure nella coscienza per rendere quest'ultima il luogo delle relazioni formali, incapaci di trovare il proprio radicamento nelle dimensioni profonde della stessa coscienza, per cui tale educazione resta sempre un atteggiamento epidermico, labile.” (2004, p. 197).

ciò significa recuperare in quella procedura tutta la vitalità affettiva che rende tuttora la Costituzione un documento vivo ed emotivamente forte, rivelatore di quel ‘desiderio di progetto di convivenza’ di cui parla Maturana.

È dagli anni Sessanta del secolo scorso che la psicologia fa luce su come funzionano le nostre emozioni e dunque non possiamo più permetterci di contrapporle semplicisticamente alla razionalità. Il modello tripartito, emerso dai primi studi di stampo cognitivista di Magda Arnold (1960), è un modello che viene riconosciuto alla base anche delle azioni politiche e dà loro significato:

Gli orientamenti individuali includono diverse componenti, tra cui: *a) orientamenti conoscitivi*, e cioè conoscenza, esatta o meno, di oggetti e credenze politiche; *b) orientamenti affettivi*, vale a dire sentimenti di attaccamento, impegno, rifiuto e simili verso oggetti politici e *c) orientamenti valutativi*, e cioè giudizi e opinioni su oggetti politici (Almond, Powell, 1970, pp. 91-92).

Nella continua interazione tra conoscenze (vere o false), affetti e valutazioni è possibile scorgere il ruolo di un’azione educativa in questo contesto: quella di creare le condizioni, attraverso un lavoro integrato di promozione di conoscenze approfondite, di incoraggiamento all’espressione delle emozioni e di guida ai processi valutativi e autovalutativi, per scelte politiche prive di condizionamenti, pregiudizi, manipolazioni esterne. In altre parole, per scelte libere e autenticamente rivolte all’interesse della convivenza.

Bibliografia

- Almond G.A., Powell G.B. (1966). *Comparative Politics: A Developmental Approach*. Boston: Little, Brown and Company (trad.it. *Politica comparata*, Il Mulino, Bologna, 1970).
- Arnold M. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Bontempi M., Pocaterra R. (eds.) (2007). *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Diamanti I. (ed.) (1999). *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*. Milano: il Sole 24 Ore.
- Gozzo S. (2010). Le giovani generazioni e il declino della partecipazione. *Società Mutamento Politica*. 2: 165-181.
- Massaro G. (2004). La crisi della democrazia procedurale e l’educazione alla cittadi-

XIII. Esperienza affettiva ed esperienza socio-politica

- nanza. In M. Corsi, R. Sani (eds.). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 195-205). Milano: Vita e Pensiero.
- Maturana H., Davila X. (2006). *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*. Milano: Eleuthera.
- Nussbaum M. (2013). *Political emotions: why love matters for justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press (trad.it. *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: Il Mulino, 2014).
- Raniolo F. (2007). *La partecipazione politica*. Bologna: Il Mulino.
- Ricolfi L. (2002). L'eclissi della politica. In C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (eds.), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 259-282). Bologna: Il Mulino.
- Sciolla L., D'Agati M. (2006). *La cittadinanza a scuola. Fiducia, impegno pubblico e valori civili*. Torino: Rosenberg & Sellier.

XIV.

L'affettività: risorsa per l'educazione e la formazione umana

Fabiana Quatrano
Università di Salerno

1. Società del *malessere emozionale* e proposta della *formazione affettiva*

È la nostra una società caratterizzata da precarietà, instabilità, fragilità, inquietudine, atti continui di violenza, ma soprattutto da una grave incapacità relazionale, che non è altro che il risultato di un *malessere emozionale*, di un mancato controllo di saper riconoscere, contattare, esprimere e gestire le proprie emozioni ed i propri sentimenti, che, se alfabetizzati, potranno influenzare positivamente ed indirizzare in modo costruttivo la nostra vita.

In questo tessuto sociale, così sofferente, le forme di *malessere emozionale* portano ad un disagio esistenziale che si fa sempre più emergenziale, per cui si avverte la necessità, nella ricerca pedagogica, di una riflessione critica sulle *emergenze educative* nella società contemporanea, al fine di progettare percorsi educativi e formativi utili a costruire, per i singoli come per le comunità, un migliore itinerario esistenziale, ri-conoscendo che occorre formare e formarsi ad una cultura della relazione¹ nei contesti di vita privata e sociale.

Occorre andare alla radice di questo malessere esistenziale per capire quanto sia necessario il bisogno di affettività e quanto sia rilevante per l'umanizzazione dell'uomo *la formazione e l'educazione dell'all'affettività*².

- 1 Cfr. Clarizia (2002, p. 98). Si tratta di un'educazione relazionale che è "educazione dell/all'empatia (riconoscimento empatico dell'altro, competenza comunicativa empatica); educazione del/al sentimento (riconoscimento-rispetto-valorizzazione dei-fedeltà ai propri/altrui sentimenti); educazione delle/alle emozioni (alfabetizzazione emozionale, espressione emozionale, riconoscimento delle proprie/altrui emozioni, controllo delle emozioni, intelligenza emozionale); educazione dell/all'affettività (consapevolezza, riconoscimento, valorizzazione, rispetto della propria/altrui affettività); educazione alla cooperazione (su obiettivi comuni, verso i quali indirizzare positivamente anche le individuali tendenze competitive, all'interno del gruppo); educazione al decentramento (cognitivo/emotivo/affettivo); educazione all'ascolto (dei pensieri, delle idee, delle emozioni, dell'affettività, dei punti di vista, delle sensazioni, delle *ragioni*, dei sentimenti propri/altrui) [...].
- 2 Nella consapevolezza della presenza, nei contesti esistenziali privati, sociali e lavorativi, di

La pedagogia, in qualità di scienza dell'educazione e della formazione, può contribuire a risollevarlo l'uomo, trasformando la crisi affettiva in opportunità e risorsa, come presupposto necessario per una fase di rinascita e di cambiamento con progetti formativi che coinvolgono ogni dimensione della persona: etica, cognitiva e soprattutto emotiva-affettiva.

Per questo l'educazione *dell'all'affettività* è da considerarsi impresa formativa³ primaria capace di aiutare l'uomo a superare il disagio esistenziale, ad arricchire di senso la propria vita e contribuire ad un rinnovamento culturale e sociale⁴.

La formazione dovrà accompagnare il soggetto nella scoperta della propria vita emotiva il cui compito è quello di comprendere le proprie emozioni, senza temerle, imparare a nominarle, esprimerle e comunicarle in modo adeguato in un clima relazionale affettivo.

2. Il *saper essere* dell'educatore

L'efficacia dell'intervento educativo è largamente sottesa alla qualità della relazione affettiva instauratasi tra educatore ed educando [...]. La maturazione della sensibilità affettiva dell'educando dipende non poco da quello che l'educatore fa, da quello che dice e, soprattutto, da quello che è. Per chi ha compiti formativi, se è importante il sapere, il saper fa-

soggetti che esprimono una sorta di *immaturità affettiva*, viene ribadita l'importanza di un'educazione/formazione *dell'all'affettività*, che possa consentire "di instaurare efficaci relazioni con sé stessi e con il prossimo. Sapersi relazionare con il proprio sé costituisce, infatti, la base per creare relazioni positive con gli altri; è, quindi, necessario partire da se stessi, ricercare il proprio equilibrio emotivo che ci consentirà di entrare in sintonia con gli altri" (Quatrano, 2014, p. 141).

- 3 Cfr. Rossi (2002, p. VI). "La proposta della grande impresa della formazione affettiva prende l'avvio dalla constatazione dei forti condizionamenti negativi esercitati sull'essere umano da una sociocultura omologante e deaffettivizzante, mercantile e utilitaristica, responsabile non poco dell'incapacità dell'uomo di dare voce alle emozioni e ai sentimenti, di ascoltare la propria affettività e di prendersi cura di essa, di rispettarla come racconto dell'oscurità e dell'alterità che sono nella soggettiva interiorità".
- 4 Emerge sempre di più la necessità di una formazione che, oltre alle conoscenze teoriche e competenze tecniche, si basi sulla "coltivazione di quella particolare sensibilità affettiva e di quell'attitudine alla relazione interpersonale autentica, accogliente ed empatica che si ottengono soltanto attraverso l'esercizio dell'ascolto e della comprensione della propria vita emotiva" (Bruzzone, 2006, p. 159).

re, il saper comunicare, ancor più rilevante è il saper essere (Rossi, 2002, p. 85).

Anche a scuola, l'educatore deve essere consapevole che il successo di un alunno non è dato tanto dal suo sapere, ma dall'intrecciarsi continuo di disposizioni, attitudini, sensibilità, abilità, emozioni, sentimenti che saprà trasmettere attraverso i suoi atteggiamenti e comportamenti.

Oggi più che mai in una società confusa e caotica si cercano modelli credibili, rispetto ai quali potersi identificare, per maturare una sensibilità affettiva che possa fornire la capacità di leggere le proprie emozioni e i propri sentimenti ed avere consapevolezza di sé e dell'altro.

Ed è sempre l'affettività che riveste un ruolo importante nella formazione del senso di sé che ci permette di avvicinarci all'altro, umanizzandoci ed umanizzando; infatti

l'energia umanizzante dell'educazione dell'affettività e mediante l'affettività è da individuare soprattutto nella sua intenzionalità e capacità di contribuire alla formazione *del sentimento del proprio io, [...] del sentimento del tu, [...], del sentimento della vita* (Rossi, 2004, p. 107).

3. Formazione del *sentire/sentimento*

Soffermandoci sul sostantivo *sentimento*, pur riconoscendogli un potere di connotare e qualificare il conoscere, riteniamo che sia prevalente quello del *sentire*⁵, proprio quello che una persona sente dentro di sé. *Sentire* viene prima dell'agire ed è attraverso il *sentire*⁶ che prendiamo coscienza del proprio io e incominciamo a costruire le nostre relazioni con l'altro e con il mondo, per cui diventa indispensabile coltivare *l'homo sentiens, l'uomo emozionale* per favorire *l'arte del sentire*.

Bisogna attivare i modi del sentire come predisposizione non solo di ascoltare la propria interiorità ed identità, ma anche quella dell'alterità e del *con-essere*⁷.

5 Cfr. Stein (1998a, p. 205). "Il soggetto nel sentire non vive solo degli oggetti, ma vive se stesso e vive i sentimenti come provenienti dalla profondità del suo Io".

6 Cfr. Weil (1999, p. 58) "Il sentire ci permette d'interrogare le situazioni per poterle comprendere, prendere con noi, farle abitare in noi, e nella dimora del nostro essere dar loro un significato; il pensare diviene fecondo solo quando comincia con un sentimento".

7 Cfr. Heidegger (1976, p. 207). "Lo stare a sentire costituisce l'aprimiento esistenziale del-

La pedagogia deve perseguire l'obiettivo di coltivare *l'esercizio del sentire*, educare a dar voce *al proprio sentire*, educare ogni persona, attraverso il *sentire*, ad esprimere il proprio mondo interiore, ad aver cura dei propri sentimenti, accogliendo e valorizzando quelli degli altri, per realizzare una convivenza, guidata da veri sentimenti di prossimità, di solidarietà, di amore che possono portare a tutelare la vita di tutti e contribuire così a creare “una nuova umanità capace di amare spontaneamente per istinto, nella consapevolezza sia della propria unicità, responsabilità, soggettività, che della propria interdipendenza e coappartenenza con gli altri, il mondo, il cosmo” (Naccari, 2006, p.193).

Alla pedagogia il compito di una progettualità esistenziale ed educativa con azioni destinate a trasformare ogni situazione di *malessere* in una situazione di *benessere*, ponendo obiettivi e operando per raggiungerli mediante un'educazione che accompagni a comprendere i propri vissuti affettivi, a dar loro voce, nonché ad esercitarsi nella comprensione del vissuto dell'altro per giungere a tutelare ed aver cura della propria e dell'altrui vita.

4. Educazione: *cura ed atto d'amore*

Diviene indispensabile, in tutti i luoghi della formazione, progettare ed attuare percorsi educativi di comprensione e valorizzazione *dell'all'affettività* attraverso i quali giungere alla piena formazione affettiva, quale formazione capace di innalzare la qualità “dell'esistenza e della soddisfazione degli impegni del *prendersi cura di sé*⁸ e del *prendersi cura degli altri*” (Rossi, 2004, p. 10); occorre educare ad un autentico sentimento di sé, del tu e del noi.

L'aver cura di sé ci porta nella graduale scoperta della propria vita emotiva, ci fa conoscere il proprio sentire e aiuta a comprendere sempre meglio se stessi.

l'Esserci al con-essere con gli altri. Il sentire è l'apertura primaria e autentica dell'Esserci al suo poter essere più proprio [...]”.

- 8 Cfr. Rossi (2004 p.11). È necessario quindi *un aver cura di sé* attraverso *l'arte del sentirsi*, “vale a dire a saper conoscere, accettare, ascoltare, elaborare, esprimere il proprio mondo interiore passando da una sentimentalità generica e ridotta ad una ricca e adeguata”.
- 9 È anche fondamentale *un prendersi cura dell'altro*, attraverso *l'arte del sentire* “l'alterità e la sua prossimità, ossia a saper convivere in maniera rispettosa e collaborativa, serena e responsabile e pertanto ad accogliere l'altro come soggettività titolare di una sua dignità e di un suo valore” (*ibidem*).

Quando “una persona comprende se stessa, il Sé diventa più congruente con l'esperire. La persona diventa in tal modo più autentica¹⁰, più genuina” (Rogers, 1993, p. 102), in un sapersi prendere cura dell'altro, in un saper sentire l'altro per aiutarlo nella sua formazione umana che è anche e soprattutto formazione affettiva.

L'educazione è costituita dalla capacità di prendersi *cura* dell'altro e si esprime come *amore* verso la sua crescita e piena autorealizzazione. Per insegnare, per educare, per far apprendere, è indispensabile donare generosamente la propria disponibilità emotiva, autorivelare il proprio coinvolgimento nel percorso formativo di ogni studente, irradiare il proprio entusiasmo verso il sapere, manifestare affetto, emozioni, sentimenti (Polito, 2003, p. 13).

Occorre rivitalizzare l'*amore* e attingere dalla prima fonte di *amore* che è quella della famiglia, luogo dove c'è spazio per la dimensione psico-affettiva, emotivo-affettiva per essere capace di contribuire alla edificazione *di una cultura del cuore*¹¹ e *di una civiltà dell'amore*, “con quello che tale impresa di creatività culturale implica di sensibilità e coltivazione del vero, del buono, del bello, di apertura verso la prossimità” (Rossi, 2004, p. 107).

5. La famiglia: *primo laboratorio emozionale e relazionale*

La vita familiare è la prima scuola nella quale apprendiamo insegnamenti riguardanti la vita emotiva [...]. L'educazione emozionale opera non solo attraverso le parole e le azioni dei genitori indirizzate diretta-

10 Cfr. Iori (1988, p.165). Essere autentico è possibile quando si è pronti a “viversi, vedersi, ascoltarsi, come essere vivo che è-nel-mondo-con-gli-altri” e a mettere “a disposizione nel rapporto educativo la sua vita verso il comprendere e lo sperimentare l'esistenza altrui”.

11 Molti autori si sono soffermati sul concetto di cuore, per restituirgli la propria dignità come sede degli affetti, dei sentimenti, delle emozioni. Cfr. Stein (2005, p. 107). “Il *cuore* è il vero *centro della vita*” e cfr. Zambrano (1996, pp.47-48). “Il cuore è come uno spazio che si apre all'interno della persona per accogliere certe realtà. [...] È ampio e profondo, ha un fondo da cui provengono le grandi risoluzioni, le grandi verità che sono certezze. A volte arde al suo interno una fiamma che fa da guida nelle situazioni complicate e difficili, una luce propria che consente di aprire un varco laddove sembrava non esserci passaggio alcuno, di scoprire i pori della realtà quando si mostra inaccessibile; di incontrare anche la soluzione di un conflitto interiore quando si è caduti in un labirinto inestricabile a causa dell'aggrovigliarsi delle circostanze”.

mente al bambino, ma anche attraverso i modelli che essi gli offrono mostrandogli come gestiscono i propri sentimenti e la propria relazione (Goleman, 1996, pp. 225-226).

Molteplici studi e ricerche dimostrano che genitori con comprensione empatica, con calore umano, con intelligenza emotiva che riescono a saper gestire i propri sentimenti reciproci, oltre al loro modo amorevole di trattare con il bambino, costituiscono una vera fonte di insegnamenti profondi per i figli che mostreranno una competenza affettiva, capace di cogliere i più sottili scambi emozionali.

Il vissuto emozionale, nel bambino, comincia grazie alla relazione con la madre¹², considerata la base su cui si poggiano le prime esperienze relazionali. La relazione madre-bambino è di fondamentale importanza; essa è il luogo da cui ha inizio la comunicazione, la cura, l'educabilità del bambino. "È nel primo rapporto con la madre – tenero o inquieto, fiducioso o conflittuale – che viene ritrovata la prima sperimentazione di relazionalità da cui prende avvio e su cui ritorna l'esistenza, una volta completato il processo di sviluppo verso l'autonomia adulta" (Clarizia, 2013, p. 45).

Come suggerisce Maurizio Fabbri,

si torna così alla centralità dell'infanzia e della pubertà nell'esperienza formativa: non perché in esse debbano essere date tutte le conoscenze necessarie alla vita, ma perché in esse devono poter venire rispettate quelle condizioni di maturazione e di sviluppo che non pregiudicano la possibilità della mente di continuare ad apprendere per tutta la vita (Fabbri, 2016, p. 265).

Ancora una volta la famiglia¹³ si riconferma il luogo dove si compiono le prime esperienze sociali, dove s'impara il significato dell'aver cura delle rela-

12 Perché la madre? Perché è la donna capace di amare con riflessività ed è questo *amore pensoso*, come lo definisce Pestalozzi, a maturare in lei una consapevolezza educativa, accanto ad un elevato livello di responsabilità, che deriva da una razionalità critica e riflessiva che riconosce al sentimento, e non solo alla ragione, la capacità di promuovere il bene (De Serio 2012).

13 La presenza della famiglia per un'educazione affettiva dei figli deve essere presenza consapevole, partecipativa, collaborativa in un clima di rispetto, di fiducia, di amore, di ascolto, di cura, di comprensione e soprattutto di figure, anzi di modelli ai quali potersi identificare se si vuole un pieno sviluppo emotivo. La famiglia deve essere luogo di umanizzazione, luogo dove l'individuo si forma come persona e sviluppa le sue capacità relazionali in un caldo clima di amore e di affettività.

zioni, ma spetta anche alla scuola la responsabilità di formare personalità capaci di inserirsi costruttivamente nella società, progettando azioni educative che valorizzino la dimensione affettiva nei processi di formazione e di apprendimento.

6. La scuola: *laboratorio di incontri emozionali*

La scuola ha un ruolo fondamentale per la maturazione di questo processo continuando o meglio collaborando con il ruolo già svolto dalla famiglia e con quello che insieme andranno a progettare, ricordando che l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è "costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita" (Durkheim, 2000, p.45), mirando anche a sviluppare una competenza emotiva¹⁴ con interventi che facilitino il processo di crescita, di apprendimento e di definizione della personalità dell'individuo in formazione¹⁵.

14 Se per competenza emotiva si intende la capacità di cogliere il vissuto dell'altro e se tale competenza richiede una consapevolezza della propria interiorità, allora la formazione dovrà accompagnare il soggetto nella scoperta della propria vita emotiva per diventare emotivamente competenti. Essere *emotivamente competenti* significa possedere tre capacità: "quella di comprendere le emozioni, quella di ascoltare gli altri, immedesimandosi nelle loro emozioni; e infine quella di esprimere le emozioni in modo produttivo". (Steiner; Perry (1999, p. 129) Queste tre capacità portano il soggetto a migliorare la qualità della vita: "la competenza emotiva migliora i rapporti, crea possibilità d'affetto tra le persone, rende possibile il lavoro cooperativo e facilita il senso di comunità" (*ibidem*).

Cfr. Quatrano (2013, p. 84.). "Le competenze che servono per vivere il nostro tempo sono competenze trasversali: responsabilità, comunicazione, cooperazione, relazione, pensiero plurale [...] senza mai però trascurare quelle emotive", Cfr. Quatrano (2014, p. 150). "È attraverso le emozioni che il soggetto interagisce qualitativamente con gli altri e con il mondo". "L'emozione ha un alto valore comunicativo perché rende l'esperienza soggettiva un mezzo di confronto e di riflessione, un modo per guardare oltre sé stessi riconoscendosi negli altri. L'esplorazione dell'immenso *spazio interiore* potrà consentire di valorizzare ogni *diversità* e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione" (ivi, p. 145).

15 Certamente non è un lavoro facile, ma richiede cura e attenzione e, soprattutto, l'adesione ad un progetto pedagogico che non lasci nulla al caso o all'improvvisazione, una capacità che viene sempre più posta al centro dell'educazione: la *riflessività che* "si pone come pratica che consente al soggetto di interrogarsi sul proprio processo di formazione, sui propri vincoli e sui propri ambiti di significanza, ri-definendoli ricorsivamente in relazione alle transazioni esperienziali compiute" (Margiotta, 2015, p. 157).

Come pedagogisti e come educatori siamo sollecitati a interrogarci su ciò che concorre veramente alla promozione della persona [...]. Concorre in maniera determinante l'attenzione educativa per gli affetti, quella che un tempo veniva definita *educazione dei sentimenti* [...] e che oggi possiamo ridefinire *educazione ai sentimenti*¹⁶ (Perla, 2002, pp.78-79).

Nella nostra società si avverte sempre di più “il bisogno di quella che un tempo si chiamava *education du coeur*, educazione sentimentale che, meno della ragione filosofica e di quella scientifica, ci aiuterà a scoprire e mantenere sotto controllo i problemi della realtà naturale, ma più a risolvere quelli del nostro relazionale spazio di vita” (Clarizia, 2002, p.102).

7. Affettività educata per una società umanizzata

Gli avvenimenti che oggi viviamo e vediamo ci obbligano ad una riflessione più seria sull'educazione affettiva che è strumento indispensabile per un completo sviluppo dell'individuo, ricordando sempre che “la nostra emotività *può* essere educata e, se vogliamo una società migliore, *deve* essere educata¹⁷” (Galimberti, 2008, p.44).

Se “il possesso di una solida sicurezza affettiva è premessa fondativa di un genuino quanto originale itinerario esistenziale” e se “nell'intelligenza affettiva può essere individuata una peculiare forza personale grazie alla quale l'uomo è in grado di costruirsi come soggettività piena e sana e quindi di essere maggiormente capace di affrontare le difficoltà e le sfide esistenziali” (Rossi, 2002, p.VII), allora *l'educazione dell'all'affettività* è certamente da considerarsi risorsa e dimensione essenziale del processo formativo di ogni uomo

16 Cfr. Perla (2002, p. 80). Educare ai sentimenti significa “sostenere nell'educando l'accoglienza e l'elaborazione delle emozioni, operazioni che aiutano a contenere quelle *derive* psicologiche così frequenti tra i giovanissimi [...] che spesso sono la spia di disagi nascosti o il segnale di una scarsa familiarizzazione con il proprio mondo affettivo”.

17 Cfr. Rossi (2002, p. VII). Tale proposta formativa ed educativa viene sostenuta “dalla consapevolezza della portata umanizzante di un'affettività educata, della rilevanza esercitata dal potere affettivo nel divenire umano, della stretta correlazione tra affettività tutelata e promossa e realizzazione di un'identità autonoma e responsabile verso se stessi e verso gli altri, dell'influenza positiva esercitata da un'affettività autentica e sicura sulle altre dimensioni della personalità”.

Se, come penso, il malessere esistenziale è in qualche modo correlato anche ad una sorte di analfabetismo emozionale (o emotivo, o affettivo, o sentimentale), la ricerca pedagogica, sempre più, deve impegnarsi nella progettazione di percorsi di alfabetizzazione emozionale, affettiva, sentimentale, riconoscendone la dimensione costitutiva dell'esistenza e della sua umanizzazione sociale.

Bibliografia

- Bruzzone D. (2006). Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione. In V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini.
- Clarizia L. (2002). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: Seam.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- De Serio B. (2012). L'amore pensoso" tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi. In B. De Serio (ed.), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*. Bari: Progedit.
- Durkheim E. (1890). L'evolution pédagogique en France. In Morin E. (2000), *Una testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fabbi M. (2016). L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile. In S. Ulivieri, L. Dozza (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti U. (2008). *L'Ospite inquietante*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Heiddeger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V. (1988). *Essere per l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Naccari Alba G.A. (2006). *Persona e movimento*. Roma: Armando.
- Perla L. (2002). *Educazione e sentimenti*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Polito M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Quatrano F. (2014). Emozioni e benessere. In R. Felaco, L. Clarizia (eds.), *I luoghi del benessere. Atti del convegno*. Napoli: Ordine Psicologi della Campania.
- Quatrano F. (2013). A scuola d'intercultura. In L. Clarizia, M.C. Castaldi, M.G. Lombardi, *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud.
- Rogers C. (1993). *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma-Bari: Laterza.

- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopoli.
- Stein E. (1998a). *Introduzione alla filosofia* (Trad. it.). Roma: Città Nuova.
- Stein E. (2005). *Il mistero della vita interiore*. Brescia: Queriniana.
- Steiner C., Perry P. (1999). *L'alfabeto delle emozioni: come conquistare la competenza emotiva*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Weil S. (1999). *Lezioni di filosofia*. Milano: Adelphi.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

XV.

Tra desideri e paure. Il ruolo delle rappresentazioni implicite nella costruzione della professionalità docente

Valeria Rossini

Università di Bari

1. Rappresentazioni implicite e professionalità docente

L'esperienza affettiva rappresenta una dimensione essenziale nel percorso di professionalizzazione dei docenti, ponendosi a fondamento della possibilità di tessere relazioni positive ed efficaci con i colleghi e con gli alunni, e di integrare la propria personalità e il proprio vissuto nella costruzione dell'identità professionale. L'identità professionale si basa su conoscenze disciplinari, capacità organizzative e progettuali e abilità operative che strutturano un bagaglio tecnico indispensabile, ma comunque insufficiente a tratteggiare la figura del *bravo docente*. Riteniamo infatti che tale figura possa emergere solo da uno sfondo formativo in grado di valorizzare gli aspetti emotivo-affettivi e comunicativo-relazionali del fare scuola, prima e durante l'esperienza lavorativa. «Formarsi alla relazione con la propria professione richiede una formazione che dia potere, intenzionale e mai lasciata al caso, in grado di esprimere un contenimento emotivo e una meta-riflessione» (Elia, 2017, p. 145).

Per tale ragione, investire sulla professionalità docente significa porre sempre maggiore attenzione al sapere riflessivo che emerge dall'interrogarsi continuo sui presupposti dell'azione professionale. «Si è, infatti, convinti che il personale livello di congruità e agio/incongruità e disagio (personale-professionale) del docente ne influenzi anche la competenza comunicativa» (Clarizia, 2017, p. 48).

Anche se ancora troppo spesso oggetto di confusione semantica ed euristica, le conoscenze e le credenze dei docenti occupano uno spazio rilevante nella ricerca psicopedagogica, che in campo scolastico si interessa di fare luce sul cosiddetto *curricolo implicito*, ossia sulle dinamiche nascoste dell'esperienza di insegnamento-apprendimento. Nei suoi studi pionieristici sull'*hidden curriculum*, Jackson (1968) sottolinea che un efficace adattamento al sistema scolastico richiede da parte degli studenti l'impegno a rispettare non solo le regole esplicite, ma anche una serie di norme implicite, credenze e atteggiamenti che

sono premiati dai docenti, come quello di essere silenziosi, di arrivare a lezione puntuali e puliti, di completare e consegnare i propri compiti in tempo, di comportarsi gentilmente e interagire con gli altri.

Queste conoscenze e credenze circa le culture, i valori e gli atteggiamenti da promuovere a scuola, hanno particolare rilevanza nella formazione degli insegnanti, in quanto costituiscono un filtro attraverso cui si apprendono nuove competenze didattiche (Borko, Putnam, 1996).

Tra le dimensioni implicite dell'insegnamento, particolare rilevanza riveste la conoscenza tacita, definita da Sternberg (1985) come una conoscenza procedurale che guida il comportamento, ma non è immediatamente disponibile a livello introspettivo, in quanto non è stata oggetto di riflessione e dunque non ha prodotto consapevolezza (Alexander, 1991).

Un'altra dimensione fondamentale è costituita dalle credenze che, seguendo Nespor (1987), si riferisce alla convinzione che le cose (come l'intelligenza o i tratti di personalità) esistano o meno. Le credenze sono immagini ideali o alternative che contrastano con quelle reali e sono inoltre associate a valutazioni e atteggiamenti rispetto a ciò che è e dovrebbe essere. Mentre le conoscenze devono in qualche modo avere un rapporto con la verità, le credenze possono essere sentite come vere senza essere correlate ad evidenze. Le aspettative e le credenze dirigono l'attenzione e organizzano la memoria, nel senso che gli insegnanti notano e ricordano le informazioni che confermano le loro aspettative. Secondo Pajares (1993), le credenze si formano infatti precocemente e tendono ad autoperpetuarsi, perseverando anche contro le contraddizioni rinvenuti dalla razionalità o dall'esperienza.

Le conoscenze e le credenze dei docenti guidano i i loro stili di insegnamento, ossia le condotte assunte in classe, e in particolare le modalità di presentazione dei contenuti didattici, le interazioni con gli studenti, la gestione delle attività e la promozione dell'apprendimento (Grasha, 1994). Infine, esse condizionano anche la relazione educativa, con effetti sul comportamento e sul rendimento degli studenti (Pintrich, Schunk, 2002). Poiché le credenze influenzano il comportamento del docente in aula e dunque le decisioni e le azioni didattiche, un obiettivo della *teacher education* è trasformare le credenze tacite in credenze esplicite.

2. L'allievo *da sogno* e l'allievo *da incubo*

La ricerca che qui presentiamo mira a fare emergere le caratteristiche implicite della professione docente, e la loro influenza nei percorsi di *teacher education*,

analizzando le aspettative che futuri insegnanti e insegnanti in servizio hanno circa il profilo positivo e negativo del loro alunno interno, per cercare di capire in che modo esse possano influenzare le pratiche didattiche.

La metodologia adottata segue un approccio *blended*, al fine di indagare le differenti variabili che sono alla base delle rappresentazioni mentali e delle credenze implicite sulle caratteristiche degli alunni. La ricerca ha coinvolto un gruppo di 69 futuri insegnanti e un gruppo di 75 insegnanti in servizio, reclutati nel 2015 durante un'esperienza di formazione presso l'Università di Bari.

Lo strumento di cui ci siamo avvalsi è un disegno, intitolato "Le mie aspettative sull'alunno" (Tuffanelli, 2006), che presenta le immagini di due teste. La testa bianca indica il profilo positivo dell'alunno, inteso come le caratteristiche che il *bravo studente* dovrebbe avere, mentre quella nera include le caratteristiche che delineano il profilo negativo dello studente, che appartengono quindi al ragazzo o alla ragazza che l'insegnante non desidera incontrare in aula.

Ogni testa contiene tre cerchi concentrici. Nel cerchio più piccolo o interno, bisogna inserire tre aggettivi a indicare tre caratteristiche necessarie; in quello intermedio, le caratteristiche considerate importanti; nel cerchio più esterno, quelle preferibili, ma non necessarie.

L'immagine nera contiene invece le caratteristiche negative: quelle del cerchio interno sono le più difficili da sopportare; quelle del cerchio intermedio sono molto negative, ma non intollerabili; quelle del cerchio esterno sono invece le caratteristiche negative con le quali si può comunque convivere.

Lo strumento aiuta a identificare il profilo dell'alunno ideale e quello dell'alunno inaccettabile, in funzione di una presunta linea netta di demarcazione tra condotte appropriate e inappropriate.

Gli aggettivi scelti sono stati suddivisi in due macrocategorie: area cognitiva e area sociale. Nella prima rientrano la capacità di attenzione, la curiosità e l'intuizione, nella seconda la capacità di comunicare e cooperare, e l'empatia.

Particolarmente rilevanti sono i risultati del profilo negativo dell'alunno interno, che disegnano l'immagine di una creatura «mostruosa», ma non mitologica: l'alunno con comportamenti problema, che in particolare attengono alla sfera della violenza, dell'aggressività e del bullismo. Subito dopo, gli insegnanti sembrano intimoriti o infastiditi da quelle caratteristiche che disturbano l'attività scolastica (come essere disordinati, non collaborativi e chiacchieroni) o che danneggiano la relazione con docenti e compagni (come mostrarsi offensivi, sleali e bugiardi).

Dall'analisi dei risultati, emerge la scarsa attenzione posta dai partecipanti alle caratteristiche apprenditive dello studente *da sogno* o *da incubo*: nella loro mente, costui è essenzialmente una persona che si comporta bene nel primo

caso, e male nel secondo caso. L'alunno ideale è un bambino o un ragazzo non particolarmente capace o perseverante, ma perfettamente scolarizzato, mentre quello da temere non è l'alunno meno brillante o svantaggiato, ma colui che somiglia al Franti di deamicisiana memoria.

In conclusione, nonostante le ricerche sulla dimensione implicita dell'insegnamento – per quanto suggestive – non abbiano prodotto evidenze a dimostrazione della loro influenza sulle pratiche didattiche, riteniamo (forse a maggiore ragione) necessario continuare a indagare il ruolo delle preconcezioni e delle aspettative dei docenti nell'orientare la prassi educativo-didattica.

In questa direzione, sembra particolarmente importante la manipolazione delle credenze sul profilo negativo degli studenti. Ogni docente ha infatti una percezione diversa della condotta accettabile, sulla cui base definisce la propria zona di tolleranza di quella inaccettabile. L'ampiezza di tale zona influenza il clima di classe, e in parte determina quali comportamenti e quali studenti sono percepiti come problematici. Per questa ragione, le credenze rappresentano quasi dei *fantasmi* che dirigono la relazione educativa attraverso la mano dello studente che vive nella nostra mente e che si nutre della nostra esperienza in quel ruolo. Poiché questa rappresentazione influisce sulla consapevolezza della nostra identità docente, la formazione docente dovrebbe allora puntare sulla promozione di una professionalità in grado di adattare le proprie pratiche a contesti complessi e difficili, bilanciando desideri e paure. I desideri attengono a ciò che il docente si aspetta di incontrare e che dunque si impegnerà a costruire, le paure riguardano invece ciò che non gli piace, ma forse anche ciò che non sa affrontare.

In linea generale, ciò che il docente si aspetta di trovare in aula rappresenta dunque un aspetto cruciale della sua professionalità, che può influenzare il suo livello di autostima e autoefficacia nel fronteggiare l'eterogeneità in classe. Solo attraverso una solida formazione che lo aiuti a gestire la diversità nei modi di essere a scuola, il docente potrà guardare con gli stessi occhi pedagogici l'alunno *da cui si lascia sedurre* e l'alunno che *non si lascia sedurre*, riflettendo in particolare sul ruolo che le differenze di genere, le rappresentazioni della famiglia e i valori dell'istituzione scolastica hanno nel definire il confine tra l'uno e l'altro.

Bibliografia

Alexander P. (1996). The past, present, and future of knowledge research: A reexamination of the role of knowledge in learning and instruction. *Educational Psychologist*, 31: 89-92.

- Borko H., Putnam R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner, R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Cinque M. (2016). Il curriculum nascosto: quale definizione? *Medics*, 24(1): 14-19.
- Clarizia L. (2017). Lo specifico pedagogico nella professionalità docente. *Nuova Secondaria*, 6: 46-49.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- Fabbri M. (2018). Istinto, emozione, conoscenza. La centralità dell'esperienza emozionale fra ontogenesi e filogenesi. *Research trends in humanities education & philosophy*, 5: 29-39.
- González-Peiteado M. (2010). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11: 51-70.
- Grasha A.F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4): 142-149.
- Hempel-Jorgensen A. (2009). The Construction of the 'Ideal Pupil' and Pupils' Perceptions of 'Misbehaviour' and Discipline: Contrasting Experiences from a Low-Socio-Economic and a High-Socio-Economic Primary School. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4): 435-448.
- Jackson P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Nespor J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19: 317-328.
- Pajares F. (1993). Preservice teachers' beliefs. A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2): 45-54.
- Pintrich P.R., Schunk D.H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Upper Saddle River N. J.: Merrill.
- Sternberg R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49: 607-626.
- Timmermans A.C., de Boer H., van der Werf M.P.C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Soc Psychol Educ*, 19: 217-240.
- Tuffanelli L. (2006). *Le diversità degli alunni. Utilizzare le differenze cognitive e affettive per l'apprendimento*. Trento: Erickson.

XVI.

Le misurazioni autodescrittive delle emozioni: considerazioni pedagogiche

Alessandro Versace
Università di Messina

1. Le misurazione autodescrittive delle emozioni: il modello di R. Plutchick

Un volto. Il volto! Luogo d'incontro, luogo di dinamiche dell'uomo, luogo dove ognuno rivela se stesso, luogo dove gioia, tristezza, aspettative, timori trapassano e vengono comunicati come una fotografia e, al tempo stesso, come un qualcosa di inafferrabile (Levinas, 1961/1980). Il volto che traspare attraverso le emozioni, quelle espressioni emozionali che già Darwin tentò di descrivere ne "L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali" rilevando, ad esempio, che le emozioni si manifestano sin dalla nascita anche in persone affette da cecità (1872/1982). Già altri scienziati, come Charles Bell che nel 1844 aveva scritto un libro sulle emozioni, provarono a studiare le espressioni del volto e, nello specifico, questo autore, concluse che le espressioni facciali sono connesse a modificazioni dell'attività respiratoria (Bell in Plutchick 1994/1995, p. 146) ma si deve soprattutto ad Ekman e una ricerca e uno studio approfondito sulle espressioni facciali delle emozioni. Il primo test condotto da Ekman consisteva nel proporre una cassetta video nella quale per alcuni istanti apparivano una vasta gamma di emozioni: l'obiettivo era quello di identificare i corretti segni facciali. In un primo momento appariva sullo schermo un'espressione per un quinto di secondo, in un secondo momento l'espressione veniva proposta per un trentesimo di secondo e, la persona sottoposta al test, doveva indicare quale delle sei emozioni aveva appena visto. Tali espressioni emozionali, indicate come microespressioni, accadono al di fuori della consapevolezza di chi li manifesta e di chi le osserva (Ekman in Dalai Lama, D. Goleman, 2003/2003, p. 32). Successivamente, precisamente nel 1967, insieme a Friesen, Ekman condusse una ricerca di carattere interculturale in Nuova Guinea sui gesti e sull'espressione delle emozioni in un gruppo considerato fermo "all'età della pietra". I ricercatori rilevarono che anche in quella remota tribù l'espressione delle emozioni era riconoscibile come in qualsiasi altra parte del mondo. Ogni emozione, per Ekman, è dunque indi-

viduabile attraverso differenti movimenti dei muscoli facciali coinvolti e, oggi, la certezza di tale attività comunicativa deriva dalla misurazione effettuata attraverso il *Facial Coding System* (sistema di codifica delle azioni facciali) (Dalai Lama, D. Goleman, 2003/2003, pp. 158-159).

Misurare le emozioni, tuttavia, non è un'impresa semplice. Le difficoltà nascono, in primo luogo, dalle teorie di riferimento che si hanno su di esse, il che comporta criteri differenti per la valutazione delle emozioni. Le teorie cognitive, ad esempio, indirizzano le loro ricerche alla scoperta di fattori situazionali e concettuali che innescano le reazioni emozionali; quelle motivazionali spostano l'attenzione sulle modificazioni fisiologiche collegate al sistema nervoso autonomo; quelle evolutive privilegiano la misurazione del comportamento espressivo e in quelle psicoanalitiche è possibile riscontrare tecniche proiettive e disegni volti a "svelare" stati misti dell'inconscio. Una crescente integrazione delle teorie, comunque, ha condotto anche ad una integrazione delle tecniche e in linea di massima si possono individuare quattro modelli: un primo modello consiste nell'uso di autodescrizioni di sensazioni soggettive, per poi proseguire con un metodo che ha come finalità la valutazione del comportamento con adulti, bambini e soggetti mentalmente ritardati, il terzo modello si contraddistingue per valutare il prodotto del comportamento di qualcuno e, infine, un quarto modello con il quale le emozioni sono valutate attraverso la registrazione di modificazioni fisiologiche o neurali (Plutchick, 1994/1995, p. 116). Nello specifico delle misurazioni autodescrittive, un modo ingannevole per proporre tale metodologia è quello di utilizzare liste di aggettivi. Usare, infatti, una serie di aggettivi presenta dei problemi relativi sia alla scelta degli aggettivi stessi e sia alla costruzione di scale o dimensioni, per non tacere della questione della durata di un'emozione. Uno degli autori che propose una lista di aggettivi è Gough (1960 in Plutchick 1994/1995, p. 117) che scelse trecento parole tra le quali affezionato, seduttivo, tetro e, successivamente, altri autori come Russell (1989 in Plutchick, 1994/1995, p. 117) ne aggiunsero altre come stanco, assonnato, eccitato. Il primo problema, dunque, sta nell'accordo tra le parole utilizzate che non sempre, per alcuni, corrispondono a stati emozionali. Il secondo problema è relativo al come raggruppare le differenti parole emozionali per costruire scale o dimensioni; una pratica comune è quella di "costruire categorie" come ad esempio *affetto positivo* e *affetto negativo*. A partire da sessanta parole emozionali si giunse a dieci parole emozionali per l'affetto positivo e a dieci per l'affetto negativo e, tuttavia, anche in questo caso la parole utilizzate sono molto vaghe, sovrapponibili. I tentativi per identificare gruppi di parole sono stati condotti da Zuckerman e Lubin (1965 in Plutchick, 1994/1995, p. 118) che hanno ideato la MAACL (*Multiple Affect Ad-*

jective Check List), formata da 132 aggettivi, novanta dei quali relativi all'ansia, alla depressione e all'ostilità, mentre gli altri non esprimono alcun affetto particolare. Sebbene sia stata utilizzata in parecchi studi, presenta alcuni problemi relativamente ai criteri di raggruppamento delle parole nelle tre scale. Lorr e McNair (1984 in Plutchick, 1994/1995, p. 118) hanno costruito il POMS (*Profile of Mood States*). Si tratta di sessantacinque parole che rappresentano sei dimensioni emozionali: rabbia-ostilità, depressione-abbattimento, vigore-attività, fatica-inerzia, tensione-confusione e infine amichevolezza. Tale test è stato molto utile in molte ricerche relative agli effetti di droghe e antidepressivi sull'umore (Plutchick, 1994/1995, p. 118). Un'altra lista di aggettivi, breve, è quella di Plutchick (1980 in Plutchick, 1994/1995, pp. 118-119). Le scale di valutazione consistono in otto parole emozionali che rappresentano un campione di una vasta gamma di emozioni. Queste parole sono valutate per intensità su una scala che va da uno a cinque punti che va da *niente affatto* a *moltissimo*, riportata nella tabella di seguito

<i>In questo momento si sente</i>	<i>Per nulla</i>	<i>Leggermente</i>	<i>Moderatamente</i>	<i>Fortemente</i>	<i>Moltissimo</i>
Felice	1	2	3	4	5
Impaurito	1	2	3	4	5
Ben disposto	1	2	3	4	5
Arrabbiato	1	2	3	4	5
Interessato	1	2	3	4	5
Disgustato	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Sorpreso	1	2	3	4	5

Tratta da R. Plutchick (1994), *Psicologia e biologia delle emozioni*, Boringhieri, Torino, p. 119.

È stata utilizzata con un gruppo di controllo di quaranta studenti universitari che dovevano compilarla all'inizio di ogni lezione il lunedì, il mercoledì e il venerdì per tutta una settimana. La scala venne poi somministrata subito prima di una prova di esame e subito dopo che gli studenti ebbero i risultati. Nella settimana di controllo gli otto stati d'animo rimanevano stabili, mentre nel momento in cui si somministrò prima degli esami si registrò un incremento significativo nelle parole *impaurito* e *interessato* e una diminuzione di *felice* e *ben disposto*. Le altre emozioni non presentavano variazioni significative. Il giorno in cui fu restituito il test fu anche consegnata agli studenti la prova di esame e furono eseguite le valutazioni emozionali. Sette degli otto stati d'ani-

mo emozionali avevano subito variazioni significative. Diminuzioni nelle scale *felice, piacevole, interessato* e aumenti nelle parole *arrabbiato, disgustato, triste* e *sorpreso*. I risultati indicano che queste scale sono sensibili agli stress e coprono una vasta gamma di stati affettivi.

Rintracciare, da un'angolazione pedagogica, i differenti stati emotivi attraverso una misurazione autodescrittiva, significa creare un contesto che assume il significato di trama di relazioni, di dialogicità, di *voci* che hanno accento e timbro, di sguardi che rivelano la possibile "frantumazione" che l'altro sta vivendo, la probabile lacerazione che sta sperimentando, la possibile "perdita di sé" che sta "abitando". La presenza dell'altro richiede, dunque, un contatto fenomenologicamente emozionale poiché l'esperienza del sentire (*feeling*) è esperienza del soggetto nella relazione – con gli altri e col mondo.

2. Verso l'uomo emozionale

La presenza dell'altro richiede un approccio fenomenologicamente emozionale che sia ispirato dalla cura, perché capace di

dare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello a esistere. Il contrario del saper attendere è il pretendere [...]. L'attesa, invece, è offerta di spazi liberi, affinché l'altro senta di poter sperimentare liberamente la sua ricerca di sé (Mortari, 2002, p. 12).

Se, dunque, una scala di misurazione della dimensione emozionale è realizzata in termini di autodescrizione, da un lato ci permette di cogliere il "lato oggettivo" delle emozioni, dall'altro ci consente di scorgere *quel* "lato soggettivo" che è costituito dall'incontro, da forme empatiche maggiori che oltrepassano quelle forme pseudorelazionali che si verificano nel momento in cui "pur vivendo gomito a gomito con altre persone, in rapporti funzionali di collaborazione o relazioni amicali di apparente intesa cordiale, non abbiamo nessun sentore e nessuna notizia del cruccio segreto di chi ci sta accanto" (Bellingreri, 2005, p. 67). Infatti noi

conosciamo le cose non solo con la ragione astratta e calcolante ma anche con le ragioni del cuore. L'intuizione, l'orizzonte di conoscenza emozionale, ci consente di cogliere il senso di ciò che un'altra persona prova e rivive: la misura della sua immaginazione e della sua fantasia, della sua gioia e della sua malinconia, della sua sofferenza e della sua an-

goscia, della sua capacità di amare e della sua in-differenza ai valori dell'amore, e dell'amicizia (Borgna, 2001, pp. 17-18).

Occorre, dunque, in un'epoca in cui si vive sul filo di un dualismo fra civiltà della crisi e civiltà dell'empatia (Fabbri, 2004) riorganizzare una "pedagogia delle emozioni" (Contini, 1992) poiché, come sostiene A. Damasio, "forse la cosa davvero indispensabile che noi come esseri umani possiamo fare è ricordare a noi stessi e agli altri, ogni giorno, la nostra complessità, fragilità, finitezza e unicità" (1995, p. 341). L'idea di fondo è di approdare ad una nuova visione dell'uomo – e dell'umanità – che oltrepassi quei confini dettati da normatività e razionalità. La proposta, seguendo la linea di Helena Flam, è quella di un "uomo emozionale puro" che sia un punto di "partenza alternativo per l'analisi dell'azione non solo individuale, ma anche collettiva e organizzata" (1990/1995, p. 5). Non si tratta di una sostituzione dei modelli razionale e normativo ma di un'integrazione. Nell'economia classica e neo classica, infatti, l'uomo razionale è un uomo libero, libero di decidere, di costituire il proprio ordine di preferenza ma, nell'operare le sue scelte, deve seguire determinate regole. Egli è vincolato sia dalla sua stessa razionalità calcolatrice e sia dalla ricerca di una coerenza interna (Flam, 1990/1995, pp. 6-7). L'azione dell'uomo razionale, inoltre, appare egoistica, finalizzata al proprio interesse (Sen, 1985). L'azione dell'uomo normativo, pur prevedendo il sé o l'altro, non è comunque indirizzato verso il secondo termine della relazione. È l'uomo emozionale che, invece, è orientato verso l'altro, che fa della sua assoluta imprevedibilità l'icona del suo repentino cambiamento quotidiano. È, contrariamente anche all'uomo emozionale vincolato, spontaneo, diretto, *puro*. L'uomo emozionale "vincolato", infatti, non è totalmente libero di esprimere emozioni e sentimenti. Si pensi alle regole di espressione emozionale e a come siano condizionate da sistemi culturali e familiari. L'uomo emozionale "puro", è orientato da un sé emozionale indirizzato agli altri, è indifferente ai costi, l'importante è l'espressione dei sentimenti (Flam 1990/1995, pp. 6-24) poiché le

emozioni, i sentimenti, ci fanno conoscere cosa ci sia nel cuore e nell'immaginazione degli altri-da-noi; ma essi vengono inariditi e svuotati nelle persone nelle quali la ragione e la volontà siano dominanti: oscurando, così, la figura fragile e discontinua, labile e carismatica, della vita emozionale: della vita affettiva [...]. Nella loro incandescenza, ma nella loro vulnerabilità e nella loro fragilità, le emozioni sono [...] portatrici di conoscenza e di metamorfosi, e nondimeno sono facilmente attutite e livellate da contesti interpersonali aridi, e da interiorità desertificate (Borgna, 2001, p. 18).

Bibliografia

- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita & Pensiero.
- Borgna E. (2001). *L'arcipelago delle emozioni*. Milano: Feltrinelli.
- Contini M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dalai Lama, Goleman D. (2003). *Destructive Emotions*. U.S.A.: Random House (trad. it. *Emozioni distruttive*, Mondadori, Milano 2003).
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Darwin C. (1872). *The expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press (1965) (trad. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Boringhieri, Torino 1982).
- Fabbri M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Bergamo: Junior.
- Flam H. (1990). I "The Emotional Man and the Problem of Collective Action". II "Corporate Actors as Emotion – Motivated Emotion Managers". *International Sociology*, 5, 1, (trad. it. *L'uomo emozionale*, Anabasi, Milano, 1995).
- Levinas E. (1961). *Totalité et infini*. La Haye: Nijhoff (trad. it. *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980).
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Plutchick R. (1994). *The Psychology an Biology of Emotion*. New York: Harper Collins (trad. it. *Psicologia e biologia delle emozioni*, Bollati Boringhieri, Torino 1995).

XVII.

La scrittura riflessiva per apprendere dall'esperienza emotiva del tirocinio in *hospice*: uno studio di caso

Lucia Zannini

Università di Milano

Introduzione

Da molti anni, la pedagogia italiana sostiene il valore della scrittura nella formazione degli adulti come potente strategia di apprendimento e al contempo di cura di sé (Demetrio, 1996, *passim*; Formenti, 1998, *passim*; Mortari, 2003, *passim*; Cambi, 2005, *passim*; Laneve, 2009, *passim*). Nelle professioni educative, le forme di scrittura considerate centrali sono quelle relative alle attività di documentazione e quelle legate all'autobiografia (Sposetti 2011, pp. 261-272).

La scrittura è collegata all'apprendimento, grazie al processo di riflessione che essa sostiene e amplifica. Tale processo sembra particolarmente potente nelle attività di apprendimento sul campo (tirocini e mondo del lavoro). La pratica riflessiva è, infatti, un processo attivo attraverso il quale uno studente/professionista può sviluppare sia una maggior consapevolezza sul sapere, che guida il suo agire, sia modificare la prospettiva di azione futura (Rossi, 2008, pp. 19-102); inoltre, pensando l'esperienza, il professionista impara anche a conoscere se stesso, le proprie reazioni, pensieri, emozioni e vissuti (Mortari, 2003, *passim*). La scrittura, dunque, è un “[...] tempo di autoriflessività che investe l'identità nella sua interezza” (Perla, Schiavone, Vinci, 2012, p. 148). Essa è un mezzo straordinario per metabolizzare l'esperienza perché permette una elaborazione riflessiva e al contempo una condivisione dell'esperienza (con i pari, con il mentore...), consentendo al contempo di “[...] prendere le distanze dalla fatica propria delle professioni” (Sposetti, 2011, p. 267).

Affinché la condivisione dell'esperienza, attraverso la scrittura, sia possibile, è importante saper descrivere ciò che si è osservato. È necessario imparare, infatti, a narrare l'esperienza, operazione che “[...] permette di trovare il senso delle esperienze che facciamo anche a posteriori o di associare a esse sensi anche inizialmente non prevedibili” (ivi, p. 270).

Tra le diverse forme di scrittura dell'esperienza di formazione/lavoro, il dia-

rio occupa sicuramente un ruolo centrale. Nel diario si ha un'inscindibile relazione tra tempo e contenuto (Madrussan, 2009, *passim*). Questa forma di scrittura permette, infatti, di riportare e, successivamente, riflettere sugli eventi nella loro complessità e nel loro sviluppo temporale.

La letteratura infermieristica è molto attenta alla scrittura riflessiva e in particolare ai diari/giornali di bordo (non sempre considerati sinonimi) (Callister, 1993, pp. 185-186; Epp, 2008, pp.1379-1388). Questi strumenti sono ritenuti utili per costruire una sorta di spazio privato e intimo con se stessi, nel quale poter esaminare quanto accaduto nella pratica formativa/professionale. Essi sono considerati molto utili per gli infermieri, perché consentono di fermarsi a elaborare “il caos dei propri pensieri” (Montagna, Benaglio, Zannini, 2010, p.148), attività che può essere cruciale quando il tirocinio effettuato è quello nell'ambito dell'assistenza nel fine vita.

1. La formazione alle cure di fine vita in Italia

Il recepimento, anche nel nostro Paese (Legge 38/2010), del diritto inalienabile alle cure dei malati inguaribili, laddove non sia più possibile agire sulle cause delle malattie, ma solo sulla loro palliazione, rappresenta un passo importante nello sviluppo sociale, culturale ed etico della nostra società.

Ciò ha avuto come logica conseguenza l'implementazione di attività formative, soprattutto post-laurea (Master), riguardanti questo ambito assistenziale, che non veniva (e purtroppo spesso non viene ancora) affrontato nella formazione di base. Il fondamento della competenza professionale in cure palliative dell'infermiere è stato individuato dalla Società Italiana di Cure Palliative (SICP, 2013) in un mix di saperi specialistici, tecnici, organizzativi, di ruolo e persino impliciti. Ecco quindi che, intendendo le cure palliative (CP) come accompagnamento non solo del paziente, ma anche della sua famiglia, alle fasi finali della vita, i professionisti dell'area devono possedere e saper esercitare sia conoscenze e abilità cliniche e tecniche sia competenze etiche, comunicativo-relazionali, psico-sociali e di lavoro in équipe (Gambacorti, Destrebecq, Terzoni, Zannini, 2015, pp. 1-9).

2. La scrittura per lavorare sull'esperienza emotiva dei professionisti della cura

Da molto tempo nei contesti sanitari è stato evidenziato il ruolo cruciale della narrazione e della scrittura nella formazione dei professionisti, con particolare attenzione ai tirocini/stage (Zannini, 2008, *passim*; Alastra, 2016, *passim*). In

questi ambiti, la scrittura è considerata un potente strumento per attivare la riflessione; spesso, infatti, viene definita *reflective writing* (Das Gupta, Charon, 2004, pp. 351-356).

Grazie alla scrittura, gli operatori possono costruire significato anche delle esperienze emotivamente più intense, prendendo una certa distanza da esse (Castiglioni, 2016, *passim*). Le pratiche di scrittura, infatti, sono state considerate particolarmente utili per aiutare i professionisti più a contatto con la morte a elaborare l'esperienza assistenziale (Soldati, 2003, *passim*).

I percorsi Master di formazione all'assistenza nel fine vita considerano cruciali i tirocini; tramite l'esperienza sul campo, i tirocinanti possono passare dallo stato di novizi a quello di semi-esperti, grazie al supporto di mentori che facilitino le pratiche riflessive (Melacarne, Bonometti, 2014, pp. 147-167). Durante il tirocinio nelle CP, i formandi acquisiscono, tra le altre cose, la capacità di relazionarsi al paziente e alla sua famiglia in maniera empatica (SICP, 2003, p. 25).

Anche per questo motivo, il tirocinio in *hospice*, o nelle cure domiciliari, è considerato per gli studenti/professionisti in formazione un'esperienza a elevata intensità emotiva. Comprendere e valorizzare le emozioni dei pazienti e dei loro familiari, nonché le proprie emozioni, è un compito complesso, che può essere proficuamente supportato da attività di scrittura (Wessel, Garon, 2005, pp. 516-522).

La scrittura riflessiva, in quanto mezzo per comprendere le proprie emozioni e quelle dell'altro, aiuta a sviluppare un atteggiamento empatico (Stanley, Hurst, 2010, pp. 39-55). L'empatia comporta il far risuonare dentro di sé l'esperienza dell'altro, processo che implica la possibilità del rivivere, dell'accompagnare, del lasciarsi guidare, per esempio, dal dolore dell'altro, attraverso l'immaginazione (Fabbri, 2008, *passim*).

Tutto ciò significa oltrepassare i confini della propria esperienza, allargarla, comprenderla, formarsi (Hays, 2005, pp. 52-58).

3. Uno studio di caso: il diario di una studentessa in tirocinio in *hospice*

Alla luce di quanto documentato nei paragrafi precedenti, a partire dall'A.A. 14-15 chi scrive¹ ha implementato un modulo di "medicina narrativa" all'in-

1 In collaborazione con Concia V., Rossini G. e, successivamente, Gambacorti Passerini M.B.

terno del Master in Cure palliative dell'Università degli Studi di Milano. Nel suddetto modulo, viene proposto ai professionisti l'uso di un diario, per accompagnare le attività di tirocinio. Riportiamo qui i risultati dell'analisi di uno di questi diari, con il consenso (scritto e firmato) della studentessa.

Attraverso il metodo dello studio di caso (*revelatory case*) (Mazzone, 2017, *passim*) si è analizzato il diario di Sara², 43 anni, infermiera con 22 anni di esperienza (11 nelle CP). Sara ha effettuato il tirocinio in tre strutture diverse (due Hospice e Cure Domiciliari) tra luglio e settembre 2017.

Il diario, di circa 15.000 parole, si presentava così strutturato:

- indicazione del luogo di svolgimento del tirocinio;
- scrittura dell'esperienza seguendo un ordine cronologico, presentando i diversi pazienti incontrati;
- presentazione di alcuni casi mediante un titolo;
- osservazioni finali.

L'obiettivo del nostro studio di caso è comprendere in che misura la dimensione emozionale sia presente nel processo di apprendimento sul campo riportato nel diario e individuare il ruolo attribuito alle emozioni, sia della studentessa che del paziente.

L'analisi tematica del diario, svolta da due ricercatori, ha fatto emergere i gruppi di *meaning units* (categorie) riportati in Tabella 1.

Gruppi di <i>meaning units</i>	N°	%
1. Informazioni cliniche	146	59%
2. Emozioni/stati d'animo del paziente	43	
3. Emozioni/stati d'animo del familiare	30	
4. Emozioni/stati d'animo dell'operatore	22	
5. Emozioni/stati d'animo della studentessa	16	
Totale	101	41%

Tabella 1 – Tipologie e quantità di *meaning units* rilevate nel diario analizzato

2 Nome fittizio.

Osserviamo come la maggior parte delle *meaning units* riguardi informazioni cliniche, che coprono quasi il 60% di tutte le unità di significato. Quelle riconducibili alla dimensione emotiva dell'esperienza riguardano principalmente le emozioni del paziente. La studentessa ha colto frequentemente: rabbia, irrequietezza, preoccupazione, rassegnazione, ma anche consapevolezza, serenità, tranquillità:

Insorgono [nel paziente] episodi di rabbia e di paura: chiede di dormire di più, perché è stanco, spera che "il tutto" si concluda presto. Lui ci attende in poltrona, uomo imponente, soprattutto per l'altezza. Due biglie nere ci sorridono [...].

Le emozioni osservate nei familiari sono invece prevalentemente: sofferenza, angoscia, disorientamento, ma anche presenza, consapevolezza, gratitudine:

Riecheggiano ancora ora le affettuose parole della figlia: "Ti voglio bene papà, sei stato un bravo papà!", mentre la sue mani accarezzavano le sue tempie [...].
Famiglia allargata, pacata e silenziosa, ma ognuno è presente.

La studentessa ha osservato anche le emozioni, i comportamenti degli altri operatori, che sono soprattutto: presenza, supporto, delicatezza, rassicurazione, spessore emotivo, ma anche fermezza, determinazione, sincerità:

Mi sembrava che M.[infermiera] frequentasse quella casa da diverso tempo. Invece l'assistenza è iniziata da poche settimane. L'intensità e lo spessore emotivo hanno reso colma l'assistenza.
L'ittero è ingravescente. Il medico lo rileva. Per un momento il paziente è sorpreso e spaventato, poi con semplici ma inequivocabili parole entrambi riconoscono la sincerità della relazione.

Le emozioni della studentessa sono quelle che vengono riportate in misura minore. Esse riguardano: la fatica emotiva, il turbamento, la paura d'intromettersi, ma anche l'ammirazione per i pazienti, le famiglie e gli operatori, il sentirsi a proprio agio in alcuni momenti e il senso di appartenenza all'équipe:

Mi sono avvicinata solo per chiedere alle colleghe se volevano che mi occupassi della Sig.ra in stanza 7 [...]. Intromettermi in quell'intimità che si era creata, in quell'epilogo di vita, mi sembrava potesse disturbare l'atmosfera. La collega ha annuito ringraziandomi.

Conclusioni

Il diario di tirocinio analizzato si è rivelato uno strumento in grado di coniugare riflessioni tanto su aspetti tecnico-assistenziali che relazionali, nonché etici, spirituali e organizzativi (non riportati per motivi di spazio). Questo strumento ha permesso di cogliere più approfonditamente non solo l'esperienza emotiva del paziente, ma anche dei familiari, degli operatori e della stessa studentessa. Tuttavia, abbiamo rilevato che le emozioni dei pazienti sono molto ricche e variegata, mentre quelle della studentessa sono più "monocolore" e soprattutto meno frequenti. Gli anni di esperienza, anche nelle cure palliative, non sembrano essere proporzionali alla capacità di introspezione sui propri vissuti, anzi.

Possiamo notare, però, dall'estratto sotto riportato, relativo al momento del trapasso di un paziente, come il diario sembri aver facilitato l'empatia, ossia vivere l'esperienza dell'altro come se fosse la propria, ampliando il proprio campo esperienziale:

C'è una strana sensazione che invade, una combinazione di emozioni tra l'incredulità dei parenti, la dolcezza dei nostri sguardi, la pacatezza dell'anima che scivola via. Il tutto si amalgama e tocca quel senso primordiale di appartenenza e di ricordi di vita, anche della mia.

Il diario si è rivelato, dunque, uno strumento utile per riflettere sulle dimensioni emotive dei processi di apprendimento, anche e soprattutto in quei contesti, come gli *hospice*, in cui le emozioni possono essere troppo intense e difficilmente sostenibili, se non vengono messe nero su bianco, pensate e possibilmente rielaborate.

Bibliografia

- Alastra V. (2016). *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Callister L.C. (1993). The use of students journals in nursing education: Making meaning out of clinical experience. *Journal of Nursing Education*, 32: 185-186.
- Cambi F. (2005). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Castiglioni M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Libreria Cortina.
- DasGupta S., Charon R. (2004). Personal illness narratives: using reflective writing to teach empathy. *Academic Medicine*, 79(4): 351-356.

- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Epp S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9): 1379-1388.
- Rossi B. (2008). La costruzione dell'identità professionale. Impegni per l'università. In L. Fabbri, B. Rossi, *Cultura del lavoro e formazione universitaria* (pp. 19-102). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri M. (2008). *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Gambacorti-Passerini M.B., Destrebecq A., Terzoni S., Zannini L. (2015). «Becoming competent in palliative care as perceived by nurses attending a Master programme. A qualitative study. *Palliative Medicine & Care: Open Access*, 3(2): 1-9.
- Hays M.M. (2005). Writing for self-discovery: a semester long journey at the graduate level. *Journal of Professional Nursing*, 21 (1): 52-58.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.
- Mazzone E. (2017). Lo studio di caso. In L. Mortari, L. Zannini (eds.), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 189-216). Roma: Carocci.
- Madrussan E. (2009). *Forme del tempo. Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Pavia: Ibis.
- Melacarne C., Bonometti S. (2014). Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational Reflective Practices*, 2: 147-167.
- Montagna L., Benaglio C., Zannini L. (2010). La scrittura riflessiva nella formazione infermieristica. Background, esperienze e metodi. *Assistenza Infermieristica e Ricerca*, 29(3): 140-152.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Perla L., Schiavone N., Vinci V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 8: 145-161.
- Società Italiana di Cure Palliative (SICP) (2013). Il core curriculum dell'infermiere in Cure Palliative. In <<http://www.sicp.it/web/procedure/contenuto.cfm?List=Ws-PageNameCaller,WsIdEvento,WsIdRisposta,WsRelease&c1=%2Fweb%2Feventi%2FSICP%2Fcorecurriculum%2Ecfm%3FList%3DWsStartRow%26c1%3D1&c2=CORECUSICP&c3=4&c4=1>> (ultima consultazione: 30/03/2018).
- Soldati M.G. (2003). *Sguardi sulla morte. Formazione e cura con le storie di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Sposetti P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 3(1): 261-272.
- Stanley P., Hurst M. (2010). Narrative palliative care: a method for building empathy. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 7(1): 39-55.

Wessel E.M., Garon M. (2005). Introducing reflective narratives into palliative care. *Home Healthcare Nurse*, 23(8): 516-522.

Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Legge 15 marzo 2010, n. 38 - Disposizioni per garantire l'accesso alle cure palliative e alla terapia del dolore.