

Marco Mannucci

Apprendere emozioni, emozioni per apprendere

**Marco Mannucci**

**Apprendere emozioni  
emozioni per apprendere**

**Sentieri alla ricerca di tracce per  
un'educazione emotiva**

# **Apprendere emozioni, emozioni per apprendere**

**Sentieri alla ricerca di tracce per  
un'educazione emotiva**

Tagete Edizioni  
Via Rossini, 4  
56025 Pontedera (PI)  
mtagete@email.it

Tagete è Michele Quirici e Valentina Filidei

Impaginazione  
a cura di Tagete Edizioni

© 2012 Tagete Edizioni

È vietata ogni riproduzione, anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, senza l'autorizzazione scritta di Tagete Edizioni

ISBN 978-88-6529-056-9

Marco Mannucci

# **Apprendere emozioni, emozioni per apprendere**

**Sentieri alla ricerca di tracce per  
un'educazione emotiva**



## Introduzione

Il percorso si snoda alla ricerca di tracce, percorre sentieri, spesso interrotti, sentieri dove talvolta il linguaggio affoga, si affatica e lascia spazio a intuizioni difficili da comunicare; succede sempre così quando il tema sono le emozioni, le passioni e i sentimenti. Un percorso che non pretende di dare risposte e soluzioni definitive ma che cerca di trovare tracce, piccoli elementi, spesso leggeri per affrontare il dilagante analfabetismo emotivo soprattutto tra gli adolescenti. Un percorso che cerca di focalizzare l'attenzione su un tema ormai imprescindibile per chi si occupa di educazione.

A fare da guida, quasi per gioco, il metodo baconiano: gli idola per analizzare le teorie attualmente presenti e per riuscire a trovare alcuni punti di forza ma anche significative debolezze, le tabulae per verificare in controluce i luoghi caldi e infuocati della presenza e le distese ghiacciate delle assenze emozionali e infine le vendemmie per raccogliere le considerazioni, per far emergere le tracce individuate.

Non nego anche il carattere di frontiera che vuole avere il presente saggio. Un carattere che lo porta ad attingere da numerosi campi del sapere intrecciandoli come si può intrecciare il filo di una maglia. per costruire qualcosa che possa avere un senso, un significato, un impegno. Già un impegno. Perché questo saggio è essenzialmente impegnato e militante, scritto da chi milita ogni giorno nelle aule della scuola pubblica, nelle aule che spesso racchiudono immensi depositi di emozioni represses e che potrebbero diventare una spinta motivazionale forte nei processi di apprendimento e giacimenti insperati di legami e di possibilità educative che anche le più sofisticate ingegnerie didattiche non riescono a vedere o riescono soltanto a scalfire in superficie.

Certo occorre impegno, occorre un orizzonte comune e condiviso per poter ricostruire una scuola che, così come è pensata adesso, come mera trasmissione di un sapere ormai obsoleto, rischia di perdere, qualora non lo avesse già fatto, ogni possibile funzione sociale. Non soltanto rischia di perdere ogni funzione, ma qualora si rivelasse incapace di affrontare le questioni legate all'educazione emotiva, rischierebbe addirittura di configurarsi come un'esperienza poco edificante per le giovani generazioni.

In quanto militante credo nella scuola e credo che possa essere veramente un luogo per il rinnovamento della società; ma dovrà avere il coraggio, il coraggio di affrontare la questione della relazione mettendosi in gioco, fino

in fondo, il coraggio di cominciare a guardare anche gli aspetti emotivi, il coraggio di andare oltre gli schematismi disciplinari e gli apparati burocratici che inaridiscono e che allontanano, allontanano le persone tra loro, allontanano gli studenti dai docenti, allontanano le famiglie, il territorio, creando isolamento, incapacità di agire, solitudine.

Questo lavoro attraverso un confronto con la dimensione emozionale vuol dire che forse occorre riscoprire nuovamente la dimensione dei legami, delle relazioni sociali per la costruzione di un' alleanza educativa, l'unica che può ancora salvare la scuola da un asettico aziendalismo o da un paradigma informatico del sapere che raffredda ogni possibile relazione. Un' alleanza educativa tra tutti gli attori in gioco: studenti, docenti, genitori in grado di costruire dei legami sociali, delle reti formali e informali di contatto per la promozione e lo sviluppo dei giovani, di una cultura giovanile capace di dispiegarsi e di regalare alla nostra società una reale crescita.

# Parte I

## Idola e tavole/sentieri

### Premessa

*Emozioni, affetti, stati d'animo, sentimenti*

In questo saggio i termini sono utilizzati quasi come sinonimi anche se talvolta potrebbe essere utile distinguere e differenziare, nonostante che la distinzione e la classificazione facciano parte di un pensiero calcolante e classificante, estraneo al discorso sui sentimenti. Al momento potrebbe essere interessante la distinzione proposta da Borgna tra stato d'animo (*stimmung*) e sentimento inteso come emozione intenzionale (Borgna, 2001, 19). Questa distinzione consente di avere un'area ampia su cui applicare il nome di emozione. Potrebbe inoltre essere utile considerare anche la distinzione elaborata da Damasio (Damasio, 1994) tra emozione e sentimento dove l'emozione è qualcosa scatenato a livello non cosciente e che sfugge alla nostra volontà mentre il sentimento è qualcosa che ha un livello di consapevolezza e di coscienza necessari per far sì che sia chiamato appunto sentimento. In altri termini il sentimento può essere visto anche come un'esperienza privata di un'emozione. Scrive appunto Damasio: «Le emozioni e i sentimenti delle emozioni sono, rispettivamente, l'inizio e la fine di una progressione, ma la condizione relativamente pubblica delle emozioni e l'assoluta intimità dei sentimenti che ne seguono indicano che in questa progressione operano meccanismi piuttosto diversi. Per un'indagine approfondita di tali meccanismi, è utile rispettare la distinzione tra emozione e sentimento. Io ho proposto di riservare il termine *sentimento* per l'esperienza mentale, privata, di un'emozione e di impiegare il termine emozione per designare la collezione di risposte, in gran parte osservabili pubblicamente. In pratica questo significa che non è possibile osservare un sentimento in un'altra persona, benché sia possibile osservare un sentimento in noi stessi quando, in quanto esseri coscienti, percepiamo i nostri stati emozionali.» (Damasio 1999, 59).

In un significativo volume sull'educazione affettiva (Ianes, 2007) la terminologia viene ulteriormente articolata e definita su più livelli, in particolare mi sembra utile rilevare la differenza introdotta tra emozioni, stati d'animo e sentimenti. Le emozioni come qualcosa di immediato e con la scarsa presenza



di un pensiero di tipo razionale, gli stati d'animo come un'emozione con forti componenti di tipo cognitivo e un sentimento come una sorta di *orientatore* esistenziale. Si legge, infatti, «nello stato d'animo le componenti più incisive sono cognitive, di pensiero, di lettura di sé e della realtà, presente, passata e futura. Nell'emozione, quando e se si pensa, si riesce a pensare appena dopo che l'amigdala ci ha fatto reagire. Nello stato d'animo si pensa invece molto, troppo e questo crea prima lo stato d'animo e poi le emozioni anche quelle più violente» (Ianes, 2007, 25). Interessante è anche il richiamo al sentimento e ai fattori sociali e culturali che intervengono, i sentimenti quasi come una cornice, uno sfondo mobile che orienta le nostre scelte, le nostre stesse emozioni, i nostri stati d'animo, scrive Ianes «i sentimenti orientano dunque le nostre vite verso dei fini e degli scopi, danno senso alla nostra esistenza, in un complesso di pensieri, valori e tensioni affettive che originano azioni e si sviluppano velocemente in stati d'animo ed emozioni. Una persona, ad esempio, con un forte sentimento patriottico agirà per quanto possibile, nella direzione di questi suoi valori, partecipando a movimenti politici, a cerimonie, leggendo certi libri o vedendo certi film, ecc. Queste attività produrranno in lui stati d'animo positivi e se non potrà agire coerentemente con i suoi valori-sentimenti, gli stati d'animo, con molta probabilità, saranno negativi» (Ianes, 2007, 43).

Sul livello in cui ci muoviamo non sarà possibile sempre definire con analitica sottigliezza i termini tra loro. Il confine sul quale ci addentriamo presenta, infatti, anche particolari difficoltà linguistiche, in quanto è un'area, soprattutto pedagogica, ancora da esplorare. Lo stesso Goleman nel suo libro *Intelligenza emotiva* parla in questi termini «Io riferisco il termine emozione a un sentimento e ai pensieri, alle condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché a una serie di propensioni ad agire. Vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. In effetti le parole di cui disponiamo sono insufficienti a giustificare ogni sottile variazione emotiva» (Goleman, 1995, 333).

## Preludio

Qualcosa che venne prima, fondante, *poggiante*<sup>1</sup>, condizionante l'intera nostra vita, capace di rischiarare con improvvisi lampi di luce le radure dell'esistenza dando senso, agli oggetti, alle cose al nostro essere-nel-mondo, queste sono le nostre emozioni, da qui comincia una strada, un sentiero, forse un arcobaleno, dove il linguaggio spesso si interrompe, incapace di dire, di significare, di esprimersi, di ricoprire una qualsivoglia area semantica, di indicare un qualsivoglia significante. Un'interruzione di linguaggio che però non è il silenzio, il vuoto, il nulla ma è la parte essenziale della nostra vita, l'elemento capace di guidarci e di indirizzarci.

Eppure le emozioni, i sentimenti, le passioni sono da sempre considerate un elemento poco importante, quasi accessorio nei processi di insegnamento e di apprendimento, elementi del tutto marginali, quando non addirittura ostacoli e turbamenti, rispetto ai processi cognitivi.

Domande, questioni aperte, si pongono alla nostra attenzione «si tratta di fenomeni fisici o essenzialmente mentali? Se le si vedono come essenzialmente mentali, sono l'espressione delle stesse capacità che si esercitano nella conoscenza o nella scelta, o dipendono da un diverso sistema psicologico di natura non cognitiva? Sono dei semplici stati di esperienza, una coloritura della nostra vita interiore, o hanno un ruolo importante nel determinare i nostri pensieri e le nostre scelte? In quest'ultimo caso, esercitano un puro impulso causale, un'influenza cieca o possono orientarci in modo assimilabile alla razionalità?» (Magri, 1999, 7)

Domande che attraversano trasversalmente molte discipline (la filosofia nelle molteplici accezioni dell'etica, dell'estetica, della gnoseologia; la psicologia, l'antropologia...) ma che acquistano significati nuovi se guardate con uno sguardo squisitamente pedagogico.

Quanto le emozioni, gli stati d'animo e i sentimenti intervengono nei processi di insegnamento e di apprendimento? E, in caso di risposta positiva, come poter realizzare dei percorsi di educazione emotiva e da quale prospettiva teorica? E ancora: come le emozioni ed i sentimenti si intrecciano con i processi motivazionali e come questi processi fondano il nostro apprendimento? E infine, su un livello diverso rispetto alle precedenti domande finalizzate a valorizzare il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, le emozioni possono

---

<sup>1</sup> Nel senso che ci suggerisce Cambi riprendendolo da Hartman (Cambi 1998, 140.)

essere apprese? Si possono insegnare le emozioni? E forse la domanda più importante: come intervenire per arginare l'analfabetismo emozionale e sentimentale della nostra società e soprattutto dei nostri giovani?

Domande che illuminano un terreno perduto e nascosto, un terreno dimenticato da secoli di *oblio pedagogico* (Iori, 2006), da secoli di fratture nette e dualistiche tra sentire e sapere tra *lògos* e *pàthos*, tra *comprendere* e *spiegare*.

Soltanto in questi ultimi anni il dibattito pedagogico sulle emozioni, con tonalità e con forme diverse, sembra essersi nuovamente aperto grazie anche a due autori che hanno decisamente valorizzato la dimensione emotiva nei processi di apprendimento<sup>2</sup> ed hanno *isolato* l'intelligenza emotiva come un'importante abilità, come una vera e propria forma di intelligenza: Howard Gardner e Daniel Goleman.

Primo, in ordine di tempo, lo psicologo americano Howard Gardner che nella sua teoria delle intelligenze multiple<sup>3</sup> individua due intelligenze che coinvolgono direttamente l'aspetto emotivo: l'intelligenza interpersonale la capacità cioè di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri; e l'intelligenza intrapersonale l'abilità di comprendere le proprie emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili (Gardner, 1983).

Gardner ha messo in evidenza che le emozioni costituiscono una nostra intelligenza, un'intelligenza capace di metterci in relazione con noi stessi e con gli altri.

Sulla scia di Gardner, ma criticandolo in quanto ancorato ancora troppo al modello delle scienze cognitive, impegnato ancora a focalizzare la propria attenzione sulla cognizione anche quando indaga le emozioni, furono alcuni psicologi come Salovey e Mayer ed il più conosciuto Daniel Goleman che nel 1995 uscì con un volume destinato ad essere punto di riferimento per il discorso sulle emozioni: *Intelligenza emotiva* (Goleman, 1995).

Salovey e Mayer definirono per primi l'intelligenza emotiva come «la capacità di monitorare e dominare le emozioni proprie ed altrui e di usarle per guidare il pensiero e l'azione» (Salovey, Mayer, 1990). Questa definizione presuppone

---

2 In risposta anche ad una sopravvalutazione del quoziente di intelligenza (Q.I.) e ad una diffusione eccessiva dei relativi test.

3 Nella teoria iniziale delle intelligenze multiple Gardner prevede sette tipologie di intelligenza: logico matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale e intrapersonale. A queste Gardner nelle ultime opere aggiunge l'intelligenza naturalistica e quella esistenziale.

un valore intrinseco delle emozioni che diventano un modo intelligente per orientare il pensiero e l'azione.

Naturalmente però si sottolinea l'importanza di dominarle e di controllarle (*monitorare e dominare*). Se da un lato quindi, l'intelligenza emotiva assume valore per il pensiero stesso, dall'altro si riconosce che per far questo le emozioni devono essere controllate, ma da chi? Forse proprio dallo stesso pensiero razionale che pretendono di guidare?

Successivamente questa definizione venne articolata in sedici competenze emotive raggruppabili in quattro grandi categorie: percezione, valutazione ed espressione delle emozioni, uso delle emozioni per facilitare il pensiero, comprensione ed analisi delle emozioni, regolazione delle emozioni e diventò una guida per orientare possibili interventi di educazione emotiva.

Pubblicato su una rivista poco conosciuta l'importante articolo di Salovey e Mayer venne però letto ed amplificato su scala mondiale da Daniel Goleman che più di ogni altro ha contribuito a diffondere un concetto come quello di intelligenza emotiva che è stato ed è utilizzato tuttora in molteplici ambiti formativi.

Goleman critica Gardner perché non ha riconosciuto un valore autonomo alle emozioni, le ha dato un valore metacognitivo ma non un valore autonomo, queste le parole di Goleman:

«Sebbene la descrizione delle intelligenze personali di Gardner lasci ampio spazio alla comprensione del gioco delle emozioni e della capacità di dominarle, Gardner e collaboratori non hanno tuttavia studiato a fondo il ruolo del *sentimento* in queste intelligenze, concentrandosi più che su di esso, sulla cognizione relativa ad esso. Questo approccio lascia inesplorato, forse intenzionalmente, il mare di emozioni che rende la vita interiore e le relazioni umane così complesse, così irresistibili e spesso sconcertanti. E lascia ancora inesplorati due concetti: in primo luogo, la possibilità che l'intelligenza sia presente nelle emozioni, e in secondo luogo, quella che vi venga portata.» (Goleman, 1995, 61)

Goleman inoltre si distanzia anche dall'articolo di Salovey e Mayer introducendo il concetto dell'*educabilità delle emozioni* fino ad ora considerate un elemento importante ma quasi del tutto incontrollabile.

Goleman, quindi, aggiunge al concetto di intelligenza emotiva anche quello di educazione emotiva<sup>4</sup> e denuncia un diffuso analfabetismo emozionale nelle aule scolastiche. Scrive Goleman

«Gli insegnanti, da sempre preoccupati che gli studenti non restino indietro nello studio delle materie scolastiche tradizionali, incominciano a capire che esiste un diverso tipo di lacuna, assai più pericolosa: l'analfabetismo emozionale. E mentre si compiono sforzi lodevoli per alzare il livello della preparazione nelle materie scolastiche, questa nuova e inquietante lacuna non viene affrontata nei programmi scolastici regolari» (Goleman, 1995, 271).

Occorre quindi secondo Goleman avviare programmi focalizzati sull'educazione emotiva che siano trasversali a tutte le discipline.

«Con i programmi scolastici già assediati da una proliferazione di nuove materie e impegni, alcuni insegnanti che si sentono sovraccarichi di lavoro si oppongono a sottrarre ore alle materie fondamentali per aggiungere un altro corso. Perciò una strategia emergente nell'educazione emozionale è quella di non creare una nuova materia, ma di mescolare le lezioni sui sentimenti e i rapporti interpersonali con gli altri argomenti già oggetto di insegnamento» (Goleman, 1995, 314).

Goleman quindi ha contribuito senza dubbio a focalizzare l'attenzione sia sul ruolo che le emozioni giocano nei processi di apprendimento ma anche sull'importanza di apprendere le emozioni, di realizzare una vera e propria alfabetizzazione emotiva che possa durare tutta la vita. Manca però in Goleman l'attenzione all'aspetto esistenziale ed individuale delle emozioni, l'aspetto di reale valorizzazione della sfera emotiva.

Nota con acutezza Vanna Iori: «si tratta però, ancora una volta, di una spiegazione della vita emotiva e di una conoscenza per modificarne le manifestazioni traducendole in modalità di comportamento socialmente appropriate. L'attenzione non è tanto rivolta a dare voce alle emozioni e ai sentimenti, quanto a gestirli. Più che l'intelligenza emotiva, in queste ricerche sembra che sia importante il controllo di sé, al fine di realizzare comportamenti conformi agli standard socialmente attesi: interagire costruttivamente con gli altri, comunicare in maniera efficace, migliorare le capacità di reagire alle difficoltà e agli insuccessi, mantenere lo spirito di iniziativa, non arrendersi alle frustrazioni. Il primato è ancora della mente, o meglio del cervello emotivo» (Iori, 2006, 75).

---

*4 Goleman riconosce la presenza nelle scuole di alcuni percorsi di educazione affettiva ma ne rovescia completamente il senso. Da un lato si utilizza, infatti, l'affettività per educare (intervenedo ad esempio sulla dimensione motivazionale) mentre nell'educazione emotiva è la stessa emotività che viene educata.*

Probabilmente occorre pensare ad un'educazione emotiva fondata non sul controllo e sulla gestione ma sull'accettazione e valorizzazione delle emozioni, emozioni che fanno parte del vissuto esistenziale di ogni individuo, del proprio passato quando si presentano con i colori tenui ed un po' sbiaditi del ricordo e della nostalgia, del proprio presente e del proprio essere-nel-mondo quando si presentano con colori accesi e caldi e del proprio pro-gettarsi nel futuro quando si presentano con l'azzurro di un cielo e con i battiti del cuore che oscilla tra l'attesa e la speranza. Nelle prossime pagine attraverseremo alcune delle principali teorie, sviluppate soprattutto in ambito filosofico, sulle emozioni cercando di intravedere sempre i possibili risvolti in ambito educativo. Occorre, infatti, raccogliere alcuni elementi per costruire un nuovo modo di intendere le emozioni nei processi educativi e nei processi di apprendimento, poche sono state fino ad ora le teorie sulle emozioni capaci di poter fare da fondamento ad una pratica educativa, capaci di sostanziare azioni e progetti di educazione emotiva anzi, spesso, le teorie sono state degli *idola*, degli ostacoli da superare per poter costruire qualcosa di nuovo, qualcosa che, al momento, si lascia soltanto intravedere lasciando tracce qua e là come segnali di piste e sentieri da percorrere.

## Idola

Molte sono le teorie che hanno cercato di affrontare da molteplici angolature le emozioni ed i sentimenti, teorie che hanno cercato di rispondere a domande circa l'universalità o la particolarità delle emozioni, la collocazione spaziale o meno delle emozioni, il rapporto tra ragione ed emozioni, l'esistenza di un'intelligenza emotiva. Ogni teoria risulta però spesso parziale e capace di guardare alla tematica da una sola angolatura, da un solo punto di vista. Se questo può andar bene per determinate discipline, quando l'attenzione si sposta al livello educativo e pedagogico diventa un limite in quanto la pedagogia si va sempre più configurando come una *scienza anarchica*<sup>5</sup>, una scienza cioè capace di attingere, senza pregiudizi e senza ideologie onnipersive dai diversi settori disciplinari e dalle diverse teorie scientifiche in base alle contingenze, alle pratiche ed in base all'operatività. Con questa consapevolezza le principali teorie sulle emozioni presentano indubbiamente dei punti di

---

<sup>5</sup> Nel senso dato da Paul Feyerabend a questo termine nell'ormai classico *Against Method* (Feyerabend 1975)

forza indiscutibilmente significativi per uno sguardo di tipo pedagogico ma contemporaneamente, se cristallizzate ed assolutizzate, divengono degli *idola*, delle gabbie, con indubbi punti di debolezza e con discutibili rigidità assolutamente inutilizzabili sul piano educativo e didattico. Ecco allora alcune delle principali teorie sulle emozioni, idola se prese senza uno sguardo critico, utili strumenti di intervento se guardate con un'attenzione pedagogica.

*Gli idoli della tribù.*

*Sono fondati sulla stessa natura  
umana e sulla stessa tribù o razza umana  
(Bacone, Novum Organum, 1.I.XLI)*

Possiamo parlare di emozioni in termini evolucionistici, in termini di specie, affermando che ci emozioniamo perché è scritto nei nostri geni. Darwin (Darwin, 1872) riteneva che molte delle espressioni facciali e corporee delle emozioni, avessero un significato adattativo, in termini evolucionistici, servissero cioè a comunicare qualcosa, un'emozione espressa senza il bisogno delle parole e in modo immediato. L'espressione della paura, ad esempio, assolve alla funzione di comunicare un pericolo agli altri membri del gruppo. Darwin inoltre legava l'espressione delle emozioni anche ad aspetti di tipo fisiologico: piangere, respirare profondamente, sudare... elementi che rimangono in noi come residui biologici, fossili di qualcosa che un tempo aveva un importante significato e che oggi ha perso ogni funzione. Il mostrare i denti in un'espressione di collera, infatti, nella nostra cultura e nel nostro tempo, non ha più la pregnanza antica poiché non morderemo più i nostri nemici o coloro che ci hanno fatto arrabbiare.

Numerose sono le argomentazioni a favore della teoria evolucionistica. Prima tra tutte quella che le emozioni spesso ci salvano: la paura ci aiuta a fuggire rapidamente dal pericolo e le nostre espressioni corporee avvisano anche gli altri membri del gruppo; la collera intimorisce gli avversari e ci fa avere la meglio; il desiderio favorisce la riproduzione e la continuazione della specie. A sostegno della teoria degli evolucionisti inoltre è la capacità di esprimere emozioni presente anche in altri animali (soprattutto nei primati organizzati in gruppi) e nei neonati.

La posizione di Darwin e di molti psicologi evolucionisti presenta però un punto di criticità: la richiesta esplicita di universalità delle espressioni delle emozioni. Questo, secondo gli studi dell'antropologo Paul Ekman<sup>6</sup>, ha por-

tato ad affermare che alcune emozioni fondamentali (generalmente indicate con: rabbia, tristezza, gioia, paura, sorpresa e disgusto) sono innate e appartenenti alla specie umana indipendentemente dal contesto culturale. Si afferma, infatti, che l'espressione di alcune emozioni è comune in tutte le culture ed in tutti i gruppi umani.

Recentemente gli studi evoluzionistici sono stati ripresi ed articolati in ambito psicologico non limitandosi allo studio delle sole espressioni facciali (sempre più rare man mano che si scende nella scala evolutiva) ma ampliando il discorso su tutte le espressioni del corpo e sottolineando la differenza tra emozioni primarie (non dipendenti da schemi di carattere culturale) ed emozioni derivate, dipendenti maggiormente dalla cultura e dall'apprendimento e meno osservabili nelle loro manifestazioni corporee (orgoglio, invidia, senso di colpa sono emozioni di tipo derivato) (Izard, 1991). Anche all'interno della stessa teoria evoluzionistica si aprono quindi delle incrinature che portano a mantenere un livello innato per le emozioni primarie ammettendo però un livello culturalmente determinato per tutte le emozioni derivate.

Se fermassimo comunque l'attenzione esclusivamente su questa universalità e su questo presunto innatismo delle emozioni rischieremo di perdere di vista alcuni aspetti importanti e determinanti per un discorso di tipo educativo: il contesto, il percorso, spesso del tutto personale, che ci porta a provare una determinata emozione. La teoria evoluzionistica permette di avere la consapevolezza di una base comune tra tutti gli esseri umani ma non permette di muoversi in termini operativi, di coniugare in una pratica la teoria.

Sfuggono i perché, sfuggono i contesti culturali, le motivazioni ultime; dire di provare paura senza definire perché, senza comprenderne le ragioni profonde, i percorsi spesso tortuosi e imprevedibili fa perdere la complessità del provare un'emozione.



*Gli idoli della spelonca sono gli idoli  
dell'uomo in quanto individuo.  
Ciascuno infatti (oltre alle aberrazioni proprie della  
natura umana in generale)  
ha una specie di propria caverna  
o spelonca che rifrange e deforma  
la luce della natura.  
(Bacone, *Novum Organum*, 1.I.XLII)*

Spesso noi pensiamo di piangere perché siamo tristi o pensiamo che il nostro cuore acceleri improvvisamente perché siamo innamorati, eppure c'è chi ha sostenuto il contrario: siamo innamorati perché il nostro cuore batte forte, siamo tristi perché stiamo piangendo o abbiamo paura perché stiamo tremando. È il nostro corpo che viene prima delle nostre emozioni, sono le nostre sensazioni corporee che precedono il nostro provare emozioni. È questa la posizione decisamente controintuitiva di William James (James, 1884) che viene comunemente definita come teoria periferica<sup>7</sup> delle emozioni (o teoria James-Lange dal nome del fisiologo danese che supportò con esperimenti le affermazioni di James). I movimenti espressivi sono provocati direttamente, in modo riflesso, da un evento percepito e l'esperienza soggettiva delle emozioni altro non è che la percezione di quei movimenti. Praticamente: abbiamo paura perché tremiamo.

La parte intellettuale e culturale di un'emozione, secondo questa teoria non esiste, o meglio, esiste come consapevolezza dei fenomeni fisici e corporei che si stanno sperimentando. L'emozione diviene quindi l'elemento di un feedback continuo tra il mentale ed il corporeo, un corpo che diviene spesso amplificatore, cassa di risonanza delle emozioni come quando ogni singhiozzo ne richiama un altro più forte.

La teoria di James ha ricevuto una serie di critiche incrociate: da un lato ad esempio si è sottolineato il fatto che le stesse reazioni corporee possono essere associate a emozioni totalmente diverse, fino a rendere quasi indistinguibili la gioia e la collera. Da un altro lato invece si è elaborata una nuova teoria che sposta l'attenzione dalla periferia (le reazioni corporee) al centro (il sistema

---

<sup>7</sup> La teoria James-Lange viene anche chiamata teoria periferica in quanto alla base dell'esperienza emotiva ci sarebbe un meccanismo retroattivo dalla periferia dell'organismo al sistema nervoso centrale.

nervoso centrale con tutti i relativi circuiti e ghiandole) attraverso l'individuazione di aree e ghiandole (l'amigdala è un esempio in tal senso) capaci di generare emozioni<sup>8</sup>.

Riguardo alla prima critica, che si muove su una rivalutazione dell'elemento psichico e culturale, illuminanti sono le parole con cui si è espresso Jean Paul Sartre nell'elaborazione di linee per la definizione di una teoria delle emozioni. Scrive Sartre:

«Sono ben note tutte le critiche che ha sollevato la teoria periferica delle emozioni. Come spiegare le emozioni sottili, la gioia passiva? Come ammettere che banali reazioni organiche possano render conto di stati psichici qualificati? Delle modificazioni quantitative e, perciò stesso, quasi continue nelle funzioni vegetative, come possono corrispondere a una serie qualitativa di stati tra loro irriducibili? Per esempio, le modificazioni fisiologiche che corrispondono alla collera non differiscono che per l'intensità da quelle che corrispondono alla gioia (ritmo respiratorio un po' accelerato, leggero aumento del tono muscolare, accrescimento degli scambi biochimici, della pressione arteriosa ecc.): e tuttavia la collera non è una gioia più intensa, è ben altro, per lo meno nella misura in cui si dà alla coscienza» (Sartre, 1939, 167).

La teoria di James però rimane ancora, per certi versi, non superata e pone al centro del dibattito le reazioni corporee di un'emozione. Dal punto di vista educativo ogni intervento sarà allora teso a controllare queste reazioni corporee al fine di renderle gestibili. Anche davanti ad una enorme paura o ad un desiderio travolgente potremo imparare a controllare le reazioni corporee controllando il respiro e contando fino a dieci per rendere controllabile l'oggetto della paura e per far perdere d'interesse l'oggetto del nostro desiderio in una sorta di atarassia stoica. E così potremo pensare di controllare i battiti del nostro cuore per bloccare sul nascere un innamoramento. Ma ne vale veramente la pena?

---

8 In particolare è Cannon (Cannon, 1927) che elabora, in opposizione alla teoria periferica, una teoria centralista secondo cui i centri di attivazione delle emozioni sono localizzati a livello centrale nella regione talamica. Secondo questa prospettiva l'emozione coincide con l'arousal simpatico che determina una serie di risposte fisiologiche che si attivano contemporaneamente.

*Vi sono poi gli idoli che derivano  
quasi da un contratto  
e dalle reciproche relazioni  
del genere umano:  
gli chiamiamo idoli del foro  
a causa del commercio e  
del consorzio degli uomini.  
(Bacone, Novum Organum, 1.I.XLIII)*

Ci sono dei punti di vista che prendono in considerazione la dimensione essenzialmente culturale delle emozioni come elementi derivanti da una particolare cultura e da un particolare contesto relazionale. Questa impostazione si inserisce in una tradizione culturale interdisciplinare (di matrice kantiana) che sostituisce la nozione di *scoperta*, di qualcosa di oggettivo, con quella di *costruzione di verità* e di significati, di apparenze dove il soggetto ha un ruolo attivo. Applicare la nozione di costruzionismo alla dimensione emotiva significa affermare che « anche le emozioni sono costruite socio-culturalmente poiché si strutturano sulla base di sistemi di credenze, ordini morali, norme sociali propri di determinate comunità. Le emozioni possono essere quindi concepite come «risposte acquisite» determinate da prescrizioni e apprendimenti socioculturali» (Harrè, 1986, IX).

Nell'ambito del costruzionismo socioculturale possiamo individuare diverse *gradazioni* che vanno da un costruzionismo *forte* che azzera il contributo dei fattori fisiologici ed un costruzionismo *debole* che riconosce una base naturale – biologica.. Nell'ambito di questa teoria il contesto assume un valore determinante. Senza un contesto socioculturale di riferimento vedendo una persona che piange non saremo capaci di definire le caratteristiche emotive di questo pianto: è un pianto di gioia? Di dolore? E ancora, qual è il contesto che gli permette di esprimersi attraverso il pianto? Su questo punto sarebbe interessante focalizzare l'attenzione sulle differenze di genere che portano ad esprimere le emozioni in modo diverso: la bambina che piange per uno scherzo subito ed il bambino che non può piangere perché disdicevole per un bambino esprimere la propria rabbia attraverso il pianto.

Ma nell'ambito del costruzionismo è interessante sottolineare l'aspetto funzionale delle emozioni: le emozioni, infatti, assumono un carattere di supporto al mantenimento ed al sostegno di un certo sistema socioculturale di valori.

L'invidia, ad esempio, diventa funzionale ad un sistema che pone il successo individuale come valore importante ed addirittura fondamentale di una società. L'invidia diviene una spinta motivazionale dell'individuo a uguagliare i successi raggiunti da un altro individuo.

Dal punto di vista educativo la funzionalità delle emozioni in un contesto socioculturale diventa oggi una problematica a cui occorre guardare con molta attenzione. Da un lato, infatti, abbiamo un imponente sistema mediatico che dice quali sono le emozioni da provare, che ci dice come provarle, che replica un sistema di potere e di dominio indicandoci valori, sentimenti e motivazioni. Dall'altro lato, invece, troviamo il sistema educativo che può scegliere di essere funzionale ad un sistema oppure fornire gli strumenti, anche emotivi, anche motivazionali, per poter acquisire una coscienza critica. Una delle principali sfide dell'educazione si pone, infatti, proprio sul piano della funzionalità: quanto l'educazione deve essere funzionale ad una determinata cultura ed a un determinato contesto? E quanto deve fornire gli strumenti critici per porsi fuori dal contesto e dalla cultura dominante? Certo è che il piano emotivo gioca oggi un ruolo determinante in quanto l'espressione delle emozioni viene veicolata per la maggior parte dal sistema dei media, toccherà allora pensare di costruire una nuova coscienza critica anche sul piano dei sentimenti, sul piano dell'espressione delle emozioni per sfuggire all'omologazione mediatica, per sfuggire ad un'espressione *inautentica* ed *impersonale* del nostro sentire.

*Vi sono infine gli idoli che sono penetrati nell'animo  
degli uomini dai vari sistemi filosofici  
e dalle errate leggi delle dimostrazioni.  
Li chiamiamo idoli del teatro  
perché consideriamo tutte le filosofie  
che sono state accolte e create  
come altrettante favole presentate  
sulla scena e recitate,  
che hanno prodotto mondi fittizi da palcoscenico.  
(Bacone, *Novum Organum*, I.I.XLIV)*

Filosofia ed emozioni, un rapporto, difficile, controverso, fatto di teorie intrecciate tra loro che sembrano ora negare il valore delle emozioni, ora addirittura considerarle come un ostacolo per la conoscenza e per la vita morale, talvolta, ma raramente, riconoscerle come una dimensione essenziale dell'esistenza dotate di un autonomo valore conoscitivo ed etico. Eppure la filosofia, porta dentro di sé un'emozione, nel suo stesso nome porta la parola amore (*filos*), una delle emozioni più travolgenti, come può allora aver negato per così tanto tempo la dimensione emotiva? Come è possibile che anche nel linguaggio comune il filosofo sia colui che fa *professione di ragione* una ragione che controlla le emozioni e domina le passioni in una quieta atarassia stoica? Il nome, il nome tradisce l'origine, tradisce l'emozione, lo sguardo stupito davanti alla realtà naturale dell'allora filosofo-sapiente-poeta, tradisce il cuore che batte emozionato di scoprire, di desiderare di conoscere, di desiderare sapienza (*sophia*).

La sapienza che nasce da un'emozione che si esprime attraverso i miti dei racconti omerici e esiodei e che vibra nei poemi in versi di Parmenide ed Empedocle. All'inizio fu un'emozione. All'inizio furono racconti (*mythos*), poesie, cori cantati nelle tragedie di Eschilo e Sofocle. Poi l'aspetto della razionalità che nega le emozioni e che le domina prese il sopravvento, l'apollineo sul dionisiaco secondo l'interpretazione nietzscheana sulla nascita della tragedia. Ma dove si è interrotto il filo che legava strettamente filosofia ed emozioni? Se seguissimo Nietzsche saremo concordi nel dire che Socrate ha causato la rottura dell'equilibrio, forse però, e soltanto in una determinata ottica di lettura, le opere Platoniche risuonano ancora di tonalità emotive, hanno ancora dentro

strumenti capaci di far vibrare le corde del cuore. Come non ricordare alcuni dialoghi come il Simposio e il Fedro dove l'amore si congiunge strettamente con la scienza e con la filosofia (*Amore è filosofo!* Si afferma nel Simposio) e dove i miti divengono strumento di conoscenza, il linguaggio proprio delle emozioni, lo strumento per proseguire là dove i sentieri del logos si interrompono. Quando dovrà parlare del desiderio che caratterizza la passione amorosa attraverso la bocca di Aristofane, Platone racconterà il mito degli androgini così come quando dovrà dire che cos'è amore racconterà la storia della nascita di *Eros* figlio di *Pòros* (dio del guadagno e degli affari) e *Penìa* dea della povertà e dell'indigenza. Metafore, miti si intrecciano attraverso sentieri tortuosi e non lineari capaci però di dire, di aprire uno squarcio di conoscenza sulla dimensione emotiva. Ma forse l'elemento più significativo, per il nostro discorso, per l'analisi del rapporto tra emozione e conoscenza lo troviamo in un famoso passo del Fedro dove, in apertura del suo secondo discorso, Socrate afferma che «non è verace quel discorso, che s'abbia a preferire chi non ama a chi ama, perché l'uno è folle e l'altro è sano di mente» e potremo aggiungere: perché un innamorato non ragiona. È un discorso falso, afferma Socrate in quanto la follia degli innamorati non è un male ma è una *mania*, una pazzia dono degli dei, capace di far vedere cose (la *mantica* l'arte della divinazione ha la stessa radice di *mania*) impossibili da vedere con la ragione, anzi la follia amorosa diviene lo sfondo antecedente alla stessa sapienza (Colli, 2001).

Platone non è però soltanto queste rare *chiarità* sulla dimensione delle emozioni ma è anche la biga alata da controllare perché il cavallo delle passioni non ci porti fuori strada o anche la cacciata degli artisti dalla città. Platone è il punto di svolta, poi «l'emozionalità, a un tempo dialettica e retorica, che ancora vibra in Platone, è destinata a disseccarsi in un breve volgere di tempo, a sedimentarsi e cristallizzarsi in spirito sistematico» (Colli, 2001, 116). Si apre un solco, un confine, un limite invalicabile tra emozione e ragione, tra pathos e logos, tra sentire e pensare.

È tra il diciassettesimo ed il diciottesimo secolo che riprende con forza un dibattito filosofico sul tema delle emozioni, un dibattito che vede più voci inserirsi con contributi originali e significativi, e che può comunque riassumersi in quello che Damasio (Damasio, 1997) ha chiamato *l'errore di Cartesio*; un dibattito che fa della visione dualistica e dicotomica, con alcune eccezioni, il *leitmotiv* dominante. Le contrapposizioni di *cuore* e *ragione* di Pascal, le dicotomie *mente* e *affetti* di Spinoza (ricomprese, è vero, nell'unica sostanza

divina) e *idee e passioni* di Cartesio (ma anche di Hume) richiamano ad un dibattito che ha visto intrecciarsi questioni di tipo metafisico con gnoseologie e teorie etiche.

In particolare il problema delle passioni viene messo in gioco da Cartesio (Cartesio, 16w9) nel tentativo di intervenire nel dualismo tra la *res cogitans* e la *res extensa*, le passioni, infatti, a causa del loro significativo coinvolgimento della corporeità (il battito cardiaco che accelera, lo stomaco che si chiude...) sembrano essere di *natura mista*, sembrano cioè coinvolgere in eguale misura le due *res*. Ma come è possibile questo? Dove riescono ad incontrarsi le due *res*? Una di natura materiale e l'altra assolutamente incorporea e priva di estensione? La spiegazione di Cartesio sta in una poco convincente *ghiandola pineale*. Resta comunque presente ancora il dualismo che assegna alla *res cogitans*, alla razionalità ed alla volontà, il compito di esercitare un controllo sulle perturbazioni del corpo riproponendo, con altre parole, l'auriga platonico teso a controllare il cavallo nero che porta verso il basso la biga alata.

Cartesio individua nel suo trattato anche le sei emozioni fondamentali: ammirazione, amore, odio, desiderio, gioia, tristezza. È interessante questa lista perché mette al primo posto una passione che ha per oggetto la conoscenza, la meraviglia, l'ammirazione per ciò che è nuovo e inconsueto. L'ammirazione motiva alla conoscenza, rafforza l'attenzione ma anch'essa deve essere moderata dalla razionalità in quanto potrebbe portarci a voler conoscere ciò che è inutile.

Di particolare interesse sul piano educativo, ma su questo torneremo più avanti nel capitolo dedicato ai segni delle emozioni, saranno anche le illuminanti pagine dell' *Etica* di Spinoza (Spinoza, 1610) e in particolare la parte dedicata agli affetti (*De affectibus*) che diventano un elemento importante e sostanziale delle relazioni tra gli uomini.

Gli *idola* filosofici, pericolosi e sottili, hanno disegnato una tradizione di separazioni e hanno occupato i terreni educativi, gli edifici scolastici, dove gli aspetti emotivi sono stati relegati in aree totalmente separate dai terreni del cognitivo, dove gli aspetti emotivi sono stati visti, quando sono stati visti, come ostacoli da superare, impulsi da incanalare, passioni da tenere a freno. Occorre superare questi idola capaci soltanto di separare e parcellizzare, magari utilizzando strumenti antecedenti alla separazione: il racconto (*mythos*), la poesia, la musica, la corporeità ricomponendo un'unità perduta capace di farci guardare al mondo con l'emozione della meraviglia e con l'entusiasmo

*mantico* di un innamorato, capace di farci essere in relazione immediata con gli altri e con il mondo.

Gli idola, pericolosi e intriganti, ci hanno permesso di attraversare alcune delle principali teorie sulle emozioni e di osservarle con uno sguardo critico. Proseguiamo attraverso le emozioni, continuando in un percorso quasi baconiano attraverso le tavole che oscillano tra le aride tavole dell'assenza e le travolgenti tavole della presenza.

## Tavole

Talvolta sono i chiaroscuri a farci apparire gli oggetti, le ombre che segnalano per contrasto le presenze di corpi. Diventa importante allora evidenziare le esperienze limite, le esperienze che ci mettono in contatto con universi dove le emozioni non vivono più, dove ogni cosa ha perso i colori e le tonalità emozionali. Assenze, chiaroscuri che rilevano presenze e significati e parimenti esperienze estreme e travolgenti, presenze emozionali assolute e sconvolgenti che talvolta invadono le nostre esistenze; presenze che, per il loro essere estreme coprono quei territori opposti ma similari occupati dalle assenze più radicali

*“... si devono far comparire, di fronte all'intelletto,  
quelle istanze che sono prive della natura data,  
poiché la Forma deve essere assente  
dove è assente la natura  
ed esser presente dove quella è presente.”  
(Bacone, *Novum Organum*, 1.II.XII)*

L'uomo che vive senza emozioni descritto dalla letteratura e dai film<sup>9</sup>, sognato quasi come un'auspicabile evoluzione della specie umana, desiderato da filosofi ellenistici, l'uomo che vive senza emozioni è possibile? E se non è solo un utopico sogno della fantasia può veramente arrivare a conoscere la realtà,

---

<sup>9</sup> Il famoso comandante Spock, l'alieno dalle orecchie a punta della serie *Star Trek*. Un alieno con un aspetto umano (ad eccezione delle orecchie) ma con un cervello alieno incapace di provare emozioni. Spock, infatti, appartiene alla razza vulcaniana una razza che a un certo punto della sua storia evolutiva aveva fatto a meno delle emozioni (primitive vestigia di origini animali) per raggiungere un livello di assoluta razionalità. (Evans, 2001)



ad entrare in contatto con il mondo per conoscerlo? In breve: l'uomo che vive senza emozioni, con una mente esclusivamente razionale può apprendere qualcosa di nuovo? L'uomo che vive senza emozioni può esistere?

Al di là della letteratura e dei film esistono descrizioni impressionanti riguardanti l'assenza delle emozioni, vale la pena analizzarne alcune particolarmente significative.

Il primo di questi esempi è di Eugène Minkowski, uno dei più grandi psichiatri del secolo scorso, riportato anche da Eugenio Borgna (Borgna, 2001). Con queste parole dalle tonalità drammatiche lo psichiatra francese descrive una paziente schizofrenica:

«Intorno a me c'è solo immobilità. Le cose si presentano l'una isolata dall'altra, ciascuna per sé, e senza nulla rievocare. Alcune cose, che dovrebbero richiamare un ricordo, evocare una cascata immensa di pensieri, delineare un'immagine, restano isolate. Sono afferrate razionalmente ma non sono interiormente vissute. Come se fossero pantomime che si svolgono intorno a me, ma alle quali non partecipo: ne sono al di fuori. Mantengo la mia intelligenza ma mi manca l'istinto della vita» (Borgna, 2001, 40).

E poco più avanti « Non c'è più una corrente tra le cose e me: non posso più abbandonarmi ad esse. C'è una fissità assoluta intorno a me. Ho minore mobilità verso l'avvenire che non verso il presente e il passato. C'è in me una specie di routine che non mi consente di volgermi all'avvenire. Non c'è più slancio creativo. Vedo l'avvenire come ripetizione del passato» (Borgna, 2001,40).

Una descrizione di un'esperienza schizofrenica che mette in evidenza dei punti importanti per il nostro lavoro. Le cose, gli oggetti sono percepiti ma su di essi non sta appiccicata nessuna tonalità emotiva senza la quale tutto si equivale è come, per dirla kantianamente, se avessi soltanto la dimensione della spazio (senso esterno) ma fossi privato del tutto della dimensione temporale (senso interno), come se non fossi più in grado di portare dentro di me il mondo. Spettatore di una vita che non mi appartiene e che, proprio per questo, è per me priva di senso. La metafora dello spettatore ricorre molte volte anche in alcuni frammenti del pensiero stoico che si proponeva, appunto, di anestetizzare le emozioni e le passioni in una imperturbabilità atarassica. Tutto si equivale in una fissità inautentica ed equivocante, eppure, sempre più spesso, l'esperienza anestetizzante sembra diventare parte della nostra vita, cifra di un tempo dove le relazioni tra gli uomini si fanno sempre più dira-

date, transitorie, precarie, lontane; dove i valori, che impediscono l'equivoco, in quanto creano gerarchie e differenziazioni, non esistono più, indeboliti e dispersi. Tutto si equivale e si equivoca in una vuota chiacchiera: l'immagine di un bambino che muore ed il sorriso smagliante di una pubblicità proposti in rapida sequenza. Una società sempre di più schizofrenica dove le emozioni si annullano perdendo quella funzione primaria di donazione di senso e pertanto anche di valore.

Ma questa scissione, questa assenza si fa ancora più evidente in quest'altro paziente schizofrenico descritto da Minkowski:

«A parte la ragione che non ha sofferto ed è intatta tutto il resto è in deragliamento completo. Ho soppresso l'affettività come ho fatto per tutta la realtà. Esisto dal punto di vista del corpo ma non ho alcuna interna sensazione della vita, Non sento più le cose. Non ho più sensazioni normali. Ho supplito a questa mancanza di sensazioni mediante la ragione. Dopo una malattia mi è capitato di sopprimere l'impressione del tempo. Il tempo non conta per me. Impiego un tempo infinito nel realizzare ogni minimo atto nella vita di ogni giorno. Sento di ragionare bene, ma nell'assoluto, perché ho perduto il contatto con la vita» (Borgna, 2001, 41).

Il tempo, ancora il tempo come elemento importante determinante quando si parla di emozioni. Se viene a mancare la dimensione emotiva viene a mancare, o perlomeno perde di significato, la dimensione temporale. La perdita della memoria, la perdita della prospettiva progettuale (pro-jectum) del futuro divengono allora segnali di una schizofrenia che dimentica gli aspetti emotivi e si perde in un *deserto psicotico della ragione*.

Assenza questa che deve farci riflettere anche dal punto di vista educativo, dal punto di vista dell'apprendimento: come possiamo, infatti, apprendere quando viene a mancare l'aspetto emotivo? Come possiamo apprendere quando tutti gli oggetti, tutti i fenomeni tendono ad equivalersi mancando di coloriture emozionali? E ancora, come possiamo pensare ad un'educazione che tenga conto delle coordinate temporali in un'ottica di valorizzazione dell'autobiografia dell'individuo e dei suoi progetti di vita?

Un altro esempio significativo di assenza potrebbe essere il famoso caso di Phineas Gage studiato recentemente anche da Damasio (Damasio, 1994). Era il 1848 quando Gage, operaio delle ferrovie del Vermont, commise un errore che avrebbe lasciato traccia nella conoscenza del cervello. Il bastone di ferro con cui aveva pigiato la polvere esplosiva in un foro della roccia destina-

ta a saltare produsse accidentalmente una scintilla. Questa accese la polvere e il bastone divenne un proiettile, che attraversò la testa di Gage andando poi a terra a distanza di metri. Nonostante la gravità dell'incidente, Phineas Gage si riprese completamente. Ma non era più lo stesso Phineas come dissero anche i suoi amici. Erano state lasciate intatte le facoltà intellettive ma erano state distrutte le capacità di provare emozioni di tipo sociale. Gage divenne incapace di costruire relazioni positive con gli altri e di mantenere un lavoro, incapace di darsi prospettive per il futuro. Ma che cosa era successo in particolare? Era cambiata la possibilità di pensare il futuro e con essa erano saltati i processi decisionali. Un caso che aggiunge un elemento al nostro discorso: le emozioni sono determinanti nei processi decisionali, nell'assegnazione di valori a scelte diverse. L'impossibilità di provare emozioni impedisce di sviluppare processi decisionali essenziali sia per l'apprendimento che per le relazioni di tipo sociale.

Ecco allora che le assenze rivelano delle strade importanti da seguire: l'apprendimento senza l'aspetto emotivo è pressoché impossibile in quanto diviene praticamente impossibile distinguere e classificare le informazioni con tonalità diverse. Non soltanto, l'aspetto emotivo è essenziale nelle scelte e nelle decisioni che ci consentono di relazionarci con gli altri. E ancora, le emozioni sono alla base delle nostre percezioni temporali sia del passato che delle nostre proiezioni nel futuro<sup>10</sup>.

Proseguiamo cercando di analizzare meglio l'aspetto educativo, cosa che comunque faremo più avanti, ma che qui vale la pena evidenziare. Per chi, infatti, opera oggi con adolescenti queste parole di Marco Lodoli, scrittore e insegnante, sembrano ricalcare quelle dei confini psichiatrici ed impauriscono per la crudezza veritiera:

« A me sembra che sia in corso un genocidio di cui pochi si stanno rendendo conto. A essere massaccate sono le intelligenze degli adolescenti, il bene più prezioso di ogni società che vuole distendersi verso il futuro. Non dovette prendere questa mia affermazione in modo metaforico, e non dovette neanche

---

10 *Recentemente si stanno sviluppando negli Stati Uniti degli studi sull'“affettività dei computer” (affective computing) valorizzando il ruolo dell'affettività nell'apprendimento, nelle scelte e nelle decisioni (maggiori informazioni possono essere reperite al seguente indirizzo: <http://affect.media.mit.edu/>). È uscito, inoltre, l'ultimo libro di Marvin Minsky, uno dei principali studiosi dell'intelligenza artificiale, dal titolo significativo *The Emotion Machine* (Simon and Schuster, 2007).*

pensare a una delle solite tirate contro i giovani che non hanno voglia di fare niente, che disprezzano i valori alti e la cultura. (...) La mia non è la sparata moralistica di chi rimpiange i bei tempi in cui i ragazzi leggevano tanti libri e facevano tanta politica. Io sto notando qualcosa di molto più grave, e cioè che gli adolescenti non capiscono più niente. I processi intellettivi più semplici, un'elementare operazione matematica, la comprensione di una favoletta, ma anche il semplice resoconto di un pomeriggio passato con gli amici o della trama di un film, sono diventati compiti sovrumani di fronte ai quali gli adolescenti rimangono a bocca aperta, in silenzio. (...) In ogni classe ormai ci sono almeno due o tre studenti che hanno bisogno dell'insegnante di sostegno: voi penserete che si tratti di ragazzi affetti da qualche handicap fisico o da qualche grave disturbo mentale, ma spesso non è così. All'inizio è persino difficile distinguerli dagli altri, perché nella classe paiono tutti ugualmente storditi, come se i cervelli avessero subito qualche lieve ammacatura. Questi quindicenni sono sani e pressoché normali, e a me sembrano solamente l'avanguardia di un mondo diretto verso le tenebre. Semplicemente non capiscono niente, non riescono a connettere i dati più elementari, a stabilire dei nessi anche minimi tra i fatti che accadono davanti a loro, che accadono a loro stessi. Ripeto: sono appena più inebetiti degli altri, come se li precedessero di qualche metro appena nel cammino verso il nulla. Loro vengono considerati ragazzi in difficoltà, ma i compagni di banco, quelli della fila davanti o dietro, stanno quasi nelle stesse condizioni. Gli insegnanti si fanno in quattro, cercano di rendere le lezioni più chiare, più dirette, si disperano e si avviliscono, ma non c'è niente da fare, le parole si perdono nel vento, sono semi che rimbalzano su una terra asciuttissima che non fiorisce mai. (...) Veramente non capiscono nemmeno chi sono e cosa stanno facendo, spesso non sanno più incollare una parola all'altra, un pensierino a un altro pensierino. Sono perduti a una demenza progressiva e spaventosa. Crescono rintronati dalla televisione, dalla pubblicità e da miti bugiardi, da una promessa di felicità a buon mercato, da mille sirene che cantano a squarciagola, e accanto a loro non c'è altro che riesca a farsi spazio. E così, poco alla volta, perdono ogni facoltà intellettuale, fino a diventare totalmente ottusi. (...) il problema è che non riescono a ragionare su nessun argomento, perché qualcosa nella testa si è sfasciato. Vi prego di credermi, non sono un apocalittico, non grido al lupo al lupo solo per creare apprensione. Sono semplicemente un testimone quotidiano di una tragedia immensa» (Lodoli, 2002)

Mi si scuserà la lunga citazione ma ne valeva la pena, valeva la pena per metterla in relazione con quelle precedenti. Il linguaggio che usa Lodoli per descrivere l'universo dei giovani sembra quello delle assenze psichiatriche. Sono saltati i nessi, sono saltate le connessioni. In una società dove ogni emozione si equivale questi nessi saltano, rendono addirittura impossibile un ragionamento logico. Non è più possibile un ragionamento logico perché non c'è più nessun orientatore di valore, nessun indicatore, nessun elemento capace di far battere il cuore in una direzione. Riprendendo una possibile definizione terminologica individuata all'inizio di questo capitolo potremo dire che manca completamente lo sfondo dei sentimenti, l'area degli stati d'animo c'è in parte, permane esclusivamente una dimensione emozionale che si limita ad innescare semplici reazioni disconnesse. L'intera sovrastruttura, l'intera cornice di senso è assente. L'impegno dell'educazione emotiva sarà allora quello di ricostruire questa cornice di senso, di ricostruire questi legami, queste connessioni saltate. Ma come? Quando l'intera cornice di senso sembra essere saltata? Quando l'intera cornice sentimentale sembra essere diventata labile o del tutto assente?

Cercheremo in seguito di trovare alcune di queste tracce, alcune indicazioni che possano aiutare ad elaborare percorsi di educazione emotiva, tracce pedagogiche che possano spingere a pensare la scuola in modo diverso.

*“La ricerca delle Forme procede così:  
sopra una natura data si deve  
fare un ordine di comparizione,  
di fronte all’intelletto, di tutte le istanze note  
che si trovano insieme in una stessa natura,  
anche se in materie in oltremodo differenti.”*  
(Bacone, *Novum Organum*, 1.II.XI)

La tavola delle presenze rivela atteggiamenti estremi, rivela emozioni incontrollabili che invadono la nostra esistenza, che divengono passioni travolgenti capaci di far deragliare una vita. Sono i momenti di crisi, intesa come scelta, nel senso etimologico del termine, che aprono la strada a momenti estremi, ad estremità emozionali, a situazioni di confine e di sconfinamento. La letteratura propone numerosi esempi di deragliamenti emozionali, di travolgenti ed incontrollabili passioni e forse c'è anche un'età della nostra esistenza che, più di ogni altra, si confronta con queste scelte, con questi passaggi (trasgressioni), con questi sconvolgimenti emozionali: l'adolescenza. L'età dell'adolescenza è quella che per il suo essere transitoria, rischia di vivere queste tempeste emozionali, queste *derive del cuore*. Scrive Borgna:

«L'adolescenza è l'età nella quale il tumulto e la crescita delle passioni hanno forme e tematiche radicalmente originali: contrassegnate dall'immediatezza e dalla spontaneità delle esperienze. Non ci sono solo passioni che esprimono speranza e abbiano in sé come caratteristica essenziale uno slancio nel futuro (nell'avvenire); perché anche nell'adolescenza possono essere presenti passioni ferite: la fascinazione per un passato, quello dell'infanzia, che non c'è più e che continua ad agitare le coscienze; la passione per ideali che non hanno luoghi in cui radicarsi, e che sono utopie talora ugualmente necessarie e talora dolorosamente irrealizzabili; la passione per orizzonti immaginari e inafferrabili» (Borgna, 2003,138).

Un'età che ha bisogno di assoluto e che trova un ostacolo, quasi insormontabile in una società tecnica e tecnicizzante dove viene riconosciuto solamente, a scapito di una dimensione relazionale ed emotiva, esclusivamente un *pensiero calcolante*. Ancora Borgna :

« le passioni, le diverse figure della passione, che si manifestano nella adolescenza, sembrano radicalmente contrassegnate dalla loro irrevocabile intensità e dalla esigenza di assoluto che è in esse: dalla loro ribellione agli schemi

convenzionali della vita adulta, così frequentemente raggelata dal dilagare della ragione calcolante che tende a soffocare e a rimuovere, le passioni e le emozioni; e dalla presenza in esse delle grandi tensioni alla umana solidarietà e alla generosità: agli slanci incontaminati del cuore» (Borgna, 2003, 139)

Il contrasto plastico è evidente; tra una società, e la scuola come parte importante di questa società, dove le emozioni sono anestetizzate o fatte addirittura scomparire (*assenza*) ed un'età come quella dell'adolescenza, dove le emozioni e gli slanci del cuore sono parte essenziale e determinante (*presenza*). Alla radice di incomprensioni generazionali sta anche questo: la collisione tra presenza ed assenza, tra un pensiero vivificato dalle ragioni del cuore e una *pietrificazione emozionale* (Borgna, 2003) incapace di comprenderlo, incapace anche di rispecchiarlo e di provare un atteggiamento empatico. Tra presenza e assenza si gioca la costruzione di legami significativi e si giocherà la stessa funzione della scuola, una scuola senza cuore che si trova a convivere con una presenza emozionale debordante, senza saperla controllare, senza saperla neppure accogliere. Ecco perché diviene sempre più necessaria la ricerca di quelle tracce, di quelle indicazioni per poter iniziare un impegno per la costruzione di nuove relazionalità educative.

Tra presenza ed assenza potremo individuare i gradi ma questo ci porterebbe fuori dal nostro discorso, ci porterebbe a classificare un terreno che è inclassificabile, occorre però andare a cercare le tracce che ci sono rimaste e che potrebbero costituire un'utile indicazione per poter proseguire una ricerca, per poter, anche solo cercare, di colmare il vuoto di un'educazione emotiva, di un'educazione dei sentimenti sempre più necessaria per recuperare una nostra dimensione essenziale ed ormai nascosta ed occultata.

## Tracce

Attraversare le teorie sul tema delle emozioni e guardarle con uno sguardo attento alle questioni ed alle problematiche pedagogiche, proiettato altresì sulle pratiche didattiche, ha portato a focalizzare l'attenzione su alcuni punti fondamentali che occorre sottolineare:

Anzitutto l'importanza data in questi ultimi anni all'intelligenza emotiva ha portato a valorizzare la dimensione dell'educabilità di questa intelligenza in un'ottica però ora mirata a valorizzarla in funzione della dimensione cognitiva ora indirizzata a controllare le emozioni per un comportamento socialmente accettabile. Dovremo pensare una strada totalmente indipendente che consenta di fare emergere le emozioni in sé nel loro aspetto fenomenologico, individuale ed esistenziale anche e soprattutto nelle aule scolastiche. Occorrerà pensare alla dimensione emotiva come aiuto e supporto ai processi di apprendimento, come elemento indispensabile di crescita e di sviluppo del soggetto inteso nella sua interezza.

Nella definizione di questa strada potrebbe esserci d'aiuto un'attenzione alla dimensione del tempo, inteso come senso interno, il tempo che interessa sempre le nostre emozioni ed i nostri sentimenti, un tempo che nelle sue dimensioni del presente, del passato e del futuro, diventa elemento determinante per il riconoscimento delle nostre emozioni sempre intrecciate con le nostre attese e speranze, con i nostri ricordi e con il nostro *essere gettati* qui e ora.

Ma il tempo sarà anche quello che ci occorrerà per porci nell'attesa del racconto, della narrazione attraverso cui si dipana il linguaggio delle emozioni e dei sentimenti, in una sorta di passaggio dal *logos* al *mythos*, da un atteggiamento valutativo mirato a misurare l'efficienza della prestazione ad un atteggiamento di ascolto e di attenzione alla narrazione, al racconto che si fa, si costruisce e si dispiega in quel racconto a spirale di cui ci parla anche lo scrittore Maurizio Maggiani che con queste parole ci lascia una traccia per proseguire un discorso:

«quanti insegnanti hanno la saggezza, l'intelligenza e la pazienza di aspettare che si dispieghi questo racconto a spirale? Quanti altri pensano invece che l'alunno non sappia esprimersi, che sia incapace, che non sia all'altezza della domanda posta? Eppure basterebbe aspettare, basterebbe aspettare ponendosi ovviamente dentro il suo teatro, in un unico spazio condiviso. (...) Il racconto a spirale è determinante per la fabbrica della comunicazione, per la costru-



zione di materiale di comunicazione, di materiale affettivo di comunicazione» (Maggiari, 2003,154)

Il tempo delle emozioni e le emozioni nel tempo, un tempo che se accolto diviene narrazione, racconto, spazio comune e condiviso per la creazione di legami.

Ma non c'è solamente il tempo tra le possibili tracce da seguire, c'è anche il segno, il segno delle emozioni. Le emozioni che si presentano con valenze negative o con valenze positive. Le *passioni tristi* e le *passioni gioiose* per dirla con le parole che Spinoza usa nell'*Etica*. Quanto queste passioni intervengono nei processi di apprendimento, quanto sono indispensabili per la crescita? E ancora quanto viviamo in un'epoca della tristezza, delle emozioni negative, quelle emozioni che impediscono e limitano la nostra capacità di agire?

E infine, parlare di emozioni, parlare di scuola ci porta a cercare le tracce anche nel nucleo del fare scuola, nella relazione appunto, in quella relazione tra chi insegna e chi apprende, essenza stessa di un reale intervento teso a colmare l'analfabetismo emozionale dei ragazzi, teso a riempire le fredde distese ghiacciate delle assenze, teso a costruire un nuovo modo di fare scuola, a creare un nuovo modo di educare per resistere al dilagante efficientismo economicistico che omologa, schiaccia e comprime l'orizzonte dei sentimenti e gli slanci del cuore.

## Parte II

### Vendemmia/Tracce

#### Premessa

*«Il serpente aveva appena guardato quella venerabile immagine quando il re prese a parlare e domandò: “da dove vieni?”. “Dai crepacci in cui abita l’oro” rispose il serpente”. “Che cosa è più stupendo dell’oro?” domandò il re. “La luce” rispose il serpente. “Che cosa è più vivificante della luce?” domandò il primo. “il dialogo” rispose il secondo» (Goethe 1990, 20,21)*

Questa seconda parte è la raccolta, la vendemmia, la *vindemiatio*, per rimanere nella metafora baconiana che ci sta accompagnando in questo viaggio. Dopo aver sgombrato la mente, sempre nell’ottica baconiana, dagli idola e dopo aver analizzato le tavole della presenza e dell’assenza. Ci avviamo adesso ad approfondire alcuni spunti tematici intravisti nel gioco di luce e contro-luce delle tavole. In particolare i temi dei tempi delle emozioni, la questione dei segni e per ultima la dimensione dei legami come elemento fondamentale per pensare ad un’educazione emotiva. Un percorso dove talvolta il linguaggio inciampereà, talvolta insufficiente a percorrere fino in fondo la questione degli affetti e dei sentimenti. Come premessa metodologica occorre inoltre sottolineare come il percorso si snoderà passando da una dimensione puramente individuale ad un’analisi complessiva del contesto culturale. La questione dell’educazione e per controcanto dell’analfabetismo delle emozioni, acquisisce qui la consapevolezza che riguarda sia il piano individuale ma anche un piano sociale e culturale complessivo. Vista allora questa dimensione non occorreranno soltanto tecniche e metodologie di intervento ma anche un impegno, un sogno e una certa dose di utopia coraggiosa in grado di guidare i nostri interventi.

### Insegnare ad abitare il tempo

Il tempo, è nel tempo che stanno le emozioni, gli affetti, i sentimenti, il tempo è la loro casa e insegnare le emozioni, o anche soltanto parlarne, significa insegnare ad abitare il tempo.

Lo stesso Kant, nelle gelide pagine della prima Critica, ci presenta il tempo come «la forma del senso interno, cioè dell'intuizione di noi stessi e del nostro stato interno» (Kant, 1781, 89) con una sorta di priorità sull'altra forma pura a priori della sensibilità: lo spazio. Lo spazio infatti, consiste nel collocare le cose una accanto all'altra, mentre il tempo nel porle internamente una dopo l'altra. La priorità consiste nel fatto che per conoscere lo spazio devo poterlo portare dentro di me, collocando gli oggetti nella mia soggettività temporale. Non solo, mentre ogni cosa che sta nello spazio deve essere comunque anche nel tempo, esistono esperienze che non hanno spazialità ma sono connaturate con la temporalità: i sentimenti, le emozioni, gli affetti.

La casa è allora il tempo, la forma dell'intuizione di noi stessi ma esistono molteplici tempi di cui il tempo newtoniano/kantiano, oggettivo e dell'orologio è solamente un possibile tempo.

Molti sono i tempi soggettivi, quelli che viviamo in prima persona, quelli che non passano mai o quelli che improvvisamente accelerano per scorrere velocemente. Scrive Eugenio Borgna, che ha dedicato pagine bellissime alla tematica del tempo delle emozioni :

«Non c'è esperienza psicologica e umana che non si accompagni alla presenza del tempo; ma non c'è solo il tempo dell'orologio, il tempo geometrico che scandisce le ore in uguale misura per ciascuno di noi e che è ovviamente estraneo ad ogni risonanza interiore (emozionale). Non c'è solo il tempo della clessidra, ma c'è anche il tempo interiore: il tempo soggettivo che è il tempo vissuto e il tempo che cambia in ciascuno di noi, di momento in momento, di situazione in situazione: il tempo che, indipendentemente dalla scansione cronologica delle ore, ci fa vivere in misura diversa una uguale estensione temporale» (Borgna 2005, 42- 43).

Il tempo quindi, un tempo soggettivo, un tempo che noi abitiamo e che costituisce la casa, «l'architettura nascosta di ogni affetto» (Minkowski, 1968) è lo sfondo di ogni percorso che aiuti ad abitarlo, che aiuti a riconoscerne le sfaccettature, che aiuti a comprenderne i significati e i sensi che nelle sue strutture si donano e si costruiscono.

Abitare il tempo, abitarne la casa sarà allora il primo passo per sviluppare la consapevolezza di emozioni, sentimenti ed affetti, per ascoltare le risonanze emotive come, in una casa, ascoltiamo i passi di persone conosciute e di cui

non abbiamo paura, di persone che aspettiamo per poter abbracciare e di cui ci prendiamo cura o che si prendono cura di noi.

Abitare il tempo è abitarne le strutture, sentirlo come luogo proprio, *heimat*, a cui si ritorna per sentirsi in un paese familiare e non spaesati da una tecnica che disumanizza con le sue strutture anonime che rendono tutto lontano e prima di tutto, gli uomini tra loro asettici e privi di emozioni.

La casa del tempo è la casa dell'uomo, l'unica che può abitare emozionandosi e provando emozioni, perderla vorrebbe dire condannare l'uomo a vivere nello spaesamento e in un unico tempo che sarebbe quello dell'attesa della morte. Scrive, infatti, Galimberti :

«Oggi la tecnica, il cui “fare” prescinde dal paesaggio, dagli usi dai costumi, dalla qualità del luogo, dal suo clima, dalla natura degli abitanti, ci ha resi spaesati. E lo *Spaesante*, che Heidegger e Freud chiamano *Unheimlich*, ci ha consegnato a uno spazio senza patria (*Heimat*), senza alcunché di familiare, e a un tempo che non è più miscela di opportuni elementi, ma incessante sequenza di istanti divorati in quell'ad-tendere che è un attendere la morte» (Galimberti, 1994, 205)

Recuperare il tempo dove gli uomini possono incontrarsi, parlare insieme, emozionarsi, raccontare storie, dove possono riconoscersi in una reciproca donazione di senso creando legami, recuperare un tempo dove le dimensioni temporali si intersecano e si scambiano a vicenda, dove lo slancio per il futuro determina il nostro agire presente e dove il passato racconta di sé di un proprio percorso di vita, di una propria biografia; recuperare il tempo sembra essere la cifra per poter costruire un alfabeto emotivo capace di migliorare le relazioni, capace di scardinare dilaganti analfabetismi emotivi. Insegnare il tempo ai ragazzi significa anche sviluppare in loro quel passaggio naturale da una libido narcisistica ad una libido oggettuale, un passaggio che oggi sempre di più stenta a compiersi, un passaggio che se non si compie impedisce lo sviluppo dell'empatia, del sentire l'altro, e riduce tutti gli obiettivi e le scelte a un puro e semplice utilitarismo. Il passaggio che si compie soltanto riconoscendo l'altro, entrando in relazione con l'altro e con le sue emozioni, sviluppando passioni che ci dirigono verso il mondo, verso l'esterno, verso gli altri. Un passaggio che può realizzarsi soltanto acquisendo un senso di autostima e di autoefficacia, il senso dello stare bene con se stessi, unico percorso che può portarci ad uscire da noi, per investire su qualcosa di esterno.

Per investire occorre però avere il tempo, possedere la dimensione tempora-

le, quella dimensione che abbiamo detto essere fondamentale per percorrere i sentieri percorsi dalle emozioni. Ma quali sono le dimensioni temporali delle emozioni? Ogni emozione, ogni sentimento, ogni affetto, ha una casa temporale propria? Esistono emozioni del passato, emozioni del presente e emozioni del futuro? Comprendere queste dimensioni sarà aprire dei sentieri da percorrere per realizzare dei percorsi di educazione emotiva, per trovare chiarezze capaci di illuminare e di indirizzare il nostro operare con i ragazzi.

## Le emozioni del presente

*«Per molti la noia è il contrario del divertimento; e divertimento è distrazione, dimenticanza. Per me, invece, la noia non è il contrario del divertimento; potrei dire, anzi, addirittura, che per certi aspetti essa rassomiglia al divertimento in quanto, appunto, provoca distrazione e dimenticanza, sia pure di un genere molto particolare. La noia, per me, è propriamente una specie di insufficienza o inadeguatezza o scarsità della realtà» (Alberto Moravia, La Noia)*

Il presente è il tempo che pensiamo di abitare con più facilità, è il tempo dell'esserci, dell'essere qui e ora, dell'azione ma è anche il tempo dove abitano emozioni capaci di travolgere un'esistenza, emozioni che sembrano essere spesso la cifra di una realtà come quella giovanile, una realtà che sembra vivere costantemente nel presente.

Il presente si blocca quando manca ogni slancio per il futuro e quando il passato è incapace di dilagare negli spazi che abitiamo, è un futuro che non diviene mai è un passato che non passa ancora. L'emozione che meglio descrive questo stato è la noia.

La noia è un'emozione del presente, « in essa, il futuro perde di slancio e il presente si dilata, e si estende senza fine. (...) chi si annoia non ha più un orizzonte di senso dinnanzi a sé e ricade rapidamente in una *Leibwelt*, e cioè in un mondo risucchiato dal corpo: lo dimostrano gli atteggiamenti del corpo che si assumono nella noia: il torturarsi le mani, il cambiare continuamente di posto, lo sbadigliare» (Borgna, 2005, 44).

Quante volte facciamo l'esperienza della noia e quante volte vediamo i giovani, nelle aule scolastiche, annoiarsi con quegli atteggiamenti del corpo di cui parla Borgna, quei giovani, quelle adolescenze di cui la noia sembra essere una dimensione strutturale, quasi un elemento fisiologico necessario.

«La noia è uno stato d'animo per nulla raro durante l'adolescenza. Potremmo dire che è qualcosa di noto un po' a tutti e che sta a rappresentare uno stato diffuso di disagio, a volte di acuto fastidio. È come un senso di sospensione, un non sapere bene che cosa si deve fare e più spesso un'assenza di desiderio o una mancanza temporanea di piacere e di interesse» (Maiolo, 2002, 145)

Insegnare a convivere con questa dimensione, imparare ad accettarla nella sua temporalità presente diviene un elemento importante per insegnanti ed educatori. Spesso sono gli stessi adulti a non accettare la noia dei ragazzi e a spingerli ad uscire da uno stato di apatia con mille attività e con mille impegni. Facendo così non soltanto allontaniamo i ragazzi da un'esperienza emotiva che è costitutiva della crescita ma allontaniamo i ragazzi dalla dimensione prettamente emotiva, svalutiamo un vissuto emozionale proprio dell'adolescenza e rischiamo di demonizzare l'area degli affetti creando la paura per un dialogo con se stessi, per un dialogo intrapersonale necessario per un armonico sviluppo.

«Costringere un ragazzo o una ragazza a fare qualcosa, quando non vi è la motivazione ad agire, può sortire l'effetto contrario. Può spengere del tutto la sua vitalità che invece è solo assopita. Meglio ascoltare e cercare di capire il perché di questo forzato e intollerabile silenzio. Più utile è comprendere la necessità di attraversare anche questa esperienza che in fondo ciascun adulto a suo tempo ha fatto, anche se lo ha dimenticato» (Maiolo, 2002, 146)

E che i giovani vivano questa dimensione emozionale del presente che è la noia è ricordato dallo stesso Leopardi che scrive nello Zibaldone, in un pensiero che disegna una fenomenologia del disagio esistenziale dei giovani e che merita, nonostante la lunghezza, di essere riportato nella sua quasi totale integrità: «è cosa indubbia che i giovani, almeno nel presente stato degli uomini, dello spirito umano e delle nazioni, non solamente soffrono più che i vecchi (dico quanto all'animo), ma oziando (contro quello che può parere, e che si è sempre detto e si crede comunemente), s'annoiano più che i vecchi, e sentono molto più di questi il peso della vita, e la fatica e la pena e la difficoltà di portarlo e strascinarlo. (...) Perciocchè ne' giovani è più vita o vitalità che nei vecchi, cioè maggior sentimento dell'esistenza e di se stesso; e dove è più vita, quivi è maggior grado di amor proprio, o maggiore intensità e sentimento e stimolo e vivacità e forza del medesimo; e dove è maggior grado o efficacia di amor proprio, quivi è maggior desiderio e bisogno di felicità; e dove è maggior desiderio di felicità, quivi è maggiore appetito e smania e avidità e fame

e bisogno di piacere: e non trovandosi il piacere nelle cose umane è necessario che dove n'è maggior desiderio quivi sia maggiore infelicità, ossia maggiore sentimento dell'infelicità; quivi maggior senso di privazione e di mancanza e di vuoto; quivi maggior noia, maggior fastidio della vita, maggior difficoltà e pena di sopportarla, maggior disprezzo e noncuranza della medesima. Quindi tutte queste cose devono essere in maggior grado ne' giovani che ne' vecchi; siccome sono; massime in questa presente mortificazione e monotonia della vita umana, che contrastano colla vitalità ed energia della giovinezza; in questa mancanza di distrazioni violente che stacchino il giovane da se medesimo, e lo tirino fuori del suo interno; in questa impossibilità di adoperare sufficientemente la forza vitale, di darle sfogo e uscita dall'individuo, di versarla fuori, e liberarsene al possibile; in somma in questo ristagno della vita al cuore e alla mente e alle facoltà interne dell'uomo, e del giovane massimamente» (Leopardi, 1997, 2736,2738)

La noia quindi come un sentimento tipico dei giovani, un sentimento che è legato strettamente al desiderio, a un desiderio che si fa grande e in questa grandezza non trova gli spazi per espandersi, ma una noia che è anche senso del vuoto, un vuoto da colmare, un vuoto che può essere colmato nella relazione con gli altri nel trasformare, appunto, un desiderio pieno di «amor proprio» (libido narcisistica) in un desiderio nella relazione verso gli altri, verso il mondo (libido oggettuale).

Nel presente abitano anche altre particelle di emozioni, emozioni che esplodono improvvisamente in un attimo, annullando lo scorrere del tempo per renderlo senza tempo e senza durata, tutto disteso in un adesso. Tra queste emozioni la gioia si presenta nel suo mistero, come scrive Luisa Muraro « La gioia è un sentimento che ha qualcosa di misterioso, per come viene e, ancor più, per come va via: quando lo provi, a differenza degli altri sentimenti positivi, non hai l'ansia di perderla. Eppure la gioia passa, e questa esperienza della gioia che passa l'abbiamo fatta più volte. Cosa più stupefacente, quando è andata via, non lascia dietro di sé il sentimento della delusione e dell'inganno, come invece la felicità e l'amore quando ci lasciano. (...) sembra quasi che mettiamo il venir meno della gioia sul conto della sua natura, come il ritirarsi della marea o come un tramonto. Tant'è che, quando si ripresenta, ci trova sempre pronti ad accoglierla, senza che l'abbiamo bramata e cercata prima e senza che le opponiamo ora una risentita resistenza» (Muraro, 1998, 51)

Queste parole collocano la gioia nella dimensione del presente, non ha, infatti, un futuro in quanto non si preoccupa di esistere nel futuro e non ha un passato in quanto arriva, così, senza essere richiesta, senza essere cercata.

Ripresenta inoltre con quella caratteristica, di tutte le cose capaci di abitare la dimensione temporale più piccola: la leggerezza. La leggerezza è la caratteristica della gioia che, quando arriva, ci priva di ogni pesantezza, di ogni gravità facendoci letteralmente saltare o volare dalla gioia.

La gioia si presenta anche nella sua fragilità come un'emozione fondamentale ma trascurata. Alcuni studi, infatti, hanno dimostrato come le ricerche psicologiche abbiano prodotto un numero diciassette volte maggiore di pubblicazioni sulle emozioni negative (tristezza, paura...) che sulle emozioni positive come la gioia (André, Lelord 2001, 95). Quasi come se fosse più facile parlare di *passioni tristi* che di gioia, come se la nostra attenzione fosse attirata più da eventi tristi che da eventi carichi di gioia.

Una giovane ragazza di scuola media scrive della sua adolescenza «E allora sento una gioia irresistibile che esplose, ma non so se è proprio gioia, mi verrebbe da conquistare il mondo oppure una voglia irresistibile di restare sola e di piangere. E allora, tutti questi pensieri che affollano e schiariscono la mia mente, si fermano un attimo, come per guardarsi attorno, e decidono di vivere giorno per giorno questo periodo della vita che è veramente il più sfuggente...» (Borascio, 2006)

La gioia, descritta come un'esplosione, come qualcosa che ci fa fermare un attimo per godere di un attimo, appunto, di un presente che diviene improvvisamente leggero e ci fa sorridere o piangere. La gioia di imparare, la gioia di insegnare è quello che spesso manca nelle nostre aule scolastiche, la gioia che come tutte le emozioni procede in dinamiche circolari e contagianti.

È come se la gioia fosse così inafferrabile o così estranea alla cittadella del sapere che non vale neppure la pena occuparsene. Negli stessi processi di apprendimento la gioia è stata relegata ad un ruolo del tutto marginale. Si parla tanto della gioia di apprendere ma per poi riconoscere subito che lo studio è *lacrime e sangue*, fatica e noia. È come se si volesse espellere la gioia dai processi di apprendimento, facendo prevalere l'aspetto di una dura fatica, l'aspetto della sofferenza e del dolore. Su questo tema, che merita di essere approfondito, torneremo nel capitolo sui segni delle emozioni, quei segni che indicano la positività o la negatività e che potremo cercare di trasformare riconoscendone l'importanza.



## Le emozioni del passato

Il passato è il tempo che abbiamo abitato o il tempo che abbiamo creduto di abitare, sono gli oggetti, le case, le persone che hanno avuto per noi un significato. Il passato è un tempo che può presentarsi a noi con ricordi di attimi e momenti perduti, con nostalgie struggenti o con malinconie che impediscono qualsiasi proiezione nel domani. Il passato può presentarsi con il segno del rimorso e del rimpianto o cullarsi nei labirinti intricati della memoria, può presentarsi come *fonte aurorale* a cui ristorarsi quando il presente si fa oscuro e il futuro non presenta più prospettive.

Aiutare i ragazzi a confrontarsi con il passato (e con il futuro) e a viverlo nelle molteplici forme in cui si presenta diventa il compito di chi voglia realizzare percorsi di educazione emotiva con gli adolescenti. Quando il passato dilaga occupando gli spazi dell'esistenza presente spesso viene allontanato come qualcosa che mette in difficoltà la nostra vita, come qualcosa che ci impedisce di vivere pienamente e che ci rende deboli.

Quando il passato entra in noi e si manifesta emotivamente diveniamo improvvisamente deboli, incapaci di agire, incapaci di mostrarci in tutta la nostra efficienza. Eppure imparare a convivere con le manifestazioni emotive del passato, con i sentimenti del passato, diviene un passaggio importante per acquisire una consapevolezza delle nostre emozioni e per capire che farci invadere, talvolta, dalle onde del passato è un modo per ristorarci, per prenderci cura di noi stessi, per imparare il presente.

Come scrive Galimberti «Quando il cuore oscilla tra il passato e il presente, tra il vicino e il lontano, è sempre il passato, è sempre il lontano a rapire l'anima, non per divorarla ma per ristorarla alla fonte, la fonte aurorale, da cui può prender vita un nuovo giorno. Non si dà infatti creatività se non dopo il buio della notte...» (Galimberti, 1994, 133)

La nostalgia è un'emozione che abita la casa del passato, e che la abita, soprattutto in alcune età della vita, nella senescenza quando sembrano allontanarsi le possibilità del futuro ma anche nell'adolescenza quando si ricorda con nostalgia un'infanzia lasciata dietro alle spalle.

*Nostos* (il ritorno) e *algos* (il dolore), il ritorno con il pensiero ad un tempo perduto che non c'è più, dolore per qualcosa che non può più ritornare. È come il marinaio nella poesia *Erlebnis* (Esperienza) di Hugo von Hofmannsthal che con la sua nave passa accanto alla città natale vedendone i particolari,

i luoghi, le persone senza potersi avvicinare, senza potersi soffermare perché il vento riempie le vele e lo porta nuovamente lontano (Hofmannsthal, 1977). È un'esperienza struggente, desiderante e dolorosamente dolce, in cui è presente sia l'esperienza del movimento all'indietro (il ritorno) ma anche il dolore sottile e pungente di non poter più ritornare a quel momento, a quelle case, a quei volti, a quei suoni perduti nel tempo.

In un'esperienza emozionale come quella della nostalgia «il passato (la dimensione del passato) dilaga e sommerge il presente (la dimensione del presente) mentre il futuro (la dimensione del futuro) retrocede fibrilla e poi si sfalda, si incrina e poi si spezza quando la nostalgia abbia a trasformarsi da semplice stato d'animo in forma clinica: in depressione» (Borgna, 2002, 63)

Nell'adolescenza, in particolare, il legame con il passato che può esprimersi con scorci nostalgici o con recuperi autobiografici può aiutare in un importante processo di crescita e di distacco, in un percorso verso l'autonomia che è la strada principale che percorre un adolescente.

Il contatto con il passato si inserisce in momenti di crisi, di una crisi etimologicamente intesa come scelta tra due opzioni diverse, come elemento per lenire cicatrici che altrimenti rischierebbero di aprirsi talvolta in modo lacerante. Scrive Borgna in un volume dedicato alle figure della ansia «L'autonomizzazione dell'adolescente non avviene se non nel distacco da quella che è stata la situazione antecedente; ma il distacco si svolge senza lacerazioni e senza squilibri a una sola condizione e, cioè, alla condizione che fra il "prima" e il "dopo" ci sia un'integrazione, una cicatrizzazione adeguata. Se l'integrazione fallisce, l'autonomizzazione non si compie (non decolla), e si fa evidente una situazione dilemmatica (impregnata di angoscia) fra l'essere-legati al passato (alle figure che simbolizzano il passato) e il doversi-separare dal passato: fra la spinta a slanciarsi nel futuro come orizzonte di possibilità e quella a non rinunciare ai significati che il passato ha avuto, e ha, in sé» (Borgna, 1997, 152).

Affrontare con adolescenti le emozioni, gli stati d'animo, che legano al passato significa quindi oscillare tra elementi esistenziali come l'essere-legati e il doversi-separare oscillare tra un'infanzia/paradiso perduta/o e un'adulthood ancora in divenire, oscillare come funamboli su un filo aiutandosi magari con la leggerezza di un ricordo e di una nostalgia per superare l'ansia di una separazione e del doversi separare, l'angoscia del dover sciogliere gli ormeggi per allontanarsi in mare aperto.

Altre e ben più radicali sono le emozioni che abitano il passato, tra queste l'odio, quel sentimento legato, incollato, incastonato in un evento del passato che ritorna continuamente alla memoria, che si trasfigura, si ingigantisce e finisce per assorbire la dimensione del presente e lo slancio verso il futuro. Un sentimento forte che lega insieme due persone, molto simile per intensità all'amore, molto vicino al sentimento dell'amore tanto che le persone amate profondamente possono essere altrettanto profondamente odiate. L'odio/amore immortalato dalle poesie di Catullo per Lesbia, dimostrano questa vicinanza, questa stretta parentela che forse si differenzia soprattutto per la diversa dimensione temporale che questi sentimenti forti e sconvolgenti vanno ad occupare.

Sembra un sentimento sconvolgente ma lontano da noi, eppure oggi, osserviamo sempre di più gesti che fanno emergere profondi sentimenti di odio, gesti che portano alla radicale soppressione dell'alterità e dell'altro, gesti che denotano un'indifferenza e un'analfabetismo emotivo diffusi. Quando l'altro, l'alterità viene radicalmente soppressa perché di ostacolo al risolversi di una libido narcisistica che occupa interamente il nostro orizzonte è allora che il gesto diventa concreto, diventa odio che sopprime e annienta l'altro.

Nell'equivalenza dei sentimenti anche l'odio finisce per diventare un sentimento scontato, anche odiare diviene qualcosa di normale nel vuoto assoluto dei valori, nel nichilismo dilagante. Conoscere l'odio, sapere che si può odiare e che l'odio è dentro di noi come un istinto primario di morte (*thanatos*), che ha causato tragedie e che può tornare e presentarsi, conoscere la fenomenologia dell'odio nella sua radicale temporalità passata nel suo ancoraggio ad un evento del passato che dilaga in noi, questo potrebbe essere il compito di un'educazione emotiva che voglia educare ad un'apertura all'alterità ad una apertura verso l'altro nell'ottica di un investimento di affetti e nella prospettiva della creazione di legami e relazioni positive.

## **Le emozioni del futuro**

Il futuro è la dimensione emozionale maggiormente sconosciuta ai ragazzi adolescenti, per loro il passato si presenta con i toni sbiaditi di una nostalgia per l'infanzia perduta e il presente si presenta come dimensione assoluta o da vivere pienamente qui e ora oppure da ingannare con le secche della noia.

Vittorino Andreoli, psicologo autore di scritti significativi e penetranti sul mondo dell'adolescenza, in una *Lettera a un adolescente* (Andreoli, 2004) mette ben in evidenza l'assenza della dimensione del futuro per ragazzi adolescenti e racconta di un caso di cui si è occupato personalmente su incarico della magistratura. Un ragazzo di diciotto anni parte per il servizio militare e una sera si trova a fare un turno di guardia. Alle 17 deve smontare per poi andare in città dove ha un appuntamento con una ragazza che ha trovato interessante. Prima della fine del turno però un maresciallo gli ordina che il suo turno avrebbe dovuto proseguire. Il suo appuntamento tanto importante quindi, per quella sera, saltava. Durante il turno di guardia il ragazzo si punta il fucile al petto e si spara. Per una serie di coincidenze riesce a salvarsi e nei giorni seguenti racconta il motivo, per noi adulti razionali e con prospettive future, con una dimensione ben presente del futuro, risulta incomprensibile un simile gesto. La sera dopo avrebbe potuto andare in città ed incontrare nuovamente quella ragazza; ma per chi non ha la prospettiva del futuro non esiste un'altra sera, non esiste un'altra possibilità. «Senza la dimensione del futuro, tutto si fa drammatico perché finisce il tempo ed è come se non si percepisse nulla oltre quell'attimo, quell'incontro» (Andreoli, 2004, 95).

Pensiamoci come se finisse il mondo, è questa la dimensione di chi non percepisce il futuro, che cosa faremo? Come cercheremo di riempire il presente? Quale senso daremo ai nostri gesti e alle nostre azioni? Come se finisse il mondo è il dramma di chi non pensa il futuro, è il dramma e lo slancio vitale di chi non ha tempo davanti a sé o non crede nel tempo davanti a sé.

Insegnare il futuro sarà allora il compito di insegnanti ed educatori, insegnare il futuro analizzando primariamente le emozioni e i sentimenti del futuro ed evitando di dispensare parole incomprensibili che non hanno alcun effetto su chi non pensa il domani. Frasi come *studia per prendere un buon voto agli esami* oppure *cerca di prendere buoni voti perché domani potrai ottenere un buon impiego* sono frasi assolutamente insignificanti per chi non ha gli strumenti emozionali minimi per pensare il futuro e per pensarsi in un domani.

Ma quali sono le emozioni del futuro, gli affetti, gli stati d'animo, che ci proiettano nel domani che ci aprono orizzonti di senso.

L'attesa e la speranza occupano gli orizzonti del futuro, quell'attesa che cambia il tempo dell'orologio allungando il tempo o facendolo correre velocemente; quella speranza, che sola può aprirsi e aprirci al domani, che sola può offrirci le prospettive per un nuovo senso della nostra vita, per una nuova direzione

temporale. Scrive appunto Galimberti « nell'attesa non c'è durata, non c'è organizzazione del tempo, perché il tempo è divorato dal futuro che risucchia il presente a cui toglie ogni significato, perché tutto ciò che succede è attraversato dal timore e dall'angoscia di mancare l'evento. La speranza, invece, guardando più lontano e ampliando lo spazio del futuro, distoglie l'attesa dalla concentrazione sull'immediato e dilata l'orizzonte » (Galimberti, 2007, 146). Il tempo dell'attesa è il tempo futuro, quante volte abbiamo atteso, quante sono state le nostre attese? Attese per qualcosa di doloroso, attese per un evento importante, attese per una prova o per un viaggio da compiere. È una dimensione temporale e allo stesso tempo esistenziale che ci tocca, che si presenta con intensità e frequenze diverse nel corso della vita. In alcuni casi si lega e si alterna sfiorandosi con il tempo della noia. Quella noia che il filosofo Walter Benjamin definisce appunto come «attesa senza fiducia», un'attesa che aspetta senza convinzione, senza sperare veramente che qualcosa accada e si realizzi.

L'attesa è uno stato d'animo passivo, è come se noi fossimo fermi, immobili ad aspettare un tempo futuro che viene verso di noi. Nell'attesa si scruta l'orizzonte temporale futuro e si attende che il futuro si avvicini fino a toccare la linea del presente. È come se il tempo si muovesse e noi fossimo immobili ad aspettarlo, come si aspetta una tempesta che vediamo in lontananza sul mare, immobili, senza poter far niente per cambiare. È il futuro che ci viene incontro.

L'attesa quando si perde nel mare delle possibilità può assumere le tonalità dell'angoscia, quando l'attesa non ha un contenuto ben definito, dai contorni precisi, respira la dimensione angosciante del domani, quel domani inteso come assoluta possibilità, possibilità di potere.

Davanti al domani, in mancanza di un progetto, il davanti al domani per un ragazzo adolescente può diventare angoscia, angoscia per un domani che ineluttabilmente si avvicina e che manca di certezze, manca di slanci, manca di indicazioni per scegliere tra le infinite possibilità, in una sola parola manca di speranza.

La speranza è lo stato d'animo, la passione che riempie il futuro, che dà una direzione al tempo, che riempie le attese con un progettarsi, con un progetto di vita con un desiderio di essere.

Occorre, per insegnare ad abitare il tempo, insegnare a progettarsi, insegnare a definirsi come progetto-di-vita e come desiderio-di-essere. Ed è su questi

piani che, chiunque voglia pensare di attraversare la radura delle emozioni, in percorsi con adolescenti, deve potersi muovere definendo e costruendo sensi, trasmettendo e disegnando speranze.

Nella speranza allora risiede la cifra per affrontare quel nichilismo dilagante, quell'*ospite inquietante* (Galimberti, 2007) che abita nel cuore dei giovani e nella nostra società. Perché l'analfabetismo emozionale, quell'incapacità di abitare la casa del tempo, quell'incapacità dilagante di progettare e di progettarsi non è solamente a livello individuale ma si esplica nella dimensione sociale e culturale e i giovani sono i più esposti a questo profondo disagio di tipo culturale che annichilisce la speranza ed impedisce di abitare le forme del tempo. Ma esistono a livello sociale e culturale, esistono ancora gli spazi della speranza?

Forse no e non possono più esistere, dopo la fine delle certezze e dopo la morte di Dio, o forse questi spazi vanno costruiti in ognuno di noi, con un senso del progetto individuale e personale quel progetto che fa sì che attraverso la conoscenza di se stessi, imparando ad abitare le proprie emozioni ed i propri stati d'animo, ognuno trovi l'impulso per progettarsi e darsi senso, quel senso che non ha più niente di teleologico ma che diviene espressione delle proprie virtù e delle proprie capacità verso il raggiungimento della felicità.

Ma forse in questo sta l'importanza di un'ultima emozione che andiamo a prendere in considerazione per definirne la sua casa temporale: l'amore. L'amore ha la sua casa nel futuro, anzi è l'emozione che ci insegna questa dimensione temporale. L'amore e il futuro si legano insieme come in questo passo dove Cristina Campo, una scrittrice purtroppo ancora poco conosciuta ma capace di regalarci luminosità improvvise, scrive riprendendo la Vita Nova di Dante Alighieri: «L'amore è per essenza tragico perché da esso – solo da esso – la freccia del nostro presente vola istantaneamente a configgersi nel futuro: superando di colpo tutto lo spazio che noi dovremo lentamente percorrere, fissando un termine ignoto a cui non potremo in alcun modo sottrarre la nostra anima. “Io tenni li piedi in quella parte della vita di là della quale non si puote ire più per desiderio di ritornare”» (Campo, 1987, 144 )

È l'amore quindi che accelera la nostra vita, che ci permette di ridefinire il tempo proiettandoci immediatamente nel futuro, anzi facendoci conoscere ed abitare per la prima volta tale dimensione, sempre trascendente, sempre in relazione con l'altro in quell'essere-insieme che è un essere-nel-mondo ma che

in un certo senso ci colloca oltre la dimensione mondana (Borgna, 2002, 23). È l'amore allora che più di ogni altra emozione, più di ogni altro stato d'animo sta dentro e fuori dal tempo, dentro e fuori dal mondo nel suo irriducibile essere-con ma anche essere-al-di-fuori, quasi una chiave di accesso per entrare nel tempo per abitarne la casa, per impararne a vivere le stanze emozionandosi nel tempo come freccia lanciata verso il domani e nello stesso momento fuori dal tempo come assoluta trascendenza come oltrepassamento dello spazio mondano. Nell'amore il mistero di un'emozione che sembra oltrepassare il tempo e la stessa idea della fine del tempo, nell'amore attesa e speranza come dimensioni essenziali pur sapendo che l'essenza è altro e alterità, pur conoscendo che l'essenza dell'amore si getta al di là del tempo dispiegando la possibilità del futuro.

Forse però il futuro, quello che vorremo insegnare ai giovani, quello che vorremo aiutare ad abitare, i giovani lo conoscono già, hanno già dentro se stessi, essenzialmente e costituzionalmente, lo hanno già dentro se stessi anagraficamente come slancio, come *pro-jectum*. È la società, una società ormai senile, che non sa accogliere questi slanci, questi palpiti del cuore, queste utopie. È la scuola che chiede ai giovani di conformarsi, di adeguarsi che non vede o ascolta questi palpiti continuando a valutare con *sano realismo* apprendimenti talvolta obsoleti preferendo anestetizzare ogni dimensione relazionale, ogni sentimento debordante anche di gioia, ogni sorriso. Scrive Galimberti «Il futuro è già ben descritto nel presente giovanile che, se può apparire aberrante, è solo perché noi adulti, consegnati alla nostra rassegnazione, quando non al cosiddetto “sano realismo”, abbiamo svilito il segreto della giovinezza, che è quel dispositivo simbolico in cui sono già ben scritte e descritte le figure del futuro, che solo la nostra pigrizia mentale e affettiva ci impedisce di cogliere» (Galimberti, 2007, 169)

Sarà in grado la scuola, demotivata e demotivante, sarà in grado la società, in crisi senile e gerontocrata, di accogliere le speranze e le utopie dei giovani? Di comprendere quel segreto che è già in loro come essenza?

È un passaggio determinante, un transito che investe lo stesso insegnare, la stessa funzione educativa e diseducativa allo stesso tempo della scuola, lo stesso ruolo del docente che comunque può, nella sua individualità, e nel suo essere persona, accogliere dentro di sé per valorizzarli gli sguardi e i sogni dei ragazzi e accogliere in sé e per loro il tempo delle emozioni, lo sguardo sul domani.

A conclusione di questo capitolo possiamo individuare alcuni elementi importanti e significativi per il nostro lavoro. In particolare abbiamo potuto evidenziare come in ogni emozione, in ogni tempo vissuto emozionandoci, sia sempre presente una costante importante, quella dell'accettazione, anche di emozioni apparentemente negative come la noia o di emozioni che sembrano portarci lontani dal tempo come la nostalgia, la costante è l'accettazione della nostra emozione e della stessa emozione, dello stesso stato d'animo, vissuto negli altri. L'emozione è come se fosse qualcosa strettamente legata all'individuo che la sta vivendo, una parte vitale, negarla, vorrebbe dire negare lo stesso individuo, la sua stessa parte vitale, accettarla ed accoglierla vuol dire accettare ed accogliere l'individuo che la sta provando. Accettare ed accoglierla vuol dire, quando siamo noi a provarla, imparare ad accettarci ed accoglierci.

Un altro punto determinante è stato notare che ogni sentimento, ogni emozione è capace di portarci fuori dal nostro egoismo e dal nostro io, personale e privato, di metterci in contatto, in relazione, con qualcuno o qualcosa: odio qualcuno, ho simpatia per questa persona o per quell'altra; un sentimento implica necessariamente un uscire da noi stessi per cercare di cogliere quello che le altre persone sono nella loro realtà più profonda e nelle loro emozioni. La dimensione dell'alterità allora, e conseguentemente della relazione si colloca come dimensione fondante della dimensione emotiva. Educare le emozioni vuol dire educare alla relazione, allo stare-con, allo stare insieme.

E per finire, il tempo, i tempi delle emozioni, tutti da abitare, tutti da imparare ad abitare come una casa, come un universo che vive dentro di noi e per noi.

## Segni

Il tempo delle emozioni ci ha insegnato ad accoglierle, ad accettarle anche nelle ore oscure, anche nell'oscurità della malinconia, anche nell'indifferenza della noia, anche nelle spumeggianti manifestazioni della gioia. L'accettazione delle emozioni, si presenta come atteggiamento educativo, come modalità per interagire con gli altri, primo passo per fare entrare l'altro in noi.

Il discorso adesso si sposta sui segni, sul segno che un'emozione può avere e diviene un discorso di altro livello, un discorso di tipo culturale e sociale. Il segno è un po' lo spazio, il senso esterno, che occupa un'emozione. Le emozioni hanno, infatti, un segno, sono esse stesse un segno della vita, alcune si presentano come emozioni negative, con un segno meno davanti, emozioni



tese a distruggere come l'odio, emozioni che bloccano le esistenze ed impediscono di andare avanti come la tristezza, l'angoscia la disperazione, il senso del vuoto, sono forse quelle passioni tristi di cui parla anche Spinoza e recentemente in un libro sul nostro tempo i due psicanalisti Benasayag e Schmit (Benasayag, Schmit, 2003).

Le emozioni positive, invece, trasformano le ore tristi e accompagnano la nostra vita, la guidano, la indirizzano alla ricerca della felicità, aprono improvvisi squarci di cielo, entusiasmano e sono un grosso deposito da cui attingere per sviluppare motivazioni per sviluppare una capacità creativa.

Esistono anche emozioni col segno zero, neutre, e forse è improprio chiamarle emozioni o sentimenti. Questi sono piuttosto degli stati d'animo indifferenti e apatici, importanti, però perché sono il segno di un tempo e di una cultura che anestetizza il nostro sentire.

Proveremo quindi ad attraversare i segni emozionali attraverso alcune considerazioni, quei segni emozionali che determinano anche i processi di apprendimento e che intervengono nella costruzione dei saperi. Forse sarà anche un modo per scoprire come da un lato la scuola tenda a privilegiare le emozioni negative e ad anestetizzare quelle positive con la neutralità e l'asetticità delle relazioni ma anche per vedere come le emozioni positive servano oggi a declinare i processi di insegnamento ed apprendimento in una modalità nuova ed inconsueta, capace di reinterpretare il ruolo stesso dell'educazione il senso stesso dell'educare.

Spinoza, il grande filosofo del '600, nella sua Etica (Spinoza, 1660) ci parla di passioni tristi e di passioni gioiose, di letizia e tristezza come affetti primari, affetti tanto importanti perché capaci di accrescere (le passioni gioiose) o diminuire (le passioni tristi) la forza vitale, quella forza che è alla base del nostro vivere, quel impulso a voler cambiare le cose, la volontà di costruire.

Seguiamo per un attimo l'itinerario spinoziano, può darci delle chiavi interessanti, può fornirci tracce per il nostro percorso.

Scriva Spinoza « L'idea di tutto ciò che accresce o diminuisce asseconda od ostacola la potenza di agire del nostro Corpo, accresce o diminuisce, asseconda od ostacola la potenza di pensare della nostra Mente» (Spinoza, 1660, 261).

Siamo nella sezione dell'Etica dedicata agli affetti (*De affectibus*) e Spinoza enuncia la sua proposizione per parlare di affetti che aumentano o diminuiscono la potenza di pensare della nostra mente e la capacità di agire del no-

stro corpo. Quali sono questi affetti? Poche pagine più avanti «la Mente può subire grandi cambiamenti e passare ora ad una perfezione maggiore, ora, invece, ad una minore e queste passioni ci spingono gli affetti della Letizia e della Tristezza. Per Letizia quindi, intenderò in seguito la passione per la quale la Mente passa ad una perfezione maggiore. Per Tristezza, invece, la passione per la quale essa passa ad una perfezione minore. Chiamo inoltre Eccitazione piacevole o Ilarità, affetto della Letizia, riferito insieme alla Mente e al Corpo, chiamo invece, Dolore o Melanconia quello della Tristezza» (Spinoza, 1660, 261).

Tristezza e Letizia stanno insieme in questo binomio, da un lato la Letizia che può aumentare la perfezione e dall'altro la tristezza che fa passare la mente ad un livello di perfezione minore, diminuendone le capacità di azione. Sono parole estremamente significative se le riportiamo nei contesti di apprendimento: la tristezza limita ed impedisce l'espansione, la creatività la capacità di azione mentre la gioia e la letizia ne aumentano le possibilità e accrescono la perfezione.

L'acuta analisi spinoziana prosegue nel definire la fenomenologia di questi affetti, scrive ancora Spinoza «L'Eccitazione piacevole e il dolore si riferiscono all'uomo quando una sua parte è affetta più delle altre; l'Ilarità, invece, e la Melanconia gli si riferiscono quando tutte le parti sono ugualmente affette» (Spinoza, 1660, 261).

Ilarità opposta alla Malinconia, Letizia opposta a tristezza. La gioia che favorisce la capacità di agire e l'espansione, al mondo, agli altri, a nuove idee a nuove possibilità. La gioia è l'elemento pericoloso, quello da limitare perché può alterare lo status quo. Occorre riflettere attentamente su questo binomio, un binomio che sta alla base del nostro fare scuola, del nostro intendere il sistema dell'istruzione e la pedagogia stessa. Se l'istruzione è semplice trasmissione del sapere e conferma e conservazione di un sistema allora le *passioni tristi* risultano essere funzionali a questo: nelle passioni tristi non si innova, non si agisce, anzi la nostra stessa capacità di azione viene limitata. Eppure: ansia, malinconia, tristezza, noia, fatica, lacrime e sangue... affollano le nostre aule fino a rattrappire le ali di ragazzi adolescenti che sono in piena espansione vitale, quasi come aver paura di questa espansione, quasi come a volerla limitare con le passioni tristi.

Eppure l'intera etica spinoziana non chiede mai che cosa dobbiamo fare, non afferma norme e imposizioni ma richiede che cosa siamo capaci di fare, che

cosa si trova in nostro potere. L'etica è sempre un problema di potenza mai di dovere. Le stesse pagine che fecero di Nietzsche un ammiratore di Spinoza, quelle pagine cariche di vitalismo e di gioia di vivere quelle pagine impegnate ad allontanare la tristezza, quella passione che diminuisce la nostra capacità di azione, che ci impedisce di creare, che ci rende deboli e facili da sottomettere. L'*Etica*, infatti, pone come problema fondante il potere, ciò che noi possiamo fare e come possiamo espanderci, scrive acutamente il filosofo Karl Löwith che, insieme a Deleuze, ha intuito il doppio filo che lega Spinoza a Nietzsche sul tema della tristezza:

«Il tiranno ha bisogno della tristezza delle anime per imporsi, così come le anime tristi hanno bisogno di un tiranno per sopravvivere e propagarsi. Ciò che le unisce in ogni caso, è l'odio della vita, il rancore verso la vita. L'*Etica* traccia il ritratto dell'*uomo del risentimento*, per il quale ogni felicità è un'offesa e che fa dell'impotenza e della miseria la sua unica passione. (...) Vi è dunque una filosofia della "vita", in Spinoza: essa consiste nel denunciare tutto ciò che ci separa dalla vita, tutti questi valori trascendenti rovesciati contro la vita, legati alle condizioni e alle illusioni della nostra coscienza. La vita è avvelenata dalle categorie di Bene e di Male, di colpa e di merito, di peccato e di riscatto. Ciò che avvelena la vita è l'odio, ivi compreso l'odio ritorto contro se stessi, il sentimento della colpevolezza. (...) Spinoza non è di quelli che pensano che anche una passione triste abbia qualche cosa di buono. Prima di Nietzsche, denuncia tutte le falsificazioni della vita, tutti i valori in nome dei quali disprezziamo la vita: non viviamo, conduciamo solo un simulacro di vita, non sogniamo che di evitare di morire, e tutta la nostra vita è un culto della morte. (...) le passioni tristi (...) rappresentano il più basso grado della nostra potenza: il momento in cui siamo separati al massimo dalla nostra potenza di agire, alienati al massimo, in balia dei fantasmi della superstizione, delle mistificazioni del tiranno. L'*Etica* è necessariamente un'etica della gioia: solo la gioia ha valore, solo la gioia resta, e ci avvicina all'azione e alla beatitudine dell'azione. La passione triste è sempre propria dell'impotenza» (Löwith Karl 2002, 37/40)

Eppure le nostre scuole, sono intrise da un intendere lo studio in modo *controriformistico* come dolore e sofferenza, fatica e prove capaci di umiliare (la vergogna è una passione triste). Spie linguistiche segnalano questo atteggiamento implicito: *ora basta occorre essere seri, studiare è fatica, facciamo le cose*

*serie*... Forse bisognerebbe imparare a diffidare delle cose serie. Quelle cose che, pregne di *passioni tristi*, impediscono in realtà la nostra capacità di agire ed il dispiegarsi della nostra vita, quella capacità di agire che è la forza principale dei giovani il bene più prezioso di una società ormai geriatrica.

Scrivo con parole dense di significato Umberto Galimberti «è come se lo sguardo senile della cultura occidentale non avesse più occhi per la condizione giovanile che potrebbe portare un rinnovamento, e perciò la lascia ai margini del proprio incedere, parcheggiata in spazi vuoti e privi di prospettive, senza farsi sfiorare dal dubbio che forse il sintomo della fine di una civiltà non è da addebitare tanto all'inarrestabilità dei processi migratori o ai gesti disperati dei terroristi, quanto il non aver dato senso e identità e quindi aver sprecato le proprie giovani generazioni, la massima forza biologica e ideativa di cui una società dispone» (Galimberti, 2007,164)

Sono parole che denunciano con forza il disagio di una società ormai geriatrica e gerontocrata, con una scuola altrettanto impegnata a conservare gerarchie e gerarchie impedendo l'espansione e l'espansività dei giovani, quella espansività che è la cifra del segreto dei giovani. Non comprenderla o limitarla con le passioni tristi significa chiudere ogni possibilità di comunicazione con i ragazzi su un piano anche emotivo, anche emozionale, che poi è il piano fondamentale per promuovere una comunicazione significativa che possa aiutare e promuovere la crescita.

L'espansività come segreto della giovinezza, come segreto degli adolescenti, un'espansività che «vuol dire potenza che si esprime nello spirito animale del giovane che sfida romanticamente gli elementi, puro tuffo nella vita che osa la temerarietà. Espansività vuol dire accelerazione della vita che detesta la ripetizione e giunge a stressare l'esperienza fino al "dis-astro" che, come ci ricorda Steiner; "è una pioggia di stelle sull'umanità"» (Galimberti, 2007, 165)

Abbiamo bisogno di una pioggia di stelle, di un dis-astro capace di far cadere stelle, perché ogni stella che cade è un desiderio che può esaudirsi.

## **Le passioni tristi**

Le passioni tristi sembrano però essere lo stemma di una società che ha perduto il futuro, che ha dimenticato le speranze. Le passioni tristi sono quelle che negano le possibilità come slancio verso il futuro un futuro che per secoli è stato davanti a noi come promessa, oggi si presenta a noi come minaccia,

come incertezza, come imprevedibilità. L'asse stesso del disagio, soprattutto dei giovani, sembra spostarsi da un disagio di tipo psicologico e individuale ad un disagio di tipo culturale che si insinua come polvere in tutti gli interstizi possibili attraverso i media che lo coltivano per dominarlo, comprarlo e venderlo. Il disagio esistenziale rimane ma non trova via di uscita perché il clima culturale non ne offre e allora implode in se stesso, si intristisce diminuendo la propria capacità di agire.

Potremo insegnare ad affrontare il disagio individualmente, accogliendo le emozioni tristi come un regalo di fiducia che ci viene offerto, potremo insegnare a battezzare, a dare un nome alle emozioni per comprenderle meglio, potremo, ed è importantissimo farlo, ma occorre anche una riflessione culturale più ampia, una riflessione in grado di far comprendere le radici di un analfabetismo emotivo dilagante, di una mancanza di comunicazione generazionale e inter generazionale. Non farlo vorrebbe dire limitarsi ad osservare una parte del problema.

Su questo livello la dimensione emozionale diventa importante, imprescindibile ma rischia di essere vanificata da una realtà complessiva che la scavalca, l'annulla, la domina, la confonde e soprattutto la compra e la vende. Ogni tentativo di cambiamento rischia di scontrarsi con un sistema molto più grande, un sistema incapace di dare senso, perché non ne ha, perché l'unica cifra di valore sembra ormai essere esclusivamente quella economica. Un valore che produce alienazione, spaesamento, un valore che si declina nella società della tecnica quella società che riduce tutto e tutti a strumenti, oggetti d'uso e da usare in funzione di un guadagno, di un profitto di tipo economico ed economicistico.

Scrivono Benasayag e Schmit «Ora la nostra società è la prima che, possedendo delle tecniche, ne è anche, al tempo stesso, letteralmente posseduta. Ci limitiamo a premere dei pulsanti, ignorando il più delle volte quali meccanismi vengano innescati. Questa realtà storica produce inevitabilmente una soggettività straniata, un sentimento di esteriorità rispetto al mondo circostante. Il mondo e gli altri diventano oggetti d'uso, e i giovani sono perennemente bombardati da messaggi pubblicitari che li invitano a diventare valorosi predatori dell'ambiente che li circonda» (Benasayag, Schmit, 2003,24).

È il senso complessivo che manca, è un valore capace di dare una direzione, un'indicazione fosse anche un segno o una traccia.

Non soltanto, la mancanza di senso e di futuro, lo spaesamento alienante

diventa ormai diffuso tanto da far rivedere tutti i rapporti educativi, anche sul piano relazionale. Se non c'è un futuro dove andare, se il futuro non ripete più il passato, anzi si trasforma da orizzonte messianico della promessa in un orizzonte oscuro e minaccioso, come posso far valere come insegnante, come genitore, come educatore una certa autorità, un possibile principio di guida. «A scuola, alle medie come alle superiori, il professore o l'educatore non sembrano più rappresentare un simbolo sufficientemente forte per i giovani: la relazione con l'adulto è infatti percepita ormai come simmetrica. Nel senso che non esistono più una differenza, un'asimmetria, in grado di instaurare automaticamente un'autorità e di costituire al tempo stesso un senso e un contesto propizi alla relazione» (Benasayag, Schmit, 2003,26).

La crisi dell'autorità che è anche crisi dell'anteriorità, in quanto chi è anteriore non può più far valere il suo diritto di esserci prima perché il passato non si ripete più, conduce a forme più o meno velate di autoritarismo, anche nei processi di apprendimento. Si fa così, non perché io sono un'autorità o perché sono anteriore a te. Si fa così perché si deve fare così senza riflessione critica, senza promettere qualcosa per un domani che non c'è. Una specie di *apprendimento sotto minaccia* che intristisce, che allontana qualsiasi possibilità di relazione, qualsiasi gioia nelle possibilità di apprendere, qualsiasi capacità di costruire insieme un senso delle nostre azioni, un senso dell'apprendere. Occorre promuovere il cambiamento di questo segno negativo posto e imposto davanti ai processi di apprendimento, occorre cambiarlo ma come? È una vera e propria sfida che i sistemi educativi oggi dovrebbero cominciare a cogliere. Come instaurare davanti al futuro come minaccia relazioni significative e significanti capaci di cambiare il segno emotivo ed emozionale delle passioni tristi che dilagano?

Non basta più una spiegazione razionale delle cose e del mondo, ancora Benasayag e Schmit: «L'arma della ragione appare insufficiente. Se per esempio spieghiamo a un giovane che è meglio studiare e andare a scuola piuttosto che passare il tempo a fumare spinelli, a livello razionale probabilmente capirà, ma questo non opererà in lui nessun cambiamento. Proprio qui sta il problema: un'educazione – o una terapia – che opponga alle esperienze concrete delle idee costruite in modo razionale non è in grado di modificare il comportamento di una persona. Un atteggiamento teorico e troppo astratto ci

condanna a una totale impotenza. Questo è uno dei limiti dell'educazione». (Benasayag, Schmit, 2003, 99)

Occorre qualcosa di diverso per superare le passioni tristi, occorre qualcosa che si può realizzare soltanto nella creazione di legami, quei legami che sono in grado ridefinire un orizzonte limitato dove costruire positivamente, quei legami che per la sua stessa natura, allacciano reti relazionali, definiscono confini dove si può ancora prendere per mano e guidare verso il domani. Quei legami senza i quali davanti a noi si aprirebbe un orizzonte vasto dove tutto è possibile, anche la possibilità di non esserci, e dove soltanto la paura dell'altro e il senso di sfiducia dominano e spingono a lottare, per dominare, per essere i più forti.

I legami allora, per sfuggire alle passioni tristi, i legami che abbracciano e contengono quando c'è bisogno di abbracciare e contenere, creare legami e crearli su un piano relazionale ed emotivo, sembra essere ormai l'unica strada possibile, l'unica alternativa per ripensare i contesti educativi in un'ottica umana e non soltanto in un aspetto tecnico-economico.

## **Le passioni gioiose**

*«Le scuole migliori, come le buone famiglie, sono luoghi felici. In questi luoghi, gli adulti considerano la felicità come uno dei fini dell'educazione. Sanno che la felicità è sia un fine che un mezzo. I bambini felici accoglieranno le opportunità educative con gioia e curiosità, e contribuiranno alla felicità degli altri. Se gli studenti sono felici, sono felici anche gli insegnanti. Ci dimentichiamo troppo spesso di questo. In ultima analisi, persone fondamentalmente felici che hanno una coscienza sociale contribuiscono a creare un mondo migliore» (Noddings, 2005)*

Le passioni gioiose sono funzionali al nostro divenire di soggetti, è attraverso questo tipo di passioni che impariamo a relazionarci con gli altri, è da queste passioni che inizia il rapporto con gli altri, sono queste che fanno scoppiare le scintille per accendere una relazione. Una relazione inizia da un sorriso, da una passione gioiosa che ci accomuna e ci fa sentire vicini. È una passione gioiosa che ci permette di espanderci, di espandere il nostro mondo per incontrare e accogliere. Lo stesso pensiero filosofico occidentale sembra nascere con un sorriso, il sorriso della donna di Tracia davanti a Talete caduto in un

pozzo, un sorriso che ci vuol dire che da un lato c'è la teoria pura e dall'altro la vita con la sua vitalità sorridente, con un sorriso che divide e separa tra chi sorride e chi è deriso.

Ma ridere e sorridere è lecito a scuola e nei contesti educativi? Sembra che il ridere e l'umorismo siano in antitesi con l'insegnamento eppure, lo abbiamo detto, le passioni gioiose sono quelle che maggiormente possono sviluppare la creatività e l'espansività. Non soltanto, la comicità, l'umorismo, la risata sono presenti abbondantemente nelle aule scolastiche. Sono un'energia emotiva tenuta sottobanco che potrebbe rivelarsi utile, un vero e proprio deposito da cui attingere per aprire inaspettati canali comunicativi proprio là dove tutte le più sofisticate architetture didattiche falliscono.

Il riso, il sorriso, l'umorismo sono il linguaggio preferito dai giovani, quasi un modo spontaneo di relazionarsi, non tenerne di conto anzi reprimerlo vuol dire privarci, nel rapporto educativo, di un importantissimo canale di comunicazione.

Scrivono Sonia Fioravanti e Leonardo Spina, in un volume dedicato alla *gelotologia* (scienza del riso): «È evidente che sarebbe altrettanto dannoso eliminare sorriso e riso nel contesto scolastico, perché il docente si priverebbe delle grandi potenzialità relazionali empatiche ed energizzanti dello humor, nonché della possibilità, come dicevamo, di sdrammatizzare i momenti difficili in aula, nonché stimolare creatività e motivazioni personali degli alunni; ci si priverebbe infine dell'utilizzo di un linguaggio connaturato e imprescindibile per i giovani» (Fioravanti, Spina, 2006, 159)

Nell'epoca delle passioni tristi e del futuro incerto, non possiamo più promettere felicità future, non ne abbiamo la possibilità tanto vale allora valorizzare quelle felicità piccole e contingenti che spesso hanno il tempo di un sorriso. L'uomo senza futuro e dal futuro incerto riesce a trovare negli interstizi degli attimi le felicità che possono motivare e spingere ad andare ad avanti.

L'impegno educativo del nostro tempo allora diviene quello di incentivare le passioni gioiose, l'ottimismo, il sorriso solo così potremo far crescere persone capaci di stare davanti alle tristezze e al futuro incerto, formare persone capaci di sviluppare motivazioni e resilienze, persone capaci di rimbalzare sul tappeto elastico della vita.

Fernando Savater scrive queste parole che rappresentano l'essenza dell'educare in modo positivo, usando le emozioni e le passioni con il segno positivo, le uniche efficaci per formare personalità critiche, le uniche efficaci per opporsi,



resistere alla paura del domani « ...ma come educatori non ci resta che l'ottimismo, così come chi fa del nuoto, per praticarlo, ha bisogno dell'acqua. Chi non vuole bagnarsi, deve abbandonare il nuoto; chi prova repulsione per l'ottimismo, deve lasciar perdere l'insegnamento, senza pretendere di pensare in che cosa consiste l'educazione. Perché educare è credere nella perfettibilità umana, nell'innata capacità di apprendere e nel suo intrinseco desiderio di sapere, nel fatto che ci sono cose (simboli, tecniche, valori, memorie, fatti ...) che possono essere conosciute e meritano di esserlo, e che noi uomini possiamo migliorarci vicendevolmente per mezzo della conoscenza. Con autentico pessimismo si può scrivere contro l'istruzione, ma l'ottimismo è imprescindibile per potersi dedicare... ed esercitarla. I pessimisti possono essere bravi domatori, ma non bravi maestri» (Savater, 2004, 38)

E noi potremo aggiungere che possiamo usare quell'autorità/autoritarismo delle passioni tristi, potremo addestrare generazioni conformate e seriali ma non sviluppare capacità critiche in grado di far guardare al futuro e al domani con gli occhi del sogno.

L'ottimismo quindi come impegno e responsabilità educativa, un ottimismo che si può leggere in queste parole di un ragazzo bosniaco, tratte da un interessante volume sulla pedagogia in zone di guerra, una piccola e leggera poesia che porta dentro di sé tutto l'impegno e la responsabilità dell'educare. «Secca, quando piove./Si è fiacchi e talvolta/ viene voglia di piangere/perché saltano i programmi della domenica./Però hai l'ombrello per la pioggia/e puoi inventarti un nuovo programma./ Pensa, anche in un giorno di pioggia/ci si può divertire» (Canevaro et alii 1998, 166)

L'ottimismo sta in quell'ombrello che chi ha responsabilità educative, deve avere sempre pronto, per aprirlo, per proteggere, per reinventare un programma dove ci si può divertire, dove si può tornare a ridere ancora.

L'umorismo allora diviene anche uno strumento per sviluppare la resilienza, quella capacità di resistere agli urti ed alle situazioni difficili, imprescindibile ormai per affrontare l'incertezza del domani. Sempre più spesso, infatti, viene individuata una stretta correlazione tra umorismo e resilienza (Vanistendael, 2006). L'umorismo può, in questo senso, essere considerato su vari livelli. Un primo livello è quello che considera l'umorismo come *rivelatore*, un umorismo che interviene immediatamente, quasi come riflesso davanti alle situazioni imprevedute, quasi come uno sblocco emozionale. È l'umorismo che ci fa

dire, secondo un detto irlandese: *it could be worse* (potrebbe andare peggio). Scrive Vanistendael, in un bel volume sulla resilienza, « L'umorismo funziona come un vero «rivelatore», che ci rammenta in un flash il lato positivo della vita. Questo lato positivo può essere minimo, come un minuscolo seme, ma è essenziale che ci sia. Altrimenti, avremo un divertimento più o meno sganciato dalla realtà della vita, che offre un sollievo temporaneo, ma che non ci lascia scoprire il nostro legame con il percorso positivo di vita. È ciò che avviene talvolta in un gruppo di compagni che si ritrovano, che si divertono molto, ridono a crepapelle, ma poi restano ciascuno ancora più solo e più misero di prima» (Vanistendael, 2006, 167).

Un passo questo che rivela come l'umorismo e con esso la risata e il ridere possa diventare un vero e proprio impegno educativo, una vera e propria traccia per insegnare ai ragazzi, partendo proprio dal loro terreno, a inserire la felicità in una visione complessiva dell'esistenza.

Un altro tipo di umorismo, ancora più importante nei contesti educativi è quell'umorismo che si esplicita davanti all'indulgenza nei confronti dell'imperfezione, davanti a quell'atteggiamento a quella consapevolezza della possibilità dell'errore, dell'incapacità della perfezione, quell'incapacità che è conaturata al nostro stesso essere uomini e donne in cammino nell'esistenza. Nel mondo angelico della perfezione, l'umorismo non ha diritto di cittadinanza, non può esistere. Ancora Vanistendael « se nell'altro tutto fosse perfetto, potremo ammirarlo certo, ma l'ammirazione non deve essere confusa con la sua accettazione fondamentale. E la domanda si pone anche a ciascuno di noi: voglio essere ammirato o accettato e (diciamolo) amato in questo senso profondo?» (Vanistendael, 2006, 168).

Ammirazione e accettazione e nel mezzo, quasi a segnarne il confine, l'umorismo come strumento per ridere con indulgenza delle imperfezioni e nel sorriso accettarle. È un passaggio nodale nel rapporto educativo, nel modo in cui può essere usato il sorriso come strumento per valorizzare e quindi avvicinare oppure come modalità per ferire, dividere e separare come sanno fare l'ironia e il sarcasmo. È anche un impegno controcorrente, un atto addirittura sovversivo, che dovrebbero assumersi le strutture educative, insegnare il sorriso capace di accettare le imperfezioni, di accoglierle in un più ampio ambito relazionale, contrariamente a quanto fa la società che in nome di un presunto efficientismo valorizza solamente le prestazioni.

Terza tipologia di umorismo è l'umorismo finalizzato a creare legami, un

umorismo di tipo creativo, un umorismo capace di allargare i confini del mondo proprio perché sa vederlo in modo diverso, in un'ottica comprensiva, proprio perché è capace di deridersi, di ridere di sé. Questa tipologia di umorismo «permette di verificare che al di là della posizione sociale la persona è un essere umano come gli altri» (Vanistendael, 2006, 170) capace di sbagliare, capace di sentimenti e di emozioni.

È il livello del legame, l'unico possibile, per impostare un discorso di educazione emotiva, il livello della relazione, una relazione che può essere solo ed esclusivamente comprensiva, capace cioè di includere in un contesto, capace cioè di allargare lo spazio, uno spazio fatto essenzialmente di persone e non di ruoli, di accoglienze e non di rifiuti, di condivisione e non di autorità. Provate ad entrare in una scuola per cercare di capirne lo spazio, per cercare di capirne i segni emotivi, provate ad avvicinarvi alle aule, a sentirne le voci che provengono, provate poi a bussare per entrare in alcune di queste aule. Capirete subito come lo spazio è costruito dalla relazione. In alcune di queste dove il rapporto con il docente è impostato in modo autoritario, sembrerà difficile entrarci, sembrerà che l'aula sia completamente piena incapace di far entrare altre persone e forse anche altre idee, nell'aula invece dove il rapporto è impostato con la gioia e dove il docente è una persona insieme alle altre sembrerà di essere accolti e con noi tante altre persone che possono entrare, tante altre idee. È un esperimento che talvolta vale la pena fare e che fotografa in un attimo lo spazio della relazione e dei legami.

## Sonnambulismi

*«ma l'unico pericolo che sento veramente è quello di non riuscire a sentire niente»  
(Jovanotti, Fango)*

Il nostro tempo, le strutture organizzate sembrano essere dominate dalle passioni tristi e allora riscoprire il sorriso e la felicità come paradigmi educativi può veramente diventare un atto educativo sovversivo.

Un accenno però vale pena farlo anche alle indifferenze emozionali, anch'esse caratteristica del nostro tempo, a quelle anestesie che ci allontanano da ogni relazione e da ogni legame possibile. I sonnambuli<sup>11</sup> sono appunto esseri va-

---

<sup>11</sup> La metafora è ripresa dal libro di Hermann Broch *Die Schlafwandler*, Rhein-Verlag, Zurich 1931/32; Tradotto in italiano: *I sonnambuli*, Torino Einaudi 1960.

ganti, indifferenti al mondo esterno e chiusi nel loro sogno. Camminano per strada, è vero, ma sono indifferenti ad ogni relazione sono privi di ogni valore e proprio per questo indifferenti ad ogni risonanza emotiva ed emozionale. Scrive in un recente ed illuminante saggio lo psicologo Zamperini « Il sonnambulo è decisamente una figura grigia. È, unitamente ai suoi epigoni contemporanei, come l'indifferente, consegnato a rappresentare una cultura – la nostra - della freddezza e della distanza. La diagnosi sembra impietosa: oggi l'individuo è senza passioni. Una convenienza calcolata ha preso il suo posto. Un calmo interesse governa i rapporti umani. Sul coinvolgimento cala il sipario. Al sentire è stata messa la sordina. Sicché la fonte delle emozioni pare essersi inaridita. Per di più il cittadino appare stanco. Poco propenso all'impegno e all'apertura verso il mondo. Tende pacatamente ma ostinatamente a sottrarsi, come lo scrivano Bartleby di Melville con il suo celebre "preferirei di no"» (Zamperini, 2007, 43).

Una società sonnambula e indifferente, dove è meglio non sporcarsi le mani, non comprometersi, conformarsi. Un mondo dove rispondiamo continuamente con quel «preferirei di no», incapaci di vedere gli altri, i volti degli altri, capaci soltanto riguardare i propri sogni di sonnambuli.

Ma perché l'indifferenza? Perché questa società di «intimità fredde» come le ha chiamate recentemente la sociologa israeliana Eva Illouz (Illouz, 2004)? Forse sono gli stessi rapporti tra le persone che si sono allentati, è venuta meno la continuità delle relazioni: familiari, sociali, di lavoro. Tante relazioni particolari e frammentate destinate a finire nell'arco del tempo. La precarietà alimenta l'indifferenza, alimenta la distanza emotiva tra le persone. Non solo. Le istituzioni sociali richiedono sempre più efficienza, prestazione e quindi anche conformismo alle regole. Scrive Zamperini « Il fenomeno dell'indifferenza ben coglie il respiro della contemporaneità: l'apnea. Un trattenere il respiro per meglio adattarsi alla realtà sociale – la nostra realtà sociale. Assumere passivamente il solo sentire che l'istituzione e il contesto propongono e impongono. Accettare la sua grammatica e il relativo vocabolario per assegnare alle emozioni i loro oggetti pertinenti. Imparare a emozionarsi con distacco, e cosa significhi tale vissuto, in un particolare momento storico-sociale, dentro quei luoghi dove è ritenuto utile e desiderabile. Insomma, una riduzione degli individui a ruoli. È una messa tra parentesi della persona» (Zamperini, 2007, 176)

Dal nostro punto di vista queste parole sono particolarmente significative e rivelano una traccia fondamentale: l'indifferenza è quella che riduce le persone a ruoli, quella che mette tra parentesi la persona. Nei contesti educativi: l'indifferenza è quella che fa sì che un insegnante sia soltanto un insegnante e uno studente soltanto uno studente. Nei contesti di cura quella che fa sì che il medico sia soltanto il medico e il paziente soltanto una patologia da curare. Provate a chiedere ai docenti i nomi (non i cognomi che fanno parte del ruolo) dei propri alunni e provate viceversa a chiedere i nomi dei docenti agli alunni. Mancheranno le risposte, alcuni ragazzi risponderanno addirittura che non pensavano che un docente potesse avere un nome.

Riscoprire e riscoprirci come persone, favorendo lo scambio, la relazione anche su un piano emozionale, magari pensando alle emozioni stesse come doni, come «*doni emozionali*» (Zamperini, 2007,170)

Ma che cosa sono questi doni e come potrebbero diventare significativi in un contesto educativo?

I doni emozionali sono «quelle emozioni che una persona esprime – verbalmente o non verbalmente – a un'altra e che, poiché non vengono date indiscriminatamente o perché sono scarse, acquistano grande valore e creano nel contempo uno stato d'animo positivo nel ricevente» (Zamperini, 2007,170)

È un movimento di dare e ricevere, di scambio emozionale che serve per uscire dall'indifferenza e per la costruzione di legami. Nelle logiche del regalo emozionale si possono individuare alcuni atteggiamenti. Il primo quello del *prima io*, che utilizza in modo funzionale il regalo emotivo per manipolare, o per mantenere una posizione di superiorità e che non può aiutare in un processo educativo. Il *prima tu* capace di innalzare l'altro, di favorirne l'autostima. Sono due atteggiamenti relazionali diversi: il primo si chiede quanto e che cosa posso guadagnare io da una relazione e il secondo invece quanto io posso offrire. Forse però il superamento di questi due atteggiamenti sta nel *prima noi* nella creazione di quello spazio condiviso, di quella *fabbrica della comunicazione emotiva* dove l'essenza stessa è nello stare insieme condividendo e regalando pezzi di sé, pezzi di storie e di sentimenti, pezzi di sogni e di speranze...sarà un pò come risvegliarsi, non più sonnambuli, non più indifferenti.

## Legami

«*Creare dei legami?*»

«*Certo*», disse la volpe. «*Tu, fino ad ora, per me, non sei che un ragazzino uguale a centomila ragazzini. E non ho bisogno di te. E neppure tu hai bisogno di me. Io non sono per te che una volpe uguale a centomila volpi. Ma se tu mi addomestichi, noi avremo bisogno l'uno dell'altro. Tu sarai per me unico al mondo, e io sarò per te unica al mondo*».

(*Saint-Exupéry 1943, 92*)

## Una scuola senza cuore

Nodo essenziale da sciogliere, traccia essenziale per pensare di costruire una scuola capace di accogliere, capace di guidare, orientare, prendere per mano per far crescere, è la relazione, perché è nella relazione che si realizza anche emotivamente il processo di apprendimento, è nella relazione che si incardina la porta per accedere nel profondo di ogni essere umano, per aprirsi e accogliere l'altro. È nella relazione che le emozioni giocano rincorrendosi, acquistano senso, collassano per poi rinvigorire più forti che mai.

Comprendere che l'apprendimento sta nel gioco della relazione è essenziale per educare e per insegnare anche se spesso manca questa percezione o non ce ne accorgiamo in una scuola che, ossessionata dal mito dell'oggettività, finisce per essere asettica e senza cuore, e quanto invece sarebbe importante il cuore per apprendere, per la passione che si può mettere nell'imparare, per la gioia stessa di imparare.

Nel 2002, a seguito di un concorso bandito da una rivista e da un noto sito che si occupa di scuola, James Hillman, il noto psicanalista, scrisse una lettera agli insegnanti italiani (Hillman, 2002), una lettera ancora non sufficientemente diffusa nelle scuole, una lettera che merita di essere analizzata perché capace di far riflettere ed indirizzare la scuola verso un rinnovamento, verso la ricerca di un proprio cuore, unica strada possibile per continuare a pensare una scuola dove si promuove la crescita delle persone e con le persone e dove non si guarda soltanto a preparare *capitale umano* conforme ai processi di produzione.

L'incipit della lettera può creare qualche imbarazzo e sicuramente molte domande, scrive Hillman: « i miei pensieri oggi si reggono su una distinzione

fondamentale che specificherò in questa fase iniziale: l'insegnare e l'imparare non devono essere confusi con l'educazione e possono persino essere impediti dall'educazione» (Hillman ,2002).

Chiarito che *educazione* è inteso *all'inglese* come *education*, come cioè tutta quella costellazione di elementi: programmi, modalità di valutazione, curricula che supportano il rapporto di insegnamento e apprendimento, ci ritroviamo davanti un'affermazione che individua due elementi che possono essere in contrasto tra loro. Si dice, infatti, che l'educazione può essere di ostacolo al rapporto di insegnamento e apprendimento, si dice che tutto l'apparato ministeriale e pseudo didattico può talvolta ostacolare, essere di impaccio alla costruzione di un proficuo rapporto tra chi insegna e chi apprende, sono parole che fanno riflettere coloro che credono nella costruzione di una scuola dove le relazioni siano centrali.

Alla base, prima, cronologicamente e costituzionalmente prima di un apparato sta un rapporto, una relazione, un legame tra chi apprende e chi insegna. Qualcosa di naturale e fondante come dice lo stesso Hillman «La relazione fra l'imparare e l'insegnare è animale, naturale, data, dotata di ubiquità; non è tanto il prodotto della civilizzazione e della cultura quanto la loro base » (Hillman, 2002).

Qualcosa che crea la cultura, la sovrastuttura e che sta strutturalmente alla base. L'apprendimento e l'insegnamento sono un legame, viaggiano su un piano che è prima di tutto emotivo e sentimentale altrimenti non sono, sono apparato, sono trasmissione di informazioni, sono *education*, quella *education* che va ad ostacolare e a fraporsi tra i due elementi in gioco: colui che insegna e colui che apprende.

«L'educazione richiede un intero esercito di amministratori, esperti, specialisti; divisioni in classi, unità, soggetti, discipline, dipartimenti; conseguimento di traguardi, gradi, prove, valutazioni; e naturalmente bilanci preventivi, supervisione, responsabilità misurabile. Pure l'educazione si suddivide in due specie: primaria e superiore, tecnica e classica, scienze ed arti; riparatrice ed avanzata. Il misterioso lavoro emotivo di insegnare ed imparare viene cooptato nelle forme esteriori che mirano a farlo avvenire, In verità l'insegnare e l'imparare scompaiono in vincoli laterali e in occasioni segrete. Dei lunghi anni trascorsi nella scuola quanti pochi episodi di illuminazione conservati nella memoria, quanti pochi momenti di insegnamento che hanno acceso un fuoco!» (Hillman, 2002).

È la scuola senza cuore, quella oppressa da un sistema che è senza cuore, un sistema che svilisce il rapporto primario e primordiale, che anestetizza i sentimenti impedendo di sentire appunto i battiti e *le intermittenze del cuore*. Una scuola senza emozioni persa dietro ad ingegnerie organizzative.

Scrivono Bruno Rossi in un interessante volume dedicato all'educazione dei sentimenti: «In assenza di emozioni e passioni difficilmente si verificano motivazioni e coinvolgimenti, entusiasmi e partecipazioni dell'alunno e dunque apprendimenti sicuri ed efficaci. L'enfatizzazione delle ingegnerie organizzative è non poco responsabile della opacizzazione delle biografie, dei volti, delle attese, dei progetti degli alunni. In mancanza della qualità affettiva della relazione educativa, l'alunno non riesce a farsi autore di solidi quanto appropriati investimenti psichici in direzione delle proposte culturali offertegli, non è capace di attivare risorse e ricchezze cognitive nei riguardi del compito di apprendimento e dell'impegno di conoscenza » (Rossi 2004, 68).

Quella scuola che manca di luce. In un interessante volume sulle autobiografie scolastiche curato da Enzo Catarsi la dimensione della mancanza di luce emerge soprattutto per la scuola secondaria: molte autobiografie usano i termini: buio, nero, oscuro, termini che la psichiatria inserisce nell'ambito degli stati malinconici. Poche volte emerge la dimensione della luce e, quando emerge, è perché viene recuperato un rapporto con un docente, perché si riesce a trovare qualcuno che nonostante l'*educazione*, per usare i termini di Hillman, riesce a porsi sul piano di quella relazione primaria quella relazione che fa scrivere in una autobiografia scolastica «m'illumino d'immenso. Era la scritta sulla maglietta che spesso indossava il mio professore di Italiano che oltre ad insegnare sapeva ascoltarci come nessun altro in quell'Istituto» (Mannucci, 2006, 92).

Una luce che è determinata dall'ascolto e l'ascolto, il saper ascoltare si colloca come elemento fondativo di una relazione.

Manca la luce e senza luce non può esserci uno sguardo, non può esserci la capacità di vedere, anche di quella vista che, unica, può essere la vista dell'insegnamento, la vista del cuore.

Ma le relazioni sono pericolose, possono insegnare troppo, meglio anestetizzarle, meglio impedirle magari con una macchina per insegnare o magari con una burocrazia impersonale. È meglio così, ma così facendo la scuola, e tutti coloro che vivono dentro di lei, si ammala come appunto ci ricorda lo stesso Hillman «Qualcosa si sta ammalando nel cuore dell'educazione; è malata nel



cuore, e questo cuore non può essere ristabilito con semplici esercizi di base o con una nuova dieta dell'anima, né questo cuore può essere sostituito con una macchina ad alta tecnologia» (Hillman, 2002).

È quindi una scuola ammalata e che fa ammalare: docenti impegnati a rincorrere fogli da riempire con parole incomprensibili o con numeri, numeri che generano numeri che moltiplicano numeri che dividono numeri per medie numeriche. E allora ci si ammala, profondamente, nel cuore, nell'anima, demotivati e demotivanti, trascinando con sé stanchezze e saperi ripetitivi, incapaci ormai di creare legami e stare in relazione, talvolta arroccati dietro le impalcature del sistema per nascondersi, per la paura stessa di una relazione che in un sistema malato viene ostacolata e allontanata.

## Riti

*«che cos'è un rito?» disse il piccolo principe. «Anche questa è una cosa da tempo dimenticata». Disse la volpe. «è quello che fa un giorno diverso dagli altri giorni, un'ora dalle altre ore».*

*(Saint-Exupéry, 1943, 94)*

Qual è allora il livello profondo dove si può pensare di cominciare a ricostruire dei legami, dei nodi relazionali capaci di allacciare nuovamente relazioni perdute e dimenticate? Dove costruire quel sentimento che lega chi insegna e chi apprende? Quella scintilla che fa sì che l'apprendimento si trasformi in un fuoco passionale, in una gioia, in qualcosa di luminoso?

In un recente e provocatorio volume di Paolo Mottana sono presenti alcune interessanti suggestioni per rispondere alle precedenti domande (Mottana, 2007) e un invito a recuperare una dimensione profonda, simbolica e rituale dell'insegnamento.

Quanti simboli esistono nelle nostre scuole? Quanti generano situazioni significative dal punto di vista relazionale e quanti invece stanno a imporre, a discriminare a separare? Il simbolo viaggia, *hillmanianamente* parlando, su un livello profondo e basilare, sullo stesso livello dove si intrecciano le emozioni ed i sentimenti è come se parlasse al cuore, è come se dicesse direttamente all'anima.

La scuola è impregnata di una serie di simboli che tendono ad ostacolare la relazione: la campanella, il registro, la stessa disposizione dei banchi, le pagelle.

Simboli che parlano inconsapevolmente e implicitamente.

La campanella ad esempio segna i tempi, talvolta i tempi stessi della relazione. Occorrerebbero tempi diversi per creare legami, per non troncare sul nascere una comunicazione, per non spezzare un discorso importante con un: *ci vediamo domani*. La campanella inflessibile segna il tempo, bloccando sul nascere legami, parole che avrebbero avuto bisogno di altro tempo per venir fuori, per depositarsi, per ricorrersi, la campanella esige risposte dirette a domande dirette, esige lo svolgimento di un programma.

L'efficientismo richiede che il programma sia svolto, richiede che i voti vengano scritti sulle pagelle in modo oggettivo e trasparente, dopo prove, misurazioni, simulazioni in grado di far accumulare debiti e crediti. L'oggetto pagella (o cartellone di fine anno) riassume da solo la scuola che si concentra esclusivamente sulla valutazione, sul voto, sul numero. Riassume una scuola basata sulla prestazione, sulla valutazione della prestazione. Poco importa se l'alunno non ama la materia, conta soltanto il voto, poco importa se l'alunno in quel tema ha voluto dirci qualcosa di sé, conta soltanto il voto misurato e rilevato con test e prove strutturate. E così facendo aumentano sempre di più i problemi di comunicazione, facendo così la passione per l'apprendimento diminuisce, facendo così forse si può parlare soltanto di addestramento e non di apprendimento, addestramento per il raggiungimento di una prestazione a breve termine.

L'oggettività dei numeri, usata per valutare, nasconde le dinamiche relazionali ed i rapporti tra docenti ed allievi, introduce un anestetico capace di isolare ogni possibile coinvolgimento emotivo, ogni possibile *mettersi in gioco nella relazione*.

Il registro che afferma il diritto a valutare e che separa i valutati dai valutatori, la stessa disposizione dei banchi in un'aula, informa e definisce la relazione.

L'ultimo banco, ad esempio, quello su cui non siederà mai il seccione, ma quello dell'ultimo, del ripetente, della pecora nera, una pecora nera che finisce per trovare i propri caratteri identitari proprio in questa sua modalità di sconfinamento.

Ecco quello che scrive uno scrittore come Ascanio Celestini:

«Negli anni Sessanta tutte le mattine mia nonna mi portava a scuola, ma il lunedì si infilava le calze grosse della farmacia e si metteva le scarpe. Il lunedì mi accompagnava fino dentro alla classe. Io andavo all'ultimo banco e lei si avvicinava alla signora maestra e gli chiedeva come va questo figliolo? E la

maestra gli rispondeva che va male, il figliolo. Io l'ho messo all'ultimo banco così non disturba. L'ho messo da solo sennò mi rovina anche gli altri. Viene a scuola solo per scaldare il banco. È debole in matematica. È debole in geografia. È debole di cervello. È il peggiore di tutta la classe. È la pecora nera. Mi sa che quest'anno lo boccio, ché se ripete l'anno forse impara qualcosa » (Celestini, 2006, 9)

L'ultimo banco come metafora, cornice di un essere ultimi, simbolo che conferma una situazione ed allo stesso tempo dis-conferma le capacità di un ragazzo.

La scuola è fatta di simboli, ma non sono simboli condivisi, sono simboli che confermano una frattura, una situazione malata nel cuore stesso della scuola, sono simboli che confermano un paradigma trasmissivo e informatico del sapere. Scrive appunto Paolo Mottana « l'educazione non è una faccenda di trasmissione come vuole il paradigma informatico dell'insegnamento che domina sul paesaggio arido e miserabile delle nostre istituzioni formative, è un mistero di corpi, emozioni, saperi, pratiche, che va celebrato secondo una procedura esatta, affinché una trasformazione avvenga » (Mottana 2007, 24). Si parla di celebrazione e i riti sono quelli che si celebrano. Occorre reintrodurre nelle aule il concetto della comunicazione rituale, quella che sta a fondamento di tutte le società, quella che viene prima, basilare e fondante. L'unica che fonda la relazione anche su una dimensione emotiva ed empatica. Negli ultimi anni un teorico della comunicazione come James Carey, docente di giornalismo alla Columbia University, ha sviluppato il concetto di comunicazione rituale in opposizione ad una cultura, com'è anche quella didattica, essenzialmente trasmissiva. È lo stesso Carey che scrive: «La concezione trasmissiva della comunicazione è la più comune all'interno della nostra cultura forse in tutte le culture industrializzate – e domina le definizioni del termine riportate dai dizionari attuali. È definita da termini come “comunicare”, “inviare”, “trasmettere”, o “dare informazioni agli altri”. Si è formata partendo da una metafora che rimanda alla geografia o ai mezzi di trasporto» (Carey, 1989,12).

Questo modello di comunicazione domina la nostra società, la nostra scuola, le nostre aule, è un modello di potere e di dominio. Carey però sostiene che esiste anche un modello *rituale* decisamente minoritario ma fondante ogni possibile comunicazione, scrive Carey: «la concezione rituale della comunicazione, benché sia un tema minore del nostro pensiero, è di gran lunga la più

vecchia tra le due concezioni –abbastanza vecchia, infatti, perché i dizionari la etichettino come “arcaica”. In una definizione rituale la comunicazione è legata a termini quali *condivisione, partecipazione, associazione, fratellanza e il possesso di una fede comune*. Questa definizione sfrutta l’antica identità e la radice comune dei termini *comunanza, comunione, comunità*. Una concezione rituale della comunicazione è finalizzata non alla diffusione dei messaggi ma al mantenimento della società nel tempo; non l’atto di comunicare informazioni ma la rappresentazione di credenze condivise» (Carey, 1989, 12)

È come se l’attenzione si spostasse dal contenuto da trasmettere alla relazione, al sapere da costruire insieme, è come se il significato profondo dell’imparare e dell’insegnare fosse nello stare insieme, condividendo e costruendo simboli, simboli che creano complicità, simboli che diventano oggetti, ponti di comunicazione, che diventano creatori di spazi dialogici imprevisti e necessari. Ma i simboli nascono nella relazione e hanno bisogno dei riti per vivere. È il segreto profondo dell’insegnare, è la magia nascosta dell’apprendere.

Programmazioni, fogli da riempire, moduli da gestire, valutazioni, contenuti, programmi sono falsi riti perché costruiti altrove, altrove da dove si compie l’atto magico e misterioso, altrove e da altri, sono riti falsi che offuscano, nascondono, ostacolano la ritualità magica e archetipica. Tecniche spesso, e *techne*, lo sappiamo, vive in opposizione a *psiche*, all’anima appunto.

*La vita è altrove*, per riprendere il titolo di un romanzo di Kundera che mirabilmente illustra le problematiche del vivere sempre dove non è la vita (Kundera, 1992) e il tema dell’altrove merita di diventare domanda quando si parla di relazioni educative. Quanto, infatti, si produce altrove rispetto alle reale dimensione del rapporto insegnamento e apprendimento e quanto invece è produzione rituale e condivisa e potremo anche aggiungere, vitale? La categoria dell’altrove declinata con la vitalità costituisce una preziosa indicazione pedagogica. Per recuperare la dimensione del legame, per riscoprire la possibilità di costruire insieme e per ridare la vita a aule che la hanno persa.

Purtroppo, la simbologia scolastica è creata altrove, è creata per ostacolare la relazione, creata per impedire la magia. Falsi fattucchieri e chiromanti che ingannano per impedire appunto quella magia, per far perdere fiducia in quella magia che «come spiega bene Giordano Bruno nel suo libro sui Legami, è scienza d’amore, di comprensione del mondo, di generare e tessere unioni, di riconoscere e far riconoscere l’infinita tela delle reticolari corrispondenze che corre in tutte le direzioni, quelle visibili e quelle invisibili, e che fa del nostro

mondo un cosmo animato e vivente per ogni dove e di cui si tratta sempre e ancora di testimoniare la forma, la figura, le immagini, le impronte, le formule magiche e segrete, il nesso che passa tra il fiorire e il respirare e l'illuminare e il dormire, e il morire, e il vivere e l'amare e così e così» (Mottana, 2007, 74). Un riferimento ad un libro, un libro di un filosofo come Giordano Bruno, un libro intitolato appunto *Legami (vinculis)* i legami che legano, vincolano tra loro i rapporti, le relazioni e che hanno il loro fondamento in una radice profonda, emozionale, ecco che cosa scrive Bruno in questo breve e illuminante saggio, un saggio che parlando delle relazioni apre scenari interessanti anche in una prospettiva educativa. Scrive Bruno, disegnando una specie di scala dei vincoli, di legami «Chi vincola, non incatena a sé l'anima se non l'ha rapita; non la rapisce se non incatenata; non l'incatena se non si congiunge a lei; non si congiunge se non la raggiunge; non la raggiunge se non per impetuoso avvicinamento; non si avvicina se non inclina anzi declina verso di lei; non inclina se non è mosso da desiderio, da appetito; non appetisce se non ha maturato conoscenza; ma non matura conoscenza se l'oggetto in figura o simulacro non si fa presente ai suoi occhi, orecchi, o alle percezioni del senso interno. Dunque conduce a destinazione i vincoli tramite la conoscenza in genere, porta ad intreccio i vincoli tramite la scossa emotiva in genere (dico conoscenza in genere, perché non si sa talvolta da quale dato conoscitivo si viene rapiti; e dico scossa emotiva in genere, perché neanche questa è agevole a definire)» (Bruno, 1590, XXIX).

Parole queste che incantano e che ci dicono che non c'è la creazione di legami se non c'è una *scossa emotiva* (non agevole da definire dice lo stesso Bruno), un incatenamento, un rapimento (è la magia dell'insegnare e dell'apprendere), se non c'è un desiderio (forse oggi lo decliniamo con una più neutrale motivazione?), se non c'è un'inclinazione verso l'anima dell'altro, un avvicinamento in grado di confondersi e congiungersi.

E ancora Bruno con indicazioni per creare vincoli, per costruire legami: «Le porte per cui il cacciatore d'anime getta i suoi vincoli sono tre: la vista, l'udito, e la mente o immaginazione. Se riesce ad aprirsi un varco per tutte e tre quelle porte, vincola nel modo più rigoroso, allaccia coi lacci più stretti. Egli penetra la porta dell'udito armato di voce e del bel parlare che è figlio della voce; penetra la porta della vista armato di forma e gesto e movimento e figura adeguata; e la porta dell'immaginazione, della mente, della ragione, la varca coi comportamenti e le arti» (Bruno, 1590, XXX)

Vista, udito immaginazione per creare lo spazio, per eseguire la magia, come un vero e proprio mago, per far nascere il desiderio, per incendiare un desiderio ancestrale ed archetipico che già esiste e che chiede soltanto di sbocciare, di essere infiammato. Sarà in grado la scuola di farlo e di recuperare questa dimensione profonda, vitale e essenziale?

## Oltre

*«Addio». Disse la volpe. « Ecco il mio segreto. È molto semplice: non si vede bene che col cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi».*

*« L'essenziale è invisibile agli occhi», ripeté il piccolo principe per ricordarselo.»*  
(*Saint-Exupéry, 1943, 98*)

A questo punto è come se il linguaggio per andare oltre si facesse incerto e non *agevole da definire*, accade sempre così quando ci avventiamo a percorrere *sentieri interrotti*, sentieri che necessitano di linguaggi nuovi, di racconti, di miti.

Per fortuna li abbiamo, per fortuna abbiamo le storie che possono aiutarci quasi ad aprire nuove strade, quasi a percorrere nuovi sentieri.

«James Baldwin il romanziere e saggista americano, ricorda: " un edificio scolastico... terribile, antico; scuro, cupo e a volte pauroso. In una classe di cinquanta bambini, per lo più neri, un'insegnante Orilla Miller - una giovane insegnante di scuola bianca, una donna bellissima... che amavo... in modo assoluto, dell'amore di un bambino", riconobbe una qualità in questo bambino nero di dieci anni. "La giovane donna del Midwest era sorpresa dalla vivezza d'ingegno di questo bambino dei bassifondi". Scoprirono un interesse comune in Dickens; lo leggevano entrambi ed erano ansiosi di scambiare opinioni. Anni più tardi, dopo essere diventato famoso, Baldwin scrisse alla sua vecchia insegnante, chiedendo una fotografia. "Ho tenuto il tuo volto nella mia mente per molti anni» (Hillman, 2002).

I termini sono quelli dell'amore, della condivisione, sono quelli rituali della magia dei legami. Un amore assoluto, ispirato dalla bellezza. La ritualità del leggere insieme Dickens e dello scambiarsi opinioni. Il piano emozionale che invade con prepotenza le altre dimensioni fino a diventare primario e determinante.

«Un altro esempio è quello di Truman Capote, un tipico "bambino difficile", che faceva tutto quello che poteva per disturbare la classe e provocare i suoi insegnanti. Ma incontrò la simpatia della sua insegnante di scuola media, Miss Wood. Condividevano un interesse per Ibsen. Miss Wood invitò spesso il giovane Capote a cena, lo favoriva in classe e incoraggiava i suoi colleghi a fare altrettanto» (Hillman, 2002).

La simpatia, il rito di un interesse comune, le cene insieme. È un legame magico e d'amore. Qualcosa di non oggettivo (le simpatie) ma l'oggettività non serve per crescere, o meglio, è secondaria.

E poi un parere autorevole e inaspettato che ricorda i propri insegnanti del ginnasio:

«Noi facevamo loro la corte o volgevamo loro le spalle, immaginavamo in loro simpatie e antipatie che probabilmente non esistevano affatto, studiavamo le loro caratteristiche e su di esse formavamo, o deformavamo, le nostre. Essi evocavano le più fiere opposizioni e ci costringevano a una completa sottomissione; spiavamo le loro piccole debolezze, e ci inorgoglivamo del loro valore, della loro sapienza e giustizia. In fondo provavamo un grande affetto per loro se essi ce ne offrivano anche un minimo motivo, per quanto io non sappia dire quanti di loro se ne rendevano conto» (Freud, 1914, 737)

In questo breve passo un segreto quasi magico dell'insegnamento: è capace di trasformare l'affetto. Un *minimo motivo* diviene un *grande affetto*. Per creare legami occorre poco perché un affetto, nelle aule scolastiche, ha la capacità di moltiplicarsi se riesce a insinuarsi nei gangli vitali della struttura.

Il seguente brano, tratto da un racconto di Marco Lodoli, scrittore e insegnante in un Istituto romano, invece ci apre orizzonti verso un rapporto tra un allievo e un professore, un rapporto che ricorda molto in alcuni punti, un vero e proprio rapporto d'amore, talvolta una follia d'amore come l'andare a guardare le finestre della casa, in attesa e speranza, e nell'immaginare, nell'immaginarlo come un *corsaro magnifico*. L'amore trasfigura la realtà e apre le porte dell'immaginazione, quella immaginazione dell'incantata magia bruniana. «Qualche pomeriggio, poi, abbandonavo i libri e camminavo fin sotto casa sua. Vedevo le finestre accese e cercavo d'immaginare la sua vita fuori dalla scuola. Ho visto varie volte una donna bionda salire da lei, e poi non l'ho vista più. Nei temi in classe cercavo di ripetere tutto quanto lei ci spiegava, tentavo

collegamenti tra arte e filosofia, letteratura e musica, ma quasi mai veniva fuori un discorso fluido. Le parti stridevano tra loro, le parole erano faticose, il senso oscuro a me per primo. Mi sentivo come un pappagallo sulla spalla di un corsaro magnifico. Poi d'improvviso qualcosa si è sbloccato, lei mi incitava a essere più sincero, più vicino a me stesso: la cultura serve solo a sciogliere le incrostazioni, mi diceva, credimi, serve a disimparare e a ricominciare da capo, sempre. Bisogna distruggersi per vedersi meglio. Così cominciai a leggere i poeti e a scrivere semplicemente quanto avevo compreso, a raccontare senza mentire in che modo quei versi penetravano nella mia vita. E a poco a poco i voti crescevano insieme alla sua stima, professore. Mi tremano ancora le gambe al ricordo di quello che mi disse una mattina tra un'ora e un'altra. Avevo la pizza in mano, la bocca sporca di pomodoro, un maglione bucato al gomito. Lei si avvicinò piano piano e, cosa che mai aveva fatto, mi chiamò per nome». (Lodoli 2003, 66)

Un rapporto che fa crescere e migliorare, fatto di riti e di miti, le gambe che tremano Perché qualcuno per la prima volta pronuncia il nostro nome. Il nome stesso come segno di confidenza, come apertura di uno spazio accogliente, la meraviglia di chi battezza per la prima volta il mondo e a sua volta ne è battezzato. Da queste storie si intuisce come nella relazione, nella creazione di legami si riesca a costruire quel legame emotivo necessario per l'insegnamento e per l'apprendimento.

Le storie inoltre, sono sempre al singolare quasi come se occorresse oltrepassare l'idea di parlare esclusivamente alla classe (*urbi et orbi*) recuperando una dimensione del dialogo individuale, una dimensione che permette di seguire le traiettorie di vita di ogni singolo studente, che permette di rispettarne i tempi e gli affetti.

Lo stesso Hillman ce lo ricorda nel suo magistrale *Codice dell'anima* (Hillman 1996) affermando che vedere le persone attraverso categorie e categorizzazioni (la classe è una categoria, lo studente anche) nasconde l'essenza della persona singola, l'unica della quale possiamo innamorarci.

Scrivo Hillman invitandoci a riscoprire la dimensione della *ciascunità* l'unica, penso, in cui si possa fondare una pedagogia dei sentimenti e degli affetti, unica, certamente, in cui si possano costruire percorsi di educazione emotiva: « L'occhio del cuore vede dei «ciascuni» ed è toccato dalla «ciascunità», per prendere a prestito l'espressione di William James. Gli affetti del cuore scel-



gono sempre il particolare. Ci commuove questa immagine e solo questa: in un'aula piena di bambini, soltanto il piccolo Truman con la sua vocetta acuta. Ci innamoriamo di questa immagine particolare, non di una qualunque». (Hillman, 1996, 161)

In questa dimensione si recupera quel rapporto di fiducia necessario per costruire legami, quel rapporto che permette di recuperare talvolta una reciproca diffidenza se non addirittura un'assoluta incomprensione.

Ma questo va oltre, oltre la scuola com'è oggi, oltre i percorsi formativi dei docenti dove si insegnano contenuti disciplinari e, al limite, qualche nozione di didattica, va oltre la cultura dell'efficienza e del profitto tesa ad aumentare la velocità e la produttività, va oltre alla cultura pseudo ministeriale della qualità totale dove le procedure e i processi ingegnerizzano le relazioni, va oltre il paradigma informatico della formazione a distanza dove è sufficiente parlare con un computer per apprendere, va oltre lo stesso linguaggio, lo stesso *logos*...oltre.

## Conclusioni

Nella prima parte abbiamo tracciato dei sentieri ripercorrendo delle strade già percorse, delle teorie sull'educazione emotiva e sulle emozioni. Questi sentieri ci hanno poi guidato alla raccolta di tracce, tracce che potrebbero essere utili strumenti per intraprendere pratiche operative e che ci hanno fatto capire come qualsiasi percorso per superare l'analfabetismo emozionale del nostro tempo si da esclusivamente nella relazione e nella comprensione dell'altro.

Occorre però riflettere anche quanto nelle nostre scuole si faccia qualcosa per superare una didattica centrata esclusivamente sugli aspetti cognitivi, non comprendendo come in realtà i due momenti siano complementari e in stretta relazione tra loro.

Un episodio raccontato da Paolo Crepet su un docente *particolare* ci mostra come l'aspetto emotivo sia in realtà ancora poco valutato proprio perché più profondo e primario, un docente particolare che improvvisa qualcosa di diverso e di nuovo, qualcosa di coraggioso e capace di deviare da un modo "normale" di fare lezione.

Il docente in questione è Tonino Guerra, poeta e sceneggiatore di film di Antonioni e Fellini, che cominciò la sua carriera proprio come docente in un Liceo a Rimini. Rimini durante la guerra era stata bombardata e distrutta all'ottanta per cento. A Rimini arrivò una signora da Zurigo, una pedagogista

svizzera, Margherita Zoebeli, che con idee un po' strane per l'epoca promosse la costruzione di un asilo a misura di bambino. Prosegue Crepet « Quando incontrò questa donna magica, Tonino Guerra – che odiava fare il docente e lo fece infatti quell'unica volta, in un liceo – ebbe una delle sue folgorazioni. Compito di italiano in classe: *ieri sera a cena*. Nulla di brillante, no? La settimana dopo ancora lo stesso tema: Ieri sera a cena. Andò avanti per tre mesi con questo tema ossessivamente uguale finché i ragazzi, che non ne potevano più, si insubordinarono. A uno dei più facinorosi Tonino disse: « Ora prendi il primo e l'ultimo tema che hai scritto, ti mostro la differenza. Nel primo usi la tua parte cognitiva e dici cos'hai mangiato ieri sera, pasta e fagioli. Non è molto interessante. Io ti ho costretto, obbligandoti a tornare su quel ricordo, ad attingere alla tua parte emotiva, che noi teniamo sempre più bassa, nascosta nel profondo, perché ci vergogniamo delle nostre emozioni. Però, alla fine, non potendo o non volendo raccontare altro, quel piatto di pasta e fagioli è diventato improvvisamente fumante; il nonno parla o impreca per sue strane ragioni; la mamma ha un diavolo per capello... Tutto diventa estremamente interessante, perché è tuo».

Insegnare è dire ai ragazzi che c'è sicuramente una parte cognitiva – è il loro steccato – e poi c'è la parte interiore, «dentro», quella di cui abbiamo più paura, ma che racconta più di noi. Gli steccati sono sempre tutti «uguali», a parte quel «dentro» che dice delle nostre reali dimensioni emotive» (Botta, Crepet, 2007, 17).

Quanto si cerca di saltare gli steccati nelle nostre aule, quanto la struttura educativa stimola appunto il salto di questi steccati? Quanto invece sono i programmi, le pagelle, le valutazioni interperiodali (nome assurdo che si usa nel didattichese) ad impedire il salto dello steccato, uno steccato che va collocandosi sempre più lontano e sempre più in alto?

Ma la questione dell'educazione emotiva ormai non è soltanto nel salto di questi steccati, è diventata una questione culturale più ampia, una questione addirittura di potere e di etica. Un potere che limita il dispiegarsi delle *passioni gioiose* ed incrementa le *passioni tristi* che limitano la capacità di agire, una società precaria e precarizzante che rende instabile ogni rapporto umano la creazione di ogni legame, le prospettive per il futuro, le speranze che si svuotano lasciando soltanto l'angoscia dell'attesa.

Forse ormai, a chi ha dei ruoli educativi, rimane soltanto di agire sulle contingenze, sugli attimi, sulla felicità individuale l'unica ancora possibile venendo

meno l'orizzonte messianico di senso. Davanti ad un futuro minaccioso e minacciante forse il vero senso dell'educazione sta «nel riconoscimento di quello che ciascuno di noi propriamente è, quindi della propria virtù, della propria capacità, o, per dirla in greco, del proprio *daimon* che, quando trova la sua realizzazione, approda alla felicità, in greco *eu-daimonia*» (Galimberti 2007,14). Una sorta di arte del vivere (*téchne tou biou*) che consiste nel conoscere/riconoscere se stessi, anche la propria dimensione emotiva, anche le proprie capacità e nel vederle fiorire e realizzare secondo misura (*katà mètron*). Per chiudere questo percorso allora due oggetti, due oggetti che un docente dovrebbe portare sempre con sé: una corda e una bussola. Due metafore di un insegnamento che voglia guardare alla persona nella sua interezza e non esclusivamente alla prestazione. La bussola serve ad orientare, serve a dare delle coordinate a fare quello che i naviganti chiamano *punto nave*. Il punto nave serve a capire dove siamo soprattutto quando il mare si fa mosso e quando vengono a mancarci dei riferimenti naturali come la costa e le stelle, riferimenti che spesso nelle tempeste dell'adolescenza vengono a mancare. Il punto nave serve per capire per riflettere su di sé, imparando a collocarsi nel mondo e a proiettarsi nel domani magari con gli occhi della speranza che riempie le attese e con le speranze di chi sogna e di chi ci sogna.

E poi una corda, la corda per creare legami, non c'è insegnamento significativo se non c'è un legame, quel legame da costruire insieme, da far crescere insieme con tutti e con ciascuno, nel rispetto della *ciascunità* di ognuno, nella consapevolezza che soltanto nel legame possono costruirsi nuove cittadinanze in grado di resistere alle passioni tristi e ai sonnambulismi dilaganti, nella consapevolezza che soltanto nella creazione dei legami per resistere può darsi qualcosa di nuovo e di più bello, perché infondo *resistere è creare*.

## Bibliografia

- André Cristophe, Lelord François, (2001), *La force des émotions, Amour, colère, joie...*; trad. it. di Valeria Galassi; *La forza delle emozioni. Amore, collera, gioia, paura, invidia...*, Edizioni Tea, Milano 2006
- Andreoli Vittorino (2004), *Lettera a un adolescente*, Rizzoli, Milano 2004
- Benasayag Miguel, Schmit Gérard, (2003), *Les Passions Tristes. Souffrance Psychique et Crise Sociale*, Editions La Découverte, Paris 2003; trad.it *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004
- Bernardini Daniela, Mannucci Marco (2003), *Viaggio nell'arcipelago. Parlare di emozioni a scuola*. Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2003.
- Bodei Remo (1991), *Geometria delle passioni*, Feltrinelli, Milano 1991.
- Boraso Valentina (2006), *Adolescenza*, in: <http://educare.it/racconti/adolescenza.htm>
- Borgna Eugenio (1992), *Malinconia*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Borgna Eugenio (1997), *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Borgna Eugenio (1999), *Noi siamo un colloquio*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Borgna Eugenio (2001), *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Borgna Eugenio (2003), *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Borgna Eugenio (2005), *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2005.
- Botta Mario, Crepet Paolo (2007), *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*, Edizioni Einaudi, Torino 2007.
- Bruno Giordano (1590), *De Vinculis in genere*, in Giordano Bruno, *De magia. De vinculis in genere*, a cura di A. Biondi. Pordenone, Biblioteca dell'immagine, 1986.
- Cambi Franco (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando editore, Roma 1996.
- Cambi Franco (a cura di) (1998), *Nel conflitto delle emozioni*. Prospettive pedagogiche, Armando Editore, Roma 1998.
- Campo Cristina (1987), *Gli imperdonabili*, Adelphi, Milano 1987.
- Canevaro Andrea, Berlini Maria Grazia, Camasta Angela Maria (1998), *Pedagogia cooperativa in zone di guerra. Infanzia vulnerabile e handicap*. Edizioni Erickson Trento 1998.
- Cannon W.B. (1927), *The James-Lange theory of emotions: A critical examination and alternative theory*, *American Journal of Psychology*, 39, pp.106-126
- Carey James (1989), *Communication as culture*, Unwyn Hyman, Boston 1989
- Cartesio Renato (1649), *Le Passioni dell'Anima*, (nell'edizione italiana con testo a fronte), edizioni Bompiani, Milano 2003.
- Catarsi Enzo (a cura di) (2006); *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*, Firenze University Press, Firenze 2006.

- Celestini Ascanio (2006), *La pecora nera*, Edizioni Einaudi, Torino 2006
- Colli Giorgio (1975), *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano 1975.
- Contini Mariagrazia (2001), *Per una pedagogia delle emozioni*, Edizioni La Nuova Italia, Sacndicci (Firenze) 2001.
- Contini Mariagrazia, Fabbri Maurizio, Manuzzi Paola (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006.
- Cyrulnik Boris, Malaguti Elena (a cura di) (2006), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Edizioni Erickson, Trento 2006
- Damasio Antonio (1994), *Descartes'Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York; trad. it. di F.Macaluso, *L'errore di Cartesio:emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1999.
- Damasio Antonio (1999), *The Feeling of Whath Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York; trad. It. di Simonetta Frediani: *Emozione e Coscienza*, Adelphi, Milano 2000.
- Darwin Charles (1872), *The expression of the emotions in man and animals* Murray, London; trad.it: *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli altri animali* (con introduzione, postfazione e commenti di Paul Ekman) Bollati Boringhieri, Milano 1988.
- Evans Dylan, (2001), *Emotion. The Science of Sentiment*. Oxford University Press (trad. it. di Mario Carpitella, *Emozioni. La scienza del sentimento*, ed. Laterza, Roma-Bari 2002).
- Feyerabend Paul Karl (1975), *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, traduzione italiana: *Contro il metodo: Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1979
- Fioravanti Sonia, Spina Leonardo (2006), *Anime con il naso rosso. Clown Dottori: conquiste e prospettive della gelotologia*, Armando Editore, Roma 2006
- Formenti Laura (1998), *I pregiudizi del sentire*, in *Adultità* n.8, pp. 11/21.
- Freud Sigmund (1914), *Psicologia del ginnasiale*, in Freud Sigmund, *Opere 1905/1921*, Edizioni Newton Compton, Roma 1992
- Galimberti Umberto (1994), *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994
- Galimberti Umberto (2002), *Gli analfabeti delle emozioni*, in: *La Repubblica* del 5 ottobre 2002.
- Galimberti Umberto (2003), *I ragazzi della città dei libri*, in: *La Repubblica* del 29 Aprile 2003.
- Galimberti Umberto (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007
- Goethe W. (1990), *Favola*, Adelphi, Milano 1990
- Goleman Daniel (1995), *Emotional Intelligence*, trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Edizioni Rizzoli, Milano 1996.

- Harré Rom (a cura di) (1986), *The Social construction of emotions*, Basil Blackwell. trad. it: *La costruzione sociale delle emozioni*, Edizioni Giuffrè, Milano 1992.
- Hillman James (1996), *The Soul's Code. In Search of Character and Calling*; trad. it. di Bottini A. *Il Codice dell'Anima*. Carattere, vocazione, destino. Adelphi, Milano 1997.
- Hillman James (2002), *Lettera agli insegnanti italiani*; reperibile online su [www.edscuola.com](http://www.edscuola.com)
- Hillman James (2002 a ), *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Adelphi Milano 2002.
- Hofmannsthal Hugo Von, (1977), *Esperienza*, in Fertonani R., Giobbio Crea E., *Antologia della poesia tedesca*, Mondadori, Milano 1977.
- Ianes Dario (2007), *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Edizioni Erickson. Trento 2007.
- Illouz Eva (2004), *Gefule in Zeiten Des Capitalismus*, trad. it *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*. Feltrinelli, Milano 2007.
- Iori Vanna (2006), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Guerrini e Associati, Milano 2006.
- Izard Carroll Ellis, (1991), *The Psychology of Emotions*, Plenum, New York.
- James William (1884), *What is an Emotion?*, Mind, 9, 188-205
- Kundera Milan (1993), *La vita è altrove*, Adelphi, Milano 1993.
- Leopardi Giacomo (1997), *Zibaldone di pensieri*, Edizioni Newton Compton, Milano 1997.
- Lodoli Marco (2002), *Il silenzio dei miei studenti che non sanno più ragionare*, in: La Repubblica del 4 ottobre 2002.
- Lodoli Marco (2003), *I professori e altri professori*, Edizioni Einaudi, Torino 2003.
- Lo Presti Carmela (2007), *L'alfabeto delle emozioni. Giochi e strumenti per l'alfabetizzazione emotiva*, Edizioni la Meridiana, Molfetta (Bari) 2007.
- Löwith Karl, (2002), *Dio, uomo e mondo nella metafisica da Cartesio a Nietzsche*, Edizioni Donzelli, Roma 2002
- Maggiani Maurizio (2003), *L'arcipelago: un luogo del racconto a spirale*; in Bernardini, Mannucci (2003)
- Magri Tito (a cura di) (1999), *Filosofia ed emozioni*, Feltrinelli, Milano
- Mannucci Marco (2006); *Storie di ordinaria scuola superiore: frammenti di autobiografie scolastiche*. In Catarsi Enzo (a cura di)(2006)
- Mannucci Marco, Salcioli Michela (a cura di) (2006a), *Scatole stupide. Per un uso consapevole dei media*. Edizioni ETS, Pisa 2006.
- Maiolo Giuseppe (2006), *Adolescenze spinose*, Edizioni Erickson, Trento 2006.
- Minkowski Eugène (1968), *Le temps vécu. Études phénoménologiques et psychopathologiques*. Trad. it di G. Terzian: *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*. Edizioni Einaudi, Torino 2004.

- Moravia Alberto (1960), *La noia*, Edizioni Bompiani, Milano 2001.
- Mottana Paolo (2007); *Caro insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (l)a scuola*, Edizioni Franco Angeli, Milano 2007.
- Muraro Luisa (1998), *La gioia*, in *Adulità* n.8 1998, pp. 51/54.
- Noddings Nel (2005), *Educazione e felicità*, Edizioni Erickson, Trento 2005.
- Rossi Bruno (2002), *Pedagogia degli affetti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2002.
- Rossi Bruno (2004), *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Edizioni Unicopli, Milano 2004.
- Saint-Exupéry Antoine de (1943), *Le Petit Prince*; Trad it: *Il piccolo principe*, Edizioni Bompiani, Milano 2003.
- Salovey, P. e Mayer, J.D. (1990), *Emotional intelligence*. In: *Imagination, cognition, and personality*, 9, pp. 185-211.
- Sartre Jean-Paul (1939), *Esquisse d'une Théorie des émotions*, Editions Scientifiques Hermann, Paris (trad. it. in: Sartre Jean- Paul, *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, Edizioni Bompiani, Milano 2004).
- Savater Fernando (2004), *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*. Edizioni Laterza, Roma/Bari 2004
- Spinoza Baruch, (1660), *Ethica ordine geometrico demonstrata*; Edizione italiana: Etica, Bompiani, Milano 2007.
- Vanistendael Stefan (2006), *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in *Cyrulnik Boris*, Malaguti Elena (a cura di) (2006)
- Zamperini Adriano (2007), *L'indifferenza. Conformismo del sentire e dissenso emozionale*, Edizioni Einaudi, Torino 2007.

# Indice

- <b>Introduzione</b>	5
- <b>Parte prima: Idola e Tavole/sentieri</b>	9
Premessa	9
Preludio	11
Idola	15
Tavole	25
Tracce	33
- <b>Parte seconda: Vendemmia /tracce</b>	37
Premessa	37
<b>Insegnare ad abitare il tempo</b>	37
•Le emozioni del presente	40
•Le emozioni del passato	44
•Le emozioni del futuro	46
<i>Segni</i>	51
•Le passioni tristi	55
•Le passioni gioiose	58
•Sonnambulismi	62
<i>Legami</i>	65
•Una scuola senza cuore	65
•Riti	68
•Oltre	73
<b>Conclusioni</b>	76
<b>Bibliografia</b>	81



Finito di stampare  
nel mese di novembre 2012  
presso la tipografia  
Myck Press, Fornacette