

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Annuario 2014

Direttore emerito: Norberto Galli

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Cristina Coggi, *Università di Torino*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Pier Cesare Rivoltella, *Università Cattolica, sede di Milano*

Comitato di redazione

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*

Simona Ferrari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Marisa Musaio, *Università Cattolica, sede di Milano*

Emanuela Torre, *Università di Torino*

Coordinamento redazionale: Giovanni Menestrina

Comitato scientifico

Giuseppe Acone, *Università di Salerno*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*;

Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera,

Università di Lecce; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Uni-*

versità di Macerata; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio

De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Univer-*

sité Catholique de Louvain; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catari-*

na; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule*

Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, *Institut Catholique de Lyon*; Arturo Galán

González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; María Gar-

cía Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario

Gennari, *Università di Genova*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacen-*

za; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di*

Bari; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Las-

palas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano

Mollo, *Università di Perugia*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*;

Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Flavio Pajer, *Pontificia Università*

Salesiana di Roma; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone,

Università di Torino; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Ago-

stino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson

Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giu-

seppe Rossi, *Università di Macerata*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa

Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*;

Luigi Secco, *Università di Verona*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Do-

menico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Università*

di Messina; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Giuseppe Tognon,

Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*;

Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanninello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

72 (2014)

Educare le emozioni

EDITRICE
LA SCUOLA

Hanno collaborato

Emanuele Balduzzi, *docente di Pedagogia della narrazione, Ist. Salesiano Universitario, Venezia*

Antonio Bellingeri, *ordinario di Pedagogia generale, Università di Palermo*

Aurora Bernal, *ordinario di Teoria e Storia dell'Educazione, Universidad de Navarra*

Nils Bernhardsson, *Senior Researcher, Institute for Secondary Education, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland FHNW*

Daniele Bruzzone, *associato di pedagogia generale, Università Cattolica, sede di Piacenza*

Giuseppa Compagno, *ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale, Università di Palermo*

Giuseppina D'Addelfio, *ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università di Palermo*

Thomas Fuhr, *ordinario di Educazione degli adulti, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*

Alessandra La Marca, *ordinario di Metodologia didattica, Università di Palermo*

Giuseppe Mari, *ordinario di Pedagogia generale, Università Cattolica, sede di Milano*

Francesca Morselli, *ricercatrice in Matematiche complementari, Università di Torino*

Cristina O. Mosso, *associato in Psicologia Sociale, Università di Torino*

Marisa Musais, *ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica, sede di Milano*

Flavio Pajer, *docente di Pedagogia e didattica delle religioni, Pontificia Università Salesiana, Roma*

Giorgia Pinelli, *docente di Pedagogia generale e di Pedagogia sociale e della famiglia, ISSR di Bologna*

Daniela Robasto, *docente di Metodologia della ricerca educativa e Docimologia, Università di Torino*

Bruno Rossi, *ordinario di Pedagogia generale, Università di Siena*

Cristina Sabena, *ricercatrice in Didattica della matematica, Università di Torino*

Emanuela M. Torre, *ricercatrice in Pedagogia sperimentale, Università di Torino*

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 72 - 1 numero all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Ilario Bertoletti

Direzione, Redazione e Amministrazione: La Scuola S.p.A., Via Antonio Gramsci, 26 - 25121 Brescia (tel. centr. 030.2993.1) - Partita IVA n. 00272780172

Stampa: Vincenzo Bona 1777, S.p.A.

Abbonamento all'Annuario 2013: Italia € 30,00; Europa € 35,00; Paesi extraeuropei: € 40,00.

Per informazioni e sottoscrizioni: www.lascuola.it (area RIVISTE) o **Ufficio abbonamenti** tel. 030.2993.286 - fax 030.2993.299 - e-mail abbonamenti@lascuola.it. L'ufficio è operativo dal lunedì al venerdì, dalle 8,30 alle 12,30 e dalle 13,30 alle 17,30.

È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 11353257 intestato a La Scuola S.p.A. Via Antonio Gramsci, 26 - 25121 Brescia (indicare nella causale il riferimento cliente o il titolo dell'annuario).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

Abstracts

Educare le emozioni

Giuseppe Mari, *Razionalità emozioni pedagogia. Tradizione occidentale e sfida educativa*, pp. 17-31.

Nell'articolo si mostra come la cultura occidentale, pur esprimendo anche un orientamento di tipo astratto e poco sensibile all'ambito delle emozioni, abbia da sempre mostrato di tenere queste ultime in alta considerazione. Questa consapevolezza è importante per evitare di assumere atteggiamento impropri, di sfiducia o anche ostilità verso la cultura occidentale, oggi particolarmente nocivi – sul piano pedagogico – essendo evidente la sfida interculturale che domanda piena coscienza della propria identità allo scopo di incontrare l'altro.

The article describes the Western culture from the point of view related to the consideration of emotions. In fact it's true that, inside the Western culture, there is the attitude to neglect emotions, but it isn't the only approach and it isn't the strongest one. It's important to recognise the Western favourable attitude toward the emotional world in order not to embrace wrong prejudices against the Western culture, especially nowadays facing the intercultural challenge.

Parole chiave: Emozioni, filosofia, pedagogia, educazione, Occidente.

Keywords: Emotions, Philosophy, Pedagogy, Education, West.

Antonio Bellingreri, «L'educazione è cosa del cuore». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, pp. 42-51.

Il saggio presenta le linee di una fenomenologia delle emozioni, il cui assunto principale è renderne evidente la portata referenziale. Vengono così giustificate come vie specifiche che consentono la comprensione degli aspetti singolari delle persone che hanno parte ai mondi della nostra vita. È una prospettiva critica rispetto alla cultura che sembra oggi prevalente e che vede invece nelle emozioni quasi esclusivamente il loro aspetto espressivo. Le emozioni come vie di conoscenza hanno poi una loro evoluzione caratteristica, crescendo in consapevolezza e acquistando la dimensione della durata; accade quando si sublimano in affetti e sentimenti. Viste nelle forme di reazione «favorevole» alla presenza dell'altro sono forme di amore e portano una conoscenza per dilezione del mondo interiore dell'altro. Una riflessione su di esse, in particolare sull'empatia, ne mette in luce il rilievo nella vita della persona; e la loro essenzialità per un'educazione integrale, specialmente per l'educazione morale del «retto sentire».

This essay describes a phenomenology of the emotions, whose main purpose is to highlight their referential scope. Emotions enable us to comprehend individual aspects of the persons participating in our lifeworlds. This perspective challenges today's dominant culture, where emotions are understood as mere self-expressions. Emotions as ways of knowing grow in awareness and acquire duration when they are sublimated into affections and sentiments. Seen as favourable re-

actions to meeting the other, they appear to us as forms of love and produce knowledge by dilection for the other's inner world. A reflection on the emotions (particularly empathy) highlights their importance for the moral education to a correct sensibility.

Parole chiave: Fenomenologia delle emozioni, Portata referenziale, Modi di conoscenza, Conoscenza per dilezioni, Educazione morale del retto sentire.

Keywords: Phenomenology of the emotions, Referential scope, Ways of knowing, Knowledge by dilection, Moral education to a correct sensibility.

Aurora Bernal - Emanuele Balduzzi, *Liderazgo educativo y emociones*, pp. 52-66.

Questo articolo è il frutto di un lavoro di ricerca congiunto, portato avanti dai due autori sul concetto di leadership educativa nel contesto scolastico e sui suoi legami con le emozioni e le credenze personali. Il contributo ha inoltre un duplice obiettivo: per un verso, presentarsi come cornice teorica sul tema in oggetto e, nel contempo, proporsi come fondamento concettuale per una futura indagine empirica che sta per essere definita.

This article is the result of a shared research carried out by two authors about the meaning of educational leadership in the school context and its links with emotions and personal beliefs. The aim of this contribution is twofold: on the one hand, we wish to present the theoretical framework of this issue; on the other hand, we aim to underline the conceptual basis for a future empirical research that is going to be defined.

Parole chiave: Leadership del docente, Leadership educativa, Emozioni e credenze.

Keywords: Teachers leadership, Educational leadership, Emotions and beliefs.

Bruno Rossi, *Lavoro educativo affettuoso*, pp. 67-80.

La riuscita dell'azione educativa trova le sue condizioni prioritarie in una "affettuosa" comunicazione interpersonale che in quanto tale è avviata e mantenuta dal rispetto, dall'amorevolezza, dalla benevolenza, dalla fiducia, dalla speranza, dalla tenerezza. L'educazione, piuttosto che di tecniche, si alimenta di ideali e significati, di positivi sentimenti e climi, di qualità relazionale e condotte affettivamente sostanziate. L'impegno del soggetto educativo a "trasformarsi" è promosso e sostenuto non poco da un'interazione in cui egli si percepisce riconosciuto, amato, stimato, importante, adeguato, efficace. Conseguentemente, all'intelligenza affettiva dell'educatore può essere guardato come a una competenza grazie alla quale costruire un'intersoggettività capace di favorire in lui la nascita e il potenziamento di sentimenti di autostima piuttosto che di frustrazione, di fiducia piuttosto che di sfiducia, di passione per la cura di sé piuttosto che di apatia esistenziale.

The priority conditions of a successful educational intervention depend on an "affective" interpersonal communication which, as such, is started and maintained by respect, lovingness, benevolence, trust, hope, tenderness. Education is not fundamentally based on techniques, but on ideals and significances, positive sentiments and moods, relational quality and behaviours affectively substantiated. The educational subject's commitment to "transform" himself is considerably promoted and supported by an interaction in which he feels recognized, loved, esteemed, important, suitable, effective. Accordingly, the educator's affective intelligence may be viewed as a competence through which to construct an intersubjectivity that is able to further the birth and strengthening of sentiments of self-esteem rather than frustration, of trust rather than distrust, of self-love rather than existential apathy.

Parole chiave: Educazione, Cura, Intelligenza emotiva.

Keywords: Education, Care, Emotional competence.

Daniele Bruzzone, *La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale*, pp. 81-104.

Nell'odierno contesto sociale, in cui la proliferazione e la spettacolarizzazione delle emozioni coincide paradossalmente con l'atrofia e l'inaridimento dei sentimenti, l'esigenza di un'alfabetizzazione emozionale torna ad essere fortemente avvertita. L'analisi fenomenologica, superando la tradizionale contrapposizione tra ragione e sentimento, dimostra il primato dell'affettività nella costituzione dell'esperienza. Ciò permette di riscattare l'educazione della vita emotiva dalla sua subalternità rispetto a quella dell'intelletto o della volontà. La pedagogia degli affetti, tuttavia, deve andare oltre il modello – ancora riduzionistico – dell'“intelligenza emotiva”, per approdare ad una vera e propria “educazione sentimentale”, nel senso di una esplorazione profonda di sé che consenta una comprensione profonda degli altri.

In our social context, where the proliferation and spectacularization of emotions comes together with the withering and the drying up of feelings, the need for emotional literacy is strongly perceived. The phenomenological analysis, by overtaking the traditional contrast between sense and sensibility, reveals the primacy of affectivity in the constitution of experience. In this way, emotional education can be released from its inferiority in respect to intellectual or moral education. Nevertheless, the pedagogy of the affective life must go beyond the reductive paradigm of the “emotional intelligence” towards a “sentimental education”, as a deep exploration of oneself that makes possible a deep comprehension of the others.

Parole chiave. Fenomenologia, Emozioni, Sentimenti, Empatia, Educazione affettiva.

Keywords: Phenomenology, Emotions, Feelings, Empathy, Affective education.

Marisa Musaiò, *Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé*, pp. 105-123.

Il contributo sviluppa il tema delle emozioni nel dibattito scientifico contemporaneo sul nesso tra “emotivo” e “razionale”, tra mente e corpo, in relazione alle scienze cognitive e alle prospettive aperte dalle neuroscienze. Da tale dibattito la riflessione pedagogica può attingere interessanti annotazioni a riguardo delle dimensioni e sfumature del complesso mondo emozionale, dell'esperienza che viviamo in rapporto a noi stessi, alla realtà e nella relazione con gli altri. Gli studi della “neurobiologia interpersonale” aprono alla considerazione del nesso tra dimensione emotiva della persona e dinamiche interpersonali, alla capacità di sintonizzazione emotiva tra educatori, insegnanti e studenti, alla comprensione delle emozioni come “disposizione interiore” per sapere riconoscere i vissuti dell'altro, in vista di un successivo, e pur sempre difficile, “sentire all'unisono” nel rispetto della singolarità che ci caratterizza.

The paper explores the theme of emotions within the contemporary scientific debate about the link between “emotional” and “rational” in the field of cognitive science and neuroscience. This debate guides the pedagogy to consider the dimensions and nuances of the complex emotional world, the experience that we live in relationship to ourselves, to the reality and with others. The studies of “interpersonal neurobiology” open the pedagogical reflection to the link between emotional dimension and interpersonal dynamics, to the ability of emotional attunement between educators, teachers and students, to the comprehension of emotions as “inner disposition” to recognize the experiences of others and develop a “feeling in unison” respecting the uniqueness that characterizes us.

Parole chiave: Mente relazionale, intelligenza emotiva, comprensione emotiva, competenza emotiva, relazione educativa.

Keywords: *Mindsight, Emotional intelligence, Emotional comprehension, Emotional competence, Educational relationship.*

Giuseppina D'Addelfio, *Competenza emotiva ed educazione morale. Prospettive per la formazione in età adulta*, pp. 124-146.

Argomento del contributo è il ruolo della formazione affettiva ed etica nell'educazione degli adulti. In particolare, si evidenzia come la nozione di "competenza etica" – analizzata a partire da una rassegna critica di alcuni delle più significative proposte di educazione delle emozioni per i bambini e gli adolescenti – disciupa feconde possibilità per un'educazione morale lungo tutto il corso dell'esistenza. Viene evidenziato come appropriati percorsi educativi nei luoghi di lavoro e, primariamente, l'educazione alla vita familiare e alla genitorialità sono considerati particolarmente adeguati a questo scopo.

The paper explores the role of affective and ethical formation in adult education. In particular the notion of "emotional competence" – analysed starting from a critical overview of some significant proposals for children and adolescents emotional education – seems to disclose fruitful possibilities for a moral lifelong education. Appropriate educative pathways in workplaces and, primarily, the parental and familiar education are highlighted as particularly suitable to this aim.

Parole chiave: Competenza emotiva, Intersoggettività, Cura, Sostegno alla genitorialità.

Keywords: *Emotional competence, Intersubjectivity, Care, Parent training.*

Cristina O. Mosso, *Educare all'uguaglianza tra emozioni e discriminazione*, pp. 147-159.

Il contributo presenta alcune riflessioni sulla discriminazione in una prospettiva psicosociale, analizzando il ruolo delle emozioni attraverso il fenomeno della deumanizzazione con particolare riferimento al modello dell'infraumanizzazione, ossia all'associazione implicita di emozioni e rappresentazioni riferite a gruppi sociali. Sono discusse le conseguenze che ne derivano in contesti educativi con particolare riferimento alle strategie sviluppate per promuovere il dialogo e la cooperazione.

The article examines in a psychosocial perspective the role of emotions on discrimination, through the phenomenon of dehumanization analysing the infrahumanization, which implied the association of both primary or secondary emotions and representations related to social groups. The consequences are discussed in contexts education with particular reference to the strategies developed to promote dialogue and cooperation.

Parole chiave: Emozioni, Discriminazione, Deumanizzazione, Infraumanizzazione.

Keywords: *Emotions, Discrimination, Dehumanization, Infrahumanization.*

Alessandra La Marca, *Emozioni significative a scuola: la noia*, pp. 160-182.

Con questa ricerca ci siamo proposti di evidenziare la ricaduta del modo di insegnare sull'interesse o sul disinteresse degli alunni, sulla loro curiosità o sulla loro noia affinché i docenti ne tengano conto nel modo di organizzare una didattica che susciti il massimo coinvolgimento dei propri alunni nello studio dei contenuti

proposti evitando così che si annoino. La somministrazione a 4.119 alunni delle terze classi di scuola secondaria di primo grado di un questionario autovalutativo ALM (*Awareness Learning Metacognition*) delle proprie abilità metacognitive, insieme ai successivi incontri con gli insegnanti, è stata un'occasione particolarmente efficace per mettere a fuoco l'incidenza del fattore "noia" nell'insuccesso scolastico.

The main aim of the present research was that of highlighting the fallout of teaching on the interest or disinterest of students, on their curiosity or boredom, so that teachers may take it into account in order to organize their teaching practice involving their students and preventing them from getting bored. The administration of a self-report questionnaire ALM (Awareness Learning Metacognition) about the development of metacognitive skills to 4,119 pupils attending the 3rd Year of Secondary School of 1st grade, along with a series of meetings with the teachers working in the same school context inquired, was an amazing opportunity to focus on the effect of the "boredom factor" on school failure.

Parole chiave: Noia, Metacognizione, Consapevolezza.

Keywords: Boredom factor, Metacognition, Awareness.

Francesca Morselli - Cristina Sabena, *Emozioni e risoluzioni di problemi di matematica. Un'indagine sui futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria*, pp. 183-200.

L'articolo presenta i principali risultati di uno studio sull'intreccio tra fattori affettivi e risoluzione di problemi di matematica. Lo studio si inserisce nel campo di ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti di matematica, coniugando le dimensioni della ricerca e della formazione iniziale degli insegnanti. La metodologia di ricerca si è avvalsa di dati raccolti contestualmente alle attività di formazione, attraverso strumenti appositamente progettati (questionari e protocolli di risoluzione di problemi con richieste specifiche di "documentazione affettiva"). Se i questionari iniziali forniscono elementi utili per comprendere il rapporto con la matematica dei futuri insegnanti, con riferimento tanto al loro passato da studenti quanto alla loro futura professione docente, l'originalità del contributo verte principalmente sull'analisi dei protocolli di risoluzione di problemi e sulla discussione in merito all'intreccio tra emozioni (ma anche convinzioni e atteggiamenti) e *problem-solving*. Nelle conclusioni vengono discussi alcuni spunti per la progettazione di nuovi interventi mirati nel contesto della formazione professionale dei futuri insegnanti di matematica.

The paper presents the main results of a study on the intertwining of affective factors and mathematical problem-solving. The study contributes to the research stream on the professional development of mathematics teachers, combining the dimensions of research and initial teacher education. Data were collected in the activities of teacher education, through ad hoc designed tools (questionnaires and problem-solving protocols with specific requests for "documentation affective"). The initial questionnaires provide useful information to understand future teachers' relationship with mathematics, with reference both to their past as students as to their future teaching profession; the originality of the contribution is mainly focused on the analysis of problem-solving protocols and on the discussion about the relationship between emotions (as well as beliefs and attitudes) and problem-solving. In the conclusions we discuss some ideas for the design of new interventions in the mathematics teacher education context.

Parole chiave: Emozioni, Atteggiamenti, Visione della matematica, *Problem-solving* matematico, Formazione degli insegnanti.

Keywords: Emotions, Attitudes, View of mathematics, Mathematical problem-solving, Teacher education.

Miscellanea

Nils Bernhardtsson - Thomas Fuhr, *Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik*, pp. 201-220.

Negli ultimi anni, sono emerse molte nuove etiche applicate, come l'etica aziendale e la bioetica. Inoltre molte professioni si vincolano a codici etici di condotta. Noi indaghiamo lo stato dell'arte dell'educazione morale degli adulti nelle regioni di lingua tedesca. I dati sono stati raccolti in tre tipi di organizzazioni: istituzioni e associazioni di educazione degli adulti; organizzazioni professionali che si fanno carico di corsi di educazione degli adulti; organizzazioni professionali che coordinano coloro che lavorano come facilitatori dell'educazione in età adulta. Solo alcune delle ultime mostrano significative attività nel campo dell'etica professionale. Usando le teorie critiche delle professioni e argomenti che vengono dal campo dell'etica applicata, noi analizziamo i codici che sono stati sviluppati e le azioni che sono state intraprese per implementarli. Anche se gli *standard* risultano usati in modo ideologico per aumentare la visibilità sociale delle professioni, possono tuttavia essere di aiuto per uno sviluppo etico delle professioni.

In the last decades, many new applied ethics like business ethics or bioethics have emerged, and more and more professions bind themselves to ethical codes of conduct. We inquire into the state of art of adult education ethics in German speaking countries. Data in three types of organisation were gathered: national bodies and associations of adult education institutions; professional organisations that organise adult education graduates; and professional organisations that organise those who work as facilitators of adult learning. Only some of the latter show significant activities in the field of professional ethics. Using critical theories of the professions as well as arguments from the field of applied ethics, we analyse the codes that were developed and the actions that were taken to implement them. While standards are used in an ideological way to improve the social standing of the profession, they nevertheless can serve the ethical development of the profession.

Parole chiave: Etiche applicate, Etica aziendale, Bioetica, Educazione degli adulti.
Keywords: Applied ethics, Business ethics, Bioethics, Adult education.

Giorgia Pinelli, *Pedagogia e filosofie implicite. Riflessioni sull'opera di Piero Bertolini*, pp. 221-235.

Perché la Pedagogia possa essere riconosciuta come disciplina scientifica a tutti gli effetti, occorre recuperarne l'oggetto disciplinare specifico prima ancora che individuare una "filosofia di riferimento". In assenza di una definizione esplicita dell'educazione, infatti, qualsiasi definizione dello statuto epistemologico della pedagogia finisce per poggiare su filosofie implicite, delle quali l'autore stesso non è necessariamente consapevole. Il presente contributo discute l'opera di Pietro Bertolini, fondatore di una scuola di "pedagogia fenomenologica" a Bologna fra gli anni '80 e il 2000. In particolare, si cerca di mostrare come, accanto e dietro alla fenomenologia, nel pensiero di Bertolini sopravvivano altre filosofie implicite, evidenti nella curvatura antimetafisica e nell'ontologizzazione del metodo fenomenologico, quanto nella sopravvivenza di un "residuo" personalistico. Più che di sanare contraddizioni, si tratta qui di individuare una "pedagogia prima" capace di fondare il momento pratico-normativo e metodologico della disciplina.

In order to recognize the status of Pedagogy as a scientific discipline, it is necessary to recover its specific object of research before identifying a "leading philosophy". In the absence of an explicit definition of education, any definition of the theoretical foundation of pedagogy rests on implicit, "tacit" philosophies, of which the respective authors themselves are not necessarily fully conscious. This essay discusses the intellectual work of Piero Bertolini, founder of a school of "phenomenological pedagogy" in Bologna, in the last two decades of the 20th century. This essay focuses in particular on showing how, in Bertolini's theories, other implicit philosophies survive, such as a personalistic imprint and an anti-metaphysical conception. Its aim is to identify a "fundamental pedagogy", which may serve as the foundation for a normative, methodological pedagogy.

Parole chiave: Statuto epistemologico della pedagogia, Pedagogia fenomenologica, Filosofie implicite.

Keywords: Theoretical foundation of pedagogy, Phenomenological pedagogy, Implicit philosophies.

Daniela Robasto, *La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti. Analisi di ruoli e stereotipi di genere in un percorso di Ricerca-Formazione nei CFP della Lombardia*, pp. 236-253.

L'articolo presenta i risultati di un percorso di Ricerca-Formazione svoltosi nel biennio 2012-2014. Dopo un inquadramento teorico volto a delineare aspetti consolidati dei ruoli di genere individuati in letteratura, il contributo illustra l'iter progettuale di un percorso di Ricerca-Formazione ed i risultati della ricerca empirica che ha visto coinvolto un campione di circa 600 adolescenti. L'indagine, ispirata alla ricerca standard, volta a controllare l'esistenza di una relazione tra il genere degli adolescenti ed alcuni fattori che hanno contraddistinto, in letteratura, le polarità di genere stereotipiche, è stata condotta in un contesto urbano ed in un contesto sub-urbano del nord-est dell'Italia. I risultati emersi in entrambe le rilevazioni hanno evidenziato un parziale cambiamento dei ruoli di genere stereotipici. Si è constatato, in particolare, una modifica del comportamento maschile, tradizionalmente individualista, indipendente e dominante. Il contributo delinea, inoltre, la possibile validità di un percorso che ciclicamente unisce obiettivi formativi ad obiettivi di ricerca, rafforzando in tal modo sia le ricadute dell'azione formativa sia una miglior messa a punto degli strumenti di rilevazione dati, utili alla fase della ricerca empirica.

The article presents the results of a Research-Training made in the years 2012-2014. After a theoretical framework designed the aspects of the established gender roles identified in the literature, the paper illustrates the process of Research-Training and the results of empirical research which involved a sample of 600 adolescents. The survey, inspired by the standard research, check the existence of a relationship between the gender of adolescents and some factors that, in the literature, marked the polarity of gender stereotyped. The survey was conducted in an urban setting and in a sub-urban context, in north-eastern Italy. The results showed a partial change of stereotypical gender roles. It was found, in particular, a change in male behavior, traditionally individualistic, independent and dominant. The contribution also sets out the possible validity of a cyclic path that combines learning objectives to the research objectives, useful to reinforce the training action and, even, the data collection.

Parole chiave: Ricerca-formazione, Pedagogia di genere, Pari opportunità, Etica, Responsabilità, Ruoli di genere, Stereotipi, Ricerca empirica.

Keywords: Research-Training, Pedagogy gender, Equal opportunities, Ethics, Responsibility, Gender roles, Stereotypes, Empirical Research.

Emanuela M. Torre, *L'educazione alla cittadinanza mondiale. Analisi delle concezioni "ingenuè" di insegnanti in formazione e in servizio*, pp. 254-271.

L'educazione alla cittadinanza mondiale (ECM) è questione su cui il dibattito è vivo e rispetto alla quale si evidenziano, con progressiva urgenza, le implicazioni educative. In essa confluiscono le varie "educazioni" (allo sviluppo sostenibile, alla solidarietà internazionale, ai diritti umani, alla pace, interculturale) che nel tempo si sono sviluppate nel tentativo di rispondere alle istanze di equità e sostenibilità mosse dal sistema mondiale globalizzato. Il contributo affronta, in particolare, il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (e delle connessioni tra le due tematiche, che non sempre vengono riconosciute in maniera evidente), partendo dal presupposto che essa trovi terreno fertile di attuazione principalmente nella scuola. Si evidenzia altresì l'ineludibilità della transdisciplinarietà di queste tematiche e l'importanza che esse vengano trattate in maniera diffusa nei curricula e non solo attraverso azioni formative sporadiche e circoscritte. L'insegnante diventa così attore principale (sia pure in rete con altri esperti che possono essere coinvolti nei progetti) degli interventi educativi su questi temi. Occorre dunque che egli maturi adeguatamente conoscenze e atteggiamenti sui temi dello sviluppo sostenibile e della solidarietà e dei reciproci nessi, per poter poi progettare e condurre interventi educativi efficaci. Si è quindi inteso esplorare quali siano le concezioni degli insegnanti rispetto a questi temi e quali le loro opinioni in merito ai contenuti da affrontare nella scuola con gli alunni. Si presenteranno, a questo scopo, i risultati di un'indagine condotta su un campione di circa 100 insegnanti in formazione e in servizio, evidenziando poi, criticità e prospettive.

Global Education (GE) is a question on which the debate is alive. It has also many educational implications. GE includes various "educations" (sustainable development, international solidarity, human rights, peace, intercultural), which over time have been developed in an attempt to respond to the demands of equity and sustainability moves from the globalized world. The contribution explores, in particular, the issue of education for sustainable development and international solidarity (and the connections between the two subjects, which are not always recognized in a clear manner), assuming that it has implemented, mainly in the fertile soil of school. It also highlights the transdisciplinarity of these issues and the importance that they be treated in a widespread manner in the curriculum and not just through sporadic and limited actions. The teacher becomes the main actor (albeit in a network with other experts who may be involved in the projects) of educational interventions on these issues. It is therefore necessary that he acquires adequate knowledge and attitudes on issues of sustainable development and solidarity and mutual connections, to be able to design and conduct effective educational interventions. Thus the contribution intends to explore what are the conceptions of teachers on these issues and what are their views on the content to be addressed in school with pupils. We present, for this purpose, the results of a survey conducted on a sample of approximately 100 teachers in training and in service, highlighting then, problems and prospects. Therefore the contribution intends to explore what are the conceptions of teachers on these issues and what are their views on the content to be addressed in school with pupils. We present, for this purpose, the results of a survey conducted on a sample of approximately 100 teachers in training and in service, highlighting then, problems and prospects.

Parole chiave: Insegnanti, Educazione alla cittadinanza mondiale, Educazione alla solidarietà, Educazione allo sviluppo sostenibile.

Keywords: Teachers, Global education, Education in solidarity, Education for sustainable development.

Editoriale

Nella pedagogia contemporanea è cresciuta gradualmente la consapevolezza di un limite caratteristico dell'educazione moderna, che forse in termini generali possiamo chiamare di tipo *cognitivistico*. Si tratta della convinzione, assunta in modo quasi spontaneo e reputata per lo più ovvia, che l'impegno maggiore e determinante per la crescita educativa della persona debba esser profuso nell'educazione intellettuale. La storia della scuola di base e dell'istruzione obbligatoria è in tal senso indicativa e può risultare esemplare: l'attenzione è stata rivolta in modo quasi esclusivo all'alfabetizzazione; categoria non a caso introdotta senza altre specificazioni, a significare che di apprendimenti e di competenze cognitive possa/debba trattarsi.

L'esperienza della crisi e la coscienza critica già per sé sole implicano una presa di distanza, spingono a volgere altrove lo sguardo, verso altri livelli della complessa realtà personale. Cresce, in particolare, all'interno di pratiche educative significative e di una riflessione pedagogica avvertita, l'interesse ad esplorare, nella prospettiva dell'educazione, il vasto universo emotivo; si percepisce la necessità di un'azione formativa in questa sfera, si parla in molti ambiti dell'urgenza di una vera e propria *alfabetizzazione affettiva*.

A ben vedere, il tema e il problema hanno avuto uno spazio tutt'altro che secondario nella storia dell'educazione e in quella della pedagogia; don Bosco, per limitarci a qualche citazione, parlava dell'educazione come «cosa del cuore» e Pestalozzi la definiva atto d'«amor pensoso». Sono mancate però, questo si può affermarlo, sensate esperienze, pratiche esemplari in tal senso, accompagnate da una riflessione critica e

sistematica. Si tratta forse di un *compito* offerto al nostro tempo, che chiede d'essere assunto nelle sue molteplici dimensioni, teoretiche, poietiche e pratiche; possiamo parlarne anche come di un auspicio ed esprimere la speranza che il tempo presente diventi propizio per opere di alfabetizzazione emotiva.

Un tratto accomuna molti contributi di questo annuario: richiamandosi e quasi integrandosi, disegnano profili di una fenomenologia delle relazioni interpersonali. In essa le emozioni sono viste ed intese come linguaggio originario con cui il soggetto registra la presenza dell'altro nel suo mondo; permettono un impatto non anonimo, anzi rendono possibile un incontro vivente, che lega la vita intrasoggettiva a quella intersoggettiva delle persone che ne fanno esperienza. Il primo reperto dunque offerto da questa analisi dell'esperienza è la *portata referenziale* delle emozioni; nella forma che è loro propria, come attrazione o repulsione, esse intendono un aspetto del reale, in un'apertura veritativa al senso che si manifesta. Ciò contrasta in modo evidente con una concezione che ne enfatizza piuttosto il loro spessore espressivo e che sembra oggi prevalente; qualche autore, a proposito del clima culturale nelle società della tarda modernità, ha parlato di «culto delle emozioni», perché esse non intenderebbero niente che vada oltre le reazioni del soggetto che le patisce; emozionandosi, questi farebbe solo esperienza di sé. In questo quadro, le emozioni vengono intese alla stregua di forze che il soggetto deve apprendere a gestire, per quanto possa riuscirci; anche se, come sembra, generano per lo più un opaco senso di indifferenza a quanto non è intrasoggettivo, sino a generare solo «passioni tristi».

La prospettiva muta radicalmente se le emozioni sono comprese come atti della persona che hanno una capacità oggettivante. In primo luogo, è del massimo interesse notare che il termine reale adeguato da esse inteso è sempre un aspetto singolare, una manifestazione della persona che ci si fa incontro nella vita relazionale: quanto in lei vale, un suo valore (o naturalmente un disvalore) personale, colto come un bene (o come un male). Le emozioni, così si può concludere, come reazioni favorevoli (o sfavorevoli) sono atti d'amore (o di odio) che possono portare una conoscenza adeguata dell'*universo singolare* dell'altro. In secondo luogo, è altrettanto interessante osservare che le emozioni possono avere una loro *caratteristica evoluzione*, che in qualche modo viene a

coincidere con la storia stessa del soggetto. Esse infatti, crescendo in consapevolezza e saldandosi con le altre dimensioni della vita personale, innanzitutto con quella intellettuale, si sublimano e diventano affetti e sentimenti; possono così avere una durata, diventare forze stabili nel soggetto e risorse anche per la ragione.

Alcuni interventi dunque tentano di giustificare il significato della vita emotiva per l'essere e per il diventar persona della persona; si tratta di riflessioni di antropologia pedagogica che possono offrire una fondazione alla pedagogia generale. In continuità con essi, altri assumono il compito critico, che forse va visto come quello prioritario in questa materia, di rendere evidente l'essenzialità dell'educazione «del cuore» per un'educazione *adeguata* della persona; s'intuisce che, se essa non tocca questa dimensione, ne va dell'educazione stessa e del suo senso. In particolare, questo va sostenuto in riferimento all'*educazione morale*, il cui compito specifico è di rendere la persona «sensibile al bene», formando una disposizione di quasi connaturalità a quanto è oggettivamente preferibile; con un termine della filosofia e della pedagogia classica può esser denotato formazione del «retto sentire». Il bene infatti riesce a muovere il cuore se lo affascina, se si presenta ed è colto come promessa di una felicità; il cuore è mosso da ciò che lo diletta.

È un'opera che, a ben vedere, ha il suo ambiente idoneo *in famiglia*, in quanto forma per ogni persona il contesto intimo, sorta di sfondo che sta a metà strada tra le azioni e le parole. Le azioni in famiglia sono tutte le interazioni quotidiane, rapporti pertanto e comunicazione; le parole sono piuttosto le conversazioni ininterrotte che costituiscono il tessuto stesso della vita quotidiana, quanto nel tempo di ogni azione e di ogni parola si va sedimentando e crea delle narrazioni condivise. È il contesto intimo a donare ad ogni soggetto una struttura emotiva singolare; crea gradualmente l'«ordine dei suoi amori», ma anche il tono dominante del suo temperamento e l'accordo di fondo nel suo rapporto col mondo, nella prensione globale dell'essere e dell'esistenza.

L'alfabetizzazione emotiva però è un'opera che efficacemente va svolta *a scuola*. Gli insegnanti fanno esperienza ogni giorno di quanto le emozioni possano creare ostacoli per l'apprendimento; una maggiore attenzione a questo aspetto della vita personale degli alunni può aiutarli a gestirle, trasformandole in energie positive per la persona e in un fat-

tore fecondante per l'intelligenza e per la ragione. Ma una formazione adeguata a scuola dovrebbe andare nel senso di aiutare l'educando a percepire e a significare il proprio modo di sentire. Ha il massimo rilievo nella vita personale: in generale, i nostri comportamenti sono determinati dai significati in cui sappiamo esprimere il nostro mondo interiore; ma questa significazione, più che ragionamento o costruzione di conoscenze a livello argomentativo, è una comprensione della propria vita emozionale. Ora, in un clima dialogale empatico, il fattore decisivo resta la parola: per un verso, la parola illuminante dell'insegnante, che aiuta l'esplorazione emozionale di sé da parte dell'alunno; per un altro verso, da parte di quest'ultimo, il condurre a parola secondo un significato personale i propri stati interiori.

La sezione miscelanea ospita un contributo di due colleghi tedeschi, N. Bernhardsson e Th. Fuhr, che lavorano insieme in un progetto di ricerca presso la Pädagogische Hochschule di Freiburg i.Br. e qui presentano lo stato dell'arte relativamente ai codici etici vigenti o in via di sperimentazione in alcune associazioni che s'interessano di educazione degli adulti. Segue un saggio, a firma di G. Pinelli, sull'opera di Piero Bertolini, inteso ad evidenziare il pensiero di questo autore quanto al ruolo delle filosofie implicite nella riflessione pedagogica. La ricerca di D. Robasto, poi, offre un'analisi sui ruoli e sugli stereotipi di genere, con insegnanti e con adolescenti, nel percorso di ricerca-formazione in alcuni Centri di Formazione Professionale della Lombardia. Infine, l'intervento di E.M. Torre propone una riflessione sulle concezioni "ingenué" di insegnanti, in formazione e in servizio, sul senso e sui metodi dell'educazione alla cittadinanza mondiale.

Il Comitato di Direzione

*Antonio Bellingeri - Cristina Coggi
Giuseppe Mari - Pier Cesare Rivoltella*

Giuseppe Mari

*Razionalità, emozioni, pedagogia
Tradizione occidentale e sfida educativa*

È diffuso il pregiudizio secondo cui l'Occidente sarebbe connotato dalla razionalità formale e strumentale, quindi mancante (o assai carente) rispetto al riconoscimento del ruolo che le emozioni giocano all'interno della dinamica conoscitiva e – per quanto attiene alla pedagogia – dell'educazione. Questa convinzione genera almeno due conseguenze nocive. La prima: ritenere che l'antropologia in generale e quella pedagogica in specie siano – nella visione del mondo occidentale – astratte e decontestualizzate, con il conseguente disinteresse per un tipo di approccio che invece ha saputo offrire contributi preziosi in ordine alla concezione dell'uomo e della donna; la seconda: confondere la razionalità – nell'ampia gamma delle sue manifestazioni – con una solamente delle tipologie che può assumere, finendo per inclinare verso l'irrazionalità come alternativa a un tipo di pensiero miope e utilitaristico che, in realtà, è tale solo all'interno di un'arbitraria riduzione ideologica. L'uno e l'altro rischio sono stati corsi e continuano a essere presenti, con il risultato di indebolire la base antropologica che invece necessita di robustezza per affrontare la complessità e il pluralismo odierni. Questo è indispensabile – oggi più di ieri – dal momento che l'Occidente è sfidato a incontrare l'alterità (attraverso il fenomeno migratorio soprattutto) e può farlo solo se ha piena coscienza della propria identità nel momento stesso in cui si apre al (fruttuoso) incontro con l'"altro". Le pagine che seguono intendono – ancorché sommariamente – offrire spunti utili per alimentare un approccio che permetta di cogliere in tutta la sua complessità la ricchezza della tradizione occidentale in merito a

una antropologia completa e a una pedagogia non distratta rispetto alla posta in gioco.

1. L'antropologia antica: un sapere "disincarnato"?

Se tralasciamo le tracce più arcaiche, quelle provenienti dalla letteratura omerica e dagli antichi poeti, possiamo avere l'impressione – giunti alla civiltà classica – che l'approccio intellettualistico la identifichi totalmente. In effetti, la convinzione che conoscere astrattamente il bene sia sufficiente per praticarlo – evidente nel Socrate descritto da Platone – porta in questa direzione. Occorre tuttavia rilevare che proprio Platone, pur aderendo convintamente alla dottrina del maestro, attesta anche un'altra sensibilità che merita esplorare. Mi riferisco alla cosiddetta "erotica", termine che rimanda alla conoscenza intesa come l'effetto del riconoscimento di una carenza che spinge all'appropriazione di ciò che manca.

All'interno di questa dinamica la componente sensoriale, inclusa quella emozionale, è tutt'altro che assente, come mostra la pagina platonica relativa al percorso che, dalla bellezza fisica, conduce a quella immateriale:

«Chi vuol rettamente procedere a questo fine – afferma Socrate richiamando ciò che gli è stato detto da Diotima – conviene che fin da giovane cominci ad accostarsi ai bei corpi e dapprima, se il suo iniziatore lo inizia bene, conviene che s'affezioni a quella persona sola e con questa produca nobili ragionamenti; ma in seguito deve comprendere che la bellezza di un qualsiasi corpo è sorella a quella di ogni altro e che, se deve perseguire la bellezza sensibile delle forme, sarebbe insensato credere che quella bellezza non sia una e la stessa in tutti i corpi. Convinto di ciò deve diventare amoroso di tutti i bei corpi e allentare la passione per uno solo, spregiandolo e tenendolo di poco conto. Dopo ciò giunga a considerare che la bellezza delle anime è più preziosa di quella del corpo, cosicché se qualcuno ha l'anima buona ma il corpo fiorisca di poca bellezza, egli ne sia pago lo stesso, lo ami, ne sia premuroso, e produca e ricerchi ragionamenti tali da rendere migliori i giovani per esser poi spinto a contemplare la bellezza nelle attività umane e nelle leggi, e a vedere come essa è dappertutto affine a se stessa finché non si convinca che la bellezza del corpo è ben piccola cosa. Ma dopo le attività umane, l'iniziatore lo deve condurre alle varie scienze perché veda ancora la loro bellezza e, ormai fatto l'occhio a

una bellezza così vasta, non sia più affezionato, come un servo di casa, a un solo aspetto della bellezza, di un fanciullo o di un uomo, o di una sola attività, né sia più, come un servo, sciocco e frivolo, ma, rivolto a contemplare il vasto mare della bellezza, cavi fuori da sé un gran numero di nobili ragionamenti e splendidi pensieri, nell'illimitata aspirazione alla sapienza, finché, rinvigoritosi e sviluppatosi, possa scorgere una scienza unica e siffatta che è la scienza delle bellezze»¹.

Va rilevato che il punto di partenza è l'attrazione per la bellezza *fisica*, la quale mantiene la sua strategicità anche nel momento in cui – dalla considerazione di un solo corpo – si passa a quella relativa a più corpi, dalla cui comparazione emerge – a questo punto, la riflessione si sposta sul piano intellettuale – il riconoscimento della bellezza in sé adducente al superamento dell'orizzonte materiale. La dimensione emozionale è protagonista di un'ascesa che gradualmente la oltrepassa, ma senza mai liquidarla perché comunque la “scienza delle bellezze” non può essere dissociata dalla bellezza nel senso più lato del termine comprendente anche la fisicità.

Del resto, i guerrieri – la categoria da cui la *Repubblica* seleziona i reggitori dello Stato – corrispondono – relativamente alla tripartizione psicologica – all'anima “irascibile”, ossia hanno come loro caratteristica di reagire con energia a qualunque minaccia possa insidiare la vita comune. Il richiamo al *thymós* in questo contesto non rimanda all'ira, ma alla più ampia espressione di “animosità” che abbraccia coraggio, generosità, abnegazione, valore... Si tratta di «una forza irresistibile e invincibile e che, quando è presente, ogni anima è impavida e imbattibile di fronte a ogni avversità»². Ancora una volta, dietro a questa disposizione si può riconoscere non la condizione di chi vive l'imperturbabilità, ma quella di colui che si lascia accendere dalle situazioni senza – per questa ragione – liquidare l'*enkrátēia*, cioè la “moderazione” intesa non come rinuncia all'azione, ma come il raccogliersi “nella” (*en*) “potenza” (*krátos*) adducente a esprimere tutta la propria forza quando sia indispensabile. Anche in questo caso le emozioni hanno un ruolo ben preciso.

¹ Platone, *Simposio* 210a-e.

² *Ibi*, 375b.

Ho indugiato sul pensiero platonico perché, in forza della sua (già evocata) componente intellettualistica, può alimentare il pregiudizio che sto criticando: a maggior ragione, quindi, risultano essenziali i riferimenti – per nulla marginali – che ho fatto prima. Peraltro, quanto ho osservato finora non è isolato all'interno della cultura classica, ma anzi trova un'espressione ancora più manifesta in Aristotele la cui originalità rispetto a Platone – anche in questo ambito – prende le mosse dal pensiero del suo maestro, con conseguenze rilevanti sul piano pedagogico. Infatti, lo Stagirita è netto ed esplicito nel concepire un'antropologia dove non solo l'essere umano esprime una unità di fondo tra tutte le sue componenti, ma lo stesso corpo viene a trovarsi congiunto con l'anima corrispondente secondo una logica che coniuga strettamente i due elementi. Nel trattato *Sull'anima*, Aristotele è esplicito nel negare che la *psyché* sia indifferente al corpo:

«Corpo, certo, non è, ma qualcosa del corpo e per questo è nel corpo e in un corpo di determinata natura, e non come volevano quanti ci hanno preceduto che l'adattavano nel corpo, senza di questo determinare la natura e la qualità, sebbene non si noti mai che una cosa qualunque accolga una cosa qualunque»³.

Nel pensiero aristotelico l'unità di anima e corpo trova molti luoghi di conferma tra cui vorrei citare i seguenti due passi: “dire [...] che l'anima si adiri è come dire che l'anima tesse o edifica. Meglio sarebbe forse dire non che l'anima prova compassione, apprende, pensa, ma che è l'uomo mediante l'anima”⁴ e “il proponimento può dirsi o intelletto appetitivo o appetito razionale, e siffatto principio è l'uomo”⁵. Va sottolineato che, nel contesto del pensiero greco, la concezione aristotelica è la più avanzata, come conferma anche l'attenzione che lo Stagirita porta al temperamento di colui che agisce, ad esempio correlando la virtù a una varietà di espressioni corrispondenti alla singolarità dell'agente. La virtù, infatti, trova un suo fattore qualificante nel riconoscimento di un principio oggettivo – il costituirsi come pratica “media” tra l'eccesso e il difetto – accordato con la considerazione del peculiare profilo del-

³ Aristotele, *Dell'anima* II, 2, 414a20-25.

⁴ *Ibi*, I, 4, 408b15.

⁵ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 2, 1139b5.

l'agente che agisce anche sotto l'influsso del suo temperamento oltre che della sua intenzionalità intellettuale. In proposito, Aristotele nota che «differiscono le educazioni individuali da quelle comuni, come accade per la medicina: infatti, in generale a chi ha la febbre giovano il riposo e il digiuno, ma a qualcuno forse non giovano»⁶.

Che cosa possiamo concludere? Che l'antropologia antica è oscillante, ma non ostile né disattenta rispetto al riconoscimento del ruolo giocato dalla sensorialità e dall'ambito emozionale in ordine al manifestarsi di chi è l'essere umano. Lo conferma anche Plotino il quale – pur essendo molto drastico circa l'estraneità del corpo rispetto all'antropologia (del resto, Porfirio di lui scrive che «sembrava si vergognasse di essere in un corpo»⁷) – a proposito della bellezza afferma:

«La bellezza si trova soprattutto nella vista; ed è anche nell'udito, nella combinazione delle parole e nella musica di tutti i generi; infatti le melodie e i ritmi sono belli; ed è anche, risalendo dalla sensazione verso un dominio superiore, nelle occupazioni, nelle azioni e nelle maniere d'essere che sono belle; e ancora c'è bellezza nella scienza e nella virtù».

Possiamo riconoscervi la ripresa platonica, chiaramente espressa nel passo immediatamente successivo:

«Certi esseri, come i corpi, sono belli non per la loro stessa essenza, ma per partecipazione; altri sono belli in se stessi, come la virtù. E questo è evidente: infatti gli stessi corpi a volte sono belli, a volte non lo sono, come se l'essere del corpo fosse differente dall'essere della bellezza. Che cos'è questa bellezza che è presente nei corpi? Questa è la prima cosa da ricercare. Che cos'è dunque che attira lo sguardo di chi osserva, e fa volgere il capo, e fa provare la gioia della contemplazione? Se noi scopriamo che cos'è questa bellezza dei corpi, forse potremo servircene come di una scala per contemplare le altre bellezze. Tutti, per così dire, affermano che la bellezza visibile nasce dalla simmetria delle parti, l'una in rapporto all'altra, e ciascuna in rapporto all'insieme; a questa simmetria si aggiunge la bellezza del colore; dunque la bellezza di tutti gli esseri è la loro simmetria e la loro misura»⁸.

⁶ *Ibi*, X, 9, 1180b5-10.

⁷ Porfirio, *Vita di Plotino* 1.

⁸ Plotino, *Enneadi* I, 6, 1.

Lo scavo psicologico mostra comunque – anche in un pensiero, come quello neoplatonico, che riconosce nella materia il “non essere” – l'avvaloramento della sensorialità come primo referente conoscitivo nel quale l'emozione è ben presente.

2. *Antropologia, razionalità e cristianesimo*

La cultura occidentale non dismette mai l'ambiguità proveniente dalla concezione platonica-neoplatonica rispetto al corpo e al costituirsi di una razionalità tendenzialmente “disincarnata” (che trova la sua maggiore espressione nelle antropologie ellenistiche). Eppure il passaggio storico legato alla evangelizzazione – in proposito – è molto chiaro. La fede in un Dio che ha assunto un corpo, quindi che ha redento anche la materia si pone in netta antitesi rispetto alla tendenziale svalutazione del corpo di matrice platonica-neoplatonica, ben rispecchiata nelle parole che Celso rivolge ai cristiani quando giudica «degnamente dei vermi» la speranza della risurrezione «dalla terra con lo stesso corpo» avuto in vita⁹. Del resto, è questo il problema che incontra Paolo nell'a-reopago ateniese quando – giunto a toccare il tema della risurrezione della carne – viene sbrigativamente liquidato dai suoi interlocutori.

Nella tradizione biblica è radicato l'avvaloramento della dimensione materiale che, essendo creata da Dio, è «buona» come si legge nella *Genesi*, e questo vale anche per il corpo che è «tempio dello spirito» (*1Cor* 3, 16 e 6, 19), strumento per glorificare Dio (*1Cor* 6, 20). Questo spiega la valutazione positiva che il cristianesimo dà in merito alla sessualità e alla generazione dei figli, in polemica con le correnti influenzate dalla gnosi. Il corpo è «tempio di Dio», dice Ignazio d'Antiochia¹⁰. Cirillo di Gerusalemme ci ha lasciato uno splendido elogio del corpo:

«Non dare retta – afferma – a chi ti dice che questo nostro corpo non ha nulla a che fare con Dio. [...] Ma che cosa poi trovano da condannare in questo corpo meraviglioso? Quale sua parte manca di armonia o è meno perfettamente strutturata? Come non ammirare lo splendore di luce che illumina gli occhi, la

⁹ L'espressione di Celso è riportata da Origene in *Contro Celso* V, 14.

¹⁰ Ignazio d'Antiochia, *Lettera ai Filadelfesi* VII, 2.

posizione delle orecchie ripiegate in modo da facilitare la percezione uditiva, la varia capacità dell'olfatto di distinguere gli odori e reagire alle esalazioni, l'utilità duplice della lingua al servizio delle facoltà della favella e del gusto, l'ubicazione dei polmoni nascosti e protetti per la continua aspirazione dell'aria?»¹¹.

Il corpo fu creato da Dio puro: «Tacciano tutti gli eretici – conclude – che condannano il corpo o piuttosto il Creatore del corpo»¹². Ambrogio – in Occidente – non è da meno:

«Bisogna dire qualche cosa del corpo umano in sé: il quale chi mai potrebbe negare che prevalga di bellezza e di grazia su tutti gli altri? Infatti, sebbene una stessa sia la sostanza di tutti i corpi terreni, e la robustezza e la grandezza sia maggiore in alcune bestie, tuttavia la forma del corpo umano è più bella»¹³.

Lungo l'avvaloramento della fisicità come espressione dell'«essere» umano (a differenza delle creature spirituali, come gli angeli, che sono totalmente immateriali) troviamo in Tommaso l'elaborazione più sistematica all'interno della tradizione cristiana. Egli riserva alla sensorialità (emozioni incluse) un approccio che ricalca quello aristotelico, assegnando un'importanza capitale alla conoscenza sensibile che rappresenta l'indispensabile inizio di qualunque apprendimento. Infatti, l'intelletto agisce sulla scia dell'immaginazione ossia della produzione di immagini conseguente all'atto percettivo. È attraverso l'astrazione che si mette a punto la conoscenza intellettuale la quale passa dalla singolarità dell'atto percettivo alla generalizzazione di quello intellettuale. Addirittura, la bontà della percezione proveniente dai sensi costituisce il fondamento stesso della bontà dell'intellezione¹⁴. L'approccio ispirato alla fede cristiana aderisce alla convinzione antica secondo cui l'ambito sensoriale-emozionale deve essere soggetto al controllo. Lo conferma tutta la trattazione relativa alle «passioni» il cui costituirsi come alterazione dell'appetito sensitivo lo conduce a essere una minaccia per la conoscenza e per l'azione. Da questo punto di vista è interessante

¹¹ Cirillo di Gerusalemme, *La catechesi* IV, 21.

¹² *Ibi*, XII, 26.

¹³ Ambrogio, *L'Esamerone* VI, 54.

¹⁴ Cfr. Tommaso d'Aquino, *Sull'anima* 2, 19.

notare come Tommaso studi, nella seconda parte della *Somma teologica*, le passioni come moti dell'appetito sensitivo che vanno indirizzati al bene: l'avvaloramento della dimensione sensoriale-emozionale ne esce accreditato come la sfida a orientare ciò che è essenziale alla vita intellettuale e morale della persona.

Con l'Acquinate veniamo condotti alle soglie della modernità, all'interno della quale si confrontano due tradizioni di fondo la cui rilevanza – in ordine al tema che sto considerando – è notevole.

3. La polarità moderna tra ragione “disincarnata” e ragione “incarnata”

Nella distinzione pascaliana tra *esprit de géométrie* ed *esprit de finesse* possiamo riconoscere la polarità che segna l'intera modernità. Pascal è uno scienziato di punta, inventore della prima macchina calcolatrice, quindi pienamente a suo agio nel paradigma strumentale/manipolatorio che la razionalità ha assunto durante la modernità al seguito della convinzione baconiana secondo cui “sapere” e “potere” coincidono. Su un versante troviamo la razionalità formale e astratta, quella riconducibile alla convinzione vinciana che «nessuna certezza è dove non si può applicare una delle scienze matematiche, ovvero che non sono unite con esse matematiche»¹⁵, che diventa – con Galileo – l'idea secondo cui «il libro della filosofia [della natura] esser quello che perpetuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi; ma perché è scritto in caratteri diversi da quelli del nostro alfabeto, non può esser da tutti letto: e sono caratteri di tal libro triangoli, quadrati, cerchi, sfere, coni, piramidi et altre figure matematiche, attissime per tal lettura»¹⁶, dando origine al “metodo scientifico” moderno. Lungo questo vettore la razionalità è trattata come una facoltà “disincarnata” e si concepisce l'aspirazione – esplicita da Spinoza a Hume – di elaborare un'etica capace di esibire la precisione della matematica, con ovvie conseguenze sul piano antropologico ben espresse dall'aspirazione alla “riforma del sapere” condotta nel segno della “certezza”.

¹⁵ Leonardo da Vinci, *Pensieri*, in Id., *Scritti letterari*, Rizzoli, Milano 1997, p. 64.

¹⁶ Galileo Galilei, *Galileo a Fortunio Liceti in Bologna* [Arcetri, gennaio 1641], in *Le opere di Galileo Galilei*, Barbera, Firenze 1968, vol. XVIII, *Carteggio (1639-42)*, p. 295.

C'è tuttavia un modo esattamente contrario di affrontare l'antropologia, la cui cifra è l'avvaloramento della soggettività personale. Del resto, è questa la convinzione soggiacente – sul piano della pedagogia – al paradigma che per circa venti secoli ha associato educazione e retorica, identificando, nella conoscenza, la convergenza tra fattori descrittivi e fattori emotivi. Pascal, Giovanni della Croce, Gracián, Vico... si rendono conto del fatto che l'approccio descrittivo/matematizzante non basta, che occorre avvalorare anche la dimensione del “gusto” (inteso come canale conoscitivo personale anche sensoriale), per questa ragione Vico preferisce fare spazio al “verosimile” piuttosto che al “vero” nell'azione educativa¹⁷: di contro alla “critica” egli esalta la “topica”, cioè l'argomentazione fondata sull'opinione¹⁸; quindi si riallaccia a una tradizione che rimonta ad Aristotele e – ancor prima – a Isocrate, autore nel quale troviamo l'espressione “per lo più”¹⁹ associata a quella che lo Stagirita chiama “verità pratica”.

Questo vettore è destinato a rimanere sotto traccia nella prima fase della modernità, esprimendo tutta la sua potenza con l'avvento del XIX secolo quando quello antagonista – attraverso il positivismo – si pone in un'ottica di “egemonia”. L'espressione – ancorché virgolettata (richiama infatti più il Novecento che l'Ottocento) – non è impropria. In particolare, i sistemi scolastici che prendono forma lungo il secolo – esemplari, in proposito, sono quello francese e quello italiano – recano evidente l'impronta di una matrice positivistica tesa a farla finita con convinzioni ritenute arcaiche perché non riconoscono il criterio della descrittività come unico.

La punta avanzata di questa teorizzazione antipositivistica è Dilthey. Nell'*Introduzione alle scienze dello spirito*, egli insiste sulla diversità dell'oggetto tra le scienze che hanno a che fare con l'esistenza umana nell'intreccio delle sue relazioni concrete e quelle naturali:

«La natura ci è estranea – afferma –. Essa è infatti per noi solo qualcosa di esterno, non un interno. La società è il nostro mondo. In essa partecipiamo,

¹⁷ Cfr. G.B. Vico, *Il metodo degli studi del nostro tempo*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 57.

¹⁸ *Ibi*, p. 27.

¹⁹ Cfr. Isocrate, *Antidosi* 271.

vivendolo, al gioco delle influenze reciproche, con tutta la forza della nostra intera essenza [...]. Tutto questo imprime allo studio della società certi tratti di fondo che lo distinguono drasticamente da quello della natura. Le uniformità che si possono constatare nel settore della società rimangono, per numero, significato e determinatezza del coglimento, molto indietro rispetto alle leggi che, sulla sicura base fondativa delle relazioni nello spazio e delle proprietà del movimento, si sono potute formulare sulla natura»²⁰.

Lo studioso tedesco chiama *Erlebnis* (“esperienza vissuta”) la matrice dell’agire storico in quanto filtrato dalla intenzionalità personale. Tuttavia, la diversità rispetto alle scienze naturali non è di sostanza e neppure di metodo, ma di atteggiamento: cioè consiste nella diversità del rapporto che l’uomo viene a stabilire fra sé e l’oggetto nei due campi di ricerca. Infatti, mentre le scienze della natura aspirano alla descrizione, le scienze dello spirito puntano alla comprensione, di cui l’*Einfühlung* (“empatia”) costituisce un fattore essenziale.

Trae così origine – attraverso la distinzione tra *verstehen* (“comprendere”) ed *erklären* (“spiegare”) – la distinzione fra “scienze dello spirito” e “scienze della natura”. Rispetto al percorso che sto conducendo è la “comprensione” a rappresentare il riferimento di svolta perché, rimandando al coinvolgimento personale e diretto di colui che conosce nell’atto d’apprendimento, ridimensiona l’approccio di tipo analitico-descrittivo, procurando l’avvaloramento anche delle emozioni come vettore conoscitivo. Qui sta la radice della differenza rispetto all’atteggiamento antico e medievale: mentre prima c’era la preoccupazione del governo dell’emozione, ora – senza che questo significhi rinunciare a un atteggiamento responsabile – l’emozione è avvalorata per se stessa, come tratto distintivo della umanità e della conoscenza umana. Questa disposizione è evidente – non a caso in antagonismo al positivismo – con Husserl e con la fenomenologia. Quando questo autore intende oltrepassare la descrizione oggettiva delle cose praticando l’*epoché*, si inoltra nella direzione della “comprensione” mostrando l’originarietà dell’apprensione come fenomeno di coscienza: in questo modo – cioè sospendendo l’approccio descrittivo della scienza naturale – raggiunge

²⁰ W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito*, Bompiani, Milano 2007, pp. 69-71.

il “mondo della vita”. Mentre il positivismo ritiene di poter conseguire il sapere in forma oggettiva, la fenomenologia lo riconduce alla radice soggettiva del suo manifestarsi come “apertura originaria” che fa scaturire il “senso” di ciò che viene appreso prima di qualunque suo “uso”. Ne segue la polemica husserliana verso la scienza moderna:

«Nella miseria della nostra vita [...] questa scienza non ha niente da dirci. Essa esclude di principio proprio quei problemi che sono i più scottanti per l'uomo [...] i problemi del senso o del non-senso dell'esistenza umana»²¹.

La distanza esistente fra fenomenologia e positivismo affiora bene nella introduzione di *Idee*, dove si respinge la qualifica di “scienza di dati di fatto” per la fenomenologia, demarcandola dalla psicologia assunta come “scienza d'esperienza”, cioè nella sua accezione moderna²². È un indubbio avanzamento nella direzione di avvalorare anche la dimensione emozionale che oggi va rivisitato allo scopo di favorire un’“alfabetizzazione delle emozioni” che le avvicini senza i pregiudizi impropri che ho evocato all'inizio.

4. *Educazione, emozioni e sfida odierna*

La cultura contemporanea, in ordine alle riflessioni che sto svolgendo, mostra un vistoso paradosso. Forse mai come nel Novecento – lungo la parabola moderna – è stata esplicita la critica al vettore descrittivo-impersonale. Ne sono state espressioni, oltre alla fenomenologia, lo spiritualismo, il personalismo, l'idealismo, l'esistenzialismo, l'ermeneutica... eppure la percezione oggi diffusa è di un'inarrestabile espansione della conoscenza di tipo funzionale, tanto più che la tecnica sembra non conoscere limiti o comunque “sopportarli” in attesa di una loro revisione conseguente al rimodellamento della mentalità praticato dai *mass media*.

²¹ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1961, p. 35.

²² Cfr. Id., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002, pp. 5-6.

Sul finire del XIX secolo lo spiritualismo e l'idealismo reagiscono con decisione al positivismo. Pur differenti tra loro, sono accomunati dal riconoscimento nell'"azione" di una espressione umana che trascende il "fatto" nella sua impersonalità. Dal primo discende il personalismo che declina in chiave comunitaria – oltre che individuale – il riconoscimento dell'originalità umana identificando nella cultura una espressione solo marginalmente connotata in senso descrittivo-funzionale. Esempolari, in proposito, sono due riflessioni: l'una di Maritain, l'altra di Guardini. Il primo afferma: «L'uomo non è soltanto un "animale di natura", come l'allodola o l'orso. È anche un "animale di cultura"»²³; a conferma di questo suona la pagina guardiniana relativa alla differenza tra la dimora dell'essere umano e la tana dell'animale:

«La costruzione del nido da parte dell'animale rimane sempre quello che è e cioè una conseguenza di necessità funzionali, realizzata sempre nello stesso modo, a meno che cambino le condizioni esterne o interne, alle quali poi si adattano anche le forme della costruzione. La casa dell'uomo invece si erge al di sopra di queste necessità e diventa una forma che esprime un senso per amore del senso»²⁴.

Con peculiarità loro proprie sia la fenomenologia che l'ermeneutica si allineano lungo lo stesso vettore finalizzato a forzare l'angusto orizzonte della modernità come l'hanno delineato l'illuminismo prima, il positivismo poi. Alla fenomenologia ho già fatto cenno. Relativamente all'ermeneutica, richiamo due autori: Gadamer e Ricœur. Gadamer, in particolare, sottolinea come la problematica antropologica sia congiunta al riconoscimento «di una ragione e di un sapere che non sono staccati da un essere divenuto, bensì sono determinati da questo essere e determinanti per lui»²⁵ – nell'accreditare il "divenire" accosta l'antropologia in forma ampia, inclusiva della dimensione emozionale –. Lo studioso tedesco sottolinea come questo comporti il riconoscimento del profilo peculiare della prassi, rispetto alla quale non è adatta l'"esattezza" conseguita dalla *theoria* (come accade, ad esempio, nella mate-

²³ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 61.

²⁴ R. Guardini, *Etica*, Morcelliana, Brescia 2001, p. 166.

²⁵ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1990⁷, p. 363.

matica), ma il «saper cogliere l'occasione favorevole e scegliere i mezzi adeguati»²⁶. All'interno di questa attitudine ad accreditare la contingenza prende forma l'avvaloramento della soggettività come l'ha svolta Ricoeur, il quale accredita la storicizzazione della persona, la contestualità dell'agire attraverso una esplicita ripresa del pensiero aristotelico. Egli ha affermato:

«La prima grande lezione di Aristotele che vogliamo conservare, è di aver cercato nella *praxis* l'ancoraggio fondamentale della “vita buona”. La seconda è di aver tentato di erigere la teleologia interna alla *praxis* a principio strutturante della prospettiva della “vita buona”»²⁷.

La “vita buona” è calata nella spazio-temporalità rispetto alla quale si coglie l'intrinseca duplice tensione fra il fine e i mezzi. L'*Etica nicomachea* ricorda continuamente la deliberazione sui mezzi con ciò enfatizzando il carattere attivo dell'azione e – come ho precedentemente sottolineato – coniuga l'agire umano secondo una profilo anche di soggettività che trae origine dalla percezione e dalle emozioni ad essa correlate.

Sul piano educativo la sfida che si profila oggi è quella – già lo ricordavo – della “alfabetizzazione delle emozioni”. Sotto la pressione dell'apparente ascesa del vettore tecno-funzionale, si rischia di inclinare verso forme irrazionali – ampiamente attestate, ad esempio, nella cosiddetta *New Age* – che vengono poste come l'opportunità di oltrepassare una razionalità curvata in senso utilitaristico: ecco, allora, il richiamo alla spiritualità “orientale” oppure alla “meditazione” come strategie atte a riappropriarsi di una antropologia ad ampio raggio, nella quale integrare corpo e anima, intelligenza ed emozioni. Va invece osservato che l'enfasi su una “spiritualità” unilaterale si risolve nell'adozione di un approccio disincarnato oppure – per reazione – nell'avvaloramento delle pulsioni, favorito da concezioni che guardano all'essere umano accostandolo anzitutto all'animale²⁸.

²⁶ *Ibi*, p. 368.

²⁷ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, p. 267.

²⁸ Come accade in parte alla cosiddetta “zooantropologia”: cfr. R. Marchesini - S. Tonutti, *Manuale di zooantropologia*, Meltemi, Roma 2007.

Se assumiamo la tradizione occidentale in tutta la sua ampiezza, con le contraddizioni (ma anche la ricchezza) che la connotano, possiamo riconoscere che le emozioni sono state anche interpretate come vettori conoscitivi. Gli autori che ho prima richiamato – chi più, chi meno – convergono su questo approccio. È da qui che parte una lettura pedagogica capace di “alfabetizzare” senza tradire la peculiare umanità delle emozioni, le quali vanno calate all’interno di un’antropologia completa che riconosce nell’*homo sapiens* colui che apprende anche attraverso la soggettività del “sapore” (in latino *sapio* significa anche “aver sapore” non solo “sapere”), del “gusto”. È essenziale non dissociare questo approccio da una razionalità che deve essere allargata cioè sottratta alla riduzione che si è autoinflitta negli ultimi secoli.

Ritengo che sia questo uno dei lasciti più rilevanti che Benedetto XVI ha consegnato – come un compito – alla cultura contemporanea. Nella *Caritas in Veritate* leggiamo:

«L'eccessiva settorialità del sapere, la chiusura delle scienze umane alla metafisica, le difficoltà del dialogo tra le scienze e la teologia sono di danno non solo allo sviluppo del sapere, ma anche allo sviluppo dei popoli, perché, quando ciò si verifica, viene ostacolata la visione dell'intero bene dell'uomo nelle varie dimensioni che lo caratterizzano. L'allargamento del nostro concetto di ragione e dell'uso di essa è indispensabile per riuscire a pesare adeguatamente tutti i termini della questione dello sviluppo e della soluzione dei problemi socio-economici»²⁹.

La riflessione del Papa fa i conti con la “crisi di civiltà” da più parti riconosciuta costituire la radice della crisi economica attuale, la cui matrice è antropologica, come ha colto anche il mondo laico, ad esempio nel volume *Emergenza antropologica* curato da Pietro Barcellona, Paolo Sorbi, Mario Tronti e Giuseppe Vacca³⁰. In una recente intervista, uno dei suoi ultimi testi, Barcellona dice:

«Il problema, secondo me, è che – rispetto al mondo – occorre avere una visione diversa da quella prevalsa nella modernità, uno sguardo che non sia frantumato in sfere separate, ma raccolto in una visione integrata?».

²⁹ Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, n. 31.

³⁰ Guerini, Milano 2012.

In queste parole riecheggia il passo dell'enciclica che ho prima riportato. Infatti la conclusione esplicitamente richiama Benedetto XVI:

«L'uomo – su questo convergo con la lettura di Ratzinger – non dovrebbe tendere a spiegazioni puramente causali, ma a praticare anche la conoscenza “comprendente”, oltre alla “spiegazione”»³¹.

La “comprensività”, rimandando al *verstehen*, allude all'esigenza di una dilatazione dello sguardo conoscitivo – capace di abbracciare tutte le dimensioni dell'umano (emozioni incluse) – che richiede di attingere all'intera tradizione occidentale, non solo alla sua componente che ha tenuto banco durante la modernità.

³¹ P. Barcellona, *La sfida della modernità*, La Scuola, Brescia 2013, p. 49.

Antonio Bellingreri

«L'educazione è cosa del cuore»

Temi e problemi di una pedagogia della patosfera

1. Il linguaggio originario del corpo

La prima traccia per la nostra riflessione è offerta da una fenomenologia dell'incontro interpersonale, che si presenta originariamente come incontro intercorporale. Un dato appare subito con evidenza: il linguaggio originario col quale il nostro corpo “registra” la presenza di un'altra persona nel proprio mondo è quello delle *emozioni*. Quando l'altro entra nel nostro campo visivo, il nostro corpo subito *si pronuncia* con una reazione emotiva favorevole (di tipo simpatetico e accogliente) o con una reazione sfavorevole (chiaramente antipatetica e respingente)¹.

Ora, se seguiamo il destino di queste reazioni emotive, notiamo che esse, proprio come tali, hanno per lo più vita breve. Possono però approfondirsi, acquisire un qualche spessore; e subito ce ne accorgiamo, in primo luogo perché della loro genesi in noi e del loro configurarsi conquistiamo una consapevolezza che pare crescente; in secondo luogo, perché notiamo che alcune tendono a permanere, saldandosi con altri aspetti della nostra vita personale. Si verifica allora che le emozioni acquistano una nuova forma di esistenza, diventano più che emozioni, si trasformano in *affetti*. Il processo non si è così concluso, perché anche

¹ In questo paragrafo, i riferimenti costanti sono alla fenomenologia della corporeità articolata da E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1913 [I], 1952 [II], 1953 [III]), tr. it. di E. Filippini, Einaudi, Torino 1965, par. 41 (pp. 551 ss.) e par. 36 (pp. 538 ss.) e da M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. di A. Bonomi, Bompiani, Milano 2005³, pp. 144-145.

gli affetti – queste nostre emozioni che hanno conquistato spazio e tempo – possono avere una storia di sublimazione, dando forza e forma ai *sentimenti*; accade quando gli affetti diventano motore delle nostre azioni, motivi conduttori e linee guida dei nostri progetti di vita.

Possiamo fare avanzare la nostra analisi, tenendo ancora fermo lo sguardo sullo spunto iniziale. Mettendo tra parentesi convincimenti che si presentano subito nel nostro sapere spontaneo, su una (presunta) superficialità o (mera) soggettività delle emozioni, notiamo intanto che è proprio questo linguaggio originario del nostro essere persone «in carne ed ossa» a rendere l'impatto con l'altro non anonimo. Sentire l'altro significa già per se stesso che il nostro incontro è una relazione vivente, capace di legare la nostra vita *intra-soggettiva* alla vita dell'altro; quanto sembra costituisca la base del dialogo *inter-soggettivo*².

Certo, i convincimenti della comprensione spontanea sulle emozioni come conoscenza di superficie e soggettiva una qualche ragione potrebbero averla; questo vale in particolare studiando la cosa come si pone oggi, nell'epoca e nelle società della tardo-modernità. Oggi sembra infatti prevalente la considerazione delle emozioni (ma aggiungerei, degli affetti e dei sentimenti) quasi esclusivamente per il loro spessore espressivo; esse non avrebbero in buona sostanza nessuna referenza ontologica, non intenderebbero altre realtà oltre le reazioni del soggetto che le patisce e che in tal modo farebbe solo esperienza di sé. Per designare questo fenomeno, alcuni autori parlano di «culto delle emozioni»; ma, a parere di altri critici, così intese esse diventano solo «passioni tristi», opaco senso di indifferenza che ci chiude in noi stessi. Le emozioni vengono allora intese alla stregua di forze che al più il soggetto deve apprendere a gestire, per quanto possa riuscirci; si presentano come un dato di fatto perentorio e il solo carattere che s'impone è la loro impellenza che chiede d'essere soddisfatta³.

Se restiamo sul piano di un'analisi fenomenologica, avvertiamo però un limite in questa posizione. Della realtà delle emozioni vien infatti

² Cfr. R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003.

³ Ho presente qui due testi: M. Lacroix, *Il culto dell'emozione* (2001), tr. it. di E. Abate, Vita e Pensiero, Milano 2002 e M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it. di E. Missana, Feltrinelli, Milano 2004.

misconosciuto proprio quell'aspetto che pure già si è mostrato in modo evidente con l'avvio della descrizione. Se noi diciamo infatti che le emozioni registrano la presenza dell'altro, percepito «in carne ed ossa», noi subito ne affermiamo il *carattere intenzionale*: quanto le rende piuttosto apertura o relazione del soggetto alla realtà che rivela il suo senso.

2. *Sua portata referenziale*

M. Scheler, come è noto, ha dedicato saggi pregevoli a questa proprietà delle emozioni, sostenendone la portata referenziale: come tutti gli atti coscienziali, anche le emozioni sono segnate da intenzionalità, colgono secondo determinate angolature un senso delle persone, delle cose e degli eventi, così esso come si offre⁴; non è pertanto errato affermare che esse ci portano una *conoscenza* del reale o che sono *oggettive* (oggettivanti). Solo che esse presentano una *specificità* che le differenzia essenzialmente dalla conoscenza razionale e dalla oggettività (dalla oggettivazione) dei giudizi teoretici. Le emozioni simpatetiche o antipatiche infatti si presentano sempre, nella loro struttura propria, come forme di attrazione o di repulsione: attivate da un aspetto della realtà personale che ci si fa incontro. Non è allora fuori luogo, in ragione di ciò, scrivere che esse devono già da sempre essere forme di amore o di odio; anche se pare chiaro che si tratta ancora di forme aurorali, d'amore e di odio allo stato sorgivo.

Limitiamo in questa sede la nostra analisi alle sole emozioni simpatetiche; la notazione appena svolta è del massimo interesse perché ci permette di cogliere meglio la specificità di questa portata referenziale. Proprio le qualità speciali della simpatia, l'effervescenza e la sua tensione fusionale, possono valere come una sorta di fecondante dell'intelligenza; questa allora, in ragione di ciò, è resa capace di una *conoscenza del singolare*: ecco, a ben vedere, *il termine reale adeguato* dell'attrazione e dell'amore. Traluce qui una verità che intuiamo già da subito determinante

⁴ Cfr. M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia* (1923), tr. it. di L. Pusci, Città Nuova, Roma 1980 e Id., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico* (1927³), tr. it. di G. Caronello, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996.

per la pedagogia fondamentale delle emozioni: è in quanto si ama che si può conoscere un aspetto singolare di una realtà personale⁵.

Notiamo intanto che la veduta di Scheler si differenzia su questo punto da quella del fondatore della fenomenologia. Per lui il «sentire valoriale» ha una struttura intenzionale propria, riconducibile *solo per analogia* a quella della conoscenza razionale; in modo identico ad ogni altra forma di conoscenza, ma insieme secondo una modalità originale, il sentire coglie una realtà con evidenza: con la precisazione che la realtà colta è intesa *come un valore* oppure *in quanto è buona*. Ora, i valori e i beni di una persona sono realtà non riconducibili ad altre, perché sono qualità sempre uniche, singolari ed irriducibili. E poiché con il sentire valoriale si tratta di una forma di conoscenza oggettiva, esse portano una qualche visione dell'essenza; colgono, nella forma dell'immediatezza, una manifestazione della persona, un fenomeno del suo universo⁶.

I valori colti emozionalmente dunque sono oggettivi senza cessare di restare soggettivi, ché portano in sé notizia di un mondo personale; questo è sempre costituito da un'originale prensione situata del mondo, nella quale viene a parola l'ordine affettivo di una persona. Per questo si può anche dire che le emozioni non intendono mai un "puro oggetto": un mondo singolare sfugge alla comprensione della sola intelligenza e della pura ragione; solo un atto d'amore lo intende e grazie alla speciale luce che la stessa effervescenza emotiva e la forza fusionale possono portare. Di nuovo, sinteticamente, una realtà personale chiede originariamente d'essere amata perché *solo a questa condizione* può essere anche compresa.

3. L'ordine (e il disordine) degli amori

Cambiamo ora registro e ricordiamo una delle tesi di fondo della psicoanalisi: tutto ciò in cui ci imbattiamo, anche quando siamo distratti

⁵ M. Scheler, *Amore e conoscenza* (1915), tr. it. di E. Simonotti, Morcelliana, Brescia 2009.

⁶ Nelle opere citate *supra*, nota 4, M. Scheler propone, a ragione, di definire i valori aggiungendo la qualifica «materiali»; infatti egli parla di «valori materiali» (di «beni materiali»). Questa dizione serve a denotare il carattere di qualità «contenutisticamente determinate», che è loro propria e che li specifica.

o non presenti a noi stessi – ed è forse buona parte della nostra esistenza – proprio tutto lascia una traccia dentro di noi, rimane conficcato in qualche fessura della nostra carne. Probabilmente è questa la ragione per cui A. Manzoni, parlando del nostro cuore, lo definisce un «guazza-buglio»; pur se, riferendoci a questo immenso contenitore delle nostre esperienze, a ben vedere non dovrebbe ancora trattarsi del cuore, del centro o motore delle nostre esistenze. In effetti, gli eventi o le persone con le quali ci incontriamo o ci scontriamo, vanno acquistando, volta a volta, un significato particolarissimo e ciascuno un proprio caratteristico peso specifico, a seconda dell'importanza che ogni soggetto, per il tipo di uomo che è e vuole essere, ad essi conferisce; a seconda appunto di come essi gli “stanno a cuore” o di come essi “tengono” il cuore⁷.

Intanto però, così ragionando, sul cuore appare con una certa evidenza una verità, che forse già ne permette una prima definizione minimamente adeguata: questo centro propulsore della vita personale è costituito dai nostri amori, dalle preferenze che precedono e quasi fondano scelte e decisioni. Anche se è pure evidente che tale sequenza, *l'ordine degli amori* e del cuore, non è poi affatto tale: meglio, è tale solo a condizione di essere anche un *disordine*. In esso, in effetti, insieme alle cose che affermiamo di amare, vi dimorano altre che diciamo invece di odiare; il nostro cuore alberga nel suo seno gli amori ma anche gli odi. Ecco la verità che va emergendo e s'impone: l'identità della persona che incontriamo nei mondi della nostra vita, il suo volto e il segreto che sembra custodire nel suo sguardo, sono costituiti dall'ordine o, nel senso appena chiarito, dal disordine dei suoi amori⁸.

Sennonché, nel momento in cui sembra possiamo venire a capo del cuore, intuendo che forse una porta d'accesso – certo non le chiavi – in qualche modo l'abbiamo trovata, le cose immediatamente riappaiono

⁷ La celebre parola di Manzoni si trova, come è noto, nel cap. X del romanzo; si veda, ad esempio, l'edizione a cura di G. Bezzola: A. Manzoni, *I promessi sposi*, Rizzoli, Milano 1977, vol. I, p. 315.

⁸ Proprio *ordo amoris* lo definivano i latini e ogni persona ne presenta sempre uno inconfondibile; questo insieme, strutturato secondo una modalità affatto originale, forma nel concreto il cuore di una persona e la misura della sua singolarità. Rimando principale è il testo di M. Schleler, *Ordo amoris* (1914-1916), tr. it. di E. Simonotti, Morcelliana, Brescia 2008.

complicate. Emerge infatti un altro dato, che la cultura diffusa del nostro tempo pare enfatizzi: dei nostri amori e degli odi noi non siamo originariamente i soggetti, tanto che forse non sempre possiamo dircene davvero pienamente responsabili. Stiamo ragionando della presenza globale del senso delle nostre esistenze, della percezione del modo con cui noi prendiamo dimora nel mondo; ciascuno appartiene ad una storia, coinvolto in un contesto umano formato da persone e da sistemi valoriali *che non ha scelto*; da tale contesto ciascuno è piuttosto *scelto*. Quanto ci consta della realtà così come immediatamente si presenta, è definito nell'orizzonte di una comprensione che ci è data all'interno della situazione cui siamo consegnati; si presenta nella forma di una unità di senso (o di una sintesi) «passiva», che rende subito complessa quanto chiamiamo la nostra esperienza, un testo in breve di non facile decifrazione.

Ci è data una qualche conoscenza attendibile di questa complessa identità della persona, del puzzle enigmatico che configura l'ordine e il disordine del suo cuore? Il problema ci si presenta con una certa gravità e quasi s'impone, se vogliamo applicare la nostra analisi preliminare delle emozioni e del loro statuto referenziale ai mondi dell'educazione. Per assumerlo, mi pare utile ripartire, ancora e di nuovo, dal reperto fenomenologico valso come prima traccia per la riflessione. Le emozioni, lo abbiamo visto, aiutano a percepire con una qualche oggettività gli aspetti singolari delle persone con le quali ci imbattiamo nei mondi della nostra vita; ma quale speciale emozione può avere come termine inteso «questo guazzabuglio del cuore umano»?

4. *La comprensione per dilezione*

Ho dedicato altre mie ricerche allo studio dell'empatia, emozione simpatica fortemente attrattiva, grazie alla quale il semplice incontro con l'altro può diventare esperienza di riconoscimento⁹. Nel sentire empatico, l'altro è percepito ed è tenuto *come un altro* da sé, i suoi pensieri

⁹ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005 e Id., *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

non sono i nostri pensieri e i suoi sentimenti non coincidono coi nostri; scorgendolo, anche solo per qualche istante, possiamo intuire che si tratta davvero di un guazzabuglio, fondo senza fondo in ultima istanza insondabile. Solo che, amandolo con la *volontà di condividerne* pensieri e sentimenti, riusciamo a dimorare, anche solo per qualche istante, nel suo mondo: vediamo il mondo come appare dalla sua prospettiva, quasi avessimo parte al suo essere singolare.

Non si tratta – è un dato che emerge dalla fenomenologia dell’empatia nella sua forma autentica – di dote spontanea. Certo il comportamento empatico è dotazione *connaturale* per ogni soggetto umano; quella che però gli psicologi chiamano empatia «matura», sensibilità affinatissima a percepire l’altro, è l’esito di un processo formativo. Ma l’empatia *autentica* di cui parla la fenomenologia non è tanto la riuscita di questa opera di formazione del soggetto, ne costituisce piuttosto il criterio interno di senso: consente di distinguerne le forme vere e proprie da quelle spurie, grazie ad una riflessione trascendentale sulle condizioni che rendono possibile il fenomeno nella sua proprietà.

È veramente interessante allora trovare che la prima di queste condizioni è una *disposizione contemplante* della persona che ci sta di fronte e che per noi è il nostro altro. Faccia a faccia con il suo volto, l’empatia non è definita dall’istanza di venire a capo del suo segreto, per riuscire a gestire o controllare il cuore. È definita da un desiderio veritativo, vuole lasciar essere l’altro per quello che è e che vuole essere; ed è attraversata da benevolenza, è carica di ammirazione: quasi lo sguardo empatizzante volesse piuttosto custodire quel segreto personale. Con evidenza qui l’attrazione simpatetica si rivela una *forma d’amore*; è per questo allora che essa riesce a comprendere qualche cantuccio del cuore dell’empatizzato: quasi divinando che le porte e le finestre di una tale dimora possono aprirsi solo dall’interno e che questo bisogna saperlo chiedere, forse un po’ anche guadagnarselo¹⁰.

Col linguaggio di Scheler, la si può definire *figura etica* della simpatia: l’intenzionalità che la segna è voler ri-vivere il vissuto dell’altro per poterlo condividere; non ci sono altri fini, non è per desiderio di posses-

¹⁰ A. Bellingeri, *L’empatia come virtù*, cit., pp. 123-140.

so o tentativo di dominio. Insisterei però nell'impiegare in proposito il termine amore per intendere questa sua speciale attenzione rivolta alla persona, per la ragione che l'altro è percepito ed appare semplicemente *per il suo essere-persona*: perché vale per il solo fatto di essere e di essere *un volto* o un'effigie dell'essere, senza altre condizioni. Il suo essere una persona fa dell'altro un fine in sé, rivelandone il destino buono: per quello che la persona è e per quello che può essere, quando s'impegna a diventare se stessa.

L'empatia infine ha questa qualità speciale: essa vede l'altro come un altro; ma riesce in ciò vedendo anche quanto lui stesso di sé mai riuscirebbe a vedere: il punto zero o asse della sua prospettiva, dunque la sua stessa visione, l'angolatura singolare che la definisce e la rende situata¹¹. È l'aspetto forse più interessante, veramente nuovo che emerge da questa riflessione fenomenologica: pur segnata dall'istanza d'immedesimazione, la coscienza empatica non riesce mai semplicemente a vedere l'altro solo per quello che è concretamente, senza insieme scorgerne altri profili dati nel rinvio, quasi delle sporgenze o delle eccedenze, rispetto a quanto dell'altro attualmente s'offre ed è inteso.

5. *Suo carattere appellativo*

L'analisi trascendentale dell'empatia autentica non sarebbe però completa se ne definissimo solo le intenzionalità dianoetica ed etica, se ne parlassimo solo come disposizione contemplante e attitudine morale. Emerge infatti e si presenta alla descrizione un'intenzionalità ulteriore che subito appare quella fondamentale; ho proposto di denotarla intenzionalità *dialogale in senso eminente*, è quella che fa dell'empatia una *virtù spirituale*¹². In effetti, come atto d'amore e di conoscenza, essa desta la coscienza personale dell'altro, del soggetto empatizzato; questi trova accanto a sé, e in qualche modo dentro di sé, una persona che sta facendo esperienza della sua stessa esperienza di vita, che ri-vive il suo

¹¹ Cfr. V. Melchiorre, *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, Milano 1977 e Id., *Corpo e persona*, Marietti, Genova 1987.

¹² Nel mio testo *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 73-80 e 81-90.

vissuto. Tra l'empatizzante e l'empatizzato si tratta di condivisione; ma è questione anche, lo abbiamo appena visto, di una nuova conoscenza che chi scopre d'essere amato e conosciuto – conosciuto nel modo dell'amore – acquisisce di sé. Può essere, per lui, nell'itinerario della scoperta di sé, una nuova tappa; così come può darsi sia una novità in qualche modo assoluta, una prima rivelazione veramente significativa che pone il sé di fronte a sé.

In entrambi i casi, comunque, a veder bene la cosa, per il soggetto empatizzato un tale riconoscimento personale s'offre alla stregua di *un dono*; diventa chiaro e s'impone con evidenza il fatto che questa sua speciale conoscenza di sé in nessun modo può accadere come esito di un processo solitario. Ora, proprio prendendo atto con gratitudine di quanto riceve, la coscienza personale dell'empatizzato si può destare come di fronte ad *un appello*, ad una chiamata: *nell'atto stesso* in cui si pone *come risposta* d'amore e di conoscenza all'empatizzante. Notazione del massimo interesse: significa che il sé può essere destato solo da un atto d'amore; oppure, ed è lo stesso, è la scoperta e il riconoscimento che l'originaria declinazione della persona *nel suo divenir persona* è piuttosto un noi, una relazione vivente di un io con un tu.

Nessuno dunque perviene a conoscersi se non gli viene portato amore e conoscenza, la coscienza di sé è il dono della relazione riconoscente; questo è il senso dell'intenzionalità dialogale. Il termine spirituale prima proposto intende e significa una tale realtà essenzialmente ed eminentemente relazionale: dice dell'empatia come di un appello che attiva una risposta, in un dinamismo diadico che fa ritrovare l'altro piuttosto dentro di sé; divenuto a sé intimo, come il primo interlocutore privilegiato del proprio cuore¹³.

Il senso di questa analisi fenomenologica del processo di riconoscimento personale può essere ritrovato ed approfondito, paragonandola ad una riflessione su quanto, nella prospettiva dell'educazione e della pedagogia, viene chiamato un *incontro significativo* con quella persona che ha il potere di farci amare quanto lei stessa ama. Noi allora diciamo che una tale persona diviene per noi un *educatore*: la sua presenza e il fascino

¹³ *Ibi*, pp. 19-25.

che emana ci attrae in modo convincente; ora, anche qui, è questione per noi di un appello: l'attenzione personalizzata alla nostra persona ha la forza evocatrice di una chiamata. Per noi questo amore può valere quale causa finale¹⁴, attiva e sostiene la coscienza la quale, di fronte ad essa si sente e si sceglie come responsabile.

Di nuovo, è l'atto che coincide col sorgere stesso della coscienza, col suo istituirsi; ed è una novità, d'essere e di senso. La coscienza si desta a se stessa quando sceglie, con consapevolezza e con libertà, un ordine di cose che non ha semplicemente trovato o al quale è stata già da sempre consegnata. Il soggetto va oltre la situazione data, edificando un mondo personale del quale si percepisce ora attore e in quale modo – nel modo della responsabilità – autore. È della massima importanza notare che con questo momento sorgivo si tratta per il soggetto di un atto che ha il potere di mutarlo quasi nella sua sostanza. Proporrei di chiamarlo evento o *avvenimento dell'esistenza personale*: trattandosi dell'atto libero e consapevole di sé che edifica o impianta la persona. E va osservato anche che si attivano così nel soggetto *le sue forze più potenti*, quelle che lo rendono capace di realizzare da sé il progetto di vita che egli liberamente elabora e sceglie¹⁵.

6. *Bisogno d'amore e di conoscenza*

Dalla riflessione sull'empatia, sull'amore necessario perché il mondo dell'altro e le sue stanze si dischiudano alle persone che lo incontrano e vogliono così riconoscerlo, emerge con evidenza una *verità* che si mostra essenziale per intendere l'essere e l'esistenza personale. La si può formulare dicendo che con la comprensione empatica si rivela uno speciale bisogno del soggetto; e ciò accade proprio mentre ad esso si sta cercando, più o meno consapevolmente, di portare una qualche risposta. È bisogno d'amore e di conoscenza, segnato dalla certezza che solo col suo soddisfacimento si possa uscire dalla propria solitudine e da

¹⁴ Termine impiegato da G. Corallo, *Pedagogia. I. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Sei, Torino 1960.

¹⁵ Cfr. A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, cit., pp. 137-144.

una certa irrealità che segnerebbe altrimenti l'esistenza del singolo. Ho proposto di denotarlo con la dizione *bisogno di riconoscimento*, a significare subito che di questo in ultima istanza si tratta: che se ne può venire a capo in una relazione di reciprocità e di riflessività, di massima presenza a se stessi dei soggetti coinvolti¹⁶.

Una traccia molto utile per la sua descrizione fenomenologica viene dalla psicologia dello sviluppo applicata allo studio del bisogno di accudimento, bisogno originario nella costituzione psichica del soggetto. La qualità dell'accudimento di una madre e, accanto a lei, del padre è la condizione che rende possibile nel bambino una maturazione emotiva equilibrata; le ricerche empiriche evidenziano l'influenza che una relazione di qualità ha sulla crescita fisica; sulla maturazione culturale come ricerca e conferimento di senso all'esistenza; sulla creazione di un universo personale ricco e significativo¹⁷.

Ora, ecco il nodo di questo aspetto della vita personale: l'*originario* nella costituzione psichica del soggetto aiuta a cogliere e ad esplicitare una dimensione *essenziale* nell'esistenza personale. Quanto dunque, col linguaggio proprio della psicologia e sul piano dello sviluppo psichico, denotiamo *accudimento empatico*, rivela una struttura essenziale dell'esistenza; questa, col linguaggio dell'antropologia pedagogica e sul piano del divenir persona della persona, possiamo chiamarla *riconoscimento personale*. È un'affermazione che compendia ed esprime la verità semplice che la persona, per esistere come persona, ha bisogno, da un lato, di *essere riconosciuta* nell'essere; e, dall'altro lato, di *riconoscere* l'essere¹⁸.

Una riflessione su quei fenomeni educativi la cui positività assiologica ed etica percepiamo già con una certa nettezza a livello di sapere spontaneo, permette d'intendere il senso di questa affermazione antropologica fondamentale. Le buone pratiche infatti, le azioni educati-

¹⁶ Cfr. A. Bellingeri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 49-94.

¹⁷ Ho in mente qui tre volumi divenuti classici su questo tema: J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*. I. *L'attaccamento alla madre* (1969), tr. it. di L. Schwarz e M.A. Schepisi, Bollati Boringhieri, Torino 1989²; H. Kohut, *La ricerca del sé* (1971), tr. it. di S. Adamo Tatafiore, Bollati Boringhieri, Torino 1982 e J.L. Weil, *Early Deprivation of Empathic Care*, International Universities Press, Madison Col. 1992, pp. IX-XIII.

¹⁸ Cfr. A. Bellingeri, *La cura dell'anima*, cit., pp. 90 ss.

ve efficaci, implicano, in primo luogo, un'accoglienza e una stima della persona con la quale si è coinvolti in una relazione che per ciò stesso si rivela viva e significativa. Possiamo definire questo aspetto della realtà che stiamo analizzando il lato *affettivo* o *relazionale* del riconoscimento personale; la tesi che propongo è che si tratta di un bisogno fondamentale della persona: bisogno di essere voluti, accolti, stimati, amati, ma anche – è giusto aggiungere questa precisazione – abbracciati e baciati.

C'è però un secondo significato secondo il quale va articolata questa categoria; proporrei di chiamarlo lato *etico* o *culturale* del bisogno di riconoscimento. Mentre il primo, l'essere riconosciuti nell'essere, appare all'inizio un significato recettivo, il secondo sin dall'origine si mostra come lato attivo: riconoscere l'essere e introdursi nella realtà, la quale per il soggetto è soprattutto una realtà umana nella storia, un determinato universo simbolico al quale sin da sempre si ha parte. Il lato affettivo del bisogno di riconoscimento può essere anche definito bisogno di *intimità*; questo secondo va definito invece bisogno di *dignità*: riconoscere la realtà significa infatti cogliere il senso di quanto ci viene incontro e trovare per esso una configurazione adeguata: apprendere a leggere il grande libro del mondo, attraverso la conoscenza, l'esplorazione, la progettazione.

È preferibile qui impiegare il termine *bisogno*, per significarne il carattere d'impellenza: se esso non viene soddisfatto ne va della persona stessa – del divenir persona della persona; questa in qualche modo viene a mancare a se stessa o comunque è segnata da caratteristiche ferite che configurano un vero e proprio danno antropologico per il soggetto. Così come mi pare sia corretto parlarne come di bisogno *fondamentale*, perché si tratta di un'istanza che sta alla base di altri aspetti della vita della persona¹⁹. Ora risulta evidente che il riempimento intuitivo del bisogno di riconoscimento non è solo nell'accudimento empatico della nostra infanzia. È la persona *come tale* che, per un verso, ha bisogno di essere riconosciuta nell'essere: di essere accolta perché la sua presenza è un dono unico; e che, per un altro verso, ha bisogno di riconoscere l'essere: perché è custode e in qualche modo fonte del senso.

¹⁹ Riferimento al linguaggio proposto da J. Nuttin, *Psicanalisi e personalità* (1962), tr. it. di L. Calonghi e P.G. Grassi, San Paolo, Cinisello Balsamo 1995^o.

Bisogno educativo dunque e bisogno di riconoscimento coincidono e noi descriviamo in modo idoneo i fenomeni educativi se teniamo insieme tutti e due i lati qui distinti²⁰. È una prospettiva pedagogica che consente di definire l'educazione come un'esigenza *iscritta nell'ontologia stessa della persona*: la coscienza di essere segnati dal bisogno d'amore e di conoscenza è parte essenziale dell'esser persona della persona, è la radice delle sue capacità d'amare e di conferire significato alla realtà. Si tratta poi, a mio modo di vedere, di una concezione particolarmente attuale, permette di fare una diagnosi adeguata delle *ferite educative* che pare segnino i giovani «all'inizio del nuovo secolo». L'«ipossigenazione emotiva» e il grave «disorientamento esistenziale e culturale», sino a quell'opaco senso d'indifferenza, intendono da un lato le ferite del cuore, dall'altro quelle dell'intelligenza: un vero e proprio danno antropologico che la persona può ricevere in ragione di una concezione distorta dell'educazione o di un suo sostanziale deficit²¹.

7. Una promessa di felicità

Ogni soggetto, lo abbiamo visto, è originariamente consegnato ad una comunità umana nella storia e all'interno di essa è offerta a ciascuno la base vissuta dell'esperienza etica o culturale. Si tratta di un insieme di idee e di ideali, di valori e di fini, che valgono per le persone come prima orientazione; portano un appello originario alla responsabilità di ognuno. L'azione educativa trova in questo plesso semantico originario il suo orizzonte di senso; può pertanto essere definita come opera di trasmissione, meglio *rel-azione di consegna* d'un ideale etico di umanità o di vita buona.

²⁰ Concependo così il bisogno di riconoscimento alla stregua dei verbi deponenti: che hanno forma passiva e significato attivo, senza che sia possibile distinguere con un taglio netto il lato passivo o recettivo e quello attivo; si tratta, come è noto, di una concezione metaforica proposta da M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.

²¹ Le metafore sono presenti nel testo di H. Kohut, *La guarigione del sé* (1977), tr. it. di S. Adamo Tatafiore, Torino, Boringhieri 1980. Ho presenti qui le ultime indagini psico-sociali dell'Istituto Iard: C. Buzzi - A. Cavalli - A. De Lillo (eds.), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002 e Id. (eds.), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, ibi, 2007.

Si tratta, a ben vedere, di un complesso processo di attestazione testimoniale, di proposta e di invio, che s'origina grazie all'evento, il dato – ma probabilmente bisognerebbe scrivere il dono – di una personalità spirituale. È forse il nome adeguato per denotare l'educatore: si tratta, deve trattarsi di un certo tipo di uomo, in effetti, che reputa il ben vivere – la vita buona – preferibile rispetto al semplice vivere, che è spesso solo il lasciarsi vivere. Egli deve aver impegnato una parte della sua esistenza nella ricerca e nella scelta di un ideale etico, inteso e voluto come approssimazione al proprio autentico poter essere, ad una vita umana autentica; è proteso pertanto a comunicare quanto egli in prima persona ha sperimentato come fonte di novità, *evento di senso e di felicità* per la sua vita.

Ora, per limitare qui tutte le notazioni ad una sola, è interessante osservare che una tale consegna diventa educativamente significativa ed efficace a questa condizione: la proposta di una determinata figura dell'esistenza come autentico poter essere deve esser offerta all'educando secondo un aspetto che la renda carica di fascino ed attraente. Permette solo così d'intendere il rilievo esistenziale di una verità: la fa *veramente desiderabile*, quando porta una promessa di felicità, apre la possibilità di piena fioritura della persona. L'esperienza attesta con evidenza che un ideale di vita non rende possibile un cambiamento della persona solo per il suo aspetto di verità: è in quanto *bene* che si espande e si comunica, ed è in quanto *bello*, interessante in sé e affascinante per chi lo incontra, che può riuscire a scaldare il cuore, attivando l'intelligenza e insieme muovendo il volere. La trasmissione, in sostanza, è reale, e la consegna avviene, se si riesce a mettere in movimento una persona, facendole scorgere e scegliere perché desiderabile un certo tipo di umanità etica. Nella persona è interpellato così *il desiderio di vivere* e di vivere *in pienezza* d'essere e di senso: quella originaria e costitutiva percezione di una mancanza intollerabile e la ricerca inesausta per colmarla in qualche modo²².

Ora, un ideale di vita è desiderato e può esser scelto in quanto incarnato da una persona, che trova in esso, con una certa forma di compimento, la fonte di un'interiore energia trasformante. È questo a disporre l'educando a volere e sapere mettere in atto scelte di vita di cui si renda

²² Cfr. F. Botturi, *La generazione del bene. Gratuità ed esperienza morale*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

responsabile in prima persona, decidendo innanzitutto di farsi discepolo, con libertà e consapevolezza. Coinvolgersi allora con una persona segnata così dall'ideale significa per l'educando vivere un processo di *modellamento etico* che diviene vera e propria causazione o attivazione esemplare. Muove la persona ciò che la diletta: si avvia il processo di configurazione della fondamentale *motivazione allo sviluppo*, che riesce a tenere insieme, a diversi livelli, l'energia vitale e la forza psichica del soggetto, innestando su di esse la tensione etica.

8. *Dialettica e poetica del desiderio*

La consegna è la categoria che porta a sintesi il senso stesso della relazione educativa; permette d'intenderne il senso di *evento storico*, segnato dall'appartenenza e insieme dalla trascendenza rispetto alle condizioni date. Invece, il dialogo educativo che proporrei di denotare facendo ricorso alla specificazione *centrato sull'empatia*, è il metodo adeguato che permette di effettuare la consegna; esalta, della relazione, il senso di *avvenimento esistenziale*, trattandosi in esso di far fare ai soggetti esperienza di sé, d'intelligenza del proprio essere concreto e di scelta del proprio poter essere ulteriore rispetto all'esserci²³.

Ora, a mio modo di vedere, nel dialogo empatico, che si struttura secondo le regole dell'autonomia dell'amorevolezza e della trasparenza, si tratta innanzitutto ed essenzialmente della rivelazione a sé del desiderio costitutivo di ogni soggetto. Il dialogo centrato sull'empatia diviene una buona pratica, esperienza valoriale veritativa ed esperimento trasformante, nella misura in cui rende possibile intercettare il desiderio d'essere e d'essere in pienezza di vita e di senso: significandone il nome proprio, anche se sempre si riesce a scorgerne solo qualche tratto.

Questa ipotesi interpretativa nasce da una riflessione sinottica sull'intero percorso sin qui svolto. Per un verso, appare ora con evidenza che tutte le stratificazioni della vita emotiva del soggetto sono *aspetti polimorfi di un desiderare* inesausto: moti o istanze tese a colmare una mancanza

²³ Lo presento analiticamente nel mio contributo *Il dialogo educativo centrato sull'empatia*, in P. Mulé (ed.), *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Armando, Roma, 2013, pp. 82-91.

originaria che il soggetto percepisce come intollerabile; la patosfera, il vasto complesso di fenomeni che costituisce il nostro universo emotivo, presenta una unitarietà nel segno del desiderio. Per un altro verso, come tutte le manifestazioni della vita personale, ogni singola tensione desiderante è *evento di senso*: in ogni sua forma appare, s'offre e viene a parola la singolare prensione globale dell'essere e dell'esistenza del soggetto, la percezione che egli ha del proprio modo di abitare un mondo²⁴.

Riprendiamo l'analisi a partire da quanto detto sulla consegna educativa: questa ha come condizione fondante di riuscire ad intercettare il desiderio di pienezza di vita e di vita segnata dal senso, tensione originaria costitutiva d'ogni soggetto. Per tale ragione la proposta educativa diviene efficace se presentata e percepita come promessa di una felicità possibile; un ideale di vita buona può rendere il mondo una dimora. Ora, anche questo lo abbiamo detto, una tale consegna è ricerca appassionata, a tratti drammatica, che avviene in una relazione dialogica fortemente coinvolgente; è una proposta, ma spesso può svolgersi in una vera lotta per il riconoscimento: è questione per i entrambi i soggetti di venire a capo del proprio desiderio, in un'impresa di decifrazione tutt'altro che semplice.

Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia, in questa prospettiva, può essere inteso come la co-elaborazione di un testo, cui concorrono tanto l'educatore quanto l'educando. Possiamo anche parlarne dicendo di una narrazione autobiografica che avviene a quattro mani, per così volerci esprimere. In esso può essere assunto sensatamente come punto di avvio quanto costituisce l'interesse maggiore per l'educando, anche temi e problemi in apparenza di poco conto, ma che hanno di fatto tutta una loro rilevanza nella sua vita personale. Non è questione di ragionare sui massimi sistemi o di affrontare senz'altro le grandi questioni dell'esistenza; si tratta innanzitutto di raccontarsi, anche in generi narrativi incerti, improvvisati: perché da tutto quello che mettiamo in forma possa emergere lo stile singolare di abitare il mondo²⁵.

²⁴ La definizione, come è noto, è di P. Ricoeur: cfr. *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique* [I], Seuil, Paris, 1969; e *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique* II, ibi, 1986.

²⁵ Come argomento in A. Bellingreri, *Il dialogo educativo centrato sull'empatia*, cit., pp. 82-91.

È questo il senso di quel far fare riflessivamente esperienza di sé, il primo intento del dialogo educativo è far fare al soggetto l'inventario del proprio io concreto. Il significato sorgivo dello stesso termine esperienza viene in tal modo in chiaro: il soggetto è custode e donatore insieme dei significati del reale; esso è però originariamente costituito. Meglio: la coscienza costituente è essa stessa costituita dall'originaria appartenenza all'essere, in forme storicamente determinate; e tutte le azioni e le opere del soggetto oggettivano tale appartenenza e tale costituzione, in strati di senso sedimentati. Per questo il soggetto perviene al suo sé, fa esperienza di sé, attraverso l'interpretazione delle sue oggettivazioni: la coscienza è costituita dal senso dei testi, *proprio attraverso* la loro esegesi e l'ermeneutica.

Come risulta evidente, qui, ragionando sull'esperienza e sulla sua costituzione, faccio esplicito riferimento all'ermeneutica del testo (e del quasi-testo) presentata da P. Ricoeur. Se noi intendiamo il dialogo educativo come processo di co-significazione di testi autobiografici, allora – per ricordare una celebre espressione di questo autore – l'atto etico per eccellenza è «leggersi di fronte ai testi», riflessivamente²⁶. L'esistenza, infatti, definita da una precomprensione determinata, nella sua essenza è libertà che s'impegna come responsabilità: progettazione e costruzione di risposte al senso che nei testi si va liberando. Per tale ragione, con l'inventario dell'io concreto, s'offre al soggetto un'apertura e la possibilità di un'esplorazione del poter essere o, come in modo proprio deve essere denotato, del sé autentico. Nella prospettiva che sto elaborando, si tratta della ricognizione delle forme determinate che ha assunto il desiderio nella concreta esistenza e delle forme nuove, inedite, che esso può assumere col riconcipiarsi e col libero progettarsi.

Opportunamente, per esplicitare e approfondire il senso del dialogo centrato sull'empatia, si può riprendere la suggestione socratica, distinguendo in esso un momento ironico, che proporrei qui di denotare *dialettico*; e un momento maieutico, che può esser chiamato *poietico*. Nel dialogo infatti, già solo narrandosi, si prende distanza dalla coscienza

²⁶ Esemplare, in tal senso, il testo di P. Ricoeur, *La fonction herméneutique de la distanciation* (1975), in Id., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, cit., pp. 101-118, qui pp. 116-117.

spontanea; la nuova luce con cui riusciamo a vedere noi stessi, genera una nuova interpretazione: contiene per ciò stesso la critica di una interpretazione già data. È dunque una dialettica delle forme che il nostro desiderare riveste; ed è ironia, presa d'atto che la coscienza narrante è ancora estranea a sé.

Ma proprio perché si tratta di momento dialettico, la novità di senso che irrompe nel dialogo va ricercata nelle referenze del racconto di sé. Si dà, con quella di primo grado o diretta, una referenza di secondo grado o ulteriore; questa prospetta, proprio attraverso la descrizione delle manifestazioni del proprio stile esistenziale, nuove e inedite modalità di abitare il mondo: nuove forme nelle quali s'articola e si significa determinatamente il desiderio. La referenza ulteriore è l'esplorazione del possibile: intende l'ambito proprio della mancanza, ora avvertita con sensibilità affinata, per la quale si cerca un qualche soddisfacimento²⁷.

9. *Il retto sentire*

Un'analisi fenomenologica del desiderio ci aiuta a coglierne la proprietà, distinguendolo da altri aspetti della vita umana: dal semplice bisogno, dall'amore, dalla volontà razionale. Appare con evidenza che noi desideriamo sempre e sempre desideriamo qualcosa di determinato; anche se il desiderare eccede le figurazioni dei singoli desideri e le risposte per esse apparecchiate. Ma l'aspetto veramente determinante per coglierne struttura e senso si mostra nella descrizione del desiderio di un'altra persona: quando l'altro da sé desiderato è un soggetto altro desiderante. La ragione di questo appare con evidenza, se si considera che il desiderio è definito da un'intenzionalità specifica verso un oggetto che non lo neghi come soggetto desiderante; dunque – la conseguenza è necessaria – il desiderio desidera *un soggetto desiderante*, un soggetto che lo desidera. Non può essere diversamente, dal momento che il possesso dell'altro desiderato vanifica l'oggetto, distruggendo l'altro proprio come soggetto, finendo così per vanificare il desiderare stesso²⁸.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Pregevole in tal senso l'analisi di C. Vigna, *Il desiderio e il suo altro*, in L. Ancona - P. Sequeri - C. Vigna, *L'enigma del desiderio*, Paoline, Milano 1999, pp. 47-84.

Ora, ci si persuade, se riflettiamo sinotticamente, che tutti gli impulsi umani, anche quelli che chiamiamo sensibili o puramente vitali; tutti i moti affettivi, dalle semplici emozioni agli affetti e ai sentimenti, sono forme differenti del desiderare umano. I moti vitali, gli impulsi sensoriali, le tensioni psichiche e i sentimenti più “alti” o più spirituali appaiono modalità del desiderare: coinvolgono sempre lo strato più profondo del sé del soggetto, ridestato dal contatto o dall’incontro con altro o con gli altri; sono attivati, per così dire, e sostenuti dalla ricerca di qualcosa o di qualcuno che possa colmare una mancanza, che il soggetto, più o meno consapevolmente, avverte non sostenibile. In questa prospettiva, tutti i moti e gli affetti permettono sempre di scorgere, anche solo per adombramenti, aspetti (forse si dovrebbe dire “inspetti”) caratterizzanti e tratti ricorrenti della fisionomia del soggetto, intendono la sua singolarità. Vanno visti e intesi come *volti del desiderio*: ne rivelano l’orientamento affettivo globale, nel quale ha la sua origine, trova il suo *humus* fecondante, la soggettività stessa del soggetto²⁹.

Il primo risultato critico portato da questa riflessione sulle stratificazioni della vita interiore del soggetto, è di vedere unitariamente la *patofera*: come si dà una unità radicale tra mondo affettivo e mondo logico, così si presenta con una certa organicità tutto il vasto complesso di fenomeni che definiamo universo emotivo. Soprattutto M. Scheler, vi abbiamo fatto cenno sopra, ha esplorato questo universo, ne ha descritto le originarie intenzionalità vedendole come aperture specifiche che rivelano il senso del reale. Gli stati emotivi, a suo parere, sono insieme ricettività e responsabilità, sono “medi” per così dire tra il sensibile (passivo) e il logico (attivo). Ora, in primo luogo, essi sono rivelativi del piano *assiologico*: intendono il reale nei suoi aspetti qualificati; oppure, meglio, intendono sempre un valore: permettono di cogliere quanto fa di una realtà un bene. In ragione di ciò, mentre rivelano sotto qualche aspetto il mondo, nello stesso tempo dicono del soggetto: ridestano il sé o ne esprimono la fisionomia più personale³⁰.

Inoltre, in secondo luogo, la *patofera*, questo vasto universo del desiderio, rivela quanto il soggetto intende a proposito del proprio essere

²⁹ Cfr. M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

³⁰ Cfr. le due opere di M. Scheler, *Ordo amoris*, cit. e *Amore e conoscenza*, cit.

nel mondo, per lo più in atti coscienziali che si esprimono nel modo più immediato e che sono sottratti alla consapevolezza. Si tratta di quella che col linguaggio specifico di un'analitica dell'esistenza nei mondi della vita quotidiana, possiamo chiamare «prensione globale dell'essere», il «trovarsi» o originario sentirsi costitutivo del soggetto nel suo essere-nel-mondo. O.F. Bollnow ne parla come *Stimmung*, tonalità emotiva, come abitualmente traduciamo o, letteralmente, «accordo»; in questa prospettiva, infatti, ogni momento della vita del soggetto, ogni suo atto coscienziale s'intona con un accordo di fondo: quella tonalità speciale che vale come un orizzonte all'interno del quale solo possono essere e sono di fatto percepiti enti o eventi del reale, in generale il proprio esserci, al cospetto della totalità³¹.

Permanendo nell'orizzonte di questa prospettiva, non è erroneo definire il dialogo educativo come prassi in cui si tenta di disegnare una mappa del desiderio singolare del soggetto; per questo, in ragione di ciò, si può anche dire che in esso si tratta di un'opera di alfabetizzazione affettiva. È una prospettiva pedagogica della patosfera che intende l'educazione un affinamento dell'orientamento affettivo globale o formazione del *retto sentire*³², percezione quasi spontanea del nome proprio del desiderio; è il termine della ricerca singolare di felicità e di significato, è l'inizio della vita morale.

³¹ O.F. Bollnow, *Le tonalità emotive* (1956), tr. it. di D. Bruzzone, Vita e Pensiero, Milano 2009, pp. 25-45.

³² O appetito retto: sensibilità affinata a intendere concretamente il bene oggettivo personale o *prudencia*. Per l'antropologia e l'etica dell'appetito retto, il testo classico resta Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 94, aa. 2-4, ed. leonina, Marietti, Roma-Torino 1952, pp. 425-429.

Aurora Bernal - Emanuele Balduzzi

Liderazgo educativo y emociones

Esta contribución¹ es el fruto de un trabajo de investigación conjunto llevado a cabo durante varios meses y en el que los dos autores participamos junto con otros profesores de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Con la investigación que realizamos perseguimos un doble objetivo: presentar el marco teórico sobre el tema objeto de estudio y, al mismo tiempo, plantear una referencia conceptual que sirva para una futura indagación empírica que está acabándose de definir. La preparación de este artículo ha sido posible gracias a la estancia como Visiting Scholar del doctor Balduzzi en la Universidad de Navarra².

1. Liderazgo y educación

Mejorar la calidad de los centros educativos conlleva centrarse en un objetivo esencial: lograr que los alumnos se eduquen y adquieran las capacidades necesarias para poder vivir bien. Sin adentrarnos en la cuestión de establecer cuales son esas capacidades, lo cierto es que desde la política educativa en un contexto internacional, se parte de una

¹ La realización del artículo es el fruto de un trabajo conjunto de los dos autores aunque Aurora Bernal se ha encargado especialmente de los dos primeros apartados, y Emanuele Balduzzi del tercero y cuarto.

² Nos gustaría agradecer a la Fundación "G. Tovini" "Brescia por su valiosa contribución económica que ha hecho posible esta estancia.

evidencia: la educación es un elemento clave del desarrollo de las naciones y desde éstas se proyecta cómo incrementar el posible impacto de los procesos educativos en la prosperidad de las sociedades. Las políticas solicitan cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que se obtengan más y mejores resultados. En este contexto y ya desde hace algunas décadas, tendencia que ha ido a más, se presta mucha atención a los agentes que pueden organizar estos cambios educativos como líderes³.

Podemos encontrar investigaciones sobre el liderazgo aplicado en ámbitos educativos desde la década de los años 70 del siglo vigésimo que se localizan en el ámbito anglosajón. Desde el comienzo se ha puesto el acento en la perspectiva de la gerencia de las instituciones educativas dando prevalencia a los aspectos administrativos, es decir, de gobierno de los recursos materiales y humanos, cumplimiento de las leyes educativas, promoción de la oferta educativa, etc. Así mismo y con cierta imitación del mundo empresarial, la atención se presta a un liderazgo individual, en las características y competencias propias del líder. Sin embargo, con el tiempo se indagan otras vías para promocionar el liderazgo, algunas proceden de ambientes diversos a los educativos y otras son genuinas de las instituciones de educación formal. Estamos imbuidos en este proceso de transformación en el modo de fomentar el liderazgo necesario para emprender los cambios que se necesitan para mejorar la educación: afrontar los nuevos retos que presenta la vida social, aplicación de reformas legales educativas, iniciar proyectos de innovación educativa. Un gran número de publicaciones muestran el estado de la cuestión⁴.

³ Cfr. A. Bolívar, *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Aljibe, Málaga 2012; C. Dimmock, *Leadership, Capacity and Building a School Improvement, Concept, Themes and Impact*, Routledge, New York 2012.

⁴ Cfr. J. MacBeath - Y.C. Cheng, *Leadership for Learning. International Perspectives*, Sense, Rotterdam 2008; A. Harris, *Distributed Leadership. What We Know*, en Id. (ed.), *Distributed Leadership. Different Perspectives*, Springer, Dordrecht 2009, pp. 11-21; T. Townsend - J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*, Springer, Rotterdam 2011; K. Leithwood - K.S. Louis (eds.), *Linking Leadership to Student Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 2011; J. Scheerens (ed.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, Springer, Dordrecht 2012; A. Bolívar - J. López - F.J.

1.1. Tipos de liderazgo según la organización escolar

Al compás de lo que sucede en otras organizaciones, en las educativas se intenta también incorporar el trabajo en equipo. Se perfila que el director del centro educativo – con funciones de gerencia en el ámbito escolar – asuma el liderazgo y que entre sus objetivos se destaque el saber formar equipos de trabajo, siendo clave el equipo de dirección. De este modo se resaltan además de los conocimientos administrativos, otras cualidades que tienen que ver con la comunicación y el manejo de las relaciones interpersonales con todas aquellas personas que integran los centros escolares. Según como se delimita la distribución de tareas, la participación en las decisiones, las estructuras de gobierno se definen diferentes tipos de liderazgo: liderazgo distributivo, compartido, democrático, participativo. En todos ellos se advierte que el liderazgo no es una virtualidad exclusiva del directivo y se cuenta con un papel más participativo de los profesores en la puesta en marcha de proyectos que configuran cambios para mejorar el proceso educativo; al fin y al cabo, ellos son los protagonistas de la enseñanza y formación por su trabajo en el aula y por las tutorías con alumnos y familias.

El liderazgo distributivo se plantea como un paso más adelante del liderazgo compartido o colaborativo al proponerlo con dos propósitos: *a)* plantear organizaciones con más líderes que los directivos (posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más con la voz de liderazgo distributivo); *b)* se sostiene el liderazgo distributivo como una estructura conceptual y analítica que se aplica para discernir cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de las interacciones sociales que se producen en las escuelas⁵. En este sentido, responde a un modo de comprender las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje.

El directivo delega o distribuye algunas tareas de gobierno entre el profesorado en un contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje se

Murillo, *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*, en «Revista Fuentes» 14, (2013), pp. 15-60; J. Argos - P. Ezquerro (eds.) *Liderazgo y educación*, Editorial de la Universidad de Cantabria, Santander 2013.

⁵ Cfr. A. Harris, *Distributed Leadership*, cit.

convierten en su primer foco de interés, de ahí que estas nuevas formas organizacionales coincidan con la emergencia de los liderazgos centrados en la educación.

1.2. Tipos de liderazgo centrados en la educación

Se ensaya y se comprueba la eficacia del trabajo de los líderes educativos cuando éstos se esfuerzan en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A este cambio de visión – es decir, pasar de gestionar fundamentalmente los recursos a gobernar los procesos de cambio necesarios para mejorar la calidad educativa de las escuelas – se le denomina liderazgo transformacional. El empeño por implicar al directivo educativo en todas las tareas que suponen velar por el aprendizaje, el curriculum y la enseñanza se subraya con el título de liderazgo instruccional. En la década de los 90 en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción del liderazgo instruccional que ya hizo su aparición dos décadas antes. El liderazgo instruccional se delimita como aquel que detenta como primer interés los mejores resultados de los alumnos⁶. Profesores y directivos trabajan conjuntamente, según esta noción de liderazgo, las mejoras del curriculum, de la enseñanza y de la evaluación.

Existe una gran variedad de planteamientos y usos de la terminología para definir el contenido específico educativo del liderazgo⁷. Estos diversos tipos de liderazgo coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y mantienen como uno de los principales cometidos de su trabajo lograr el desarrollo profesional del profesorado. Las nociones más usadas son: liderazgo educativo o pedagógico, liderazgo para el aprendizaje, liderazgo centrado en el aprendizaje, liderazgo para la justicia social; con

⁶ Cfr. J. MacBeath - T. Townsend, *Thinking and Acting Both Locally and Globally. What Do We Know Now and How Do We Continue to Improve?*, en T. Townsend - J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*, cit., pp. 1237-1254.

⁷ Cfr. *ibidem*; cfr. también L. Moos, *Introduction to the International Successful School Principals Project*, en L. Moos - O. Johansson - C. Day (eds.), *How School Principals Sustain Success over Time. International Perspectives*, Springer, Dordrecht 2011, pp. 1-13.

estos términos los autores pretenden destacar lo que les parece más relevante de la educación y en qué debe centrarse el director o directora del centro escolar. Por ejemplo, el liderazgo pedagógico expresa una visión amplia y profunda del aprendizaje, que no se limita a una consideración únicamente de las acciones del estudiante ante la enseñanza, es decir, de los resultados del aprendizaje desde una perspectiva técnica. Se cuestiona la relación entre aprendizaje y organización, profesionalidad y liderazgo⁸. En consecuencia el líder precisa de una profunda conciencia del proceso de aprendizaje y del contexto en el que se produce⁹. El equipo directivo debe incentivar una nueva profesionalidad docente que integra el desarrollo de cada profesor y del conjunto del profesorado. El líder ofrece orientación y ejerce su influencia para que se puedan consolidar las mejores condiciones que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. *El profesor como líder*

Un modo de tratar esta cuestión es entender que el liderazgo del profesor se asimila a ser un directivo, es decir, pensamos en qué características y competencias requiere un profesor para convertirse en director. Este planteamiento es frecuente en numerosos estudios y propuestas¹⁰. Sin embargo, nuestro interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor. Esta consideración se abre paso en los planteamientos del liderazgo instruccional, liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje, liderazgo compartido o distributivo. El director, en cuanto “líder de líderes”, distribuye el liderazgo con los demás miembros de la comunidad escolar, especialmente con los profesores. El liderazgo del profesor se dirige principalmente a entender que la acción del docente, independientemente de su situación

⁸ Cfr. J. MacBeath - T. Townsend, *Thinking and Acting Both Locally and Globally*, cit.

⁹ Cfr. B. Mulford, *Recent Developments in the Field of Educational Leadership. The Challenge of Complexity*, en A. Hargreaves - A. Lieberman - M. Fullan - D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer, London 2010, pp. 187-208.

¹⁰ Cfr. C. Hué García - J.L. Esteban Serrano - T. Bardisa Ruiz, *El liderazgo educativo. Proyectos de éxito escolar*, Ministerio de Educación, Madrid 2012.

laboral en la organización. El liderazgo del profesor destaca cómo la acción de profesores o maestros puede estimular positivamente la dinámica de trabajo educativo en los centros.

La investigación sobre el liderazgo del profesor por ser profesor es menos frecuente, no hay un acuerdo sobre qué constituye el liderazgo docente del profesor y las condiciones laborales tan variables de los docentes en los centros educativos impiden indagar sobre el tema en la práctica¹¹. No obstante podemos destacar algún estudio en este sentido como es el caso de York-Barr y Duke¹². Se considera al profesor como líder en el aula y fuera del aula, en el contexto educativo. Coincidimos con algunos autores en que tiene más sentido pensar en el liderazgo del profesor por referencia al contexto educativo. Como se expuso hace diez años, se debería distinguir la enseñanza del ejercicio del liderazgo¹³.

2.1. *El profesor líder más allá del aula*

La influencia propia del liderazgo del profesor se concreta en crear un entorno en el que se vive la responsabilidad por impulsar el aprendizaje. Los profesores se consideran líderes desde su posición de expertos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con su trabajo desarrollan comunidades de aprendizaje inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela¹⁴.

Una delimitación más ajustada al significado específico del liderazgo del profesor es: el proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente influyen en sus colegas, directores, y otros miembros

¹¹ Cfr. A. Lieberman - L. Friedrich, *Teacher Leadership. Developing the Conditions for Learning, Support, and Sustainability*, en A. Hargreaves - A. Lieberman - M. Fullan - D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, cit., pp. 647-668; C.M. Neumerski, *Rethinking Instructional Leadership, a Review. What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?*, en «Educational Administration Quarterly», 49/2 (2012), pp. 310-347.

¹² Cfr. J. York-Barr - K. Duke, *What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship*, en «Review of Educational Research», 74/3 (2004), pp. 255-316.

¹³ Cfr. *ibi*, p. 267.

¹⁴ Cfr. D. Ponder, *School Leadership Preparation and Practice Survey Instruments and Their Uses*, en «Journal of Research on Leadership Education», 7/1 (2012), pp. 254-274.

de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de elevar el grado de aprendizaje de los estudiantes. Tal trabajo de liderazgo se desarrolla intencionalmente en tres focos: individual, colaboración o desarrollo en equipo y desarrollo organizativo¹⁵. Con otras palabras y fijándose más en las prácticas del profesorado, Harris and Muijs consideran que para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar, participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje¹⁶. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes – como mentores – y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad¹⁷.

En los estudios del liderazgo pedagógico, se insiste en que los directivos tienen que compartir liderazgo con los docentes¹⁸. Además de impulsar los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyándose en el trabajo individual de los profesores motivados por las mejoras educativas, los profesores deberían trabajar en colaboración compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. Y en este sentido, realizan acciones de liderazgo y trabajan con otros, como miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar¹⁹. Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional del docente coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar aunque aplicadas a unas tareas diversas²⁰: conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza; contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de *coaching* y *mentoring*; demostrar una práctica

¹⁵ J. York-Barr - K. Duke, *What Do We Know About Teacher Leadership?*, cit., pp. 287-288.

¹⁶ A. Harris - D. Muijs, *Teacher leadership a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers* (http://www.gtce.org.uk/133031/133036/133039/teacher_leadership_project_report).

¹⁷ M. McMahon, *Leaders of Learning. Accomplished Teachers as Teacher Leaders*, en T. Townsend - J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*, cit., p. 792.

¹⁸ Cfr. J. MacBeath, *The Future Teaching Profession. Resource Document. Education International Research Institute*, University of Cambridge, Faculty of Education 2012, p. 73 (<http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/>).

¹⁹ Cfr. *ibi*, p. 93.

²⁰ Cfr. *ibidem*.

efectiva, hacer *feedback*; tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, implementación y evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela; poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo. Cuando los profesores influyen con su aportación más allá de las clases, a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

2.2. *El profesor líder en el aula*

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. El liderazgo docente se constata en que el profesor influye en un grupo social – un grupo de alumnos – guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula²¹. El liderazgo docente implica crear unas condiciones que favorezcan el aprendizaje en el grupo de alumnos; el profesor es así líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender cómo líder si vemos al aula como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas; este profesor líder tiene un efecto acumulativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa.

También se ha considerado el liderazgo del profesor en el aula como un liderazgo moral. El profesor repercute en crear un clima moral, muestra unos valores y unos modos de comportamiento que pueden influir en el grupo de alumnos, con su modo de relacionarse, de estar en el aula, de afrontar el trabajo de enseñanza y de motivar al trabajo de aprender. Sin embargo, este modo de ver al profesor como líder no añade nuevo a lo que pertenece a la labor docente; lo propio de un profesional de la educación es impartir una instrucción y formación intrínsecamente ligadas.

Por último y para introducir el tema del siguiente apartado, enfatizamos uno de los temas que se está tratando en las investigaciones

²¹ Cfr. F. Gil - M.R. Buxarrais - J.M. Muñoz - D. Reyero, *El liderazgo educativo en el contexto del aula*, en J. Argos - P. Ezquerro (eds.) *Liderazgo y educación*, Editorial de la Universidad de Cantabria, Santander 2013, p. 99.

sobre el liderazgo del profesor. Por un lado, los estudios que se han realizado sobre liderazgo y emociones, emocionabilidad de los líderes y de quienes son conducidos por ellos pueden extenderse para entender también al profesor como líder. En este caso, como en el de los líderes escolares, el estudio de las emociones de las personas que integran las comunidades educativas facilita conocer qué aporta y qué obstaculiza una educación de calidad.

Nos referimos a temas como: *a)* el efecto de la emocionabilidad del profesor en las relaciones interpersonales que mantiene – familias, alumnos, compañeros, directivos – y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje; *b)* la relación entre emocionabilidad del docente y el modo de afrontar diversas situaciones – dificultades del entorno social, exigencias de más cualificación profesional, conciliación vida familiar vida profesional; *c)* emocionabilidad y modo de asumir la responsabilidad educativa y la identidad profesional²².

El liderazgo del profesor se apoya en un sentido de la educación con el que se compromete y esta convicción o su ausencia repercuten en la dedicación al trabajo y en la participación en diversos proyectos o actividades. Se manifiesta en la emocionabilidad y se transmite en la comunicación con las otras personas que integran los centros educativos²³ Por tal razón, Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins²⁴ ponen de manifiesto la necesidad de más estudios que tengan en cuenta el contexto particular, no sólo del aula, sino también del centro educativo. Son pocas las evidencias que asocian las características del profesor con el éxito del liderazgo en sus centros educativos.

²² Cfr. A. Hargreaves, *Teaching in a Box. Emotional Geographies of Teaching*, en C. Sugrue - C. Day (eds.), *Development Teachers and Teaching Practice. International Research Perspectives*, Routledge-Falmer, London 2002; M. Zembylas - P.A. Schutz, *Research on Teachers' Emotions in Education. Findings, Practical Implications and Future Agenda*, en P.A. Schutz - M. Zembylas (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*, Springer, Boston 2009, pp. 367-377.

²³ Cfr. K. Leithwood - C. Day - P. Sammons - A. Harris - D. Hopkins, *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*, University of Nottingham 2006.

²⁴ Cfr. *ibidem*.

3. La incidencia de las emociones en el liderazgo del docente

Como se ha mencionado en el apartado anterior, existe una relación recíproca entre el liderazgo docente y la dimensión emocional. Sería impensable tratar un tema tan delicado y complejo en unas pocas páginas. Por este motivo nos limitaremos a exponer algunas líneas de investigación sobre esta temática para luego ofrecer algunas observaciones sobre la identidad de la formación del profesorado.

Para empezar, recordamos la importancia del mundo emocional en la actividad docente de la mano de Zembylas y Schutz que sucintamente han señalado, teniendo en cuenta la investigación llevada a cabo en este sentido: las emociones del docente, *a)* «están intrínsecamente vinculadas al bienestar docente en el proceso de enseñanza, la identidad y la gestión de las emociones»²⁵; *b)* «afectan y son afectadas por las relaciones entre alumno y maestro»²⁶; *c)* «constituyen una dimensión clave en la vida de los docentes, de modo especial, durante y en tiempos de cambio»²⁷; *d)* «se comprenden en determinada estructura social, cultural y política»²⁸. Como se puede ver, el papel de las emociones en la enseñanza no es nada marginal.

En cuanto al vínculo, directo o indirecto, entre el liderazgo docente y el mundo emocional, encontramos un número significativo de investigaciones en el contexto internacional, principalmente en el ámbito anglosajón, destacando aspectos interesantes, como es por ejemplo: la relación que existe entre una mejor comprensión del mundo emocional y el conocimiento que el líder tiene de sí mismo y de los demás²⁹; la incidencia en la biografía personal del docente de la experiencia emocional que se desprende de las relaciones con el equipo directivo³⁰; la interconexión entre la calidad de la enseñanza y la capacidad de enten-

²⁵ M. Zembylas - P.A. Schutz, *Research on Teachers' Emotions in Education*, cit., p. 368.

²⁶ *Ibi*, p. 369.

²⁷ *Ibi*, p. 370.

²⁸ *Ibi*, p. 371.

²⁹ Cfr. M. Crawford, *Rationality and Emotion in Education Leadership-Enhancing Our Understanding*, en C. Day - J. Chi-Kin Lee (eds). *New Understandings of Teachers' Work*, p. 205.

³⁰ Cfr. B.B. Beatty, *Leadership and Teacher Emotions*, en C. Day - J. Chi-Kin Lee (eds). *New Understandings of Teachers' Work*, cit., p. 223.

der su mundo emocional y el de los demás³¹; el enlace entre emociones y motivación en la actividad docente³²; la importancia de la regulación emocional en la práctica docente en el aula³³; el rol de las emociones del profesor en las etapas de cambio y transformación del proceso educativo³⁴; la influencia recíproca entre las emociones del docente en el proceso de enseñanza y el deseo de felicidad³⁵.

Aunque cada uno de estos contenidos merece una profundización mayor, por el fin de la presente contribución parece importante señalar que el mundo emocional ayuda a definir el significado del liderazgo en el contexto escolar. El liderazgo educativo se nutre de la aportación emocional, articulándose conforme a sus características propias. Esto no quiere decir que sólo un cierto tipo de emociones pueden influir, según una cierta perspectiva y en cuanto el docente está activamente en las clases; habría que considerar, por ejemplo, cómo una emoción positiva orienta la relación entre estudiante-docente, docente-docente, director-docente, familia-docente en un sentido fenomenológico diferente respecto a una negativa. Mucho más significativo es, en efecto, la contribución de las emociones para definir en profundidad la identidad profesional del docente, en su modo de considerar los sucesos y situaciones, y en su horizonte axiológico y moral. Las emociones, en este sentido, no solo expresan como el sujeto “está viviendo” una evento o situación concretas, sino también “por qué” está percibiendo según un determinado modo y no según otro. De ello se desprende cómo el concepto de liderazgo educativo se transforma a la luz del impacto emocional.

³¹ Cfr. C. Day - Q. Gu, *Profesores. Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*, Narcea, Madrid 2012, p. 208 (ed. orig. 2010).

³² Cfr. K. Leitwood - B.B. Beatty, *Leading with Teacher Emotions in Mind*, Corving Press, Thousand Oaks 2008, pp. 75-76.

³³ Cfr. R.E. Sutton - R. Mudrey-Camino - C.C. Knight, *Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management*, en «Theory into Practice», 48 (2009), pp. 130-137.

³⁴ Cfr. M. Zembylas, *Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms*, en A. Hargreaves - A. Lieberman - M. Fullan - D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, cit., p. 222.

³⁵ Cfr. R. Bollough, *Seeking Eudaimonia. The Emotions in Learning to Teach and to Mentor*, en P.A. Schutz - M. Zembylas (eds.), *Advances in Teacher Emotions Research*, cit., pp. 33-53.

4. *Las emociones e identidad del profesor: “el peso” de las creencias personales*

Siguiendo la reflexión de Day descubrimos cómo la identidad profesional del docente está influida por tres factores: a) la política socio-cultural; b) la influencia directa del lugar de trabajo y del ambiente social; c) las vivencias biográficas y personales³⁶. Tal modo de comprensión de la identidad profesional no se propone como un bloque monolítico en sí mismo autodefinido sino que tiene en cuenta la interdependencia entre individuo y ambiente social para la construcción identitaria en un sentido flexible y progresivo. Precisamente por esta razón, el mundo de la “emocionabilidad”, a saber, aquello que constituye una forma de experiencia emocional, «es un proceso circular que comienza y termina con las transacciones y las acciones de uno mismo en situaciones sociales de interacción entre el yo y el otro»³⁷. Las emociones intervienen en el proceso de construcción identitaria, asunto complejo, en su relación con el mundo social en el que se define en virtud de vínculos e interacciones que redefinen cada vez, precisamente, el sentido de tal identidad.

Sería interesante poder analizar en detalle los diferentes aportes que las emociones pueden proporcionar, pero sólo nos limitaremos a extraer algunas reflexiones educativas sobre un aspecto que emerge con fuerza en la construcción profesional docente y en las interacciones interpersonales en la escuela (es decir, el ámbito privilegiado de aplicación del liderazgo): el papel de las *creencias*. La interdependencia entre las emociones y creencias tiene una larga historia que es imposible de tratar aquí. De hecho, ya en la *Retórica*, Aristóteles recordó cómo sentir el miedo cuando se cree que algunos eventos negativos pueden ocurrir. Más recientemente en un estudio de Nussbaum³⁸ encontramos cómo enfatiza que las emociones están formados por complejas creencias que se refieren hacia un objeto específico, y hacen relucir – *y esto es determinante con respecto a nuestra forma de pensar* – su valor y su significado para nuestra existencia.

³⁶ Cfr. C. Day, *Uncertain Professional Identity. Managing the Emotional Contexts of Teaching*, en C. Day - J. Chi-Kin Lee (eds.), *New Understandings of Teachers' Work*, cit., p. 50.

³⁷ N.K. Denzin, *On Understanding Emotion*, Transaction, New Brunswick 2009², p. 58.

³⁸ Cfr. M.C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2004, pp. 48 ss. (ed. orig. 2001).

Las creencias son esenciales en la construcción del mundo emocional y de la identidad profesional como es mostrado en la vida propia y en cuanto docente afectando a todas las relaciones interpersonales implicadas. Por esta razón, cualquiera que creyera que el valor educativo de la relación fuera insignificante, la intensidad, el color y la especificidad del mundo emocional serían, desde un punto de vista fenomenológico, muy diferente de una relación basada en una creencia opuesta. Como nos recuerda Kelchtermans, en el proceso de autocomprensión identitaria del docente desde un punto de vista profesional, la creencia emerge, en particular, en la dinámica de la interacción entre la percepción que se tiene de la tarea, la motivación en el trabajo y concepciones subjetivas de la educación que tenemos³⁹.

De ello se desprende que por ejemplo, si creemos que nuestra función docente se agota en una relación formal, concentrada en una exclusiva transmisión de contenidos disciplinares, las emociones que apoyarían tal relación se presentarían diferentes, tanto cualitativamente como cuantitativamente, respecto a una relación vivificada de una fuerte creencia en la educación en su sentido más completo. Esto implica, por lo tanto, que tenemos que considerar la impresión de la creencia en el mundo emocional y definir el sentido educativo de lo que el maestro está haciendo en su propia acción cotidiana en la escuela. Este fenómeno tiene un fuerte impacto también en relación con el liderazgo educativo de los profesores.

4.1. Emociones y creencias en el liderazgo educativo

Considerando el liderazgo en sentido educativo – es decir, entendiéndolo como posibilidad de ejercer influencia con el fin de mejorar e incentivar las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje –, se convierte en esencial, a la luz de lo anteriormente expuesto, definir un breve cuadro conceptual sobre las cuestiones en las que se relaciona las creencias el liderazgo educativo desde la perspectiva emocional.

³⁹ Cfr. G. Kelchtermans, *Getting The Story, Understanding The Lives. From Career Stories To Teachers' Professional Development*, en «Teaching and Teacher Education», 9/5-6 (1993), pp. 449-450.

La perspectiva adoptada, por supuesto, debe acompañarse de un proceso de análisis complementario que tenga en cuenta la dinámica interpersonal, social, biográfica y cultural, y en la actualidad además hay que admitir la incidencia de la investigación neurocientífica, todo ello en relación con las creencias y emociones personales. En estas páginas no podemos entrar en el contenido de esta temática.

Por lo tanto, pasando al apartado de las conclusiones, podemos decir que las creencias repercuten con intensidad en la dinámica emocional de las personas en general, y tienen una importancia decisiva en el liderazgo de los profesores:

- Expresan un horizonte de valores que influye en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje personal e interpersonal en sus diversas dimensiones.
- Armonizan, o no, con la misión educativa de la comunidad escolar y con las creencias de los colegas con los que habitualmente se trabaja.
- Están de acuerdo, o no, con las decisiones políticas – según los diferentes niveles desde los que emanan, desde el ministerio gubernamental hasta el equipo –; algunos estudios han señalado los problemas que pueden ocurrir si las creencias más profundas del profesorado son distintas a las opciones políticas que se adopten en el centro educativo.
- Proporcionan un apoyo indispensable en la creación-gestión-valoración de las relaciones ente docente y alumno.
- Ofrecen la posibilidad de poder comprender en profundidad el rol social específico de ser profesor.
- Garantizan la oportunidad de ejercitar una influencia que es sentida, es decir, percibida como una experiencia personal con valor educativo.
- Redefinen, una y otra vez, el sentido de la identidad profesional que se desprende en las relaciones interpersonales y que lentamente se va construyendo a través del esfuerzo cotidiano de configuración.
- Fundamentan en los casos concretos el sentido de la educación a medida que discurre el liderazgo educativo, sirve así de orientación al conjunto de acciones que componen dicho liderazgo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Posibilitan la oportunidad de “perseverar” en el curso de las múltiples batallas cotidianas que pondrán a prueba el liderazgo del docente.

Es posible cerrar esta intervención con una última consideración sobre el liderazgo educativo y el mundo emocional: cuando se hace hincapié en la relevancia del liderazgo educativo para la creación de una escuela de calidad y el logro de una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, podría ser importante – si se considera la adhesión personal esencial, y no solo una cuestión de formas, por parte del cuerpo docente – justificar los motivos educativos que acompañan al liderazgo, haciéndolo precisamente un liderazgo educativo. En caso contrario, las creencias educativas profundamente arraigadas en la práctica docente no podrían ser armonizadas con los cambios que se proponen para ilustrar y mejorar el trabajo educativo, dejando espacio para la argumentación exclusivamente referida a las cuestiones técnicas, económicas, políticas y de organización institucional.

Bruno Rossi

Lavoro educativo affettuoso

Per lungo tempo il sapere affettivo ha finito con l'essere marginalizzato per conferire un posto centrale e un ruolo protagonista alla scienza e alla tecnica, a un agire oggettivo e impersonale, a processi formativi scientificizzati e tecnologizzati, a una professionalità neutra e anaffettiva. Tutt'altro che di rado si è trascurato che questa non è necessariamente freddezza e assenza di affetti, si è sottovalutato che l'agire educativo implica un forte investimento affettivo oltre che cognitivo ed etico, non si è tenuta nella dovuta considerazione il fatto che la sua riuscita è sottesa non poco alle emozioni "positive" e ai sentimenti "buoni" presenti e alla capacità di valorizzarli e utilizzarli.

Progressivamente la ricerca pedagogica e le buone pratiche educative hanno reso consapevoli che alla base del successo di ogni processo formativo sta un incontro di soggettività affettivamente caratterizzate, cosicché non è possibile discutere di educazione trascurando il peso e la dinamica degli stati emotivi riguardo ai significati, agli atteggiamenti, ai comportamenti, alle scelte, alle azioni. Ne sono conseguite la rivalutazione dell'affettività e la centralizzazione del *sentire* nelle azioni del dare forma e del prender forma.

L'esperienza educativa riesce a realizzarsi qualificata e qualificante se tra educatore e educando si attua una relazione umanamente significativa, in grado di riconoscere e avvalorare l'intrinseca sostanzialità e la coesenziale dignità dell'autore/destinatario dell'atto educativo, di *sentirne* e accoglierne i bisogni e gli appelli fondamentali, di aiutarlo a costituirsi soggettività autonoma capace di decisioni etiche e libertà responsabile.

Per cui ogni relazione che aspira ad attuarsi in maniera educativamente produttiva ha necessità di essere sostenuta dalla considerazione della singolarità del soggetto in formazione, dall'intenzione di sorreggere la sua iniziativa, dalla premura di riconoscerne e difenderne la pienezza di essere e di valore.

1. *Agire con il cuore*

L'ambito del lavoro educativo è indissolubilmente legato all'affettività. La vita emotiva lo trama. All'accadere educativo è strutturale l'accadere psichico. Ne consegue che l'efficacia dell'agire dipende non poco dalla qualità affettiva della relazione instauratasi tra educatore e educando, è ampiamente sottesa all'emozionalità implicata e alla capacità di ascoltarla e rielaborarla allo scopo di poterla utilizzare come efficace "lettrice" e "nutrice" dell'intervento educativo.

Nell'esperienza formativa le interazioni incontrano incoraggiamenti o impedimenti a seconda della dominanza di sentimenti di fiducia e stima reciproca o di diffidenza e disgusto, di soddisfazione e gioia o di ansia e inadeguatezza. La riuscita dell'azione finisce con il trovare le sue condizioni prioritarie in una "affettuosa" comunicazione interpersonale che in quanto tale è alimentata dal rispetto, dalla reciprocità, dall'amorevolezza, dalla benevolenza, dall'ascolto, dall'empatia, dalla fiducia, dalla speranza, dalla tenerezza¹.

Non sembra esistere correlazione alcuna tra successo educativo e professionalità de-emozionalizzata, tra efficacia formativa e indifferenza/incompetenza affettiva. Per cui, insieme al *logos* e all'*ethos*, il professionista dell'educazione non può non portare nel suo lavoro un *pathos* positivo. Necessità pertanto di coniugare scienza e cuore, cultura e affetti, tecnica e sentimento, sapere ed emozioni. Non per questo è trascurabile che ogni processo formativo si realizza all'interno di un contesto istituzionale, sociale, culturale e materiale fortemente condizionante e per questo possibile generatore di incoraggiamenti e collaborazioni, interferenze e ostacoli, benessere o malessere.

¹ B. Rossi, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

Va peraltro osservato che ancora oggi nella relazione educativa tutt'altro che di rado l'affettività è una componente e una ricchezza ignorata, sprecata, manomessa, scordando che tale relazione è alquanto pervasa da emozioni, sentimenti, passioni, stati d'animo, umori, impulsi, desideri, fantasie, fantasmatiche, vissuti inconsci e latenti, bisogni, attaccamenti. Parimenti, non si tiene nella dovuta considerazione una sua possibile quanto frequente patologia produttrice di tensioni e difficoltà, problemi e pericoli, della quale può rendersi autore tanto chi educa quanto chi è educato.

L'atto comunicativo, in quanto prodotto di soggettività, è spesso connotato da forze istintuali, meccanismi reattivi, difensivi, distruttivi. Speranze, timori, ambizioni, ostilità, amore, simpatia, empatia, tenerezza, fascinazione, sensibilità, invidia, antipatia, resistenza, disprezzo formano il tessuto dell'interpersonalità.

La comunicazione può andare incontro ai rischi del fraintendimento e dell'opacità anche per l'irrompere di fattori soggettivi che finiscono spesso con l'avere un'origine impulsiva e con l'essere difficilmente disciplinabili, per essere pervasa da non linearità, contraddizioni, ambivalenze, ambiguità, fragilità, vulnerabilità, ombre, rumori, dinamiche transferali e controtransferali. Il prestazionismo, il tecnicismo, la performatività alta, il perfezionismo non di rado fungono da modalità difensive mediante cui ridurre l'ansia dovuta a insicurezza relazionale e inadeguatezza comunicativa. Sono stili difensivi, questi, dettati sovente da un'eccessiva preoccupazione per la propria igiene mentale, da un bisogno esasperato di autoprotezione.

A causa del perpetuarsi della scissione tra intelletto ed emozioni e del privilegiamento del primo rispetto alle seconde, nella pratica troppo spesso l'affettività non è accreditata e utilizzata quale considerevole forza positiva in grado di caratterizzare l'essere e il dover essere umani, specificamente il conoscere, il volere, il giudicare, il valutare, il decidere, il convivere, l'apprendere della persona. Cosicché troppo spesso il *sentire* non conosce un "prendersi cura" intenzionale e progettuale in grado di favorire il passaggio da un'affettività "elementare" e rudimentale a un'affettività elaborata e matura, da una emozionalità e sentimentalità inconsapevole e incontrollata a una emozionalità e sentimentalità consapevole e responsabile, da emozioni negative a emozioni positive, da "cattivi" sentimenti a "buoni" sentimenti.

È ancora quotidianamente tangibile il pericolo che in ambito formativo i requisiti basilari della professionalità vengano individuati soprattutto nella squalificazione dei vissuti emotivi e nel privilegiamento dei saperi tecnici, nell'anestesia emotiva e nella decontestualizzazione, nell'oggettività e nella spersonalizzazione, nel pragmatismo e nell'operatività, nello specialismo e nella tecnologizzazione, nella razionalità e nel saper fare.

Sovente, in nome del ruolo, del compito, dell'efficienza e dell'efficacia, l'educatore corre il rischio della "disumanizzazione" e dello snaturamento del sé professionale, dell'occultamento del senso e, conseguentemente, si rende autore di un fare professionale schematico, canonico, abitudinario, ripetitivo, insensato e inappagante, che toglie singolarità e creatività al modo di essere e di vivere. Alla mescolanza di emozionalità e scientificità egli guarda non di rado con riprovazione o con sospetto, dimenticando che in questione non è tanto il non-sentire o il non-sentire-più o il sentire-meno quanto l'impegno a controllare la rilevante emozionalità di cui è permeata la relazione con l'educando guadagnando quella "giusta distanza" (quella "giusta" vicinanza) della quale l'agire professionale non può fare a meno per poter governare la complessità dell'evento formativo e prendere appropriate decisioni.

Nei luoghi dell'educare e del formare numerosi soggetti scoprono che la ragione e l'emozione, la mente e il corpo, il pensiero e il sentimento, oltre che separati, sono gerarchicamente organizzati. Trascurando gli aspetti emotivi del processo di sviluppo, dimenticando che la persona è realtà integrata e organizzata da educare totalmente, questi luoghi, piuttosto che configurarsi contesti relazionali in cui provare quotidianamente il piacere dello stare e dell'imparare, si ritraggono ambienti di esperienza e apprendimento dell'angoscia e della sofferenza, spazi in cui imparare è fare pratica del dolore mentale.

Ciò soprattutto a causa del fatto che spesso la componente cognitiva è enfaticamente privilegiata, l'azione educativa è razionalizzata, i processi di apprendimento sono governati dal criterio dell'uniformazione, le dimensioni riconducibili all'irrazionale, all'emotivo, all'imprevedibile, all'invisibile, all'indicibile, all'insolito e al trasgressivo sono soffocate ed estromesse.

La persona rischia di essere desostanziata della sua dignità, del suo valore e della sua singolarità in quei contesti dove dominano le presta-

zioni rispetto alle relazioni, il sapere rispetto all'ascolto, il gesto di cura tecnicizzato e istituzionalizzato rispetto a un aver cura fondato sulla premura e sulla comprensione, la preoccupazione per tenere attiva un'asimmetria distanziante rispetto a un saper stare amorevolmente.

Non si danno occasioni di crescita piena e autentica negli ambienti in cui non si è capaci di accostarsi al mondo psicologico e umano del soggetto in formazione, nei contesti che sono pervasi da indifferenza e freddezza, neutralità e apatia, lontananza e noncuranza, mascheramento e nascondimento emotivo, nei luoghi che sono contrassegnati da episodicità affettiva e labilità delle relazioni affettive, in cui è assente uno sfondo esistenziale intenzionato ad avvalorare l'orizzonte di senso dell'intersoggettività, dove manca reciprocità di esperienze emozionali e coinvolgimento affettivo, in cui non si registrano comportamenti responsivi e rassicuranti, attenzione e preoccupazione per l'altro, ottimismo e speranza.

In qualunque età della vita, la persona, per manifestarsi in sicurezza e pienezza, ha necessità di essere accettata e amata, di essere accolta per quello che è e sostenuta, di cogliersi soggettività destinataria di sinceri messaggi di ospitalità e fiducia, di percepire l'educatore persona attenta al suo *sentire*. Essa ha bisogno di *sentirsi* compresa, accompagnata e sostenuta da lui quando teme di sbagliare, quando ha paura di essere inadeguata, quando si sente frustrata per un insuccesso, quando prova rabbia per un'offesa o un'umiliazione o un'ingiustizia subita. I soggetti problematici, difficili, svantaggiati sfidano particolarmente l'educatore in questo senso chiedendogli un supplemento di "affettuosità", di "prossimità libidica", nonché una gestione pedagogica del *transfert*, non potendo ignorare che, quando il soggetto è un minore, sulla sua biografia evolutiva possono influire non poco i dispositivi di affiliazione, dipendenza, attaccamento così come i processi di imitazione e identificazione.

Pur dovendo riconoscere che il rapporto educativo implica necessariamente accoglimento e interessamento, comprensione e coinvolgimento, non per questo possono venir costruiti scambi interpersonali al cui interno e mediante i quali lo sforzo di conquista e consolidamento dell'identità personale è costantemente minacciato. Dentro ciascuna relazione le singole soggettività hanno bisogno di mantenersi libere, ossia necessitano di rispettare l'altrui identità e di veder rispettata la propria.

In nessun caso il mondo personale del soggetto in formazione può essere invaso, violato, manomesso, strumentalizzato, colonizzato. L'intesa educativa non è occasione e spazio di ingerenza e condizionamento, di appropriazione e conformazione, di irrispetto dei silenzi e dell'intimità, bensì di autonomizzazione e arricchimento.

La persona accettata per se stessa è in grado di percepirsi e accogliersi come valore distinto e singolare, unico e autonomo, e per questo non ha bisogno di affermarsi attraverso opposizioni, difese, competizioni, rifiuti, fughe, aggressioni, attività di disturbo, resistenze al compito, ritiri in se stessa, apatie. L'affettuosità, la comprensione, la vicinanza, la sollecitudine, l'incoraggiamento, oltre a promuovere alleanza, aumentano il senso di sicurezza e fiducia in sé e negli altri. La gratificazione del bisogno di riconoscimento e autostima conduce a sentimenti di valore, forza, capacità e adeguatezza. La frustrazione di questo bisogno genera sentimenti di inferiorità, debolezza, abbandono, insicurezza.

Ogniquale volta l'affettività va incontro a indifferenze o colpevolizzazioni, a misconoscimento e marginalizzazione essa finisce per configurarsi e agire come elemento invadente e disturbante. Laddove non si realizzano condizioni socioaffettive favorevoli, laddove è agita una rapportualità interpersonale problematica e disturbata, difficilmente il soggetto educativo può rendersi autore di sicuri quanto validi investimenti emotivi, di serene quanto efficaci canalizzazioni delle energie psichiche in direzione del soddisfacimento dei compiti propostigli. Non sembra facile poterlo rendere protagonista di esperienze liberanti e maturanti ignorandone le caratteristiche e le esigenze affettive.

Riflettendo sulla complessa esperienza apprenditiva, e dunque trasformativa del sé, è reso possibile rendersi conto dell'ineludibilità del *sentire*, della forza generativa e sostentativa delle variabili affettive, del rapporto che lega inestricabilmente affettività-motivazione-apprendimento, del legame tra apprendimento e rinforzi positivi e negativi interni ed esterni. Occorre prendere consapevolezza della relazione tra apprendimento e aspettative di sé su di sé e aspettative degli altri su di sé, dell'incidenza della "coloritura" affettiva di un apprendimento sulla sua significatività, delle dinamiche di piacere/dispiacere coesenziali a ogni esperienza apprenditiva, nonché dell'influenza positiva che sui processi apprenditivi viene a esercitare una personalità educativa ascoltante e col-

loquante, facilitante e orientante, comprensiva e incoraggiante, capace di trasmettere la passione per la cura di sé e per l'autodivenire permanente.

Riteniamo necessario sottolineare questo profondamente convinti che l'educazione, piuttosto che di tecniche, si alimenta di ideali e significati, di atteggiamenti e comportamenti, di sentimenti e climi, di qualità relazionale e condotte affettivamente ed eticamente sostanziate, di "complicità", "collusività", "osmosi affettiva". È di aiuto Meylan quando, discutendo il rapporto tra istruzione ed educazione, avverte che, se sono importanti le tecniche, lo è ancor più l'amore, unica forza educativa, vera base dell'educazione:

«L'educatore deve fare ricorso alle tecniche più perfezionate ed efficaci, a quelle più vicine al fine che si propone di raggiungere, insomma alle *tecniche educative*; ma deve altresì rendersi conto che è grazie a ciò che egli è, e non per ciò che dice, fa o fa fare agli studenti e neppure per il modo con cui lo fa loro eseguire – indipendentemente dall'importanza intrinseca all'attività intrapresa – se esercita sugli allievi una reale azione educativa, se l'azione educativa è, per l'innanzi, costruzione e affermazione di sé, se in quest'attività così squisitamente umana affiora l'educazione, un momento irrazionale, non prevedibile, come diceva J.J. Gourd, e che Pestalozzi, da parte sua, definiva come dono di sé o amore»².

Facendo pratica quotidiana di amore, chi educa prende convenientemente le distanze da autoritarismi e permissivismi, dirigismi e attendismi, avendo di mira la piena realizzazione del potenziale di umanità dell'educando, e ciò mediante il rispetto di sollecitazioni etiche e scientifiche e non emotive e ideologiche. Colui che ama va incontro all'altro, chiunque egli sia, con la consapevolezza della sua unicità e immoltiplicabilità, scorgendovi una prossimità obbligante, che interpella a partire da sé e chiede opzioni morali e assunzione di impegni, e con l'intenzione di difenderne la dignità, di consolidarne il valore, di potenziarne la singolarità, di aiutarlo a farsi sempre più soggetto responsabile di un divenire assiologicamente orientato.

Prima che realtà che apprende, il soggetto educativo è persona che ha una storia e che "tinge" la propria avventura formativa di vissuti, attese, interessi, progetti, investimenti, tensioni, frustrazioni. Proprio

² L. Meylan, *La scuola e la persona*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1973, pp. 94-95.

quando l'affettività non è contrapposta alla razionalità ma è considerata complessa componente umana da valutare nelle sue radici cognitive, nelle sue risonanze comportamentali, nelle sue incidenze esplicate nei processi decisionali, essa si configura specifica risorsa educativa. A ragione, si pone l'accento sul fatto che un'adeguata alfabetizzazione affettiva non è riducibile a un intervento formativo su e per una specifica componente della personalità. Essa mira piuttosto a favorire il dialogo tra vita cognitiva e vita affettiva, tra pensieri e sentimenti.

Forte è il legame tra la dimensione affettiva e le altre dimensioni della personalità. Profonda è la correlazione tra saper sentire, sapere, saper fare. Porta un contributo Bruner quando asserisce che le componenti del comportamento

«non sono le emozioni, le conoscenze e le azioni, ciascuna presa per proprio conto, ma i vari aspetti di un insieme più vasto che consegua la propria unità e la propria completezza solo all'interno di un sistema culturale. Non è di alcuna utilità isolare l'emozione dalla conoscenza della situazione che la suscita. La conoscenza non è una forma di sapere puro a cui si aggiunga l'emozione (con il risultato di turbarne la chiarezza oppure no). L'azione, poi, è la risultante finale di ciò che uno sa e sente. [...] Sembra, dunque, molto più utile riconoscere fin dall'inizio che i tre termini non rappresentano altro che delle astrazioni, e delle astrazioni che hanno costi teorici molto alti. Mantenerle, infatti, significa perdere di vista la loro interdipendenza strutturale. A qualunque livello li consideriamo e per dettagliata che sia la nostra analisi, conoscenza, sentimento e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario»³.

2. Educatori emotivamente competenti. Aver cura della vita affettiva

L'impegno ad apprendere, l'entusiasmo per il compito da svolgere, l'attivazione delle risorse personali sono destati e sostenuti non poco da un clima relazionale in cui il soggetto in formazione si percepisce riconosciuto, amato, stimato, importante, di valore, adeguato, efficace. In virtù di una buona gestione delle dinamiche e degli eventi affettivi

³ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2003, p. 145.

chi è “preso in cura” non si sente solo, ignorato, trascurato, privo di identità e competenza. La sintonizzazione affettiva con la sua realtà interiore consente l'individuazione e il contenimento del senso di vuoto nonché di solitudine e dipendenza che nel soggetto in formazione, ma anche nel formatore, è solitamente presente durante lo svolgimento del processo apprenditivo.

Lo sviluppo globale del soggetto è influenzato in maniera rilevante dall'esperienza educativa e dalle rappresentazioni che il soggetto se ne fa, dalle impressioni circa il suo sé nell'ambiente formativo e il suo vivere tale ambiente e il viverci in esso e dalle correlate autovalutazioni, dalle percezioni della figura dell'educatore e delle relazioni con lui.

L'immagine cognitiva di sé, le modalità di attribuzione di credito a sé, l'autovalorizzazione o l'autosvalorizzazione finiscono con l'incidere anche consistentemente nei riguardi delle dinamiche motivazionali e dunque dei processi educativi determinando atteggiamenti contrassegnati da speranza o disperazione, impegno o rinuncia, entusiasmo o rassegnazione, capacità di rimuovere le situazioni che possono minacciare la propria integrità psicologica o immobilismo.

Il “credere di potercela fare” influenza in maniera rilevante le dimensioni motivazionali, cognitive, emozionali della personalità, esercitando conseguentemente una significativa incidenza sui processi di attivazione delle risorse e delle competenze personali e di controllo sulle richieste di un compito, sulla produzione di scelte e decisioni responsabili e vantaggiose, sul perseguimento dei traguardi, sull'impegno e sullo sforzo, sulla perseveranza e costanza nell'applicazione, sulla possibilità di contrastare più facilmente disagio e disadattamento.

La sfiducia in sé e il senso di inefficacia sono spesso responsabili di demotivazione, disimpegno, disinvestimento nei compiti di sviluppo e per questo si configurano presupposti di insuccesso e disagio relazionale nonché esistenziale. All'opposto, i soggetti provvisti di un elevato senso di autoefficacia tendono ad affrontare in maniera positiva anche compiti difficili interpretando l'eventuale presenza di impedimenti come opportunità interessanti di sperimentazione delle personali potenzialità e capacità, a consegnarsi mètte ambiziose e a rimanere saldamente ancorati ad esse nella prospettiva del loro conseguimento. Davanti a difficoltà questi soggetti riescono a innalzare il personale impegno e a mantenerlo

costante, a recuperare rapidamente il soggettivo senso di autoefficacia in seguito a insuccessi e regressioni, a trovare le cause del fallimento nell'impegno incongruo o nell'inadeguato possesso di conoscenze o abilità che è possibile comunque acquisire, a controllare con sicurezza le situazioni minacciose e a gestire positivamente eventi critici inediti⁴.

L'immagine di sé che il soggetto educativo va progressivamente definendo, il conferimento a sé di identità positiva o negativa, la costruzione e l'aliquota di autostima e autofiducia dipendono non poco dalle comunicazioni con il contesto e con coloro che si prendono o non si prendono cura di lui, dai primi successi e fallimenti, dai messaggi di conferma o disconferma che continuamente riceve, dalle restituzioni e dai rispecchiamenti di cui è reso destinatario, i quali finiscono con il caratterizzare l'identità personale per solidità e autonomia oppure per fragilità e dipendenza.

Il ritratto che la persona fa di sé mentre è destinataria e autrice di atti di cura costituisce una premessa e, insieme, un risultato di ogni processo di accompagnamento e promozione. In assenza di una positiva immagine di sé con difficoltà essa si rende protagonista di un significativo processo di cambiamento di sé e in mancanza di tale significativo processo essa non consegue una positiva percezione di sé.

Il successo o il fallimento educativo dipendono non poco dall'idea che il soggetto ha sulle proprie abilità e capacità, sul senso di adeguatezza o inadeguatezza di sé. Ne discende l'esigenza di rafforzare nei soggetti in formazione sentimenti positivi di sé, fiducia e sicurezza nelle personali possibilità e capacità, motivazione a impegnarsi per riuscire piuttosto che motivazione a evitare le conseguenze dei risultati negativi, convinzioni di saper affrontare i compiti evolutivi e di poter contare su se stessi e, dunque, di potenziare il senso di autoefficacia e il coefficiente di resilienza.

Conviene sottolineare lo stretto rapporto tra autostima, autoefficacia e successo apprenditivo, tra riconoscimento della propria soggettività e successo educativo, tra valutazione positiva di sé e sollecitazione della buona volontà. In fatto di suscitamento e consolidamento della

⁴ A. Bandura (ed.), *Il senso di autoefficacia*, tr. it., Erickson, Trento 1996.

motivazione a “trasformarsi”, molto più delle esortazioni e degli ammonimenti, semmai occasionali, vale la realizzazione di un clima socioaffettivo grazie al quale e dentro al quale la persona *senta* di esistere e avverta di essere riconosciuta come componente indispensabile e integrante. In virtù di tale clima essa riesce a trovare risposte significative al suo pressante bisogno di percepirsi competente ed efficace nello svolgimento degli impegni e di vivere protagonisticamente esperienze formative e relazionali gratificanti. Può essere considerata, questa, la strada per evitare che il contesto educativo si costituisca luogo dove si *sentono* e si apprendono l'angoscia e la delusione, l'ansia e il fallimento, l'umiliazione e la sofferenza.

Sia sufficiente richiamare le condotte autoritaristiche, minacciose, offensive, colpevolizzanti, ironizzanti, sarcastiche per indicare alcune tipiche modalità comunicative mediante cui prende concretezza e si esprime il linguaggio del rifiuto, è ignorato o svalutato il senso della dignità e del valore del soggetto educativo, nonché per dare evidenza ad alcuni rilevanti impedimenti all'attivazione e al mantenimento di una relazione in grado di far sentire importante e adeguato il soggetto sottolineandone le positività piuttosto che i limiti e le lacune.

La costruzione e lo svolgimento di un'efficace alleanza finiscono con l'essere ampiamente collegati alla personalità dell'educatore, al suo equilibrio interiore, alla sua maturità psichica, oltre che alla sua intelligenza e coscienza pedagogica, in virtù delle quali egli è in grado di tematizzare, interpretare, organizzare le molteplici quanto variegate dinamiche affettive da cui è tramata la vita comunicativa e correggere eventuali disturbi rapportuali. Ha ragione Guardini quando avverte che «l'educatore deve avere ben chiaro che la massima efficacia non viene da come egli parla, bensì da ciò che egli stesso è e fa. Questo crea l'atmosfera. [...] Si può dire che il primo fattore è ciò che l'educatore è; il secondo è ciò che l'educatore fa; solo il terzo, ciò che egli dice»⁵.

Al fine di dare vita a un'efficace comunicazione, all'educatore è sempre più richiesto di saper svolgere compiti di ascolto empatico e incoraggiamento. Ciò gli chiede abbandono di pratiche comunicative ritualizzate

⁵ R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 1986, p. 36.

e anaffettive e gestione intelligente dell'incontro con l'altro e della correlata fatica e sofferenza emotiva, senza peraltro che per tali compiti si attivi un trattamento terapeutico e l'educatore venga a svolgere funzioni di psicologo o di assistente sociale. La disponibilità, l'accoglienza affettiva, le funzioni di sostegno e contenimento emotivo svolte dall'educatore costituiscono la base dello spazio relazionale su cui articolare norme, regole e autorevolezza.

Grazie a una positiva interazione affettiva l'educando riesce a ridurre ansie e tensioni, a innalzare il proprio coefficiente di fiducia nei confronti di sé e degli altri, a disciplinare intensità e modalità del vissuto emotivo. Conseguentemente, all'intelligenza affettiva di chi ha responsabilità educative può essere guardato come a una competenza grazie alla quale dare vita a un'intersoggettività capace di favorire nella persona educanda la nascita e il potenziamento di sentimenti di autostima piuttosto che di fallimento, di fiducia piuttosto che di sfiducia, di coraggio e speranza piuttosto che di depressione e disperazione, di imprenditorialità piuttosto che di arrendevolezza.

È un ulteriore appunto, questo, destinato a rimarcare che la qualità dell'educazione è assicurata dall'impegno dell'educatore a vivere la professione come *persona*, rendendo la relazione densa di passione e testimonianza, credibilità e autorevolezza, partecipazione e premura, responsabilità affettiva e competenza affettiva, pervadendo di *umanità* il contesto dell'educare. Ci è di aiuto Frankl quando afferma che «è la tecnica dell'umanità che può tutelarci dall'inumanità della tecnica»⁶.

Per l'educatore si rendono indispensabili esperienze formative capaci di condurlo a considerare le emozioni e i sentimenti presenti nel suo lavoro come un'opportunità e una risorsa, in grado di aiutarlo ad ascoltarli, riconoscerli, nominarli, dare loro voce, esprimerli, elaborarli, coltivarli come una preziosa indispensabile ricchezza nelle attività del formare e formarsi e non come un problema e un ostacolo.

Ciò merita di essere sottolineato dovendo avvertire che, pur essendo sensibile alla caratterizzazione affettiva dell'esperienza apprenditiva, non sempre egli può essere consapevole della natura degli eventi affetti-

⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia medicina dell'anima*, tr. it., Gribaudi, Milano 2001, p. 121.

vi e della loro influenza sui comportamenti e sugli apprendimenti degli educandi nonché degli ostacoli che possono frapporsi alla sua azione. Di conseguenza, le sue condotte possono risultare generiche e il suo impegno non riuscire a configurarsi valido in direzione della capacità di identificare e interpretare i fenomeni affettivi nella loro peculiarità idiografica, di controllare l'affettività e di gestire le situazioni affettive con particolare riguardo allo stile relazionale da instaurare, al sostegno psicologico da offrire, al comportamento comunicativo da adottare.

Parimenti, non sfugge che spesso l'educatore può farsi produttore di posture emotive di cui non sa darsi una spiegazione e che non riesce a gestire appieno, non è in grado di accettare le proprie esperienze emotive nella loro declinazione inedita o differente da quella abituale. Quando è incapace di attivare azioni di autoregolazione finalizzate al miglioramento dell'intensità o della durata di tali stati, egli non riesce a far fronte a stati affettivi pericolosi o disturbanti, a controllare situazioni ansiogene e conflittuali così come un eccessivo coinvolgimento emotivo e per questo può mettere in atto meccanismi difensivi frustranti.

Il riconoscimento e l'elaborazione delle emozioni e dei sentimenti contribuiscono a personalizzare il lavoro. Al contrario, la censura dell'emotività, il distacco emotivo finiscono con il tradursi in una depersonalizzazione professionale inevitabilmente produttrice e incrementatrice di malessere personale e interpersonale. La soggettiva dimensione emotiva abbisogna di essere riconosciuta anche per meglio difendersi dalle patologie del *distress* e del *burn-out* e per utilizzarla più consapevolmente nelle relazioni che la professione richiede. Queste tutt'altro che di rado sono esposte al rischio dell'ansia, dell'iperempatia, della paura, della chiusura, dell'ostilità, della conflittualità, dell'impotenza, della stanchezza, della rassegnazione, della noncuranza, del fastidio, della permalosità, dell'intolleranza, della rabbia, della frustrazione, del rifiuto.

Chi ha responsabilità educative non può non disporre di una buona funzionalità psichica, non può non essere un professionista emotivamente benestante. In proposito, è necessario che egli sia a un tempo cosciente della propria identità emotiva e attento ermenauta delle proprie condotte affettive impegnandosi a governarle e migliorarle anche al fine di ridurre tendenze all'onnipotenza, di evitare improduttivi accanimenti accettando l'immodificabile.

Avere cura delle proprie emozioni e dei propri sentimenti giova a comprendere la loro incidenza nell'agire quotidiano, ad avvertire i pericoli che ai fenomeni e agli eventi affettivi sono legati se non sufficientemente conosciuti e discussi e a prender consapevolezza delle ricchezze da essi rappresentate. Conviene rammentare che ogni azione produce e alimenta dinamiche emotive generate non poco dagli atteggiamenti e dalle condotte dell'educatore, dalle sue aspettative più o meno esplicite e dalla sua struttura affettiva, dal suo stile comunicativo e dal contenuto dei suoi messaggi, nonché dalle sue idealizzazioni e dalle eventuali strategie (difensive, seduttive, narcisizzanti, aggressive, anempatizzanti, di fuga) messe in atto.

In questo senso, un'attenzione particolare è da prestare anche alle parole espresse e ai linguaggi non verbali adoperati pressoché inevitabilmente emozionalizzati (l'esteriorità del corpo, la collocazione nello spazio, la distanza interpersonale, il silenzio, le pause, il tono della voce, la gestualità, lo sguardo, l'orientazione degli occhi, la mimica facciale). L'affettività di cui l'educatore è singolare portatore è veicolata dalle sue parole, dai suoi linguaggi non verbali, dai suoi silenzi. Tramite questi essa finisce con il tradursi in messaggi valorizzanti o squalificanti, confermantici o disconfermantici, rassicuranti o vulneranti, supportivi o disgreganti, orientanti o disorientanti, emancipanti o inibenti, i quali vengono a incidere in modo considerevole sulla strutturazione identitaria dell'educando e sul suo potere di progettazione e direzione esistenziale.

Daniele Bruzzone

*La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia
dell'affettività
Per una educazione sentimentale*

«Esistere, per noi, è sentire: la nostra sensibilità è incontestabilmente anteriore alla nostra intelligenza»¹

1. Passioni “tristi”, emozioni “forti”: un nesso paradossale

Dopo un lungo oblio, scongelato il silenzio che le occultava, le emozioni sono di nuovo al centro del discorso – anche educativo. Forse lo si deve a una sorta di reazione, come quando per tanto tempo si è taciuto qualcosa di essenziale; o forse questa rinnovata attenzione (o preoccupazione, a seconda dei casi) riflette un fatto tanto curioso quanto comprensibile: non avendo a disposizione un “sapere” dei sentimenti² né una tradizione su cui contare, se ne parla per mascherare l'imbarazzo, magari per capire. In effetti la vita emotiva, impaludata da decenni di trascuratezza, resta ancora perlopiù un territorio ignoto da bonificare e da esplorare. Al ritorno delle emozioni, tuttavia, non si accompagna un'attenzione altrettanto spiccata per i sentimenti. Anzi, nella nostra società emozioni e sentimenti, per certi versi, hanno subito una sorte contraddittoria e, in certo qual modo, addirittura paradossale.

Per le giovani generazioni l'universo emozionale è una questione all'ordine del giorno e, al tempo stesso, un enigma imperscrutabile. L'esaltazione dell'euforia e l'industria del divertimento mantengono i più giovani in uno strato di dis-trazione intermittente che impedisce loro di

¹ J.-J. Rousseau, *Emilio*, La Scuola, Brescia 1965, p. 382.

² Cfr. V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco-Angeli, Milano 2009.

coltivare l'interiorità. Il cinema e i videogiochi dispensano emozioni "forti" per evadere dal deserto emozionale della noia. Le sostanze psicotrope, i comportamenti a rischio, l'ebbrezza della velocità, le avventure estreme, la musica assordante distribuiscono scariche di adrenalina a chi, perlopiù, ha bisogno di brividi e vertigini per riscuotersi dall'apatia e dall'in-differenza³.

Le *fiction* e i *reality show* spettacolarizzano i sentimenti a uso e consumo di un pubblico di spettatori che ne esaltano la dimensione voyeuristica. Ma i *format* televisivi (rimasti pressoché gli unici e incontrastati "pedagoghi" delle emozioni, vista la latitanza della scuola, e sempre più anche della famiglia, su questo terreno) es-pongono l'intimità banalizzandola, sacrificando senza esitazioni il pudore sull'altare dell'*audience* e incoraggiando quella trivializzazione dei sentimenti che altro non è se non una cattiva interpretazione della "democrazia delle emozioni" da qualcuno auspicata⁴.

Allo stesso modo, l'intimità viene pubblicizzata nelle vetrine dei *social network*, dove perfino al concetto di "amicizia" non corrisponde più necessariamente la fedeltà e la reciprocità delle *relazioni*, ma piuttosto l'occasionalità e l'aleatorietà dei *contatti*. In questa superficialità e "liquidità" del legame⁵ si consuma anche la crisi dei sentimenti sociali: la nuova moda del contagio emotivo, per quanto enfatizzata dal sensazionalismo dei *media*, non giunge a tradursi in autentica empatia; e il gregarismo e le nuove forme di tribalismo in cui tante identità fragili tendono a rifugiarsi non attingono ad alcuna solidarietà vera e propria.

Sempre meno adusi a riconoscere le sfumature dei sentimenti e ad abitare le tonalità emotive dell'inquietudine o della malinconia, i ragazzi precipitano viepiù frequentemente in stati ansiosi o depressivi che di

³ Anche sul piano dell'esperienza religiosa si assiste a una nuova ondata di emozionalismo: il misticismo "New Age" rispolvera il potere seduttivo della *trance* e dell'*estasi* in forme più addomesticate e *prêt-à-porter* di quelle consegnate dalla tradizione confessionale e rituale del Sacro. Perfino la curiosità per l'occulto e il paranormale risponde probabilmente a una rinnovata esigenza di contattare la dimensione del mistero nelle sue caratteristiche emotive di *fascinatum* e *tremendum* (cfr. R. Otto, *Il sacro. Sull'irrazionale nell'idea del divino e il suo rapporto con il razionale*, Morcelliana, Brescia 2011).

⁴ A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna 2000.

⁵ Z. Bauman, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Roma-Bari 2006.

quegli stati d'animo rappresentano le degenerazioni patologiche. Segnale, questo, non tanto di un'inedita emergenza clinica, quanto piuttosto di un *analfabetismo emotivo* dilagante: «il mondo emotivo vive dentro di loro a loro insaputa, come un ospite sconosciuto a cui non sanno dare neppure un nome»⁶. Tanto che, in assenza di un lessico adeguato, la comunicazione dei sentimenti si riduce nei *post* e negli *sms* a poche *emoticon* stilizzate e infantili.

Questa incapacità di esprimere e di comunicare le emozioni erompe talvolta in forme di aggressività incontrollata (si pensi al fenomeno in aumento del bullismo nei confronti di soggetti deboli: le donne, i disabili, gli stranieri, gli omosessuali ecc.): laddove la violenza si manifesta quale modalità irruenta e maldestra di *acting out* di vissuti non elaborati, come la rabbia, la frustrazione, il senso di inadeguatezza, perfino la paura – ma anche quale segnale di una crescente *dis-connessione* tra azione, ragione ed emozione: «il cuore non è in sintonia con il pensiero e il pensiero con il gesto»⁷.

La prima esigenza educativa, quando si parla dell'affettività, è dunque quella di chiarire la natura di fenomeni che, per quanto affini, non sono identici o intercambiabili, di riconoscerli e nominarli. Il lessico del sentire è articolato e spesso utilizzato in modo confusivo. L'analisi fenomenologica dell'affettività consente di differenziare – in base ai vari livelli di profondità con cui ci coinvolgono – i diversi gradi della vita emotiva, ai quali sono connessi diversi correlati intenzionali di tipo assiologico. Secondo la stratificazione proposta da Max Scheler (che procede dagli stati emotivi più periferici a quelli più intimi) si possono distinguere:

- I sentimenti sensoriali (*sinnliche Gefühle*), cioè le sensazioni epidermiche ed esclusivamente attuali, che durano fin tanto che lo stimolo a cui sono legate è presente (ad esempio, il senso di piacevolezza e di benessere che può dare, in una giornata d'inverno, riscaldarsi ai raggi del sole);
- I sentimenti vitali (*Lebensgeföhle*), vale a dire gli stati d'animo che pervadono l'esistenza in alcuni momenti o fasi della vita e che “tingono” il mondo di una particolare atmosfera (come, ad esempio, la malinconia che avvolge la percezione delle cose di un velo grigio e opaco);

⁶ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 45.

⁷ *Ibi*, p. 51.

- I sentimenti psichici (*seelische Gefühle*), che sono le emozioni dell'io: mutamenti repentini dello stato d'animo legati a un oggetto determinato (come la paura di fronte a una minaccia o la gioia per un accadimento gradito);
- I sentimenti spirituali (*geistige Gefühle*), ovvero quelli radicati nel nucleo centrale dell'anima, che producono inclinazioni abituali del valutare e dell'agire, e per questo sono determinanti per l'etica (come l'amore e l'odio, che rappresentano modalità profonde e persistenti di considerare le cose o le persone)⁸.

A questi fenomeni affettivi si possono forse aggiungere le *passioni* propriamente dette, che a rigore si verificano soltanto quando un sentimento diventa talmente assoluto e “divorante” da far corto circuito con la volontà, determinando talvolta un agire “irrazionale”.

La vita affettiva del nostro tempo denota chiaramente un sostanziale squilibrio: quello tra la *proliferazione delle emozioni*, da un lato, e l'*inaridimento dei sentimenti*, dall'altro:

«È significativo che l'uomo contemporaneo s'interessi più all'emozione, che è di tipo esplosivo, che al sentimento, che ha un carattere durevole. Del resto, nel campo delle emozioni, egli trascura quelle che potrebbero arricchire la sua anima a vantaggio di quelle che gli procurano semplici eccitazioni. Preferisce l'emozione-*shock*, che è nell'ordine del grido, all'emozione-contemplazione, che è nell'ordine del sospiro. Ricerca situazioni che danno sensazioni forti. Ha bisogno di essere scosso da commozioni, stordito da attività isteriformi, sbalordito da impressioni inedite e potenti. La sua vita affettiva è fatta di movimento e non di raccoglimento, di azione e non di contemplazione»⁹.

Questa acuta osservazione di Michel Lacroix non si limita a denunciare evidentemente una contrapposizione tra emozione (subitanea) e sentimento (duraturo), ma suggerisce implicitamente un nesso più profondo e pedagogicamente significativo: l'*eccesso di emozioni* viene a colmare di fatto un *vuoto di sentimenti*. «Allo scatenamento delle emozioni

⁸ Cfr. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, p. 410. Per approfondimenti si rinvia a D. Bruzzone, *Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione*, in V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006, pp. 105-162.

⁹ M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 9.

corrisponde una relativa povertà dei sentimenti. La bulimia di sensazioni forti si accompagna a un' anestesia della sensibilità»¹⁰.

Non stupisce, del resto, che in un tempo caratterizzato dall'angoscia e dal disorientamento dilaghi l'emozionalismo più deterioro: in questo contesto, il culto delle emozioni è da porre in relazione con la sensazione di insignificanza che deriva dal crollo delle «grandi narrazioni»¹¹ e dal diffuso «sentimento di insensatezza»¹² che caratterizzano l'età dell'incertezza. Lo dice un libro che negli ultimi anni ha raccolto un notevole successo: quando l'umanità si sente sovrastata da dinamiche fuori della sua portata, in balia di un cambiamento vorticoso e inarrestabile e al cospetto di un futuro non più vissuto come *promessa* ma come *minaccia*, a prendere il sopravvento sono le “passioni tristi” dell'impotenza e della sfiducia¹³. L'inseguimento delle emozioni forti non è che il tentativo di sfuggire alla “morsa” di questi sentimenti mortiferi.

La noia, più di ogni altro stato d'animo, rappresenta bene il vuoto emozionale che oggi assedia i giovani costantemente: se la noia è «il sentimento che non c'è alcun sentimento»¹⁴, allora la spinta a surrogare questa mancanza con una congerie di esperienze emotive violente e caotiche si può interpretare come la manifestazione – ancorché distorta – di un desiderio di vita.

Sembra esserci dunque un rapporto stretto, addirittura quasi causale, tra l'avvento delle “passioni tristi” e la ricerca esasperata delle “emozioni forti”, che Nietzsche aveva in certo senso già individuato con l'intuito del precursore: «La nostra è un'epoca di sovraeccitazione, e proprio per questo non è un'epoca di passione; si surriscalda continuamente perché sente di non essere calda – in fondo ha freddo»¹⁵. Questo contrasto

¹⁰ *Ibi*, p. 11.

¹¹ Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 2014.

¹² V.E. Frankl, *The Feeling of Meaninglessness. A Challenge to Psychotherapy and Philosophy*, Marquette University Press, Milwaukee 2010. Per approfondimenti si veda D. Bruzzone, *Viktor Frankl. Fondamenti psicopedagogici dell'analisi esistenziale*, Carocci, Roma 2012.

¹³ M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013.

¹⁴ V. Jankélévitch, *L'avventura, la noia, la serietà*, Marietti, Genova 1991, p. 60.

¹⁵ F. Nietzsche, *Frammenti postumi 1882-1884*, in Id., *Opere*, vol. VII, tomo I, parte I, Adelphi, Milano 1982, p. 75.

dice bene il paradosso di una coscienza che cerca lo sconvolgimento dell'animo (ancorché soltanto momentaneo) perché nulla più la smuove davvero nel profondo. Languiscono le grandi passioni¹⁶ che hanno fatto la civiltà e la storia, e la frustrazione ai livelli più profondi della vita affettiva tende a essere compensata o iper-compensata da un investimento ai livelli più epidermici.

Questo tentativo di correlazione tra fenomeni apparentemente divergenti, che connotano la società del nostro tempo, suggerisce che il disagio emotivo sia da ricondurre a una più vasta problematica di ordine antropologico, etico e perfino politico che oggi ci affligge. Non v'è dubbio, infatti, che «l'ideale dell'uomo emozionale si accompagna a un'esigenza di autenticità»¹⁷, ma questo riscatto avviene pur sempre nel segno di un'umanità intrappolata nell'individualismo e impantanata nel narcisismo¹⁸, incapace di trascendere i confini angusti del proprio io e di accedere a un orizzonte più ampio di significati e di valori. Si tratta di una compagine culturale che di fatto avvolge (fino a soffocarla) l'esistenza dei più giovani: il culto della propria immagine e la tirannide dell'autorealizzazione minano alla base l'esistenza di una generazione intera di ragazzi ai quali si suggerisce, fin dal momento in cui vengono alla luce, che nulla è più importante di loro stessi – sottraendo loro in questo modo la possibilità di cercare (e di trovare) al di là di sé un autentico significato per cui vivere¹⁹.

2. *Il pensiero antinomico e l'ombra della ragione*

Ingannevole è il cuore più di ogni cosa, recita il titolo di un famoso romanzo di J.T. Leroy. Questa credenza si annida da secoli nella coscienza dell'Occidente, che ha sviluppato una modalità di pensiero antinomica,

¹⁶ Cfr. E. Pulcini, *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

¹⁷ M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, cit., p. 33.

¹⁸ Cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 2001.

¹⁹ Su questo punto si veda D. Bruzzone, *Generazioni in cerca di senso. Adolescenti e adulti dinanzi alla sfida educativa*, in L. Malusa - O. Rossi Cassottana (eds.), *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Armando, Roma 2012, pp. 413-423.

fondata sul principio di identità e di non-contraddizione, per cui a qualcosa corrisponde sempre un opposto contrario e inconciliabile. Secondo questo *paradigma disgiuntivo*, sentire e pensare sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: i sensi e le emozioni sono gli antagonisti dell'intelletto, la passione e il sentimento rappresentano l'anti-ragione.

La scissione tra sentire e pensare, a partire dalla fine della tragedia greca e dalla nascita della filosofia, appare irrimediabile. L'affermazione del *logos* universale e oggettivo, con le sue luminescenze cristalline (i potenti fari della ragione) deve sacrificare le ambivalenze del *mythos* (e i chiaro-scuro del sentimento, della poesia e dell'immaginazione). Da Platone in poi, l'amore della sapienza diventa l'impresa di una *mente s-passionata*, priva di interferenze emotive, che tende alla pura contemplazione di un universo di verità glaciali e immutabili (il Mondo delle Idee). Come osserva María Zambrano, «la metafora della visione intellettuale è stata finora la forma più decisiva e fondamentale della conoscenza, mentre il cuore è stata l'entità che più implacabilmente si è vista condannata all'esilio, quella che più rapidamente è stata espulsa dall'area visibile della vita colta»²⁰. Questo destino di inferiorità e subordinazione – perfino di invisibilità – determina emblematicamente la «generale trascuratezza per ciò che riguarda i sentimenti e tutte le questioni che sfuggono all'intelletto»²¹.

Il pregiudizio secondo il quale il *proprium* dell'essere umano coinciderebbe con la dimensione intellettuale e razionale ha relegato i sensi e gli affetti (in quanto connessi essenzialmente alla corporeità) in un ruolo di secondo piano, meramente accessorio (quando non addirittura nocivo) nei confronti dell'anima e delle sue virtù “superiori”. Va da sé che, entro uno schema antinomico, «accanto al mondo luminoso dell'intelletto, rimane solamente l'irrazionale»²². La dimensione affettiva, allora, viene ridotta a un'istanza cieca, imprevedibile e fallace. Occorre liberarsene – o quanto meno moderarla – per non esserne traviati.

Fin dalle origini del pensiero occidentale, le emozioni e le passioni sono state considerate «fattore di turbamento o di perdita temporanea

²⁰ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996, pp. 45-46.

²¹ M. Scheler, *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia 2008, p. 97.

²² K. Jaspers, *La mia filosofia*, Einaudi, Torino 1982, p. 26.

della ragione»²³ e tutte le metodologie educative e ascetiche elaborate nei secoli non sono, a ben vedere, che strategie finalizzate a *estirpare o dominare le passioni*. Dallo Stoicismo a Descartes a Kant, nelle società occidentali l'ideale filosofico della repressione delle passioni e del perfetto autocontrollo mediante l'intelletto e la volontà è stato perseguito con risolutezza, salvo suscitare periodicamente reazioni opposte di carattere artistico o letterario²⁴. La vita emotiva è stata per lungo tempo ritenuta insondabile e pericolosa, da sottoporsi alla censura inflessibile o alla tutela correttiva della ragione. Emozioni e sentimenti sono parsi, allora, «quali nemici da sottomettere o da debellare, da blandire o da depotenziare tramite estenuanti guerre civili della volontà, lacerazioni, stratagemmi, sotterfugi e rese dell'intelligenza, duri esercizi fisici e spirituali, punizioni e promesse. Mai come qualcosa da comprendere»²⁵.

In questa polarizzazione e nella diffidenza che ne è scaturita, tuttavia, è da rintracciarsi quella che già Schiller, in una delle sue *Lettere sull'educazione estetica*, definiva una «ferita dell'umanità moderna», ovvero la scissione tra intuizione e intelletto speculativo: «Mentre qui la lussureggiante immaginazione devasta le faticose piantagioni dell'intelletto, là lo spirito di astrazione estingue il fuoco al quale si sarebbe dovuto scaldare il cuore e accendere la fantasia»²⁶.

Questo regime di separazione e giustapposizione tra razionalità e affettività ha provocato una pressoché ininterrotta rimozione degli affetti dalle pratiche educative²⁷. La dimensione emozionale rappresenta il «negato» e l'«impensato» (perché rimosso e nascosto o perché ritenuto ingenuamente ovvio e scontato) della pedagogia. Questa negazione dell'affettività avviene nel contesto più ampio di quell'«occultamento del corpo-vivo»²⁸ che costituisce nei fatti una costante nelle pratiche

²³ R. Bodei, *Geometria delle passioni*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 7.

²⁴ Per un'ampia ricostruzione storico-culturale si veda V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in Id. (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006, pp. 17-104.

²⁵ R. Bodei, *Geometria delle passioni*, cit., p. 25.

²⁶ F. Schiller, *L'educazione estetica dell'uomo*, Bompiani, Milano 2007, p. 65.

²⁷ P. Mottana, *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993, p. 17.

²⁸ F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in F. Cambi - S. Ulivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 18.

educative occidentali, soprattutto in età moderna. Ma le conseguenze di questa sfiducia, denunciate a suo tempo dalla psicoanalisi²⁹, non sono più trascurabili, come risulta evidentemente dalle preoccupazioni recentemente espresse anche dalla Chiesa Cattolica:

«La formazione integrale è resa particolarmente difficile dalla *separazione tra le dimensioni costitutive della persona*, in special modo la razionalità e l'affettività, la corporeità e la spiritualità. La mentalità odierna, segnata dalla dissociazione fra il mondo della conoscenza e quello delle emozioni, tende a relegare gli affetti e le relazioni in un orizzonte privo di riferimenti significativi e dominato dall'impulso momentaneo»³⁰.

Per ristabilire un equilibrio occorre abolire il *paradigma esclusivo e dualistico* e ripristinare un *modello inclusivo e relazionistico*. Sarebbe controproducente, infatti, passare da un razionalismo ingiustificato a un emozionalismo esasperato (come in effetti è accaduto in alcuni recenti orientamenti della psicoterapia e dell'educazione). «La riabilitazione delle passioni *contro* il *logos* produce un'astiosità di segno opposto, che lascia intatta la natura della discordia»³¹. Anche nei modelli educativi, pertanto, non il ribaltamento speculare del discorso è da perseguire, bensì la sua decostruzione paziente e accurata, per dimostrare che il sentimento non è l'opposto della ragione, ma forse semplicemente «l'ombra della ragione stessa»³².

L'affettività, in questa prospettiva, non è l'*a-logon*, l'irrazionale perturbante che minaccia di inquinare o destabilizzare la lucidità del pensare e dell'agire intelligente, ma ne rappresenta la radice profonda e corporea, lo strato primigenio, perfino la condizione preliminare e ineliminabile: «L'essere nello stato del sentimento è la dimensione originaria di cui pensare e volere fanno parte»³³. Occorre quindi riscoprire le connes-

²⁹ Cfr. S. Freud, *Il disagio della civiltà*, Einaudi, Torino 2010.

³⁰ Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo*, 4 ottobre 2010, n. 13.

³¹ P. Gomasca, *La ragione negli affetti. Radice comune di logos e pathos*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 13.

³² R. Bodei, *Geometria delle passioni*, cit., p. 8.

³³ M. Heidegger, *Nietzsche*, Adelphi, Milano 1994, p. 63. Cfr. anche M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009.

sioni che attraversano pensiero ed emozione, riandare all'origine che precede la loro divisione, recuperare quel "momento iniziale del conoscere" in cui *sentire* e *capire* non erano separati, bensì legati in una sorta di simbiosi, quasi una "danza"³⁴.

3. *La vita emotiva e l'apparire del mondo*

La fenomenologia nasce precisamente dall'insoddisfazione per un modello di conoscenza fondato sul dualismo anima/corpo, soggetto/oggetto, razionalità/sensibilità. L'intento husserliano di andare "alle cose stesse" esprime la volontà di risalire a quell'esperienza viva (*Erlebnis*) del mondo, antecedente a ogni discorso sul mondo stesso. Detto in altri termini: «il mondo non è ciò che io *penso*, ma ciò che io *vivo*»³⁵.

In questa vita originaria l'essere "affetto" è una condizione ontologica primaria. L'esperienza immediata e ante-predicativa del mondo, infatti, è sempre affettivamente connotata: non perché la percezione di qualcosa susciti una qualche reazione emotiva, ma perché qualcosa emerge sempre all'interno e sullo sfondo emozionale che ne rende possibile l'apparire. Il puro esperire qualcosa coincide con l'esserne colpito (affetto) in un certo modo. Questa esperienza affettiva precede e fonda il "rivolgimento" (*Zuwendung*) intenzionale vero e proprio attraverso il quale l'io afferra l'oggetto e vi presta attenzione³⁶. Vi è dunque «una specie di *passività nell'attività*»³⁷ che coincide, nel suo livello inferiore e primigenio, con la ricettività del soggetto.

Il sentimento, pertanto, non è estrinseco o semplicemente aggiunto alla rappresentazione di un oggetto: degli oggetti d'esperienza, anzi, «non vi sono rappresentazioni "pure", prive di un alone affettivo, ma l'alone affettivo contribuisce a determinare l'apparire stesso della rappresentazione»³⁸. Sarebbe dunque ingannevole ritenere che sentimenti

³⁴ M. Zambrano, *I beati*, Feltrinelli, Milano 1992, pp. 93-94.

³⁵ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 26.

³⁶ Cfr. E. Husserl, *Lezioni sulla sintesi passiva*, Guerini, Milano 1993.

³⁷ E. Husserl, *Esperienza e giudizio*, Silva, Milano 1960, p. 113.

³⁸ V. Costa, *Vita emotiva e analisi trascendentale*, in V. Melchiorre (ed.), *I luoghi del comprendere*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 102.

ed emozioni non siano altro che meri stati psichici che si accompagnano a certe rappresentazioni, senza rivestire alcuna funzione trascendentale. Essi, anzi, giocano un ruolo costitutivo nell'«origine» del mondo.

Ciò significa che ogni vissuto emotivo ha un carattere *intenzionale*: non è dunque un accadimento intimo e privato, ma esprime sempre una «coscienza del mondo»; è, anzi, «una certa maniera di cogliere il mondo»³⁹.

Gli atti emotivi, al tempo stesso, appartengono alla classe degli atti *egologici*: gli atti, cioè, nei quali l'io si percepisce come più o meno intimamente implicato. Ciò li rende sensibilmente diversi dagli atti puramente cognitivi.

«Si potrebbe pensare – osserva Edith Stein – che un Soggetto che vive soltanto in atti teoretici, avesse dinanzi a sé un mondo di Oggetti, senza mai accorgersi del suo Se stesso e della sua coscienza, senza *essere là* per se stesso. Non appena però questo Soggetto non solo percepisce, pensa e simili, ma sente anche, ciò non è più possibile, poiché il Soggetto nel sentire non vive solo degli Oggetti, ma vive se stesso, e vive i sentimenti come provenienti dalla «profondità del suo Io»⁴⁰.

La vita emotiva, dunque, connotando essenzialmente la relazione intenzionale tra l'io e il mondo, rivela qualcosa di entrambi: nella misura in cui qualcosa (o qualcuno) ci colpisce, ci manifesta il suo valore e, simultaneamente, la nostra interiorità: più ci raggiunge nel profondo, più l'impressione che lascia in noi è intensa e duratura, più consistente è il suo contenuto assiologico.

Il fenomeno forse più emblematico dal punto di vista fenomenologico è quello del sentimento vitale (*Lebensgefühl*) o tonalità emotiva (*Stimmung*), che consiste in «uno stato fondamentale che attraversa uniformemente tutto l'uomo, dagli strati inferiori a quelli più elevati, e conferisce a tutte le sue emozioni una certa colorazione caratteristica»⁴¹. Le tonalità emotive (l'allegria e la malinconia, la felicità e l'angoscia) non hanno un oggetto determinato: si riferiscono all'esistenza in quanto tale. Ogni

³⁹ J.-P. Sartre, *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, Bompiani, Milano 2004, p. 184.

⁴⁰ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2012, pp. 204-205.

⁴¹ O.F. Bollnow, *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 26.

tonalità emotiva esprime una sorta di «accordo che attraversa tutto l'uomo, il quale nelle sue diverse parti è accordato (*gestimmt*) uniformemente su un certo "tono"»⁴².

Questo stato d'animo fondamentale rappresenta lo sfondo sul quale si stagliano le rappresentazioni e, di volta in volta, i contenuti di coscienza (un pensiero, un ricordo, un'emozione). In questo senso, la tonalità emotiva non reagisce ad alcuno stimolo, bensì «anticipa il valore di eventuali stimoli»⁴³: essa costituisce l'orizzonte affettivo entro il quale vengono percepiti gli eventi e insorgono determinati vissuti. Così, se siamo immersi in uno stato depressivo tutto ci appare grigio e piatto; se invece siamo avvolti in un'atmosfera euforica, tutto ci sembra positivo e possibile. Ludwig Binswanger ha ben descritto, ad esempio, lo stato dell'ottimismo, che induce un soggetto a vedere "rose e fiori" attorno a sé: egli non è ottimista perché il mondo è bello e piacevole, ma il mondo gli appare bello e piacevole perché lui si trova nello stato d'animo dell'ottimismo. «L'ottimismo primario, sanguigno, a cui ci riferiamo qui, l'uomo non se lo impone e non lo acquista, ma il suo esserci è *gettato* in esso»⁴⁴.

Non sono dunque le tonalità emotive a essere "dentro" di noi noi, ma siamo piuttosto noi a trovarci "dentro" una tonalità emotiva, la quale filtra la nostra esperienza del mondo, dischiudendo o precludendo possibilità. Il modo in cui qualche cosa o qualcuno mi appare è determinato allora dalla tonalità emotiva in cui mi trovo (*befinde*). Proprio a questa *Befindlichkeit* Martin Heidegger ha dedicato alcune pagine fondamentali, sostenendo che dalla tonalità emotiva dipende «la scoperta originaria del mondo»⁴⁵. Da essa dipende ogni comprensione e interpretazione, quindi non soltanto l'agire, ma lo stesso pensare: «La comprensione non è mai indeterminata, ma sempre situata emotivamente. Il Ci è sempre e cooriginariamente aperto o non-aperto da una tonalità emotiva»⁴⁶.

È appena necessario rilevare le implicazioni pedagogiche di questa affermazione: poiché l'affettività rappresenta il primo indizio dell'aper-

⁴² *Ibi*, p. 32. Il termine *Stimmung* deriva da *stimmen* (intonare, accordare) e veniva utilizzato per indicare l'accordatura degli strumenti musicali.

⁴³ M. Scheler, *Il formalismo nell'etica*, cit., p. 421.

⁴⁴ L. Binswanger, *Sulla fuga delle idee*, Einaudi, Torino 2003, p. 79.

⁴⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1997, p. 176.

⁴⁶ *Ibi*, p. 407.

tura ontologica fondamentale dell'Esserci, come tale richiede di essere riconosciuta e coltivata. La cura della vita emotiva non è una condizione in qualche modo secondaria o meramente accessoria dell'educazione, che interviene eventualmente per agevolarla o renderla più "piacevole", ma ne costituisce la chiave di volta. Se dagli stati emotivi scaturisce ogni esperienza e dalla loro impressione dipende la traccia più o meno profonda che essa lascerà nella coscienza e nella memoria, risulta evidente che l'educazione (a dispetto di tutte le letture cognitivistiche, comportamentistiche e strumentalistiche che ne sono state date) è un evento essenzialmente di carattere emotivo.

4. *Coltivare l'interiorità: sentimenti e valori*

C'è un'altra ragione per cui l'affettività dovrebbe rappresentare il «cuore della formazione»⁴⁷, e ha a che fare con la sua intrinseca connessione con l'etica e l'universo dei valori. Già Husserl, nelle *Idee*, afferma chiaramente che «qualunque coscienza come tale, che costituisca originariamente un oggetto di valore, implica necessariamente una componente che rientra nella sfera dell'emotività».⁴⁸ Ma è stato soprattutto Scheler a sviluppare pienamente questo tema.

I sentimenti, secondo Scheler, ci svelano il *piano assiologico*: il sentire è sempre intenzionale e dischiude il mondo dei valori. Nel sentire, infatti, si manifesta «il modo di *presenza* delle qualità di valore delle cose, e delle eventuali *esigenze* che esse ci pongono (una cosa preziosa va protetta, una persona non va trattata come una cosa, e così via)»⁴⁹. Questo apriorismo dell'emozionale spezza l'identificazione kantiana tra apriorismo e razionalismo: la percezione affettiva (il preferire e il posporre, l'amare e l'odiare) hanno un loro contenuto specifico (il valore, appunto) indipendente dall'esperienza induttiva. In tal modo l'etica viene ripensata

⁴⁷ Cfr. V. Iori, *Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione*, in M. Tarozzi (ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Clueb, Bologna 2006, pp. 215-232.

⁴⁸ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2006, vol. II, p. 14.

⁴⁹ R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003, p. 73.

radicalmente, dal momento che può essere contemporaneamente «assoluta ed emozionale»⁵⁰.

Quella che in Husserl era la «percezione del valore» (*Wertnehmung*) diventa in Scheler il «sentimento del valore» (*Wertföhlung*). Si tratta di due tipi di atti differenti: mentre il primo afferisce al regime della conoscenza, l'altro appartiene all'ordine dell'intuizione. Nel primo caso, i valori ci sono dati *in sé*, nel secondo invece ne percepiamo la forza vincolante *per noi*: «è solo qui che ha inizio il vero contatto personale, ed è solo qui che il valore diventa vivente per me»⁵¹. Questa annotazione appare estremamente significativa dal punto di vista pedagogico. Non può esservi educazione ai valori laddove essa venga ridotta ad azione esortativa e parenetica o meramente coercitiva: l'autentica vita morale comporta un *assenso* (affettivo) e un *consenso* (razionale) che non possono essere disgiunti. Solo attraverso la via lunga e incerta dell'educazione del cuore⁵² è dunque possibile attingere a quella "vita buona" che non è adeguamento estrinseco a un imperativo imposto, ma esercizio responsabile del discernimento e della volontà.

Coniugando fenomenologia e pedagogia, Piero Bertolini aveva intravisto l'insostituibile intenzionalità educativa dell'*eros*, che apre l'individuo a una realtà "altra" e lo spinge a trascendersi «oltre i limiti angusti dell'individualità»⁵³. Questa autotrascendenza, con cui coincide in fondo il dinamismo inesauribile della formazione⁵⁴, ha un fondamento emozionale che ne costituisce il motore. Questa dimensione affettiva (che in termini psicoanalitici coincide con il principio del desiderio) non può essere taciuta né tanto meno esclusa: essa rappresenta l'asse portante di ogni esperienza educativa⁵⁵.

⁵⁰ M. Scheler, *Il formalismo nell'etica*, cit., p. 315.

⁵¹ D. von Hildebrand, *Persona ed etica. L'esperienza dei valori e le ragioni del cuore*, in R. De Monticelli (ed.), *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1933*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 53.

⁵² Cfr. B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma 2006.

⁵³ P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in Id. - M. Dallari (eds.), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 137.

⁵⁴ Cfr. D. Bruzzone, *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, Erickson, Trento 2007.

⁵⁵ Sul tema del desiderio nel lavoro educativo si vedano M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze 1990; R. Massa, *Desiderio, struttura, formazione*, in A. Brandalise - S. Failli (eds.), *Jacques Lacan. La psicanalisi*,

L'affettività, avendo un carattere intenzionale (più o meno determinato), implica sempre una reciprocità, ovvero una duplice coscienza: di *sé* (quale soggetto di un'emozione o sentimento) e di *altro* (quale oggetto di quell'emozione o sentimento). Come si è detto, le diverse sfumature dell'esperienza affettiva corrispondono a diverse qualità di valore e vengono intuite a differenti livelli di profondità:

«L'essere umano sente desiderio e repulsione di fronte a determinate cose che gli appaiono, per questo, piacevoli o spiacevoli. Egli si sente oppresso o elevato, per questo le cose gli sembrano elevate o minacciose. La sua vita sentimentale è, allo stesso tempo, una scala di stati interiori, in cui egli trova se stesso come avente un certo o un altro «umore», e una molteplicità di atti intenzionali in cui si danno delle qualità oggettive che denominiamo qualità di valore»⁵⁶.

Da una parte, quindi, appare il mondo, nei modi del gradevole e dello sgradevole, del bello e del brutto, del nobile e del prosaico, del sacro e del profano; dall'altra però si manifesta a se stessa la coscienza nella sua peculiare struttura concentrica, «che viene toccata dai valori con diversa profondità, con diversa forza e durata»⁵⁷.

L'esperienza emotiva, in tal modo, produce un ampliamento della *conoscenza del mondo*, sotto il profilo del suo senso e del suo valore, e nel contempo induce un approfondimento della *conoscenza di sé*, dal punto di vista dell'interiorità. La coscienza emozionale comporta “da un lato, uscita dell'io verso ciò che sta fuori per accoglierlo, per ospitarlo, dall'altro, intensificazione dell'esperienza di sé, contatto con la profondità”⁵⁸. Proprio in forza di questa duplicità, l'educazione del cuore può coniugare la progressiva apertura al mondo con l'esplorazione di se stessi. Si tratta di un movimento di simultanea «ascesa e discesa»⁵⁹ che permette al

I ermeneutica, il reale, Unipress, Padova 1996, pp. 213-218; J. Orsenigo (eds.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano 2010; A. Potestio - F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

⁵⁶ E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 127.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ L. Boella, *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*, Cuem, Milano 2004, p. 76.

⁵⁹ D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 78-79.

soggetto, nell'istante stesso in cui accede a un piano ulteriore dell'esperienza, di entrare anche in contatto con uno strato più intimo di sé. Per questa ragione la formazione affettiva detiene un primato nel divenire personale: perché, se attraverso lo sviluppo intellettuale e l'acquisizione del sapere il soggetto umano affina la sua capacità di comprensione del mondo, tuttavia «è nel sentire [...] che ciascuno incontra se stesso»⁶⁰.

L'esplorazione e la conoscenza di sé costituiscono, fin dall'antichità, l'ideale formativo per antonomasia: l'autentica *paideia*, a partire da Socrate e dai maestri dell'età ellenistica, si traduce nella pratica riflessiva di una cura di sé (*epiméleia heautoû*)⁶¹ che, confluendo nella tradizione cristiana, finisce per coincidere essenzialmente con la cura dell'anima e l'ascesi dello spirito. Secondo Edith Stein, ad esempio, l'anima è «un ampio regno, di cui il proprietario deve riuscire a prendere possesso, perché è proprio della natura dell'essere umano [...] perdersi nel mondo esteriore»⁶². Questa conquista dell'interiorità avviene in primo luogo sul piano della vita emotiva, che attende quindi di essere riscattata dal destino di minorità e marginalità al quale è stata condannata da una tradizione pedagogica secolare tendenzialmente anaffettiva, o perlomeno incentrata prioritariamente sull'educazione dell'intelletto e della volontà⁶³.

L'affettività si può invece considerare a buon titolo il luogo formativo per eccellenza: non v'è dubbio, infatti, che «la maturità di una persona sia in ultima analisi la maturità del suo *sentire*»⁶⁴ e che tale grado di maturità si misuri in base all'ampiezza della realtà e dei valori con cui è venuta a contatto, alla profondità degli strati della sensibilità in essa attivati, e all'organizzazione di una gerarchia di preferenze assiologiche. Proprio questo ordine di ciò che sta a cuore (*ordo amoris*) conferisce alla persona la sua fisionomia individuale e il suo particolare stile esistenziale. In fin dei conti, infatti, il processo formativo deve giungere alla

⁶⁰ R. De Monticelli, *Presentazione*, in Id. (ed.), *La persona: apparenza e realtà*, cit., p. XLIX.

⁶¹ Cfr. L. Mortari, *La cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2009.

⁶² E. Stein, *Natura, persona, mistica. Per una ricerca cristiana della verità*, Città Nuova, Roma 1999, p. 140.

⁶³ A tale proposito, cfr. L. Cantatore - F. Borruso (eds.), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2012.

⁶⁴ R. De Monticelli, *L'ordine del cuore*, cit., p. 77.

configurazione di una coscienza in grado di autodeterminarsi responsabilmente: «l'io deve chiarire se e per che cosa vuole impegnarsi»⁶⁵.

L'educazione affettiva, pertanto, è condizione preliminare della realizzazione di un'esistenza pienamente umana, dato che la possibilità di scegliere e di aderire alla propria vocazione dipendono dalla strutturazione del desiderio e dal suo orientamento intenzionale: nella forma dell'esistenza inautentica o "mancata" il progetto di sé è consegnato a una volontà estranea o impersonale; ma nell'esistenza autentica il sé si riscatta dall'anonimato e dalla dipendenza e *si* decide dal profondo del cuore⁶⁶.

Solo alla luce di queste considerazioni è possibile cogliere la gravità dell'attuale prevalenza delle emozioni passeggero e superficiali a scapito di sentimenti più stabili e profondi. Franco Cambi ha affermato che «farsi uomini è far crescere l'universo dei sentimenti [...]. Certo non è solo questo, ma è questo prima di tutto»⁶⁷. Si comprende, allora, l'urgenza di una vera e propria *educazione sentimentale*, che reintroduca le persone a quel contatto con se stesse che, nella frenesia della vita moderna, rischiano continuamente di smarrire.

5. *Oltre l'intelligenza emotiva: per un'"educazione sentimentale"*

Potrà apparire singolare o desueta questa locuzione di sapore flaubertiano, ma solo nella misura in cui in effetti è andato perduto ciò che essa significava: l'ipersensibilità, le sensazioni impercettibili e i trasalimenti di Madame Bovary, del resto, possono apparirci anacronistici solo se ne abbiamo smarrito la chiave di lettura – o perché addirittura non siamo più capaci di provarli. Riproporre l'idea di un'educazione sentimentale può essere utile, da un lato, per riportare in primo piano la questione dei sentimenti, a fronte dell'attenzione oggi prevalente per le emozioni; dall'altro, per contrastare una certa «assunzione idiografica e ingenua in chiave *psicologista*», che negli ultimi anni ha declinato la cura

⁶⁵ E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 2001, p. 187.

⁶⁶ Per approfondimenti si veda D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 93-111.

⁶⁷ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996, pp. 138-139.

della dimensione emozionale più sul versante del “benessere” che su quello della “vita buona”⁶⁸.

Perché la rivalutazione della vita emotiva non degeneri nella retorica romantica del sentimentalismo, ma neppure in un neo-emozionalismo irrazionalistico incentrato sull'ideale dello spontaneismo istintuale e del risveglio pulsionale (approcci peraltro già noti e perlopiù falliti), è necessario elaborare una pedagogia dell'affettività che parta dal presupposto dell'unità antropologica e riesca a intrecciare entrambi i fili, in tutti i processi di sviluppo, di apprendimento e di cambiamento individuale e di gruppo. Se intelletto ed emozioni non sono più gli opposti inconciliabili, ma le due facce della stessa medaglia, forse non ha più senso neppure parlare di una “educazione delle emozioni” come fossero un regno a sé stante o un ambito separato dell'esperienza e della vita. Si tratta, piuttosto, di comprendere e valorizzare il ruolo delle emozioni e dei sentimenti in tutti i processi (di pensiero, di decisione, di azione) che qualificano la vita soggettiva. La vita emotiva, infatti, è implicata inevitabilmente nella costruzione della conoscenza, nella ricerca di significato, nella dinamica della scelta, e così via. Come tale, deve entrare a pieno titolo nel discorso educativo non come una delle tante “educazioni” possibili (allorché l'educazione “affettiva” viene semplicemente aggiunta alla lunga lista che già include quella “stradale”, quella “alimentare”, quella “ambientale” e così via) bensì come uno dei linguaggi indispensabili (e quindi trasversali) dell'educazione in quanto tale. In altri termini, non si tratta tanto di introdurre “l'ora delle emozioni”, bensì di introdurre le emozioni in tutte le ore.

Non v'è dubbio che la rinnovata consapevolezza del ruolo delle dinamiche emotive nel processo di sviluppo e la riabilitazione delle emozioni come fattore decisivo dell'apprendimento abbiano permesso di valorizzare l'intreccio e il «gioco continuo di reciprocità fra il cognitivo e l'emozionale»⁶⁹ che peraltro rispecchia la struttura cerebrale e il suo funzionamento. L'ideale dell'educazione sentimentale, però, differisce

⁶⁸ L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002, p. 6.

⁶⁹ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 62. Su questo si veda anche A. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano 2004.

per certi versi da quello, ormai ampiamente divulgato e forse perfino sovrastimato, dell'*intelligenza emotiva*⁷⁰, soprattutto se con questo costrutto, come perlopiù accade, si intende una sorta di comprensione intellettuale e di razionalizzazione delle emozioni che, per quanto possibile e perfino auspicabile, non esaurisce l'educazione dell'affettività.

È certamente lodevole legittimare i vissuti emotivi e sviluppare percorsi in cui sia possibile apprendere a riconoscerli, a nominarli e (detto con un termine molto in voga ma inadatto) a "gestirli" efficacemente nella comunicazione interpersonale. Nondimeno, l'educazione sentimentale si pone in una prospettiva differente: quella secondo cui i sentimenti non debbono tanto essere *spiegati*, quanto piuttosto *com-presi*: si tratta, allora, di favorirne l'insorgenza, di immergersi in essi, di sostarvi per assaporarli, di coltivarli e contemplarli, contro ogni pretesa egemonica della ragione. Da questo punto di vista, formare ai sentimenti equivale a un «formare meno all'intelletto»⁷¹, non nel senso di un impoverimento del sapere per detrazione (rendere l'educazione *meno* intellettuale), ma semmai di un suo arricchimento per integrazione (renderla *non solo* intellettuale).

L'educazione sentimentale si realizza «imparando ad abitare ogni tonalità della vita emotiva, anche quelle che hanno a che fare con la sofferenza»⁷², perché esse rappresentano terreni straordinariamente fertili, se dissodati con cura. Accanto a questa consuetudine con le declinazioni difficili e faticose della vita emotiva, occorre altresì coltivare i «sentimenti che aiutano a vivere»⁷³: l'umiltà e la gratitudine come accettazione positiva della propria condizione, la fiducia e la speranza come capacità di scorgere il possibile e ri-nascere continuamente, la tenerezza e la tolleranza come disposizione a far posto al nuovo e al diverso smussando ogni asperità, e così via.

La fenomenologia, in questo caso, diventa non solo la cornice epistemologica, ma anche l'atteggiamento metodologico più adeguato per avvicinare l'esperienza affettiva. L'essenza dell'approccio fenomenolo-

⁷⁰ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 2011.

⁷¹ P. Mottana, *Formare ai sentimenti*, in F. Cambi (ed.), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998, p. 123.

⁷² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 100.

⁷³ *Ibi*, p. 87.

gico consiste infatti nell'affidarsi allo spettacolo del mondo imparando a *lasciar essere* ciò che si manifesta nel vissuto, senza presumere di poterlo arginare o controllare sistematicamente. Lungi dal cedere alle tentazioni ricorrenti di certo pedagogismo moralistico e dall'appiattirsi sull'idealizzazione dei "buoni" sentimenti, l'obiettivo primario di una pedagogia fenomenologica consiste dunque nel non rimuovere, nell'imparare a vivere pienamente e a esplorare i sentimenti, anziché tentare di imbrigliarli nelle maglie dell'oggettivazione. Prendersi cura dei sentimenti «prevede la consapevolezza e l'accoglienza della personale affettività, la sua interpretazione e comprensione profonda mediante soprattutto azioni di autoesplorazione e autoriflessione»⁷⁴. Si tratta di quella «meditazione affettiva»⁷⁵, che rappresenta un dispositivo fondamentale nell'itinerario di autoformazione e che deve diventarne l'atteggiamento permanente: l'attitudine a coltivare il *mondo interno* che, poi, ci permette di avere uno sguardo sul *mondo esterno* più lucido e perspicace.

Anche le relazioni ne escono trasformate, dato che l'atto attraverso il quale «ci vengono dati dei Soggetti estranei e la loro esperienza vissuta»⁷⁶ appartiene alla sfera del sentire. L'empatia (*Einfühlung*) è quella sorta di trasposizione interiore che consente di "rivivere" ciò che l'altro vive in prima persona, come un *altro me* tuttavia *altro da me*. Questa distinzione è di capitale importanza, se non si vuole confondere l'immedesimazione empatica con l'identificazione o il semplice contagio emotivo. «*Mettersi in relazione con l'altro significa non cancellarlo nella sua alterità, prendere coscienza che non ho accesso alla sua vita di coscienza, che esperire l'altro significa rapportarsi a un segreto*»⁷⁷.

Io posso comprendere l'altro perché condividiamo la stessa condizione e perché i vissuti di entrambi si riferiscono al medesimo mondo-

⁷⁴ B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano 2004, p. 36.

⁷⁵ Cfr. D. Demetrio, *L'educazione interiore*, cit., pp. 233-243.

⁷⁶ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 67. Sulla costituzione di questa esperienza intersoggettiva gli studi sul cervello e sulla cosiddetta "teoria della mente" da tempo si interrogano, contribuendo peraltro a dimostrare la fondatezza di alcune fondamentali intuizioni della tradizione fenomenologica (cfr. S. Gallagher - D. Zahavi, *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e neuroscienze cognitive*, Raffaello Cortina, Milano 2009).

⁷⁷ V. Costa, *I modi del sentire. Un percorso nella tradizione fenomenologica*, Quodlibet, Macerata 2009, p. 114.

della-vita (*Lebenswelt*). Ho accesso al suo mondo interiore solo in quanto esso mi si manifesta «sul fondo della nostra comune sorte umana»⁷⁸. Viceversa, non comprendo nulla dell'altro finché mi pongo di fronte a lui come un soggetto distaccato o, che è lo stesso, se lo considero alla stregua di un oggetto. Questa osservazione già suggerisce che non vi è conoscenza dell'umano che non passi attraverso l'immedesimazione affettiva: le descrizioni scientifiche, pur nella loro esattezza, non riescono a cogliere ciò che vi è di più umano nell'uomo (la sua soggettività, appunto) e, in questo senso, non possono sostituire il valore dell'empatia.

Questa comprensione empatica costituisce il fondamento delle relazioni e perfino della convivenza civile, dell'etica e della politica nella sua accezione più nobile⁷⁹. Ne dipendono le virtù sociali della tolleranza e del rispetto, della giustizia e della solidarietà. La povertà relazionale, l'individualismo e l'indifferenza si alimentano forse di una sempre meno affinata capacità di comprendere empaticamente l'altro – e in questo senso richiedono urgentemente un'educazione che, ancora una volta, non sia meramente cognitiva, ma affettiva ed emozionale.

L'empatia poi, nella misura in cui ci introduce nel mondo dell'altro, «si rivela essenziale per la costituzione di senso del mio proprio io»⁸⁰. Nella relazione educativa, infatti, lo sguardo empatico dell'educatore si traduce in un atteggiamento di paziente e operosa sollecitudine affinché l'altro realizzi compiutamente non solo ciò che è, ma anche ciò che può diventare. Essa diviene allora un vero e proprio «*fattore educante*: può trasformare la comprensione empatica in aiuto perché l'altro pervenga al suo sé autentico e si compia secondo le possibilità proprie»⁸¹. Quando la comprensione empatica dell'altro mi permette di cogliere in modo più accurato la mia stessa esperienza, il cerchio si chiude: il *contatto con l'altro* mi pone nelle condizioni di entrare in *contatto con me stesso* in modo più profondo e creativo.

⁷⁸ L. Binswanger, *La psichiatria come scienza dell'uomo*, Mimesis, Milano 2013, p. 39.

⁷⁹ Cfr. M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze*, La Scuola, Brescia 2011.

⁸⁰ A. Bellingeri, *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 33.

⁸¹ *Ibidem*. Si veda altresì A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

In fin dei conti, lo scopo dell'educazione sentimentale non può che essere questa *profondità dell'intuizione* e lo *sviluppo della sensibilità* – così diverse dall'estensione quantitativa delle conoscenze o dalle competenze e abilità con cui si fa coincidere spesso il fine della formazione. Il primo e più importante frutto di questo percorso di maturazione affettiva è quella che Carl Rogers chiamava *congruenza*:

«Trovo molto gratificante quando posso essere vero, quando posso sentirmi in contatto con qualcosa che procede in me, qualunque essa sia. Conoscere veramente ciò che volta a volta sto sperimentando è tutt'altro che facile [...]. Sono convinto, peraltro, che si tratta di un compito che dura tutta una vita, e che nessuno di noi è mai totalmente capace di essere serenamente in contatto con tutto ciò che si muove all'interno delle nostre esperienze»⁸².

L'opposto della congruenza è la *discrepanza*, quel dis-accordo interno che lentamente erode e mortifica in noi la vita del cuore. Essa si instaura progressivamente in chi perde l'abitudine di ascoltarsi e, per timore di non capirsi, finisce per non conoscersi:

«Se adottato abitualmente questa strategia, avrò ben presto perduto il contatto con il fondo di me stesso. Sarò divenuto una persona che “ignora il proprio cuore”, che “vive alla superficie di se stesso” o che “lascia morire la propria anima”»⁸³.

6. Il “potere delle chiavi”: una postilla sugli educatori

I sentimenti, evidentemente, non si insegnano né si trasmettono. Si vivono. Se dunque di “educazione dei sentimenti” si vuole parlare, occorre farlo nei termini di una sempre più ampia e variegata esperienza delle latitudini della vita emotiva. Ci sono alcuni linguaggi privilegiati a cui questo patrimonio vissuto è affidato più che ad altri: sono quelli dell'arte figurativa, della musica, del teatro, della narrativa e della poesia.

⁸² C.R. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1983, p. 19. Per approfondimenti cfr. D. Bruzzone, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2007.

⁸³ R. De Monticelli, *L'ordine del cuore*, cit., pp. 278-279.

Ma esiste un altro fattore da tenere in considerazione per la sua valenza testimoniale e, quindi, educativa: la qualità della presenza personale – quel particolare modo di essere che dice di una postura, di un atteggiamento, di una maniera di stare al mondo.

Questo *stile* personale è capace di esercitare un influsso formativo perfino insospettato, come osserva la Stein:

«Può accadere anche che qualcosa fluisca da un essere umano, senza che sia da lui o da me desiderato, ed entri in me. Se egli è traboccante di forza e freschezza, qualcosa passa in me, sperimento un influsso “vivificante», un incremento del mio essere spirituale che mi rende ora nuovamente capace di una maggiore attività spirituale»⁸⁴.

Questa forza interiore, questa energia personale, questo singolare carisma che alcuni sprigionano dall'interno come un'ondata di fiducia e di amore alla vita o un riverbero del bene che li abita, è «qualcosa di simile alla luce e al calore che a primavera fanno sì che la natura si risvegli»⁸⁵: non consiste in alcun gesto intenzionale o calcolato, ma in un saper-essere che (senza velleità e senza imposizioni) affascina e contagia.

Questo dato, a ben vedere, è la fonte di tutto il bene e di tutto il male, negli incontri che costellano una storia di formazione, «perché terribili sono i danni che una mediocrità personale degli educatori [...] unita al loro “potere delle chiavi”, può fare a una sensibilità pronta a dischiudersi»⁸⁶. Questo ammonimento induce un'ultima, inevitabile riflessione sulla *qualità personale* di chi esercita l'educazione per *mandato professionale*.

Una volta accettata l'idea che la vita emotiva rappresenti il cardine dell'educazione, non sarà più possibile pensare alla formazione degli educatori solamente in termini scientifici e metodologico-didattici: vi è un *fattore umano* (per quanto imprevedibile e inoggettivabile) che risulta, nei fatti, determinante. Occorre quindi perlomeno chiedersi se e come sia possibile fornire agli educatori l'occasione di lavorare su se stessi e di coltivare la propria umanità come strumento di lavoro. Forse questo quesito si può riconnettere alla preoccupazione bertoliniana per

⁸⁴ E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., pp. 162-163.

⁸⁵ R. De Monticelli, *L'ordine del cuore*, cit., p. 170.

⁸⁶ *Ibi*, p. 168.

«l'igiene mentale dell'operatore pedagogico»⁸⁷ e certamente si avvicina a quella «responsabilità di tipo affettivo»⁸⁸ che si richiede a chi lavora con altre persone per riconoscere le dinamiche identificative e proiettive “latenti” connesse con l'esercizio del proprio ruolo⁸⁹. Ma, in ultima analisi, si tratta di un richiamo a realizzare in tutti coloro che hanno una responsabilità educativa ciò che una giovane Etty Hillesum annotava sul suo Diario, pochi mesi prima di morire: «Avevo imparato a leggere in me stessa e così ero in grado di leggere anche negli altri»⁹⁰.

⁸⁷ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 326.

⁸⁸ P. Mottana, *Formazione e affetti*, cit., p. 197.

⁸⁹ Cfr. V. Iori - D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano (in preparazione). Sui temi del *transfert* e del *controtransfert* pedagogico, si vedano inoltre M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004; M. Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2012.

⁹⁰ E. Hillesum, *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano 1996, p. 208.

Marisa Musaio

Emozioni e relazione educativa

Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé

Attingendo alle principali acquisizioni di una ormai consolidata “pedagogia delle emozioni” configuratasi nel corso degli ultimi anni, in questo contributo mi propongo di rintracciare alcune piste di riflessione intorno al rapporto tra *emozioni* e *relazione educativa*. A motivo delle molteplici implicazioni della questione, procederò attenendomi a quei filoni di ricerche che nell'ambito neuroscientifico e cognitivo, consentono di rintracciare motivi a sostegno di un legame di corrispondenza biunivoca fra mondo emozionale dei soggetti e modalità di relazione interpersonale, in vista di un incontro dialogico che realizzi un'autentica comprensione dell'altro.

1. Le emozioni come focus tematico del dibattito scientifico contemporaneo

Parlare di emozioni significa confrontarsi con una componente essenziale della nostra natura non meno importante della razionalità, che ci pone in contatto con fatti e accadimenti che avvengono *dentro* noi stessi e che si traducono in *visuti personali*: siamo esattamente noi a provare le emozioni, a percepirle, a riconoscerle attraverso il linguaggio del nostro corpo e di quello altrui, a farne motivo di comunicazione e di autoriflessione. Le emozioni alimentano infatti percorsi di autonarrativa personale, attraversando internamente ogni aspetto dell'esperienza individuale e sociale.

Questione certamente di confine che trova le sue radici intrinseche nella condizione propria dell'uomo, l'intreccio tra “emotivo” e “razio-

nale” rispecchia le infinite e molteplici sfumature dell’esperienza che viviamo in rapporto a noi stessi e alla realtà, tra noi e gli altri, accompagnandola al tempo stesso con quella riflessione che siamo in grado di sviluppare in quanto esseri pensanti.

Per tali ragioni potremmo dire che le emozioni ci mettono in contatto con il paesaggio esperienziale di noi stessi, con «la cifra espressiva dell’umano»¹. Sorgendo dall’interno di noi, le emozioni parlano e attestano il nostro linguaggio e la nostra esperienza interiore, il nucleo interno e l’essenza dell’interiorità dell’altro, che risulta di difficile accesso agli altri, i quali possono comprenderla soltanto in parte, ma mai nella sua totalità completa. Gestì, modalità del corpo e parole, sono segni esterni che forniscono gli indizi di un’esperienza che attesta *la vita dentro del soggetto*: accadendo dentro di noi, le emozioni ci fanno prendere atto dell’esistenza di dimensioni intimamente personali che appartengono solo alla persona nella sua singolarità.

Così come evidenziato da Martha Nussbaum, alla quale si deve l’aver contribuito ad alimentare il dibattito filosofico sulle emozioni in vista di attingere forme di pensiero capaci di recuperare sul piano formativo le potenzialità sensibili e immaginative dell’uomo, «le emozioni disegnano il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale. Come i “sommovimenti geologici” che un viaggiatore può scoprire in un paesaggio, dove in precedenza si poteva scorgere solo una superficie piatta, le emozioni lasciano un segno nelle nostre vite rendendole irregolari, incerte, imprevedibili»². Si tratta di annotazioni che lasciano intuire come parlando di emozioni il terreno delle considerazioni si faccia inevitabilmente “fragile”, incerto, dovendo l’uomo sondare territori non scontati o pienamente supponibili di sé, non considerabili come l’esito di fattori predeterminati, né come qualcosa di interamente rilevabile all’esterno di noi, né come un dato registrabile da parte della nostra mente-cervello. «Le emozioni arrivano anche da sole, senza cercarle, anche quando si vorrebbero evitare. La linea dell’esistenza, che la ragione cerca invano

¹ G. Matteucci, *Emozioni e forme di vita. Presentazione*, in Id. - M. Portera, *La natura delle emozioni*, Mimesis, Milano-Udine 2014, p. 9.

² M. Nussbaum, *L’intelligenza delle emozioni*, tr. it. a cura di G. Giorgini, il Mulino, Bologna 2001, p. 16.

di rendere totalmente retta e sicura, è segnata da interruzioni e da deviazioni che producono moti anche sconvolgenti dell'animo. E tuttavia le attese si configurano dentro di noi e hanno un carattere singolare. L'emozione è il modo in cui ciascuno di noi la vive, è il risultato individuale dell'incontro e dello scontro con le cose e con se stessi»³.

In corrispondenza dell'acceso dibattito che nel contesto contemporaneo⁴ si è sviluppato intorno alle emozioni, anche a seguito delle prospettive sul fronte della più generale discussione intorno alla relazione *mente/corpo* nell'ambito delle scienze cognitive, e a seguito delle prospettive aperte dalle neuroscienze, la riflessione pedagogica ha potuto attingere a riflessioni in grado di ampliare l'orizzonte di riferimento per quanto attiene dimensioni e sfumature del complesso mondo emozionale ancora non del tutto indagate.

1.1. *Il ruolo funzionale delle emozioni*

L'attenzione delle indagini è orientata a indagare la natura e le funzioni dei processi emotivi, la loro comunicazione all'interno dei vissuti personali e delle relazioni interpersonali. Le scienze cognitive analizzano così singoli stati emotivi, i modi in cui li comunichiamo e i loro effetti nella relazione con l'altro. Le ricerche procedono incessanti nel tentativo di far luce sull'inestricabile mondo delle emozioni distinguendo il repertorio delle emozioni umane in: *emozioni primarie* (rabbia, paura, tristezza ecc.) di carattere universale e anticipatore rispetto al formarsi di altre emozioni successive, ed *emozioni dell'autoconsapevolezza* (orgoglio, vergogna, senso di colpa ecc.) che richiedono lo sviluppo del senso del sé⁵.

³ L. Valdré, *Il linguaggio delle emozioni. Moti dell'animo, segni del corpo, magie delle parole*, Rusconi, Milano 1999, pp. 53-54.

⁴ R. Bodei, *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità. Filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 1994; L. Boella, *Cuori pensanti*, Tre Lune, Mantova 2001; M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2002; S. Vegetti Finzi (ed.), *Storia delle passioni*. Laterza, Bari-Roma 2004; F. Botturi - C. Vigna (eds.), *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2005; Id., *Sentire l'altro. Conoscere e pratica l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006; G. Matteucci - M. Portera, *La natura delle emozioni*, Mimesis, Milano-Udine 2014.

⁵ I. Poggi, *La mente delle emozioni. Scopi, credenze e comunicazione*, in Id. (ed.), *La mente del cuore. Le emozioni nel lavoro, nella scuola, nella vita*, Armando, Roma 2008, p. 44.

Se le scienze cognitive ne sottolineano il carattere di *stato soggettivo* di natura mentale nel quale rientrano aspetti cognitivi, vissuti soggettivi, motivazionali ed espressivi, le neuroscienze propendono per indicarne il carattere di stati fisiologici che orientano la mente verso esigenze omeostatiche dell'organismo al fine di organizzarne le esperienze e accrescerne le probabilità di sopravvivenza. Secondo Antonio Damasio, la vita emozionale è una collezione di stati corporei, più che di stati mentali, contraddistinti da diversi livelli di complessità che trapassano da stati interni di generale attivazione del nostro organismo, a stati diversi di consapevolezza: le emozioni del *proto-sé*, che dà origine a un primo barlume di soggettività; il *sé nucleare* come presenza manifesta di se stessi; per arrivare infine alla percezione delle emozioni non solo come registrazioni di modificazioni interne, ma come esperienze e ricordi della nostra storia che danno luogo a una consapevolezza più ampia di sé⁶ indicata da Damasio come *sé autobiografico*; quest'ultimo permetterebbe di ricostruire e di rievocare le esperienze sia nel corso di una riflessione cosciente sia in una rielaborazione non cosciente, facendo sì che eventi e persone acquistino per noi un valore emozionale⁷. Tale prospettiva concorre a radicare l'emozione all'interno del corpo, permettendo così di rintracciare una «teoria generale del “sentire”», della quale quella emozionale è soltanto una delle dimensioni, ma non certo l'unica⁸.

1.2. Il ruolo interpersonale delle emozioni secondo la neurobiologia

Le interazioni tra dimensione emozionale della persona e relazione interpersonale, trovano sempre più ampi riscontri negli studi che, da versanti differenti di ricerca, concordano nel riconoscere il carattere intrinsecamente emozionale sia dello sviluppo umano e della mente, sia delle relazioni con gli altri. Daniel J. Siegel, fondatore della neurobiolo-

⁶ Cfr. A. Damasio, *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt Brace, New York 1999.

⁷ Id., *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Brain*, Pantheon, New York 2010; tr. it. *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012, p. 267.

⁸ Cfr. E. Barile, *Dare corpo alla mente. La relazione mente/corpo alla luce delle emozioni e dell'esperienza del “sentire”*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 5.

gia interpersonale che indaga sulle interazioni tra connessioni neurali e interpersonali, in un recente scambio di prospettive con Daniel Goleman, al quale si deve la teorizzazione intorno al concetto di *intelligenza emotiva e sociale*, che ha fatto registrare in questi ultimi anni un'ampia influenza sulla presa di consapevolezza delle interazioni tra emozioni e meccanismi di apprendimento/insegnamento, ha evidenziato come i modi in cui i genitori riescono a sintonizzarsi con il mondo interiore dei figli influisce sullo sviluppo della loro mente consentendo ai bambini, mentre si relazionano con adulti aperti e ricettivi nei confronti del loro mondo emotivo, di regolare le loro emozioni e riuscire a comprenderle. A tal proposito Siegel utilizza il termine *mindsight* per indicare quella capacità che unisce a un tempo la comprensione della propria mente e l'empatia per capire la mente dell'altro⁹.

Le annotazioni relativamente a tale capacità mostrano una consonanza con quelle sviluppate da Goleman a riguardo dell'*intelligenza emotiva* intesa come insieme di capacità che richiamano la *consapevolezza di sé*, la capacità di *saper gestire il proprio mondo emotivo* o interiore, l'esercizio dell'*empatia* e la capacità di entrare in *relazione* con gli altri.

L'attenzione che entrambi gli autori dedicano allo studio delle influenze reciproche tra intelligenza ed emozione richiama gli adulti a essere sempre più predisposti ad accogliere le risonanze dell'esperienza interiore dei soggetti in crescita, per aiutare le future generazioni a saper riconoscere e accettare ciò che affiora dall'interno di loro stessi in termini di emozioni, sensazioni corporee, sentimenti e pensieri: «Questo non significa agire sulla spinta dell'emozione o dell'impulso – rileva Siegel – ma lasciare che emozioni e impulsi ci siano, assumendo un atteggiamento aperto e recettivo»¹⁰. Muovendosi all'interno di una prospettiva di *neurobiologia interpersonale* che studia il modo in cui i modelli di relazione

⁹ D. Goleman (ed.), *Wired to Connect. Dialogues on Social Intelligence*, More Than Sound Productions, Florence Mass. 2009; tr. it. *Intelligenza sociale ed emotiva. Nell'educazione e nel lavoro*, Erickson, Trento 2014, pp. 10-12; cfr. anche D.J. Siegel, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2013; Id., *The Developing Mind. How Relationship and the Brain Interact to Shape who We Are*, Guilford, New York 1999 (2012²); tr. it. *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

¹⁰ D. Goleman (ed.), *Intelligenza sociale ed emotiva*, cit., p. 15.

influiscono sullo sviluppo della mente, la riflessione pedagogica prenderà di conseguenza in considerazione modi e stili educativi con i quali gli adulti sono in grado di realizzare una buona sintonizzazione affettiva con i ragazzi, operando in vista della considerazione di una mente che viene formandosi come processo sempre più di carattere *incorporato e relazionale*, ricco di flessibilità, di capacità adattiva alle diverse situazioni e di corrispondenti modalità di comportamento coerente. Si tratta di una prospettiva che all'insegna della ricerca sulle relazioni strette tra cervello, mente e relazioni interpersonali, senza comunque ridurre l'una all'altra, considera come componenti essenziali dell'esperienza umana tre distinte dimensioni chiamate a rinforzarsi vicendevolmente: la capacità di instaurare *relazioni empatiche*, la capacità di formarsi come *mente coerente* e, infine, l'attuazione di un'adeguata *integrazione neurale* tra tali dimensioni¹¹.

Gli studi della neurobiologia interpersonale aprono interessanti versanti di considerazione sul fronte della formazione di capacità di sintonizzazione emotiva tra chi educa e chi viene educato, di saper comprendere e riconoscere i propri stati d'animo, per essere in grado di riconoscerli nell'altro. Di conseguenza, di fronte a un comportamento inadeguato, aggressivo o inopportuno di un figlio o di un educando, il genitore, l'educatore o l'insegnante non si limiterà a esprimere semplici annotazioni circa l'inadeguatezza del comportamento, ma cercherà di capire gli stati d'animo e i motivi per cui il soggetto tende a comportarsi in un certo modo in un dato momento, ricorrendo più agevolmente a espressioni come: "vedo che sei arrabbiato e capisco che è per questo che ti sei comportato male"; "parliamo della tua emozione, parliamo di quello sta succedendo dentro di te e cosa ti spinge a comportarti in questo modo"; "proviamo a capire cosa stai provando". In sostanza si tratterà di ricercare e attuare come adulti delle *connessioni interiori* con il mondo dell'educando, senza fermarsi alla manifestazione esterna del comportamento, ma accedendo all'esperienza soggettiva che si manifesta attraverso sensazioni corporee ed esperienze emotive profonde che richiedono di essere comprese al fine di conferire un senso a ciò che accade a livello personale e che si riverbera inevitabilmente all'interno della relazione.

¹¹ *Ibi*, p. 25.

2. *Sviluppo umano e sviluppo di un'architettura emotiva della mente*

Gli studi e le ricerche cognitive degli ultimi anni hanno mostrato come le emozioni siano in grado di influenzare lo sviluppo mentale, e come concorrano a delineare una sorta di «architettura emotiva della mente»¹² che esercita un ruolo di guida del nostro comportamento, influisce sulla capacità di entrare in relazione con gli altri, di sviluppare empatia e rafforzare la formazione della propria autostima.

Le emozioni intrattengono un rapporto di stretta interazione con l'organizzazione delle capacità intellettive a partire sin dai primissimi momenti di vita, e a dimostrazione vi è il fatto che i bambini cominciano sin da subito ad «abbinare fenomeni e sentimenti», reagiscono emotivamente alle sensazioni prodotte dalla vicinanza, dalla voce e dal profumo della madre, accolgono con gioia certe persone e ne evitano altre, così come, già intorno ai quattro mesi, si intimoriscono nel vedere o sentire la voce di persone diverse¹³. Come rilevato da Greenspan la relazione tra pensiero ed emozioni, si instaura sin dai primi tempi di vita, ogni percezione sensoriale rientra all'interno di un «codice duale» che connette proprietà fisiche-oggettive e qualità emotive che attribuiamo all'esperienza. Ed è esattamente tale codice che consente al bambino di sviluppare un controllo incrociato dei ricordi e delle esperienze, e di poterle archiviare e richiamare quando necessario, oltre che essere in grado di formare come dei “ponti” tra le diverse sensazioni e idee che viene formando¹⁴. Contrariamente all'influenza di un certo dualismo che ci ha indotto a vedere separatamente le capacità razionali da un lato, e le emozioni dall'altro, la mente viene formandosi in un modo umano che riflette una *comune origine* di emozioni e di intelletto, un'*integrazione* tra facoltà diverse che vede le più importanti operazioni della mente radicarsi nelle esperienze emotive a partire sin dalla nascita, e rintracciare all'interno delle emozioni le basi dei rapporti e del senso di un'umanità

¹² S.I. Greenspan, *The Growth of the Mind. And the Endangered Origins of Intelligence*, Addison-Wesley, Reading Mass. 1997; tr. it. *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, Mondadori, Milano 1998, p. 4.

¹³ *Ibi*, p. 20.

¹⁴ *Ibi*, p. 97.

al quale siamo capaci di accedere: «alla base della nostra umanità, delle sue creazioni e realizzazioni come pure dei suoi difetti, ci sono le emozioni, i desideri e le relazioni attraverso cui si perfezionano»¹⁵. In tal modo le emozioni concorrono a formare la *mappa interiore* della persona nella quale rientrano le sue potenzialità, i suoi desideri, lo scenario di possibilità che si schiude dinanzi a sé, il desiderio di entrare in sintonia con gli altri. Tale architettura emotiva non può darsi per scontata o acquisita completamente dal soggetto, in quanto è il frutto di una successione di stadi che caratterizzano lo sviluppo emotivo e attraverso i quali ognuno viene formandosi nella sua capacità di provare emozioni. Secondo la teoria dell'*intelligenza emotiva* può essere vista come l'esito di distinte capacità: la capacità di *attenzione* a manifestare interesse emotivo per gli altri; la capacità di *partecipazione* a provare gioia, piacere e calore emotivo in presenza di un altro; l'*intenzionalità* a creare e orientare il desiderio; la capacità di formare dei modelli interattivi intenzionali per collegare i propri segnali emotivi con quelli dell'altro; la capacità di creare immagini, simboli e idee per investire di significato emotivo le nostre costruzioni mentali che altrimenti rimarrebbero separate rispetto alle emozioni; la capacità di collegare immagini e simboli per riuscire a immaginare non solo i propri sentimenti e desideri ma anche quelli degli altri, e comprendere i segnali emotivi che essi ci inviano¹⁶.

In un'ottica di integrazione con il pensiero, piuttosto che rimanere semplici sensazioni che un soggetto vive e prova nel rapporto con la realtà e con gli altri, le emozioni vengono a tessere un'unità profonda tra pensiero e sensazione che permette di riconoscere l'altro, prestare attenzione al nostro essere reciproco, instaurare autentici legami interpersonali sui quali fondare il senso di un'umanità che *si prende sempre più a cuore*. Conseguentemente, le pratiche educative, e le relazioni umane che le sostanziano, dovranno prestare attenzione alla qualità delle esperienze emotive all'interno della famiglia, della scuola e delle diverse agenzie e ambiti che risultano espressione di un'intenzionalità educativa specifica. L'attenzione per la crescita emotiva, sin a partire dalle interazioni svolte in famiglia, non si ridurrà ad avallare una relazione educativa fondata su

¹⁵ *Ibi*, p. 101.

¹⁶ *Ibi*, pp. 106-107.

relazioni di carattere genericamente intimo ma, come sostiene Greenspan, sulla necessità di «capire che la vita emotiva è il fondamento dell'intelletto, del giudizio e del senso morale di cui una società democratica ha bisogno. [...] Per il bene del bambino e della società nel suo complesso, il gravoso compito di allevare un membro della prossima generazione va riconosciuto non solo in quanto responsabilità personale all'interno della famiglia, ma in quanto lavoro svolto per il bene comune»¹⁷.

2.1. *Formarsi come persone "competenti" in campo emotivo*

La considerazione delle emozioni in termini di *modelli della mente* e dell'*interazione sociale* ha il vantaggio di metterci a conoscenza delle rappresentazioni mentali presenti nella mente di chi prova un'emozione, della loro natura di scopi o motivazioni che la persona persegue nel corso della sua vita: le emozioni possono avere la funzione sia di *sorvegliare* scopi importanti dal punto di vista adattivo (ad esempio, la paura sorveglia i nostri scopi di sopravvivenza); sia di *attivare* motivazioni ad agire (la paura attiva la fuga, la pena l'impulso a soccorrere); sia di rintracciare scopi e finalità da perseguire (l'emozione piacevole viene perseguita per se stessa)¹⁸. Vi possono così essere emozioni legate alla sopravvivenza (ansia, paura, preoccupazione), emozioni della mente (interesse, sorpresa, curiosità), emozioni sociali, in relazione al tipo di relazione che vogliamo intrattenere con un'altra persona; emozioni del potere, emozioni dell'altruismo, dell'immagine.

L'articolato e multiforme mondo emotivo agisce come un insieme di scopi organizzati che ci fanno comprendere i molteplici modi in cui le emozioni intervengono esercitando il ruolo di «ingrediente mentale», che alimenta sia la nostra vita privata sia le nostre relazioni: «le emozioni sono anche un filo che ci congiunge agli altri, e non solo perché a volte proviamo emozione verso di loro. All'altro spesso trasmetti le tue emozioni o glieli racconti; senti le sue emozioni, lo influenzi facendogli provare emozioni, facendogli conoscere le tue emozioni»¹⁹.

¹⁷ *Ibi*, p. 293.

¹⁸ I. Poggi, *La mente delle emozioni*, cit., p. 19.

¹⁹ *Ibi*, p. 44.

L'attenzione per il ruolo delle emozioni all'interno delle relazioni educative si è venuta ampliando anche a seguito degli studi compiuti intorno alla *competenza emotiva* e alla *metacognizione*. La letteratura nell'ambito della psicologia della mente e delle capacità meta-rappresentative ha racchiuso nel concetto di *competenza emotiva*²⁰ quelle capacità che risultano alla base del *riconoscimento*, *comprensione* e *risposta* coerente alle emozioni altrui al fine di giungere a una sempre più adeguata e coerente manifestazione delle proprie²¹.

Secondo gli studi condotti da C. Saarni la competenza emotiva è definita da un elenco di otto componenti:

1. La consapevolezza dei propri stati emotivi come capacità di saper riconoscere le emozioni vissute;
2. La capacità di riconoscere e comprendere le emozioni degli altri, perché più si è in grado di conoscere le emozioni degli altri e più si è in grado di comprendere cosa succede dentro di sé (si pensi a come sia fondamentale questa capacità da parte di chi educa o di un genitore, per mettersi in sintonia con i propri figli);
3. La capacità di saper utilizzare un vocabolario delle parole, immagini o simboli che permettono di comunicare la propria esperienza emotiva agli altri;
4. La capacità di empatia per sentire con gli altri e facilitare la comunicazione;
5. La capacità di comprendere che lo stato emotivo interno non corrisponde necessariamente a ciò che risulta espresso, a motivo del fatto che non sempre la persona dimostra l'emozione che sta provando;

²⁰ Sul concetto di competenza emotiva cfr. I. Grazzani Gavazzi (ed.), *La competenza emotiva*, Unicopli, Milano 2004; F. Pons - P.A. Doudin - P.L. Harris - M. de Rosnay, *La comprensione delle emozioni tra affetto e intelletto*, in O. Albanese - L. Lafortune - M.F. Daniel - P.A. Doudin - F. Pons (eds.), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 15-34; I. Grazzani Gavazzi - C. Riva Crugnola (eds.), *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*, Unicopli, Milano 2011; D. Scarzello, *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*, Unicopli, Milano 2012.

²¹ Cfr. C. Saarni, *The Development of Emotional Competence*, Guilford, New York 1999.

6. La capacità di saper gestire emozioni negative, di sconforto, impiegando strategie di autoregolazione;
7. La consapevolezza della natura delle relazioni o della comunicazione come attività che dipende dalle emozioni che non risultano comunicate da tutti nello stesso modo;
8. La capacità di accettare le proprie esperienze emotive per sviluppare un sentimento di autoefficacia che rafforza la ricerca di un proprio equilibrio emotivo²².

A questa serie di competenze, la capacità di *meta-emozione*, intesa come capacità di comprendere la natura, le cause e le possibilità di controllo delle emozioni, aggiunge la capacità di saper regolare sia l'espressione sia il vissuto emozionale in modo più o meno implicito: si pensi agli alunni che mentre vivono le difficoltà legate all'apprendimento di una data materia, possono, se adeguatamente aiutati a comprendere la natura e le cause dell'ansia provata, individuare quelle strategie per evitare che le emozioni impediscano la buona riuscita dei loro apprendimenti. Per tali ragioni si comprende come le emozioni siano sempre più indagate non solo in relazione alle diverse situazioni di apprendimento e di insegnamento, ma soprattutto in relazione alla loro comprensione da parte di chi le vive, al ruolo svolto all'interno dei processi interpersonali, in rapporto alle rappresentazioni sociali, alle esperienze positive o negative vissute dai soggetti, alle implicazioni che intrattengono con lo sviluppo del pensiero critico, con l'influenza esercitata da relazioni sempre più connotate in senso interculturale, dal ruolo dei genitori e in rapporto alle difficoltà di quel particolare periodo di crescita che è l'adolescenza.

3. Direzioni di indagine di una "pedagogia delle emozioni"

Attingendo alle differenti direzioni di ricerca in campo neuroscientifico e psicologico, la riflessione pedagogica rintraccia il *nesso* che intercorre tra *dimensione emotiva* della persona e *dinamiche interpersonali* in

²² L. Lafortune, *Sviluppo della competenza emotiva. Utilizzo di attività interattivo-riflessive per assicurare l'aiuto dei genitori in matematica*, in O. Albanese - L. Lafortune - M.F. Daniel - P.A. Doudin - F. Pons (eds.), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, cit., pp. 141-144.

termini di acquisizione ormai avvalorata da solidi riscontri scientifici. Tale nesso mostra tutta la sua rilevanza tanto sul piano delle dinamiche che interessano gli educandi, gli alunni e gli studenti, quanto sul piano delle dinamiche che interessano gli insegnanti in rapporto alla consapevolezza della loro identità educativa, credenze e finalità perseguite²³.

In vista della costruzione di una solida e coerente relazione educativa, interessanti appaiono anche le rilevazioni dell'approccio cognitivo-costruttivista che indaga le emozioni in relazione alla capacità dei soggetti di saper scrivere una propria *storia emozionale*, prestando attenzione al modo in cui costruiamo il senso delle emozioni vissute mediante una *mente narrativa* che nasce dall'interno del rapporto intersoggettivo. In tal caso le emozioni riflettono la capacità del soggetto di saper prendere consapevolezza dei propri stati interni, di saper costruire nel tempo il senso di ogni emozione provata, di saperle riconoscere attraversando stadi differenti di consapevolezza. In tale costruzione entrano in gioco fattori e capacità differenti: riconoscimento delle emozioni sulla base delle espressioni facciali, dei movimenti corporei o di prosodia; comprensione dell'impatto dei ricordi sulle emozioni; comprensioni dell'impatto esercitato dai desideri, dalle conoscenze e dalle credenze; capacità di regolare il proprio sentito emozionale, di comprendere sia emozioni di carattere misto sia emozioni morali. Queste capacità si sviluppano nel periodo tra la prima infanzia e la pre-adolescenza, secondo stadi di sviluppo emozionale che rispecchiano fattori di carattere esterno, interno e riflessivo²⁴.

3.1. Alla ricerca di una "mappa interiore" di noi stessi

Sviluppando un'attenzione sempre più ampia sulle implicazioni emozionali dell'educazione²⁵, la riflessione pedagogica fa registrare un

²³ P.A. Schutz - R. Pekrun, *Emotion in Education*, Academic Press, Amsterdam-Boston 2007, pp. 3-10.

²⁴ F. Pons - P. A. Doudin - P. L. Harris - M. de Rosnay, *La comprensione delle emozioni tra affetto e intelletto*, cit., p. 17.

²⁵ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996; Id. (ed.), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma 1998; M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992; M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione*

interessante scambio interdisciplinare con le prospettive e le conquiste realizzate dalle neuroscienze e dalle scienze psicologiche e cognitive.

Da un punto di vista specificatamente pedagogico, l'attenzione per il tema delle emozioni si interseca con il riconoscimento del fondamento interiore della relazione educativa, la quale non è "freddo" e indifferente rispecchiamento di ciò che avviene all'esterno della vita dei soggetti in essa coinvolti, né passivo adattamento al linguaggio, agli atteggiamenti e ai segnali provenienti dall'altro, ma un incontro tra dimensioni ed esperienze che i soggetti vivono al loro interno. Innanzitutto le emozioni "parlano" dentro. Sono un linguaggio interiore soggettivo. È il soggetto a sentirlo e a riconoscerlo come proprio. Si tratta di un *monologo interiore* che rimane in parte sempre misterioso agli altri, e accessibile nella sua totalità unicamente al soggetto che lo vive.

I movimenti del corpo e le parole possono contribuire a dare degli indizi che, per quanto espressivi, rimangono pur sempre in maggior o minor misura qualcosa d'altro rispetto all'emozione in sé stessa. Mentre la società e la cultura ci spingono a proiettarci verso l'esterno, verso il raggiungimento di obiettivi e finalità che sembrano avere a che fare più con la costruzione di un'immagine sociale utile per presentarci agli altri, quella *presenza di noi a noi stessi*, attestata ed espressa in particolare dalle emozioni che ognuno vive e che lo accompagnano continuamente, si intreccia intimamente all'esperienza che realizziamo all'esterno. L'auto-evidenza di noi a noi stessi non viene mai meno, anche quando non abbiamo gli strumenti adatti per interpretare quel complesso mondo in-

educativa, Liguori, Napoli 2001; B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2002; L. Perla, *Educazioni e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002; V. Iori (ed.), *Emozioni e sentimento nel lavoro educativo e sociale*, Guerini, Milan 2003; L. Mortari, *Esperienza sensibile. Dialogando con Merleau-Ponty*, in «Encyclopaideia», 14 (2003), pp. 35-61; M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004; B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano 2004; A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005; A. Bellingeri, *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006; M. Contini - M. Fabbri - P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2006; B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci 2007; M. Fabbri, *Problemi d'empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Ets, Pisa 2008; A. Mannucci - L. Collacchioni (eds.), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Ets, Pisa 2009.

teriore che è fatto di bisogni, desideri, aspettative, paure, ansie, interpretabili, secondo una pedagogia vicina alla rilevazione di un “profondo” in noi, come le cosiddette “latenze” che popolano il non detto, il non manifesto, la dimensione profonda della nostra persona che intrattiene relazioni assai strette con le componenti affettive ed emotive.

Le emozioni non sono certamente facili da identificare all’interno delle relazioni e degli stili educativi. Esse tratteggiano dimensioni laterali, chiaroscuri, grovigli pedagogici²⁶, intrecci cognitivi ed emozionali di dinamiche che spetta a chi educa saper interpretare per ricercarne i significati. Intendendo il lavoro pedagogico come «ricerca dei significati e ascolto delle emozioni», M.G. Riva ha sottolineato come l’attività dell’educatore, dell’insegnante, del genitore, e di chiunque lavori all’interno di relazioni d’aiuto, implica confrontarsi con una certa fatica, una tensione interpretativa e un investimento emotivo che costituiscono in un certo senso i «mattoni» della costruzione della personalità del soggetto e della stessa relazione educativa²⁷. È così che l’indagine pedagogica, interessata a chiarire sempre meglio le condizioni indispensabili per entrare in relazione e poter instaurare una relazione in grado di *comprendere* l’altro, muove verso la considerazione di ciò che avviene all’interno dei soggetti, rispecchiandone ricchezza, complessità, e anche difficoltà emotive.

Nonostante gli innumerevoli progressi nel campo delle ricerche che ne hanno evidenziato il ruolo centrale nello sviluppo umano e della mente, intorno al tema delle emozioni in ambito educativo sopravvive però inalterato il residuo di quella dicotomia tra sfera cognitiva e sfera emozionale-affettiva che induce a considerare le emozioni come semplice sfogo di passioni intense, come reazioni fisiologiche o stati d’animo soggettivi, trascurando l’attenzione per il modo in cui pensiero ed emozione interagiscono tra loro, e per le infinite sfumature fenomenologiche che le emozioni sviluppano sul piano della relazione educatore-educando. Rimane pertanto inalterata l’urgenza, da più parti evidenziata²⁸,

²⁶ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, cit., p. 39.

²⁷ *Ibi*, p. 79.

²⁸ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 175; M. Cunico, *Educare alle emozioni. Riflessioni e proposte di attività per insegnanti e genitori*, Città Nuova, Roma 2004, pp. 44-47 e 53-74.

che interessa la formazione degli educatori affinché dispongano di strumenti interpretativi idonei a decifrare il «monologo interiore di carattere emozionale-cognitivo dei soggetti con i quali interagiscono

Appare prioritario educare prestando attenzione quell'«interno» personale che va verso l'esterno. In tale direzione può essere d'aiuto coltivare una prospettiva fenomenologica intorno alle emozioni che riflette sul loro carattere di *vissuto* e di *modalità esistenziale*, in quanto dimensione ineliminabile della condizione umana, struttura portante di ogni relazione in qualsiasi contesto essa avvenga, tanto più nell'ambito educativo e sociale. A proposito dei sentimenti e delle emozioni nel lavoro socio-educativo Vanna Iori rileva come le emozioni provate dall'educatore e dall'operatore nel lavoro sociale, sono da considerarsi come «un'opportunità e una risorsa (piuttosto che un problema)», che occorre riconoscere, nominare, esprimere, per coltivare i sentimenti come «una indispensabile ricchezza nelle situazioni dell'educare e del prendersi cura»²⁹.

Le emozioni sono le diverse «stratificazioni semantiche» e le diverse interpretazioni che rivelano il senso che diamo alla nostra esistenza. Le emozioni, sottolinea Eugenio Borgna, «dicono quello che avviene in noi, nella nostra psiche, nella nostra interiorità, nella nostra anima. Le emozioni nascono immediatamente in noi; ce ne sono nondimeno alcune che ci è possibile rimuovere, o tenere sotto controllo; e altre che sono inafferrabili e incontrollabili, e che ci è solo possibile rivivere in noi. Non c'è solo, in ogni caso, la conoscenza razionale ma anche la conoscenza emozionale che ci porta nel cuore di alcune esperienze di vita irraggiungibili dalla ragione cartesiana»³⁰. E pur essendo certamente complesse da comprendere nella loro origine e nelle loro infinite, forti e deboli manifestazioni, nel loro sconfinare spesso le une nelle altre³¹, esse formano una stretta *unità* con le nostre esperienze razionali: «solo chi dà ascolto alle proprie emozioni, e le prende sul serio, può realizzare cose “ragionevoli”»³².

²⁹ V. Iori, *Introduzione* a Id. (ed.), *Emozioni e sentimento nel lavoro educativo e sociale*, cit., p. 11.

³⁰ E. Borgna, *Le emozioni ferite*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 21.

³¹ *Ibi*, p. 23.

³² *Ibi*, p. 24.

3.2. Dal riconoscimento emozionale a una relazione che “comprende”

Le esperienze e le modalità di relazione all'interno dei diversi ambiti educativi sono considerate sempre più sotto la lente dell'impatto emozionale esercitato nei soggetti coinvolti. La realtà della comunicazione educativa e del dialogo tra educatore ed educando è connotata intrinsecamente da intensi e ampi rimandi emotivi che interessano entrambi i soggetti, in vista di un incontro veramente dialogico nel quale intervengono sia dimensioni manifeste, chiare, visibili, sia dimensioni invisibili, a volte difficili da comprendere, e in ogni caso rinvianti, come ci ha insegnato Romano Guardini, alla libertà di entrambi i soggetti coinvolti. Secondo Guardini le relazioni umane non sono sempre chiare e manifeste ma misteriose, perché sin dall'inizio l'uomo che ho dinanzi a me mi risulta indecifrabile:

«Io vedo la sua figura, sento la sua voce, posso anche afferrare la sua mano; ma ciò che vive in lui mi è ignoto. E quanto più questa sua vita intima è essenziale, tanto più essa giace in profondità. Si verifica così il fatto inquietante che i rapporti vicendevoli fra uomini [...], si fondano in una relazione che va dall'ignoto all'ignoto. Quale sarà il ponte? [...] Le relazioni umane hanno [...] gradi di profondità e di importanza molto diversi. [...] La strada avanza sempre più in profondità verso le zone del tutto singolari dell'intimità personale, verso la sfera della libertà»³³.

«I processi, gli stati e gli atti interiori stanno allora “dietro” quelli esteriori, o “sotto” o “dentro” di sé a seconda che si voglia esprimere il fenomeno da questo o da quel punto di vista dell'osservazione. [...] Comprendere significa allora vedere, udire, sentire che dietro un sentimento esibito, dietro un atteggiamento espresso, si cela dell'altro, e forse dietro quest'altro dell'altro ancora»³⁴.

Le parole di Guardini risultano espresse all'interno di una riflessione dedicata a spiegare come la *comprensione* rappresenti una *virtù* da praticare nei confronti dell'altro al fine di comprenderlo nella sua essenza

³³ R. Guardini, *Tugenden. Meditationen über Gestalten sittlichen Lebens*, Werkbund, Würzburg 1963; tr. it. *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia 1972 (2008⁵), p. 26.

³⁴ *Ibi*, pp. 134-135.

di uomo, pur essendo ogni uomo diverso, radicato nel proprio sé e in rapporto con le proprie esperienze e attività. Categoria pedagogica e matrice originaria di un rapporto con l'altro che la pedagogia attenta alle dimensioni etiche dell'intersoggettività e della comunicazione³⁵ ha da tempo rintracciato come fondamento di un cammino verso l'altro, la comprensione procede dall'*incontro psicologico*, attraverso la comprensione fondata sull'*esercizio dell'empatia*, l'*ascolto* all'interno di un'esperienza educativa che si configura come ermeneutica dell'altro, in direzione della scoperta della sua *alterità*. Ma affinché questo *movimento verso l'alterità* possa giungere a compimento, non possiamo trascurare gli istanti iniziali che possono essere composti di vicinanze oppure di lontananze emotive, spesso irrimediabilmente foriere di esiti avversi a un incontro educativo. Ed è per questo che comprendere, come ci spiega Guardini, vuol dire giungere a quell'incontro con l'altro per cui «mi risulta chiaro perché egli si comporta così, perché vive così, perché fa così; perché è diventato quello che mi sta ora dinanzi»³⁶. La mia relazione con lui riuscirà a comprenderlo quando prenderò atto che il «rapporto vitale [...] è formato da esseri in ciascuno dei quali vive una interiorità che si vela per mezzo d'una esteriorità, ma che nello stesso tempo si esprime in essa e che perciò può essere percepita anche da un altro essere»³⁷. Nel rimando all'esteriorità sono presenti le emozioni come quell'*esterno* che rivela un *interno* fatto di gesti, atti, stati d'animo, moti del volto, atteggiamenti, tutte dimensioni verso le quali siamo chiamati a esercitare una comprensione: «Comprendere vuol dire allora leggere e percepire ciò che s'intende interiormente da quanto si può esteriormente afferrare»³⁸.

In una prospettiva antropologica interessata a cogliere l'uomo come essere situato concretamente all'interno di relazioni umane connotate al loro interno da movimenti, energie personali e potenzialità di agire conferendo un valore etico alle proprie azioni, accostarsi alla persona dell'altro non vuol dire limitarsi a un rispecchiamento indifferente né

³⁵ B. Rossi, *Intersoggettività e educazione. Dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 153-184.

³⁶ R. Guardini, *Virtù*, cit., p. 131.

³⁷ *Ibi*, p. 133.

³⁸ *Ibi*, p. 134.

tanto meno “freddo” nei confronti delle emozioni che muovono l’animo umano. L’accostamento educativo implica saper guadagnare *risonanze personali e interpersonali* via via sempre più intense tra sé e l’altro.

La relazione consegue mete più elevate di comprensione quanto più cresce la possibilità di rivivere personalmente ciò che l’altro vive, e si potrebbe parlare di capacità di entrare in empatia con l’altro ma purché non la si limiti al sentire semplicemente quello che l’altro sente, perché si tratta pur sempre di *esperire interiormente l’irripetibilità umana* dell’altra persona in noi, anche in termini di difficoltà, di rischi, di momenti di crescita o di blocco, e questa condivisione apre alla considerazione di esiti sia di avvicinamento sia di allontanamento ed estraneità:

«Nei modi di vivere l’incontro dialogico – rileva Borgna – ci si sente vicini e, insieme lontani (estranei) l’uno dall’altro; e, anche nell’incontro segnato da profonde affinità elettive, si nasconde una scheggia di estraneità che si può dilatare e può sconfinare nella distanza, nella lontananza e nella irraggiungibilità dell’altro. La precarietà di ogni incontro dialogico è costitutiva della condizione umana nella quale c’è sempre il *rischio* dello scacco: della negazione del *tu* e del fallimento dell’intersoggettività. L’incontro si osserva nella sua autenticità e nella sua spontaneità solo in *quell’istante* e in *quell’ora* della nostra (della mia) storia che sfuggano a qualsiasi prospettiva geometrica e razionale. [...] e in questa fragilità dell’incontro dialogico (del dialogo) c’è come il sigillo di una verità esistenziale e metafisica inconfondibile: le cose essenziali della vita devono essere *donate*»³⁹.

È per tali ragioni che le direzioni di indagine di una *pedagogia delle emozioni* richiedono di essere articolate nel senso di una «pedagogia dell’empatia e del profondo»⁴⁰ al fine di ri-comprendere le emozioni all’interno di una prospettiva pedagogica che chiama in causa la responsabilità degli educatori nel saper riconoscere e rendersi conto dei vissuti emotivi dell’altro, e delle ripercussioni che su di essi possono determinare.

³⁹ E. Borgna, *Noi siamo un colloquio. Gli orizzonti della conoscenza e della cura in psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 133-134.

⁴⁰ Cfr. A. Bellingheri, *Pedagogia dell’empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005; Id., *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, ibi, 2006; Id., *La cura dell’anima. Profili di una pedagogia del sé*, ibi, 2010.

Le indicazioni emerse dalle recenti ricerche neuroscientifiche e cognitive non fanno che offrire supporti e riscontri oggettivi alla necessità di praticare le indicazioni di una virtù dell'«attenzione» e della «comprensione» delle emozioni come *disposizione interiore* che ci rende disponibili a riconoscere i vissuti dell'altro, in vista di un successivo, seppur difficile, *sentire* all'unisono, nel rispetto della reciproca specificità, e nella direzione di poter praticare un'autentica *passione educativa* come atteggiamento che supera indifferenze, e difficoltà emotive, per coltivare quell'inesauribile compito dell'apertura verso l'altro⁴¹.

⁴¹ B. Rossi, *Avere cura del cuore*, cit., pp. 197-245.

Giuseppina D'Addelfio

*Competenza emotiva ed educazione morale
Prospettive per la formazione in età adulta*

Il tema dell'educazione delle emozioni è diffusamente presente nell'ambito delle ricerche psicologiche e pedagogiche degli ultimi anni. Soprattutto a partire dagli studi sull'intelligenza emotiva – espressione nota al grande pubblico per l'opera del 1995 di D. Goleman, ma rinvenibile già negli studi di Salovey e Mayer a partire dagli anni '80 del secolo scorso – si sono moltiplicati gli approfondimenti teorici e le elaborazioni di orientamenti per la pratica educativa.

Alcune di queste proposte hanno assunto la forma di percorsi ben strutturati con materiali e attività finalizzate a promuovere specifiche abilità. Tuttavia, si può osservare come questi percorsi siano rivolti principalmente a bambini e ragazzi: raramente gli adulti vengono allo stesso modo considerati possibili discenti in questa particolare "materia". Sembra che "sviluppo della competenza emotiva" significhi conquista di certe abilità che avviene progressivamente dai primi giorni di vita fino all'adolescenza. Eppure non sono pochi gli adulti della contemporanea società della tarda modernità che appaiono, in modo immediatamente evidente, *emotivamente incompetenti* (sebbene siano certamente dotati di altre competenze).

Inoltre, a un primo sguardo sui numerosi progetti di intervento focalizzati sulle emozioni e sullo sviluppo delle abilità ad esse correlate, si riscontra anche un altro dato: non sempre esse sono collegate all'educazione morale. Viceversa, però, laddove esistono percorsi formativi finalizzati specificatamente per la formazione di abilità morali, l'educazione

delle emozioni viene valorizzata¹, soprattutto in ragione dei recenti studi psicologici che mostrano l'inestricabilità tra sviluppo emotivo e, appunto, sviluppo morale².

Tuttavia, anche questi percorsi di educazione morale sono rivolti a bambini e ragazzi e, in ogni caso, sono certamente meno noti e, per così dire, meno "richiesti" di quelli dell'educazione all'affettività, forse anche perché già l'espressione "educazione morale" non gode della stessa fortuna di cui godono oggi locuzioni come "intelligenza emotiva" o "competenza emotiva".

Sembra, infatti, che per l'atteggiamento naturale contemporaneo "educazione morale" non possa che esser sinonimo di una qualche forma di indottrinamento, di ideologia (per lo più religiosa), o quantomeno di una pratica superata e desueta, *d'altri tempi*. Eppure proprio il nostro tempo è non solo il tempo dell'*analfabetismo emotivo*, come da più parti oggi viene riconosciuto, ma anche il tempo dell'*analfabetismo morale*. E le due cose, allo sguardo di chi si occupa di pedagogia e di educazione, si mostrano subito in un certo modo collegate.

Scopo di queste pagine è esplorare e rendere evidente il senso di questo collegamento, muovendo dall'esame delle proposte di educazione alla vita affettiva pensate per il mondo della scuola e concentrando poi l'attenzione su tale educazione in età adulta: su quello che viene fatto, su quello che si potrebbe fare e soprattutto sul rilievo pedagogico ed etico di un apprendimento sulle emozioni in età adulta.

Infatti, le ricerche e le esperienze educative più numerose sull'alfabetizzazione emotiva riguardano l'infanzia, la fanciullezza e l'adolescenza; tuttavia cominciano a emergere alcuni segnali di interesse per il ruolo specifico della vita emotiva lungo tutto l'arco di vita. Può essere pertanto utile mappare questi segnali e cercare di comprendere – facendo tesoro di quanto già studiato e sperimentato nella scuola – quale sia la loro direzione, per interrogarsi sul senso che la formazione della

¹ L.P. Nucci, *Educare il pensiero morale* (2001), Erickson, Trento 2002; N. Noddings, *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*, Teacher College Press, New York-London 2002; M. Schleifer, *Talking about Feeling and Values with Children*, Detselig, Alberta 2006.

² Cfr. L. Barone - D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

competenza emotiva può e deve assumere in modo specifico rispetto a discenti adulti.

1. Le proposte di educazione delle emozioni per gli anni della scuola

Nel suo testo *Educare all'affettività*, D. Ianes mette in evidenza la necessità di distinguere, nel mondo della scuola, tra azioni incidentali o orientate informalmente a una certa cura educativa delle emozioni e percorsi formalizzati ed espliciti, ben fondati e adeguatamente strutturati. Inoltre, poiché anche nelle diverse proposte strutturate di alfabetizzazione emotiva per bambini e ragazzi non sempre chiaro o troppo vario è il riferimento teorico, egli osserva che le proposte operative, per quanto ricche e accattivanti possano essere, devono essere in primo luogo dotate di una chiara base teorico-metodologica³.

In effetti, le diverse proposte di educazione delle emozioni che si sono diffuse negli ultimi anni possono essere distinte e comprese considerando i diversi costrutti teorici ad esse sottesi; da ciò, infatti, discendono molte differenze in termini di finalità e obiettivi, scelte operative e materiali di supporto. Facendo una ricognizione di queste proposte, si può vedere che l'intelligenza emotiva, la metacognizione, la teoria razionale emotiva e la competenza emotiva sono i concetti maggiormente influenti nella delineazione di percorsi educativi per l'infanzia, la fanciullezza e l'adolescenza.

Il riferimento all'intelligenza emotiva, quindi all'idea che si può essere intelligenti in molti modi, si traduce nella volontà di «insegnare ai bambini quello che potremmo definire l'alfabeto emozionale – le capacità fondamentali del cuore» che sono al tempo stesso «le capacità interpersonali fondamentali»⁴. Per evitare di appiattire l'istruzione sulle capacità intellettuali, si intende infatti formare, attraverso la conoscenza delle emozioni, una specifica competenza sociale in cui centrale è la capacità di regolare, frenare, controllare e usare le emozioni; più preci-

³ D. Ianes, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.

⁴ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, p. 8.

samente esistono dei programmi formativi che offrono sia strumenti di *assessment* (vengono valutate le abilità di percepire le emozioni espresse in volti, in figure astratte o in brani musicali; di comprendere le emozioni, anche nel loro mutare e combinarsi; di utilizzare le emozioni per facilitare il pensiero e il *problem solving* emotivo; di gestire le proprie emozioni sia sul piano individuale sia su quello relazionale), sia strumenti di *training* (attività ed esercizi per l'apprendimento e il potenziamento delle abilità che compongono l'intelligenza emotiva)⁵.

È stato poi messo in luce che la metacognizione, riguardando la consapevolezza, il controllo attivo e la regolazione dei meccanismi cognitivi, concerne tanto abilità intellettuali quanto abilità emotive: percorsi metacognitivi sono quelli tesi a promuovere l'abilità di identificare gli stati fisici che caratterizzano certe emozioni, di riconoscere le emozioni in se stessi e negli altri, tenendo conto anche del fatto che uno stesso evento può suscitare emozioni diverse in soggetti diversi oppure che una stessa emozione può essere manifestata, *esibita* pubblicamente, in un modo o in un altro, oppure non esibita affatto⁶.

La teoria razionale emotiva (RET) evidenzia l'influenza delle varie modalità di pensiero sulla genesi delle emozioni e, soprattutto, la necessità di evitare pensieri "nocivi" e "irrazionali" che generano e incrementano stati d'animo distruttivi per il soggetto e per le sue relazioni. Le linee di intervento educativo derivate da questo approccio teorico valorizzano il cosiddetto "dialogo interiore", inteso come un commento interno che possiamo elaborare dinanzi a eventi esterni o interni. Legato infatti alla RET è il concetto di autoefficacia emotiva; attraverso esso, si evidenzia che spesso la percezione delle proprie capacità e, soprattutto, delle proprie incapacità di fronteggiamento di situazioni nuove assurge a convinzione e diventa tutt'uno con la percezione/convinzione dell'esistenza di certe caratteristiche, minacciose e dannose, negli altri e nell'ambiente circostante: chi è convinto di non saper gestire situazioni caratterizzate da

⁵ Cfr. A. D'Amico - T. De Caro, *Sviluppare l'intelligenza emotiva. Test e training per percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni*, Erickson, Trento 2008.

⁶ Cfr. M. Pellerrey, *Metacognizione e processi affettivi, volitivi e motivazionali*, in O. Albanese (ed.), *Percorsi metacognitivi*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 57-73; L. Lafortune et al. (eds.), *Emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento 2012.

un certo tipo o da un certo grado di difficoltà, con le sue emozioni *vede* intorno a sé queste difficoltà molto più presenti di quanto in effetti non siano. Le proposte di educazione delle emozioni che si basano su questi studi offrono un aiuto a bambini e ragazzi per imparare ad ascoltare i propri pensieri, a rielaborarli, e quindi a pensare non in modo negativo, ma positivo e costruttivo, sviluppando un crescente senso di efficacia⁷.

La matrice dei percorsi centrati sull'intelligenza emotiva, sulla meta-cognizione e sulla RET è di tipo cognitivista. Nella prospettiva della pedagogia, il cognitivismo ha il merito di aver messo in questione, sin dagli anni '70 del secolo scorso, una rigida contrapposizione tra ragione ed emozione e di aver iniziato a spiegare le emozioni in relazione all'attività cognitiva. Tra gli studi più rilevanti vi sono quelli sui processi attraverso cui il soggetto valuta in modo immediato da una parte lo stimolo emotivo (*appraisal* primario), dall'altra le proprie capacità e possibilità di *coping*, ovvero ipotizza strategie per affrontare tale situazione (*appraisal* secondario) e gli studi sullo sviluppo nella capacità di mentalizzazione e, quindi, di comprensione delle emozioni. Alla riflessione sull'educazione, queste spiegazioni del comportamento umano lasciano almeno due indicazioni preziose. In primo luogo, il fatto che ogni emozione equivale a una specifica *struttura di significato*⁸. Si tratta di una notazione la cui profondità di senso è rintracciabile nella prospettiva fenomenologica secondo cui ogni vissuto emotivo ha una *referenza ontologica* ed è il *riempimento intuitivo* di certi giudizi (i giudizi di valore)⁹; in quanto esplicitazione dell'intenzionalità della coscienza, ha per contenuto una porzione della realtà ed è contemporaneamente una specifica prospettiva aperta su tale realtà, un particolare modo di *vederla* e *viverla*. Si potrebbe anche dire che ogni emozione, come atto intenzionale, è una *Sinnegebung*, ossia al contempo *riconoscimento* (da parte del soggetto) e *donazione* (da parte della realtà) di un senso che è comunque altro dalla coscienza¹⁰. Un'emozione è una particolare *intelligenza*, cioè un particolare modo di

⁷ Cfr. M. Di Pietro, *L'ABC delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999; R. Verità, *Pensieri favolosi. Come trasformare le emozioni negative in emozioni positive*, Erickson, Trento 2006.

⁸ Cfr. N. H. Frijda, *Le emozioni*, il Mulino, Bologna 1990.

⁹ Cfr. R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2008.

¹⁰ Cfr. S. Vanni Rovighi, *La fenomenologia di Husserl*, Celuc, Milano 1973.

guardare e leggere dentro le cose: aprendo una prospettiva sulla realtà ci porta notizia di qualcosa che è fuori di noi, facendocene scorgere aspetti peculiari, che allo sguardo asettico di una ragione solo “fredda” rimarrebbero nascosti o muti.

In secondo luogo, gli approcci cognitivi indicano che lo stile emotivo di ciascuno – quella che con linguaggio heideggeriano possiamo chiamare *tonalità emotiva dominante* – non è un destino ineluttabile e imm modificabile. Prezioso per l'educazione è il fatto che gli psicologi rendano accorti non solo sui processi di *appraisal*, ma anche su quelli di *re-appraisal*, quindi sulla possibilità di attivare diverse strategie di *coping*. In altri termini: se le emozioni ci fanno vedere il mondo in un certo modo, e quindi agire in esso di conseguenza, non è impossibile imparare a vedere e ad agire in modo nuovo.

D'altra parte il costruttivismo ha il grande merito di aver sottolineato che dire emozioni significa nominare immediatamente le relazioni interpersonali, come è evidente nel concetto di competenza emotiva. Legato agli studi di S. Gordon e soprattutto di C. Saarni, esso indica un insieme di abilità tra cui: esser consapevoli delle proprie emozioni; saperle esprimere anche in base al contesto; saper interpretare i comportamenti altrui e riconoscerne le emozioni; saper distinguere l'emozione provata dall'emozione espressa; usare un vocabolario emotivo adeguato; essere empatici; saper attivare strategie di *coping*¹¹.

Il costrutto della competenza emotiva appare subito nella prospettiva dell'educazione particolarmente interessante, anche perché raccoglie e organizza tanti spunti provenienti pure da studi precedenti. Di conseguenza, le proposte operative per gli educatori raccolgono molteplici direzioni di intervento. Tuttavia, lo specifico di un lavoro educativo basato sulla competenza emotiva è dato dall'uso sistematico e strutturato della discussione in classe e negli altri contesti formativi, basato sulla consapevolezza che il saper parlare di emozioni non è cosa facile, ma costituisce un'abilità che può essere appresa¹².

¹¹ C. Saarni, *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York 1999; I. Grazzani Gavazzi (ed.), *La competenza emotiva. Studi e ricerche nel ciclo di vita*, Unicopli, Milano 2004.

¹² O. Albanese et al., *La competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli,

Infatti, in una concezione socio-costruttivistica fedele innanzitutto alla lezione di Vygotskij, si può dire che *discutendo si impara*¹³. Così, attivando anche sulle emozioni un apprendimento cooperativo, si valorizza un'*interdipendenza positiva* tra i “discenti” e fare esperienza di tale interdipendenza può costituire un'esperienza di valore morale.

Si può evidenziare inoltre che la maggior completezza e organicità di questo costrutto, sul piano teorico e metodologico, rivela una valorizzazione specifica dell'*intelligenza propria* delle emozioni. Ed è particolarmente prezioso per l'educazione il fatto che le strategie di controllo e di *coping* costituiscano solo uno degli aspetti chiamati in causa nell'alfabettizzazione emotiva (mentre in alcuni approcci cognitivi l'interesse maggiore sembra legato a controllare le emozioni, soprattutto quelle negative, e a frenare l'espressione delle emozioni, in nome del rispetto dell'altro). Inoltre, se di dialogo centrato sulle emozioni si parla, esso è davvero un dialogo, incorporato in contesti e relazioni, non un monologo interiore (come è, in ultima istanza, quello della RET).

A ben guardare, poi, parlare di competenza emotiva permette di guadagnare un accesso, di spiegazione e di comprensione, alla vita morale. Vale la pena, allora, intensificare lo sguardo in tale direzione.

2. La competenza emotiva e lo sviluppo morale: infanzia ed età adulta a confronto

Se guardiamo gli studi psicologici sullo sviluppo morale, si può affermare che i primi studi, quelli di J. Piaget e di L. Kohlberg, mettevano in evidenza una concezione dell'etica che in termini filosofici è detta “deontologica”, in quanto basata sul dovere, sull'osservanza delle norme della vita morale. D'altro canto, più recenti ricerche, ad esempio quelle di C. Gilligan, M. Hoffmann e A. Blasi, hanno messo in nuova luce una concezione “teleologica” dell'etica, centrata sulla vita buona come fine e

Milano 2006; G. D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia 2011; I. Grazzani Gavazzi - V. Ornaghi - C. Antoniotti, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011.

¹³ C. Pontecorvo - A.M. Ajello - C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci 2006.

sulla realizzazione del bene. Si può osservare inoltre che, se una prospettiva etica deontologica sottende un'antropologia individualistica, un approccio teleologico ha come suo fondamento di senso un'antropologia relazionale, dove l'altro non è un limite alla fioritura personale, ma l'imprescindibile condizione di possibilità di essa. L'elaborazione dell'etica della cura e dell'etica delle virtù può essere letta in questa chiave.

Nello snodarsi di tale percorso un ruolo fondamentale è stato giocato dal progressivo riconoscimento dello specifico potenziale conoscitivo delle emozioni. In virtù di esso non pare più opportuno ragionare come se ci fossero in noi attività cognitive, da una parte, ed emotive e affettive, dall'altra. Più opportuno appare esprimersi e ragionare in termini di fenomeni cognitivi considerati sempre tanto nei loro aspetti intellettuali, quanto in quelli emotivi.

Solo su questa base diventa riconoscibile il nesso specifico tra emozioni e vita morale: il bene non viene realizzato, quindi all'esperienza morale non si ha accesso, senza il potere attivante e motivante del desiderio, che è innanzitutto uno specifico vissuto emotivo.

Oggi, infatti, le teorie psicologiche della vita morale disegnano un campo di ricerca contiguo e spesso sovrapposto a quello della psicologia delle emozioni. Ciò si coglie con chiarezza nel concetto psicologico di identità morale, sviluppato innanzitutto da A. Blasi, per indicare quella definizione di sé legata al riferimento alle cose che hanno valore per l'individuo e la sua personale aspirazione al bene¹⁴. L'identità morale contiene un esplicito richiamo al concetto di virtù, ponendosi in alternativa all'approccio stadiale di Kohlberg e alla sua idea, di matrice kantiana, di persona umana come territorio di contesa tra due forze contrapposte: la ragione e, appunto, le emozioni. Queste ultime, intese come desideri *del corpo*, sono considerate troppo vincolate alla particolarità di relazioni e contesti, quindi inevitabilmente inconciliabili con l'universalità e l'indipendenza dai contesti che, in questo approccio, si assume la morale debba avere.

¹⁴ A. Blasi, *Moral Identity. Its Role in Moral Functioning*, in W.M. Kurtines - J.J. Gewirtz (eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, Wiley, New York 1984, pp. 128-139; Id., *The Moral Personality. Reflections for Social Science and Education*, in M.W. Berkowitz - F. Oser (eds.), *Moral Education. Theory and Application*, Wiley, New York 1985, pp. 433-443.

In prospettive etiche, come quelle centrate sulla cura e sulle virtù, invece, la moralità è innanzitutto saggezza, quindi capacità di discernimento del bene *nei contesti*: questo non toglie universalità a ciò che chiamiamo “vita umana buona”, piuttosto dà rilievo adeguato all’aggettivo “umana”, perché umanità è esser immersi o, meglio, *incarnati* in situazioni e relazioni, ovvero in contesti fortemente connotati da emozioni.

Una simile consapevolezza è riconoscibile quando si afferma che per costruire la propria identità morale non equivale a conoscere una legge morale in astratto e a sviluppare un ragionamento corretto, in quanto si rileva che questo spesso non basta per agire di conseguenza (e secondo l’etica delle virtù il modello etico non è la legge morale in astratto, ma l’uomo buono che davvero agisce, nel concreto). Nelle etiche teleologiche cosiddette di “prima persona” si evidenzia infatti che – affinché davvero si agisca bene – molto dipende dalle motivazioni, dal senso di responsabilità personale, dall’immaginazione morale e, in ultima istanza, dalla volontà di tener fede all’ideale di persona umana che ciascuno aspira a realizzare¹⁵. In altri termini: già la psicologia attesta che fonte di motivazione morale e di esercizio di virtù non sono solo i ragionamenti morali, ma anche le emozioni. Alcuni studi parlano proprio di *emozioni morali* (come il disprezzo, la vergogna, l’orgoglio, la gratitudine ecc.) caratterizzate in modo immediato dal riconoscimento dell’importanza della presenza dell’altro nella propria esperienza personale¹⁶.

Anche in riferimento alla biologia evuzionistica, il nesso tra emozioni e moralità, come nesso tra esperienza individuale e relazioni inter-soggettive, è stato sviluppato in una particolare direzione: è stato molto sottolineato il ruolo proattivo di alcune emozioni, intese come intuizioni che attesterebbero una certa *naturale* propensione verso comportamenti morali¹⁷. Nella prospettiva dell’educazione, questo genere di conside-

¹⁵ Tengo qui presenti soprattutto S.A. Hardy, *Identity, Reasoning and Emotion. An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation*, in «Motivation and Emotion», 3 (2006), pp. 205-213; D.K. Lapsley - D. Narvaez (eds.), *Moral Development, Self and Identity*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004.

¹⁶ Cfr. J. Haidt, *The Moral Emotions*, in R.J. Davidson - K.R. Scherer - H.H. Goldsmith (eds.), *Handbook of Affective Sciences*, Oxford University Press, Oxford 2003, pp. 852-870.

¹⁷ C. D. Hauser, *Menti morali. Le origini naturali del bene e del male*, Il Saggiatore, Milano 2006; S. Bonino, *Altruisti nati. Alle radici della socialità positiva*, Laterza, Roma-Bari 2012.

razioni lascia implicita e irrisolta la peculiare flessione semantica, assai problematica per l'etica, per la pedagogia e la filosofia dell'educazione, che l'aggettivo *naturale* assume quando esso viene riferito all'essere umano. Viene così elusa la domanda: che significa *naturale* per l'essere umano? *Biologicamente determinato?* *Innato?* *Automatico?* Oppure: *essenziale?* E, se è così, può l'essenza umana richiamare una determinazione che rende certi meccanismi garantiti? E ancora: che spazio apre (o chiude) la risposta a queste domande per l'educazione?

D'altro canto, l'intuizionismo etico è una posizione morale precisa non scevra di conseguenze: prima fra tutte la riduzione del giudizio morale a una percezione immediata¹⁸. Proprio considerando l'esperienza (o la mancata esperienza) di moralità degli adulti, Blasi ha recentemente sottolineato come un'eccessiva enfasi sulle scienze biologiche e sulla cosiddetta "neuroetica", quindi sui dati empirici, rischia di sminuire il valore del ragionamento morale e dell'educazione morale degli adulti; proprio in un tempo come il nostro in cui gli adulti si trovano a vivere in un paesaggio morale complesso, ricco di situazioni ambigue e inedite – dai cambiamenti nel mondo del lavoro, al dominio del mercato nelle vite di singoli e gruppi; dal multiculturalismo ai nuovi dilemmi bioetici – che richiedono specifiche capacità di giudizio, di riflessione sull'emozioni e, più ampiamente, sull'identità personale¹⁹.

Tenendo presenti queste osservazioni, si può cogliere quanto ricco di spunti per pensare l'educazione morale, sul piano del senso e della progettazione educativa, possa essere lo sfondo socio-costruttivista del concetto della competenza emotiva. In esso si collocano, infatti, quegli studi che mettono in evidenza che il *dar significato* ai vissuti emotivi è un'abilità che si *apprende* nelle esperienze relazionali significative, che sono innanzitutto quelle familiari, e che il processo della regolazione emotiva non è mai uno sforzo solitario, bensì un processo di intersoggettività. Infatti, si parla di *regolazione reciproca* e di *socializzazione delle emozioni*: sin dai primi giorni di vita, le emozioni espresse dal bambino e

¹⁸ Cfr. A. Colliva, *I modi del relativismo*, Laterza, Roma-Bari 2009.

¹⁹ A. Blasi, *Moral Reasoning and the Moral Functioning of Mature Adults*, in D. Narvaez - D.K. Lapsley (eds.), *Moral Personality, Identity and Character. An Interdisciplinary Future*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.

dalla madre, si modulano reciprocamente in un *dialogo emotivo preverbale* in cui si costruisce una vera e propria *semantica emozionale*²⁰. Si riconosce così l'importanza decisiva degli scambi (verbali e non) che avvengono in famiglia attraverso le emozioni e, sempre di più man mano che il bambino cresce, mettendo a tema le emozioni. Ecco perché, come accennato, obiettivo specifico dei percorsi educativi ispirati al concetto di competenza emotiva è quello di imparare a nominare e narrare, con le parole più adeguate (o forse meno inadeguate), l'esperienza emotiva.

In particolare, da diverse ricerche empiriche è emerso che, se gli adulti che si prendono cura del bambino sin da quando è piccolo e poi costantemente lungo le fasi della sua crescita, usano un lessico psicologico ed emotivo appropriato e accurato, coinvolgendolo gradualmente nell'interpretazione degli eventi che scatenano le emozioni e ragionando con lui sulle loro cause, sulla loro intensità, sulle conseguenze a livello di comportamento, essi permettono al figlio di accedere al proprio mondo interiore e di costruirlo, avendo un'influenza positiva sulla sua capacità riflessiva, quindi sulla sua capacità di comprensione e regolazione delle emozioni²¹. Si può dire allora che le abilità che compongono la competenza emotiva si sviluppano e si precisano grazie allo stile educativo ed emotivo dei genitori. Come ben evidenziato dagli studi di Gottman e colleghi, lo stile può essere *di guida* all'esplorazione e alla costruzione della vita emotiva – tale è quello di genitori empatici, attenti, contenitivi e strutturanti – o *di messa al bando* di essa; l'opzione pratica tra queste alternative dipende moltissimo dalla *metaemozione* del genitore, ossia dalla concezione che egli per se stesso possiede, spesso in modo del tutto implicito, delle emozioni e del loro valore, della loro rilevanza (o irrilevanza)²².

²⁰ Cfr. P.L. Harris, *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano 1991; C. Riva Crugnola (ed.), *Lo sviluppo affettivo del bambino*, Raffaello Cortina, Milano 1993.

²¹ Per citare solo alcuni studi: J. Dunn - J. Brown - L. Beardsall, *Family Talk about Feeling States and Children's Later Understanding of Others' Emotions*, in «Developmental Psychology», 27 (1991), pp. 448-455; M. Taumoepeau - T. Ruffman, *Mother and Infant Talk about Mental States Related to Desire Language and Emotion Understanding*, «Child Development» 77 (2006), pp. 465-481.

²² J.M. Gottman - L.F. Katz - C. Hooven, *Metaemotion. How Families Communicate Emotionally*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 1997; J. Gottman, *Intelligenza emotiva per un figlio*, Rizzoli, Milano 2000².

Quello che importa qui notare è soprattutto il fatto che in tutto ciò si ravvisa un nesso tra lo sviluppo emotivo e quello di comportamenti prosociali, quindi una base per l'esperienza morale matura e autentica. Si può cogliere infatti un nesso tra i vissuti emotivi, i legami di attaccamento e i "modelli operativi interni". Con quest'ultima espressione si intendono in psicologia quelle rappresentazioni mentali che hanno la funzione di veicolare la percezione e l'interpretazione degli eventi da parte del bambino, e poi dell'adulto, e che comprendono un *modello di sé*, un *modello dell'altro* e un *modello di sé-con-l'altro*²³. In tale prospettiva è stato scritto che «le emozioni non sono qualità dell'Io, ma orchestrano tutte le nostre interazioni quotidiane e permeano i nostri incontri con l'altro»²⁴.

Si può anche dire che nel dialogo emotivo familiare e nello sforzo, compiuto insieme da adulti e bambini, di sintonizzazione reciproca, si struttura uno spazio intersoggettivo: si tratta dell'intersoggettività chiamata dagli psicologi *primaria*. Nella prospettiva dell'educazione, questo può considerarsi il luogo primario dell'esperienza morale, ma anche una base importante delle capacità morali. Nei legami di attaccamento può essere ravvisata, infatti, l'origine (o la mancata origine) di virtù fondamentali per l'esperienza affettiva e morale pienamente intesa, come l'empatia; nelle relazioni familiari può leggersi l'avvio di un percorso che si protrarrà per tutta la vita²⁵. In particolare, ciò che inizia a definirsi nel corso dell'infanzia e della fanciullezza «diventa in adolescenza e in età adulta il fulcro su cui si organizza la competenza emotiva»²⁶.

Da quanto detto finora emerge a questo punto che anche il filone socio-costuttivista di spiegazioni psicologiche risulta coerente con l'approccio fenomenologico che offre la possibilità di un approfondimento nella direzione del senso costitutivo – e costitutivamente morale – dell'educazione delle emozioni. La fenomenologia, infatti, permette di asserire con maggior forza il carattere che potremmo chiamare "di tra-

²³ M. Liotti, *Le opere della coscienza*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

²⁴ J. Brockmeir, *Presentazione* a I. Grazzani Gavazzi - V. Ornaghi - C. Antoniotti, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011, p. 10.

²⁵ Cfr. T. Aureli, *La psicologia dello sviluppo. Presupposti teorici e tendenze attuali*, in L. Barone (ed.), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Carocci, Roma 2009, pp. 15-31.

²⁶ L. Barone - D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, cit., p. 106.

scendenza” delle emozioni: se esse sono considerate e vissute con la necessaria attenzione e, primariamente, con un’adeguata formazione, può scorgersi come in esse sempre, costitutivamente, vi sia il segno di legami passati o possibili; in esse, infatti, «c’è sempre relazione e, cioè, costruzione sia pure fragile e frammentaria di ascolto e di dialogo, di intersoggettività e di reciprocità»²⁷. Ciò significa che nell’educazione delle emozioni nella direzione dell’affettività si apre una specifica possibilità, propriamente morale, di decentramento dal proprio io e di apertura all’altro.

Riassumendo quanto emerso e cercando di coglierne il senso pedagogico, si possono indicare vari possibili spunti di approfondimento per la riflessione sull’educazione non solo dei bambini e degli adolescenti ma anche – ed è ciò che maggiormente interessa in queste pagine – degli adulti. In primo luogo, questi studi indicano quanto sia decisiva la presenza di un adulto emotivamente disponibile, competente e affidabile come guida e riferimento per il bambino; un adulto che sia disposto anche ad apprendere dal bambino e dalla relazione con lui. In secondo luogo, questi studi suggeriscono che l’accesso alla *vita buona* è facilitato da *relazioni educative buone*. Con quest’ultima espressione, possiamo intendere quelle relazioni in cui è possibile vivere tanto momenti di vicinanza e intimità, quanto di separazione e distanza; questa alternanza rende possibile definirsi come individui distinti, il che è condizione di autentiche esperienze morali come quelle empatiche, dove la realtà dell’altro non viene annullata, ma valorizzata e fatta crescere, giacché è innanzitutto riconosciuta come “dell’altro”, sempre segnata dalla distanza e quindi dall’irriducibilità al sé.

Ora, un bambino non abituato alla separazione e alla frustrazione così come non è un bambino sereno, analogamente non sarà facilmente un adulto sereno; piuttosto, se non opportunamente aiutato ed educato, sarà una persona che avrà difficoltà a incontrare la realtà del mondo, con le sue limitazioni e le sue risorse. Rispetto al bambino, si può osservare facilmente che, se tutto viene dato a lui per lo più prima della manifestazione di un bisogno e dell’insorgere di un certo disagio legato a una mancanza o a una limitazione, egli non ha di fatto spazio per sag-

²⁷ E. Borgna, *Le emozioni ferite*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 22.

giare le sue capacità e ipotizzare tentativi di influenzare il mondo, quindi maturare un senso di autoefficacia, anche emotiva. La mancanza di questa esperienza farà sentire il suo peso anche successivamente poiché chi non ha sperimentato, nelle relazioni primarie e nell'infanzia, il dolore della separazione, quindi della frustrazione e il senso del limite non ha nemmeno avuto occasione di "fare i conti" con essi e, quando dovrà affrontarlo, si troverà impreparato, avendo interrotto o mai praticato il dialogo con le emozioni ad esso legate. In tale prospettiva, rispetto agli adulti, alcuni studi sulla competenza emotiva e relazionale considerano la relazione terapeutica ed evidenziano, da una parte, che lo sviluppo emotivo risente negativamente di un ambiente poco attento alla cura delle emozioni e "invalidante", ossia che non ha validato e legittimato l'esistenza di certi stati emotivi, ma li ha disconosciuti, banalizzati o puniti; d'altra parte, detti studi mettono pure in luce che «attraverso una *relazione interpersonale privilegiata* come quella terapeutica, è possibile aumentare l'elasticità della propria organizzazione di conoscenza e permettere l'attivazione dei diversi sistemi motivazionali interpersonali, riconoscendo e attribuendo significato alle emozioni sottostanti»²⁸.

Anche qui si può cogliere qualcosa di importante sul potere formativo e trasformante delle parole. Si comincia a scorgere con sempre maggiore chiarezza l'importanza per l'educazione degli adulti della riflessione sull'esperienza e della simbolizzazione, soprattutto di esperienze traumatiche: organizzare l'esperienza con parole appropriate *in una storia coerente* significa integrare la propria esperienza nella propria identità personale e morale²⁹.

Il rilievo psicologico e pedagogico della narrazione per la competenza emotiva in età adulta emerge poi anche dagli studi sull'attaccamento adulto e, in particolare, dal sistema di codifica dell'intervista sull'attaccamento. Essa permette di analizzare le costruzioni narrative elaborate da un adulto sulla propria storia di vita, facendo emergere la forma che l'esperienza emotiva ha per l'individuo. Questi studi attestano che, per

²⁸ C. Antoniotti, *Sviluppare la competenza emotiva attraverso la relazione terapeutica*, in I. Grazzani Gavazzi (ed.), *La competenza emotiva*, cit., p. 94.

²⁹ L.S. Greenberg, *The Clinical Application of Emotions in Psychotherapy*, in M. Lewis et al., *Handbook of Emotions*, Guilford Press, New York 2008, pp. 88-101.

gli adulti, i diversi modelli operativi interpersonali costituiscono delle “mappe” che raccolgono e collegano i significati legati all’esperienza passata e, in particolare, alla storia familiare vissuta³⁰. Indagare in tal modo la qualità dell’attaccamento, ha permesso di evidenziare che a ogni stile di attaccamento si lega la preponderanza di certe emozioni e di certe attese relazionali. Interessante poi notare che alcuni studi hanno fatto emergere una correlazione tra stile di attaccamento insicuro e Alessitimia, ovvero la mancanza di parole per le emozioni³¹.

Si può allora dire che, studiando la competenza emotiva nell’arco di vita, si scorge sempre di più il valore fecondante delle parole appropriate per la vita emotiva e affettiva, quindi per l’esperienza morale. Saper dire, saper nominare fino a narrare i vissuti emotivi, si evidenzia come ingrediente essenziale della competenza emotiva e si annuncia come possibile luogo di un particolare tipo di apprendimento per discenti adulti. Considerando in particolare l’età adulta, possono emergere peculiari profili del nesso tra emozioni e vita morale.

Per approfondire questa intuizione di senso, è opportuno però soffermarsi brevemente sulle modalità attraverso cui di fatto gli adulti apprendono e vengono (o non vengono) educati in materia di emozioni, affetti e sentimenti.

4. L’alfabetizzazione affettiva in età adulta: stato dell’arte e possibilità formative

Se ci mettiamo alla ricerca di programmi, metodologie e materiali che possano supportare la pratica di educazione affettiva per gli adulti, non solo ci si rende presto conto che manca chiarezza sui fondamenti teorico-metodologici e sui costrutti di riferimento, ma la possibilità stessa di una simile educazione affettiva pare per lo più un fatto incidentale, concomitante ad altri apprendimenti o a certe funzioni che l’adulto si trova a svolgere.

³⁰ Su questi temi si veda W.S. Rholes - J.A. Simpson, *Teoria e ricerca nell’attaccamento adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

³¹ O. Montebanocci et al., *Adult Attachment Style and Alexithymia*, in «Personality and Individual Differences», 36 (2004), pp. 499-507.

Al di là di strumenti di valutazione di abilità già esistenti³², qualche specifica indicazione di formazione può esser trovata in riferimento ai quei contesti in cui l'adulto ha il ruolo di educatore. Se infatti è ormai ampiamente riconosciuto – anche se non sempre adeguatamente argomentato e giustificato – il fatto che l'educazione non può che essere un lavoro “affettivo”, emerge di riflesso che la competenza comunicativa, relazionale e quindi emotiva dell'educatore riveste un ruolo cruciale. E ciò riguarda innanzitutto il mondo della scuola, che deve essere guardato come luogo di formazione degli adulti e, in primo luogo, degli insegnanti. Nota lo psicologo A. Timperio:

«L'educazione scolastica, di qualsiasi genere e grado, dovrebbe essere mirata allo sviluppo integrale della persona. Non è pensabile poter educare senza veicolare contemporaneamente un messaggio affettivo. Tutte le caratteristiche dell'insegnante, dall'atteggiamento allo stile di guida della classe, contribuiscono a formare l'atmosfera emotiva in aula, ed è ormai fuori discussione che un migliore apprendimento si verifica nella classe in cui gli studenti abbiano possibilità di soddisfare i loro bisogni emotivi»³³.

Al contempo, egli evidenzia che aver cura dei bisogni emotivi degli alunni e facilitare un clima costruttivo in classe non è affatto un compito semplice e che però tale compito è di fatto affidato agli insegnanti, spesso armati di tanta buona volontà, ma che nella maggior parte dei casi, nel loro percorso formativo, non hanno avuto una preparazione adeguata: «L'acquisizione di una competenza in questo ambito è quindi lasciata all'iniziativa personale o di qualche direttore di istituto con uno sguardo attento alle dinamiche relazionali»³⁴. Per questo Timperio propone un insieme strutturato di esercizi di *training* empatico, sulla

³² R. Bar-On, *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health Systems Inc., Toronto 1997; J.D. Mayer - P. Salovey - D.R. Caruso, *Test Manual for the Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test*, Multi-Health System, Toronto 1999³. Si veda inoltre il questionario per valutare lo stile educativo dei genitori basato sul sommenzionato testo di Gottman in L. Tuffanelli, *La diversità degli alunni*, Erickson, Trento 2006.

³³ A. Tiberio, *Imparare e crescere. Il ruolo dell'empatia nell'insegnamento*, in F. Fontana - A. Tiberio, *Il mondo dell'empatia. Campi di applicazione*, FrancoAngeli, Milano 2001, p. 182.

³⁴ *Ibidem*.

base degli studi che evidenziano le modalità attraverso cui l'empatia si forma, si potenzia e si esprime. Alcuni interessanti percorsi di educazione dell'affettività a scuola poi, coinvolgendo bambini e ragazzi, sono tracciati chiamando in causa anche insegnanti (o almeno alcuni di essi) e genitori; tuttavia questi adulti paiono interpellati ancora solo di riflesso, non in modo specificamente pensato per loro e, così, il loro possibile apprendimento pare piuttosto incidentale.

Lo stesso Ianes nota che nell'educare all'affettività, l'affettività dell'insegnante viene messa in gioco e prosegue: «Vale la pena allora di tentare un minimo di esplorazione nel nostro modo di vivere alcune dimensioni affettive»³⁵. Un minimo di esplorazione pare però troppo poco, perché sono spesso le emozioni, soprattutto quelle inesplorate, a determinare atteggiamenti e comportamenti dell'educatore. E appare limitativo affermare che «se riterremo utile attivarci nel campo dell'educazione all'affettività con i nostri alunni, questo nostro impegno e la loro partecipazione ci insegneranno molto»³⁶. Ora, fermo restando che, a certe condizioni (più interne e interiori, che esterne ed accidentali), l'apprendimento dell'allievo provoca un cambiamento nell'insegnante e che in molte cose è fruttuoso imparare insieme, tuttavia pare anche rischioso affidare affermazioni simili in particolare a giovani insegnanti che hanno bisogno di acquisire consapevolezza del loro ruolo di educatori che si fonda su una radicale asimmetria: non di potere, ma di responsabilità. Pertanto, prima e comunque separatamente dal lavoro con gli alunni, l'insegnante dovrebbe impegnarsi in un lavoro su di sé, un lavoro di formazione affettiva e morale.

Occorre invece pensare e progettare tale formazione in modo esplicito, affinché si offra agli insegnanti un adeguato “nutrimento dell'anima” e in loro si realizzi un apprendimento trasformativo³⁷. Riassumendo possiamo dire che, se gli insegnanti sono spesso descritti come i custodi della vita emotiva dell'educando, è importante porsi la domanda di platonica memoria: *chi custodirà i custodi?*

³⁵ D. Ianes, *Educare all'affettività*, cit., p. 68.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ J.M. Dirkx, *Nurturing Soul in Adult Learning*, in P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action. Insights from practice*, Jossey Bass, San Francisco 1997, pp. 79-88. Cfr. H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Las, Roma 1988.

Osservazioni e domande analoghe a quelle svolte sull'educazione scolastica, possono esser fatte sull'educazione familiare. In effetti, rispetto alla vita di famiglia ancor di più manca la consapevolezza di quanto sia necessario uno specifico lavoro di formazione degli adulti: secondo una certa impostazione teorica che è divenuta atteggiamento naturale, si dice che la famiglia è la “prima agenzia educativa”, sottintendendo che essa è il luogo in cui i genitori educano i figli e non, piuttosto, innanzitutto quello in cui i genitori sono chiamati a educarsi. In tal senso, l'educazione degli adulti potrebbe trovare acquisizioni euristiche significative negli studi sugli stili emotivi genitoriali, in considerazione del fatto che, come si è detto, il genitore è guidato nella sua prassi educativa da specifiche idee e cornici di significato sulle emozioni. L'attenzione a questo aspetto può tradursi non solo nella stesura di strumenti di valutazione, ma nell'elaborazione di progetti educativi mirati da utilizzare nel sostegno alla genitorialità: le scuole per genitori possono costituire preziose occasioni affinché gli adulti vadano *a scuola di affettività*. Si tratta di un campo di grande interesse per la pedagogia perché permette di studiare sul piano teorico e implementare sul piano pratico un arricchimento dei legami e, quindi, della vita personale³⁸. Si disegna così una vera e propria sfida educativa per il nostro tempo caratterizzato da un crescente *individualismo espressivo*, dove cioè il poter provare sempre nuove emozioni, il “sentirsi bene”, il poter esprimere il proprio sentire più immediato e rimanere ad esso, e principalmente ad esso, fedeli, sono stimati come ciò che conta di più, come i *valori* più alti³⁹. Nel nostro tempo, di conseguenza, si trovano spesso contrapposti il *polo affettivo* e il *polo etico* delle relazioni; si stenta quindi a riconoscere la necessità di un'etica degli affetti: le emozioni rimangono spesso confinate nello spontaneismo e, quindi, risultano incapaci di legami, di responsabilità, di progetti di cura morale di sé e dell'altro⁴⁰.

³⁸ C. Giuliani - R. Iafrate, *L'enrichment familiare*, Carocci, Roma 2006; A. Bellingreri (ed.), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole per genitori*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.

³⁹ Cfr. V. Cesareo - I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

⁴⁰ Su questi temi si vedano le prospettive, diverse ma convergenti, della psicologia, della filosofia morale e dell'antropologia pedagogica: F. Botturi, *Etica degli affetti?*, in

Un altro campo di ricerca molto promettente nella prospettiva di un'educazione affettivo-morale degli adulti è quello che riguarda il lavoro sociale, nella cui pratica si ha a che fare spesso con momenti di *alta densità emotiva*; anche in questo caso, spesso, gli operatori non sono adeguatamente preparati; infatti, la soggettività e con essa le emozioni sono state estromesse dalla formazione istituzionalizzata, soprattutto sulla base dell'assunto implicito, ancora troppo poco messo in discussione, secondo cui per essere "professionali" in tutti i lavori occorre essere quanto più possibile "impersonali"; se negli operatori si è sviluppato un sapere delle emozioni e sulle emozioni, ciò è dovuto ai percorsi dei singoli, all'occasionalità di incontri, letture, ed esperienze diverse dalla formazione ricevuta in vista del lavoro da svolgere⁴¹. Eppure, soprattutto in certi contesti di disagio e di sofferenza, si avverte la necessità che gli operatori, in quanto educatori, tornino (o comincino per la prima volta) ad apprendere sulla propria e altrui vita emotiva e affettiva⁴².

Soprattutto i metodi autobiografici permettono questo genere di apprendimento, che è cura di sé e della relazione con l'altro: qui si intersecano due diverse forme di apprendimento adulto quello degli "operatori" e quello degli "utenti" (che spesso sono genitori)⁴³. La scrittura, poi, permette agli operatori di trovare e ritrovare senso, prospettive e motivazioni del loro lavoro; scrivere facilita così anche il lavoro di *équipe*, perché permette di condividere e comunicare tra adulti e come adulti.

Oggi, in molte ricerche psicologiche e pedagogiche, viene sottolineato che persone emotivamente intelligenti e competenti godano di un maggiore benessere, a partire da una migliore salute fisica, e riescano meglio in vari aspetti della loro vita, tanto nelle loro interazioni sociali

Id. - C. Vigna (eds.), *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004; E. Scabini - R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, il Mulino, Bologna 2003; A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014.

⁴¹ Cfr. V. Iori (ed.), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Guerini, Milano 2003.

⁴² Cfr. L. Lafortune - L. St-Pierre - D. Martin, *La competenza emotiva nel quadro di una formazione all'accompagnamento*, in O. Albanese et al. (ed.), *La competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, cit., pp. 156-183.

⁴³ M. Castiglioni, *Raccontarsi "nella professione" e "dall'interno" della propria storia di vita*, in V. Iori (ed.), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, cit., pp. 273-293.

e politiche, quanto nelle loro *performance* sui luoghi di lavoro⁴⁴. Approfondire e rigORIZZARE l'analisi del primo aspetto, ovvero quello delle interazioni comunitarie, permette di precisare che il senso della parola "cittadinanza" è individuabile in una relazione morale, ben al di là della mera abitazione in una particolare area geografica⁴⁵; interessanti le linee di intervento per l'educazione degli adulti che valorizzano in tal senso il rilievo formativo dell'immaginazione morale: intesa come capacità di pensiero denso di emotività, l'immaginazione può essere valorizzata anche nella formazione degli insegnanti e di diversi professionisti⁴⁶.

Circa il secondo aspetto, ovvero l'importanza della competenza emotiva in tutti i luoghi di lavoro, pare degna di nota soprattutto la progressiva consapevolezza pedagogica che occorre riscattarsi da spersonalizzanti ideologie del lavoro per promuovere, anche grazie alla formazione di leader capaci di adeguate risonanze emotive⁴⁷, nuove realtà lavorative e organizzative emotivamente competenti, quindi sensate, buone e desiderabili: anche qui si aprono spazi per ripensare e riprogettare il senso dell'espressione della nostra tradizione morale più volte qui richiamata, ossia quella "vita buona" che può declinarsi anche come "vita lavorativa buona"⁴⁸. Sono spunti che meritano di essere tradotti in modo rigoroso in curricula di educazione per e con gli adulti.

Si tratta di educare permettendo di approfondire l'emotività, allargandola nella dimensione dell'affettività piena, cioè degli affetti e dei sentimenti. Occorre aiutare a prestare attenzione innanzitutto all'essenzialità delle emozioni nell'esperienza umana: esse offrono un contributo insostituibile non solo al benessere fisico e psicologico, ma un nutri-

⁴⁴ R. Bar-On - J.G. Maare - M.J. Elias (eds.), *Educating People to be Emotionally Intelligent*, Greenwood, Westport 2007.

⁴⁵ C. Wrings, *Moral Education. Beyond the Teaching of Right and Wrong*, Springer, Dordrecht 2006.

⁴⁶ J.M. Dirks, *Care of the Self. Mythopoetic Dimension of Professional Preparation and Development*, in T. Leonardi - P. Willis (eds), *Pedagogies of the Imagination. Mythopoetic Curriculum in Educational Practice*, Springer, Dordrecht 2008, pp. 65-82. Si veda anche M. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1996.

⁴⁷ Cfr. D. Goleman, *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2011; Id., *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2012.

⁴⁸ B. Rossi, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2010.

mento specifico per la fioritura morale della persona. Da ciò deriva che finalità della pratica educativa non può essere solo un generico “sentirsi bene” a scuola o nei contesti di lavoro. Il benessere emotivo e relazionale è, nella prospettiva della pedagogia, solo un punto di partenza.

Insieme all'essenzialità delle emozioni, quindi, si lascia scorgere anche la loro insufficienza. Anche se l'accostamento di questi due tratti, essenzialità e insufficienza, ha la parvenza di un paradosso, esso è parte della valorizzazione propriamente umana delle emozioni; anche solo considerando il potenziale cognitivo di queste ultime, occorre riconoscere che esse ci fanno vedere aspetti particolari in modo nuovo o per la prima volta, ma anche che spesso, se non adeguatamente poste in dialogo con le componenti cognitive della nostra intelligenza, non ci aiutano ad accedere a una visione più generale. Considerando poi, con un'attenzione pedagogica specifica, il loro potenziale relazionale, notiamo che senza la ragione, le emozioni e gli stati emotivi vengono privati di una dimensione di senso, di scelta consapevole e di direzione; si può anche dire che le emozioni aprono una via promettente che però diventa un avvilente circolo vizioso, dove la possibilità di intersoggettività non viene attualizzata e l'orizzonte ultimo rimane il soddisfacimento di bisogni egocentrici. Proprio nel tempo dell'individualismo espressivo, è invece importante lavorare per un approfondimento delle emozioni che ponga come punto di snodo il legame con la ragione e con una relazionalità responsabile, capace di dare e non solo di ricevere.

Nel progressivo approfondimento educativo delle emozioni in affetti e degli affetti in sentimenti⁴⁹, viene in luce anche qualcosa di essenziale dell'apprendimento come tale: come molti studi oggi attestano, c'è vero apprendimento dove esso è significativo, cioè è acquisizione attiva da parte del soggetto e implica una ristrutturazione della sua esperienza. Educare attraverso un simile apprendimento significa rispondere alle esigenze più immediate, segnalate dalle emozioni vissute dal soggetto che comincia un percorso di formazione, per allargarne l'orizzonte. Tutto ciò appare particolarmente significativo e adeguato per l'educazione all'affettività in età adulta.

⁴⁹ Si veda *supra*, pp. 32-51 il saggio di A. Bellingreri, «L'educazione è cosa del cuore». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*.

Concludendo, si può affermare che la riflessione sull'educazione degli adulti non può più esimersi dal pensare percorsi strutturati e intenzionali sull'affettività adulta, grazie ai quali lavorare su quelle stesse abilità chiamate in cause per l'educazione nei primi anni di vita: saper riconoscere, comprendere ed esprimere le emozioni. È importante dedicare a questa specifica formazione spazi, tempi e strumenti ben riconoscibili.

Se si volesse, come queste pagine hanno inteso suggerire, avvalersi della competenza emotiva come base principale della strutturazione dei percorsi formativi e della prospettiva fenomenologico-ermeneutica quale fondamento di senso, allora si dovrà in primo luogo tener fermo che la formazione di una competenza, quindi anche della competenza emotiva, non può prescindere dal dispositivo educativo del curricolo: esso è un percorso formativo intenzionale – ovvero dove sono chiare finalità e obiettivi e specificate attività, documentabili e valutabili – che sottende una critica alla pretesa di un apprendimento attraverso la mera trasmissione di concetti e una precisa volontà di incorporare i percorsi formativi nei contesti che sono significativi per l'educando⁵⁰. In accordo con la prospettiva fenomenologico-ermeneutica, si dovrà muovere dalle domande di *sensu* che sulle emozioni e sui legami questi discenti già certamente hanno, sia pure confuse nel loro *atteggiamento naturale*: devono essere aiutati a *portarle al linguaggio* le emozioni, per farle diventare ciò che davvero possono essere ma spesso non sono in grado di esprimere⁵¹.

Nella pratica educativa, quindi, si dovrà dare grande spazio alla riflessione sugli scambi linguistici e su come questi contribuiscano a costruire la propria identità personale e morale; si potrà quindi lavorare con strumenti di ricerca e formazione quali i metodi narrativi e la discussione guidata. I curricoli di educazione affettivo-morale degli adulti dovranno anche essere ricchi di aiuti per l'educatore che, come facilitatore, sarà capace – perché a sua volta adeguatamente formato – di proporli.

Si realizzerà così un'educazione al dialogo, la cui capacità spesso viene a mancare quando si è analfabeti sul piano affettivo. Essa potrà

⁵⁰ Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.

⁵¹ Cfr. E. Husserl, *L'idea della fenomenologia*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 37-70; P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book 1989.

anche avere l'effetto positivo di recuperare il significato propriamente liberante, perché profondamente razionale, intellettuale e affettivo insieme, dell'educazione morale; svincolandola da ogni ideologia, che è certezza di possedere la verità senza esser disposti ad alcun ragionamento, l'educazione morale potrà legarsi così all'esperienza della ricerca della verità, quindi della ricerca comune del bene.

Cristina O. Mosso

Educare all'uguaglianza tra emozioni e discriminazione

Già Rousseau anticipava come nel processo di costruzione dell'identità, si combinino l'esperienza dell'unicità e della diversità. È soprattutto l'identità relazionale che permette di riconoscere come sentimenti ed emozioni soggettivi siano anche il prodotto del sistema di reti sociali e rapporti interpersonali nei quali l'individuo è cresciuto e vissuto. Se la conoscenza dell'altro consente di scoprire e sapere che ognuno di noi è un esemplare unico e diverso, allo stesso tempo però, l'esperienza di vita ci permette di riconoscere la similarità con gli altri; tali processi si esprimono a partire dalle emozioni e dai sentimenti che caratterizzano la nostra esperienza. Una sfida odierna orientata a comprendere l'alterità, è rappresentata anche dal riconoscimento del modo in cui nei vari contesti di vita, esprimiamo la continuità e la differenza rispetto agli altri, a partire dall'assegnazione di emozioni e sentimenti ai gruppi di cui siamo parte e alle azioni che ne derivano. Le conseguenze in termini di competenza emotiva sono rilevanti per l'individuo non soltanto come risorsa e fattore di protezione, ma anche per l'influenza che le emozioni esercitano nelle rapporti interpersonali¹. Dunque lo sviluppo della capacità di gestire le emozioni nei contesti familiari, scolastici e ricreativi in cui si confrontano gruppi sociali diversi, diviene fondamentale nel processo di insegnamento-apprendimento alla democrazia.

¹ D. Kindlon - M. Thompson, *Raising Cain. Protecting the Emotional Life of Boys*, Bantane Books, New York 2009; tr. it. *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano 2000.

In ambito psicosociale l'espressione di sentimenti negativi, seguiti frequentemente da comportamenti ostili-discriminatori nei confronti di un gruppo o di un singolo individuo che vi fa parte, è stata ampiamente esaminata come forma di pregiudizio che implica un orientamento socialmente condiviso, talvolta accompagnato, da una serie di azioni rappresentabili lungo un continuum che si estende dalla denigrazione dell'altro, fino ad arrivare a giustificare le forme più atroci di discriminazione in virtù della mera appartenenza a un gruppo.

Nel presente lavoro saranno presentati alcuni recenti contributi teorici che esaminano in una prospettiva psicosociale, l'associazione implicita di emozioni e rappresentazioni riferite a gruppi sociali estranei ai propri, le conseguenze che ne derivano e, infine, discusse alcune strategie sviluppate per promuovere la cooperazione attraverso l'informazione.

1. Oltre al pregiudizio: la deumanizzazione

Una delle definizioni più diffusamente condivisa di pregiudizio è stata proposta dallo studioso inglese Rupert Brown² secondo cui è un pregiudizio un «atteggiamento, emozione o comportamento nei confronti di un gruppo che si esprima direttamente o indirettamente in negatività e antipatia nei confronti del gruppo stesso». Tale accezione generale implica una prospettiva allargata che comprende il razzismo, l'intolleranza e il sessismo, pur riconoscendo che le manifestazioni negative del pregiudizio sono più facilmente identificabili. L'attenzione si focalizza soprattutto sulle componenti emotive e sulle possibili espressioni comportamentali del pregiudizio, evidenziando la complessità delle reciproche relazioni tra gruppi sociali.

Le spiegazioni del pregiudizio possono essere ricondotte a fattori motivazionali, contestuali e/o a differenze individuali³. Per esempio, fin dai primi studi di Allport⁴ è stato discusso il nesso tra gli atteggiamenti

² R. Brown, *Prejudice. Its Social Psychology*, Wiley-Blackwell, Oxford 2010; tr. it. *Psicologia del pregiudizio*, il Mulino, Bologna 2013, p. 39.

³ Cfr. per una rassegna R. Brown, *Prejudice*, cit.

⁴ G.W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge Mass. 1954; tr. it. *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

dei figli e quelli dei genitori, così come oggi è ben nota la rilevanza del contesto normativo e delle relazioni amicali (con i pari, interetniche, e così via). Fin dai primordiali studi sulla personalità autoritaria, il pregiudizio è stato anche ricondotto alle caratteristiche di personalità (patologiche), per passare poi, ad analizzare la componente motivazionale attraverso il contributo di processi come il giudizio morale, l'identificazione, la minaccia percepita per il proprio gruppo e così via; riconducendo le preferenze per il proprio gruppo a discapito degli altri, a processi di tipo percettivo-cognitivo come la categorizzazione. Tutti questi contributi, nonostante abbiano approfondito caratteristiche e fattori sociali correlati al pregiudizio nei bambini⁵, hanno finora trascurato la possibilità di approfondire la deumanizzazione dei gruppi esterni, che si configura come forma di delegittimazione radicale del gruppo percepito come esterno, e che nella storia ha condotto ad atti sociali atroci dalla violenza allo sterminio⁶.

Nella cultura occidentale sono rintracciabili innumerevoli segni espliciti di tale processo nelle rappresentazioni, in simboli e tragici eventi che mostrano la complementarità tra aspetti sociali e psicologici che vi sono alla base. Per comprenderne la poliedricità e diffusione, basti pensare alle forme fondamentali espresse nel corso della storia: l'animalizzazione, la demonizzazione, la biologizzazione, l'oggettivazione, la meccanizzazione. Ma quale riflesso ha tale fenomeno sui giovanissimi, e soprattutto, come si esprime e attraverso quali processi?

In una prospettiva psicosociale, la deumanizzazione è un fenomeno che si riferisce alla tendenza a considerare un individuo o un gruppo meno umani, degli animali, insomma privandoli di due qualità che li definiscono: l'identità e la comunità che si riferiscono rispettivamente alle caratteristiche che contraddistinguono al contempo, l'unicità e la molteplicità di una persona e che si costruiscono attraverso la relazione e il riconoscimento d'appartenere a una rete di relazioni tra persone che

⁵ F.E. Aboud - C. Tredoux - L.R. Tropp - C.S. Brownd - U. Niense - N.M. Noorf, *Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences in Early Childhood. A Systematic Review*, in «Developmental Review», 32 (2012), pp. 307-336.

⁶ K. Costello - G. Hodson, *Explaining Dehumanization among Children. The Interspecies model of Prejudice*, in «British Journal of Social Psychology», 53 (2014), pp. 175-197.

reciprocamente si prendono cura gli uni degli altri⁷. In particolare, essa finisce con il privare la persona di uno *status* umano e usarla come mezzo per realizzare gli scopi altrui, come hanno spiegato quanti ne hanno enfatizzato la dimensione morale.

Se un individuo o un gruppo è moralmente escluso ossia posto al di fuori dai confini entro cui si applicano valori, norme e considerazioni di giustizia, non soltanto viene percepito come entità a cui è legittimo fare del male in forme sottili e subdole così come manifeste e palesi, ma gli viene negato qualunque diritto, anche quello di compassione. Chi è disumanizzato è dunque una bestia (verme, maiale...) responsabile degli atti stessi che subisce, atti che servono per giustificare il conflitto e l'aggressività da parte di chi li perpetua.

Gli studi finora realizzati hanno posto attenzione soprattutto agli adulti, mentre le ricerche che esaminano la deumanizzazione nei bambini in una prospettiva psicosociale, sono esigue, e finora hanno per lo più preso in considerazione le emozioni come paradigma concettuale di riferimento l'infraumanizzazione⁸. Si tratta di un paradigma recente che, partendo da una prospettiva antropologica assume che il gruppo etnico di riferimento rappresenti l'essenza umana e si propone di generalizzare l'etnocentrismo, analizzando come il gruppo esterno (*outgroup*) sia percepito meno umano, e pertanto, anche in assenza di un antagonismo dichiarato, si manifesti una tendenza erronea nell'assegnazione di affettività nei confronti dei membri che vi fanno parte.

2. La deumanizzazione dell'*outgroup*: dall'infraumanizzazione all'oggettivazione

Il fenomeno della deumanizzazione è al contempo sociale e psicologico, soprattutto quando lo si considera nelle sue forme estreme di

⁷ N. Haslam - S. Loughnan, *Dehumanization and Infrumanization*, in «Annual Review of Psychology», 65 (2014), pp. 399-423.

⁸ R. Brown - A. Eller - S. Leeds - K. Stace, *Intergroup Contact and Intergroup Attitudes. A Longitudinal Study*, in «European Journal of Social Psychology», 37/4 (2007), pp. 692-703.

discriminazione in cui può esprimersi in modi espliciti e sottili⁹. A tal riguardo sono rilevanti i modelli teorici proposti in una prospettiva psicosociale.

2.1. *L'infraumanizzazione*

Nel tentativo di comprendere l'essenza umana, Leyens¹⁰ e collaboratori hanno esaminato l'attribuzione delle emozioni in contesti intergruppi, assumendo che le emozioni, come l'intelligenza, il linguaggio e la socievolezza, concorrono a definire l'essenza umana.

Le emozioni possono essere distinte in primarie e secondarie. Sono definite primarie quelle emozioni che sono riconosciute universalmente, indipendentemente dalla cultura d'appartenenza, possono essere identificate anche negli altri primati non umani, sono spontanee, intense, caratterizzate da una valutazione immediata (*appraisal*), da un inizio rapido e una breve durata¹¹. Le sei emozioni di base identificate dallo psicologo statunitense Paul Ekman sono: rabbia, paura, tristezza, felicità, disgusto e sorpresa¹². A queste si aggiungono tutte quelle che rispondono ai criteri menzionati come, per esempio, la tenerezza, il dolore o l'irritazione¹³. Le emozioni secondarie, meno intense e visibili, durevoli, originate interiormente anziché derivanti da uno stimolo esterno, rappresentano invece un prodotto socio-culturale, esito di un apprendimento all'interno dei processi di socializzazione. Esempi di emozioni complesse sono, per esempio, la vergogna, l'orgoglio, la speranza, la colpa, eccetera. Solo le emozioni secondarie sono considerate unicamente umane

⁹ C. Volpato, *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Laterza, Roma-Bari 2011.

¹⁰ J.-P. Leyens - P.M. Paladino - R. Rodriguez-Torres - J. Vaes - S. Demoulin - A. Rodriguez-Perez - R. Gaunt, *The Emotional Side of Prejudice. The Attribution of Secondary Emotions to Ingroups and Outgroups*, in «Personality and Social Psychology Review», 4 (2000), pp. 186-197; J.-P. Leyens - A. Rodriguez-Perez - R. Rodriguez-Torres - R. Gaunt - M.P. Paladino - J. Vaes - S. Demoulin, *Psychological Essentialism and the Differential Attribution of Uniquely Human Emotions to Ingroups and Outgroups*, in «European Journal of Social Psychology» 31, (2001), pp. 395-411.

¹¹ P. Ekman, *An Argument for Basic Emotion*, in «Cognition and Emotion» 6 (1992), pp. 169-200.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibi*, p. 1.

che differenziano l'essere umano dagli animali. Precocemente i bambini comprendono il significato delle emozioni secondarie, ma solo a partire dai 5-6 anni ne sviluppano una completa comprensione verbale¹⁴.

L'attribuzione di emozioni unicamente agli umani oppure a umani e animali, è stata estesa anche all'ambito dei contesti intergruppi, per consentire di rilevare un'asimmetria nel giudizio da parte degli individui, nell'associare, più emozioni secondarie al proprio gruppo (*ingroup*) a scapito del gruppo esterno. Tale differenza intergruppi non si manifesterebbe invece nell'assegnazione di emozioni primarie che, invece non permettono una distinzione relativa all'essenza umana, rispecchiando così la classificazione scientifica che separa le emozioni primarie da quelle secondarie¹⁵. I risultati di molteplici ricerche empiriche, hanno confermato le ipotesi iniziali, secondo cui gli individui assegnano più emozioni secondarie all'*ingroup* rispetto all'*outgroup*, mentre le emozioni primarie sono equamente attribuite all'*ingroup* e all'*outgroup*.

L'attribuzione asimmetrica di emozioni primarie e secondarie, indipendentemente dalla posizione sociale occupata, implica la considerazione che il proprio gruppo sia superiore agli altri in termini di umanità¹⁶. Tale fenomeno, che vede l'Altro come "meno umano, più simile agli animali", è stato definito infraumanizzazione, per distinguerlo da quello della deumanizzazione che si riferisce a una forma estrema di svalutazione dell'*outgroup*¹⁷.

Nell'analizzare la relazione tra rappresentazioni dell'*ingroup* e dell'*outgroup* e i concetti di emozioni secondarie e di umanità, si è ipotizzato che la rappresentazione in memoria dell'*ingroup* sia legata in maniera eccitatoria al nodo costituito dalle emozioni secondarie e, di conseguenza, che l'attivazione del concetto di *ingroup* renda accessibile il contenuto delle emozioni secondarie. Al contrario, la rappresentazione

¹⁴ M. Bennett, *Children Self-attribution of Embarrassment*, in «British Journal of Developmental Psychology», 7/3 (1989), pp. 207-217.

¹⁵ J.-P. Leyens - S. Demoulin - J. Vaes - R. Gaunt - M.P. Paladino, *Infra-humanization. The Wall of Group Differences*, in «Social Issues and Policy Review», 1/1 (2007), pp. 139-172.

¹⁶ J.-P. Leyens - M.P. Paladino - R.T. Rodriguez - J. Vaes - S. Demoulin - A.P. Rodriguez - R. Gaunt, *The Emotional Side of Prejudice. The Role of Secondary Emotions*, in «Personality and Social Psychology Review», 4/2 (2000), pp. 186-197.

¹⁷ *Ibidem*.

dell'*outgroup* presenterebbe un legame inibitorio sia con il nodo delle emozioni secondarie sia con il nodo umanità.

Tale associazione secondo alcuni condurrebbe anche ad attivare il concetto di *ingroup* e il nodo umanità, mentre lo stesso non accadrebbe per i membri dell'*outgroup*.

L'infraumanizzazione, misurata soprattutto attraverso l'analisi dell'attribuzione delle emozioni secondarie, è stata riscontrata anche fra bambini in età scolare e ragazzini delle scuole secondarie inferiori.

Studi realizzati in contesti anglosassoni attestano tale tendenza intorno ai 5 anni, età in cui viene acquisita una maggiore comprensione verbale delle emozioni più complesse¹⁸. I partecipanti si aspettavano che i giocatori della nazionale di calcio mostrassero emozioni più intense dei membri delle squadre opposte. Analoghi risultati sono stati riscontrati in uno studio condotto su ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 16 anni¹⁹ in cui erano attribuite emozioni più complesse ai propri compagni d'istituto rispetto ai coetanei provenienti da altre scuole. In tal caso il gruppo estraneo era valutato più negativamente.

In una ricerca empirica italiana (nord-ovest)²⁰ tale tendenza è stata replicata in relazione anche all'etnia. In particolare, a ragazzi e ragazze di età compresa tra i 12 e i 17 anni era chiesto di assegnare delle emozioni a primarie e secondarie a coetanei appartenenti a gruppi etnici diversi (rom, immigrati maghrebini) impegnati in attività sia di tipo cooperativo (giocatori della stessa squadra) sia competitivo (gara di merito). Lo studio, realizzato all'interno di istituti scolastici di primo e secondo grado in centri urbani di piccole dimensioni (6-7% popolazione immigrata). I risultati hanno confermato le evidenze presenti nella letteratura riferita agli adulti ossia, un'asimmetria d'attribuzione soprattutto relativa all'associazione di emozioni secondarie che, confermerebbe già a quell'età, la tendenza a infraumanizzare l'*outgroup*. Inoltre, in tale studio è stata rilevata anche una relazione tra ideologie legittimanti il sistema e infrau-

¹⁸ J. Martin - M. Bennett - W.S. Murray, *A Developmental Study of the Infrhumanization Hypothesis*, in *British Journal of Developmental Psychology*, 26/2 (2008), pp. 153-162.

¹⁹ R. Brown - A. Eller - S. Leeds - K. Stace, *Intergroup Contact and Intergroup Attitudes. A Longitudinal Study*, in *European Journal of Social Psychology*, 37/4 (2007), pp. 692-703.

²⁰ E. Viola - C. Mosso, F. Rutto e S. Russo, *La relazione tra infraumanizzazione e ideologie sociali nei bambini. Il ruolo della giustificazione del sistema*, «In-Mind Italia», 4 (2013), 27-31.

manizzazione mostrando come la legittimazione dei rapporti di *status* tra i gruppi, possa anche esprimersi in relazione alla tendenza a svalorizzare l'*outgroup*. In altre parole, l'adesione allo *status quo* e alla sua stabilità comporterebbe, come conseguenza, una maggior tendenza a infraumanizzare i membri dell'*outgroup*: una più alta adesione allo *status quo* comporti, come conseguenza, una maggior tendenza a infraumanizzare i membri dell'*outgroup*. Infatti, tale tendenza risulta rafforzata dai valori e credenze ideologiche legittimanti le gerarchie sociali come la tendenza alla dominanza sociale e all'autoritarismo di destra. In modo analogo, Costello e Hodson²¹ hanno individuato l'effetto di infraumanizzazione in relazione alle ideologie dei genitori in bambini canadesi d'età compresa tra i 6 e i 10 anni appartenenti a diversi gruppi etnici, osservando come la tendenza alla dominanza sociale e all'autoritarismo influissero sul pregiudizio di umanità dei figli. Tali risultati sembrano evidenziare l'importanza di considerare le credenze ideologiche alla base del bias di umanità già nei bambini e nei ragazzi al fine di sviluppare delle strategie per la sua riduzione.

2.2. *Deumanizzazione animalistica e meccanicistica: due volti della negazione*

La tendenza alla negazione d'umanità può essere rinvenuta anche attraverso l'esame dei simboli e delle rappresentazioni, che portano a sperimentare e condividere emozioni anche molto negative: è quanto si propone di esaminare il modello duale della deumanizzazione distinguendo tra umanità e oggettivazione in modo complementare al fenomeno dell'infraumanizzazione. Il modello, proposto nel 2006 da un gruppo di ricercatori australiani guidati da Nick Haslam²² descrive l'umanità mediante due dimensioni: l'una caratterizzata da attributi unicamente umani e l'altra da caratteristiche condivise con gli animali superiori. L'uomo si distingue dagli animali sulla base di capacità cognitive, civili, l'apprendimento sociale e sentimenti complessi che si acquisiscono durante la socializzazione e variano a seconda dei contesti culturali.

²¹ K. Costello - G. Hodson, *Explaining Dehumanization among Children*, cit.

²² N. Haslam, *Dehumanization. An Integrative Review*, «Personality and Social Psychology Review» 10 (2006), pp. 252-264.

Gli attributi unicamente umani si esprimono mediante il linguaggio, le emozioni secondarie, l'apertura all'esperienza e la coscienza.

Quando si negano le caratteristiche di umanità, gli individui sono percepiti inerti, freddi e passivi; vengono giudicati incolti, incapaci di autocontrollo e irrazionali e il loro comportamento è valutato come immorale e istintivo. Essi sono in modo più o meno velato, considerati alla stregua di oggetti o macchine (robot o automi). Tale tendenza si riscontra in varie culture, sia in contesti interpersonali sia intergruppi, sono esemplificazioni significative gli ambiti come la medicina e la tecnologia in cui la standardizzazione delle procedure e l'impersonalità spesso concorrono nell'oggettivare e strumentalizzare le persone.

2.3. La spiegazione del contenuto degli stereotipi

Un'altra recente proposta si propone di esplorare il fenomeno della deumanizzazione attraverso il contenuto degli stereotipi, in continuità con le evidenze emerse in proposito, partendo dal presupposto che le persone non considerino tutti gli individui alla stessa stregua, anzi alcuni siano percepiti meno umani. Il modello del contenuto degli stereotipi attraverso l'esame dei correlati neurali della deumanizzazione evidenzia come in tali situazioni ci troveremmo di fronte a un correlato neurologico dell'esclusione morale nei confronti di alcuni gruppi sociali. Secondo alcune evidenze empiriche elaborare informazioni relative a individui appartenenti a gruppi marginalizzati induce una riduzione dell'attività della corteccia mediale prefrontale e il solco temporale superiore, attivi per lo più quando si pensa alle persone e non agli oggetti. Inoltre, tali individui vengono giudicati per lo più in base alle rappresentazioni stereotipiche che accompagnano i gruppi di riferimento, che possono essere classificate rispetto alla competenza (capacità di portare a termine correttamente delle azioni) e la socievolezza o calorosità nelle relazioni. Secondo Harris e Fiske²³ se immaginiamo queste due dimensioni come due assi ortogonali, otteniamo quattro coppie distinte a cui sono associate delle risposte emotive precise oltre a categorie sociali. Per esempio,

²³ L.T. Harris - S.T. Fiske, *Dehumanizing the Lowest of the Low. Neuroimaging Responses to Extreme Out-groups*, «Psychological Science» 17 (2006), pp. 847-853.

i gruppi ammirati (campioni sportivi) sono in genere percepiti con alta calorosità e competenza, potrebbero suscitare anche orgoglio; gli anziani (alta calorosità e bassa competenza) solleciterebbero invece, reazioni come la pietà; i ricchi (bassa calorosità e alta competenza) stimolerebbero invidia e gelosia. Le categorie sociali giudicate basse in socievolezza e competenza, scatenerrebbero invece, reazioni negative come il disprezzo e il disgusto, legate alla violazione morale a cui si accompagnano questi gruppi. Di qui, lo scivolamento verso l'animalizzazione e oggettivazione di tali gruppi.

2.4. *La percezione della mente*

L'atto di antropomorfismo può essere descritto come il percepire un agente meritevole di umanizzazione, un percorso opposto a quello dell'esclusione e del disimpegno. In particolare all'"agente" viene ascritta la mente, descritta non soltanto in termini di capacità mentale (pensiero, autocontrollo e comunicazione) ma anche "esperienza" che comprende emozioni, coscienza e differenze individuali. Tali caratteristiche di antropomorfismo, in linea con il modello proposto da Nick Haslam²⁴ nel tentativo di integrare insieme il fenomeno della deumanizzazione e dell'infracumanizzazione. Secondo tale modello duale gli individui non sono né animali, né oggetti: i processi di conoscenza come il pensiero, enfatizzano l'unicità della natura umana rispetto agli animali, mentre attraverso le emozioni e l'affettività si distinguono dagli oggetti (ad esempio, robot).

La diminuzione di similarità può essere quindi estesa all'esclusione morale dei membri ossia alla deumanizzazione di un gruppo²⁵.

3. *Considerazioni conclusive*

Se fino a oggi la ricerca psicosociale si è per lo più dedicata a analizzare le determinanti, i correlati e le conseguenze della deumanizzazione, occupandosi meno dello sviluppo di strategie per ridurla, è altresì

²⁴ N. Haslam, *Dehumanization. An Integrative Review*, cit.

²⁵ N. Epley - A. Waytz - S. Akalis - J. Cacioppo, *When We Need a Human. Motivational Determinants of Anthropomorphism*, in «Social Cognition» 19 (2008), pp. 114-120.

vero che in generale, gli stati europei si trovano ad affrontare il flusso migratorio in modo pervasivo. Nessun paese europeo può dirsi estraneo al fenomeno della mobilità dei cittadini sia in entrata sia in uscita. È indubbio che molte forme di deumanizzazione siano sottili, talvolta addirittura automatiche e abbiano radici nella stereotipizzazione e nelle relazioni intergruppi e che spesso tali fondamenta abbiano una storia che si perde nella notte dei tempi. Cionondimeno è importante affrontare il processo di umanizzazione dei gruppi umani per ridurre la discriminazione violenta ed estrema. Se consideriamo le strategie messe in atto per migliorare gli atteggiamenti nell'ambito delle relazioni intergruppi, si osserva infatti come l'evoluzione del pregiudizio nei bambini sia spesso stata analizzata con l'intento di individuare soluzioni, azioni e interventi per la sua riduzione. Dalla promozione del dialogo attraverso attività comuni alla condivisione d'informazioni per conoscere abitudini e credenze per scoprire comunanze e risorse, i risultati delle ricerche empiriche e sperimentali hanno consentito di descrivere i cambiamenti nella manifestazione del pregiudizio che si osservano durante il ciclo di vita e lo sviluppo in particolare, individuando la rilevanza che fattori come il contesto, la cultura, lo *status* e l'etnia hanno nell'accompagnare tali cambiamenti²⁶.

In riferimento al tema del pregiudizio (e soprattutto quello di tipo etnico, che inizia a manifestarsi mediamente nell'età compresa tra 3-6 anni), vi è un dibattito vivace tra quanti ritengono che programmi di riduzione del pregiudizio sarebbero da introdurre a tale età in ragione delle evidenze che confermerebbero la tendenza a perpetuare, e coloro che alternativamente, si domandano se non sia invece, preferibile avviarli quando le forme di pregiudizio risultano modellarsi in relazione ai contesti socio-culturali di riferimento, in modo analogo la questione potrebbe essere estesa al tema della deumanizzazione, se si considera l'impatto esercitato dalle credenze ideologiche dei genitori sui comportamenti dei figli e la relazione tra pregiudizio e deumanizzazione confermata empiricamente. Infatti, i bambini che costruiscono delle amicizie

²⁶ T. Raabe - A. Beelmann, *Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence. A Multinational Meta-analysis of Age Differences*, in «Child Development», 82 (2011), pp. 1715-1737.

interetniche a tale età, da adolescenti prima e adulti poi, avranno un network di amici più integrato²⁷. Allo stesso modo quanto più le comunità sono inclusive, tanto maggiore è la probabilità che giovani e bambini abbiano competenze e abilità in tale direzione.

Gli esiti dei programmi di prevenzione finalizzati a ridurre il pregiudizio e rivolti soprattutto ai bambini, pur basandosi su costrutti teorici che comprendono sia i fattori contestuali sia quelli socio-cognitivi, tendono a focalizzarsi sui cambiamenti riconducibili al contatto, al contesto e al tipo di istruzioni che possono influenzare i processi socio-cognitivi, raramente si riferiscono in modo specifico alle strutture cognitive rilevanti per fase dello sviluppo (ad esempio, egocentrismo).

È infatti, ragionevole aspettarsi che le spiegazioni dei modelli del cambiamento siano diverse da quelle dello sviluppo, in ogni caso la mancata considerazione delle implicazioni sottostanti non può che compromettere l'efficacia degli interventi²⁸.

Alcune strategie per la promozione dell'umanizzazione si basano sull'esposizione e informazione. In tali casi si tratta di interventi in cui il contesto viene intenzionalmente manipolato per esempio, mediante l'uso dei media o istruzioni, ed esse risultano essere particolarmente utili quando il contatto tra i gruppi è ridotto. Un punto di partenza importante è rappresentato dal riconoscimento del fenomeno e della sua pericolosità. Si tratterebbe in questo caso di procedere verso la promozione di messaggi e stili di comunicazione capaci di influire positivamente sul comportamento, producendo consapevolezza ed empatia, andando in direzione opposta a quanto spesso i media sembrano guidarci. In modo analogo, l'organizzazione dei gruppi classi e un'attenzione al modo con cui si classificano le esperienze e le persone può costituire un tipo di informazione in grado di promuovere un pensiero che comprenda la complessità. A tal riguardo le evidenze empiriche mostrano risultati non omogenei, secondo alcuni tale esito potrebbe essere ricondotto alla scar-

²⁷ C.G. Ellison - D.A. Powers, *The Contact Hypothesis and Racial Attitudes among Black Americans*, in «Social Science Quarterly», 75 (1994) pp. 385-400.

²⁸ R.S. Bigler - L.S. Liben, *A Developmental Intergroup Theory of Social Stereotypes and Prejudice*, in R.V. Kail (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Elsevier, San Diego 2006, pp. 34 e 39-89.

sa confrontabilità tra i dati raccolti nei contesti e quelli provenienti dalle ricerche di laboratorio, in parte dovuta al tipo di misurazioni effettuate, in parte alla variabilità dei campioni e dei target adottati. Inoltre in relazione a queste tematiche spesso si sa poco o nulla degli insuccessi²⁹. È auspicabile che in futuro i programmi d'intervento prevedano un accurato training di operatori e insegnanti coinvolti e allo stesso tempo, una maggiore accuratezza nella pianificazione delle procedure e degli strumenti utilizzati in modo da consentirne il monitoraggio, la valutazione e la validità, processi garanti dell'attendibilità degli interventi stessi.

²⁹ E.L. Paluck - D.P. Green, *Prejudice Reduction. What Works? A Review and Assessment of Research and Practice*, in «Annual Review of Psychology», 60 (2009), pp. 339-367.

Alessandra La Marca

Emozioni significative a scuola: la noia

Sempre più spesso e precocemente gli studenti sono poco interessati, a volte sono apatici, a volte annoiati. Sembra che nulla li incuriosisca, che non provino il bisogno di conoscere le cose; che non abbiano voglia di impegnarsi, o che siano inflessibili nei loro ragionamenti. Come si può trasformare il disinteresse in interesse e la noia in curiosità e impegno?

Per questo motivo ci siamo proposti di verificare in che modo gli insegnanti possono identificare il modo migliore per far accrescere negli alunni il desiderio di imparare. Siccome lo studio è un valore e, allo stesso tempo, un mezzo per imparare a pensare, si ipotizza che nella misura in cui gli alunni scoprono dei validi motivi per studiare e imparano a conoscere e a regolare il proprio modo di apprendere (strategie, abilità e stili di apprendimento), saranno in grado di mantenere costante l'impegno nello studio. In altre parole, si ritiene che l'intensità del desiderio di sapere e la perseveranza dell'impegno siano legati al valore che ogni alunno attribuisce allo studio e alla sua possibilità di superare momenti di stanchezza e di noia. Si ritiene infatti che l'affettività non sia qualcosa di accidentale nella persona, ma qualcosa di essenziale, che incide profondamente nel suo modo di essere e di agire.

Con questa ricerca ci siamo proposti di evidenziare la ricaduta del modo di insegnare sull'interesse o sul disinteresse degli alunni, sulla loro curiosità o sulla loro noia affinché i docenti ne tengano conto nel modo di organizzare una didattica che susciti il massimo coinvolgimento dei propri alunni nello studio dei contenuti proposti evitando così che si annoino.

La somministrazione a 4.119 alunni delle terze classi di scuola secondaria di primo grado di un questionario autovalutativo ALM (*Awareness*

Learning Metacognitive) delle proprie abilità metacognitive, insieme ai successivi incontri con gli insegnanti, è stata un'occasione particolarmente efficace per mettere a fuoco l'incidenza del fattore "noia" nell'insuccesso scolastico.

1. *Emozioni significative a scuola*

Durante l'adolescenza e la preadolescenza emozioni e affetti sono particolarmente intensi e carichi di significato. L'adolescenza è il momento della sperimentazione della piena autonomia, delle grandi amicizie e dei primi amori. Si tratta di eventi importanti, i quali comportano un forte coinvolgimento emotivo e affettivo che connota le esperienze in corso e modula il processo di costruzione dell'identità. Nell'adolescenza, infatti, i ragazzi sono combattuti tra il desiderio di indipendenza, e la nostalgia della rassicurante dipendenza infantile. Ciò li induce a mettersi in mostra, a divenire visibili: quanto più sono elevate le aspettative nei confronti delle prestazioni sociali, tanto più è facile provare paura di sbagliare, di non essere all'altezza, e quindi vergogna per l'esposizione di sé al giudizio altrui¹.

Il processo di apprendimento coinvolge la dimensione affettiva della persona. Esso non è mero condizionamento e assimilazione passiva di contenuti preconfezionati, ma, per la forte componente di attivazione emotivo-cognitiva, rappresenta una sfida e un'avventura che implica un atto di fiducia che si manifesta nel coraggio di tuffarsi nell'incerto e nell'ignoto. I processi di apprendimento hanno luogo nell'ambito di un contesto relazionale pervaso da affetti che esercitano un'azione rilevante per la conoscenza, la comprensione e la socializzazione dei contenuti.

Nelle concrete situazioni della vita scolastica, le emozioni, gli affetti, i sentimenti e le passioni incidono significativamente nel processo di apprendimento; pertanto la comprensione delle dinamiche affettive nei propri alunni costituisce una dimensione molto importante della professionalità docente.

¹ F. Sartori, *Relazioni e stato d'animo a scuola. Il vissuto dei giovani studenti*, in C. Buzzi, (ed.), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani*, Fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo, Torino 2005.

Tutti gli insegnanti notano che l'emotività influisce nelle prestazioni degli alunni. L'emotività è normalmente reputata un fattore negativo per il lavoro scolastico; ma non è sempre così perché, se viene ben orientata, rafforza l'impegno nello studio.

L'emotività di per sé rende un alunno vulnerabile, incline a sfoghi improvvisi, estremamente influenzabile dagli stimoli esterni, talvolta pauroso, timido o aggressivo. Abitualmente le emozioni negative più forti risultano associate alla percezione di essere incapaci di padroneggiare le situazioni di apprendimento perché gli studenti non riescono a capire con chiarezza che cosa ci si aspetti da loro in termini di conoscenze acquisite, oggetto poi di valutazione, o perché si sentono in un ambiente ostile e minaccioso. Nascono così sentimenti di ansietà, rabbia e frustrazione.

Tra le problematiche emozionali occupano un posto privilegiato in ambito scolastico quelle legate alla percezione della propria competenza. Se c'è un'attenzione rivolta al sé piuttosto che al compito, sorge un'elevata insicurezza circa le proprie possibilità di affrontare situazioni problematiche o conflitti, che può perfino portare l'alunno a sentirsi fallito.

È difficile modificare negli allievi il senso di fallimento, che provoca in essi delle attese negative e sfiducia nelle proprie possibilità, che a loro volta influenzano negativamente l'apprendimento e la disponibilità intellettuale. È meglio prevenire il problema, per esempio, formulando gli obiettivi educativi in modo tale che, quando vengono comunicati agli allievi, possano essere facilmente da essi condivisi. L'insicurezza e l'ansia, connesse a un'insufficiente autostima e a una scarsa percezione della propria competenza, possono diventare a lungo andare fonte di disadattamento comportamentale e sociale.

Quando i docenti prospettano mete troppo alte e inadeguate, c'è il pericolo che l'alunno perda fiducia in se stesso oppure che sviluppi la falsa idea che il suo reale valore dipende dal suo essere "il primo", cominciando a credere che una sconfitta o un insuccesso diminuiscono il suo valore e le sue capacità.

La riuscita scolastica contribuisce certamente a formare l'immagine che il soggetto ha di se stesso e che le persone che gli vivono attorno hanno di lui. Chi in base ai risultati scolastici si è formato una buona immagine di sé ed è stimato dagli insegnanti, dai compagni di classe e dai genitori

tende a stimare se stesso, a riconoscere il suo valore e ad affrontare con serenità le prove e la fatica. Chi invece percepisce di essere considerato scolasticamente fallito tende a considerarsi veramente tale; necessariamente cresceranno in lui la paura di non farcela, il terrore del giudizio, l'ansia di sbagliare, la paura di essere emarginato e di non essere amato.

Gli studenti molto ansiosi sono generalmente più dipendenti dal giudizio degli insegnanti e dei genitori e preferiscono le situazioni in cui siano chiari sia gli obiettivi sia il metodo da utilizzare per svolgere un determinato lavoro; preferiscono uno stile di insegnamento direttivo e ben strutturato. Gli studenti poco ansiosi invece rendono di più in situazioni scolastiche in cui prevale la discussione e la partecipazione attiva. Le reazioni emozionali degli studenti, come gioia e soddisfazione, sono più intense se essi hanno affrontato positivamente impegni moderatamente difficili.

Avviene, a volte, che un ragazzo possa mostrarsi capace di vincere la paura in un ambito mentre manifesta sentimenti ansiosi in un altro. In una misura o nell'altra ogni alunno presenta dei segni di emotività che influiscono nel suo processo di apprendimento: l'insegnante deve saperli riconoscere e, in alcune occasioni, deve aiutare l'alunno a trasformare una emozione in un'altra più consona alla situazione. Le emozioni non vanno fiaccate ma regolate.

2. La regolazione delle emozioni

L'emotività (l'aspetto più elementare dell'affettività) è la predisposizione a reagire in modo vivace a eventi interni ed esterni. Si manifesta nel comportamento (nel riso, nel pianto, nell'ansia, nell'eccitazione, nella depressione) e rappresenta il fattore di sollecitazione della vita psichica, in quanto ha la funzione di attivare e accrescere gli interessi².

L'emozione in se stessa non è definibile; lo può essere, come afferma Malo³ soltanto attraverso la riflessione, che permette di individuare

² Cfr. A. La Marca, *Affettività*, in G. Bertagna - P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica La Scuola*, Brescia 2013, pp. 25-38.

³ A. Malo, *Antropologia dell'affettività*, Armando, Roma 1999, p. 98.

le sue diverse componenti: i cambiamenti organici, la coscienza di questi cambiamenti e l'oggetto che li provoca.

Negli studi sull'affettività il termine emozione è adoperato in senso più ristretto del termine "affetto" e di solito si riferisce alle reazioni immediate. Quando si parla di affetto ci si riferisce invece a qualcosa di più duraturo dell'emozione⁴.

Le emozioni pur così familiari all'esperienza quotidiana, sono però quanto mai sfuggenti al tentativo di definizione. Esse si collocano in una zona intermedia tra corpo e mente, tra l'essere "che sente" e l'essere "che pensa". L'emozione è un processo complesso che interessa l'organismo a tutti i livelli, da quello neurologico e viscerale a quello cognitivo e comportamentale; interviene come sistema di regolazione nell'ambito dell'attività psichica, produce reazioni a carico di organi e apparati, ma svolge anche funzione di rappresentazione e di comunicazione.

Negli studi più recenti sul comportamento emotivo è presente un diffuso interesse per il concetto di regolazione emotiva, determinato anche dalle concettualizzazioni più recenti delle emozioni che ne enfatizzano gli aspetti relazionali. Le emozioni sono viste prevalentemente all'interno di un processo che serve a regolare l'interazione dell'individuo con l'ambiente e se ne sottolinea quindi la funzione adattiva. Le emozioni non sono concepite soltanto come risposte che devono essere regolate dall'individuo, ma sono esse stesse fattori regolatori dell'interazione fra l'individuo e la situazione in cui esso si trova.

Tutte le fasi del processo emotivo possono essere soggette ad azione regolatoria. Un tipo di regolazione delle emozioni consiste nella modificazione della loro intensità, esperienza ed espressione, mediante un'attività cognitiva e un atto volontario.

Le emozioni sono in qualche modo collegate con le convinzioni⁵. L'emozione, in altre parole, aiuta a percepire le qualità del mondo; è

⁴ La diversa terminologia definisce non solo linguaggi ma anche prospettive culturali differenti. Il termine "emozione", infatti, si riscontra più frequentemente in ambito evolucionistico e neurofisiologico, mentre il termine "affetto" appartiene soprattutto all'ambito psicoanalitico.

⁵ Cfr. M.C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston 1995; tr. it. *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1996, pp. 80-82.

vero che essa non dà la misura del valore degli oggetti e delle situazioni; ma tale valutazione viene effettuata dalla ragione anche sulla base di ciò che è percepito dall'emozione⁶. Per questo Martha Nussbaum afferma, con buone ragioni:

«La visione astratta della mente calcolatrice si dimostra relativamente limitata e incapace di discriminare, a meno che non sia soccorsa da un'immaginazione vivida ed empatica di ciò che si proverebbe realmente a vivere un certo tipo di vita. Posso ora aggiungere che le emozioni sono parte integrante di questa visione più globale. [...] L'intelletto privo di emozioni è, potremmo dire, cieco davanti al valore: senza l'apporto dei giudizi insiti nelle emozioni è incapace di cogliere il significato e il valore della morte di una persona»⁷.

Mihaly Csikszentmihalyi⁸ ha esaminato in maniera articolata i contenuti fondamentali dell'esperienza, intesi come stati interni della coscienza di sé: emozioni, intenzioni, operazioni mentali. Csikszentmihalyi sottolinea come nel pensiero siano coinvolti le emozioni e i desideri che attivano le energie psichiche, mentre le intenzioni forniscono loro un ordine, una prospettiva, un quadro di riferimento di risultati desiderati. Emozioni, intenzioni e operazioni mentali entrano in gioco in genere contemporaneamente, interagendo tra loro.

L'esperienza emozionale può assumere una duplice valenza, positiva e attrattiva o negativa e repulsiva e una diversa intensità e durata.

Csikszentmihalyi ha esplorato l'intera gamma delle esperienze segnate da risvolti emozionali. Egli ha preso in esame non tanto e non solo le sensazioni di benessere e di felicità, ma soprattutto quelle di coinvolgimento personale intenso e produttivo.

L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta di per sé e come fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione. È un'esperienza di sé come persona che riesce ad

⁶ Questa dinamica è invece illustrata da R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, Beck, München 1986; tr. it. *Concetti morali fondamentali*, Piemme, Casale Monferrato 1993, pp. 45-55.

⁷ M.C. Nussbaum, *Poetic Justice*, cit., pp. 88-89.

⁸ J. Nakamura - M. Csikszentmihalyi, *The Concept of Flow*, in C.R. Snyder - S.J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2002, pp. 89-105.

agire al massimo delle proprie capacità e questo stato di cose è già di per se stesso motivo di rinforzo positivo. È un sentimento di efficacia, che viene definito da Csikszentmihalyi come l'esperienza di un fluire dell'azione, che presenta un quadro fenomenologico di questo tipo:

- a) Intensa concentrazione nell'attività che si sta facendo;
- b) Confluire di azione e consapevolezza;
- c) Perdita di riflessione critica (non disperde attenzione nel guardarsi "dal di fuori", ovvero egli è totalmente immerso nell'attività);
- d) Percezione di essere in grado di controllare le proprie azioni (percepisce un "bilanciamento", un'adeguatezza tra le proprie capacità e le opportunità di azione o "sfide" poste dall'ambiente);
- e) Distorsione della percezione del tempo (in genere il tempo sembra scorrere più velocemente);
- f) L'attività svolta è gratificante per se stessa.

Un'esperienza ottimale di questo tipo di solito implica un fine equilibrio tra l'abilità di agire e le opportunità di farlo. Se la sfida è troppo elevata si diventa frustrati, poi impauriti e infine ansiosi. Se la sfida è troppo bassa in relazione alle proprie abilità ci si può rilassare, fino a diventare annoiati. Se poi sfida e abilità coinvolte sono ambedue minime allora si tende a diventare apatici. Il livello ottimale emerge quando sia la sfida posta dal compito, sia la percezione delle proprie abilità ad affrontarla sono elevate.

Naturalmente gli elementi che caratterizzano un'esperienza ottimale non sono sempre controllabili, di conseguenza esperienze altamente positive si intrecciano con altre nelle quali prevalgono l'ansia o la noia, l'apatia o la stanchezza.

Un'esperienza ottimale è, quindi, in primo luogo percepita come interessante, stimolante, sfidante, suggestiva, sulla base di guadagni e significati internamente vissuti e non solo osservati in altri. In secondo luogo il soggetto si rende conto del senso o della ragione di questa sollecitazione, cioè ha un ritorno riflessivo che permette una più o meno pronunciata concettualizzazione dell'esperienza stessa perché si sente stimolato a capire che cosa l'esperienza gli ha fatto intravedere o verso che cosa gli ha fatto aprire gli occhi, da che cosa si è sentito attirato, quale guadagno personale ha acquisito, che cosa ciò può prospettare per la sua esistenza.

È questa la base che può condurre nel tempo non solo ad avvertire il valore implicato nell'attività svolta, ma a interiorizzarlo come riferimento per nuove iniziative autonome e non solo quando ne sia sollecitato da altri.

L'esperienza diretta, derivante da una partecipazione attiva e personale ad attività ricche di riscontri personali positivi e ripetute nel tempo, agisce sul soggetto in due direzioni: promuove una crescita personale nelle abilità, conoscenze e competenze connesse con quella stessa attività; favorisce una progressiva percezione del valore personale attribuito a quell'attività.

Non è difficile intuire che un'esperienza di apprendimento scolastico, come quella appena descritta, possa costituire un ottimo antidoto alla noia che provano molti alunni in classe.

Malo⁹ afferma che la “storia filosofica dell'emozione” si può interpretare come la ricerca di una risposta alla domanda sull'oggettività dell'emozione. Oltre a essere centrale in ambito teoretico, soprattutto nel campo della teoria della conoscenza e dell'antropologia, la questione ha delle conseguenze molto importanti in ambito pratico, poiché la negazione del carattere oggettivo dell'emozione significa racchiuderla nell'ambito della coscienza e, di conseguenza, rendere impossibile la sua comunicazione (l'emozione sarebbe qualcosa di ineffabile), la sua razionalizzazione (l'emozione potrebbe essere soltanto intuita) e la sua educazione (l'unico controllo possibile sull'emozione sarebbe quello dispotico della ragione). Affermare l'oggettività dell'emozione presenta teoricamente meno problemi, ma ciò non corrisponde all'esperienza che noi abbiamo dell'emozione, secondo la quale ci rendiamo conto che essa non è perfettamente comunicabile né può essere del tutto oggettivata né controllata¹⁰.

I cognitivisti hanno visto molto bene quando sostengono che l'emozione è in rapporto con la valutazione di una realtà – sia attraverso la semplice presenza dell'oggetto in una circostanza determinata, sia attraverso l'impulso che l'oggetto fa sorgere in noi – e, di conseguenza,

⁹ A. Malo, *Antropologia dell'affettività*, Armando, Roma 1999, p. 347.

¹⁰ Una trattazione particolarmente lucida e completa del rapporto fra scelte morali ed emozioni in G. Samek Lodovici, *L'emozione del bene*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

che l'emozione non è fenomeno meramente soggettivo. Infatti, siccome l'emozione ha un rapporto con la valutazione fatta dal soggetto, essa ha un carattere soggettivo; ma, poiché la valutazione si riferisce a una realtà che appare nell'emozione come il suo oggetto, l'emozione ha un'oggettività.

Benché i comportamentisti differiscano tra loro nel modo di considerare l'emozione (alcuni sottolineano l'importanza del *pattern-reaction*, altri mettono l'accento sullo stimolo esterno o sul comportamento o sulla funzione biologica dell'emozione), tutti concordano nell'identificare l'emozione a partire esclusivamente dalle manifestazioni esterne (siano cambiamenti fisiologici, siano comportamenti determinati).

Questa tesi viene rifiutata dalla semplice esperienza, giacché nonostante le manifestazioni esterne possano indicare l'emozione che prova una persona, non sempre lo fanno in un modo veritiero.

Malo¹¹ sottolinea come la situazione non è in grado di spiegare l'origine dell'emozione perché una stessa situazione può provocare emozioni diverse o non provarne nessuna.

Non possiamo spiegarci perché davanti al pericolo uno fugga e un altro resti fermo.

Come sottolinea A. Heller, «la reazione adeguata non è parte organica del processo ma, per esempio, del *prodotto finale*. Chi non ha mai ancora provato soddisfazione e gioia incontenibile se a una domanda inaspettata ha risposto con *prontezza* e precisione?»¹².

Dal canto suo, il cognitivismo moderno, sotto la spinta della psicoanalisi e del comportamentismo, ha sottolineato altri elementi che sono presenti nell'emozione: l'impulso, il desiderio, il sentimento e l'azione. L'emozione appare così come una realtà complessa in cui c'è un'interiorità – impulso, cambiamenti fisiologici, sentimento, valutazione o opinione – e un'esteriorità – realtà, evento o azione davanti alla quale essa viene provata; manifestazioni esterne dei cambiamenti fisiologici, gesti e azioni.

Se quanto appena detto si applica allo studio della noia – un'emozione negativa-, le conseguenze pedagogiche sono abbastanza chiare.

¹¹ *Ibi*, p. 347.

¹² A. Heller, *Teoria dei sentimenti*, Editori Riuniti, Roma 1981, p. 27.

Se non esistesse un'esperienza interna della noia, le sue manifestazioni esterne rimarrebbero per chi le osserva vuote di significato, sarebbero come la descrizione di un colore per un cieco dalla nascita.

D'altra parte se non ci fossero delle manifestazioni, la noia - come qualsiasi altra emozione -sarebbe incomunicabile, non soltanto in quello che ha di esteriorità ma anche in quello che corrisponde al proprio modo di sentirla.

La connessione tra aspetto interno ed esterno si presenta quindi come qualcosa di necessario nella costituzione dell'emozione e nella sua comprensione, ma non è una connessione spiegabile in termini di causalità efficiente, bensì in termini dell'intenzionalità specifica che corrisponde all'affettività. Certamente è possibile scoprire dei collegamenti tra il sentimento interno della noia e le sue manifestazioni esterne.

Due sono i problemi che emergono dall'impostazione cognitivista nello studio della noia: esiste un rapporto tra tutti questi elementi? Qual è il tipo di rapporto?

Come è noto, i comportamentisti negano l'esistenza di un rapporto tendenza-sentimento-comportamento perché il loro metodo di accesso allo studio dell'emozione è esclusivamente l'etero-osservazione. Siccome attraverso questo tipo di esperienza non è possibile accedere alle tendenze né ai sentimenti, l'emozione è identificata con il comportamento, con le differenze già viste a seconda degli autori.

I cognitivisti, insieme ai fenomenologi, accettano invece l'esistenza di questo rapporto, perché, oltre all'etero-osservazione, considerano lecita l'auto-osservazione. Le differenze tra queste due correnti nascono poi quando si analizza il modo in cui ognuna concepisce il tipo di rapporto tendenza-sentimento-comportamento¹³.

¹³ La distinzione tra queste due correnti sta nel modo di concepire il sentimento: nel cognitivismo, sia quello classico, sia quello moderno, il sentimento è una valutazione o una tendenza sentita che dipende da una valutazione (la valutazione o giudizio è l'elemento essenziale dell'emozione), mentre nella fenomenologia il sentimento è un fenomeno di coscienza, che nasconde un impulso originario (questo è il pensiero di Freud) o è un fenomeno di coscienza, la cui intenzionalità è peculiare perché suppone la propria affezione e, di conseguenza, il livello tendenziale della nostra personalità (questo è il pensiero di Ricoeur, Levinas ecc.).

3. *La noia*

Nella psicologia delle emozioni si incontra spesso il termine “emozione primaria” riferito a paura, rabbia, tristezza o gioia indicate, come *basic emotions*. Molto più raramente si parla delle emozioni definite secondarie, o complesse o miste, quali la vergogna, l’orgoglio, l’imbarazzo, la noia.

Il termine *noia* deriva dal provenzale *enoja*, derivato di *enojar*, dal latino volgare *inodiare*, cioè avere in odio. Nella lingua italiana medievale il termine è stato utilizzato a indicare pena, angoscia, dolore, tormento. *Langweile*, parola tedesca che indica la noia, letteralmente significa tempo lungo¹⁴. Il francese *ennui* e l’italiano *noia*, da ricondurre entrambi – attraverso la mediazione del provenzale *enoja* – alla radice latina *inodiare* (avere in odio o detestare), risalgono addirittura al XIII secolo; lo stesso vale per l’inglese *spleen* che compare dal XVI secolo¹⁵.

Di solito le parole che designano la noia e sentimenti simili nelle diverse lingue hanno un’etimologia relativamente incerta. Il vocabolo *boredom* compare nella lingua inglese solo dopo il 1760, e il suo impiego è aumentato progressivamente col passare del tempo. Inizialmente è un’emozione che risulta appannaggio della *upper class* vittoriana mentre il termine riferito alla *lower class* è tendenzialmente *apathy*. Il corrispondente vocabolo tedesco *Langweile* compare un paio di decenni prima, ma in realtà ha dei precedenti nell’antico tedesco, che però designano solo un lungo lasso di tempo e non un’esperienza del tempo.

La noia, a causa della sua natura indefinita, è un costrutto poco indagato nella storia della psicologia e a tutt’oggi non definitivamente descritto. I primi studi psicologici su questa emozione risalgono all’inizio del novecento, ma solo in seguito sono stati approfonditi.

La noia è una condizione affettiva che si esprime e si risolve in una serie di tentativi di azioni non messi in opera. Studi che riguardano il

¹⁴ U. Galimberti, *Dizionario di psicologia*, Utet, Torino 1992, la definisce come «stato esistenziale e psicologico che insorge quando l’esperienza di un soggetto è progettualmente e affettivamente demotivata».

¹⁵ L.Fr.H. Svendsen, *A Philosophy of Boredom*, Rektion Books, London 2004; tr. it. *Filosofia della noia*, Guanda, Parma 2005.

campo semantico del costrutto della “noia” sono stati effettuati da neurolinguisti e psicologi cognitivisti.

La noia si manifesta come un tratto caratteristico dell’uomo moderno¹⁶; è riconosciuta come esperienza sempre più diffusa soprattutto dopo che la filosofia esistenzialista ebbe a cimentarsi nel disegno particolarmente arduo di trovarle una collocazione all’interno della vita umana.

È possibile collocare il costrutto generale della noia in una duplice prospettiva. Da una parte inquadriamo la noia come un’emozione secondo le teorie della mente classiche del cognitivismo, dall’altra sul piano metodologico la noia viene considerata come un costrutto emotivo quantificabile. La noia infatti può indicare uno stato interno in cui gli scopi, pur presenti, sono al momento del tutto inattivi e/o una valutazione di monotonia e ripetitività degli stimoli esterni, tale da impedire l’acquisizione di nuove conoscenze.

I motivi ricorrenti di questo tipo di noia sarebbero ripetitività, monotonia dell’ambiente, assenza di sorprese, in modo che il mondo esterno risulta privo di complessità e di quell’incertezza che fornisce un normale grado di sfida per l’essere umano. Si esperisce una mancanza di situazioni sia interne sia esterne, che richiedano all’alunno comportamenti di adattamento. Per ripristinare questa sorta di “sfida” viene prodotto in realtà un *surplus* di attivazione; il fenomeno è particolarmente accentuato nei soggetti definiti *sensation seeker*¹⁷.

È comprovato che gli alunni che possiamo definire *arousal-seeking* o *sensation seeker* tendono a provare maggiormente noia in circostanze monotone e ripetitive e probabilmente di conseguenza a ricercare nuovi stimoli con la funzione di evitare questa emozione.

L’alunno *sensation seeker* è caratterizzato da un notevole bisogno di novità, di cambiamento, di eccitazione e di esperienze comportamentali

¹⁶ O.E. Klapp, *Overload and Boredom. Essays on the Quality of Life in the Information Society*, Greenwood Press, Westport Conn. 1986, pp. 26-27; L.Fr.H. Svendsen, *A Philosophy of Boredom*, cit., pp. 20-21.

¹⁷ Zuckerman ha sottolineato a più riprese il legame tra noia e *stimulation-seeking*. Cfr. M. Zuckerman, *Dimensions of Sensation Seeking*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 36 (1971), pp. 45-52; Id., *Development of Situation Specific Trait-state Test for the Prediction and Measurement of Affective Responses*, *ibi*, 45 (1977), pp. 513-523; Id., *Sensation Seeking. Beyond the Optimal Level of Arousal*, Erlbaum, Hillsdale 1979.

ed emotive complesse. Questa caratteristica è probabilmente temperamentale ed è scomponibile sul piano psicologico in tre diverse dimensioni: la ricerca di emozioni e di sensazioni, la ricerca di esperienze e la suscettibilità alla noia.

Con l'approfondimento degli studi si giunge a suddividere la noia per tipologie; non si esamina più come fenomeno generale, ma se ne individuano le diverse facce distinguendo tra noia patologica, malinconica, morbosa, e così via¹⁸.

La noia secondo Greenson¹⁹ è data dalla coesistenza di diverse componenti: «uno stato di insoddisfazione e un'avversione all'azione, uno stato di intenso desiderio e l'incapacità di indicare ciò che si desidera, un senso di vuoto, un atteggiamento passivo di attesa accompagnato dalla speranza che il mondo esterno provveda a fornire il soddisfacimento, un senso distorto del tempo, in cui il tempo sembra essersi fermato». Greenson²⁰ focalizza la sua analisi sui processi di pensiero, sugli impulsi e sui meccanismi di difesa; la fantasia costituisce una minaccia da cui difendersi.

Revers²¹ concepisce la noia come un *drive* ciclico che si sviluppa tra noia-piacere-noia e si svolge su piani diversi a formare una spirale. I meccanismi che muovono il drive sono due: il movimento circolare e il potenziamento che crea la spirale. Sulla spirale si snodano tre forme di noia di intensità diversa: la noia patica, la noia dinamica e la noia etica.

La noia patica sorge dalla spontaneità della vita stessa e spinge all'azione e alla relazione con il mondo. La noia dinamica si dirige verso un preciso oggetto con l'intento di cogliere unicamente il piacere che provoca. La spinta verso il piacere si intensifica nella noia dinamica. La noia etica abolisce le esigenze della coscienza morale e si trasforma in stile di vita²².

La noia sembrerebbe quindi prodursi quando al soggetto si preclude una pienezza di rapporto con il reale (situazioni, oggetti...). La noia parte dal soggetto che trasferisce nella situazione-stimolo la sua impos-

¹⁸ A. Vigorelli, *Il disgusto del tempo: la noia come tonalità affettiva*, Mimesis, Milano 2009.

¹⁹ R.R. Greenson, *La noia*, in Id. - H. Kohut, *Noia e apatia*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 53-73; il saggio era già apparso in «Journal of the American Psychoanalytic Association», 1 (1953), p. 7-21.

²⁰ *Ibi*, p. 53.

²¹ W.J. Revers, *Psicologia della noia*, Paoline, Roma 1958².

²² V. Jankélévitch, *L'avventura, la noia, la serietà*, Marietti, Genova 1991.

sibilità di un autentico rapporto. La situazione crea la noia nel momento in cui non può essere compenetrata emotivamente dal soggetto, decantando in quest'ultimo il senso della sua inadeguatezza, cioè il senso dei suoi limiti nei confronti di quella realtà. La noia diviene quindi la presenza nell'animo di un soggetto di un contenuto sgradevolmente recepito come inadeguato o, se vogliamo, indicativo di una carenza di interesse implicita nello stimolo; tale presenza, per la sua peculiarità di contenuto permeato di malessere, induce nella persona il desiderio di sottrarsi a siffatta situazione carenziale.

Questo stato d'animo induce nel soggetto una spinta alla sua eliminazione. Nel momento in cui delle reazioni emotive a una situazione occupano l'intero campo della coscienza, o comunque vi è una spiccata presenza di fatti emozionali, sembra essere preclusa la possibilità di annoiarsi, sembra escluso che in mezzo ad essi figurino la noia, che è invece una specie di sgradita mancanza di sentimento, un buco nell'animo, un'assenza percepita, un vuoto con un suo peso negativo.

La noia non è comunque la stagnazione di uno stato d'animo ma è una stasi "non rassegnata" della coscienza, in quanto racchiude l'intenzionalità, cioè la tendenza a trasferirsi sulle cose. Sembra essere come un'intenzionalità indirizzata su un oggetto che la respinge e, come tale, rappresenta un rapporto mancato.

Alcune persone sperimentano la noia con maggiore frequenza di altre e ciò in relazione alle caratteristiche temperamentali. La persona dotata maggiormente di ricchezza interiore difficilmente esaurisce il rapporto con il mondo; le sue risorse di fantasia, cultura, acume, senso di osservazione, lo porteranno a trovare nella stessa situazione vari e molteplici aspetti che gli permetteranno di non esperire la noia.

È possibile collegare la genesi della noia a un inadeguato investimento della rappresentazione del sé, alla mancata integrazione in essa delle spinte pulsionali, delle capacità di rinviare e orientare i soddisfacimenti pulsionali e di mantenere stabile il valore degli oggetti e degli scopi.

Spesso la noia esprime un bisogno di rinnovamento. Costituisce una fase di crisi del ciclo di vita, ma può altresì essere un'anticipazione alla depressione e pertanto si manifesta come un sentimento commisto a vissuti di vuoto, melanconia e stanchezza. La noia può comunque essere una difesa ma anche un segnale d'allarme della depressione.

La noia sorge nel momento in cui la realtà non permette una piena soddisfazione e si presenta con rallentamento mentale, disinteresse, diminuita reattività agli stimoli interni ed esterni, assenza di fantasia. La noia è uno stallo in cui l'azione desiderata è inibita, la fantasia connessa al desiderio è mantenuta fuori dalla coscienza; la rimozione del desiderio e dei sentimenti di ansia e perdita non impedisce l'affiorare di un senso di tensione e disagio. All'inibizione della fantasia consegue il senso di immobilità del tempo e la lontananza delle emozioni. La noia è vissuta in modo spiacevole perché il soggetto sperimenta il sentimento di una relativa insufficienza; la noia parte dal soggetto che trasferisce sulla situazione stimolo la sua impossibilità di un autentico rapporto.

La noia è sgradevolmente recepita perché indicativa di una carenza che induce nell'individuo il desiderio di ritirarsi dalla situazione. È una specie di sgradita mancanza di sentimento, un buco nell'animo, un'assenza percepita, un vuoto con un suo peso negativo. È un sentimento che invade sia quando si compiono azioni ripetitive e monotone, sia quando non si fa nulla. È comunque una fase non rassegnata che tende a trasferirsi sulle cose e che spinge, prima o dopo a seconda delle personalità, al cambiamento e alla ricerca di azione.

La noia è causata da eventi o condizioni interne ed esterne alla persona. Tra le cause interne della noia si possono annoverare disturbi che impediscono di raccogliere e accettare gli stimoli ambientali.

Revers²³ che ha studiato la noia nell'ambito lavorativo, sottolinea l'importanza del significato che essa ha per il lavoratore e il grado del suo coinvolgimento emotivo. L'autore afferma che l'interesse piuttosto che non l'indifferenza dipende dal risultato conseguito; se è degno dello sforzo impiegato, se compensa l'intervento dell'Io attivo. Se il lavoro non richiede il pieno intervento dell'Io allora non interessa e annoia.

Tiberi²⁴ definisce la noia un fenomeno composito, un costrutto affettivo cognitivo come i valori, gli atteggiamenti, i pregiudizi. La noia è un costrutto composito di *arousal* e *appraisal*, cioè da elementi affettivi

²³ *Ibidem*.

²⁴ E. Tiberi, *La spirale della noia. Saggio sul rapporto tra il deterioramento di sistemi motivazionali normali e l'attivazione di un sistema motivazionale perverso*, Angeli, Milano 1983; Id., *Misurazione della noia cronica*, Giuffrè, Milano 1990.

rappresentati dalle emozioni negative e da elementi cognitivi rappresentati da percezione e valutazione. Ma essa ha una sua specificità: è un sentimento esistenziale negativo terribile, che oscilla tra tristezza, depressione, rabbia, melanconia, paura, irrequietezza.

Non è una sola emozione specifica, essa si pone su un *continuum*. La noia può differenziarsi per qualità e per intensità. Pur essendo un sistema motivazionale di tipo negativo, vissuta come un disagio, un malessere dal quale si vuole uscire.

4. *La noia durante il lavoro scolastico*

Cercheremo ora di confrontare il quadro teorico appena delineato con alcune esperienze di alunni e di insegnanti. Riportiamo dapprima i risultati ottenuti da 4.119 alunni dell'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado di Palermo e provincia (25 scuole, 230 classi) intervistati nella primavera del 2013.

Essi arricchiscono il quadro informativo sulla noia nella prima adolescenza e nella preadolescenza, con particolare riferimento all'esperienza scolastica. Si tratta di un approfondimento di alcuni risultati della ricerca, che sono già stati presentati complessivamente²⁵.

Abbiamo analizzato e discusso con i docenti i risultati della scala *Impegno motivato* del questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*)²⁶.

La scala *Impegno motivato* si riferisce alla capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza, superando la noia, la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate; la scala riguarda altresì la capacità di impegnarsi nel lavoro scolastico per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi. L'alunno è invitato a indicare con quanta frequenza si comporta nel modo descritto nell'*item* scegliendo tra "mai", "qualche volta", "spesso" e "quasi sempre".

²⁵ A. La Marca, *The Development of a Questionnaire on Metacognition for Students in Secondary School*, in *Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014*, Barcelona, Spain, pp. 676-691.

²⁶ A. La Marca, *Io studio per... imparare a pensare*, Città Aperta, Troina 2004.

Un alunno che ottiene un punteggio alto in questa scala, composta da 16 *item*, è motivato allo studio; lavora con impegno e perseveranza; è consapevole dell'importanza dell'impegno personale e porta abitualmente a termine un compito scolastico anche se richiede molto tempo e fatica oppure se è noioso o non piace; ha desiderio e curiosità di conoscere; sa dare significato a ciò che studia²⁷.

Otto *item* di questa scala sono congruenti con il tema che stiamo studiando perché sondano le alternative, “noia/interesse” per la vita scolastica e “piacere/non piacere” per i compiti scolastici.

1. *Mi capita sia in casa sia fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola.* In ambito extrascolastico il 59,6% degli alunni non parla mai o solo qualche volta, con piacere di ciò che fa a scuola.

2. *Lavoro con impegno anche quando non mi piace ciò che sto facendo.* Il 55,1% degli intervistati dichiara di lavorare spesso o quasi sempre con impegno anche quando sta svolgendo un compito poco piacevole.

3. *Mi capita di cercare per mio interesse personale altre notizie riguardanti un argomento spiegato in classe.* Il 67,7% degli alunni, mai o solo qualche volta cerca, per interesse personale, altre informazioni, oltre a quelle richieste dall'insegnante, su un argomento spiegato in classe e perciò assegnato come oggetto di studio a casa.

4. *Mi impegno seriamente per capire cosa l'insegnante spiega anche quando la materia non mi piace.* Il 66,7% degli intervistati si impegna spesso o quasi sempre per comprendere le spiegazioni dell'insegnante anche quando l'argomento non è piacevole.

5. *Provo spesso piacere in ciò che studio.* Il 59,3% degli alunni dichiara di studiare con piacere spesso o quasi sempre .

²⁷ Naturalmente, trattandosi di un questionario autovalutativo, lo strumento impiegato riflette quello che gli alunni pensano sullo studio e non sempre il modo in cui realmente studiano. I limiti del questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*) sono quelli tipici di tutti gli strumenti di autovalutazione usati in ambito scolastico: gli alunni intervistati tendono a fornire una buona immagine di sé. Pertanto i dati raccolti con il questionario vanno integrati con quelli provenienti dalle osservazioni sistematiche condotte dagli insegnanti e raccolti nella “griglia per la valutazione degli obiettivi raggiunti”. Il questionario può essere usato sia per la valutazione iniziale che per quella finale, dopo che gli alunni hanno svolto i lavori previsti nelle schede.

6. *Uno dei motivi più importanti che mi spinge a studiare è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove.* Spesso o quasi sempre il desiderio e la curiosità di conoscere motivano positivamente l'apprendimento del 67,1 % degli intervistati.

7. *Anche se un compito è noioso continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.* Dichiarano di agire così il 76,1% degli intervistati.

8. *Anche quando ciò che studio è noioso e non mi interessa continuo a lavorare ininterrottamente.* Nel portare a termine un compito scolastico noioso gli intervistati si dividono quasi a metà: il 51,6% spesso o quasi sempre continua a lavorare anche quando lo studio diventa noioso o non interessante.

Complessivamente la maggior parte degli alunni palermitani, di età compresa tra i 13 e i 14 anni di età, dichiara di continuare a svolgere il lavoro scolastico anche quando si annoia. Di fronte a un compito da completare, la maggior parte degli alunni non attribuisce molta importanza al fatto che esso sia più o meno noioso. I ragazzi si limitano a terminare rapidamente quello che sanno di dover fare anche quando non è molto piacevole. Mi sembra un segno di sano realismo, che servirà loro per svolgere, da adulti, dei compiti non sempre entusiasmanti ma pur sempre necessari. Anche se gli alunni, tutto sommato, sono disposti a sopportare momenti di noia nei compiti scolastici, agli insegnanti si richiede ovviamente di evitare il più possibile le esperienze noiose ai propri alunni.

5. *Il Focus Group con gli insegnanti*

In secondo luogo riportiamo il parere di alcune insegnanti. Nel mese di luglio dell'anno scolastico 2013-14, nell'ambito di un corso di formazione, è stato svolto un *focus group* con 14 insegnanti di scuola secondaria di varie province italiane, sul tema della noia nei preadolescenti e negli adolescenti. In un clima cordiale e disteso, le insegnanti hanno espresso le loro opinioni rispondendo a quattro domande formulate con chiarezza e nello stesso tempo in modo tale che non indirizzassero verso determinate risposte. Quasi tutte hanno dichiarato di non essersi soffermate prima a considerare l'incidenza della noia sul successo scolastico dei

propri alunni e di non riuscire sempre a non annoiare la classe mentre fanno lezione.

Le tipologie di risposta a ciascuna domanda variano da un minimo di quattro a un massimo di sei. Per documentare le affermazioni più frequenti riportiamo testualmente alcuni brani degli interventi; altre insegnanti hanno espresso con parole diverse idee simili a quelle di seguito riportate.

a) *È possibile definire la noia?*

«La noia è uno stato d'animo, la sensazione di vuoto momentaneo, provocato dal fatto che la nostra mente è alla continua ricerca di stimoli. Più un alunno è allenato a tenere attiva la propria mente, più la riempie di informazioni e desideri, più è propenso all'azione, alla progettazione del presente e futuro, più è ricco di idee, interessi, voglia di emergere o realizzarsi e voglia di vivere in tutti i sensi, maggiori saranno le probabilità che una noia momentanea lo faccia precipitare nel senso di vuoto, d'impotenza, di tempo perso».

«La noia è la domenica nella quale tramonta la speranza del sabato. Quando l'ultima speranza naufraga, quando si coglie il nonsenso di un processo di crescita che ha tradito le speranze piuttosto che realizzarle, in quel momento la noia segna il tempo del ritorno alla *routine* quotidiana anche se si sta vivendo ancora l'illusione della festa».

«La noia è un sentimento importantissimo per l'umanità. È per battere la noia che l'uomo ha iniziato a fantasticare con la mente, a uscire dal proprio guscio di puro istinto. Forse stimolato proprio dallo sgradevole senso di noia, s'è spinto verso i pensieri astratti, rievocando mentalmente le proprie esperienze, analizzando il mondo che lo circondava, costruendo utensili o monili, pitturandosi il corpo, progettando nuove armi, seguendo quei magnifici processi d'analisi e di sintesi, che lo contraddistinguono dagli animali inferiori».

«La noia è anche molto legata alla sensazione dello scorrere del tempo. Si può pensare, per fare un banale esempio, quanto è lunga per noi l'attesa di un paio di minuti davanti a un semaforo rosso, rispetto alla durata di un film avvincente. La noia ferma il tempo soggettivo e questa condizione provoca, al nostro corpo e alla nostra mente, un profondo disagio e insofferenza».

«La noia tipica della contemporaneità non è provocata dall'assenza di stimoli informativi – come accadeva in passato – bensì dal loro eccesso. Oggi possiamo parlare di un vero e proprio *furto dell'immaginazione*».

b) Perché un alunno si annoia?

«Annoarsi significa ammettere di avere perduta la partita, di non aver saputo adempiere le speranze dell'adolescenza e cadere nella tentazione del disincanto».

«Non si annoiano mai gli alunni che sanno catturare gli stimoli che ricevono».

«In ogni caso, sia che si tratti di anoressia informativa, sia invece di bulimia, la noia si manifesta quando il nostro organismo è sottoposto a uno scompenso informativo, quando cioè salta l'equilibrio tra le informazioni che riceviamo e quelle che riusciamo a caricare di senso».

«Si assiste ad una estesa amplificazione della noia, e contemporaneamente alla paura che essa trascina con sé e che porta alla ricerca di vie di fuga mediante la realizzazione di occasioni di trasgressività che consentano una momentanea interruzione della noia».

«A volte vincere la noia dipende esclusivamente da noi, basta inventarsi una cosa qualsiasi per saltarne fuori. Altre volte, invece, la dobbiamo subire in modo passivo e non abbiamo alcun elemento per combatterla. Solo noi e quattro pareti bianche. Bisogna essere capaci di ragionare a lungo, rievocando fatti e sensazioni lontane, operare con la fantasia. Non è facile e raramente può durare a lungo, per cui nel giro di breve tempo, non potendo trasformare in azione nessuno dei nostri pensieri, saremmo nuovamente in preda alla noia».

«Si possono annoiare i giovani, per carenza di idee e di stimoli. In realtà la vita offre a qualsiasi età un numero enorme di stimoli e di occasioni d'interesse. Sta solo a noi saperli cogliere per superare brillantemente i brevi o lunghi periodi in cui siamo costretti a lasciar scorrere il tempo inutilmente. Anche i momenti più stupidi di noia li possiamo combattere con piccoli accorgimenti».

c) Esiste un legame tra noia e senso della vita?

«La noia, l'esperienza della noia, porta gli adolescenti a smarrire il senso della vita, e dalla noia nasce l'impulso al divertimento e alla disperazione che ne consegue».

«I ragazzi hanno tutto, sanno tutto, possiedono tutto: ma manca loro la dimensione del senso; questo è quello che è stato loro tolto e che viene sempre più sottratto quando l'adulto, per ovviare all'infelicità del bambino, gli offre inutili cose piuttosto che l'unica cosa della quale essi hanno realmente, disperatamente bisogno: il proprio tempo».

«L'elemento, che maggiormente identifica l'orientamento dell'adolescente che si sente annoiato, è l'indifferenza. Un'indifferenza che ha due aspetti: un primo

che non consente di distinguere il bene dal male, e un secondo che induce a negare valore alle persone, e alle situazioni. Questa indifferenza ai valori e agli orizzonti di senso delle emozioni fa vivere in un presente che non ha passato e non ha futuro».

«Molti di noi avranno riconosciuto descritto il proprio stato d'animo di annoiati nelle grandi figure della letteratura romantica: Anna Karenina, Emma Bovary, Werther; poi in svariati classici del Novecento firmati da Moravia, Pavese, Beckett, Camus, Hemingway, fino a giungere sulle sponde del millennio appena iniziato, dove la schiera degli scrittori che traggono la loro ispirazione dalla noia è cresciuta notevolmente».

d) *È possibile tollerare o vincere la noia?*

«Combattere la noia, anzi utilizzarla in senso educativo significa insegnare ai giovani a tollerarla e ad affrontarla ma anche portarli alla ricerca di un attimo che non diventi noia una volta passato e far loro vivere esperienze autentiche».

«La noia per i ragazzi e le ragazze sembra veramente uno scuoiarsi del cuore alla ricerca di ciò che già si possiede o forse alla ricerca del senso di quello che si possiede: la noia per i nostri giovani e le nostre giovani è l'emozione di chi possiede tante cose ma non il significato del possederle, o per dirla con Francesco Guccini (*Canzone delle domande consuete*) "Esser tutto un momento, ma dentro di te. Aver tutto ma non il domani"».

«La noia dei ragazzi e delle ragazze è lo spazio vuoto lasciato dall'assenza dell'adulto. Una noia desolante e devastante, quella dei giovani, ma anche una noia che può essere educata alla ricerca di vie d'uscita».

«Ciò che un adolescente deve imparare a poco a poco a controllare è il continuo cambiamento che si verifica in lui e che prende forma di desideri, impulsi, pensieri e abitudini. Questo lo aiuterà a superare i momenti di noia».

«Gli alunni che raggiungono la capacità di autodirigersi, sono in grado di esercitare un certo controllo sui propri pensieri, sulle proprie azioni e sui propri sentimenti in base alle conseguenze che questi comportano».

«Finché un alunno per crescere dovrà giocare assurde schermaglie contro la noia, contrapponendole cose (SUV, cellulari, playstation, reti internet ecc.) e non progetti e speranze, allora sarà ben difficile riuscire a educare i ragazzi ad affrontare questo avversario che può essere anche un amico».

«Quando la noia diventa ciò che la poesia simbolista definiva *spleen*, allora è possibile guidare i giovani all'attraversamento dei suoi territori mostrando come essa,

similmente a tutti i moti dell'animo, non possieda solo caratteristiche distruttive o autodistruttive, ma apra la strada a nuove forme e modalità di conoscenza».

Conclusione

Dalle riflessioni svolte sia con gli insegnanti sui profili emersi dai risultati del questionario sia con gli insegnanti che hanno partecipato al *focus group*, è emerso che l'atteggiamento di ogni alunno di fronte alla propria affettività non è assolutamente passivo.

Gli insegnati sono consapevoli del fatto che i sentimenti non sono solo qualcosa che ci accade, episodi totalmente al margine della nostra volontà e che pertanto è importante insegnare agli alunni a riflettere su emozioni e sentimenti, per cogliere il senso di quanto accade e reagire di conseguenza.

L'alunno che prova delle emozioni è protagonista di un'attività perché sperimentare un sentimento presuppone, tra l'altro, un'attenzione selettiva, il raggruppamento e l'interpretazione dei tratti percepiti in una data situazione e la formulazione di giudizi di valore in relazione alla propria situazione esistenziale. Quando sperimentiamo un sentimento, ci vincoliamo al mondo cogliendo il senso di quanto accade e reagiamo di conseguenza assecondando o rifiutando quel sentimento; in questo risiede l'aspetto volontario della vita affettiva.

Aiutare gli alunni a riflettere sulle emozioni sperimentate di fronte a una certa situazione, ne facilita una regolazione adeguata o inadeguata con gli oggetti che le provocano; gli alunni comprenderanno così quali emozioni possono essere giustificate razionalmente e quali debbano essere ritenute assurde.

In particolare, per quanto concerne la noia, abbiamo potuto verificare che si tratta di un'esperienza universale molto più comune a scuola di quanto si potesse ipotizzare.

In sintesi possiamo attribuire alla noia le seguenti caratteristiche specifiche: l'assenza di interessi, la monotonia che deriva dalla mancata risposta alle sollecitazioni, l'immobilità, la coscienza di un vuoto interiore come unica manifestazione affettiva, la penosità di questo stato, il rallentamento del corso del tempo percepito vuoto di avvenimenti.

La noia negli alunni si manifesta specialmente quando le informazioni in loro possesso sono scarse o, soprattutto, non sono significa-

tive, quando essi non sono in grado di impegnare in modo efficace la propria attenzione verso stimoli interni o esterni e quando pensano di non potersi impegnare in un'attività in modo soddisfacente. Si tratta di uno stato d'animo che emerge quando ogni cosa cessa di essere uno stimolo o un richiamo e quindi la tensione dell'alunno si allenta in attesa di qualcos'altro che, se non giunge, lo porta ad annoiarsi. Gli insegnanti concordano nell'affermare che gli alunni più propensi a provare noia ottengono prestazioni peggiori nei compiti che richiedono maggiore attenzione. È evidente che noia e interesse per lo studio sono fra loro del tutto antitetici. All'insegnante spetta allora il compito di stimolare continuamente la curiosità dei propri alunni e di far provare loro sempre nuove emozioni nei momenti magici della scoperta personale delle verità.

Francesca Morselli - Cristina Sabena

Emozioni e risoluzione di problemi di matematica
Un'indagine sui futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria

1. Introduzione

In questo articolo presentiamo i risultati di un'indagine sul tema dell'intreccio tra fattori affettivi e risoluzione di problemi di matematica, condotta su futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino.

Tale studio si inserisce nel campo di ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti di matematica¹. In particolare, ci focalizzeremo sulla componente affettiva, centrale soprattutto nel caso dei futuri insegnanti di scuola primaria, generalisti, per i quali è documentato un diffuso atteggiamento negativo verso la matematica e il suo futuro insegnamento.

Il nostro studio intreccia le dimensioni della ricerca e della formazione iniziale degli insegnanti. Da una parte, abbiamo l'obiettivo di studiare l'intreccio tra emozioni, convinzioni e atteggiamenti dei futuri insegnanti, in particolare nella risoluzione di problemi di matematica. Dall'altra, ci proponiamo di mettere a punto dei percorsi che permettano ai futuri insegnanti di sviluppare un rapporto positivo con la disciplina.

Nel seguito richiamiamo sinteticamente lo stato dell'arte sul tema affrontato. Successivamente presenteremo la metodologia di ricerca uti-

¹ P. Sullivan - T. Wood (eds.), *The International Handbook of Mathematics Teacher Education*, vol. 1, *Knowledge and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development*, Sense, Rotterdam 2008.

lizzata, che si è avvalsa di dati raccolti contestualmente alle attività di formazione, attraverso strumenti appositamente progettati (questionari e protocolli di risoluzione di problemi con richieste specifiche di “documentazione affettiva”). L’analisi dei dati raccolti è prevalentemente di tipo qualitativo. I questionari iniziali forniscono elementi utili per comprendere il rapporto con la matematica dei futuri insegnanti, con riferimento tanto al loro passato da studenti quanto alla loro futura professione docente. L’originalità del contributo verterà principalmente sull’analisi dei protocolli di risoluzione di problemi e sulla discussione in merito all’intreccio tra emozioni, convinzioni e atteggiamenti e *problem solving*. L’analisi fornisce inoltre spunti per la progettazione di nuovi interventi mirati, come discusso nelle conclusioni.

2. Quadro teorico

2.1. L’intreccio di fattori affettivi e cognitivi nella risoluzione di problemi

La risoluzione di problemi è da sempre considerata una delle più tipiche attività matematiche, da anni oggetto di ricerche nel campo dell’educazione matematica, che hanno evidenziato difficoltà frequenti, trasversali al livello scolare e anche al tipo di scuola frequentata, e permanenti anche nell’età adulta.

Classicamente si fa risalire a Polya² la prima discussione in ottica educativa sul *problem solving* matematico. Lo studioso identifica quattro fasi nella risoluzione di un problema: *comprendere il problema; delimitare un piano; svolgere il piano; guardarsi indietro*³.

Per un lungo periodo i ricercatori in didattica della matematica hanno studiato le difficoltà nella risoluzione di problemi concentrandosi sui fattori «cognitivi», ovvero il possesso di determinate conoscenze e

² G. Polya, *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method*, Princeton University Press, Princeton 1945; tr. it. *Come risolvere i problemi di matematica. Logica e euristica nel metodo matematico*, Feltrinelli, Milano 1967.

³ Ricerche più recenti hanno inoltre evidenziato come il processo risolutivo reale si svolga per cicli e comportamenti arresti, deviazioni e ritorni indietro. Si veda, ad esempio, M. Carlson - I. Bloom, *The Cyclic Nature of Problem Solving. An Emergent Multidimensional Problem-solving Framework*, in «Educational Studies in Mathematics», 58 (2005), pp. 45-75.

abilità. Tuttavia, la mancanza di conoscenze e abilità costituisce solo una delle possibili fonti di difficoltà: per avere un quadro completo e delineare interventi di recupero e prevenzione davvero efficaci è necessario prendere in considerazione anche fattori che vadano al di là del cognitivo puro⁴. Emerge quindi il ruolo dei fattori affettivi⁵ e la necessità di studiarli in interazione⁶ o intrecciati⁷ con i fattori più tipicamente cognitivi. La metafora dell'intreccio, ripresa anche da altri autori⁸ perché particolarmente efficace nell'esprimere l'idea di una mutua interazione e di una complessità difficile da districare in componenti isolate, costituisce una prima linea guida importante per il nostro lavoro. Un secondo elemento rilevante è costituito dall'idea di «percorsi affettivi» (*affective pathways*) descritti da DeBellis e Goldin come «established sequences of (local) states of feeling that interact with cognitive configurations»⁹. I «local states of feelings», ovvero le emozioni, possono avere natura diversa. Secondo la descrizione di Mandler, riproposta da McLeod¹⁰, le *emozioni* nascono in risposta a un'esperienza. Per esempio, di fronte a una difficoltà nella risoluzione di un problema si può provare tristezza, frustrazione o addirittura rabbia. Esperienze ripetute possono portare a reazioni che si attivano già prima dell'esperienza diretta, per esempio in seguito a ripetute esperienze di fallimento nella risoluzione di problemi

⁴ A.H. Schoenfeld, *Beyond the Purely Cognitive. Beliefs Systems, Social Cognitions, and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance*, in «Cognitive Science», 7 (1983), pp. 329-363.

⁵ Intesi come costituiti da emozioni, convinzioni e atteggiamenti, seguendo D.B. McLeod, *Research on Affect in Mathematics Education. A Reconceptualization*, in D.A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Learning and Teaching*, Macmillan, New York 1992, pp. 575-596.

⁶ R. Zan - L. Brown - J. Evans - M.S. Hannula, *Affect in Mathematics Education. An Introduction*, in «Educational Studies in Mathematics», 60 (2006), pp. 113-121.

⁷ G.A. Goldin, *Affect, Meta-affect, and Mathematical Belief Structures*, in G.C. Leder - E. Pehkonen - G. Törner (eds.), *Beliefs. A Hidden Variable in Mathematics Education?*, Kluwer, Dordrecht 2002, pp. 59-72.

⁸ F. Furinghetti - F. Morselli, *Every Unsuccessful Solver is Unsuccessful in His or Her Own Way. Affective and Cognitive Factors in Proving*, in «Educational Studies in Mathematics», 70 (2009), pp. 71-90.

⁹ V.A. DeBellis - G.A. Goldin, *Affect and Meta-affect in Mathematical Problem Solving. A Representational Perspective*, *ibi*, 63 (2006), pp. 131-147, qui p. 134.

¹⁰ D.B. McLeod, *Research on Affect in Mathematics Education*, cit., pp. 575-596.

si può finire col sentirsi scoraggiati già di fronte al testo, prima ancora di aver provato a risolvere il problema, perché si è già convinti di non potercela fare. Si parla in questo caso di «beliefs» (*convinzioni*), intesi come il risultato dell'interpretazione che il soggetto dà di una serie di esperienze precedenti. Le convinzioni sono anche definite come la “conoscenza soggettiva” del mondo, poiché risultano dall'interpretazione delle esperienze precedenti. Risultano centrali tanto le emozioni provate durante la risoluzione di un problema, quanto le convinzioni, risultato delle esperienze precedenti, che fungono da lente attraverso cui è interpretato ciò che avviene durante la risoluzione di un problema. Le convinzioni hanno anche un importante impatto “diretto” sul processo risolutivo, perché possono influenzare la scelta di una strategia, le aspettative nei confronti di un certo metodo, la reazione alle difficoltà.

2.2. I fattori affettivi e gli insegnanti di matematica

Lo studio dei fattori affettivi assume un'importanza cruciale se si considerano i futuri insegnanti di matematica, perché le emozioni negative possono diventare elemento di rischio per la buona riuscita del processo formativo dell'insegnante¹¹ e, in ricaduta, dei loro futuri studenti¹².

Tra gli studi sui fattori affettivi, accenniamo ai risultati di una ricerca condotta recentemente in Italia da Di Martino e colleghi¹³ per indagare l'*atteggiamento verso la matematica e il suo insegnamento* dei futuri insegnanti di scuola primaria. Tale ricerca si basa sull'idea di *atteggiamento*, caratterizzato secondo Di Martino e Zan¹⁴ da tre dimensioni interconnesse: la disposi-

¹¹ M. Hannula - P. Liljedahl - R. Kaasila - B. Rösken, *Researching Relief of Mathematics Anxiety among Pre-service Elementary School Teachers*, in J. Woo - H. Lew - K. Park - D. Seo (eds.), *Proc. of 31st PME Conference*, Seoul, Korea 2007, vol. 1, pp. 153-156.

¹² J. Hodgen - M. Askew, *Emotion, Identity and Teacher Learning. Becoming a Primary Mathematics Teacher*, in C. Day - J.C.K. Lee (eds.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change*, Springer, London 2011, pp. 165-183.

¹³ C. Coppola - P. Di Martino - T. Pacelli - C. Sabena, *Primary Teachers' Affect. A crucial Variable in the Teaching of Mathematics*, in «Nordic Studies in Mathematics Education», 17/3-4 (2012), pp. 107-123.

¹⁴ P. Di Martino - R. Zan, *Attitude towards Mathematics. A Bridge between Beliefs and Emotions*, in «ZDM – The International Journal on Mathematics Education», 43/4 (2011), pp. 471-482.

zione emozionale, la visione della matematica, la competenza percepita. Il costrutto dell'atteggiamento, esteso all'*atteggiamento verso l'insegnamento della matematica*, permette di identificare sei dimensioni interconnesse: tre relative alla matematica (disposizione emozionale verso la matematica, visione della matematica, competenza percepita in matematica) e tre al suo insegnamento (disposizione emozionale verso l'insegnamento della matematica, visione dell'insegnamento della matematica, competenza percepita sull'insegnamento della matematica). Se si considerano i futuri insegnanti, alcune dimensioni fanno riferimento maggiormente al loro passato di studenti, mentre altre sono specificamente collegate alle aspettative sull'esperienza futura di insegnamento. L'ipotesi alla base dello studio – che condividiamo nelle nostre ricerche – è che i legami tra l'esperienza passata come studenti di matematica e la prospettiva futura come insegnanti di matematica possano diventare un importante oggetto di riflessione per i futuri insegnanti, parte della loro formazione.

Per quanto concerne la *disposizione emozionale verso la matematica*, si è individuata una forte presenza di emozioni negative¹⁵, con la predominanza di “paura” e “ansia”, rispetto a quelle positive come “soddisfazione”, “coinvolgimento”, “curiosità”. Il confronto tra l'atteggiamento verso la matematica con quello verso il suo insegnamento fa emergere come le emozioni *positive* verso la matematica siano sempre correlate a emozioni positive verso l'idea di insegnarla, mentre quelle *negative* verso la matematica *non* risultino sempre correlate a emozioni negative verso l'idea di insegnarla.

In alcuni casi, le emozioni negative verso la matematica sono dichiaratamente la causa della disposizione negativa verso il suo insegnamento; tuttavia in molti casi gli studenti dichiarano di aver avuto un rapporto negativo o emozioni negative con la materia nel passato ma di provare emozioni positive alla prospettiva di insegnarla, dichiarando un desiderio di ricostruire il rapporto con la disciplina¹⁶. La chiave per

¹⁵ La classificazione delle emozioni è condotta in riferimento al lavoro sull'origine cognitiva delle emozioni svolto da Ortony e colleghi in A. Ortony - G.L. Clore - A. Collins, *The Cognitive Structure of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

¹⁶ C. Coppola - P. Di Martino - T. Pacelli - C. Sabena, *Primary Teachers' Beliefs and Emotional Disposition towards Mathematics and Its Teaching*, in B. Di Paola (ed), *Proc. of*

un cambiamento è individuata nel “desiderio di riscatto matematico”, ovvero il desiderio di affrontare la sfida dell’insegnamento della matematica a partire da una ricostruzione personale della relazione con essa. Il “desiderio del riscatto matematico” è caratterizzato da esperienze di sofferenza nel vissuto scolastico passato e da un ruolo-chiave in senso negativo giocato dall’insegnante (nel quale si riconosce un modello negativo cui non si vuole assomigliare). Seguono il bisogno di ricostruire positivamente il rapporto con la disciplina e profonde conseguenze positive sul piano emozionale all’intravedere questa possibilità. In qualità di formatori di insegnanti, sottolineiamo l’importanza di cogliere questi aspetti e sostenere i futuri insegnanti nella sfida personale della ricostruzione del rapporto con la matematica.

Prendendo in considerazione la *visione* della matematica, emergono tre categorie, denominate *visione strumentale*, *formativa* e *culturale*. Nella visione strumentale, prevalente nello studio sui futuri insegnanti¹⁷, la matematica è caratterizzata da calcoli e problemi pratici/concreti (come saper controllare di aver ricevuto il resto esatto al mercato). Si tratta di una visione nella quale gli *aspetti procedurali*¹⁸ dell’attività matematica (fare calcoli, eseguire algoritmi come il calcolo in colonna) hanno una grande importanza. La visione formativa presenta invece la matematica come disciplina che aiuta l’individuo nel suo sviluppo cognitivo. Rientrano quindi in questa categoria risposte del tipo “la matematica è importante per lo sviluppo del ragionamento logico”. Infine, la visione culturale considera la matematica come una disciplina scientifica, che evolve nel corso della storia dell’uomo e contribuisce al bagaglio culturale del cittadino. Pochissimi futuri insegnanti mostrano di avere tale visione nelle indagini condotte. La visione strumentale sembra inoltre prevalere nei casi in cui le esperienze negative passate siano associate con le emozioni negative all’idea di insegnare la matematica; nei casi di “desiderio di riscatto matematico” invece, la visione formativa risulta più frequente, e compare anche quella culturale.

CIEAEM 65, *Quaderni di ricerca in didattica (Mathematics)*, Issue 23.1, Torino, July 22-26, 2013, pp. 217-226.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ R.R. Skemp, *Relational Understanding and Instrumental Understanding*, in «Mathematics Teaching», 77 (1976), pp. 20-27.

3. Lo studio

3.1. Il campione

Lo studio è stato realizzato su un campione di 156 studenti, iscritti nel 2013-14 al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Torino e frequentanti il corso di Fondamenti e didattica della matematica. Si tratta quindi non di un campione costruito *ad hoc* per avere la rappresentatività statistica, ma della totalità degli studenti frequentanti i due corsi, perché la ricerca si lega indissolubilmente alla nostra attività di formatori.

3.2. Il questionario iniziale

Durante la prima lezione del corso (marzo 2014) agli studenti è stato richiesto di compilare in forma anonima un questionario, fornito in formato cartaceo (in media è stato compilato in meno di 30 minuti). Gli studenti sono stati informati sul *focus* generale dello studio e sensibilizzati sull'importanza di riflettere sul proprio rapporto con la matematica in vista della futura professione di insegnanti.

Il questionario consta di tre parti. Una prima parte è volta a raccogliere informazioni generali sul futuro insegnante. La seconda parte è volta a raccogliere informazioni sul rapporto con la matematica e il suo insegnamento-apprendimento (4a. *Quale argomento di matematica ti piace di più?* 4b. *Perché ti piace?* 5a. *Quale argomento di matematica ti piace di meno?* 5b. *Perché non ti piace?*).

Infine, la terza parte è volta a raccogliere informazioni sul passato da studenti e sulle future aspettative come insegnanti mediante un approccio narrativo¹⁹ (6. *Racconta una lezione di matematica che non ti è piaciuta, attingendo alle tue esperienze di scolaro/a o alle tue esperienze di insegnamento/tirocinio.* 7. *Immaginati fra un paio d'anni: sei un'insegnante e hai appena fatto una bella lezione di matematica. Racconta come si è svolta*). La richiesta di raccontare storie (realmente vissute o solamente immaginate) si lega alla

¹⁹ G. Dettori - F. Morselli, *Eliciting Beliefs with a Narrative Activity in Mathematics Teacher Education*, in F. Furinghetti - F. Morselli (eds.), *Proceedings of the Conference MAVI 15. Ongoing Research on Beliefs in Mathematics Education*, Genoa, September 2009, pp. 89-99.

crescente importanza dell'approccio narrativo sia come strumento di indagine che come strategia di formazione.

3.3. Le attività di risoluzione di problemi

Il corso di Fondamenti e didattica della matematica è caratterizzato da attività di risoluzione di problemi, in cui gli studenti lavorano in gruppo e condividono poi i risultati ottenuti in discussioni collettive. In questo contesto sono state proposte tre attività di risoluzione di problemi nelle quali, oltre alla risoluzione di un problema, vengono fatte specifiche richieste legate alla *presa di coscienza* del proprio processo risolutivo e dell'*influenza dei fattori affettivi* su tale processo.

Nel presente contributo concentriamo l'attenzione sulla terza attività proposta: il problema del 1089. Il problema²⁰ è di tipo aritmetico, coinvolgendo nel suo testo la semplice manipolazione delle cifre di un numero naturale, attraverso un esempio svolto. Il testo del problema è il seguente:

Prendi un qualsiasi numero a tre cifre (*ad esempio, 752*) con la prima cifra maggiore della terza.

Scrivi il numero con le cifre invertite (*nell'esempio, 257*) e sottrai questo numero al primo (*nell'esempio, 752-257 e ottieni 495*).

Prendi il risultato ottenuto e inverti le cifre (*nell'esempio, ottieni 594*). Aggiungi quest'ultimo numero al precedente (*nell'esempio, 495+594*).

$$\begin{array}{r}
 \text{Esempio: } 752 - \\
 \quad \quad 257 \\
 \quad \quad \hline
 \quad \quad 495 + \\
 \quad \quad 594 \\
 \quad \quad \hline
 \quad \quad 1089
 \end{array}$$

Prova a considerare un altro numero a tre cifre (con la prima cifra maggiore della terza) e a rifare il procedimento: quale risultato ottieni?

Riesci a trovare un numero di partenza che NON dia come risultato 1089? Perché?

²⁰ Tratto da A. Coles, *Being Alongside. For the Teaching and Learning of Mathematics*, Sense, Rotterdam-Boston-Taipei 2013.

La prima richiesta è molto semplice: ripetere su un numero a scelta lo stesso procedimento illustrato dall'esempio. La seconda richiesta costituisce il cuore del problema proposto e lancia una sfida allo studente: dimostrare la regolarità o trovare un controesempio opportuno. L'esplorazione effettuata attraverso gli esempi, suggerita dalla prima richiesta, può portare a trovare un controesempio (per esempio, se si esegue il procedimento partendo dal numero 423 si ottiene come risultato finale 198 e non 1089), oppure suggerire la congettura che il risultato sia sempre 1089 (nel caso non si trovi alcun controesempio).

Nel caso in cui si trovi un controesempio, il problema in sé sarebbe risolto, anche se il solutore esperto potrebbe non accontentarsi ed esplorare nuovamente la situazione problematica per capire se il controesempio è isolato o esistono classi di controesempi. In effetti, tutti i numeri di tre cifre la cui cifra delle centinaia è pari alla cifra delle unità più 1 costituiscono controesempi. In tutti questi casi, inoltre, non solo il risultato non è 1089, ma è sempre lo stesso numero, ossia 198.

Nei casi in cui non si trovi il controesempio, il solutore esperto può continuare la riflessione e orientarsi verso la ricerca di una spiegazione generale, ottenibile a partire dall'algoritmo del calcolo in colonna, come suggerito dall'esempio proposto nel testo, e/o con l'ausilio di formalizzazione algebrica.

In entrambi i casi, dunque, è necessario che alla fase di esplorazione numerica segua una fase di riflessione generale sul "gioco" proposto²¹.

Nella scheda di lavoro, gli studenti sono invitati a esprimere le loro emozioni "a caldo", subito dopo la lettura del testo, a dichiarare esplicitamente la scelta di lavorare individualmente o in gruppo²², e a indicare

²¹ Non è obiettivo di questo lavoro presentare un'analisi delle possibili soluzioni del problema. Per completezza segnaliamo che può risultare utile rappresentare i due addendi in forma algebrica e soprattutto ragionare in termini di notazione posizionale e di algoritmi di addizione e sottrazione in colonna. La dimostrazione non è puramente sintattica e richiede continui riferimenti alla semantica del calcolo in colonna. Anche il ricorso agli esempi numerici, trattati con funzione di esempi generici, è particolarmente utile.

²² Poiché il lavoro di gruppo costituisce parte integrante della metodologia di lezione, si è scelto di lasciare aperta questa opzione agli studenti. Ai fini della ricerca, probabilmente una risoluzione individuale avrebbe reso il lavoro più pulito dal punto di vista metodologico.

le emozioni provate nelle diverse fasi del processo risolutivo. Un accento su quest'ultimo aspetto è posto dal testo ("E PROVI") al fine di promuovere una riflessione sul percorso affettivo. Infine, una volta risolto il problema, gli studenti sono invitati a ripercorrere il processo risolutivo, con esplicita richiesta di ricostruire anche il percorso affettivo.

4. *Analisi*

4.1. *Il questionario iniziale*

Le risposte alle domande sugli argomenti matematici più o meno graditi (seconda parte del questionario) e soprattutto le giustificazioni che accompagnano tali scelte forniscono importanti informazioni sull'*atteggiamento verso la matematica* dei futuri insegnanti, secondo le tre dimensioni²³: disposizione emozionale, competenza percepita, visione della matematica.

Prevalgono una visione strumentale della matematica²⁴ e una visione procedurale dell'attività matematica ("Ci sono poche e chiare regole da seguire"). Questo risultato introduce l'ipotesi, già evidenziata in letteratura²⁵, secondo cui spesso i futuri insegnanti hanno alle spalle esperienze di matematica "povere", caratterizzate dall'apprendimento mnemonico di regole e formule: in altri termini, esperienze di "matematica-non matematica". Risulta allora evidente la necessità, durante la formazione, di far loro vivere esperienze di attività matematica nelle quali trovino spazio il pensiero creativo, l'argomentazione e la risoluzione di problemi.

Si nota anche il diverso "peso" della disposizione emozionale nell'indicare gli argomenti più o meno graditi: una disposizione emozionale positiva, in termini di interesse, divertimento o soddisfazione, accompagna quasi un terzo delle scelte dell'argomento più gradito («È una soddisfazione quando i calcoli vengono giusti dopo tutti quei passaggi»), mentre nel descrivere la scelta dell'argomento meno gradito prevale

²³ P. Di Martino - R. Zan, *Attitude towards Mathematics*, cit.

²⁴ R. Skemp, *Relational Understanding and Instrumental Understanding*, cit.

²⁵ C. Coppola - P. Di Martino - T. Pacelli - C. Sabena, *Primary Teachers' Beliefs and Emotional Disposition towards Mathematics and Its Teaching*, cit.

nettamente la competenza percepita («Non riesco mai a trovare la soluzione»). Ciò può indicare nuovamente la necessità di puntare sull'attività matematica autentica e sul far vivere ai futuri insegnanti esperienze di attività matematica in cui si sentano in grado di fare e di capire, al di là della prestazione realizzata.

Per quanto riguarda la richiesta di raccontare una lezione di matematica che non è piaciuta, si segnala il prevalere di storie in cui sono descritti sia l'operato dell'insegnante che la reazione emozionale dello studente:

«Quando un giorno in V superiore sono rimasta un'ora alla lavagna senza riuscire a svolgere l'esercizio e il professore di matematica non mi aiutava, sbuffava e alzava il tono della voce e io agitandomi ancora di più capivo sempre meno».

In generale, l'insegnante è criticato soprattutto per la sua carenza di empatia e attenzione alle esigenze degli studenti:

«Quando un giorno la prof ci ha chiesto di svolgere un problema (individualmente). Tutti i miei compagni l'avevano risolto correttamente mentre io ero l'unica ad averlo sbagliato. La prof (al posto di aiutarmi) mi ha mandato alla lavagna, umiliandomi davanti a tutta la classe».

Si nota la presenza di ricordi puntuali: gli studenti spesso citano una specifica lezione, su un determinato argomento, e sono in grado di riportare a distanza le emozioni provate. A prescindere da cosa successe effettivamente, questi episodi li hanno segnati molto e ancora oggi influenzano il loro percepire.

Passando alle storie di *insegnamento futuro* si segnala la tendenza a raccontare storie di buon insegnamento, in contrapposizione con i cattivi esempi vissuti da studenti:

«Io mi immagino soddisfatta della lezione appena svolta e speranzosa che i miei alunni abbiano compreso e capito l'argomento e che siano anch'essi soddisfatti del loro lavoro. Nel corso della lezione sono partita dalle curiosità e dai dubbi dei bimbi, ho ripreso la lezione precedente per non perdere il nesso logico e ho introdotto e spiegato il nuovo argomento. La mia è di certo una lezione partecipata».

I futuri insegnanti sembrano concordi sul fatto che una buona lezione coinvolga anche la sfera emotiva, dell'insegnante e dello studente: un buon insegnante risulta essere colui che accompagna lo studente sia dal punto di vista delle competenze da costruire che dal punto di vista affettivo. Questo risultato si collega al fenomeno del già citato "riscatto matematico" descritto da Di Martino e colleghi. Le storie di riscatto fanno riflettere su come le esperienze negative del passato possano diventare il motore per la crescita professionale nel futuro.

4.2. La risoluzione del problema del 1089

La risoluzione del problema è stata affrontata da 81 studenti, formando un sottoinsieme degli studenti che hanno compilato il questionario. Analizziamo dapprima le emozioni dichiarate alla lettura del testo, per soffermarci successivamente sull'intreccio tra emozioni e percorso risolutivo. Segnaliamo che la maggior parte degli studenti ha scelto di affrontare il problema a coppie o in gruppi di 3, seguendo la consueta metodologia di lavoro del corso. Ogni studente ha però consegnato un elaborato individuale, che costituisce la base della presente analisi.

4.2.1. La lettura del testo

La *Tabella 1* riporta la distribuzione della reazione emozionale alla lettura del testo. Quasi i due terzi dei futuri insegnanti dichiarano solo emozioni positive, mentre solo il 16% dichiara unicamente emozioni negative.

Tabella 1: La distribuzione delle emozioni alla lettura del testo

	Occorrenze	% (<i>approx</i>)
Emozioni solo negative	13	16
Emozioni solo positive	48	59
Emozioni miste (positive e negative)	6	7
In bianco, neutre, non classificabili	14	17

L'emozione citata più frequentemente di fronte alla lettura del testo è la *curiosità*, esplicitamente indicata da 35 studenti su 81. La curiosità si accompagna spesso a un'*esigenza cognitiva*, ossia il desiderio di capire, che spinge a l'intraprendere il processo risolutivo («Provo curiosità e voglia di scoprire, che mi spingono a impegnarmi per risolvere il problema come se fosse una sfida»).

Lo *stupore*, indicato da 11 studenti, in alcuni casi è dovuto non tanto al contenuto del problema, ma alla novità costituita dalla tipologia di problema affrontato («Provo stupore perché non mi ero mai soffermata su tali tipologie di problemi»). Tra gli studenti che segnalano emozioni "miste", troviamo per lo più curiosità e interesse abbinate a confusione («Alla prima lettura provo un po' di confusione, curiosità per il risultato e voglia di tentare con altri numeri per scoprire se viene il medesimo numero»). In questi casi, un'emozione di per sé negativa come il senso di confusione, dovuto a mancanza di chiarezza e di controllo dal punto di vista cognitivo, se accompagnata a emozioni positive come la curiosità, può costituire un importante motore di avviamento per il processo risolutivo, spingendo verso l'importante fase dell'esplorazione.

Alcuni studenti addirittura accolgono l'attività con entusiasmo, sottolineando un aspetto dirompente rispetto alla matematica che hanno incontrato in passato («Si gioca! Proviamo numeri! Nessuna dimostrazione x cui bisogna aver studiato chissà quanto!»). Seppur rara (3 casi), questo tipo di accoglienza a un problema complesso e fuori dai canoni classici è un altro incoraggiamento a proseguire in tale direzione, in ottica di intervento.

Per contro, anche i pochi studenti che indicano solo emozioni negative come la *confusione*, intraprendono poi il percorso risolutivo, anche con un discreto successo (forse dovuto alla collaborazione nel lavoro di gruppo).

Infine, segnaliamo che alcuni studenti, invece di indicare un aspetto emozionale, forniscono informazioni sui loro primi passi di fronte al problema. Alcuni, in particolare, esprimono una sorta di necessità di leggere più volte il testo, come primo passo risolutivo (in linea con il modello di Polya). A volte il riferimento a schemi consolidati e interiorizzati che fanno da guida al processo risolutivo è rintracciabile in modo esplicito e compare persino la descrizione del tipo di lettura compiuto

(«Ho dovuto leggere più volte il testo soffermandomi in modo particolare sulle parole chiave e sull'esempio. Compreso il significato del testo, ho pensato a un modo per risolvere il problema»). In generale, chi cita la necessità di leggere e rileggere con attenzione il testo del problema manifesta forti elementi di controllo sulla risoluzione, a livello metacognitivo («Nel leggere il testo devo porre maggiore attenzione perché c'è il rischio di confondersi a causa delle varie inversioni di cifra»).

4.2.2. La risoluzione del problema

Tutti gli studenti fanno molte esplorazioni numeriche, con almeno 3 altri esempi oltre quello proposto (ma molti arrivano a 5-6). La specifica formulazione del testo, che fornisce un'indicazione su come partire per affrontare il problema (*Prova a considerare un altro numero a tre cifre*), sembra quindi prevenire eventuali "blocchi iniziali". I primi passi risolutivi coinvolgono molto gli studenti, da una parte grazie alla loro natura procedurale (tipo di attività matematica in cui gli studenti si sentono a loro agio, come emerso dai questionari), dall'altra parte lasciando loro una certa libertà di scelta. Quest'ultimo aspetto è sottolineato come un fattore positivo da alcuni studenti («Si tratta di un problema che lascia inizialmente una libertà di scelta e ciò può essere un fattore positivo che non crea ansie nella risoluzione, dando numeri già prestabiliti per risolvere»).

La seconda richiesta (*Riesci a trovare un numero...*) è il vero cuore dell'attività proposta. Per quanto riguarda gli aspetti emozionali, si può notare come esiti *analoghi* dal punto di vista matematico siano accompagnati da reazioni emozionali molto *diverse*, spaziando dalla tranquillità alla frustrazione. Considerando coloro che ottengono sempre 1089, c'è chi si sente *confortato* dalla regolarità del risultato e da essa *spinto a cercare di capire* («Trovare lo stesso risultato mi conforta, ma prima di capirne la ragione, tento con un secondo esempio»), ma anche chi si accontenta di trovare altri esempi che producano 1089, ma non va né nella direzione di cercare ulteriormente il controesempio, né di ricercare una spiegazione («Non ho avuto momenti di blocco e la risoluzione è avvenuta senza complicazioni, in modo semplice e tranquillo»), chi è *triste, frustrato*, o addirittura prova *rabbia* («Rimango stupefatta perché non riesco a capa-

citarmi di non essere riuscita a trovare un numero di partenza che non dia 1089. Ho provato per così dire anche un po' di rabbia»). Per gli ultimi casi è evidenziabile una *mancaanza di conoscenza di livello meta* sull'attività matematica che porti a riconoscere nell'assenza del controesempio il riconoscimento di una regolarità e il conseguente passaggio alla ricerca di una spiegazione generale. Probabilmente chi si sente frustrato si era troppo concentrato sulla domanda “riesci a trovare”, come se fosse una domanda retorica (“di sicuro devo riuscire a trovarlo!”). Si tratta quindi di una reazione emozionale che proviene da un problema di *formulazione o di interpretazione del testo* stesso: ci sembra questa una possibile pista per il lavoro di riflessione con gli studenti, in ottica di intervento.

Un'analoga gamma di reazioni emozionali, dalla sorpresa alla confusione, si riscontra tra chi trova uno o più controesempi (che danno come risultato 198). In altri termini, vogliamo sottolineare come non sia il risultato in sé a provocare una reazione emozionale, ma la sua interpretazione all'interno dell'attività matematica, che in particolare risulta determinata dalle proprie *aspettative sul problema* e anche alle proprie *conoscenze meta-matematiche*.

Per contro, la medesima emozione risulta collegata a comportamenti diversi in termini risolutivi. Il caso più significativo in tal senso è lo *stupore*, che talvolta (soprattutto tra chi trova sempre 1089) è segnalato come emozione conclusiva dell'attività matematica, mentre altre volte (soprattutto tra chi trova i controesempi) funge da motore per porsi domande e andare avanti nel lavoro matematico («Con questo esempio non trovo 1089 e provo una sensazione di stupore. *Sarà forse perché la terza cifra è minore della prima solo di 1?*»).

In generale, osserviamo come le emozioni positive, quando vengono segnalate come uniche emozioni provate, non siano necessariamente associate a un buon esito risolutivo o ad attività matematiche di livello alto. Dai nostri dati individuiamo due *effetti negativi* provocati da *emozioni positive come uniche emozioni provate*:

– All'interno del processo risolutivo, gli studenti si accomodano sulla reazione positiva, non ricevendo spinte a verificare ulteriormente quanto scoperto, a chiedersi se il processo seguito sia corretto, a ricontrollarlo: in altri termini, il processo risolutivo si spegne prematuramente, con scarso controllo meta-cognitivo.

– Spesso in questi casi l'emozione negativa viene provata successivamente, quando lo studente si confronta con il *feedback* ricevuto dai compagni o dall'insegnante.

Per contro, chi segnala solo emozioni negative durante la risoluzione, non sempre svolge un'attività matematica scorretta o povera. Come sottolinea Schoenfeld²⁶, un buon solutore non è colui che non prova emozioni negative ma colui che sa gestirle.

In molti casi, una prima emozione *negativa*, dovuta alla difficoltà del problema o alla mancanza di comprensione del senso dello stesso, è seguita da un'emozione *positiva* associata a una scoperta. Ad esempio una studentessa racconta così la storia della risoluzione:

«All'inizio abbiamo preso numeri a caso vedendo che ci veniva sempre 1089, quindi ci stavamo rassegnando al fatto che venisse sempre lo stesso risultato. Poi abbiamo provato a prendere dei numeri in sequenza (ad esempio, 421-422-423) e abbiamo notato che cambiava il risultato con 423, in cui l'ultima cifra era più piccola di 1 soltanto, della prima. Perciò abbiamo scelto altri due numeri con questa struttura (ad esempio, 524 e 726) e abbiamo trasformato l'ipotesi in teoria! Che soddisfazione! ☺».

I casi che presentano attività risolutive più complete e approfondite sono anche quelli che documentano un'*altalena rapida di emozioni* (per esempio sequenze di sconforto-nuova esplorazione-sconforto-meraviglia-stupore), collegate ai diversi momenti risolutivi. Significativo è il caso di una studentessa che scrive tre esempi, trovando sempre 1089 («Stupore, wow, happy»), successivamente trova un esempio con 198 («Ops ho sbagliato qualcosa»), trova un altro esempio con 198 e segnala: «OK, ho capito forse la regola, ci sentiamo ancor più realizzate».

Talvolta questa altalena emozionale si conclude con un'emozione negativa, principalmente *frustrazione o insoddisfazione*, legata a tre diverse ragioni, esplicitamente citate dagli studenti:

²⁶ A.H. Schoenfeld, *Learning to Think Mathematically. Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics*, in D.A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, cit.

- Non riuscire a comunicare in modo appropriato quanto scoperto («Curiosità-smarrimento-illuminazione-frustrazione nel non riuscire a esprimere bene le nostre scoperte»).
- Non riuscire a capire perché («Però non riusciamo a capire perché venga sempre 198»).
- Non riuscire ad argomentare o a dimostrare una regolarità individuata («Lo sconforto è legato al fatto che non so, in termini logico-matematici, dimostrare il perché, prendendo un numero con la prima cifra maggiore della terza e la seconda e la terza uguali, abbia ottenuto un numero diverso da 1089»).

L'insoddisfazione finale è a ben vedere indice di maggiori competenze di tipo matematico e meta-matematico. I casi esemplari sono costituiti da quegli studenti che manifestano un senso globale di riuscita (per aver trovato degli esempi) ma anche rammarico, delusione e rassegnazione/fatalismo per non aver trovato una regola generale per distinguere il caso 1089 dal caso 198. Andare a chiedersi da dove viene il controesempio e perché solo con certe classi di numeri si trova 198 mentre per tutti gli altri viene 1089 è una curiosità tipicamente “da matematico”: come formatori di futuri insegnanti interpretiamo in modo molto positivo queste insoddisfazioni finali degli studenti.

5. Conclusioni

L'analisi dei questionari permette di cogliere interessanti aspetti del rapporto con la matematica e il suo insegnamento dei futuri insegnanti di matematica. I risultati riportati spingono a riflettere sul fatto che la formazione dei futuri insegnanti possa agire *in continuità*, facendo leva sul desiderio di riscatto matematico e sulla condivisione di convinzioni relative all'importanza della sfera affettiva nell'insegnamento della matematica, ma debba agire anche *in rottura*, in risposta alla necessità di superare una visione limitata e penalizzante dell'attività matematica e della matematica come disciplina e di sviluppare competenze meta-matematiche. Per entrambe le azioni riteniamo significative le attività di *problem solving* autentico, accompagnate da richieste di documentazione affettiva.

L'analisi degli *emotional pathways* nei processi risolutivi qui sinteticamente illustrata ha messo in luce come le due dimensioni cognitiva e affettiva siano strettamente intrecciate. Percorsi risolutivi più ricchi e approfonditi sembrano caratterizzati da cambiamenti frequenti e repentini di stati emozionali, stimolo e conseguenza delle attività di esplorazione, congettura e argomentazione. Al contrario, una certa stabilità emozionale, sia in senso positivo sia in senso negativo, sembra essere abbinata a processi risolutivi poveri e lacunosi. In particolare si segnala che, al di là di quanto il senso comune possa far pensare, la presenza di sole emozioni positive non caratterizza risoluzioni ben condotte. Si veda per esempio il caso dello *stupore*, che può costituire un elemento *statico* (mi stupisco di quanto ho trovato, e quindi termino la mia ricerca) oppure *dinamico* (mi stupisco di quanto ho trovato, e quindi cerco di capire...) per il processo risolutivo. Al contrario, abbiamo identificato diversi casi in cui un senso finale di *insoddisfazione* o addirittura di *frustrazione* sia causato da bisogni cognitivi o comunicativi tipici di studenti con alte competenze di tipo matematico e meta-matematico.

Questi primi risultati sembrano offrire diversi spunti per alcune piste di intervento sui futuri insegnanti, che vertano sulla presa di coscienza dei propri *emotional pathways* durante l'attività di risoluzione di problemi. Ulteriori ricerche sono necessarie per poter collegare quest'ultima all'atteggiamento verso la matematica e il suo insegnamento, al fine di poter migliorare più globalmente la relazione con la matematica, intesa nei suoi aspetti formativi e culturali, al di là di quelli meramente strumentali.

Nils Bernhardsson - Thomas Fuhr

*Standards ethischen Handelns
in Verbänden der Erwachsenenbildung
Zum Stand der Entwicklung
einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik¹*

In den letzten Jahrzehnten wurden viele sogenannte Bereichsethiken entwickelt, etwa die medizinische Ethik, die Bioethik oder die Wirtschaftsethik². Sie unterscheiden sich von der allgemeinen, philosophischen Ethik unter anderem darin, daß sie konkrete ethische Fragen eines bestimmten Bereichs der Gesellschaft diskutieren. Nicht selten münden sie in Berufsethiken, wie man sie aus der Medizin schon lange kennt. Die Erwachsenenbildung beschäftigt sich schon immer mit ethischen Fragen. Doch thematisiert sie eher die Ziele der Erwachsenenbildung oder Grundorientierungen. Weniger erforscht ist, welche konkreten ethischen Fragen sich den Praktikern stellen und ob es hilfreich wäre, wenn die Erwachsenenbildung einen Ethikkodex hätte, an dem sich die Praktiker bei konkreten Fragen orientierten könnten³.

Es wäre zu hoffen, daß die Erwachsenenbildung sich mit ethischen Fragen im Sinn einer angewandten Ethik und Bereichsethik beschäftigte. Dazu wäre unter anderem empirisch aufzunehmen, welche mo-

¹ Zuerst erschienen in einer längeren Version in «Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung», 37/1 (2014), S. 39-58.

² J. Ostheimer - M. Zichy - H. Grimm, *Was ist ein moralisches Problem? Zur Reflexion von Aufgabe, Methodik und Gegenstand der angewandten Ethik*, in M. Zichy (Hrsg.), *Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik*, Alber, Freiburg i.Br. 2011, S. 11 u. 29.

³ Th. Fuhr, *Ethik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, in Th. Fuhr - Ph. Gonon - Ch. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. G. Mertens u.a., II/2), Schöningh, Paderborn 2009, S. 1245-1258.

ralischen Fragen sich den beteiligten Akteuren überhaupt stellen und unter welchen Bedingungen sie behandelt werden. Wir untersuchen im Folgenden ob sich einzelne Akteure im deutschsprachigen Raum auf ethische Standards verständigt haben und wie diese Standards implementiert werden. Wir beschränken uns auf öffentlich zugängliche Dokumente. Dazu haben wir die einschlägige Datenbank FIS-Bildung (www.fis-bildung.de) konsultiert und eine Internetrecherche durchgeführt. Sollten einzelne Verbände berufsethische Standards definiert haben, die nur Mitgliedern bekannt gemacht wurden, nicht aber der Öffentlichkeit, so dürften diese keine große Wirkung entfalten, weder daß sie Diskurse und Forschungen anregen, noch daß Betroffene TeilnehmerInnen sich bei vermutetem Fehlverhalten auf sie berufen können.

Will man das Feld der ethischen Akteure einigermaßen systematisch erfassen, steht man vor dem Problem, daß dieses Feld keine klaren Grenzen und eine Vielzahl kleinerer Akteure aufweist⁴. Wir gliedern das Feld für unsere Untersuchung in drei Bereiche. Erstens gibt es nationale Trägerverbände etwa der Volkshochschulen oder der kirchlichen Erwachsenenbildung sowie nationale Organisationen, die sich verbändeübergreifend für die Entwicklung der Erwachsenenbildung engagieren. Zweitens sind Berufsverbände einzubeziehen, die sich primär über die Ausbildungen definieren, die zur Berufsausübung führen. Drittens gibt es Berufsverbände, die sich nicht über Ausbildungen, sondern über die ausgeübten Tätigkeiten definieren.

Bevor wir die berufsethischen Aktivitäten der drei Gruppen von Verbänden vorstellen, sollen die theoretischen Grundlagen noch etwas vertieft werden. Wir gehen auf die Funktionen und Probleme von Standardisierungen der Berufsethiken ein und stellen vor, welche Formen und Inhalte einige Verbände außerhalb der deutschsprachigen Erwachsenenbildung ihren Ethikkodizes gegeben haben, um von da aus dann unsere genaueren Forschungsfragen vorstellen zu können.

⁴ Vgl. J. Giese - J. Wittpoth, *Institutionen der Erwachsenenbildung*, in Th. Fuhr - Ph. Gonon - Ch. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, a.a.O., S. 939-953.

1. Funktionen und Probleme berufsethischer Standards

Zu den berufsethischen Diskursen der erwachsenenpädagogischen Verbände gibt es bisher keine Studien. Forschungen zu anderen Berufen⁵ weisen darauf hin, daß berufsethische Diskurse in pädagogischen Verbänden primär der Professionalisierung des Berufs dienen. Der Verband verspricht, daß sich die Berufstätigen an hohen Idealen orientieren und Standards einhalten. Im Gegenzug erwartet er, daß die Berufstätigkeit in entsprechender Weise gewürdigt wird. In diesen Zusammenhang ist auch das Bemühen mancher Verbände um eine Kodifizierung der Berufsethik zu stellen. Wir bezeichnen Standards, die primär berufsständische Funktionen zu erfüllen scheinen, als ideologisch. Berufsethische Diskurse in Verbänden sind jedoch durchaus nicht nur als ideologische Bestrebungen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Lage des Berufs anzusehen. Sie können ethische Reflexionen unterstützen und helfen, den Beruf ethisch weiter zu entwickeln. Es ist noch nicht erforscht, unter welchen Voraussetzungen Kodifizierungen die moralische Entwicklung der Berufstätigen fördern und Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor Fehlverhalten schützen. Auf drei Ebenen können jedoch typische Problematiken von Berufsethiken identifiziert werden:

1. In semantischer Hinsicht sind die Bestimmungen oftmals nur unzureichend definiert. So heißt es beispielsweise in den *Standards on Ethics and Integrity* der Academy of Human Resource Development (AHRD)⁶, einer Organisation, die vor allem in Nordamerika, aber auch in Europa PersonalentwicklerInnen organisiert: «HRD professionals' reports and statements are based on information and techniques that are sufficient to provide appropriate substantiation for their findings». In der Regel bieten die Verbände keine ausreichenden Erläuterungen zu solchen Bestimmungen an. Bei dem angeführten Standard weiß man also nicht, wel-

⁵ Th. Fuhr, *Pädagogische Ethik. Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert*, in M. Zichy (Hrsg.), *Was ist ein moralisches Problem?*, a.a.O., S. 161-187.

⁶ Academy of Human Resource Development (AHRD), *Standards on Ethics and Integrity*, San Jose CA 1999 (AHRD. http://www.ahrd.org/?standards_on_ethics, Stand 10.12.2013).

che Methoden nun den Regeln genügen. Ausführungsbestimmungen, Fallanalysen, Deskriptoren oder Indikatoren finden sich in Berufsethiken aus dem Umfeld pädagogischer Berufe nicht.

2. In Hinsicht auf die Aneinanderreihung von Bestimmungen ist nicht untersucht, ob es zu Konflikten zwischen Bestimmungen kommen kann.

3. In Hinsicht auf die Durchsetzung der Bestimmungen ist noch kaum untersucht, wie mit Verstößen gegen die Ordnungen umgegangen wird: gibt es Beschwerdestellen, werden sie genutzt, haben Beschwerden Aussicht auf Erfolg oder dienen sie primär dazu, Anschuldigungen zu kanalisieren um die Berufstätigen zu schützen? Die *Standesregeln* des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)⁷ unterscheiden zwischen «Bemühenspflichten» und «Erfüllungspflichten». Für wenige Gebote gälte eine Erfüllungspflicht, für die meisten aber nur die Pflicht, sich um die Einhaltung der Regeln zu bemühen, wobei nicht genau spezifiziert wird, welche Regeln nun eingehalten werden müssen und welche nicht. Von Kodifizierungen, die nicht eingehalten werden müssen, zu denen es keine Interpretationen, Auslegungsdiskurse und Lehrbücher gibt, darf man nicht viel Einfluss erwarten.

Wenn eine Berufsethik nicht in ideologischer Weise die Profession zu präsentieren suchen, sondern deren ethische Orientierung tatsächlich befördern soll, so wäre zu erwarten, daß der Kodex einem Verband nicht von der Verbandsspitze herab diktiert wird, sondern mit signifikanter Mitwirkung der Berufsgruppe wie auch zusammen mit anderen Betroffenen, vor allem den VertreterInnen derjenigen, die an den Kursen teilnehmen, entwickelt und implementiert wird. In Mitgliederzeitschriften, Rundbriefen oder ähnlichen Formen müssten die einzelnen Bestimmungen erläutert und diskutiert werden; Fälle müssten besprochen, der Umgang mit Konflikten thematisiert, Mitglieder beraten, Fehlverhalten wirksam sanktioniert und der Kodex regelmäßig weiter entwickelt werden.

⁷ Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), *LCH-Berufsleitbild – LCH-Standesregeln*, 2008 (http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf, Stand 10.12.2013).

2. Formen und Inhalte berufsethischer Kodifizierungen

Berufsethiken können vor allem durch Zertifikate, Qualitätssiegel, Akkreditierungen oder Regelungen zu Ausbildungsordnungen forciert werden. Wenn Ethikkodizes vorhanden sind, bestehen sie traditionell aus mindestens zwei Teilen. Ein Teil enthält grundlegende Werte oder Prinzipien, denen sich die Profession verpflichtet. Im AHRD-Kodex sind dies Kompetenz, Integrität, Verantwortlichkeit im Beruf, Respekt vor Menschenrechten und der Würde der Menschen, Sorge um die Wohlfahrt anderer und Soziale Verantwortlichkeit. Die grundlegenden Werte werden manchmal im ersten Teil des Kodex, manchmal aber auch in der Präambel genannt. Letzteres weist auf ihre Funktion hin. Sie definieren nicht Standards, deren Einhaltung überprüft und gegebenenfalls sanktionsbewehrt eingefordert werden kann, sondern Ideale, an denen sich die Profession ausrichten soll.

Der andere Teil der Kodizes enthält konkrete Standards. Es wird eine Minimaethik festgelegt, gegen die nicht verstoßen werden darf. Die umfangreichen Bestimmungen der AHRD sind gegliedert nach allgemeinen Standards, Forschung und Evaluation, Werbung und andere öffentliche Bekanntmachungen, Veröffentlichung von Texten, Privatheit und Verschwiegenheit, Lehren und Förderung von Lernen. Schließlich enthält der AHRD-Kodex auch Bestimmungen zu Verfahren bei Verstößen gegen die Prinzipien. Zusätzlich hat der AHRD noch eine *Whistleblower Policy*⁸ verabschiedet, die anonyme Beschwerden ermöglicht.

Wir untersuchen für die Erwachsenenbildung in den deutschsprachigen Ländern, ob hier ähnliche Kodizes oder andere Standardisierungen vorliegen. Uns interessieren Form und Inhalte der Standards und natürlich die Frage, ob diese vorwiegend als ideologische Mittel zur Vertretung von Standesinteressen zu interpretieren sind oder auch als Elemente einer berufsethischen Weiterentwicklung der Organisation und ihrer Mitglieder. Es ist deshalb zu untersuchen,

⁸ Academy of Human Resource Development (AHRD), AHRD Whistleblower Policy, 2011 (http://www.ahrd.org/resource/resmgr/AHRD_Whistleblower_Policy516.pdf?hhSearchTerms=%22whistleblower+and+policy%22, Stand 10.12.2013).

- für wie viele Verbandsmitglieder die Kodizes gelten;
- welche Grundstruktur sie aufweisen;
- welche konkreten Werte und Prinzipien sie enthalten;
- wie sie eingeführt wurden, ob sie mit allen Betroffenen kommuniziert wurden, der Verband im Umgang mit dem Kodex etwas über die ethischen Probleme lernt und sie weiter entwickelt;
- wie sie interpretiert werden, vor allem: wer in die Interpretationsprozesse einbezogen wird und wie mit Konflikten zwischen Bestimmungen und mit Interpretationsdifferenzen umgegangen wird;
- ob es Verbindungen zu den Diskursen der Wissenschaft gibt, wie es für Bereichsethiken typisch ist;
- wie sie verbindlich gemacht werden, ob es Ombudspersonen und Beschwerdestellen gibt, diese tatsächlich in Anspruch genommen werden und wenn ja, von wem in welcher Anzahl, und ob es Informationen über die Inhalte der Beschwerden, über Verfahrensgrundsätze und Entscheidungen gibt;
- welche Standards in Ausbildungen definiert und wie diese durchgesetzt werden;
- mit welchen sonstigen Instrumenten, vor allem Zertifizierungen und Qualitätssiegeln, Standards implementiert werden.

3. Trägerverbände und nationale Organisationen der Erwachsenenbildung

In den deutschsprachigen Ländern haben sich die freien Träger der Erwachsenenbildung zu Verbänden zusammengeschlossen; hervorzuheben sind für Deutschland insbesondere der Deutsche Volkshochschulverband (DVV), die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) und die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), für Österreich der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und das Forum Katholischer Erwachsenenbildung. In der Schweiz sind die Volkshochschulen im Verband der Schweizerischen Volkshochschulen (VSV) zusammengeschlossen. Schweizweit sind auch die Migros-Klubschulen ein großer Anbieter. All diese Organisationen haben bisher keine berufsethischen Aktivitäten veröffentlicht. Gleiches gilt für die European Association for the Education of Adults (EAEA). Zwar haben manche Trägerverbände, so

etwa das Forum katholischer Erwachsenenbildung in Österreich oder die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in Deutschland (AKSB), die Institutionen der katholischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung organisiert, Leitbilder entwickelt⁹. In konkrete Berufsethiken münden diese jedoch nicht.

Auch die nationalen Organisationen, die sich verbändeübergreifend für die Entwicklung der Erwachsenenbildung engagieren, haben keine Berufsethiken entwickelt: in Deutschland das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), in Österreich das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIFEB), in der Schweiz der Schweizer Verband für Erwachsenenbildung (SVEB). Der SVEB hat eine Zertifikatsreihe für Kursleitende aufgelegt und damit die Standardisierung der Qualifikationen vorangetrieben. Berufsethische Aspekte sind dort nicht vorhanden. Die Weiterbildungs-Akademie Österreich (WBA) hat ein Curriculum für diplomierte ErwachsenenbildnerInnen mit Schwerpunkt Lehren/Gruppenleitung/Training verabschiedet¹⁰; es handelt sich um eine von vier möglichen Spezialisierungen. Eine berufsethische Ausbildung im eingangs definierten Sinn ist auch hier nicht vorgesehen. Allerdings finden sich Hinweise auf die Bedeutung berufsethischer Fragestellungen in einzelnen Modulbeschreibungen. So sollen KandidatInnen ein «reflektiertes Wertesystem und ein Wissen um bildungspolitisch relevante Vorgänge»¹¹ entwickeln. Auch benötigen sie «eine berufsethische Haltung, die es ihnen ermöglicht, Interesse an den Teilnehmer/innen, Engagement für das Thema, Toleranz gegenüber Andersdenkenden aufzubringen». Sie sollen sich schließlich «ihrer beruflichen Rollen be-

⁹ Vgl. Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, *Profil und Leitbild des Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich*, 2004 (Online verfügbar unter <http://www.forumkeb.at/site/wirueberens/leitbild/article/331.html>, Stand 16.12.2013); Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB), *Am Puls der Zeit. Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und Aktualisierende Ergänzungen*, Bonn 2010.

¹⁰ WeiterBildungsAkademie Österreich, *Curriculum wba-Diplom. Diplomierter/er Erwachsenenbildner/in Lehren/Gruppenleitung/Training*, WeiterBildungsAkademie Österreich, Wien 2012 (<http://wba.or.at/meta/aktuelles/curriculum.php>, zuletzt aktualisiert am 7/2012, Stand 04.12.2013).

¹¹ A.a.O., S. 10.

wusst» und «bereit und fähig (sein), ihr Handeln zu reflektieren»¹². Solche Kompetenzanforderungen dürften sich unserer Erfahrung nach in vielen Modulen nicht nur der beruflichen Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, sondern vor allem auch in universitären Studiengängen finden. Wie eine solche berufsethische Haltung aussehen kann, bleibt unbestimmt. Vor allem aber gibt es keinen Hinweis auf mögliche konkrete, bereichsethische Probleme und Standards, wie sie typischerweise von Berufsethiken formuliert werden.

4. Berufsverbände mit Ausbildungsbezug

Von den für die Erwachsenenbildung einschlägigen Berufsverbänden mit Ausbildungsbezug, dem *Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V.* (BDDP) und dem *Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V.* (BV-Päd.), verfügt nur der BDDP über einen eigenen berufsethischen Kodex. Sonstige Aktivitäten zur Verankerung einer Berufsethik sind bei beiden Verbänden nicht bekannt.

Der BDDP wurde im Jahr 1980 gegründet und hat derzeit ca. 500 Mitglieder. Mitglied im Verband können alle werden, die ein Diplom im Fach Erziehungswissenschaft an einer Universität oder einer Pädagogischen Hochschule erworben haben. Laut Selbstbeschreibung engagiert sich der Verband für die berufspolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Belange aller Diplom-PädagogInnen. Seine primäre Aufgabe sieht der Verband darin, die Öffentlichkeit über das Berufsbild von Diplom-PädagogInnen zu informieren. Die Beschreibung des Berufsbildes erfolgt vor allem durch Ausdifferenzierung folgender Fachgebiete: Organisations- und Personalentwicklung, Pädagogische Diagnostik und Therapie, Forensische Pädagogik und Meditation, Medizinische Pädagogik. Alle Mitglieder des BDDP können durch den Nachweis einschlägiger Berufserfahrungen und Weiterbildungen die Berechtigung erwerben, eine (bis max. zwei) der Fachgebietsbezeichnungen des BDDP führen zu dürfen. Welche Standards bei der Vergabe der Fachgebietsbezeichnungen ein-

¹² A.a.O., S. 14.

gehalten werden müssen, regelt der BDDP in einer Berufsordnung¹³. Mit der vom BDDP selbst herausgegebenen Berufsordnung sind drei Anliegen verbunden: Der Schutz der Berufsbezeichnung, die Definition einer Berufsethik sowie die Bestimmung eines Verhaltenskodex. Sie besteht insgesamt aus zehn Unterpunkten, die wir für die vorliegende Analyse in folgende vier Teile gliedern: Grundlegende Werte und Prinzipien, Berufsbild, ethische Minimalstandards und Beschwerdeordnung.

Im ersten Teil, der durch den Unterpunkt «I. Der Diplom-Pädagoge» repräsentiert wird, sind grundlegende Werte und Prinzipien aufgeführt. Diplom-PädagogInnen wird die Rolle zugeschrieben, zum «Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft» als «Mittler gesellschaftlichen Wandels» bei der «Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse» mitzuwirken. Weitere Prinzipien, die den Diplom-PädagogInnen Orientierung geben sollen, sind: Das Hinwirken auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die verantwortliche und gewissenhafte Berufsausübung, das Bemühen um Sachlichkeit und Objektivität, das Streben nach fachlicher Kompetenz durch ständige wissenschaftliche Weiterbildung, die Orientierung an wissenschaftlichen und fachlichen Standards und der Grundsatz wissenschaftlicher Redlichkeit. In diesem ersten Teil verbleibt es bei einer knappen Nennung der orientierenden Ideale und Prinzipien, ohne daß genauer angegeben wird, was z.B. unter einer gewissenhaften Berufsausübung oder wissenschaftlicher Redlichkeit verstanden wird.

Im zweiten Teil wird das Berufsbild zunächst durch Bezugnahme auf die akademische Ausbildung zur/zum Diplom-PädagogIn bestimmt und anschließend durch Einführung der Fachgebietsbezeichnungen des BDDP weiter ausdifferenziert. Zudem werden die formalen Schritte genannt, welche die Vergabe und den Widerruf der Fachgebietsbezeichnungen regeln.

Im anschließenden dritten Teil werden die allgemein gefassten Ideale des ersten Teils der Berufsordnung in konkrete Standards überführt, gegen welche die Mitglieder des BDDP nicht verstoßen dürfen. Die

¹³ Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V. (BDDP), *Berufsordnung für DiplompädagogInnen* (<http://www.webbelle.de/login/bddp/berufsordnung.htm>, Stand 15.12.2013).

Standards verteilen sich auf folgende Unterpunkte: «Allgemeine Berufspflichten», «Verhalten gegenüber Kollegen bzw. Kolleginnen und anderen Berufsgruppen», «Außendarstellung», «Berufsversicherung», «Gemeinsame Ausübung der Berufstätigkeit» und «Werbung und Öffentlichkeit». Innerhalb dieser Unterpunkte wird unter anderem festgelegt, welche Pflichten bei der Arbeit mit KlientInnen bestehen, welche Standards im Umgang mit Daten einzuhalten sind, welche Prinzipien bei der Einwerbung von Drittmitteln für Forschungszwecke einzuhalten sind, welche Schweigepflichten bestehen und welche Bezeichnungen Diplom-PädagogInnen einer eigenen Praxis bzw. einem Institut geben dürfen. Auffällig ist, daß die Verantwortungsbereiche nicht nur ethische Minimalstandards enthalten, sondern auch Ideale, die für die Einhaltung der Pflichten orientierend wirken sollen. So wird z.B. der Unterpunkt allgemeine Berufspflichten mit dem Verweis auf das Ideal des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses zwischen Diplom-PädagogIn und KlientInnen eingeleitet: «Das Verhältnis des Diplom-Pädagogen zu seinen Mandanten bzw. Klienten ist in besonderer Weise von der fachlichen und berufsethischen Verantwortung und der Notwendigkeit des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses geprägt».

Die Berufsordnung schließt mit einer «Schieds- und Ehrengerichtsordnung», die bestimmt, wie mit Verstößen gegen die Berufsordnung umgegangen wird. Haben Diplom-PädagogInnen des BDDP gegen die Berufsordnung verstoßen, können sich die Betroffenen an ein sog. «Schieds- und Ehrengericht» des Berufsverbandes wenden. Im Fall von kollegialen Streitigkeiten sind die Mitglieder des BDDP dazu verpflichtet, zunächst das Schieds- und Ehrengericht des Berufsverbandes anzurufen, bevor sie strafrechtliche oder zivilrechtliche Verfahren einleiten. Darüber hinausgehend werden keine Mechanismen beschrieben, mit deren Hilfe die Einhaltung des in der Ordnung enthaltenen Verhaltenskodex überwacht wird. Inwiefern Verstöße sanktioniert werden, wird in der «Schieds- und Ehrengerichtsordnung» jedoch nicht näher ausgeführt.

Darüber hinaus hat der Verband der Öffentlichkeit nicht mitgeteilt, ob es Artikel in Mitgliedzeitschriften oder Rundbriefe gibt, in denen die ethischen Standards – z.B. im Rahmen von Fallbesprechungen – interpretiert und weiter entwickelt werden. Auch ist der Kodex im Internet

nur an versteckter Stelle zu finden; auf der offiziellen Homepage des Verbandes wird er erwähnt, eingesehen werden kann er dort nicht.

Insgesamt vermuten wir, daß der ethische Kodex als Teil der Berufsordnung vor allem eine berufliche und eine soziale Funktion hat. Aus dem Diplompädagogikstudium wird ein Berufsbild abgeleitet und durch die Einführung der Berufsbezeichnung Dipl.-Päd. BDDP sowie die Vergabe von Fachbereichsbezeichnungen wird versucht, den Mitgliedern zu einem höheren sozialen Status zu verhelfen. Der ethische Kodex erfüllt in diesem Zusammenhang eher eine ideologische Funktion. Auf der einen Seite gibt es zwar festgelegte Kriterien, um fachliche Kompetenz vor der Vergabe der Fachbezeichnungen sicherzustellen. Vom Beschwerderecht abgesehen fehlen auf der anderen Seite jedoch Mechanismen, mit denen die Einhaltung des ethischen Kodex implementiert wird. Dieser Eindruck wird zusätzlich durch einen Passus in der Satzung des BDDP gestützt, der besagt, daß die Berufsordnung und der darin eingelassene ethische Kodex der «freiwilligen Selbstregulierung des Berufsverbandes»¹⁴ dienen. Zudem ist fraglich, wie zukunftsfähig die Selbstbeschreibung und Positionierung des BDDP nach der Umstellung der Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge noch sein kann.

Der zweite für die Erwachsenenbildung einschlägige Berufsverband mit Ausbildungsbezug, der Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.), wurde 1977 gegründet und hat derzeit 525 Mitglieder. Verbandsmitglieder können alle werden, die «Diplom-/Magister/Master-Erziehungswissenschaft noch studieren oder bereits abgeschlossen haben [...]. Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen und BA-Studierende mit Kernfach Erziehungswissenschaft werden im Sinne eines Anwärterstatus (vgl. Dipl./MA-Studierende) aufgenommen»¹⁵. Ähnlich wie beim BDDP geht es auch beim BV-Päd. vordergründig um das berufliche und soziale Ansehen

¹⁴ Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V. (BDDP), *Satzung* (<http://www.webbelle.de/login/bddp/satzung.htm>, Stand 18.12.2013), S. 1.

¹⁵ Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.), *Mitglied werden*, 2013 (<http://www.bv-paed.de/der-verband/mitglied-werden>, Stand 18.12.13).

von ErziehungswissenschaftlerInnen in der Öffentlichkeit. Dies wird in der Satzung des BV-Päd. jedoch weniger offensiv formuliert. Während beim BDDP «berufspolitische, wirtschaftliche und soziale Belange des Berufsstandes»¹⁶ im Vordergrund stehen, ist dies beim BV-Päd. die «Verdeutlichung des Qualifikationsprofils von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern»¹⁷. Ansonsten hat sich der BV-Päd. eher dem Austausch und der Förderung der Zusammenarbeit der Mitglieder als der berufsständischen Positionierung verschrieben. Es kann daher vermutet werden, daß wohl aufgrund dieser vergleichsweise schwachen berufspolitischen Ausrichtung bisher kein ethischer Kodex erarbeitet und verabschiedet wurde. Mit der verbandseigenen Zeitschrift «Der pädagogische Blick» würde der BV-Päd. jedoch infrastrukturelle Voraussetzungen mitbringen, die für die Entwicklung, Durchsetzung, Interpretation und Weiterentwicklung eines möglichen ethischen Kodex genutzt werden könnten.

5. Berufsverbände mit Tätigkeitsbezug

Neben den Berufsverbänden mit Ausbildungsbezug gibt es im Feld der Erwachsenenbildung auch Berufsverbände, die sich über die ausgeübten Tätigkeiten definieren. Von diesen Verbänden verfügen einige, wie z.B. der Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches (BDVT), der Deutsche Verband für Coaching und Training e.V. (DVCT) oder der Qualitätsring Coaching und Beratung (QRC) über eigene berufsethische Kodizes¹⁸. Daneben sticht im Bereich der Berufsverbände mit Tätig-

¹⁶ Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V. (BDDP), *Satzung* (<http://www.webbelle.de/login/bddp/satzung.htm>, Stand 18.12.2013), S. 1.

¹⁷ Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.), *Satzung*, 2004 (<http://www.bv-paed.de/der-verband/ziele-und-struktur/Satzung%20BV-Pad%20040408.pdf/view>, Stand 18.12.13), S. 1.

¹⁸ Vgl. Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT), *BDVT Compliance. Ehrenkodex für Mitglieder des BDVT e.V.*, 2011 (<http://www.bdvt.de/beruf-infos/praxis/qualitaet-selbstverstaendnis/compliance>, Stand 10.12.2013); Deutscher Verband für Coaching und Training (DVCT), *Ethik des Deutschen Verbandes für Coaching und Training e.V.*, 2013 (Online verfügbar unter <http://www.dvct.de/verband/ethik/>, Stand

keitsbezug derzeit eine Entwicklung besonders hervor: Das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V., das vom Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO) und dessen Mitgliedsorganisationen und -verbänden unterstützt wird, hat einen *Berufskodex für die Weiterbildung*¹⁹ entwickelt und versucht diesen organisations- und verbandsübergreifend zu etablieren. Der Kodex wurde von einem Arbeitskreis «Ethik in der Weiterbildung» erarbeitet. In der Präambel werden als oberste Werte die «Transparenz im Markt», der «Schutz von Kundeninteressen», die Ausführung der Weiterbildungstätigkeiten in «Übereinstimmung mit beruflichen Qualitätsstandards» und die «persönliche Integrität» der Weiterbildenden genannt. Der Kodex selbst besteht aus den sechs Artikeln: «Erklärung zum Menschenbild», «Zum Selbstverständnis der Weiterbildenden», «Zum Verhältnis Weiterbildner – Trainingsteilnehmer», «Zum Verhältnis Weiterbildungsanbieter – Nachfrager/ Auftraggeber», «Zum Verhältnis der Weiterbildenden untereinander», «Zum Verhältnis Weiterbildner und Berufsstand». Diese Struktur wurde nahezu vollständig aus dem Leitbild des «Ehrbaren Kaufmann» übernommen, auf dem der Kodex basiert²⁰.

Jeder der sechs Artikel wird durch ein Ideal eingeleitet, welches anschließend anhand von drei bis sechs knappen Standards spezifiziert wird. Als spezifizierende Standards werden z.T. verpflichtende Prinzipien genannt, z.T. aber auch orientierende Ideal- und Zielvorstellungen. So lautet z.B. die einleitende orientierende Wertvorstellung zum zweiten Artikel («Zum Selbstverständnis der Weiterbildenden») wie folgt: «Die Weiterbildenden beteiligen sich an der Entwicklung der Gesellschaft und unserer Welt. Sie übernehmen dabei eine besondere Verantwor-

19.12.2013); Qualitätsring Coaching und Beratung (QRC), *QRC – Unser Leitbild; Ethik-Code*, 2010 (http://www.qrc-verband.de/Leitbild_Ethik.html, Stand 19.12.2013).

¹⁹ Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V., *Berufskodex für die Weiterbildung. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.*, 2012 (<http://www.forumwerteorientierung.de/berufskodex.html>, Stand 10.12.2013).

²⁰ Zur Initiative *Der ehrbare Kaufmann*, ihrem Leitbild und den Aktivitäten, vgl. <http://www.der-ehrbare-kaufmann.de/>; zur Diskussion des Leitbildes in der Wirtschafts- und Unternehmensethik, vgl. J. Schwalbach - G. Fandel, (2007): *Der ehrbare Kaufmann. Modernes Leitbild für Unternehmer?* (Zeitschrift für Betriebswirtschaft Special issue, 2007,1), Gabler, Wiesbaden 2007.

tung». Dieses Ideal wird unter anderem dadurch spezifiziert, das Weiterbildende in die Pflicht genommen werden, persönliche Informationen, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit erhalten, vertraulich zu behandeln. Zudem wird das Ideal aber noch durch weitere Wert- und Zielvorstellungen ergänzt. So heißt es z.B.: «Die Weiterbildenden sehen ihre Arbeit in größere Zusammenhänge gestellt. [...] Dies kann z.B. beinhalten, zu lebenslangem Lernen und bewusster Lebensführung anzuregen» oder «kulturelle Identitätsbildung und zugleich Offenheit für interkulturelle Bedingungen zu fördern». Außer einigen relativ eindeutigen Verpflichtungen, wie z.B. die im dritten Artikel genannte Pflicht, nicht nach den «Methoden von L. Ronald Hubbard» zu arbeiten, liefern die Standards insgesamt eher weniger klare Regelungen, sondern beschreiben eher Themenfelder der Weiterbildungspraxis, in denen ethische Fragen auftreten können. Ein weiteres Beispiel für die eher schwammige Anlage des Kodex ist ein Standard aus dem fünften Artikel («Zum Verhältnis der Weiterbildenden untereinander»), der die Bezahlung von KollegInnen regeln soll. Hier heißt es: «Wird ein Kollege/ eine Kollegin als angestellte oder freie Mitarbeitende beschäftigt, so wird ihm/ ihr eine dem Berufsstand angemessene Gegenleistung angeboten». Was in diesem Zusammenhang als angemessen gilt, wird jedoch nicht weiter ausgeführt und bleibt interpretationsbedürftig.

Der Berufskodex erlangt Verbindlichkeit, indem die einzelnen Mitglieder der Mitgliedsorganisationen und –verbände des Forums Werteorientierung eine Erklärung zur Anerkennung des Kodex unterschreiben. Mit der Unterschrift erhalten die Mitglieder die Berechtigung, das Siegel «Qualität, Transparenz, Integrität» des Forums «zu Werbezwecken auf Briefbögen, Visitenkarten etc. zu benutzen»²¹. Prinzipiell besteht auch die Möglichkeit, daß das Siegel wieder entzogen wird. Dies ist unter anderem der Fall, wenn es zu Verstößen gegen den Berufskodex kommt, die von einer eigens eingerichteten Beschwerdestelle geahndet

²¹ Zum Zeitpunkt der Recherche (10.12.13) wies das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung darauf hin, daß sich das Verfahren zur Vergabe des Siegels in der Überarbeitung befindet. Vgl. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V., *Das Siegel "Qualität, Transparenz, Integrität" - Qualität-Transparenz-Integrität / Ein Siegel ohne Nutzen?*, 2013 (<http://www.forumwerteorientierung.de/siegel.html>, Stand 10.12.2013).

werden. Der Aufbau und die Arbeitsweise der Beschwerdestelle beschreibt das Forum Werteorientierung in einer Beschwerdeordnung²². Gemäß der Präambel «verpflichten sich die Weiterbildenden, diese berufsständische Ethik zu beachten und sich im Konfliktfall der Beschwerdeordnung des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. zu stellen». Nach genauer Durchsicht scheint die Funktion der Beschwerdeordnung vor allem darin zu bestehen, möglichen Schaden für das Ansehen der von Weiterbildungstätigkeiten «am Markt» und in der Öffentlichkeit abzuwenden, welcher durch Klagen vor staatlichen Gerichten entstehen könnte. Darauf weist vor allem der Paragraph sieben hin, der unter anderem besagt, daß BeschwerdeführerInnen, die sich mit der Beschwerdeordnung einverstanden erklären, auch erklären müssen, daß sie die Entscheidungen des Beschwerdeausschusses nicht vor staatlichen Gerichten angreifen. Zudem lässt die Beschwerdeordnung weitgehend offen, welche Sanktionen bei einem Verstoß drohen. Es wird lediglich festgehalten, daß der Beschwerdeausschuss eine Rüge erteilen kann. Ob es sich bei einer Rüge zugleich um eine Ahndung eines Verstoßes handelt, welche den Entzug des Siegels nach sich zieht, wie dies in der Erklärung zur Anerkennung des Berufskodex angedeutet wird, lässt die Beschwerdeordnung jedoch offen. Ähnlich wie in der Berufsordnung des BDDP, scheint es auch beim Berufskodex des Forums Werteorientierung vorrangig um eine Selbstregulierung des Berufsstandes zu gehen, mit der die weitere Entwicklung des Berufs und dessen Etablierung «am Markt» geschützt werden soll.

Um den Nutzen der Orientierung am Berufskodex zu demonstrieren und den Kodex zu bewerben, versendet das Forum Werteorientierung sog. Trainerkontaktbriefe. In den Briefen werden Geschehnisse beschrieben, die sowohl für die Weiterbildenden als auch für ihre KundInnen nicht zufriedenstellend waren und durch eine Orientierung am Berufskodex hätten vermieden werden können. Neben dieser eher direkten Ansprache weist das Forum auf die allgemeine Relevanz des Themas Werte in der Weiterbildung hin, indem es in regelmäßigen Ab-

²² Vgl. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V., *Beschwerdeordnung des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.*, 2008 (<http://www.forumwerteorientierung.de/beschwerdeordnung.html>, Stand 10.12.2013).

ständen einen Newsletter versendet und auf einschlägigen Messen wie der «didacta» vertreten ist. Zudem bietet das Forum ein Seminar zum Thema *Werte in der Weiterbildung – Der Ehrbare Kaufmann* an. Man kann annehmen, daß es in diesem Seminar auch zur Auseinandersetzung mit und zur Interpretationen des Berufskodex kommt. Verpflichtend scheint der Besuch des Seminars für die Träger des Siegels jedoch nicht zu sein. Eine Mitgliedzeitschrift oder ähnliche Organe, die beschreiben, wie mit Konflikten zwischen den Bestimmungen des Kodex und mit Interpretationsdifferenzen umgegangen wird, scheint es nicht zu geben.

Für die Durchsetzung und Orientierungswirksamkeit des Berufskodex ist das Forum Werteorientierung vor allem auf seine Mitgliedsorganisationen und –verbände angewiesen. Dies zeigt sich an einem auf der Webseite des Forums veröffentlichten Schreibens welches die unzureichende Nutzung und Bewerbung des Siegels, des Berufskodex und der Beschwerdeordnung seitens der Mitglieder beklagt²³. Das Schreiben fordert die WeiterbildnerInnen dazu auf, nicht nur das Siegel und einen Link zum Forum Werteorientierung auf den Webseiten zu setzen, sondern auch die KundInnen in ihrem schriftlichen Angebot und im Angebotsgespräch über den Berufskodex und die Beschwerdeordnung zu informieren sowie ihren Seminarunterlagen einen Flyer beizulegen. Den Internetauftritten der Mitgliedorganisationen und -verbände können wir entnehmen, daß deren Umgang mit dem Siegel und dem Berufskodex tatsächlich unterschiedlich ist.

Besonders aktiv zeigt sich der *Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches* (BDVT). Der BDVT wurde 1964 gegründet und hat derzeit 638 Mitglieder. Er hat sich der Aufgabe verschrieben, Trainern, Beratern und Coaches «eine berufliche Heimat» zu geben, deren Weiterbildung zu fördern, die Berufsbilder zu entwickeln und zu aktualisieren und Honorar-Empfehlungen zu geben²⁴. Als Ergänzung zum Berufskodex des Forums Weiterbildung hat der BDVT im Jahr 2011 einen eigenen

²³ Vgl. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V., *Das Siegel "Qualität, Transparenz, Integrität" - Qualität-Transparenz-Integrität / Ein Siegel ohne Nutzen?*, 2013 (<http://www.forumwerteorientierung.de/siegel.html>, Stand 10.12.2013).

²⁴ Vgl. Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT), *BDVT Leitbild*, 2013 (<http://www.bdvt.de/bdvt-e-v/bdvt-leitbild>, Stand 18.12.2013).

Ehrenkodex verabschiedet²⁵. Der Ehrenkodex wird in einer sog. «Compliance» beschrieben, die «noch weiterreichende Verpflichtungen» als der Kodex des Forums Werteorientierung enthält. Der Ehrenkodex besteht aus zehn knappen Artikeln, die in weiten Teilen den Inhalten des Berufskodex des Forums Werteorientierung entsprechen. Auffällig ist, daß der Ehrenkodex ohne eine Präambel auskommt. Die Analyse zeigt jedoch, daß diese Funktion der abschließende zehnte Artikel übernimmt. Dieser liest sich wie eine Zusammenfassung der vorangegangenen Artikel und betont noch einmal die Leitprinzipien Ehrlichkeit und Integrität, die auch in den vorangegangenen Artikeln häufig genannt werden. Als Ergänzung zu den Verpflichtungen des Berufskodex des Forums Werteorientierung beschreibt der zweite Artikel eine Weiterbildungspflicht, in der festgelegt ist, daß jedes Mitglied mindestens fünf Weiterbildungstage pro Jahr nachweisen muss. Weitere Ergänzungen finden sich im dritten und vierten Artikel, welche die Außendarstellung und den Umgang mit Werbung und Öffentlichkeit regeln. Zudem fällt auf, daß im fünften Artikel, der die Pflichten im Umgang mit KundInnen beschreibt, die Orientierung am Leitbild des «Ehrbaren Kaufmanns» gesondert eingefordert wird. Durch diesen Zuschnitt fügt der BDVT den leitenden Werten Transparenz, Integrität und Qualität noch die Ehrlichkeit und die Ehrbarkeit hinzu.

Der BDVT nutzt den Kodex des Forums Werteorientierung auch im Rahmen der eigenen Ausbildungen. In den Ausbildungsbeschreibungen zum «Geprüften Business-Trainer BDVT», «Geprüften Verkaufstrainer BDVT» und «Geprüften Projekt-/ Prozessberater BDVT» wird beschrieben, daß ein wesentlicher Inhalt der Ausbildung in der Behandlung ethischer Fragen und Probleme besteht, welche in den jeweiligen Arbeitsbereichen auftreten können²⁶. In der Ausbildungsbeschreibung zum Verkaufstrainer findet sich z.B. folgende Formulierung: «Gruppendynamische Prozesse bewältigen lernen und der energetisch

²⁵ Vgl. Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT), *BDVT Compliance. Ehrenkodex für Mitglieder des BDVT e.V.*, 2011 <http://www.bdvt.de/beruf-infos/praxis/qualitaet-selbstverstaendnis/compliance>, Stand 10.12.2013.

²⁶ Vgl. Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT) (2013b), *BDVT Ausbildung*, 2013 (<http://www.bdvt-akademie.de/ausbildung>, Stand 18.12.2013).

effektive Umgang mit kritischen Situationen z.B. zwischen Innen- und Außendienstmannschaft spielen dabei eine große Rolle. Das wird im Seminar simuliert. Hier helfen die Wertekriterien des "Forums für Werteorientierung in der Weiterbildung" und die vom BDVT im Juni 2011 verabschiedete Compliance». Es kann davon ausgegangen werden, daß es in diesen Ausbildungszusammenhängen zu Interpretationsprozessen beider Kodizes kommt. Um auf verbandlicher Ebene etwas über den Umgang mit den Kodizes zu lernen und diese weiter zu entwickeln, scheint es jedoch weder seitens des BDVT noch seitens des Forums für Werteorientierung Mechanismen zu geben, die an solche Interpretationsprozesse anschließen und deren Ergebnisse aufgreifen.

6. *Schluß*

Unsere Recherchen mußten sich auf veröffentlichte Dokumente beschränken. Forschungen zu den wahren Motiven der Akteure und zu ihren Sichtweisen auf berufsethische Fragen stehen aus. Wir wissen nicht, welche berufsethischen Fragen in der Praxis tatsächlich relevant werden und welche Befürchtungen und Hoffnungen mit Standardisierungsprozessen verbunden wären. Von einer Bereichsethik ist die Erwachsenenbildung jedenfalls weit entfernt. Die nationalen Träger und Organisationen haben sich dem Thema bisher noch nicht gewidmet. Auch die ausbildungsbezogenen Berufsverbände haben keine wirksame Berufsethik etablieren können. BDDP und BV-Päd. organisieren nur einen Bruchteil der Absolventinnen und Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge, die auf außerschulische Tätigkeiten vorbereiten. Ihre Aktivitäten dürften vielen Absolventinnen und Absolventen nicht einmal bekannt sein. Der BV-Päd. wurde berufsethisch noch überhaupt nicht aktiv, der BDDP verfügt kaum über die Ressourcen, um die Berufsethik stärker zu verankern und sich selbst als Verband weiter zu entwickeln. Beide organisieren zudem nicht nur ErwachsenenbildnerInnen und haben schon deshalb keine spezifisch erwachsenenpädagogischen Ethiken entwickelt.

Nur die tätigkeitsbezogenen Verbände konnten in den letzten Jahren erste Ansätze einer Berufsethik entwickeln. Nicht nur haben das *Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.* und der BDVT Berufskodizes

entwickelt, die durchaus wichtige Bestimmungen wie etwa die Weiterbildungspflicht der Berufstätigen enthalten. Sie haben im Gegensatz zum BDDP auch nennenswerte Aktivitäten gestartet, um die Kodizes bekannt zu machen. Das Forum bewirbt die Berufsethik offensiv, vergibt ein Siegel, hat eine Beschwerdestelle und eine Beschwerdeordnung. Allerdings bleiben die Bestimmungen der Kodizes in weiten Teilen unspezifisch. Es werden zwar Interpretationshilfen gegeben und der BDVT hat die Berufsethik in seine Ausbildungen integriert, aber kritische Diskussionen mit Einbezug der Verbandsmitglieder oder gar der sonstigen Stakeholder werden nicht angestoßen. Wir müssen vermuten, daß die Berufsethiken vor allem aus berufsständischen Motiven entwickelt werden; darauf weist vor allem die Beschwerdeordnung des Forums Werteorientierung hin, der viel daran gelegen ist, eine Selbstregulierung des Berufsstands zu etablieren, welche die Berufsinhaber schützt.

Es ist damit zu rechnen, daß das Forum Werteorientierung und der BDVT ihre berufsethischen Aktivitäten weiter führen. Zu einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik werden sie sich dennoch nicht weiter entwickeln. Denn beide organisieren primär freie Trainer in der Wirtschaft, unabhängig davon, welche Ausbildungen diese Trainer aufweisen. Sie haben die Ethiken auch ohne Bezug zu wissenschaftlichen Diskursen gebildet und die Wissenschaften haben sich berufsethischen Themen bisher noch nicht geöffnet. Ein Berufsverband, der alle ErwachsenenbildnerInnen organisiert und eine berufsethische Diskussion anstoßen könnte, ist weder vorhanden noch ist damit zu rechnen, daß er irgendwann einmal gegründet wird und die Berufstätigen erfolgreich organisiert. Auf absehbare Zeit hin werden die ErwachsenenbildnerInnen, seien sie im Management oder in der Lehre tätig, keine berufsethische Unterstützung haben. Schon gar nicht werden alle Betroffenen, vor allem die Auftraggeber von Kursen und die Teilnehmenden, ethisches Verhalten einfordern und unethisches verfolgen können.

Angesichts der Schwäche der bestehenden Berufsverbände wären die nationalen Organisationen (DIE in Deutschland, BIFEB/WBA in Österreich, SVEB in der Schweiz) und besser noch die europäische EAEA gefordert, sich der Berufsethiken anzunehmen und ihr Vorgehen zu koordinieren. Wba, SVEB und DIE bemühen sich derzeit um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung

einheitlicher Kompetenz- und Qualifikationsstandards²⁷. Während die wba in Österreich und der SVEB in der Schweiz bereits landesweit anerkannte Zertifikate an Kursleitende vergeben, gibt es in Deutschland erste Anzeichen für eine zunehmende Bereitschaft der nationalen Akteure, sich auf gemeinsam getragene Kompetenzstandards sowie Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren zu einigen²⁸ (vgl. Brandt 2013). Ein Ansatz könnte darin bestehen, das Thema Berufsethik im Rahmen der neu entstehenden Kompetenzstandards und Anerkennungsverfahren zu institutionalisieren. Auf diese Weise könnte ein erster Ort für die Thematisierung und Erforschung berufsethischer Fragen im Sinne einer angewandten Ethik geschaffen werden.

Für eine wirksame Etablierung berufsethischer Standards müssten die Akteure gemeinsam vorgehen. Die Berufsverbände und Träger wären gefordert, gemeinsame berufsethische Standards gemeinsam mit allen Stakeholdern zu entwickeln, sie, wenn erforderlich, im Hinblick auf ihre jeweilige Ausrichtung zu spezifizieren und sie durchzusetzen. Von einer Implementierung verbindlicher Kodizes, die sich nicht primär ideologischen berufsständischen Motiven verdankt, sondern in bereichsethische Forschungen eingebunden ist und allen Betroffenen hilft, ist das Feld der Erwachsenenbildung jedoch weit entfernt.

²⁷ Einen Überblick über die aktuellen «Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa» gibt der gleichnamige Sammelband von S. Latke - I. Sgier (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*, Bertelsmann, Bielefeld 2012.

²⁸ Vgl. P. Brandt, *Schulterchluss für die Professionalitätsentwicklung*. 15. DIE- Forum versammelt Akteure der Weiterbildung in seltener Eintracht, in Report. 2013, H. 2, S. 6.

Giorgia Pinelli

Pedagogia e filosofie implicite
Riflessioni sull'opera di Piero Bertolini

1. Lo statuto disciplinare del sapere pedagogico e il suo oggetto formale

1.1. Le due "anime" della Pedagogia e l'oggetto-educazione

Il problema della fondazione teoretica della Pedagogia non è certamente nuovo, ma resta di stringente attualità: l'identificazione (oggi peraltro prevalente nel dibattito accademico¹) della natura del sapere pedagogico come sapere prettamente pratico-normativo, che tende a smarrirne o ignorarne il momento teoretico-interpretativo, influisce sul modo in cui si interviene concretamente nelle situazioni educative ma, prima ancora, concorre a determinare i *curricula* formativi proposti a pedagogisti e a professionisti dell'educazione nelle Università². Ritengo che proprio la decisa opzione - non sempre espressamente dichiarata - per una pedagogia intesa come sapere pratico-operativo contribuisca alla sua diffusa percezione (nell'immaginario collettivo come in ambi-

¹ Cfr. ad esempio G. Vico (ed.), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Atti del Convegno di Milano, 4 novembre 2005*, Vita e Pensiero, Milano 2006. Si tratta degli atti di uno dei Seminari Itineranti promossi dal Cirped (l'associazione scientifica dei pedagogisti generalisti).

² Cfr. G. Pinelli - M.T. Moscato - M. Caputo, *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani (ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011, vol. II, pp. 557-582.

to accademico) quale sapere “minore”, poco più elaborato dell’arte del *nursing* offerta dalle varie “tate” televisive.

Come osserva Moscato³, il tentativo di salvaguardare l’unità del sapere pedagogico ha precluso anche a intellettuali seri e rigorosi la possibilità di riconoscerne la “doppia anima”, teoretica e pratica; l’opzione pratico-metodologica, inoltre, sembra derivare da (e ricorsivamente generare) un’insufficiente, incompleta o persino mancata definizione dell’educazione come oggetto formale della Pedagogia. Quest’ultimo passaggio costituisce uno dei nodi irrisolti per il sapere pedagogico e, contemporaneamente, il discrimine su cui si gioca una sua autentica autonomia disciplinare in quanto sapere scientifico. Il tema, le cui premesse teoriche sono già state poste da Corallo e Moscato⁴, risulta ampio e complesso ed è tuttora oggetto di ricerca da parte di chi scrive. Ci limitiamo qui a osservare che il sapere pedagogico, ridotto a insieme di “pratiche” o “tecniche” più o meno fondate, senza che ne sia riconosciuto un oggetto specifico e senza che sia prescelto un esplicito approccio teoretico, perde la propria consistenza: non può far altro che “rincorrere” le altre scienze umane, a loro volta ritenute più “scientifiche” solamente in quanto (in virtù di un’ulteriore serie di precomprensioni implicite) appaiono più facilmente assimilabili alle scienze “dure” e “quantitative”, delle quali non infrequentemente mutuano *in toto* approcci, paradigmi di riferimento e metodologie.

2. Il “sapere scientifico” e le sue latenti opzioni filosofiche

Accanto al problema della definizione di un oggetto formale per il sapere pedagogico vi è poi quello della sopravvivenza (non di rado a livello implicito) di precomprensioni e teorizzazioni relative al “che cos’è” del fatto educativo, dell’uomo stesso, della realtà e del suo significato, del

³ M.T. Moscato, *L’oggetto formale della ricerca sull’educazione. Quale fondazione epistemologica per la pedagogia generale?*, in AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma 2012, pp. 374-393

⁴ G. Corallo, *L’educazione. Problemi di pedagogia*, Sei, Torino 1961 (poi *L’educazione. 1. Problemi di pedagogia generale*, Sei, Torino 1965; Armando, Roma 2010); M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

modello di adultità desiderabile posto a mèta del processo educativo ecc. Il mancato confronto con tali questioni costituisce già un'opzione "meta-empirica", non scevra cioè – più o meno dichiaratamente, più o meno consapevolmente – da presupposti antropologici, gnoseologici, e persino metafisici e ontologici. La visione della pedagogia (e di qualsiasi altra disciplina scientifica) come sapere eminentemente pratico-normativo non è mai "oggettiva", né priva di interpretazioni e attribuzioni di valore⁵.

Aggiungerei che l'assolutizzazione di una tale visione poggia su una certa ingenuità, nella misura in cui confida nella possibilità di teorizzare e/o realizzare pratiche educative "neutre"; si tratta, peraltro, di una pretesa abbastanza ambiziosa: la mancata esplicitazione di simili precomprensioni rischia di tradursi in prese di posizione ideologiche, quando non in vere e proprie aporie. Anche nelle posizioni più apparentemente "oggettive" e pragmatiche, infatti, sopravvivono inevitabilmente impliciti "forti"; in alternativa, può accadere che una dichiarata fondazione filosofica nasconda ulteriori opzioni implicite, delle quali non necessariamente l'autore deve essere pienamente avvertito. È quello che a mio parere dimostra il serio e rigoroso tentativo bertoliniano di fondazione filosofica della pedagogia a partire dalla fenomenologia husserliana.

3. *L'approccio fenomenologico di Piero Bertolini*

3.1. *Quale fondazione per la pedagogia in prospettiva fenomenologica?*

Il presente studio, che si inserisce in un percorso più articolato (tuttora aperto) sulla possibilità e legittimità di una fondazione fenome-

⁵ Sulle implicazioni pedagogiche dell'identità "debole" del postmoderno si veda G. Mari, *Filosofia dell'educazione. L'"agire educativo" tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 2010. In analogia prospettiva, con uno sguardo allargato sulle scienze umane ad ampio spettro, cfr. P. Donati, *La matrice teologica della società*, Rubbettino, Sovieria Mannelli 2010; G. Pinelli, *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dèi*, Armando, Roma 2012, pp. 70-98. L'obliterazione di un fondamento teoretico e la mancata individuazione di un oggetto formale del sapere pedagogico, peraltro, hanno ricadute decisive anche sulla concreta progettazione di curricula e percorsi formativi: cfr. M.T. Moscato - M. Caputo - R. Gatti - G. Pinelli, *La educación para la ciudadanía entre prácticas y representaciones*, in «Campo Abierto», 31/1 (2012), pp. 109-132.

nologica della pedagogia, mette a tema l'approccio di Piero Bertolini (1931-2006), fondatore dichiarato di una scuola di "pedagogia fenomenologica" a Bologna, fra gli anni '80 e i 2000⁶. "Scuola", questa, concepita come luogo di promozione della ricerca in pedagogia, di incontro con studiosi di altre sedi accademiche e/o di differenti matrici teoriche e orientamenti metodologici. Come evidenziato da Letizia Caronia, allieva "storica" di Bertolini⁷, il clima intellettuale del gruppo è sempre stato contrassegnato da discussioni, dialoghi, revisioni; il che spiega l'intersecarsi dell'orientamento bolognese di pedagogia fenomenologica con i percorsi di altri pedagogisti, i quali, pur riconoscendosi in quella prospettiva, non necessariamente si sentivano costretti ad affiliarsi a una scuola accademica e/o intellettuale.

Il tentativo di fornire una fondazione alla pedagogia – fondazione che il Nostro avvertiva come necessaria e urgente – costituisce sicuramente uno tra i suoi lasciti più meritori al sapere pedagogico in Italia. Il taglio adottato nel presente contributo, comunque, non intende ricostruire o discutere le linee portanti della pedagogia fenomenologica, quanto piuttosto esaminare le sopravvivenze implicite di altri orizzonti teorici all'interno di quest'ultima: sopravvivenze che, seppure non dichiarate, risultano potentemente influenti sull'articolazione complessiva del pensiero di Bertolini e in parte ne spiegano talune aporie.

La fondazione che Bertolini opera del sapere pedagogico ha un carattere antimetafisico: la stessa teoria husserliana sembra accolta unicamente in virtù della sua impostazione trascendentale; come osservato da Moscato⁸, le categorie teoretiche individuate tramite il metodo feno-

⁶ A testimoniare che di vero e proprio "orientamento" si tratti esistono un'ampia produzione letteraria e una rivista, «Encyclopaideia», diretta attualmente da M. Tarozzi e attiva nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. L'inizio "ufficiale" è ascrivibile alla pubblicazione di P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988 (1990²), scaturito da un trentennale percorso di riflessione successivo a un testo del 1958, *Fenomenologia e pedagogia*. Quest'ultimo testo è ritenuto un "punto di partenza", seppure "ingenuo", da Bertolini stesso (cfr. Id., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. XI).

⁷ L. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

⁸ M.T. Moscato, *L'oggetto formale della ricerca sull'educazione*, cit.

menologico si traducono immediatamente in categorie operative, prive di legittimazione perché non pienamente sviluppate nella loro potenza euristica in ordine alla fenomenologia dell'educazione.

Nell'*Esistere pedagogico*, che egli stesso indica come l'atto di nascita della pedagogia fenomenologica, Bertolini rileva una profonda crisi della pedagogia e ne attribuisce la responsabilità alla scientificizzazione attraversata da quest'ultima; a tale scientificizzazione sarebbe connessa una svolta metodologica per cui la pedagogia diviene cassa di risonanza delle ideologie piuttosto che sterile tecnicismo. D'altra parte, a parere di Bertolini la "causa remota" di tale processo sarebbe la convinzione, precocemente diffusasi nel mondo greco, che esista una "verità" da tramandare. Ciò minerebbe l'afflato critico che secondo il Nostro è alla base della educazione⁹. Secondo Bertolini, infatti, "riconoscimento/proposta di verità" e "dogmatismo" si configurano pressoché come sinonimi: l'identificazione di un orizzonte di senso nel quale inquadrare l'esame delle pratiche educative costituirebbe, a suo parere, una forma di autoritarismo e di coartazione dell'autenticità che dovrebbe caratterizzare il processo dell'educazione¹⁰.

Una simile nettezza di giudizio, peraltro, si connette a un'identificazione tra pedagogia ed educazione che, se non è sempre teorizzata esplicitamente, risulta comunque operante nelle pagine bertoliniane¹¹. A monte c'è evidentemente una concezione della pedagogia come sapere pratico-normativo, più che descrittivo-interpretativo¹². Il sapere pedagogico, in-

⁹ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, p. 46.

¹⁰ Cfr. *ibi*, p. 114.

¹¹ Cfr. *ibi*, pp. 7 e 184. In aggiunta, l'educazione è a sua volta caratterizzata con una definizione decisamente sfumata e a maglie larghe: sembra quasi che "esperienza umana" ed "esperienza educativa" coincidano pienamente. «Proprio in quanto l'educazione è apertura al possibile, essa rappresenta una via estremamente importante per una costituzione razionale della vita dell'uomo. Ma reciprocamente si può dire che ogni tentativo, come quello compiuto dalla meditazione filosofica di Husserl, di chiarire il significato e la connotazione razionale dell'esperienza umana si traduce di fatto in un evento dichiaratamente educativo. Ciò in quanto quella connotazione non conduce a nulla che sia già definitivamente dato ma a qualcosa che invece è perennemente aperto al possibile» (*ibi*, p. 114).

¹² È lo stesso Bertolini a parlare della pedagogia fenomenologica come «scienza ad un tempo empirica (in quanto deve comunque sempre partire da un'analisi dell'esperienza educativa storicamente determinata), eidetica (in quanto, non acconten-

fatti, dovrebbe considerarsi normativo in quanto consistente nel definire argini entro i quali incanalare la spontaneità “impura” del fatto educativo.

3.2. *Quale ruolo per la fenomenologia nella prospettiva di Bertolini?*

Nella riflessione bertoliniana la fenomenologia non è evidentemente accolta come via per la ricostruzione della “cosa stessa” dell’educazione come si è manifestata e si manifesta nella storia umana. Il metodo fenomenologico si configura qui piuttosto come strumento per la fondazione razionale/intenzionale di una norma d’azione che guidi le pratiche educative (le quali sarebbero, per sé prese, prive di una reale razionalità/sensatezza, “contraddittorie” o “estemporanee”¹³). Bertolini sottolinea infatti come, tra le possibili accezioni del termine educazione, sia da giudicare veramente pertinente quella che ha a che fare con la «esperienza educativa razionalmente fondata, la quale associ al carattere di intenzionalità (di non estemporaneità o casualità) la capacità di riferirsi a contesti culturali, meglio a “unità di senso” originari in quanto emergenti dalla sua stessa struttura, non presi a prestito cioè da altre forme o contenuti d’esperienza umana o, per essere più espliciti, non ideologicamente predeterminati»¹⁴.

In sintesi, secondo tale prospettiva sarebbe “vera” educazione solo quella preventivamente e scientificamente pianificata, prima della quale esisterebbero solamente tentativi imperfetti e *tout court* ideologicamente viziati. Di nuovo emerge tra le righe la mancata individuazione di una definizione compiuta di educazione, che comporta quasi inevitabilmente una curvatura prescrittiva del sapere pedagogico.

Lo stesso Bertolini sembra qui ricadere nella convinzione che sia possibile una pedagogia “scientifica” avulsa da esperienze pregresse, modelli interiorizzati, orientamenti e pre-comprensioni che muovono

tandosi di registrare o descrivere quell’esperienza, va alla ricerca delle “costanti” che la percorrono peraltro non nella forma rigida voluta dal pensiero “forte”, proprio perché esse si specificano in altrettante «direzioni intenzionali – o di senso – originarie», e *pratica* (in quanto la sua stessa giustificazione epistemologica fa riferimento alla sua costitutiva apertura al futuro e alla sua funzione eminentemente trasformatrice)» (*ibi*, p. 7).

¹³ Cfr. *ibi*, p. 159.

¹⁴ *Ibi*, p. 159-160.

il pedagogista: ma proprio questo pregiudizio rientrava tra i fattori di “crisi” che Husserl, a suo tempo, addebitava alle scienze europee.

4. La pedagogia fenomenologica e i suoi impliciti

4.1. La pedagogia di Bertolini tra istanze antimetafisiche e traduzioni ontologiche del metodo fenomenologico

Come già detto, Bertolini ha il merito indiscusso di aver postulato con chiarezza l'esigenza di una fondazione teoretica e filosofica della pedagogia. Tuttavia la mancata individuazione dell'oggetto formale di questa lo conduce all'elaborazione di un sapere fortemente contrassegnato da caratteri normativo-prescrittivi. Ciò accade nell'ansia di postulare, per certi versi contro quanto affermato in precedenza, un sapere “scientifico” inteso come “scevro dall'apporto del soggetto”; esperienze spontanee, impliciti che guidano il ricercatore e/o l'educatore: tutti passano in secondo piano.

Questa particolare versione della fenomenologia (prima ancora della sua applicazione alla sfera pedagogica) è però evidentemente già frutto di un'interpretazione. Da filosofia tesa a chiarificare e ordinare le pretese del sapere scientifico, da sapere fondativo dell'esperienza stessa, come è in Husserl, la fenomenologia in Bertolini si produce in affermazioni di portata ontologica: la possibilità di pensare in modo fondato la permanenza dell'essere è radicalmente messa in discussione. In realtà, nonostante la dichiarata presa di distanza da fondamenti metafisico-ontologici (e da eventuali assiologie derivate), è proprio questo il ruolo fondativo assegnato da Bertolini alla fenomenologia.

Il pensiero fenomenologico diventa così una sorta di ideale etico e normativo in sé¹⁵: non è più strumento per la costruzione dell'oggetto

¹⁵ Cfr. *ibi*, pp. 138-139. Che ci sia una interpretazione personale di Bertolini, non particolarmente attenta a salvaguardare l'ortodossia o la lettera del pensiero husserliano, è cosa testimoniata da ricorrenti espressioni che lo stesso Bertolini incidentalmente utilizza; ne cito una tra tante a titolo esemplificativo: «Particolarmente significativa, al riguardo, mi pare tuttavia proprio la posizione husserliana che, se non vado errato (ma se non fosse così, me ne considererei un diretto sostenitore), interpreta l'essere duale dell'uomo come l'esistenza di una dialettica addirittura costitutiva tra le due nozioni (re-

teorico/formale, ma fonte di «indicazioni forti»¹⁶ assunte a «ideale di vita». Quello che era lo slancio etico tributato da Husserl al filosofo «funzionario dell'umanità»¹⁷ in Bertolini è tradotto in “esistenziali”/linee guida, vincolanti più sul piano etico che su quello conoscitivo e/o epistemologico, e recepite senza mediazioni nella sua impostazione pedagogica; si tratterebbe di «saper riguadagnare la propria soggettività» a livello «personale e comunitario»¹⁸, concepire la conoscenza come «processo costruttivo sempre dinamico e dialettico (dunque storicamente condizionato) nel quale ciò che conta è l'essere in quanto si manifesta e si rivela»¹⁹. Non si dovrebbe più cercare «il senso della verità», ma «la verità del senso»: senso che «non risiede in qualcosa di esterno all'uomo stesso ma ai propri vissuti interiori, individuali e collettivi»²⁰.

La “pedagogia”, fenomenologicamente fondata come scienza, diverrebbe così la fonte stessa della normatività in educazione; tale scientificizzazione costituirebbe un'immunizzazione dal rischio dell'ideologia, perché giungerebbe a individuare il “dover essere” dell'educazione. Anche Letizia Caronia sottolinea questa indebita «derivazione del normativo dal descrittivo», in cui si postula (e non si dimostra) che la struttura trascendentale del fatto educativo coincida con il «dover essere educativo» e, in seconda battuta, con lo scopo stesso identificato dalla pedagogia. Ci troveremmo, secondo l'autrice, di fronte alla «zona di faglia» dell'impianto bertoliniano: una «mai risolta aporia tra descrittivo e normativo, tra una pedagogia che in quanto scienza fenomenologicamente fondata non può che essere scienza del come (e non del che cosa) e una pedagogia che pretende di delineare il dover essere dell'educativo»²¹.

altà?) dell'uno e del molteplice» (P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Torino 2005, p. 306). Si veda anche M. Tarozzi, *Epoché*, in P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, pp. 41-52 e 105. La critica di Tarozzi, operata dall'interno della scuola, va inserita in una ulteriore riflessione sull'uso della fenomenologia in chiave pedagogica, che qui non possiamo sviluppare.

¹⁶ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, cit., p. 91.

¹⁷ Cfr. H. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la filosofia trascendentale* (1954), tr. it., Il Saggiatore, Milano 1972, p. 46.

¹⁸ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, cit., pp. 93-94.

¹⁹ *Ibi*, p. 95.

²⁰ Id., *Ad armi pari*, p. 208.

²¹ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 23.

In sintesi, questa prima aporia implicita poggia sulla negazione di un fondamento ontologico reale, di una permanenza dell'oggetto: la comprensione dell'essere, così, è aggirata senza troppe dimostrazioni, per lasciare spazio alla ricerca e alla definizione del "dover essere". Nella lettura di Bertolini il richiamo fenomenologico della tensione a un fine/orizzonte ideale non meglio precisato, della costante assunzione di ciò che si dà come interpretazione generata da un "mondo-della-vita" storicamente connotato, e al tempo stesso continuamente provvisoria, diviene un ideale di per sé, quasi la mèta stessa del sapere, non escluso quello pedagogico. La fenomenologia costituirebbe «un ideale di vita [...] adatto al tipo di società e al tipo di cultura in cui viviamo, nei cui confronti risulta essere una convincente seppur difficile alternativa»²². La trascendentalità di tale ideale ne garantirebbe l'universalità.

In realtà tale ideale, tutto condensato nel riconoscimento della dignità umana e nella cultura del «rispetto»²³, viene posto come valore in sé. In sintesi, la pedagogia (e, nell'ottica di Bertolini, l'educazione) sarebbe innervata da una norma di azione consistente nella traduzione ontologico/esistenziale della fenomenologia. Eppure, non si capisce come tali indicazioni assiologiche possano ritenersi vincolanti: scomparso qualsiasi fondamento metafisico della realtà, assorbito l'essere nella soggettività trascendentale e connessa qualsiasi rappresentazione della realtà al punto di vista di chi la elabora, anche la scienza pedagogica non potrà che ricadere in tale meccanismo. La stessa Caronia sottolinea l'impossibilità logica di ricavare il prescrittivo dal descrittivo dopo aver rinunciato alla possibilità di un fondamento metafisico o di un ancoraggio ontologico²⁴.

4.2. Il "residuo" personalistico

Per un verso, come abbiamo cercato di mostrare, la fenomenologia come intesa da Bertolini si carica di una serie di altri impliciti, che pre-

²² P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., p. 139.

²³ Cfr. *ibi*, pp. 139-141.

²⁴ Cfr. L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, pp. 23-24. La pedagogia cattolica non ha ignorato l'analisi husserliana: l'analisi operata da altri autori, che qui non affrontiamo, esigerebbe di per sé uno studio ulteriore. Cfr. G. Mari, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 168 ss.

cedono persino l'applicazione della fenomenologia alla pedagogia e la costruzione della pedagogia fenomenologica (impliciti relativisti, soggettivisti; impliciti relativi allo statuto e al mutuo rapporto tra pedagogia ed educazione; impliciti relativi all'educazione stessa). Tra questi, uno in particolare sembra meritare speciale attenzione.

Nonostante i crescenti rinvii bertoliniani alla dimensione intersoggettiva sottesa all'educazione, Caronia e Moscato²⁵, ma anche, e per primo, Bertin²⁶, individuano nell'attribuzione di priorità alla persona una affermazione di natura ontologica a favore del soggetto, una traccia di personalismo²⁷. Questo tema è riconosciuto come nodo teoretico aperto e irrisolto nella produzione di Bertolini; la tendenza interpretativa prevalente (è il caso dell'allieva Caronia) lo considera come "residuo" ontologico che esige di essere definitivamente superato. Personalmente ritengo che, lungi dal rappresentare una "svista" teoretica o una mancanza di coraggio intellettuale, l'insistenza di Bertolini sulla singolarità della persona sia un implicito filosofico, non riconosciuto apertamente come tale, che a più riprese interferisce con la "lettera" fenomenologica proclamata dall'autore.

Commentando, ad esempio, l'opera del Dewey (il cui lavoro era da lui ben conosciuto e apertamente stimato) ed evidenziandone come degna di nota rispetto alla teoria educativa la concezione dell'esperienza, il Nostro introduce la nozione di "spirito personale", premurandosi di distinguerla dalle concezioni "sovra-individuali", di marca spiritualista e/o oggettivista: l'esperienza *à la* Dewey sarebbe, per Bertolini,

²⁵ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, cit.; M.T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra (ed.), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Clueb, Bologna 2012, pp. 201-223.

²⁶ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968 (1984⁵).

²⁷ M.T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, cit., parla di una "sotterranea ambiguità" rispetto al tema della persona/personalità nel pensiero bertoliniano. Ambiguità che potrebbe configurarsi come "frutto" di una iniziale educazione cattolica, di una convinta adesione al movimento scoutistico, di nette inflessioni esistenzialistiche (dovute alla mediazione di Enzo Paci) presenti nei suoi studi filosofici. L'autrice sottolinea come lo stesso Bertolini dichiarò di aver letto di prima mano Mounier, Prini e Pareyson (cfr. P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in G. Flores d'Arcais [ed.], *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona. Colloquio intrauniversitario*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 31-54).

«esperienza come storia» e «storia come luogo di incontro dell'ambiente naturale con l'attività dello spirito umano, inteso quest'ultimo non nel senso universalistico alla maniera dello storicismo hegeliano, ma come spirito personale concretamente inserito nella società e quindi in continua relazione con gli altri»²⁸. Il principale limite di Dewey consisterebbe a sua volta in un residuo di oggettivismo, ascrivibile alla sua attribuzione di preminenza alla società sul singolo individuo²⁹.

La stessa sottolineatura personalistica emerge, più in profondità, nell'esposizione che Bertolini fa della fenomenologia: lungi dal trattarsi di una applicazione di un metodo e/o di una filosofia alle questioni educative, quella di Bertolini si configura (seppure non dichiaratamente) come esposizione interpretante. Ad esempio, nel pensare le relazioni del “mondo-della-vita” dal punto di vista dell'educazione (concepite, in alcuni passaggi, quasi nei termini di una dialettica), Bertolini considera il soggetto un punto di appoggio “forte”:

«L'esperienza educativa [...] richiede sempre una relazione tra l'individuo e il dato, tra l'individuo e un altro individuo, tra l'individuo e la società o il gruppo sociale di appartenenza, anche se in tali relazioni prevale (o può prevalere) a seconda dei casi l'uno o l'altro dei suoi protagonisti. Essa dunque non sarebbe un'autentica esperienza educativa se si realizzasse o pretendesse di realizzarsi come un “fatto privato” (che si esaurisce nell'intimità di un individuo, ove ciò fosse possibile), o come un “fatto solo sociale e culturale” nel quale l'individuo rappresentasse esclusivamente la “materia prima” con cui operare o il referente passivo/esecutivo dei vari interventi predisposti e messi in atto»³⁰.

Si apre così una sostanziale aporia. Da un lato si afferma che

«qualsiasi esperienza umana ha un fondamento ed una sostanza sociali, indipendentemente dal fatto che l'individuo se ne renda conto e lo accetti. Lo stesso problema delle verità per l'uomo, di ciò che può essere definito in termini di “valido oggettivamente”, e quindi anche il problema delle affermazioni raggiunte e costituite dalle varie scienze non importa se naturalistiche o no [...], trova la sua spiegazione e la sua soluzione più convincente proprio nella no-

²⁸ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., pp. 44-45.

²⁹ Cfr. *ibi*, p. 45.

³⁰ *Ibi*, pp. 157-158.

zione di socialità o di intersoggettività. È in essa e solo per essa, che si può appunto parlare di una “verità” senza cadere in ingenue sostanzializzazioni o [...] in assurde ed immotivate “concretizzazioni malposte”. In questo senso, quindi, ci pare che sia del tutto giustificata l’affermazione che anche l’esperienza educativa, come qualsiasi altra esperienza umana, ha il suo fondamento costitutivo nella socialità»³¹.

Dall’altro, però, si puntualizza che «tali “prodotti” [sociali] non dovrebbero mai sopravanzare o soffocare gli individui (in questo caso, si verificherebbe uno stato di alienazione per questi ultimi), se non altro perché senza un continuo nuovo apporto o nuovo contributo dei singoli individui quella stessa forma sociale e i suoi prodotti si isterilirebbero ben presto, autoannullandosi»³².

Anche la pretesa di impostare una «pedagogia come scienza dello spirito»³³ sembra tradire la sopravvivenza di una nozione di “persona” ontologicamente intesa. In realtà, quella che Bertolini opera è una lettura ipostatizzante del soggetto trascendentale di Husserl: lo stesso *Lebenswelt* husserliano, il residuo fenomenologico dell’*epoché*, è interpretato come «l’insieme delle operazioni della coscienza soggettiva o individuale»³⁴: il che sembra poco corrispondente alla husserliana soggettività trascendentale. Certamente si può affermare, in accordo con Husserl, che la coscienza soggettiva è intenzionale e dunque costitutivamente aperta alla relazione col mondo esterno. Ma Bertolini argomenta sostenendo che

«l’insieme delle operazioni della coscienza soggettiva o individuale rappresenta quella che Husserl indicò col termine di *Lebenswelt* o mondo della vita e che egli considerò l’origine o la fonte di tutte le operazioni che l’uomo può fare successivamente. Sicché, se queste operazioni successive risultano alienate o alienanti (il riferimento alla crisi del mondo contemporaneo è d’obbligo), l’unica strada seria da battere per uscire dalla loro negatività consiste in un ritorno alla *Lebenswelt* e dunque in un ritorno alla propria originaria soggettività, o, che è lo stesso, alla propria coscienza intenzionale»³⁵.

³¹ *Ibi*, p. 192.

³² *Ibi*, pp. 192-193.

³³ *Ibi*, p. 49.

³⁴ *Ibi*, p. 123.

³⁵ *Ibidem*.

Anche il “mondo-della-vita”, in tale prospettiva, è interpretato in termini soggettivistici: ma questo soggetto, che fagocita la permanenza oggettuale del mondo-della-vita, ha uno statuto ontologico “forte”: così forte da poter conferire senso alla realtà (in un’ottica ben diversa, e molto più dualistica, di quella ipotizzata dallo stesso Husserl, che nel mondo individua un “portatore di significato” che si manifesta a un’intenzionalità in grado di schiudere tale significato).

A più riprese, nel testo bertoliniano, la persona - benché condizionata storicamente - sembra esistere e costruirsi come tale, e addirittura questa costituzione sembra indicata da Bertolini come compito dell’educazione. Ci sarebbe come una «stoffa ontologica» di libertà, caratterizzante la persona stessa. Lo scopo della pedagogia fenomenologica sarebbe così quello di «contribuire alla formazione di un uomo non alienato, o resistente alle spinte alienanti della nostra società, e quindi il più caratterizzato possibile dalla libertà»³⁶. Tale libertà – altro punto a mio parere problematico – deriverebbe da una sfera puramente teoretico-conoscitiva: emergerebbe «dalla consapevolezza fenomenologicamente raggiunta della capacità o della possibilità dell’uomo di determinarsi concretamente (nella sua fondamentale apertura al possibile e quindi al futuro)»³⁷, ma anche “condizionata” perché costruita nella relazione, contestualizzata storicamente.

Un ulteriore esempio emerge nella considerazione bertoliniana delle dinamiche evolutive infantili. Da un lato Bertolini afferma che il bambino non ha storia personale³⁸; successivamente, però, ne ipostatizza la libertà:

«Si tratta anche di rendersi conto che, essendo di straordinaria importanza le esperienze che un soggetto compie nei primi anni di vita (in quanto è lì che egli perviene, stimolato dagli adulti che stanno con lui, alle sue prime rappresentazioni del mondo), solo un rapporto educativo non autoritario e

³⁶ *Ibi*, p. 118.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ L’educazione sarebbe infatti «un ambito che fa riferimento all’intervento voluto di un individuo (o un gruppo di individui) su un altro individuo (o gruppo di individui), e in particolare a quegli interventi che si dirigono all’infanzia, ovvero a soggetti che non hanno ancora una storia personale o che ne hanno una molto limitata» (*ibi*, p. 121).

nel quale l'educatore rinuncia in partenza ad ogni comportamento oggettivante, è in grado di orientare quel soggetto verso un atteggiamento esistenziale positivo, disponibile fin dall'inizio a far proprio un analogo comportamento personale»³⁹.

Addirittura la libertà sembra qui presupposta in una sorta di *petitio principii*, per cui un soggetto "privo di storia personale" dovrebbe essere educato nella rinuncia all'autorità perché possa (liberamente) arrivare a sviluppare analogo condotta critica e non autoritaria. Paradossalmente, quindi, alla specificità del punto di vista fenomenologico in pedagogia viene attribuita la "verità" dell'educazione:

«Ecco perché si può affermare che dal punto di vista fenomenologico la vera educazione consiste in una educazione al senso di responsabilità, nel rispetto di sé e degli altri: l'unità o l'integralità della personalità umana viene raggiunta soltanto attraverso una formazione alla responsabilità e per mezzo del principio del rispetto, e solo in tal modo l'individuo è in grado di dare alla propria esistenza un valore morale e contemporaneamente di sviluppare in sé le caratteristiche proprie del cittadino»⁴⁰.

5. Conclusioni

L'esame di alcune aporie del pensiero di Bertolini non toglie nulla alla serietà dell'intellettuale e al fondamentale contributo da lui offerto in ordine alla costruzione di un sapere pedagogico scientifico e autonomo. Va però rilevato che, accanto al riconoscimento della duplice necessità di esplicitare il fondamento filosofico sotteso a qualsiasi sapere e di fondare il sapere pedagogico anche a partire da opzioni (filosofiche) di significato, il Nostro presenta una serie di impliciti e precomprensioni che restano sotto traccia, ma che orientano in modo decisivo la sua interpretazione dell'educazione.

Ritengo che tale aporia sia in realtà il frutto di una duplice dimenticanza: quella dell'anima teoretico-interpretativa del sapere pedagogico e

³⁹ *Ibi*, p. 118.

⁴⁰ *Ibi*, p. 142.

quella, più originaria, dell'oggetto di tale sapere. La promessa husserliana del tornare "alle cose stesse" non si traduce, in Bertolini, nella ricerca dell'essenza eidetica dell'educazione: ciò comporta una sorta di "girare a vuoto" della pedagogia, che, priva del suo oggetto, si traduce in un'etica che attinge altrove il proprio fondamento. Più che una contraddizione, quindi, emerge nella pedagogia fenomenologica una sostanziale carenza: l'individuazione di una "pedagogia prima"⁴¹ che ponga a tema il fatto educativo e la sua fenomenologia, aprendosi ai saperi dell'educazione e avvalendosi di categorie filosofiche. Solo su questa base sarebbe possibile e legittimo costruire una "pedagogia seconda" orientata in senso pratico-metodologico.

⁴¹ Cfr. G. Corallo, *Pedagogia*, cit.

Daniela Robasto

La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti
Analisi di ruoli e stereotipi di genere
in un percorso di Ricerca-Formazione nei CFP della Lombardia

1. I ruoli di genere come output del processo di categorizzazione

Con il termine “genere» s’intende un processo di costruzione sociale¹ successivo alla formazione delle specifiche biologiche cromosomiche. In quanto costruito socialmente definito, è un prodotto della cultura umana che parte da un’oggettiva differenza sessuale per poi assegnare a essa un certo significato, valore, competenza a seconda dello schema socioculturale di riferimento. È *il valore* che il sistema/società dà a un dato genere a determinare le caratteristiche di tale proprietà. Tale processo vede l’intervento congiunto di tutte le agenzie educative e di socializzazione: dalla famiglia, alla scuola, al gruppo dei pari, per arrivare ai mezzi di comunicazione di massa.

La femminilità e la mascolinità, pertanto, si configurano non come dimensioni assunte per nascita (per specifica conformazione anatomica), quanto piuttosto come dimensioni che si “apprendono” sulla base della interiorizzazione da parte dei singoli soggetti delle credenze e delle norme che la cultura di riferimento suggerisce o impone; così, durante il processo di crescita, si impara a “essere uomini e donne”, in parte sulla base dei modelli offerti dalla cultura di riferimento, in parte in base a una propria personale re-interpretazione di tali modelli. Interrogarsi sui modelli offerti e veicolati dalla cultura di riferimento significa interrogarsi anche sugli *stereotipi* connessi ai modelli. Il processo che conduce

¹ E. Ruspini, *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2003.

alla costruzione degli stereotipi è stato a lungo studiato in letteratura, in particolare nel periodo successivo al secondo conflitto mondiale. In sintesi, esso è stato spiegato o come processo ordinario² o come processo connesso a difficoltà di natura psichica³. Secondo la tesi dell'*ordinarietà dello stereotipo*, esso si costruisce a partire da un processo di *categorizzazione* utile, da un lato, a semplificare il processo conoscitivo, dall'altro ad arricchirlo di valenze di cui non si può avere sempre esperienza diretta. Secondo la teoria psicoanalitica, viceversa, lo stereotipo nasce da elementi di frustrazione (o scarsità di risorse), ripetuti e costanti, che spingono le persone a costruire immagini stereotipiche, solitamente di gruppi sociali meno forti, al fine di sfogare in parte la propria frustrazione che invece non può essere diretta verso i gruppi più influenti che hanno originato la situazione di frustrazione⁴. Chi scrive propende per la tesi dell'*ordinarietà* dello stereotipo, senza tuttavia dimenticare una lezione rilevante fornita dagli studi psicoanalitici: l'importanza dell'appartenenza a un gruppo sociale specifico (più o meno debole socialmente) che può alimentare o deviare l'immagine stereotipica che va costruendosi nel processo di categorizzazione ordinario. Infatti, secondo la teoria dell'identità sociale elaborata da Tajfel e Turner⁵ lo stereotipo deriverebbe dall'immagine che le persone hanno di se stesse in relazione, anche, con l'appartenenza a un gruppo sociale specifico. In questo tipo di inquadramento i concetti di *ingroup* e di *outgroup* (gruppo di appartenenza e gruppo esterno) divengono rilevanti. L'attivazione di stereotipi negativi verso l'*outgroup* deriva dal desiderio di raggiungere un'identità personale positiva. Se dunque da un lato la teoria dell'identità sociale profila un auto-stereotipo positivo, dall'altro segna il contorno di un stereotipo negativo verso i gruppi di non appartenenza. Tale distacco dall'*outgroup*

² J.C. Turner et al., *The Significance of the Social Identity Concept for Social Psychology with Reference to Individualism, Interactionism and Social Influence*, in «British Journal of Social Psychology» 25/3 (1986), pp. 237-252.

³ T.W. Adorno - E. Frenkel-Brunswik - D.J. Levinson - R.N. Sanford, *The Authoritarian Personality*, Harper and Row, New York 1950.

⁴ *Ibidem*.

⁵ H. Tajfel - J.C. Turner, *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*, in W.G. Austin - S. Worchel (eds), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Brooks-Cole, Monterey CA 1979, pp. 33-47.

non è riconducibile a giudizi irrazionali della persona, come aveva proposto la teoria psicoanalitica, quanto piuttosto a un processo normale del pensiero umano, socialmente condivisibile. Come ricordano Capozza e Brown⁶, le persone compiono una differenziazione favorevole del proprio gruppo per valorizzare la propria identità e non per il valore del gruppo stesso. Ciò determina una sorta di *catalogazione della realtà di genere* che, individuando nettamente due categorie (maschile/femminile), determina l'assetto di precise *immagini mentali*, socialmente condivise e intrise di *implicazioni valoriali* dell'essere uomo e dell'essere donna, in un determinato periodo storico e in una precisa etnia. Negli studi curati da Piccone Stella e Saraceno⁷ emerge come le rappresentazioni stereotipiche di uomo e di donna si modifichino con il trascorrere del tempo e con il modificarsi delle necessità sociali in un determinato frangente e in una determinata cultura. Cosicché, lo stereotipo di genere risponde a precise esigenze sociali e culturali.

In aggiunta, seguendo il percorso di studi delineato da A. Signorelli⁸, tanto più la società si modifica, anche a causa di eventi drammatici, tanto più agli individui viene richiesto di modificare tempestivamente le proprie rappresentazioni del mondo. In tale rimodellamento e adeguamento delle rappresentazioni del mondo alle nuove esigenze sociali, parte delle rappresentazioni di genere perdurano e parte invece si perdono. Tra quelle che perdurano, A. Taurino⁹ individua rappresentazioni che ruotano intorno alle seguenti polarità: *Strumentalità vs emotività*¹⁰; *Agency vs communion*¹¹; *Competenza vs calore*¹²; *Forza vs grazia*¹³; *Etica dei diritti vs*

⁶ D. Capozza - R. Brown, *Social Identity Process*, Sage, London 2000.

⁷ S. Piccone Stella - C. Saraceno, *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna 1996, pp. 13 ss.

⁸ A. Signorelli, *Genere e generazioni*, FrancoAngeli, Milano 2000.

⁹ A. Taurino, *Psicologia delle differenze di genere*, Carocci, Roma 2005.

¹⁰ T. Parsons - R.F. Bales, *Family. Socialization and Interaction Process*, Free Press, New York 1955.

¹¹ D. Bakan, *The Duality of Human Existence. Isolation and Communion in Western Man*, Beacon, Boston 1966.

¹² P. Rosenkrantz, *Sex-role Stereotypes and Self-concepts in College Students*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 32/3 (1968), pp. 287-295.

¹³ M. Banissoni et. al., *Il problema donna. Soggettività psico-sociale e identità sessuale*, a cura di M.C. Del Miglio e L. Fedeli, Città Nuova, Roma 1980.

*etica della responsabilità*¹⁴; *Indipendenza vs interdipendenza*¹⁵; *Dominio sul mondo esterno vs dominio sul mondo interno*¹⁶; *Tendenza alla relazione di gruppo vs tendenza alla relazione diadica*¹⁷. Come si vedrà in seguito, tali polarità hanno costituito la base teorica per la costruzione¹⁸ degli strumenti di rilevazione semistrutturati, volti a indagare i ruoli di genere degli adolescenti.

2. *Il progetto Diversamente Uguali: un'esperienza di Ricerca-Formazione*¹⁹

Al fine di individuare quali rappresentazioni di genere permangono nonostante i cambiamenti socioculturali, si è deciso di avviare un percorso di “Ricerca-Formazione” (*Figura 1*), in due contesti differenziati²⁰. Sulla base del progetto redatto, durante la prima fase, i destinatari diretti dell'intervento sono stati i docenti-*tutor* dei Centri di formazione provinciale²¹, mentre i destinatari indiretti sono stati gli studenti. Durante

¹⁴ C. Gilligan, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano 1987.

¹⁵ H.R. Markus - S. Kitayama, *Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation*, *Psychological review*, 98/2(1991), pp. 224-253.

¹⁶ A. Nunziante Cesaro, *Del genere sessuale. Saggi psicoanalitici sulla identità femminile*, Guida, Napoli 1996

¹⁷ R.F. Baumeister - K.L. Sommer, *What Do Men Want? Gender Differences and Two Spheres of Belongingness. Comment on Cross and Madson*, in «*Psychological Bulletin*», 122 (1997), pp. 38-44.

¹⁸ Lo strumento di rilevazione in oggetto ha alle spalle un'ampia definizione operativa dei fattori coinvolti nelle ipotesi di ricerca. Dato il carattere sintetico del presente articolo si è reputato opportuno riportare solo un estratto del processo di operazionalizzazione, presente in *Tabella 2*.

¹⁹ Per un approfondimento della strategia della Ricerca-Formazione si veda C. Bove, *Ricerca educativa e Formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano 2009, seppur il testo affronti prevalentemente le contaminazioni tra la ricerca di stampo etnografico e la formazione. Nel caso del presente studio, invece, la parte della ricerca è stata condotta tramite ricerca standard.

²⁰ Lo studio ha preso vita grazie alla committenza dell'Assessorato alle pari opportunità della Provincia di Brescia per il progetto Diversamente uguali, volto a sensibilizzare adolescenti e insegnanti al tema della pedagogia di genere sul territorio lombardo.

²¹ Il progetto è stato condotto nel primo anno (2012-2013) nel centro formativo CFP Zanardelli di Brescia; nel secondo anno (2013-2014) nei comuni di Darfo Boario Terme ed Edolo (BS). Nella fasi di stesura e di messa a punto della fattibilità progettuale sono inoltre divenuti *partner* di progetto alcuni Soroptimist Club e altri enti che operano sul territorio nazionale per la promozione delle Pari opportunità.

la seconda fase i destinatari diretti sono stati gli studenti, mentre i destinatari indiretti sono stati il gruppo dei pari dei ragazzi e le loro famiglie. Si presentano di seguito (*Tabella 1*) gli obiettivi principali di ricerca e di formazione.

Tabella 1: Obiettivi di ricerca (R) e obiettivi di formazione (F)

<i>Obiettivi di ricerca (R)</i>	<i>Obiettivi di formazione (F)</i>
Descrivere gli stereotipi di genere presenti negli adolescenti oggetto di indagine sulla base di alcune polarità stereotipiche individuate in letteratura	Sensibilizzare il target docente verso il ruolo delle agenzie educative nella costruzione/decostruzione di stereotipi di genere e ruoli di genere.
Descrivere i prodotti medialti maggiormente fruiti dal target adolescenziale	Formare il target docente alle caratteristiche (stereotipiche) dei prodotti medialti maggiormente fruiti dagli adolescenti
Controllare l'esistenza di una relazione tra il genere degli adolescenti coinvolti e l'utilizzo del tempo libero	Formare gli insegnanti alla costruzione uno strumento di rilevazione dati per individuare i ruoli di genere negli adolescenti
Controllare l'esistenza di una relazione tra il genere degli adolescenti coinvolti e il consumo mediale	Formare gli insegnanti alla conduzione di un colloquio rogersiano al fine di rilevare, con un approccio interpretativo, i ruoli di genere degli adolescenti.
Controllare l'esistenza di una relazione tra il genere degli adolescenti coinvolti e la rappresentazione di ruoli immaginati nella vita adulta	Sensibilizzare gli adolescenti (maschi e femmine) ai ruoli di genere al fine di saper riflettere criticamente su eventuali rappresentazioni stereotipiche
–	Formare gli adolescenti a riconoscere in alcuni messaggi medialti rappresentazioni stereotipiche dei ruoli di genere
–	Stimolare gli adolescenti a produrre messaggi medialti con una propria intenzionalità comunicativa relativamente ai ruoli di genere

Nel momento in cui si è definito di indagare la rappresentazione dei ruoli di genere degli adolescenti, si è posto l'interrogativo su quale strumento di rilevazione fosse più opportuno per elicitarne l'idea di uomo e di donna che gli adolescenti si prospettano quando riflettono sul loro presente e sul loro futuro. Precedenti esperienze di ricerca²² in tal senso, avevano confermato la validità di uno strumento semi-strutturato costruito sulla base del metodo delle *Storie* descritto da Marradi, originariamente ideato per indagare i valori. Il fatto che il ruolo di genere sia in qualche misura riconducibile a un certo quadro valoriale è infatti emerso già nella definizione presa a riferimento per tale concetto. Inoltre, lo stesso Marradi²³, riprendendo il pensiero di L. Gallino, osserva come «la concezione del valore come criterio generale che governa la scelta fra corsi di azione alternativi» sia quella che sottende le scelte dei soggetti posti di fronte a storie che possono avere diverse conclusioni, tra le quali scegliere quella più plausibile in base ai propri valori di riferimento. Pertanto lo strumento di rilevazione costruito presenta al compilatore una serie di *situazioni-problema*²⁴ alle quali l'adolescente, deve fornire una soluzione²⁵.

La popolazione di riferimento della presente indagine costituita dagli adolescenti, maschi e femmine, residenti nella regione Lombardia e frequentanti i CFP. Il campionamento può definirsi ragionato a elementi rappresentativi in quanto la scelta delle scuole nelle quali effettuare la somministrazione del questionario ha tenuto conto della tipologia dell'Istituto e della zona di residenza del centro di formazione (un centro CFP in città capoluogo di Provincia, altri due CFP in paesi di circa

²² Si veda D. Robasto, *Il consumo televisivo e la rappresentazione dei ruoli di genere degli adolescenti*, Aracne, Roma 2009.

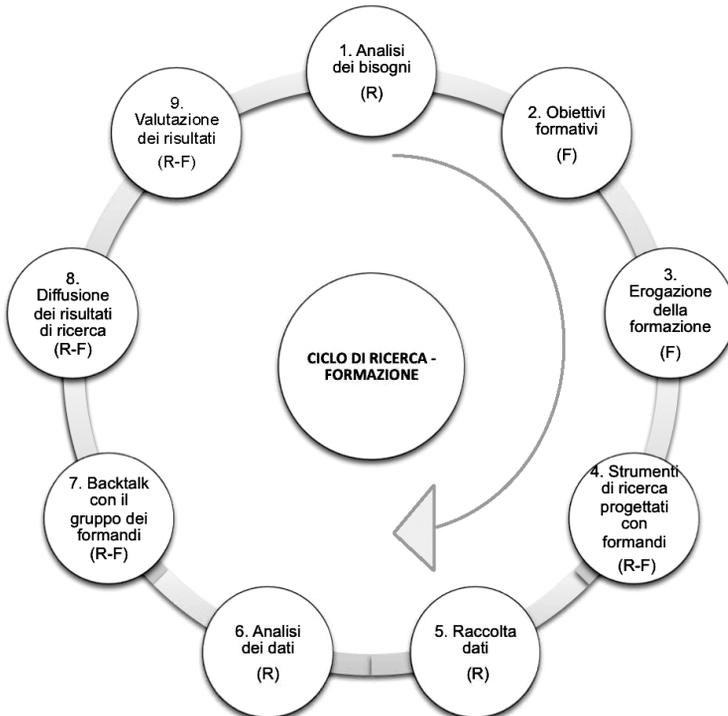
²³ A. Marradi, *Raccontar Storie. Un nuovo metodo per indagare i valori*, Carocci, Roma 2005.

²⁴ Marradi (*ibi*, pp. 29-30) scrive: «La storia è un episodio costruito e presentato in modo da stimolare una reazione da parte dell'intervistato, inducendolo a prendere posizione sull'argomento e a rilevare così le sue opzioni di valore in modo più completo e meno sorvegliato di quanto non faccia di solito quando risponde a una domanda diretta. [...] è opportuno che una storia si ispiri a un episodio realmente accaduto, o comunque riconoscibile dagli intervistati».

²⁵ Nelle storie costruite si è deciso di prevedere almeno tre possibili risposte, di cui una tendenzialmente rappresenta la "via di fuga", ovvero la risposta neutra che identifica il soggetto che non riesce o non vuole scegliere.

15.000 abitanti, siti in Val Camonica). Gli adolescenti esaminati hanno un'età compresa tra i 14 e i 20 anni. La somministrazione dello strumento di rilevazione è avvenuta durante il biennio 2012-2014 durante l'orario scolastico. Ai ragazzi, è stato presentato lo strumento *on line* senza fare riferimento alle questioni di genere, quanto piuttosto sottolineando l'interesse dei ricercatori verso loro aspettative circa ruoli attuali e futuri. Il metodo delle "storie" si è rivelato un buono strumento di elicitazione per il tipo di campione esaminato il quale, in ognuna delle somministrazioni, ha dimostrato gradimento e curiosità per le "storie" e quindi impegno e attenzione nella compilazione. Il campione è composto da 580 casi, di cui 214 frequentanti l'Istituto nel contesto urbano e 367 gli Istituti del contesto sub-urbano.

Figura 1: Ciclo di Ricerca-Formazione in cui la raccolta del dato a chiusura di un ciclo rappresenta la fase di analisi dei bisogni per l'avvio di un nuovo ciclo R-F



3. Ciclo di Ricerca-Formazione nel contesto urbano: strumento e analisi dei risultati

Dopo la formazione degli insegnanti sui concetti di stereotipo, identità, ruolo di genere e polarità dicotomiche si è passati a co-progettare un questionario semi-strutturato utilizzando la tecnica delle storie. Il gruppo dei docenti tutor ha scelto di lavorare su alcune delle polarità dicotomiche maschile/femminile che, a detta del gruppo, sono state ritenute maggiormente determinanti negli episodi di violenza di genere. In particolare, il gruppo di Brescia ha scelto di indagare le polarità: *Forza vs Grazia; Dominio sul mondo interno vs dominio sul mondo esterno; Etica dei diritti vs Etica della responsabilità*. Oltre agli item sui fattori relativi alle dimensioni dicotomiche dei ruoli di genere si sono inoltre inseriti alcuni item sulle variabili di sfondo e sul fattore consumo mediale.

Tabella 2: Operazionalizzazione delle polarità di genere oggetto d'indagine nel progetto svolto a Brescia

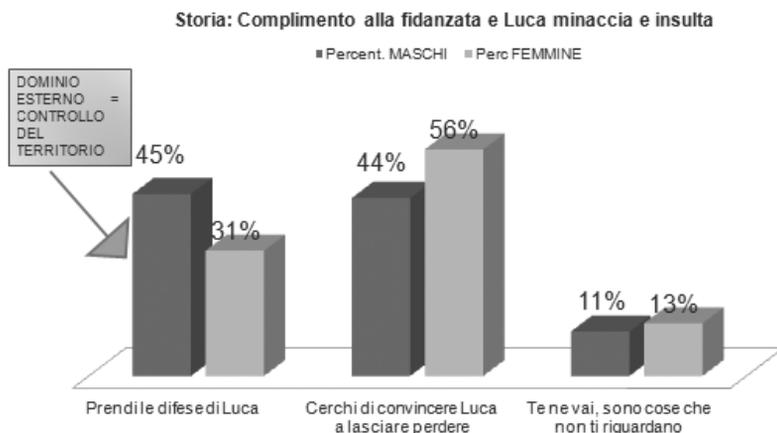
<i>Fattore</i>	<i>Indicatore</i>
Dominio sul mondo esterno	Giustificare la minaccia/insulto come elemento per difendere il proprio "territorio"
	Sfidare l'autorità esternando il proprio dominio anche sulle figure autorevoli
Dominio sul mondo interno	Riconoscere i propri errori
	Sapersi controllare di fronte a una presa in giro fastidiosa
Etica dei diritti	Voler spostare l'attenzione su di sé
	Pensare prevalentemente al proprio interesse
Etica della responsabilità	Legittimare l'impegno per raggiungere un obiettivo
	Assumersi un impegno anche se non fondamentale rispetto alle proprie priorità
	Riconoscere il lavoro come un valore fondamentale
Forza	Capacità di affrontare apertamente le difficoltà della vita
	Capacità di imporsi per raggiungere un obiettivo in quel frangente prioritario
Grazia	Capacità di esprimersi senza parolacce/bestemmie
	Capacità di comportarsi in modo pacato, con <i>self control</i>

Una volta costruito il questionario e pre-testato su un gruppo di 17 adolescenti non facenti parte del campione, ma della popolazione di riferimento, lo strumento è stato caricato *on line* e quindi se ne è proposta la compilazione nelle classi terze e quarte del CFP di Brescia. Il campione di Brescia è composto da 214 casi, di cui 62 maschi, 150 femmine e due casi che non hanno esplicitato il genere, con un'età compresa tra i 14 e i 20 anni²⁶. La parte di campione maschile, che è iscritto a un percorso professionale, si distribuisce prevalentemente sugli indirizzi *meccanico* ed *elettrico*, la parte femminile, invece, è iscritta in maggioranza all'indirizzo *benessere*. L'80% del campione è di nazionalità italiana e un 20% si distribuisce invece eterogeneamente su diverse nazionalità, con una più spiccata rappresentanza (8%) dell'area africana. Venendo ai risultati sulle dimensioni dicotomiche dei ruoli di genere è emersa una parziale differenza di risposte fornite dal genere maschile rispetto al genere femminile. Come si deduce dalla *Figura 2*, sul fattore *dominio sul mondo esterno*, il genere maschile (45%) risulta giustificare più frequentemente, rispetto al genere femminile (32%), il ricorso a minacce e insulti al fine di “difendere il proprio territorio” (nel caso della storia: reagire di fronte a un complimento di un altro uomo alla propria fidanzata). Sempre sul fattore *dominio sul mondo esterno*, sull'indicatore “sfidare l'autorità” (nella storia: sfidare apertamente l'insegnante che sollecita un compito), non si rilevano invece particolari differenze di genere, anche se il genere femminile, dichiara di *scusarsi* in misura leggermente superiore (8% in più) rispetto al genere maschile. Su tale *item* emerge invece un genere maschile che nel 12% dei casi vede l'insegnante come qualcuno che “lo ha preso di mira” e denuncia un certo vittimismo, in misura superiore rispetto alle campione femminile, che ha scelto tale risposta nel 3% dei casi. Sul fattore *dominio sul mondo interno*, nella storia del lettore Mp3 che sembrava rubato, si denota nuovamente una propensione del genere femminile (+4% rispetto ai maschi) a riconoscere i propri errori porgendo le proprie scuse; nei restanti due *item* indaganti il dominio interno, invece, il genere femminile non risulta confermare lo stereotipo che lo vede in grado di padroneggiare meglio pacatezza e

²⁶ In particolare, il 21% del campione, al momento della rilevazione, aveva tra i 14 e i 16 anni; il 61% tra i 17 e i 18 anni e il 18% è tra i 19 e i 20 anni.

autocontrollo, soprattutto quando il genere femminile riceve una critica relativa all'aspetto esteriore.

Figura 2: Distribuzione di frequenza sull'item relativo al dominio sul mondo esterno



Rispetto alla dicotomia *Etica dei diritti*/*Etica della responsabilità*, è emerso un genere maschile maggiormente (+15%) in grado di rimandare una propria priorità per fare una cortesia a un familiare rispetto al genere femminile. Quando si è spostato il *focus* della responsabilità sull'eventualità di accettare un lavoro non così vicino a casa (Figura 3), il genere maschile, in misura nettamente superiore (+27%) ha riconosciuto l'importanza e la responsabilità di accettare un posto di lavoro, anche se non perfettamente rispondente alle proprie aspettative/comodità. In questo caso, il gruppo dei *tutor* che ha co-progettato lo strumento di rilevazione dati ha stabilito di considerare il fatto di accettare un lavoro non nelle immediate vicinanze come indicatore di un'etica della responsabilità e non come indicatore di un'etica individualista. In tal senso, la letteratura sul *soffitto di cristallo*²⁷ potrebbe invece fornire una lettura diametralmente opposta.

²⁷ Con la dicitura "soffitto di cristallo" o *glass ceiling* si intende la barriera invisibile, derivante da una complessa interazione di strutture nell'ambito di organizzazioni a dominanza maschile, che impedisce alle donne di accedere a posizioni di responsabi-

Figura 3: Distribuzione di frequenza sull'item relativo alla dicotomia *Etica dei diritti* vs *Etica della responsabilità* (Storia dell'accettazione di un incarico professionale non nelle immediate vicinanze)



In ultimo, rispetto alla polarità *Forza* vs *Grazia* rimane confermato lo stereotipo dell'uomo meno aggraziato e maggiormente incline a ricorrere a un violenza (qui di tipo verbale) e una intolleranza del genere femminile verso l'utilizzo di un gergo scurrile. Di contro, lo stereotipo dell'uomo *forte* viene confermato soltanto su uno dei due indicatori considerati. Sull'indicatore "capacità di imporsi per raggiungere un obiettivo in quel frangente prioritario", controllato tramite la storia della ressa alla fermata dell'autobus, il genere maschile, nel 71% dei casi conferma la polarità stereotipica dell'uomo risoluto che riesce a farsi valore. Sull'indicatore "capacità di affrontare con coraggio e assertività le difficoltà della vita", invece, il genere femminile si dichiara maggiormente assertivo (+31%) e in grado di affrontare i problemi senza nascondersi dietro frottole o giustificazioni. Oltre al controllo della distribuzione di

lità (professionali e sociali). Si veda http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-390_it.htm. Relativamente al *gap* di genere in ambito professionale si veda lo studio di I. Bison - M. Pisati - A. Schizzerotto, *Disuguaglianze di genere e storie lavorative*, in S. Piccone Stella - C. Saraceno, *Genere*, cit. Per confrontare la situazione italiana con il contesto internazionale relativamente ai *gap* di genere si veda il *Report Gender Gap 2013* a cura del World Economic Forum su <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2013>.

frequenza con il genere come variabile moderatrice, è stata eseguita poi l'analisi bivariata al fine di controllare statisticamente la relazione tra genere di appartenenza e le polarità sopramenzionate. Dalle tabelle a doppia entrata costruite, è emerso che vi è relazione tra genere e scelta dell'indirizzo professionale, tra genere e il fattore dominio sul mondo esterno, tra genere e dominio sul mondo interno, tra genere e un'etica della responsabilità. In particolare è emerso un profilo di uomo con un *dominio sul mondo esterno* pronunciato ed enfatizzato nel caso di difesa del proprio "territorio" (qui la propria *partner*), ma *non dominante* e tendenzialmente vittimistico nel caso di un confronto con le figure autorevoli (qui l'insegnante). Sempre il genere maschile risulta inoltre in grado di un maggior autocontrollo (sul fattore dominio mondo interno), ma di una minore assertività (sul fattore forza). Di contro, il profilo di donna che emerge è quello di una ragazza con meno *self control* rispetto al genere maschile (soprattutto se si parla di aspetto fisico), ma in grado di gestire con una certa risolutezza e assertività le situazioni difficili della vita. Nel caso in cui la situazione di *difficoltà e/o opportunità* giunga dal mondo professionale, invece, il quadro cambia²⁸ e il genere femminile perde parte delle proprie certezze.

4. Ciclo di R-F nel contesto sub-urbano, confronto e interpretazione dei risultati

Nell'anno scolastico 2013-2014 l'esperienza è stata ripetuta nella provincia bresciana, in particolare nel comune di Darfo Boario Terme. Come anticipato nei paragrafi precedenti ogni gruppo di lavoro ha costruito e co-progettato proprie definizioni operative²⁹ e propri strumenti di rilevazione dati. Il gruppo di Darfo ha scelto di lavorare sulle dimensioni *Indipendenza vs Dipendenza*; *Dominio sul mondo interno vs Dominio*

²⁸ La tabella a doppia entrata su tale *item* ha dato un X quadro pari a 19 e una significatività pari a 0,001, con un residuo standardizzato di cella pari a -2,6 (nell'incrocio tra comportamento temporeggiatore e genere maschile) e +1,7 (sempre tra comportamento temporeggiatore e, questa volta, il genere femminile).

²⁹ Per ragioni di spazio, non viene qui presentata l'operazionalizzazione dei fattori presentata dal gruppo di Darfo, simile a quella di Brescia, seppure con *item* differenti.

sul mondo esterno; Etica dei diritti vs Etica della responsabilità. Il campione di Darfo-Edolo è composto da 367 casi, scelti tramite un campionamento non probabilistico, ragionato, a elementi rappresentativi. Di questi 109 sono maschi, 223 femmine e 35 non hanno indicato il genere di appartenenza. L'età è compresa tra i 14 e i 20 anni, con un 66% del campione nella fascia di età 16-18 anni. Nonostante gli indirizzi professionali delle sedi distaccate siano in parte differenti rispetto alla sede centrale di Brescia, si notano, anche in questo territorio, relazioni statisticamente significative tra il genere e l'indirizzo professionale scelto (l'area benessere/estetica/acconciatura è prevalentemente scelta dal campione femminile, mentre gli indirizzi meccanico/elettrico sono a prevalenza maschile; l'indirizzo amministrativo, seppur con una prevalenza maschile, vede comunque un 20% del campione femminile iscritto). Venendo ai risultati della ricerca³⁰, dalle distribuzioni di frequenza con il genere come variabile moderatrice, si sono nuovamente individuate alcune differenze tra le risposte fornite dai ragazzi e quelle delle ragazze. In particolare, sulla polarità *Dominio sul mondo interno vs Dominio sul mondo esterno*, il campione femminile di Darfo ha dimostrato valori più alti rispetto al genere maschile sia sul dominio sul mondo interno, sia sul dominio sul mondo esterno. In particolare, qui, a differenza del campione bresciano, emerge un profilo di donna in grado di sapersi controllare emotivamente di fronte alle provocazioni³¹ (Figura 4). Sul versante dominio sul mondo esterno, inoltre, le ragazze dichiarano di trovarsi a proprio agio in situazioni "pubbliche" che consentano loro di avere un ruolo prestigioso o di primo piano di fronte ad ampi gruppi di persone³². Sui fattori *Etica della responsabilità vs Etica dei diritti*, i dati, di nuovo in contrapposizione con il campione bresciano, confermano i ruoli stereotipici: il profilo femminile è tendenzialmente incline a mettere in atto un'etica della re-

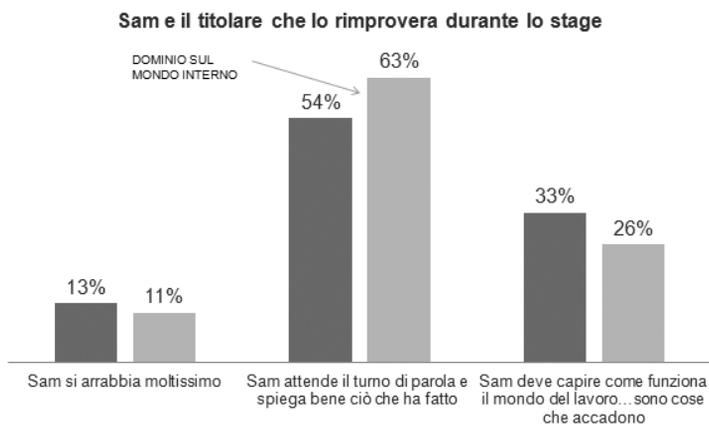
³⁰ Si tralasciano qui i risultati riferiti al raggiungimento degli obiettivi formativi e al controllo della relazione tra genere e consumo mediale che saranno oggetto di una prossima pubblicazione.

³¹ È pur vero che nelle storie costruite a Darfo, non erano presenti *item* che prevedessero "provocazioni" riguardanti l'aspetto fisico.

³² La storia costruita qui immaginava la partecipazione a uno *student party*, chiedendo al rispondente di immaginarsi alle prese con ruoli prevalentemente organizzativi e di primo piano *vs* ruoli secondari "dietro le quinte".

sponsabilità mentre il genere maschile un'etica del diritto. La dicotomia, in questo caso, è stato confermata su tutti e tre gli indicatori del comportamento etico e su due su tre degli indicatori del comportamento individualistico. L'unico indicatore sull'etica del diritto su cui il genere femminile supera il genere maschile è quello relativo al "rivelare un segreto violando il diritto altrui alla *privacy*" su cui il genere femminile si dimostra particolarmente individualista. Infine, rispetto alla dicotomia *Indipendenza/Dipendenza* il genere femminile appare maggiormente indipendente rispetto al genere maschile sia nella situazione di muoversi con mezzi pubblici, ad esempio per andare a un concerto a una certa distanza, sia nel caso di dover scegliere una scuola differente rispetto a quella scelta dai propri amici del cuore. Ciò su cui le ragazze vacillano nel loro comportamento indipendente è nuovamente l'aspetto esteriore: uno zaino portato in un certo modo, conforme alla massa, diviene più importante della risoluzione di un problema di salute alla schiena. Come nel contesto urbano, al fine di escludere che tale distribuzione di frequenza sia frutto del caso, si è proceduto all'analisi bivariata tramite il calcolo del X quadro e della probabilità a esso associata. Anche sul territorio della pro-vincia lombarda, si sono confermate statisticamente alcune relazioni.

Figura 4: Distribuzione di frequenza sull'item relativo alla dicotomia *Dominio sul mondo esterno vs Dominio sul mondo interno* (Storia del titolare di *stage* che accusa di non aver svolto un lavoro invece portato a termine)



L'analisi bivariata, sul campione sub-urbano, ha confermato un comportamento *eticamente responsabile* maggiormente presente nel genere femminile che in quello maschile; un comportamento *eticamente orientato al proprio diritto* maggiormente presente nel genere maschile; un comportamento *indipendente* maggiormente presente nel genere femminile, tranne nel caso di un *look* non totalmente conforme alla massa. Il profilo di donna che emerge, inoltre, è un profilo attivo dal punto di vista pubblico: attiva sui *social network*; partecipa volentieri e con un certo entusiasmo ed eventi pubblici; manifesta una certa indipendenza nelle proprie scelte. Il profilo di uomo che emerge, invece, sembra un profilo più individualista, meno orientato al “dominio sul mondo esterno” e, in generale meno orientato all'azione. Le risposte maschili fornite, in parte anche nell'indagine svolta a Brescia, sono più frequentemente³³ “fataliste” (“è così”; “sono cose che accadono”; “succede spesso” ecc.) o ferme all'indecisione (“non saprei cosa consigliare”; “non so”; “nessuna scelta sembra la migliore” ecc.). La polarità dicotomica *Agency* vs *Communion* che in letteratura³⁴ delineava un uomo orientato all'azione, operoso e bisognoso di “fare” contro una donna prevalentemente riflessiva e maggiormente orientata all' introspezione e alla relazione diadica, sebbene non sia stata scelta come campo d'indagine da nessuno dei due gruppi di lavoro, può dirsi in parte incidentalmente rilevata tramite le risposte “neutre” (scelte più frequentemente dai maschi) che denotavano la non scelta (che per definizione corrisponde a un profilo *non-Agency*).

L'estratto della tabella a doppia entrata presente in *Figura 5* illustra il controllo della relazione tra il genere e il ricorso alle risposte “fuga” che ha evidenziato i valori del chi quadro e del residuo standardizzato di cella maggiormente significativi (X quadro 12,1; sign 0,001).

³³ Negli *item* che prevedono risposte “fuga”, la percentuale di scelta del genere maschile si è rilevata sempre superiore a quella del genere femminile. In particolare all'*item* 11 le risposte “fuga” del genere maschile corrispondono all'11% (femmine 7%); all'*item* 12 corrispondono al 18% (femmine 16%); all'*item* 17 corrispondono al 43% (femmine 36%); all'*item* 18 corrispondono al 11% (femmine 2%); all'*item* 19 corrispondono al 14% (femmine 3%); all'*item* 20 corrispondono al 33% (femmine 27%); all'*item* 21 corrispondono al 33% (femmine 25%).

³⁴ D. Bakan, *The Duality of Human Existence*, cit.

Figura 5: Estratto di tabella a doppia entrata esemplificativa del controllo della relazione tra il genere e il ricorso alle risposte “fuga” (in questo caso, la v. D18, storia del concerto a 30 km di distanza)

Indipendenza (andare a un concerto a 30 km di distanza) > Genere	Risposte secche (comportamento indep. o comportamento dip.)	Non saprei, nessuna scelta sembra la migliore	Marginale di riga
Maschio	94 100.2 -0.6	11 4.8 2.8	105
Femmina	216 209.8 0.4	4 10.2 -1.9	220
Marginale di colonna	310	15	325

5. Prime evidenze e conclusioni

I cicli di R-F attivati nei due contesti hanno messo in evidenza alcune caratteristiche del genere maschile e femminile che non confermano del tutto le polarità dicotomiche individuate nel quadro teorico. Rispetto alla dicotomia *Forza* vs *Grazia*, il genere maschile tende a mettere in atto più frequentemente del genere femminile un comportamento *forte*³⁵, soprattutto nelle situazioni che richiedono il “farsi valere” dal punto di vista fisico o verbale; quando la forza, invece, si traduce in un comportamento assertivo, il genere femminile sembra prevalere.

Relativamente al *dominio sul mondo interno/esterno*, il genere femminile sembra perdere più frequentemente il controllo di fronte a provocazioni che riguardino l’aspetto esteriore, ma sembra padroneggiare meglio

³⁵ Il termine “forte” è utilizzato dalla lettura di riferimento per delineare le caratteristiche fisiche e caratteriali del genere maschile secondo la dicotomia *Forza* vs *Grazia*. Si veda a tale proposito M. Banissoni et. al., *Il problema donna*, cit.; S. Bellassai, *La mascolinità contemporanea*, Carocci, Roma 2004; M. Pustianaz - L. Villa (eds.), *Maschilità decadenti. La lunga fin de siècle*, Bergamo University Press, Bergamo 2004.

un certo *self-control* di fronte a situazioni professionali “provocatorie” che richiedano una certa calma. Anche relativamente al dominio sul mondo esterno, il genere femminile sembra maggiormente a proprio agio in situazioni pubbliche. Rispetto al comportamento *etico*, soprattutto nell’indagine nel contesto urbano, si evidenzia una smentita della polarità dicotomica che vede il genere maschile fortemente individualista e un genere femminile maggiormente responsabile; tale smentita non viene invece rilevata nell’indagine in ambito sub-urbano, dove si profila una donna maggiormente responsabile³⁶. Pare dunque che il comportamento etico si manifesti diversamente a seconda delle situazioni problematiche in cui, di volta in volta, si incorre.

Rispetto alla dicotomia *dipendenza/indipendenza*, sembra invece che lo stereotipo della donna dipendente possa dirsi confutato. Emerge una giovane donna che sa organizzare in autonomia i propri spostamenti, che ragiona in modo indipendente anche rispetto alle scelte compiute dal gruppo dei pari. Di nuovo, ciò su cui il genere femminile sembra perdere parte della propria indipendenza è il comportamento conforme alla massa relativamente al proprio *look*. Infine, in entrambi i contesti (urbano e sub-urbano), il genere maschile risulta ricorrere più frequentemente del genere femminile alle *risposte fuga* che denotano un comportamento meno orientato alla scelta e all’azione. Sebbene tale dato sia costante nella maggior parte delle storie costruite e sia stato rilevato in entrambe le indagini, non sempre tale differenza risulta statisticamente significativa. Su tale questione, pertanto, si rimanda a studi futuri, che siano maggiormente orientati al controllo di tale ipotesi.

Concludendo, sebbene la valutazione dell’impatto del percorso di Ricerca-Formazione sia ancora in una fase esecutiva, il progetto sembra aver fornito interessanti risultati sia in termini formativi che in termini conoscitivi. I partecipanti all’indagine, stanno attualmente lavorando, a piccoli gruppi, alla costruzione di prodotti mediali che rappresentino la loro identità di genere, secondo quanto emerso dalle discussioni di gruppo che sono seguite alla presentazione dei dati. I *partner* di progetto

³⁶ Come evidenziato nel quarto paragrafo, sul *non violare un segreto confidato da un amico e sull’accettare “responsabilmente” un lavoro anche non vicino a casa*, il genere femminile non ha confermato il comportamento responsabile.

hanno dato vita a un portale³⁷ al fine di proseguire a livello nazionale, la raccolta dati tramite il metodo delle storie (previa autenticazione controllata del compilatore e della scuola coinvolta). Sempre sul portale è stata predisposta un'area video per permettere la diffusione non solo delle indagini in atto, ma anche dei prodotti mediali che verranno via via costruiti. In ultimo la strategia della Ricerca-Formazione è parsa funzionale a supportare un impianto progettuale che intenda perseguire sia obiettivi di formazione, in particolare con un *target* adulto, sia obiettivi di ricerca specifici sul contesto in cui si attuano i percorsi formativi. Un tale impianto, posto in circolarità (*Figura 1*), potrebbe consentire la messa a punto di una formazione ancor più calibrata sulle specificità del contesto e una ricerca che effettivamente risponda a obiettivi conoscitivi non solo del ricercatore, ma anche degli *stakeholder* coinvolti nella formazione.

³⁷ Si veda www.diversamenteuguali.it.

Emanuela M. Torre

L'educazione alla cittadinanza mondiale
Analisi delle concezioni "ingenua"
di insegnanti in formazione e in servizio

1. L'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale nel quadro dell'educazione alla cittadinanza mondiale

Il sistema globalizzato che permea ormai le relazioni economiche, geopolitiche e sociali mondiali richiede che si assuma la consapevolezza del cambiamento in atto e che si tenti di indirizzarlo verso uno sviluppo più equo e sostenibile, attraverso forme di collaborazione a livello internazionale. In risposta a ciò occorre che la società civile, le organizzazioni internazionali e le agenzie educative, *in primis* la scuola, colgano le sfide poste dalla globalizzazione, promuovendo una migliore comprensione delle problematiche attuali e delle loro implicazioni per la vita e il futuro di tutti, nonché delle possibilità di intervento di ciascuno¹.

In questo quadro si sono sviluppate varie "educazioni" (allo sviluppo sostenibile, alla solidarietà internazionale, ai diritti umani, alla pace, interculturale²) che sono progressivamente andate a convergere in quella che viene chiamata Educazione alla cittadinanza mondiale (ECM), o

¹ M. Carvahlo da Silva (ed.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*, Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Lisbonne 2008, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guide-Pratique-ECM.pdf>.

² Council of the European Union, *Global Education in Europe to 2015. Strategy, Policies and Perspectives. Appendix 1: The Maastricht Global Education Declaration*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon 2003, pp. 147-152, http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf.

*Global Education*³, o *Development Education*⁴. L'ECM si propone di incrementare la giustizia sociale e la cooperazione tra i popoli, aiutando le persone ad acquisire le conoscenze, le competenze, «i valori e gli atteggiamenti necessari per costruire un mondo giusto e sostenibile, nel quale tutti abbiano il diritto di realizzare il proprio potenziale»⁵.

Tali scopi possono essere raggiunti attraverso attività che si fondano «sui valori dei diritti umani, della responsabilità sociale, della parità di genere, e sul senso di appartenenza al mondo; sulla comprensione delle disuguaglianze nelle condizioni di vita dei popoli e degli sforzi per superarle; sulla partecipazione ad azioni democratiche che incidano sulle condizioni sociali, economiche, politiche e ambientali che provocano povertà e limitano lo sviluppo sostenibile»⁶.

A questo fine si riconoscono tre possibili tipologie di azione educativa, distinguibili in base alla profondità del cambiamento che possono produrre nel soggetto: *a*) le attività di diffusione di informazioni sui problemi dello sviluppo locale e globale; *b*) le attività educative che coinvolgono attivamente i partecipanti e ne stimolano la riflessione critica su aspetti quali la sostenibilità, l'ambiente, i diritti umani, l'intercultura, la pace, la giustizia sociale, le responsabilità individuali, con orizzonte locale e globale, allo scopo di modificarne atteggiamenti e comportamenti a livello personale; *c*) le attività educative che promuovono la partecipazione civile attiva nel processo di cambiamento, a livello locale e globale⁷.

Tra le varie “educazioni” che sono ricomprese nell'ECM, e che più frequentemente sono oggetto di progetti educativi nella scuola, vi sono

³ European Congress on Global Education, *Interdependence and Solidarity in a Changing World. Final Report*, Universidade de Lisboa, Lisbon 2012, http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012_GE_Congress_Report_FINAL_11feb2013.pdf.

⁴ Council of the European Union - European Commission - European Parliament, *The European Consensus on Development*, in «Official Journal», C 46, 24.2.2006.

⁵ M. Carvalho da Silva M. (ed.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*, cit., p. 20.

⁶ Council of the European Union, *The European Consensus on Development. The Contribution of Development Education & Awareness Raising*, 2005, p. 4, http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/European_consensus-en.pdf.

⁷ European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report “DE Watch”*, DEEEP, Brussels 2010, http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf.

quella allo sviluppo sostenibile e durevole e quella alla solidarietà internazionale. Su queste due tematiche e sulle reciproche connessioni approfondiremo brevemente la riflessione.

1.1. *Lo sviluppo sostenibile*

La definizione di “sviluppo sostenibile” a cui si fa più frequentemente riferimento è quella fornita dal Rapporto Brundtland che lo descrive come un «processo di cambiamento nel quale lo sfruttamento delle risorse, la direzione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e le modifiche delle istituzioni procedono in maniera armonica» in modo da migliorare le possibilità di soddisfare i bisogni e le aspirazioni delle popolazioni presenti e di quelle future⁸.

Si tratta di un concetto ampio che investe diverse sfere della vita umana: ambientale, economica, sociale, politica. Il cambiamento che la sostenibilità propone, infatti, riguarda la conservazione degli ecosistemi e delle risorse naturali; la costruzione di un rapporto bidirezionale tra crescita economica ed equità nella disponibilità delle risorse a livello sia orizzontale (globale/locale), sia verticale (presente/futuro); la garanzia di un benessere (in termini di salute, istruzione e sicurezza) diffuso e indipendente da classe sociale, genere, appartenenza etnica; il mantenimento di condizioni politiche democratiche e la garanzia di partecipazione e giustizia per tutti gli individui e le popolazioni; la consapevolezza delle interdipendenze a livello intra e intergenerazionale, tra ricchi e poveri, tra uomo e natura⁹.

Si tratta dunque di un sapere interdisciplinare, che ha origine in ambito scientifico (scienze della terra e della vita, geografia, ecologia), ma coinvolge progressivamente altre discipline (sociologia, economia, storia...). Esso inoltre, come vedremo, si caratterizza per una dimensione

⁸ World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, United Nations, 1987, p. 38, http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf.

⁹ M. Gandotti, *ESD and Education for All. Synergies and Potential Conflicts*, in «International Review of Education», 56(2010), pp. 221-234; B. Likon et al., *Educational Partnerships as a Way Towards Quality Education for Sustainable Development and a Way Towards Sustainable Society. The Case of Slovenia*, in «Canadian Social Science», 7/5 (2011), pp. 79-89.

etica assai importante che concerne la responsabilità, la giustizia, la solidarietà stessa.

1.2. *La solidarietà internazionale*

Il concetto di solidarietà richiama quello di “fratellanza” indicando, da un lato, l'interdipendenza tra due individui (solidale come “essere collegato con” qualcosa o qualcuno), dall'altro, il sentimento di reciprocità che spinge le persone ad aiutarsi le une con le altre¹⁰. Tale aiuto può essere rivolto a soggetti della propria comunità (solidarietà orizzontale) o a persone appartenenti ad altre comunità, più o meno lontane (solidarietà verticale)¹¹.

Particolare attenzione va posta alla questione della reciprocità, che allontana l'idea di una solidarietà intesa esclusivamente come erogazione completamente gratuita di aiuto da parte di chi si trova in una situazione di vantaggio verso chi si trova in una situazione di difficoltà e che pone quest'ultimo in una condizione di ulteriore dipendenza. L'azione solidale, che nasce sì dal senso di responsabilità che il soggetto sente nei confronti degli altri esseri umani (prossimi e meno prossimi) ai quali è legato, deve, invece, produrre un sistema in cui ciascuno dei soggetti coinvolti interagisce e cresce con l'altro a livello paritario.

Sulla base di queste brevi considerazioni, possiamo definire l'educazione alla solidarietà internazionale come un insieme di azioni finalizzate a «formare soggetti in grado di comprendere questioni anche complesse e di attivarsi a livello globale per rispondere alle esigenze e ai disagi di persone, gruppi, popolazioni, proponendo soluzioni a livello sociale, politico o economico ai problemi individuati, in una prospettiva di supporto vicendevole, di responsabilità reciproca, attenta ai diritti umani»¹².

¹⁰ M. Cortellazzo - P. Zolli, *Solidarietà*, in M. Cortellazzo - P. Zolli (eds.), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol. 5, Zanichelli, Bologna 1988, p. 1223.

¹¹ Per un *excursus* approfondito e articolato sul concetto: R. Zoll, *Solidarietà*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1998, [http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/).

¹² C. Coggi - P. Ricchiardi, *L'EDD-si. Una sfida per gli insegnanti europei*, in C. Coggi - P. Ricchiardi (eds.), *Progettare e valutare nell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, Lecce, Pensa Multimedia 2014, pp. 47-76.

1.3. *Nessi tra sviluppo sostenibile e solidarietà internazionale*

L'educazione alla sostenibilità e alla solidarietà sono più interrelate di quanto a una prima analisi possa sembrare. Si tratta ora di metterne in luce i punti di convergenza.

I comportamenti sostenibili, proprio perché tengono conto dell'interdipendenza locale/globale e presente/futuro, comprendono a loro fondamento comportamenti solidali¹³. La consapevolezza degli effetti delle azioni condotte in un luogo del mondo su altri luoghi, l'attenzione a mettere in atto o proporre interventi sostenibili che rispettino le altre culture, o che non limitino le possibilità di vita delle generazioni future sono esempi del legame forte dell'educazione alla sostenibilità con i valori di cittadinanza, responsabilità e solidarietà¹⁴. Alcuni autori arrivano a questo proposito a sostenere che la solidarietà è il fondamento etico della sostenibilità¹⁵.

Tali istanze sono state colte recentemente da progetti sviluppati a livello europeo come *Des Alpes au Sabel*¹⁶ e REDDSO¹⁷, che hanno per tema centrale la diffusione, in maniera integrata, dell'educazione allo

¹³ Ad esempio, il profilo di competenze predisposto in Germania allo scopo di valutare l'efficacia degli interventi di educazione alla sostenibilità attuati nell'ambito del programma ministeriale *BLK-21*, tra il 1999 e il 2004, prevede anche che gli studenti sappiano «mostrare empatia e solidarietà verso le persone svantaggiate» e in particolare che siano in grado di riconoscere e valutare azioni individuali, sociali, economiche e politiche connesse con processi di sviluppo non sostenibile; descrivere comportamenti empatici e solidali verso le persone e le comunità svantaggiate e oppresse, sia a livello locale, sia a livello globale; descrivere e valutare diversi comportamenti rispettosi dell'ambiente (G. De Haan, *The Development of ESD-related Competencies in Supportive Institutional Frameworks*, in «International Review of Education», 56 [2010], pp. 315-328).

¹⁴ K. O'Connor - K. Zeichnerb, *Preparing US Teachers for Critical Global Education*, in «Globalisation, Societies and Education», 9/3-4 (2011), pp. 521-536; A. Barthes - Y. Alpe, *Le curriculum caché du développement durable*, in «Revue Penser l'éducation», 36(2013), pp. 101-121.

¹⁵ T. Torbjörnsson - L. Molin, *Who is Solidary? A Study of Swedish Students' Attitudes towards Solidarity as an Aspect of Sustainable Development*, in «International Research in Geographical and Environmental Education», 23/3 (2014), pp. 259-277.

¹⁶ AA.VV., *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Riflessioni e proposte del progetto Dalle Alpi al Sabel*, COP-RESACOOP-Regione Piemonte-Rhône-Alpes, Torino 2011.

¹⁷ <http://agora.regione.piemonte.it/reddso>.

sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale, attraverso attività di formazione degli insegnanti e la documentazione di buone pratiche attuate nelle scuole.

Risulta dunque difficile, a un'attenta analisi, discernere tra aspetti di pertinenza esclusiva dell'una o dell'altra tipologia di "educazione". Una separazione netta tra esse ha luogo nel momento in cui si abbia delle stesse una concezione che, per alcuni, è considerata superata. Secondo questa concezione lo sviluppo sostenibile è principalmente legato al tema ambientale e la solidarietà internazionale è connessa ad azioni erogate in maniera unidirezionale e situazionale da paesi forti a popolazioni in difficoltà. È evidente però che, se il docente rimane ancorato a concezioni di questo tipo, difficilmente potranno essere attuati nella scuola interventi utili a promuovere le competenze di cittadinanza mondiale adeguate.

2. Il ruolo della scuola

La scuola ha un ruolo centrale nella formazione delle nuove generazioni sui temi della sostenibilità e della solidarietà. È riconosciuta infatti l'importanza di avviare interventi educativi su questi temi già con i bambini della scuola dell'infanzia. Nonostante l'opinione comune ritenga meglio non coinvolgerli su temi che potrebbero non comprendere, è invece possibile costruire interventi educativi alla loro portata e porre così le basi per la costruzione di atteggiamenti e comportamenti orientati alla sostenibilità e alla solidarietà, sia attraverso i gesti quotidiani, sia attraverso l'imitazione dei modelli proposti dall'insegnante¹⁸. La letteratura evidenzia, a questo proposito, che relazioni significative con adulti di riferimento (genitori o insegnanti) sono predittive di comportamenti orientati alla partecipazione civile, socialmente utili e solidali¹⁹.

¹⁸ I. Pramling Samuelsson, *Why We Should Begin Early with ESD. The Role of Early Childhood Education*, in «International Journal of Early Childhood», 43/2 (2011), pp. 103-118; C. Prince, *Sowing the Seeds. Education for Sustainability within the Early Years Curriculum*, in «European Early Childhood Education Research Journal», 18/3 (2010) pp. 423-434.

¹⁹ Si tratta di una ricerca longitudinale condotta su un campione di oltre 9000 ragazzi americani: N.N. Duke et al., *From Adolescent Connections to Social Capital. Predictors*

Gli studenti stessi, come rilevato da una ricerca comparativa che ne ha esplorato le percezioni e gli atteggiamenti sui problemi del mondo globale in tre nazioni (Finlandia, Germania e Olanda), ritengono che la scuola abbia un importante ruolo di guida nella riflessione su questi problemi e nel fornire loro stimoli per ipotizzare soluzioni possibili²⁰.

Diventa dunque sempre più importante che i ragazzi possano acquisire competenze connesse con uno stile di vita sostenibile e solidale nel corso del loro percorso scolastico.

Riflessioni approfondite in questo senso vengono dall'area francofona dove, da almeno un decennio, l'educazione alla sostenibilità è oggetto di insegnamento, dalla scuola dell'infanzia all'università. Esse mettono in luce le peculiarità di questo tipo di educazione e le criticità connesse con la sua introduzione formale nei curricula scolastici.

Tale educazione richiede, infatti, un approccio eminentemente trasversale e transdisciplinare²¹, prevede l'utilizzo di metodologie didattiche che coinvolgano in maniera attiva e partecipativa gli alunni e un'apertura costante al mondo esterno alla scuola. Ciò implica la strutturazione di percorsi progettati *ad hoc*, che si integrino però con le discipline scolastiche²².

Ricerche condotte in Francia evidenziano a questo proposito alcune criticità²³. Gli insegnanti paiono restii a presentare agli alunni questioni sociali e scientifiche, anche controverse, che non sempre possono essere trattate lasciando spazio adeguato alla necessaria problematizzazione, conferendo così all'educazione alla sostenibilità un carattere paradossalmente dogmatico. Sono inoltre in difficoltà a condurre una valutazione (atto necessario nel momento in cui questo tipo di educazione diviene

of Civic Engagement in Young Adulthood, in «Journal of Adolescent Health» 44 (2009), pp. 161-168.

²⁰ T. Béneker, *Young People's World-mindedness and the Global Dimension in Their Geography Education. A Comparative Study of Upper Secondary School Students' Ideas in Finland, Germany and the Netherlands*, in «International Research in Geographical and Environmental Education», 22/4 (2013), pp. 322-336.

²¹ B. Likon et al., *Educational Partnerships as a Way Towards Quality Education for Sustainable Development and a Way Towards Sustainable Society*, cit.

²² M. Carvalho da Silva M. (ed.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*, cit.

²³ A. Barthes - Y. Alpe, *Les "éducations à", un changement de logique éducative? L'exemple de l'éducation au DD à l'université*, in «Revue Spirale», 50 (2012), pp. 197-209.

parte del curricolo formale), in mancanza di profili di competenza condivisi, soprattutto quando essa coinvolga aspetti etici. Per quanto riguarda gli insegnanti della scuola secondaria si rileva, inoltre, la fatica di assumere un approccio sistemico, sganciandosi dalla disciplina cui è connessa la loro identità professionale²⁴.

Peraltro, le esperienze virtuose di integrazione dell'educazione alla sostenibilità nel progetto di istituto ne evidenziano i vantaggi per la formazione del futuro cittadino globale, purché *a*) vi sia convergenza tra le azioni educative progettate e le discipline curriculari; *b*) sia garantita la sostenibilità interna del progetto, che deve aspirare a divenire un elemento caratterizzante l'identità dell'istituto scolastico, attraverso la condivisione tra più insegnanti; *c*) si costruiscano partenariati con altre scuole e risorse competenti presenti sul territorio²⁵.

Tali ricerche individuano nel modo con cui i docenti si appropriano dei contenuti connessi con la sostenibilità e la solidarietà e nelle credenze e teorie pedagogiche che essi hanno costruito su questi temi, uno dei fattori che influisce sulla conduzione di esperienze di ECM nella scuola²⁶. È fondamentale, dunque, che l'insegnante abbia chiaro il costrutto di partenza, base per proporre interventi educativi corretti non solo formalmente ma anche nei contenuti.

3. Analisi delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo sostenibile e la solidarietà internazionale: una ricerca

Il recente rapporto DE Watch²⁷ evidenzia come, in Italia, le esperienze di ECM siano ancora frammentarie e diffuse più a livello extrascolastico, principalmente su iniziativa del terzo settore, che nella scuola. La forma-

²⁴ N. Tutiaux-Guillon - S. Considère, *L'éducation au développement durable. Entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques*, in «Revue suisse des sciences de l'éducation», 32/2 (2010), pp. 193-211.

²⁵ P. Boyries - F. Sirel (eds.), *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Scérén (CNDP-CRDP), Aniens 2013.

²⁶ J.M. Lange, *L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes*, in «Aster», 46 (2008), pp. 123-154.

²⁷ European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report "DE Watch"*, cit.

zione degli operatori, e in particolare degli insegnanti, è inoltre carente. Si è dunque ritenuto utile esplorare le conoscenze ingenuie di quanti dovrebbero farsi carico di formare le nuove generazioni su questi temi, per capire quale sia la situazione reale e prospettare eventuali sviluppi.

A tale scopo si è condotta un'indagine su un campione ragionato costituito dai partecipanti a un seminario formativo organizzato dalla Regione Piemonte e dall'Università di Torino²⁸. Si tratta di persone interessate a proporre, progettare o condurre interventi educativi sulla sostenibilità e la solidarietà, ma non necessariamente esperte in merito. Risulta dunque di interesse osservare quali concezioni abbiano maturato, poiché su quelle si baserà probabilmente la scelta dei contenuti educativi che potrebbero proporre ai loro alunni. Tale analisi può condurre a prefigurare percorsi di formazione in servizio maggiormente centrati sui bisogni dei docenti e pertanto più efficaci.

Il campione è costituito da 102 soggetti, prevalentemente donne (93,1%), con un'età media di 35,6 anni²⁹. In particolare si tratta di studenti universitari (44,1%) e insegnanti (32,4%)³⁰.

Tra gli studenti prevalgono gli iscritti al corso di studi in Scienze della formazione primaria (due soggetti frequentano Lettere e uno Giurisprudenza).

Gli insegnanti sono impegnati principalmente nella scuola primaria (57,1%) e secondaria di I grado (30,1%). Vi sono poi due docenti di scuola dell'infanzia, due di secondaria di II grado e un dirigente scolastico.

Tra gli ambiti di insegnamento, i più rappresentati sono l'area scientifico-matematica (52,9%) e quella storico-geografica (32,4%), segno di una maggior sensibilità dei docenti di queste aree, forse per una maggior prossimità percepita con i temi della sostenibilità, o di una cultura dell'educazione alla cittadinanza globale ancora da diffondere.

L'ultimo sottogruppo del campione (15,7%) è costituito principalmente da professionisti del terzo settore, da volontari di associazioni e

²⁸ Seminario *Educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, organizzato da Regione Piemonte, Università di Torino e dal Consorzio ONG Piemontesi, 27 febbraio 2014.

²⁹ L'età media scende a 25,8 anni tra gli studenti, sale a 46,1 anni per le altre categorie.

³⁰ Il 7,8% è poi costituito da persone che lavorano come insegnanti e, contestualmente, sono iscritti a un corso di laurea.

ONG e da educatori e formatori. Si tratta comunque di persone implicate nell'attuazione di interventi educativi nell'ambito dell'ECM.

3.2. *Ambiti indagati e rilevazione dei dati*

L'indagine ha previsto la somministrazione di un questionario predisposto *ad hoc*, compilato prima dell'inizio delle attività formative del seminario, in modo da evitare l'influenza delle informazioni che i partecipanti avrebbero poi ricevuto dagli esperti³¹.

I temi indagati riguardano tre ambiti principali, di seguito descritti:

a) *Idea di sviluppo sostenibile e solidarietà internazionale.* Ai soggetti è stato chiesto di dare una definizione di ciascuno dei due concetti. Le definizioni sono state analizzate sulla base della pertinenza rispetto alle indicazioni scientifiche attuali (presenza di elementi pertinenti ad esse e/o connessi con concezioni più tradizionali) e della completezza (varietà degli elementi pertinenti esplicitati).

b) *Connessioni percepite tra i due temi.* È stato proposto un elenco di comportamenti ed è stato chiesto di indicare quanto essi erano coerenti rispettivamente con il tema della sostenibilità e con quello della solidarietà, valutandoli su una scala da 1 a 10. Ciò ha consentito di rilevare la presenza di una concezione dicotomica o più integrata rispetto alle due tematiche.

c) *Contenuti su cui progettare interventi a scuola.* I rispondenti hanno indicato, a partire da una lista di possibili argomenti su cui costruire un progetto educativo, quelli che ritenevano più utili da proporre in classe.

3.3. *I risultati*

a) *L'idea di "sostenibilità" e di "solidarietà"*

L'analisi delle definizioni fornite è stata effettuata verificando la presenza di elementi analitici che caratterizzano i due concetti, secondo la

³¹ Alcuni docenti hanno poi proseguito il percorso strutturando un progetto di educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. L'analisi dei progetti presentati ha consentito di apprezzare l'utilità di approfondimenti formativi su questi temi (E.M. Torre, *Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile e la solidarietà internazionale nella scuola*, in C. Coggi -P. Ricchiardi, *Progettare e valutare nell'educazione allo sviluppo sostenibile*, cit., pp. 199-231).

letteratura. In particolare, relativamente allo *sviluppo sostenibile* si è rilevata la presenza di riferimenti a:

- Ambiente (integrità degli ecosistemi, conservazione e riproducibilità delle risorse);
- Economia (crescita economica sostenibile, equità, allocazione efficace delle risorse, valorizzazione delle specificità locali);
- Società (benessere, qualità della vita e soddisfacimento dei bisogni principali, accesso equo alle risorse);
- Istituzioni (condizioni politiche di stabilità, democrazia, partecipazione, giustizia);
- Interdipendenza locale/globale;
- Interdipendenza presente/futuro.

Nel complesso si rilevano poche risposte non coerenti con gli aspetti considerati (7,9%) o omesse (3,9%). Il 70,6% dei rispondenti inserisce nella definizione proposta 1 o 2 elementi pertinenti e il 17,6% propone una definizione più articolata, con la presenza di almeno 3 elementi del costrutto. Tra essi prevale il riferimento alle problematiche ambientali (69,6%) e alla necessità di regolare la gestione attuale delle risorse per consentire una qualità della vita adeguata alle generazioni future (36,3%). Meno evidenti risultano essere le connessioni del costrutto con lo sviluppo sociale ed economico (rispettivamente 27,5% e 10,8%) e l'interdipendenza tra globale e locale (12,7%), che probabilmente viene data per scontata. Il riferimento alla relazione tra sostenibilità e condizioni politiche è assai poco frequente (5,9%).

Relativamente alla *solidarietà internazionale*, l'analisi si è rivelata più complessa per le maggiori sfaccettature del costrutto in esame. Alcune delle categorie presenti nelle risposte del campione sono state ricondotte ad aspetti coerenti e attuali del concetto, quali:

- Solidarietà come partecipazione civile attiva, preferibilmente non connessa a eventi specifici, ma continuativa nel tempo;
- Reciprocità e interdipendenza delle azioni solidali tra chi in un dato momento è nella posizione di offrire aiuto (calibrato sulle specificità sociali, culturali...) e chi lo riceve (che viene messo in condizione di potersi attivare autonomamente);

- Solidarietà come azione che favorisce lo sviluppo sostenibile a livello globale;
- Solidarietà come azione finalizzata a garantire equità sociale e nei diritti umani, benessere, sviluppo economico, sociale e culturale di tutte le popolazioni;
- Solidarietà come azione fondata sulla conoscenza e il rispetto delle altre culture.

Parallelamente si sono rilevati riferimenti ad aspetti connessi a una visione di solidarietà come aiuto unidirezionale, quali:

- L'aiuto unidirezionale dai paesi “ricchi” (occidentali) verso i paesi “poveri”;
- La cooperazione, ma solo tra paesi “ricchi”;
- La situazione di svantaggio di altre popolazioni come stimolo all'azione solidale;
- La prevalenza di aiuto economico o materiale;
- La trasmissione di informazioni sulle condizioni dei paesi “poveri”.

La percentuale delle risposte non coerenti con gli aspetti considerati (9,8%) e omesse (6,9%) è, in questo caso, elevata, segno probabilmente di una maggiore difficoltà ad articolare una definizione su questo ambito. Inoltre, il 18,6% dei rispondenti fa riferimento a elementi che si riferiscono a concezioni unidirezionali di solidarietà e il 17,6% mischia elementi di reciprocità con quelli unidirezionali. Il 42,2% del campione propone, invece, una definizione in linea con quelle attualmente adottate, esplicitandone 1 o 2 elementi e il 4,9% la articola introducendo almeno 3 elementi del costrutto.

Tra chi fornisce una definizione coerente con il concetto di solidarietà attuale, prevale l'idea della reciprocità e dell'interdipendenza delle azioni solidali (72,9%). La solidarietà è finalizzata a garantire equità sociale, benessere e sviluppo a tutte le popolazioni (39,6%), attraverso forme di partecipazione civile attiva (18,8%). Tale azione solidale si esplica nella conoscenza e nel rispetto delle differenze tra le culture (18,8%). In alcuni casi è evidenziata anche la connessione tra solidarietà internazionale e questioni più tradizionalmente connesse con la sostenibilità: la

solidarietà tra i popoli è elemento che garantisce lo sviluppo sostenibile dell'intero pianeta (16,7%).

Tra le definizioni più tradizionali di solidarietà, prevale la concezione che essa consista in forme di aiuto unidirezionale dai paesi occidentali ai paesi "poveri" (68,4%), a volte fondate sulla collaborazione tra i paesi più ricchi (26,3%) e focalizzate sull'erogazione di aiuti economici e materiali (47,4%). Stimolo all'azione solidale è la situazione di svantaggio, spesso contingente, dell'altro (73,7%). In alcuni casi l'idea di solidarietà è limitata alla presa d'atto e conoscenza delle condizioni disagiate di altre popolazioni (15,8%).

Tra le definizioni in cui sono presenti elementi attuali e tradizionali, si rileva un'idea di solidarietà riconducibile all'aiuto unidirezionale (55,6%) di tipo economico (22,2%), con alcuni spunti connessi con la partecipazione attiva (77,8%) e con l'attenzione all'equità sociale (16,7%), alle differenze interculturale (11,1%) e alla sostenibilità del pianeta (5,6%).

Si assiste dunque a una visione sostanzialmente "dicotomica" di solidarietà, che si avvicina a logiche di reciprocità e partecipazione civile in meno della metà dei casi considerati.

Non si rilevano differenze significative nelle definizioni date in rapporto al ruolo professionale dei rispondenti.

b) Connessioni percepite tra i due temi

Nel questionario sono stati inoltre proposti alcuni comportamenti che possono essere espressione del valore della solidarietà, della sostenibilità o di ambedue.

Ai rispondenti è stato chiesto di indicare la pertinenza con tali valori. I comportamenti proposti possono essere classificati in funzione della loro continuità nel tempo (effettuare la raccolta differenziata) o della sporadicità con cui possono essere messi in atto (donare soldi in occasione di eventi specifici) e dell'orizzonte globale (partecipare a progetti di cooperazione internazionale) o locale (impegnarsi nell'aiuto verso i propri vicini) a cui si riferiscono. Alcuni di essi hanno invece un orizzonte "istituzionale" (sollecitare il mondo politico). Ciascuno richiede poi un diverso livello di impegno personale.

In *Tabella 1* sono presentati i comportamenti proposti, ordinati secondo l'orizzonte di riferimento sopra descritto. Per ciascuno viene in-

dicato se il campione lo considera maggiormente pertinente con l'area dello sviluppo sostenibile (SS), della solidarietà internazionale (SI) o se rileva una possibile connessione (C).

Tabella 1: Classificazione dei comportamenti proposti nel questionario e attribuzione prevalente ai due ambiti

<i>Orizzonte di riferimento</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Area</i>
Continuativo - Globale	<i>1. Partecipare in prima persona a progetti di cooperazione internazionale</i>	<i>C</i>
	<i>2. Impegnarsi in attività di raccolta fondi per il sostegno dei paesi più poveri</i>	<i>SI</i>
	<i>3. Effettuare sostegno economico a distanza</i>	<i>SI</i>
	<i>4. Acquistare prodotti del commercio equo e solidale</i>	<i>C</i>
Continuativo - Locale	<i>5. Impegnarsi in maniera continuativa nell'aiuto verso gli altri sul proprio territorio</i>	<i>SI</i>
	<i>6. Partecipare attivamente alla sensibilizzazione sui comportamenti sostenibili</i>	<i>C</i>
	<i>7. Ridurre sprechi e adottare stili di vita sobri</i>	<i>SS</i>
	<i>8. Ridurre i consumi energetici a casa propria</i>	<i>SS</i>
	<i>9. Utilizzare i mezzi pubblici, la bicicletta o muoversi a piedi</i>	<i>SS</i>
	<i>10. Ridurre il consumo di acqua a casa propria</i>	<i>SS</i>
Occasionale - Globale	<i>11. Effettuare la raccolta differenziata</i>	<i>SS</i>
	<i>12. Raccogliere beni di prima necessità per persone in difficoltà nei paesi più poveri</i>	<i>C</i>
Occasionale - Locale	<i>13. Inviare donazioni in occasione di campagne connesse con eventi particolari</i>	<i>SI</i>
	<i>14. Aiutare persone vicine quando ne hanno necessità</i>	<i>SI</i>
	<i>15. Raccogliere beni di prima necessità per persone in difficoltà nel proprio paese</i>	<i>C</i>
	<i>16. Aderire a campagne sporadiche sui comportamenti sostenibili</i>	<i>C</i>

Istituzionale	<i>17. Educare le giovani generazioni al rispetto dell'altro</i>	C
	18. Educare le giovani generazioni al rispetto dell'ambiente	SS
	<i>19. Sollecitare le istituzioni politiche a occuparsi del problema della povertà</i>	C
	20. Sollecitare le istituzioni politiche a occuparsi dei temi ambientali	SS

Si può osservare innanzitutto che i rispondenti faticano a identificare possibilità di connessione tra i due ambiti. Generalmente i comportamenti che vengono giudicati altamente pertinenti con la solidarietà non vengono considerati anche pertinenti con la sostenibilità e viceversa³². Si rileva inoltre che tutto ciò che ha esplicito e diretto riferimento a temi di rispetto ambientale difficilmente viene considerato come connesso anche con la sfera della solidarietà. Analogamente comportamenti tesi a sostenere dal punto di vista economico o di un più generico “aiuto” popolazioni lontane o persone prossime sono attribuiti al dominio della solidarietà. Rimangono in un'area di parziale sovrapposizione³³ comportamenti che prevedono una partecipazione più attiva e diretta della persona in azioni di sostegno o sensibilizzazione (cooperazione internazionale, commercio equo, adesione a campagne sulla sostenibilità, raccolta di beni di prima necessità) oppure che riguardano aspetti di pertinenza istituzionale e politica, quindi più aperti a possibilità di azione globale.

È interessante osservare che l'area di connessione tra i due temi diventa più ampia (per quanto non in misura statisticamente significativa) nel caso dei soggetti che hanno dato una definizione di solidarietà internazionale in linea con le istanze attuali. In questo caso sono considerati solidali anche comportamenti legati al risparmio energetico e delle risorse, in misura maggiore rispetto al campione complessivo e ai soggetti che hanno dato definizioni di solidarietà più tradizionali.

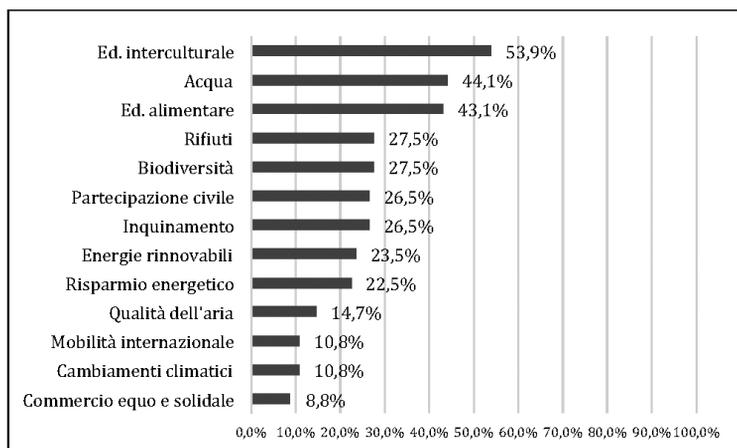
³² La differenza tra le due valutazioni di uno stesso comportamento può arrivare anche a 5 punti.

³³ Si considerano appartenenti a entrambe le aree i comportamenti per i quali la differenza nella media dei punteggi attribuiti non supera i 2 punti.

c) *I temi su cui progettare interventi educativi a scuola*

Nonostante le difficoltà rilevate nell'individuare connessioni tra solidarietà e sviluppo sostenibile nei comportamenti proposti nel questionario, i temi sui quali i soggetti interpellati ritengono più utile proporre interventi educativi evidenziano uno sforzo in questa direzione. Essi infatti sono connessi con l'ECM e basilari sia per l'educazione alla solidarietà sia per quella alla sostenibilità (Figura 1). Alcuni (come l'educazione interculturale e alla partecipazione civile) costituiscono il fondamento su cui costruire comportamenti autenticamente solidali e sostenibili. Altri (come la gestione dell'acqua, l'educazione alimentare, la gestione dei rifiuti, la biodiversità) ben si prestano a essere trattati mettendo in luce le interdipendenze tra locale e globale, presente e futuro, oltre all'attenzione all'equità sociale su scala planetaria.

Figura 1: Temi su cui progettare interventi educativi a scuola



4. Conclusioni

L'educazione alla cittadinanza globale può essere concepita a partire da più punti di vista: come "insegnamento di" (centrato su saperi che devono essere trasmessi), come "educazione a" (centrata sull'acquisizione di comportamenti adatti, di gesti ecologici, e di buone pratiche) oppure come "formazione di un *habitus*", che prevede la costruzio-

ne di disposizioni, attitudini e abitudini orientate a scegliere, decidere e impegnarsi in favore di azioni finalizzate alla sostenibilità³⁴. Forse a questo ultimo aspetto occorre tendere quando ci si riferisce a temi così importanti per il futuro del nostro pianeta. Si tratta, peraltro, di una forma di educazione che più di altre consente di portare avanti azioni formative capaci di promuovere la partecipazione civile attiva delle giovani generazioni³⁵.

I documenti europei evidenziano il cambiamento di prospettiva che l'ECM veicola, coinvolgendo studenti e docenti in un processo di apprendimento in cui entrambi «approfondiscono la riflessione sulle cause profonde degli eventi, sui loro sviluppi e sulle possibili soluzioni, in un esercizio dinamico di osservazione, analisi, riflessione e scambio di informazioni che crea un nuovo circolo di conoscenza e interessi [...]. In questo processo sapere non significa accumulare conoscenza, informazioni o dati su certi temi o problemi. Sapere significa farsi carico di tutti gli aspetti della vita in prospettiva locale e globale, con un approccio interconnesso e interdipendente, tra il proprio mondo e quello esterno, che rialimenta costantemente il processo di apprendimento»³⁶.

Una prospettiva di insegnamento-apprendimento di questo tipo presuppone che il docente assuma un ruolo di guida esperta, con chiari orizzonti verso cui indirizzare l'azione educativa. Occorre, dunque, che abbia innanzi tutto chiaro l'oggetto di cui si tratta: nello specifico del caso analizzato, i concetti di sviluppo sostenibile e di solidarietà internazionale.

La ricerca condotta, pur nei limiti dati dall'utilizzo di un campione ragionato, evidenzia che i soggetti coinvolti hanno una concezione di sviluppo sostenibile ancorata in via pressoché esclusiva alle problematiche di tipo ambientale e possiedono un'idea di solidarietà fondata su elementi ormai almeno in parte superati. Faticano, infine, a vedere delle connessioni tra le due “educazioni”.

³⁴ J.M. Lange, *L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes*, cit.

³⁵ European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report “DE Watch”*, cit.

³⁶ M. Carvahlo da Silva (ed.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*, cit., p. 21.

D'altro canto, se interrogati sui temi da trattare nella scuola, propongono questioni attuali (distribuzione delle risorse, specie l'acqua e il cibo, biodiversità, gestione dei rifiuti), utili per una problematizzazione in linea con le istanze educative dell'ECM.

Si prefigura quindi l'utilità di diffondere proposte di formazione in servizio che potrebbero trovare terreno fertile di sviluppo e consentire di evitare la reiterazione di modelli obsoleti per un futuro migliore per tutti.

Flavio Pajer

*L'istruzione religiosa nella scuola e nella cultura
dell'Italia contemporanea¹*

Ogni ricognizione storica, che non si limiti a mera riesumazione archeologica fine a se stessa, si propone, almeno implicitamente, di offrire luce nuova e argomenti plausibili per interpretare il momento presente dell'oggetto in esame e riorientarne possibilmente le scelte nel prossimo futuro. È partendo da un simile presupposto pragmatico che ho letto questo mosaico di saggi storici sulle vicende dell'istruzione religiosa lungo il secolo e mezzo che corre dall'Unità alla situazione odierna. Mosaico policromo per le diverse competenze coinvolte (storia, diritto, pedagogia, teologia pastorale), ma anche per la molteplicità di focus su cui si polarizzano via via le ricognizioni: la dialettica dei rapporti di potere tra Stato e Chiesa, l'incidenza delle stagioni culturali succedutesi, il funzionamento della parrocchia, il ruolo della teologia istituzionale e del magistero, l'associazionismo militante, la manualistica catechistica e scolastica, e altro ancora.

Consapevoli delle "secche" in cui per molti versi rimane incagliato l'Irc dei nostri giorni, si è così motivati dal bisogno di rivisitare i tempi andati per rinfrescare la memoria di conflitti politici, di scaramucce diplomatiche, di soluzioni machiavelliche, ma anche per incontrare personalità illuminate, educatori generosi, buone pratiche che tuttora si possono evocare come fiore all'occhiello della migliore tradizione pedagogica nazionale. E sarebbe già questa una preziosa lezione che il presente volume offre a quei legislatori e operatori che, incalzati da urgenze di varia e contraddittoria natura, sono tentati dal caldeggiare soluzioni improprie, come quella di rimaner gelosamente ancorati a formule

¹ Riflessioni su Luciano Caimi - Giovanni Vian (eds.), *La religione istruita. Nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013.

desunte da un passato idolatrato, sottacendo le innegabili derive cui sono andati incontro ieri certi modelli di istruzione religiosa, e sottovalutandone oggi l'impraticabilità in un mutato contesto socio-culturale come l'attuale; ovvero di parteggiare per la soluzione opposta, quella di snobbare disinvoltamente le eredità collaudate del passato per avventurarsi in sperimentalismi improvvisati, avallati magari da talune posizioni teoriche d'oltralpe, ma avulsi dalle singolari radici culturali dell'*ethos* popolare proprio di una nazione come l'Italia.

È scontato tuttavia che, in coerenza con l'assunto storico degli autori, i diversi saggi, anche quelli che indagano le vicende più recenti, si fermano sulla soglia del presente, registrano l'esistente senza inoltrarsi a presagire il futuro, spiegano perché la situazione è arrivata ad essere oggi quella che è, e cioè, per dirla in breve, un Irc politicamente generato da un compromesso diplomatico di vertice, culturalmente circoscritto alla sola teologia confessionale, pedagogicamente unilaterale in ragione della frazione crescente di alunni non avvalentisi, fruibile di fatto facoltativamente malgrado il paravento di una opzionalità di facciata, didatticamente esposto alla aleatorietà di contenuti disciplinari a forte tasso di soggettività e a una valutazione atipica per non dire ininfluente... Di fronte a un panorama così poco esaltante, è forte nel lettore l'attesa di veder suggerito almeno in ipotesi un qualche spiraglio che possa correggere la rotta per un domani diverso dell'istruzione religiosa nella scuola italiana.

Se non compete alle analisi storiche esorbitare in esercizi di prospettiva, non mancano tuttavia, disseminati in vari contributi, diversi auspici e impulsi per un cambiamento strutturale del profilo dell'istruzione religiosa. Tale profilo, insinuano i nostri autori, svincolato dall'ipoteca neoconcordataria ormai ampiamente datata, dovrebbe appaiarsi in pieno a quello delle altre discipline curriculari (Caimi, pp. 248-249; Pazzaglia, pp. 281-282); superare l'ottica pedagogica di un confessionalismo autoreferenziale (De Giorgi, pp. 327-336); proporre contenuti fondati non solo o non tanto in ragione teologica quanto in forza delle scienze delle religioni più mature e affidabili, in particolare della storia delle religioni (Giorda, pp. 380-386); adottare metodologie di approccio all'universo religioso più consone alla didattica interculturale, che si rivela ormai imprescindibile nell'attuale congiuntura dove culture e religioni, etiche e spiritualità non conoscono frontiere se non quelle indotte, purtroppo, dall'ignoranza reciproca o da certo oltranzismo identitario.

Uno dei *deficit* che impedisce tuttora al sistema educativo italiano di varcare l'*aurora mediocritas* dell'accomodante modello post-westfaliano è l'assenza di una legge organica sulla libertà religiosa (Ferrari, p. 26). Ma se è vero che alla religione cattolica non è più riconosciuto, *de jure*, il ruolo di "fondamento e coronamento della cultura scolastica", è pur vero che alle folte minoranze reli-

giose che da decenni si insediano sul territorio italiano non vengono offerti – nella scuola, e non solo - trattamenti pienamente rispettosi dei diritti e della dignità dei comuni cittadini. Qui si tocca con mano come il nostro sistema educativo, quanto a istruzione religiosa, sia rimasto sostanzialmente ancorato a quella primitiva fase della storia nazionale in cui alla religione dominante veniva richiesto di piegarsi al ruolo strumentale di stampella ai valori civici dello stato nascente. Era la fase 1 della costruzione degli stati nazionali moderni, in cui la scuola inglese insegnava la religione anglicana, quella scandinava il luteranesimo, quella greca l'ortodossia, e via elencando secondo gli steccati della geografia confessionale del vecchio continente. La fase 2 si è avuta quando il processo postbellico di unificazione europea, insieme al processo di secolarizzazione e al movimento ecumenico postconciliare, hanno sollecitato gli europei a darsi una visione della vita meno provinciale in un orizzonte tendenzialmente transnazionale; è stata la fase in cui in molti sistemi educativi lo studio della religione ha attenuato le sue pretese di identità confessionale per aprirsi all'interconfessionale e al multireligioso, con l'indubbio guadagno di far recuperare ai corsi di religione una dignitosa plausibilità culturale nel confronto epistemologico con gli altri saperi disciplinari². La fase 3 è quella del passaggio del millennio, connotata da una eccedenza geopolitica della questione religiosa; il passaggio è in corso, ed è traumatico, perché al di là di un pluralismo della tolleranza perbenista, va educato l'*habitus* a un più esigente pluralismo interattivo, che si fonda su una conoscenza oggettiva reciproca, e su un riconoscimento giuridico della diversità.

Ed è proprio qui che la scuola, sulla scorta di un indispensabile investimento della ricerca universitaria, avverte di dover scoprire nuovi alfabeti e nuove grammatiche del religioso, se vuole attrezzare i giovani a vivere responsabilmente nelle società multireligiose. Il che non significa sconfessare le tradizioni dei padri, ma semmai valorizzarne ulteriormente l'ineliminabile portato simbolico ed etico. La sfida, ambiziosa e decisiva, sarebbe allora quella di ipotizzare per l'Italia l'avvento di un *nuovo ordine educativo* in materia di cultura religiosa. Se fosse consentito un pizzico di sana utopia, penserei all'avvio di un progetto che assuma congiuntamente le tre religioni monoteiste come nucleo centrale di ogni futuro programma di istruzione religiosa nella scuola pubblica. Va da sé che, parlando di pluralismo delle fedi, è inevitabile partire – per realismo ge-

² Una disamina di casi europei, più organica di quanto offrano i pur ben informati, ma isolati, “sguardi comparativi” della parte IV del volume, avrebbe permesso di meglio intravedere ipotesi plausibili e praticabili anche per il caso Italia

ostorico con il ‘dna’ culturale dell’Occidente – dalle tre tradizioni monoteiste che ne costituiscono con ogni evidenza le maggiori radici culturali.

Ma ciascuna delle tre fedi, si sa, si è auto-legittimata nella storia e continua ad auto-legittimarsi in base alla propria teologia, allo scopo di demarcarsi dalle fedi consorelle. Più che da una “religione istruita”, proveniamo da secoli di ignoranza istituzionalizzata di ciascuna comunità rispetto alle altre due, ignoranza trasmessa dai costumi familiari, dalla scuola, dai catechismi, dai rituali quotidiani. È nel chiuso dei recinti monoconfessionali che si è forgiata la mentalità ostile di reciproca esclusione tra le tre fedi. Urgono allora strumenti per rileggere criticamente i grandi codici religiosi – Bibbia ebraica, Bibbia cristiana, Corano – per sottrarli alla sclerosi cui li hanno ridotti i guardiani delle rispettive ortodossie. Ridiventa necessario studiare l’uomo religioso, ma a condizione di uscire dalle barriere autoreferenziali delle teologie identitarie ereditate dalla premodernità, per adottare categorie mentali e parole capaci di propiziare il confronto dialogico. Confronto che non potrà svilupparsi se non sulla base di una reciproca conoscenza, di cui è incaricata in primis la scuola pubblica. I ragazzi che stanno crescendo nel *melting pot* delle nostre aule, in un opaco “brodo di religioni”, hanno diritto di sapere in che modo le fedi dei loro padri avevano forgiato il mondo di ieri, ma hanno ancora maggior diritto di imparare come e perché vivere oggi nella diversità di fedi e di convinzioni.

Più che opportuni dunque i qualificati impulsi che anche da questo libro, come da altri recenti³ –, sollecitano i responsabili delle politiche educative a scelte strategiche meno legate ai collateralismi di turno degli ultimi 150 anni, e più decisamente aperte ai nuovi imperativi educativi di un Occidente diventato culturalmente “post-cristiano”, ma al tempo stesso “post-secolare”.

³ *La religione istruita* fa ora buona compagnia, per integrarli, ad alcuni dei migliori saggi storici in materia come quelli di E. Butturini (*La religione a scuola dall’Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987), di C. Betti (*Sapienza e timor di Dio*, La Nuova Italia, Firenze 1992), di E. Genre (*L’insegnamento della religione*, in A. Melloni [ed.], *Cristiani d’Italia. Chiese, società, Stato, 1861-2011*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2011, vol. II, pp. 509-524).

Giuseppa Compagno

*L'applicazione delle Neuroscienze al sentire educativo
e all'agire didattico¹*

Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende di Pier Cesare Rivoltella si presenta al lettore come il risultato di una ricerca ad ampio spettro sull'incontro epistemologico tra neuroscienze ed educazione, nonché sulla messa a fuoco di alcune linee riflessivo-operative sulla ricezione e declinazione delle acquisizioni neuroscientifiche in ambito propriamente didattico. Obiettivo dell'Autore è sgomberare, innanzitutto, il campo da una serie di falsi miti ed etichette imprecise relativamente al «fenomeno neuroscienze» e analizzare, quindi, i possibili punti di contatto tra la vita neurale e i meccanismi dell'apprendimento. Le sinergie tra le due discipline sono valutate superando la dicotomia *soft science* vs. *hard science* e valutate per quanto e come contribuiscono a implementare l'indagine pedagogica e la pratica didattica.

Il libro di Rivoltella si può leggere come uno spartiacque ideale tra due fasi interne al dibattito pedagogico italiano e internazionale sulle neuroscienze. Nella prima fase, grossomodo databile dal 2005 al 2012, i principi della ricerca neuroscientifica emergono sia dai contributi fondanti di Kandel² e Rizzolatti-Sinigaglia³, sia da lavori di più specialistica applicazione, come le opere di Contini e di altri sulle connessioni mente-corpo-contesto, gli studi di Moreno e Bialystok su neuroscienze, musica e percezione predittiva della competenza

¹ Riflessioni su Pier Cesare Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

² E.R. Kandel, *In Search of Memory. The Emergence of a New Science of Mind*, Norton, New York-London 2006; tr. it. *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, Codice, Torino 2007.

³ G. Rizzolatti - C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

linguistica, la riflessione di Anolli sulla mente interculturale e le ricerche di Sousa-Tomlison sul differenziare la didattica sulla base di differenze psico-cognitive e neurali all'interno di una *learner-friendly-classroom*. In questa fase si collocano, parimenti, i numerosi saggi maggiormente centrati sulla *Neuroeducation* e/o sulla spendibilità degli assunti neuroscientifici in ambito pedagogico ed educativo. Tra questi, per esempio, il lavoro di Battro, intitolato *Educated Brain*⁴, poi ripreso e aggiornato nel suo intervento sui nuovi approdi della *Neuroeducation* al convegno conclusivo della International School of Science Teaching, tenutosi a Erice nel 2012.

La seconda fase, successiva alla pubblicazione del testo di Rivoltella, vede un marcato interesse per le questioni neuroscientifiche, non solo in rapporto alla prassi pedagogico-didattica. Si moltiplicano i circoli seminariali, le tavole rotonde e i convegni nazionali e internazionali sulle Neuroscienze e sono sempre più numerosi i dottorati di ricerca o i master universitari incentrati sul dialogo tra le ricerche sul cervello e ambiti disciplinari quali l'educazione, la linguistica, la formazione professionale, il *marketing*, la riabilitazione terapeutica e pedagogica nei casi di bisogni speciali. Quanto a questioni preminentemente didattiche, si coglie la forza generativa del lavoro di Rivoltella rispetto a una serie di tentativi di formalizzare il discorso neurodidattico riconoscendone il paradigma epistemologico e le distanze "neuromitiche" da alcuni falsi concettuali, tra cui il caso dei nativi digitali i quali, a dispetto di quanto ritenuto da Prensky, non rientrano in una categoria neurologica a sé stante, ma rappresentano, piuttosto, un esempio di raffinata organizzazione sinaptica e plasticità cerebrale, riscontrabili, però, anche nei casi di soggetti esposti a una plurivocità di *input*. Non sorprendono, in questa ottica, i temi degli ultimi tre appuntamenti settembrini di Scholé dedicati rispettivamente a *Educazione fra reale e virtuale* (2011), *Pedagogia e Neuroscienze* (2012) e *Educare nell'era digitale* (2013). Quasi si volesse sottolineare la necessità di individuare con esattezza convergenze e divergenze tra due filoni della ricerca educativa (*Neuroeducation* e *Media Education*), certamente comunicanti, ma rispetto ai quali permane ancora, come sottolinea Rivoltella, una certa opacità epistemico-conoscitiva

Per ciò che concerne le molteplici ipotesi sul cervello, sugli stili cognitivi e sull'apprendimento, Rivoltella individua correttamente ciò che costituisce l'implicito del discorso neuroscientifico declinabile in campo didattico, ossia lo slittamento dalle ipotesi, che si sono susseguite nei secoli, di unimodali-

⁴ A.M. Battro - K.W. Fischer - P.J. Léna, *The Educated Brain. Essays in Neuroeducation*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

tà, bimodalità o intermodalità emisferica alle teorie sulla selezione dei gruppi neuronici, sul marcatore somatico, sui neuroni specchio. Nel primo gruppo è possibile ascrivere non solo le ricerche essenziali di Broca e Wernicke sulla localizzazione di due aree, alloggiare entrambe nell'emisfero sinistro, deputate alla produzione e alla ricezione linguistica, ma anche lo studio frenologico di F.J. Gall sulla corrispondenza tra aree della corteccia cerebrale e funzioni psichiche, le intuizioni di Fodor sulla corteccia intesa come mosaico di moduli funzionali, come pure l'insieme dei modelli sugli stili cognitivi e di apprendimento, sebbene basati su alcune tesi ormai considerate deboli in riferimento alla rigidità della specializzazione emisferica. A riguardo, meritano di essere ricordati, tra gli altri, i modelli di Hermann⁵, Kolb⁶, Bandler-Grinder⁷. Il modello di Hermann si pone nel punto di intersezione tra le intuizioni di Roger Sperry sullo *split brain* (riferito al caso di pazienti nei quali si era operata la resezione chirurgica del *corpus callosum*)⁸ e quelle di Paul McLean sull'intermodalità cerebrale⁹, ovvero sul cosiddetto "cervello triuno" costituito, cioè, da più strutture sovrapposte (cervello rettiliano, sistema Limbico e neo-corteccia) interconnesse e funzionalmente interdipendenti. Nel suo modello, Herrmann (*Herrmann Brain Dominance Instrument*) ripartisce gli emisferi cerebrali in quattro quadranti: Corticale Sinistro, Limbico Sinistro, Corticale Destro, Limbico Destro; a ciascuno di essi corrisponde un determinato tipo di personalità caratterizzata da uno stile cognitivo specifico. Kolb elabora un *Experimental Learning Model* basato su un concetto di "apprendimento responsabile" poiché esito di una rielaborazione scientemente effettuata a partire dal bagaglio esperienziale¹⁰. Nel modello si rintraccia la corrispondenza tra quattro orientamenti a apprendere (esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta,

⁵ U. Herrmann, *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechts Lehren und Lernen*, Beltz, Weinheim-Basel 2006.

⁶ D.A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall NJ 1984.

⁷ R. Bandler - J. Grinder, *The Structure of Magic*, Science and Behavior Books, Palo Alto CA 1975.

⁸ R. Sperry, *Lateral Specialization of Cerebral Function in the Surgically Separated Hemisphere*, in F.J. McGulgan - R.A. Schoonover (eds.), *The Psychophysiology of Thinking*, Academic Press, New York 1973, pp. 209-229.

⁹ P.D. MacLean, *A Triune Concept of the Brain and Behaviour*, Toronto University Press, Toronto 1973; tr. it. *Evoluzione del cervello e comportamento umano. Studi sul cervello trino*, Einaudi, Torino 1984.

¹⁰ D.A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, cit. *supra*, nota 5.

sperimentazione attiva) e quattro diversi profili dell'apprendente: Divergente o Sensibile, Assimilatore o Teorico, Convergente o Decisionale, Adattivo o Produttivo. Fondato sulla percezione è, infine, il modello VAK (*Visual-Auditory-Kinaesthetic*), messo a punto entro la cornice della Programmazione Neuro-linguistica (PNI) e secondo cui i tipi apprenditivi del "Visuale", "Uditivo" e "Cinestetico" corrispondono a sistemi rappresentazionali che la mente attiva filtrando ogni esperienza gnoseologica attraverso i canali senso-percettivi.

Muovendo da tali modelli che costituiscono il fondamento di una tradizione di studi sulla mente e sul cervello, seppur non ancora marcati in senso neurobiologico, nella parte centrale del suo libro, Rivoltella analizza le linee della ricerca neuroscientifica non senza individuare interessanti risvolti in ambito educativo. Le strategie che il cervello pone in essere per attivare conoscenza trovano riscontro tanto nella teoria sulla selezione dei gruppi neuronici¹¹, quanto sull'ipotesi del marcatore somatico¹². Entrambe consentono di riconsiderare tre vettori essenziali della prassi didattica, ossia l'attenzione, la memoria e l'apprendimento. Attivare l'attenzione degli alunni e mantenerla costante richiede, da una parte, di cogliere come questa sia frutto di percezioni selettive dei neuroni i quali – per citare Rivoltella – “pilotano” la focalizzazione attentiva, dall'altra parte, di guardare all'attenzione come forma di riorganizzazione motoria di una mappa neuronale generale che viene modificata allorché occorre un nuovo stimolo. All'attenzione si connette la memoria il cui quadro neurofisiologico completo è offerto da Kandel e dal suo *In Search of Memory*¹³, ripreso da Rivoltella sia per far luce sul funzionamento di neuroni “modulatori” e neuroni “mediatori”, in ordine all'attivazione della memoria a breve termine e della memoria a lungo termine, sia per evidenziare in che termini le ricerche di Kandel siano rispondenti alle già note definizioni di memoria esplicita (o dichiarativa) e memoria implicita (o procedurale). Attraverso, poi, la messa a sistema di attenzione e memoria nella cornice dell'apprendimento, Rivoltella riequilibra il discorso didattico sui modi – e sulle mode – relative all'apprendere, azione che comporta non poca fatica e pratica costante, così come sottolineato dallo stesso Kandel, secondo il quale la reiterazione dello stimolo equivale al rafforzamento delle connessioni sinaptiche. Ma c'è di

¹¹ G.M. Edelman, *Bright Air, Brilliant fine. On the Matter of the Mind*, Basic Books, New York 1992; tr. it. *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.

¹² A. Damasio, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, New York 1994; tr. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello*, Adelphi Milano 1995.

¹³ Cfr. *supra*, nota 1.

più. Le sinapsi mutano con l'esperienza e «le variazioni nella forza sinaptica che sottostanno all'apprendimento di un comportamento possono essere abbastanza consistenti da riconfigurare una rete neurale e le sue capacità di elaborare informazioni»¹⁴. Su questa base neurobiologica dell'apprendimento Rivoltella innesta un'ampia disamina dei contributi della psicologia cognitivista e socioculturale, non senza una mediazione storico-ermeneutica tra didattica tradizionale e Neurodidattica.

Definito il perimetro epistemologico della Neurodidattica, Rivoltella dedica i capitoli IV, V e VI del suo libro rispettivamente al “cervello visivo”, al “cervello che agisce” e al “cervello che legge”, proponendo quasi una configurazione triadica delle azioni neurali riconducibili al cervello che apprende.

Nella transizione dalla teoria classica sulla visione di Henschen a quella attuale di Zeki, emerge la funzione visiva del cervello, ovvero il suo compito di selezionare e sistematizzare le molteplici immagini percepite dall'occhio perseguendo la ricerca di “regolarità” e permanenza che è attributo distintivo del cervello stesso. Nel *continuum* tra vuoti e pieni dell'astrazione visiva, che è ora selettiva ora identificativa, Rivoltella recupera una sorta di mappa dell'azione didattica, fondata, per definizione, sul principio di equivalenza tra vedere e sapere/apprendere. In quegli stessi tratti di costanza *vs.* ambiguità, visibilità e flessibilità, propri del meccanismo cerebrale del cervello che vede, l'Autore coglie gli elementi che contraddistinguono il lavoro dell'insegnante, lavoro che si attua su di un asse dichiarativo, comunicativo e rappresentativo. Nel dialogo tra il docente e la classe si accende la visione di un mondo rappresentato la cui conoscenza è filtrata da parole che raccontano e ingenerano nuove visioni, tanto da poter azzardare che le parole della didattica siano parole “viste” prima ancora che “udite”.

La questione della visione non si esaurisce qui, ma trova un suo completamento nelle funzioni del cervello motorio, il quale agisce da telecamera (movimenti saccadici) proiettando l'immagine che esso stesso ha costruito a partire da una data percezione visiva o, ancor più, che esso estrapola dallo sfondo. L'atto cerebrale del vedere, tuttavia, va ben al di là della semplice prospettiva fotografica sul reale percepibile, e si allarga a percezioni senso-motorie multiple grazie all'azione dirompente dei neuroni specchio i quali, pur possedendo la stessa conformazione degli altri neuroni, si differenziano da questi poiché si mettono in moto quando vedono fare delle cose. La teoria dei neuroni specchio, messa a punto da Rizzolatti e dal suo gruppo di ricerca operante presso l'università di Parma, inaugura una nuova stagione delle ricerche neurodidat-

¹⁴ E.R. Kandel, *In Search of Memory*, cit., p. 209.

tiche poiché, come Rivoltella acutamente intuisce, al ruolo di questi neuroni sono riconducibili tanto l'apprendimento a partire dall'esperienza (più convenzionalmente etichettato come "apprendimento per scoperta") quanto un apprendimento emotivo e, più precisamente, empatico. Quasi rispondendo a una provocazione di Claudio Bernardi di alcuni anni fa, secondo cui «nel lager della gioia [la scuola] il corpo dell'allievo è il corpo che non c'è»¹⁵, Rivoltella puntualizza che il cervello apprende attraverso esperienze corporee le quali vengono di volta in volta transcificate grazie a un dispositivo (quello cerebrale) nel quale l'azione neuronale riflettente ha, a un tempo, valenza visuale, motoria, apprenditiva. E, dal momento che per l'attivazione dei neuroni specchio non è necessaria la visione, ma basta anche la visualizzazione, la catena delle azioni simboliche e mimetiche che marcano lo spazio-scuola e danno corpo alla prassi didattica, divengono di capitale importanza per l'implementazione dell'apprendimento e per il conseguente guadagno dei traguardi di competenza da parte degli alunni.

Ai neuroni specchio, rammenta Rivoltella, è legata altresì la questione delle emozioni dal momento che è il cervello che ci guida nel discernimento degli input sensoriali e che innesca un continuo processo di messa a fuoco e rispecchiamento delle emozioni di coloro con i quali ci relazioniamo. In altri termini, i neuroni specchio hanno una natura fisiologicamente empatica che ci consente di specchiarci negli altri per coglierne tratti e peculiarità che si ricompongono nel nostro cervello come una mappa riflessa del vissuto emotivo di chi ci sta innanzi. E se è vero, come osserva Bellingeri, che se la *personalità empatica* «può essere, certamente, il frutto di una raggiunta funzionalità psichica da parte del soggetto» è pur vero che non vi sarebbe una *coscienza empatica* vera e propria «se non si attuasse un processo sincretico in cui l'intelligenza contemplante e l'affettività operino congiuntamente»¹⁶, tale auspicato sincretismo emerge compattamente dalle tesi di Rivoltella il quale si fa portavoce di una continuità forte tra teoria e pratica della *Neuroeducation*, tra sentire pedagogico e agire didattico.

Sul fronte di quella che l'Autore stesso indica come "Neuropedagogia della lettura", emerge la terza dimensione operativa della configurazione cerebrale triadica cui si era fatto cenno, ovvero quella del "cervello che legge". Svincolandola dalla limitatezza di esercizio oculo-manuale e/o di abilità linguistica primaria sganciata da contesti altri rispetto a quello dell'istruzione formale,

¹⁵ C. Bernardi, *Nuova scuola nuovo teatro*, in R. Di Rago - R. Carpani (eds.), *Il giullare nel curricolo*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 37-40, qui p. 40.

¹⁶ A. Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 80.

Rivoltella usa il lemma “lettura” come segmento dell’asse della comunicazione. Da McLuhan a Kerckhove, da Goswami a Gee e al New London Group, la lettura appare come strumento dalla forza unica nel costruire una visione del mondo, penetrare l’universo emotivo altrui, prefigurare o fare inferenze su prospettive esperienziali; in altri termini, la lettura innesca il circolo virtuoso della comunicazione a tutto campo: dentro e fuori il lettore. Inoltre, Rivoltella attribuisce un’altra cifra al concetto di lettura, chiudendo apparentemente il cerchio del suo lavoro apertosi con la questione neuromitica dei *Digital Natives*: lettura come vettore di una *Multiliteracy* dovuta al moltiplicarsi esponenziale dei linguaggi che hanno usurpato la storica centralità dei codici alfabetici e che didatticamente ci mette in guardia sull’emergenza di nuovi *cluster* di competenze riconducibili a una tipologia di apprendimento situato, problematizzante, aperto e rimodulabile.

Va puntualizzato che ogni sezione del testo di Rivoltella è intessuta di ricche proposte operative, talvolta offerte come spunto o insinuate come dubbio costruttivo, che pongono la Neurodidattica al centro nodale di una serie di questioni cogenti per la riflessione pedagogica contemporanea. In prima istanza, si coglie l’oggettiva necessità di accostarsi alla Neurodidattica non senza una conoscenza, seppur funzionale e non strutturale, della batteria di strumenti e strategie che la ricerca neuroscientifica mette a disposizione: l’utilizzo di apparecchiature di grande precisione (EEG, MEG, TAC, RMN, SPECT, FMRI, PET), dette di *Brain Imaging* e le correlate tecniche di *Neuroimaging* funzionale, in grado di rilevare l’attività delle diverse aree cerebrali, così come le attività di *Brain Gym* utili alla coordinazione neuromuscolare nonché al potenziamento della lateralizzazione. Secondariamente, una considerazione inevitabile è quella secondo cui l’impiego educativo delle scoperte neuroscientifiche non può non tener conto della spendibilità che molte di esse hanno nell’ambito della Pedagogia e Didattica speciale ove lo studio del cervello, dei suoi meccanismi e delle sue potenzialità condurrebbe più agevolmente a trovare risposte clinico-educative a partire non più solo dall’eziologia del BES, ma da una diagnosi pedagogica fortemente sostanziata. Infine, le indagini sul *multiliterate brain* pongono le condizioni per la revisione di alcuni assunti chiave della prassi glottodidattica nei casi di acquisizione della L1 *vs.* apprendimento della LS, nei casi di acquisizione di una L2 o nei casi conclamati di bilinguismo additivo o di bilinguismo sottrattivo. Si tratterebbe qui di potenziare il lavoro sulla plasticità cerebrale massimizzando il *range* della soglia acquisizionale prima che si slitti alla fase apprenditiva.

Il VII e ultimo capitolo del libro di Rivoltella è dedicato alla didattica – e alle sue “neuroimplicazioni” – in una prospettiva stimolante, ovvero quella

drammaturgica. Chiarito che l'insegnamento è, di fatto, una forma di rappresentazione nella quale la classe diventa il mondo e in essa vengono, di volta in volta, messi in scena *tableaux vivants* dell'esperienza reale e della conoscenza di sé, Rivoltella sottolinea che la didattica è mimesi performativa offerta dall'incanto della parola, la quale narra e costruisce, sotto gli occhi di chi apprende, un mondo in cui la finzione si fa anticipazione co-costruita della conoscenza. Già Goffman¹⁷ aveva intravisto una serie di corrispondenze tra la vita quotidiana e l'artificio della rappresentazione teatrale, asserendo che proprio il teatro può costituire un'utile prospettiva mediante cui osservare e studiare la vita sociale. Ora, se – come puntualizza Goffman – la vita quotidiana è da intendersi come rappresentazione, e la vita della classe non è che un microcosmo della medesima vita quotidiana, allora la didattica realizza, in qualche misura, la stessa magia del palcoscenico, ovvero il meccanismo della finzione entro il quale, dinanzi al docente bifronte, metà attore e metà regista, ogni discente incontra l'alterità. Veicolo di tale incontro è la lingua commista al gesto corporeo, mezzo e canale in grado di offrire a parlanti allofoni le medesime parole che, pure, si caricheranno di significati multipli e inaspettati.

E se quello teatrale è, per antonomasia, il regno del “doppio”, resta da ap-profondire in che termini, la “neuroclasse”, non dissimile dalla *flipped classroom*¹⁸, figlia di quella “didattica capovolta” di recentissima diffusione in Italia, possa costituire lo spazio ideale nel quale i doppi si distanziano per rispecchiarsi, differiscono per conoscersi, dialogano e si muovono per comprendersi.

¹⁷ E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Allen Lane, London 1969; tr. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1969.

¹⁸ M. Maglioni - F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento 2014.

«Aut aut», n. 358 e n. 360, Il Saggiatore, Milano 2013, pp. 190.

La rivista «Aut aut» ha dedicato due numeri a questioni relative all'istruzione. Il n. 358 è dedicato alla scuola e ospita quattordici contributi; il n. 360 è dedicato alla critica della valutazione del sistema scolastico, con particolare riferimento all'università, e ospita otto interventi e due testi di completamento.

La prima pubblicazione offre utili chiavi di lettura relativamente a problemi riconducibili al disagio riconoscibile non solo tra i docenti, ma anche tra le famiglie e, naturalmente, tra gli studenti se facciamo caso in particolare al fenomeno del drop-out ossia della fuoriuscita precoce dal sistema educativo. Nei diversi contributi si afferma ripetutamente l'importanza della scuola non solo in ordine agli apprendimenti utili per esercitare un'attività lavorativa e particolarmente per conseguire la piena cittadinanza, ma anche per identificare i riferimenti culturali nei quali si riconosce la società nel suo complesso.

Tra le molte questioni che sono affrontate nel testo, alcune vanno sicuramente ricordate. Anzitutto la sfida del "merito" di cui giustamente la rivista ricorda l'esigenza che non pieghi in senso meramente tecnico. A questo si può associare il richiamo alla invasività della tecnica che, soprattutto per quanto attiene al concetto di competenza, rischia di portare la scuola verso una deriva di carattere funzionale, assai distante dalla sua ispirazione educativa. Questo tema campeggia anche nel numero dedicato alla valutazione perché la ricerca della valutazione obiettiva viene oggi tendenzialmente ricondotta all'adozione di strategie e procedure accomunate dalla restituzione di indici descrittivi. Nel fascicolo si valuta criticamente il valore scientifico della valutazione quantitativa. In particolare, se ne mostrano i limiti e ci si confronta con ipotesi alternative o comunque integrative.

Si tratta di un'avvertenza importante non perché si debba negare l'esigenza di valutare la qualità scolastica in generale e universitaria in particolare, ma perché è indispensabile avere coscienza dei condizionamenti a cui espongono anche le procedure di tipo descrittivo perché il punto di vista adottato non è estraneo a ciò che viene effettivamente riconosciuto ed esplorato.

Giuseppe Mari

Giombattista Amenta (ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi*, Pensamultimedia, Lecce 2014, pp. 171.

Il presente volume è il terzo bilancio che viene pubblicato dal 1997, intorno alla figura di Luigi Calonghi, docimologo e metodologo della ricerca educativa di fama internazionale. Si tratta di uno studioso che, nella seconda metà del secolo scorso, ha dato uno slancio importante alla ricerca empirica in educazione e alla qualità della valutazione scolastica in Italia, con un'opera imponente di studio, di ricerca empirica e di formazione degli insegnanti. Tale opera ha rilievo e attualità ancor oggi. Allievo di R. Buyse, L. Calonghi è stato uno studioso che ha influenzato in modo importante l'Università e la scuola italiana, anche grazie alla sua personalità ricca, salesianamente ispirata e multiformemente operativa, come sottolinea C. Nanni nel presentare i tratti salienti della figura. Rettore dell'Università salesiana, docente in Università statali, Presidente dell'IRRSAE, esperto di riferimento per il MPI, Calonghi ha lasciato in eredità al mondo pedagogico-scientifico e alla scuola italiana un contributo importante di riflessione teorica e una messe considerevole di indicazioni metodologiche, di ricerche empiriche, di strumenti e sussidi utili per la professionalizzazione degli insegnanti.

In questo volume Amenta intende offrire un bilancio in particolare degli apporti dati dallo studioso nell'ambito della ricerca educativa e della valutazione scolastica, analizzando i quadri teorici adottati, gli strumenti utilizzati e i risultati più significativi degli studi. Il saggio di M. Pellerey valorizza gli apporti dati da L. Calonghi alla rilevazione e all'analisi degli errori degli alunni quale strategia ermeneutica per la diagnosi dei processi di apprendimento e per la programmazione didattica. Il contributo, alla luce della letteratura internazionale, evidenzia l'attualità delle tecniche usate dallo studioso, in particolare della riflessione parlata, e il valore dell'approfondimento degli errori in ambito matematico. Il contributo di C. Coggi evidenzia gli apporti dello studioso alla docimologia critica, con un numero rilevante di ricerche empiriche, e il ruolo centrale di Calonghi nell'avvio del *Measurement* in Italia, attraverso la proposta articolata di batterie di prove standardizzate. Il saggio evidenzia inoltre l'apporto offerto da Calonghi all'edumetria, in particolare con la semplificazione delle tecniche di *item analysis* e l'introduzione delle statistiche di informazione, per migliorare la generalizzabilità dei risultati. Il contributo evidenzia poi il superamento del riduzionismo positivista operato dallo studioso cremonese, attraverso un approccio "umanistico" alla valutazione scolastica, che si propone di verificare i progressi degli allievi in relazione al pieno sviluppo della maturità umana, avvalendosi di una varietà di strumenti per la conoscenza dell'allievo. La valutazione

è quindi interpretata dallo studioso come mezzo che consente di monitorare la crescita degli alunni, regolando una didattica finalizzata a potenziare le caratteristiche di ciascuno. Si tratta di una valutazione che integra fortemente le istanze pedagogiche, come sottolinea G. Del Gobbo, con il rigore scientifico, che richiede un'analisi del processo educativo per migliorarlo. La valutazione rappresenta inoltre per Calonghi uno strumento ineludibile per verificare la qualità delle innovazioni introdotte nel sistema formativo. La valutazione, come scriveva Calonghi è un «elemento base per evolvere verso un nuovo tipo di scuola, più adatto ai soggetti e alle circostanze che evolvono, ai fini che si precisano. La valutazione non spegne, ma favorisce la ricerca, l'iniziativa culturale, la creatività». A questo proposito il contributo di G. Zanniello si sofferma in particolare sui metodi e le tecniche di ricerca sperimentale che Calonghi ha proposto e messo in opera in Italia, per verificare le innovazioni scolastiche. Sottolinea inoltre gli apporti offerti alla ricerca-azione, in particolare di tipo istituzionale, che hanno consentito di innovare gli strumenti di certificazione della valutazione nella scuola d'obbligo. Aspetti specifici dell'opera di Calonghi vengono affrontati infine nei saggi di A. La Marca e di G. Amenta. La prima si sofferma sull'opera svolta nella costruzione, validazione e diffusione delle prove oggettive (diagnostiche, riassuntive, nella forma LOGOS per la diagnosi dell'intelligenza). G. Amenta riflette invece sugli apporti dati dallo studioso all'impiego dell'osservazione in classe e in particolare sulla proposta innovativa delle Guide di osservazione sistematica, di cui offre un'esemplificazione.

Cristina Coggi

Liz Atkins - Susan Wallace, *Qualitative Research in Education*, Sage, London-Thousand Oaks CA 2012, pp. VIII+262.

A partire dalle teorie di L. Stenhouse, cui le autrici fanno esplicito riferimento, il volume mette in evidenza l'interdipendenza necessaria tra lavoro educativo e ricerca e ha lo scopo di migliorare la pratica professionale degli insegnanti e degli educatori, offrendo loro strumenti per poter condurre con metodo scientifico l'azione professionale al fine di favorire il cambiamento e l'innovazione in ambito scolastico ed educativo.

Le autrici si propongono di offrire una guida completa perché i professionisti imparino a condurre ricerche rigorose e corrette dal punto di vista metodologico, anche se su piccola scala e con l'utilizzo di strumenti non strutturati, e che utilizzino il percorso di ricerca e i suoi esiti per riflettere sulle proprie pratiche. Particolare rilevanza viene data alle implicazioni etiche del processo

di ricerca, sia nell'interesse dei soggetti coinvolti, sia in quello della credibilità scientifica del lavoro svolto.

Il percorso di approfondimento proposto prevede una prima analisi del concetto di ricerca educativa, attraverso la definizione del lessico che la caratterizza e la descrizione dei principali paradigmi di riferimento. Si affronta quindi il tema dell'etica, con particolare riferimento alle implicazioni in gioco quando, come spesso accade, il ricercatore svolge il suo studio all'interno del proprio contesto di lavoro. Viene, dunque, data rilevanza alla costruzione del quadro teorico, proponendo utili ed efficaci strategie per la ricognizione della letteratura e la stesura formale del *background* di riferimento, sia relativamente all'esplorazione, all'analisi e alla ricostruzione dei modelli teorici di riferimento, sia per quanto riguarda la revisione critica di ricerche già condotte sul tema oggetto di studio. Segue l'analisi approfondita di alcune tipologie di ricerca, più frequentemente utilizzabili da parte di un "insegnante-ricercatore", come lo studio di caso, la ricerca-azione e la ricerca etnografica. Se ne esplicitano le caratteristiche e le condizioni di utilizzo. Vengono, infine, presentate strategie per predisporre e utilizzare alcuni strumenti tipici della ricerca qualitativa, come l'intervista, l'uso del testo o del disegno, e per analizzare i dati testuali così rilevati. Di particolare interesse l'ultimo capitolo, teso a offrire indicazioni per la messa a punto di un piano di disseminazione che consenta di rendere trasferibili e utilizzabili gli esiti degli studi condotti.

Il volume si rivolge in particolare a insegnanti e educatori e si configura come un articolato manuale sulla ricerca qualitativa in educazione. La struttura dei capitoli è fortemente didattica, e si caratterizza per un apparato sistematico di esempi, casi, proposte di lavoro e indicazioni per l'approfondimento bibliografico e sul web.

Emanuela M. Torre

José María Barrio, *La innovación educativa pendiente. Formar personas*, Erasmus, Barcelona 2013, pp. 186.

Il volume raccoglie una serie di articoli pubblicati in diverse riviste scientifiche e rappresenta il frutto di un lungo lavoro d'analisi che negli ultimi dieci anni ha coinvolto l'autore, professore cattedratico dell'Universidad Complutense di Madrid. Tutto il *focus* del discorso si coglie nel voler "ritornare all'educativo" (p. 20), riprendendo quei fondamenti del discorso pedagogico essenziali per comprendere il senso autentico dell'educazione. Ne discende come, nel corso della trattazione, l'autore si confronti ripetutamente con molte acquisizioni fi-

losofiche ed antropologiche che si radicano soprattutto nella gremità socratico-platonica-aristotelica, senza misconoscere l'apporto significativo degli autori contemporanei. In tal modo emerge una proposta robusta ed articolata che si apre con acume e spirito critico verso questioni che sono ineludibili e centrali, in particolar modo nel contesto culturale odierno.

Il testo è strutturato in *tre* parti, ciascuna delle quali è costituita da due capitoli. La *prima* va ad analizzare la crescita umana in prospettiva antropologica. L'argomentazione sottolinea l'importanza della costruzione di una seconda natura grazie all'acquisizione di particolari abiti virtuosi: le diverse dimensioni antropologiche della crescita umana sono armonizzate da intelligenza e volontà in modo tale che l'educazione della persona sia sostanzialmente una scelta etica che la persona compie nel suo processo di autodeterminazione: in tal senso "educare vuol dire attivare la libertà della persona in modo tale che sia disposta ad aprirsi a ciò che ha più valore nell'esistenza" (p. 51).

La *seconda* si confronta criticamente con il contesto (dis)educativo odierno, sottolineando l'impossibilità di proporre un'educazione che sia tale in una cornice culturale relativista e nichilista, in cui ogni proposta pare che abbia lo stesso valore: infatti, l'educazione intende veicolare ciò che merita ed è preferibile. Tale proposta deve perciò basarsi sui trascendentali vero, buono e bello (p. 113).

La *terza* ribadisce l'importanza del legame fra parola e verità, ricordando come sia essenziale recuperare, nella comunicazione intergenerazionale e nel dialogo educativo, un significato autentico e profondo dell'esistenza che sono gli stessi adolescenti a reclamare a gran voce. Il ruolo dell'educatore consiste nel saper giustificare quanto professa ed incarnarlo nell'esistenza (p. 142) – il chiaro riferimento va alla figura socratica – ponendosi a disposizione del bene e della crescita di colui che è chiamato ad educare.

Sarebbe impensabile proporre una sintesi della "ricchezza pedagogica" del testo in oggetto, che va a costituire un riferimento sicuro per tutti coloro che sentono l'urgenza di andare alla ricerca dei fondamenti dell'educazione dell'uomo.

Emanuele Balduzzi

Antonio Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 411.

Con uno stile «affinato di riflessività», caratteristico della fenomenologia, l'autore avvia la propria riflessione registrando un'*emergenza* del nostro tempo: la famiglia, nella società occidentale della tarda modernità, sembra non esistere più e cedere il passo ad un arcipelago di forme familiari (se ne registrano alme-

no undici). Segue quindi la domanda «che cos'è famiglia?» (al singolare) e viene costruito, con «un operare per successivi scandagli» (che non dà mai nulla per scontato e che riprende sempre di nuovo il punto di partenza), un saggio di antropologia pedagogica del *familiare*, che ha lo scopo di coglierne le dimensioni invariante. La tesi di fondo che percorre il volume è che la famiglia debba essere intesa come «primo esistenziale», cioè come una realtà formativa in cui si attua l'esistenza personale come «relazionalità riconoscente». Nel distinguere il *familiare* da ciò che non lo è, l'autore indica tre forme di intenzionalità della vita di coppia: amorosa (patto fiduciario), oblativa (matrimonio), sponsale (evento sacro dalla qualità *misteriale*).

A differenza delle famiglie auto-poietiche della tarda modernità, dove un amore possessivo e competitivo favorisce «l'individualizzazione degli individui», la famiglia edificata su un'*alleanza sponsale* emerge come un fenomeno inedito che predilige il *principio-generosità*. Questa, «attuando e rendendo concreto l'universo del dono», si caratterizza come *microcomunità empatica* il cui metodo educativo e didattico è quello della *conversazione ininterrotta*. È una comunità familiare attraversata dal *munus relationis*, da una logica del dono che impegna genitori e figli in un continuo lavoro educativo e formativo; è attraverso il dialogo empatico (tra genitori *enough good* che si integrano reciprocamente) che la madre (legge della gratuità e della felicità) e un padre dal volto nuovo (legge della realtà), fanno della famiglia un luogo massimamente *generativo* e un bene comune per la società: atti di dono e di reciprocità producono scambi relazionali che favoriscono la fioritura della persona e delle stesse comunità.

Livia Romano

Antonella Cagnolati - Franca Pinto Minerva - Simonetta Ulivieri (eds.), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Ets, Pisa 2013, pp. 290.

Il tema del corpo oggi interroga in più modi la pedagogia e le scienze dell'educazione. Questo volume a più voci offre numerosi spunti teorici sulla corporeità femminile nella società contemporanea. Finalità della raccolta è smascherare e decostruire quei paradigmi culturali che parlano «al maschile» come se fosse ciò fosse inevitabile, neutrale e comunque influente; che presentano alcune differenze come naturali e immodificabili forme di inferiorità; che giustificano l'uso del corpo della donna e, quindi, la sua riduzione a oggetto; che rendono così possibili diverse forme di violenza.

Sono così analizzati in prospettiva storica la violenza sistemica della cultura patriarcale e il disciplinamento del corpo delle bambine e delle donne, avve-

nuto attraverso le norme della “buona educazione” e attraverso l'accettazione di una fragilità fisica che, in molti periodi della storia e in molti contesti, ben lungi dal derivare fatalmente dalla natura, in effetti si lega a specifiche forme di invisibilità sociale, pregiudizi e sovraccarico di fatiche: dati biologici e relazioni di potere si intrecciano in un nodo che non è facile sciogliere.

In più modi il lettore è condotto a riflettere sui modi di nominare le cose, sulle figure letterarie e filmiche, sulle immagini del corpo femminile che i giocattoli hanno offerto e offrono a bambine e bambini. Ancora, viene posto a tema e “smascherato” il modo di percepire e presentare i corpi della donna non solo nei *mass media* della società occidentale, in cui si riconoscono nuove forme di subordinazione, accettate e ricercate dalle donne stesse che paiono aver dimenticato il valore di cammini di emancipazione faticosamente percorsi in un passato non lontano.

I codici del corpo nelle culture giovanili, il nuovo modo di guardare al corpo della donna attraverso le nuove tecnologie e la forma che assume l'intreccio tra dati biologici e forme di potere quando nel corpo femminile si aggiunge anche la specifica vulnerabilità della disabilità sono alcuni degli altri temi trattati nei saggi del volume. Infine, va ricordato lo spazio dato al tema della corporeità femminile in culture “altre”, siano essi i corpi schiavi della prostituzione nelle nostre strade o i corpi velati nei paesi islamici.

Così, attraverso i diversi saggi vengono indagate a fondo e ad ampio raggio le dinamiche che hanno strutturato e, non raramente, continuano a strutturare la dialettica tra l'uomo e la donna come rapporto di violenza e soggezione, fatta di ferite metaforiche e reali che, in ogni caso, lasciano profonde cicatrici. Molto interessanti e attuali le riflessioni sul femminicidio e sulle “violenze domestiche” che si nascondono dietro l'illusione di un'ormai raggiunta parità e di una modernizzazione dei rapporti tra i generi. Altrettanto preziosi per pedagogisti ed educatori gli spunti che inducono a riflettere su quanto e come alcune donne, nel passato e nel presente, abbiano interiorizzato l'immagine di inferiorità che lo sguardo maschile restituisce di loro e su quanto – quando le donne cercano e trovano strade diverse e nuove, non più segnate da subordinazione – alcuni uomini si ritrovino impreparati a vivere questa novità, perché da sempre educati a considerare, in qualche modo, la forza e l'aggressività come contenuto specifico della loro mascolinità.

La maggior parte degli autori e delle autrici traggono dai loro studi specifiche indicazioni per una pratica educativa che superi ogni logica di contrapposizione e oppressione. Risultano così suggeriti i contorni di un'educazione alla relazione tra i generi che possa attuarsi innanzitutto in famiglia e nelle scuole, perché nessuno si trovi solo e impreparato dinanzi al compito impegnativo di

vivere la propria identità. Con gli uomini e le donne, sin da quando sono bambini e bambine, occorre saper smascherare stereotipi discriminatori e pratiche di potere stratificate nei linguaggi e nella cultura; proporre esercizi di decentramento cognitivo e formare la capacità di dialogare; sollecitare il bisogno di storia e di memoria per rendere consapevoli del ruolo delle appartenenze, innanzitutto familiari; proporre a scuola libri di testo dove sia presente un'ottica di genere; formare a un'etica dell'interconnessione e della interdipendenza reciproca.

Si può dire allora che questo ricco e stimolante volume sul corpo femminile invita le donne a ripensare la loro identità sessuata, evitando gli estremi opposti del determinismo biologico e di un certo "angelismo" dimentico del valore del corpo nell'esperienza personale e che invita, allo stesso tempo e nello spazio di un dialogo continuo, gli uomini a ripensare il senso della loro identità maschile.

Giuseppina D'Addelfio

Alessandro Cavalli - Laura Scudieri - Antonio La Spina, *L'etica pubblica dei preadolescenti. Un'indagine nelle scuole di Genova e Palermo*, Ledizioni, Milano 2013, pp. 183.

Gli autori, a fronte della constatazione che la morale pubblica nel nostro Paese sta subendo significative trasformazioni, si interrogano rispetto alla formazione dei valori di cittadinanza nel periodo cruciale che si colloca tra l'infanzia e l'adolescenza. Le istanze che provengono dall'Europa richiedono l'attivazione di percorsi di educazione alla cittadinanza locale e globale, che necessariamente devono partire dalle preconoscenze e convinzioni dei soggetti in età evolutiva. Gli autori scelgono dunque un tema rilevante e di grande attualità, individuando una fascia d'età originale per effettuare le rilevazioni.

A tal fine hanno realizzato una ricerca che ha coinvolto due contesti che si suppone possano avere differenze significative, in ragione della loro diversa collocazione geografica: Genova e Palermo. In ogni città sono state coinvolte quattro scuole, con una classe per ogni istituto secondario di primo grado. Sono stati scelti istituti con differenze socio-culturali. Nella ricerca è stato utilizzato un metodo di rilevazione originale. I ricercatori hanno infatti valutato inadeguati i metodi di rilevazione dei valori classicamente utilizzati per altre fasce d'età, come l'osservazione naturalistica per i bambini e le scale per gli adulti. I ricercatori forniscono in merito giustificazioni ampie. Si è scelto di utilizzare i protocolli narrativi spontanei. Si è chiesto agli studenti di annotare per un periodo di tempo stabilito tutti gli eventi che ritenessero da approvare e quelli invece da disapprovare. Per ciascuno dovevano aggiungere le motivazioni. La tecnica di ricerca utilizzata risulta interessante in quanto condiziona

il meno possibile i soggetti interpellati e riesce a rilevare meglio le motivazioni personali reali, mentre l'utilizzo di scale rischierebbe di indurre alcune risposte o di rilevare risposte casuali. Possono però interferire differenze linguistiche. Le tecniche di analisi testuali hanno previsto sia analisi di contenuto classiche sia l'utilizzo del *software* T-lab.

Gli esiti, così rilevati, sono stati interpretati sulla base del modello evolutivo di Kohlberg, che risulta essere il modello ancora più in uso per descrivere le tappe evolutive di sviluppo del pensiero morale. In particolare i ricercatori si preoccupano di analizzare le descrizioni dei ragazzi per valutare se gli stessi sono giunti ad uno stadio preconvenzionale (caratterizzato da comportamenti corretti dettati perlopiù dal desiderio di evitare punizioni), convenzionale (i soggetti tendono a conformarsi alle regole e leggi) o postconvenzionale (le azioni sono guidate da principi universali). Gli autori osservano in generale che molti studenti faticano a distinguere ciò che "mi piace o non mi piace" da ciò che "ritengo giusto o ingiusto". Questo indicherebbe un'assenza della prospettiva morale, facendo ipotizzare uno stadio pre-morale. Tale aspetto meriterebbe ulteriori approfondimenti.

Gli esiti della ricerca sono interessanti, lasciano spazio ad ampie riflessioni e aprono nuove piste di ricerca. Citiamo alcuni esiti interessanti. Di grande rilevanza per le possibili ricadute educative, è, per esempio, che, a seconda del livello socio culturale della scuola, cambia anche la capacità di fornire spiegazioni dei bambini, facendo ipotizzare che i soggetti più svantaggiati non siano ancora giunti al livello convenzionale che consente di spiegare perché un fenomeno è da considerarsi corretto o meno. Il che fa pensare a un raggiungimento del livello convenzionale più per i soggetti più avvantaggiati che per gli altri.

Gli autori hanno individuato differenze tra i due contesti indagati e differenze di genere in linea con gli studi della Gilligan. La ricerca condotta e le interpretazioni degli autori consentono di trarre numerosi spunti di riflessione anche per impostare percorsi educativi. La descrizione fornita dal volume è inoltre sufficientemente ampia e dettagliata da consentire di replicare la ricerca con gli strumenti utilizzati.

Paola Ricchiardi

Giorgio Chiosso - Roberto Sani (eds.), *Dizionario biografico dell'educazione. 1800-2000*, 2 voll., Editrice bibliografica, Roma, pp. 721+732.

L'opera in parola, diretta di Giorgio Chiosso (già ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Torino) e Roberto Sani (che è stato rettore ed è

ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Macerata), è una di quelle pubblicazioni che sono destinate a lasciare il segno e diventare uno strumento essenziale per la ricerca. Si compone di 2345 schede biografiche riguardanti altrettante personalità dell'educazione e della pedagogia otto-novecentesche, selezionate alla luce di un preciso criterio cronologico: vive alla data del 1° gennaio 1800 e morte entro il 31 dicembre 2000. Oltre all'indice generale, sono preziosi strumenti di consultazione anche l'indice delle professioni, l'indice degli ambiti di impegno/attività, l'indice dei luoghi.

Ogni scheda si compone di una essenziale identificazione del soggetto, seguita da un sintetico profilo completato dalla segnalazione delle fonti e della bibliografia principali. Si capisce immediatamente l'utilità di questo strumento che permette di raccogliere un'ampia gamma di profili che si intersecano tratteggiando una panoramica ricchissima di istituzioni oltre che di biografie personali. Tra Ottocento e Novecento l'educazione nel nostro Paese ha fatto passi da gigante attraverso la progressiva espansione del sistema formativo e l'incremento continuo delle iniziative volte a educare.

Quello che colpisce è l'ampia varietà sia degli ambiti d'azione sia della collocazione geografica. L'impegno educativo si è espresso in contesti molto diversi, ma ha costituito come una rete capace di espansione continua. L'opera in parola permette una mappatura analitica e ordinata di cui gli studiosi si potranno avvalere con grande profitto.

Giuseppe Mari

Luciano Corradini, *La Costituzione nella scuola*, Erickson, Trento 2014, pp. 126.

Aperto da una prefazione di Valerio Onida, questo volume – scritto da uno dei protagonisti dell'educazione civica in Italia, già ordinario di Pedagogia generale oltre che membro di molteplici commissioni ministeriali – fa il punto sul nesso essenziale che unisce la scuola e la Costituzione repubblicana. Lo sfondo è costituito dai diritti dell'uomo che rappresentano, nella società complessa e pluralista, un punto di riferimento importante. In effetti, oggi come sempre il dibattito oscilla tra il riconoscimento esplicito di valori e principi, e l'adozione di un atteggiamento neutrale che vorrebbe evitare l'avvitamento su vettori ideologici. In realtà, quest'ultima concezione non tiene perché la dimensione valoriale è intrascendibile per l'essere umano che, essendo libero, oltrepassa sempre la dimensione puramente descrittiva; d'altro canto, i valori vanno riconosciuti secondo una prospettiva che ne restituisca anche l'universalità e non solo i tratti legati ad un ambiente e ad un contesto specifici.

Il volume, con linguaggio chiaro ed essenziale, attraverso la ricostruzione del percorso storico, mostra la crescente aspirazione a fondare l'insegnamento civico sulla democrazia come corresponsabilità. Certo, si tratta di una storia anche incoerente e contraddittoria, ma che, venendo verso il presente, acquista tratti manifesti di inderogabilità tenuto conto anche del fenomeno migratorio che richiede, nell'insegnamento civico, un ruolo affine a quello di "sfondo integratore" tra le diverse componenti sociali. L'autore lo dice chiaramente: «Senza una piattaforma di consenso, non è possibile istituire una scuola per tutti da parte di una Repubblica democratica» (p. 123). Ecco perché è essenziale educare la civicità e valorizzare la Costituzione come riferimento comune. È questo il senso della "spiritualità costituzionale" come categoria che può guidare il tradizionale impegno pedagogico a fare un salto di qualità sui piani motivazionale e operativo.

Giuseppe Mari

Bert P.M. Creemers - Leonids Kyrikides - Pam Sammons, *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Routledge, New York 2010, pp. XIV+361.

Valutare l'efficacia degli interventi in educazione è un problema rilevante e complesso, che si è posto formalmente in tempi relativamente recenti. Si tratta di individuare modelli teorici che spieghino l'efficacia differenziale di programmi educativi, interventi e organizzazioni scolastiche diverse; di selezionare i fattori più incidenti, attraverso le varie forme della ricerca empirica, e di diffondere gli esiti degli studi, in modo che possano contribuire al miglioramento delle proposte formative. Questa esigenza ha dato l'avvio a una corrente definita internazionalmente *Educational Effectiveness Research* (EER). Si può far risalire l'avvio dell'EER alle critiche che sono seguite alla pubblicazione dei primi rapporti di ricerca sull'equità del sistema educativo negli Stati Uniti (a partire dal Rapporto Coleman del 1966). Tali studi hanno evidenziato le difficoltà metodologiche nel pianificare ricerche di questo tipo e nell'individuare e misurare in maniera affidabile le variabili che possono spiegare l'effetto differenziale della scuola e degli interventi educativi sui risultati. Tali problemi sono emersi anche nelle valutazioni longitudinali di importanti programmi compensativi statunitensi, volti a riallineare le competenze dei soggetti che mostrano svantaggio socio-culturale grave, come l'Head Start, il Perry Preschool Program... Difficoltà analoghe sono state evidenziate anche nella valutazione di programmi compensativi in altri Paesi. È stata così sviluppata l'EER, che ha

trovato applicazione solo nella verifica di programmi compensativi, ma si è progressivamente centrata sull'efficacia della scuola.

In generale le ricerche si sono confrontate soprattutto sulle comparazioni tra risultati di studi sperimentali o longitudinali di verifica, ma hanno dato scarso rilievo all'avanzamento di natura metodologica sul tema e ai progressi nell'affinare modelli teorici a partire dai dati empirici.

Il presente volume, curato da studiosi delle università di Groningen, Cipro e Oxford e con apporti di specialisti altri Atenei, intende colmare questa lacuna metodologica, operando un bilancio dei progressi dell'*Educational Effectiveness Research* (EER), dal punto di vista degli aspetti teorici, metodologici, delle statistiche utilizzate e dell'analisi dei dati. Il contributo evidenzia i problemi metodologici attuali dell'EER. Si tratta in particolare della difficoltà nel far emergere i legami causali tra le variabili di sfondo, i fattori di processo e i risultati e nel valutare l'impatto che tale ricerca esercita sulle pratiche in classe, sulle scuole e sulle politiche educative. Gli autori offrono indicazioni di tipo metodologico per la conduzione di studi sperimentali, longitudinali, con tecniche di meta analisi o con metodi di ricerca misti, al fine di valutare l'efficacia educativa. Offrono inoltre indicazioni approfondite di edometria a proposito dell'*item response theory* e dell'uso della teoria della generalizzabilità.

Viene offerto anche un apporto all'approfondimento del *modeling multilevel* e del *modeling* con equazioni strutturali, esplicitando i fondamenti e le implicazioni delle diverse tecniche con esemplificazioni. Il testo non presenta solo un bilancio degli studi attuali, ma individua anche delle prospettive per il miglioramento dei piani di ricerca e dei modelli di analisi dei risultati che possono supportare le decisioni politiche.

Cristina Coggi

Giuseppe Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2014.

Le sfide sociali dell'educazione è un compendio pedagogico a più voci, un confronto esplicito tra più declinazioni, il cui risultato guida a rileggere, mediante una innovativa prospettiva di libertà e responsabilità, i temi della persona e del mondo della vita, della cittadinanza e della partecipazione comunitaria, della prossimità e della vita virtuosa.

Diverse voci, tutte accomunate dallo stesso *focus* e dalle stesse istanze. «Linee scientifiche per la pratica», cucite insieme sul tessuto di un discorso educativo contestualizzato, coerente e corrispondente alle situazioni e alle condizioni presenti. Una messa a fuoco perfetta, capace di inquadrare ogni specifico ambi-

to deputato all'educazione, scuola e famiglia, lavoro e formazione, con l'obiettivo di rendere visibile il valore fecondo di una educazione inseparabile dalla "cura" sociale e dalla coltivazione della persona. Il senso della proposta è proprio questo: rendere manifesto il carattere generativo dell'educazione, alla luce di una antropologia sociale incentrata sulla irriducibile costituzione relazionale dell'uomo. Sotto le lenti di un tale itinerario, la comunicazione è sentita come ineludibile potenzialità relazionale, «come scambio e disponibilità all'impegno, all'azione responsabile, all'etica». Espressione propria, dunque, di un tragitto pedagogico inclusivo, dove la dimensione relazionale della libertà si gioca inevitabilmente insieme a quella degli altri e dove le singole libertà sono tenute assieme dai vincoli della solidarietà e della prossimità. Così, di fronte all'esigenza di un'autentica coesistenza, irrompe la prospettiva di una pedagogia *del Noi*, di un orizzonte cioè che amplifica il significato proprio della dimensione comunitaria, quale spazio impegnato a promuovere, costantemente, un interesse relazionale, concretamente, rivolto al rispetto dell'altro e al valore della diversità.

Proposte incoraggianti, che in equilibrio perfetto tra la dimensione del "possibile" e il "senso" del reale, guidano a ripensare il fenomeno educativo alla luce di una vera e propria *alleanza per l'educazione*, un' alleanza che inevitabilmente coinvolge tutti e che investe qualsiasi luogo in cui l'istanza educativa si fa determinante.

Rosa Piazzola

Luciano Eusebi, *La Chiesa e il problema della pena*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 190.

Ordinario di Diritto penale all'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'autore – che da tempo coltiva questo tipo di riflessione – conduce il lettore in un percorso non solo documentato, ma affascinante, centrato sull'intreccio tra pena e giustizia. L'idea di fondo è che sia indispensabile passare da una concezione retributiva a quella riparativa. Si tratta, in altre parole, di tirare fino in fondo le conseguenze della dignità personale e della esigenza che anche la pena – come tutto ciò che riguarda la persona – sia ad essa ordinata.

Questa riflessione, che ha accompagnato lo sviluppo del diritto mettendo in discussione la sua giustificazione puramente retributiva, viene dall'autore argomentata a partire dal richiamo delle fonti bibliche e attraverso il confronto con il magistero ecclesiale che presenta (come accade a tutti) la fatica di discernere che cosa connoti la giustizia identificando strategie adeguate di restituzione della persona alla comunità e alla sua più autentica condizione anche quando è macchiata dalla colpa.

La lettura del volume, la cui analisi lucida e fondata sa farsi seguire anche da chi non sia addetto ai lavori, è raccomandabile non solo nell'ottica degli studi di diritto, ma che per quanto concerne l'educazione. Infatti, il tema della "giustizia riparativa", essendo strettamente congiunto a quello della dignità personale, ha un indubbio valore pedagogico che oggi è essenziale riconoscere anche per respingere la crescente tendenza ad adottare criteri meramente o prevalentemente strumentali in ordine al tema della giustizia e, più in generale, all'ambito comunemente definito umanistico.

Giuseppe Mari

John Furlong - Alis Oancea (eds.), *Assessing Quality in Applied and Practice-Based Research in Education. Continuing the Debate*, Routledge, London-New York 2008, pp. x+132.

Il volume prende in esame il tema della valutazione della ricerca empirica in educazione. Si tratta di un tema molto delicato, che coinvolge diversi soggetti (governi, decisori politici, potenziali enti finanziatori, istituti di ricerca universitari) e che è divenuto oggetto di dibattito, anche in Italia, nell'ultimo decennio, quando il generalizzato contrarsi delle risorse disponibili ha reso necessaria la riflessione su quali possano essere i criteri più adeguati per riconoscere il valore scientifico dei progetti di ricerca e ripartire in maniera efficace ed equa i fondi disponibili. Ciò rende pertanto meritevole la riflessione in proposito.

La questione è particolarmente delicata relativamente a forme di ricerca che, in ambito educativo, sono frequenti e diffuse e che gli autori (studiosi del dipartimento di Educazione dell'Università di Oxford) denominano «ricerca applicata e basata sulla pratica» (*applied and practice-based research*). Si tratta delle diverse forme di ricerca usualmente utilizzate in educazione, che perseguono il duplice scopo di costruire nuova conoscenza e produrre cambiamenti nella pratica. L'analisi condotta, a partire dall'approfondimento dei diversi modelli di ricerca che possono essere ricondotti sotto questa denominazione e che si diversificano per paradigmi di riferimento, strategie e strumenti, porta a mettere in luce proprio la presenza di questo duplice scopo come particolarmente critica per la definizione di criteri di valutazione condivisi: un errore spesso riscontrato è quello di considerare queste forme di ricerca empirica come unicamente focalizzate sulle possibilità immediate di uso del risultato e poco utili a contribuire alla costruzione di ulteriore conoscenza. Ciò pone anche problemi di *status* della ricerca educativa rispetto a forme di ricerca "pura" o "di base", in altri ambiti scientifici.

La questione su cui si concentra il volume è legato ai criteri per valutare la qualità della ricerca di questo tipo. Il lavoro trae spunto da uno studio condotto precedentemente dagli autori (Furlong, Oancea, 2006), su mandato dell'*Economic and Social Research Council* britannico, e finalizzato ad identificare criteri di valutazione della qualità della ricerca per il sistema RAE (*Research Assessment Exercise*) che nel Regno Unito prevede la valutazione periodica della qualità della ricerca universitaria. In questo lavoro gli autori affermavano che occorre ricorrere a modelli multidimensionali, che non si focalizzino solo sull'apprezzamento di protocolli rigidi, ma tengano in considerazione diverse dimensioni da cui discendono vari criteri: la dimensione epistemica connessa con la solidità metodologica e teoretica della ricerca, la dimensione tecnologica connessa con le potenzialità di utilizzo delle strategie proposte, la capacità di favorire lo sviluppo delle competenze dei partecipanti, la dimensione economica.

Il presente volume si pone come un possibile stimolo a proseguire la discussione, alla luce anche delle esperienze di valutazione esperite nell'ambito del RAE. La trattazione si apre con il contributo dei curatori, i quali descrivono gli sviluppi del loro studio, che ha inteso perfezionare la struttura precedentemente proposta. Le riflessioni condotte hanno portato gli autori a ritenere opportuno evitare di produrre un elenco semplice di criteri e, invece, più utile una discussione sulla natura e sul valore del rapporto tra ricerca educativa, pratica e politica (rapporto nel quale ricerca e prassi sono strettamente interconnesse).

Su questa linea il volume propone contributi di altri autori, esperti di programmi di valutazione della ricerca, che affrontano la questione secondo prospettive ed esperienze diverse, attraverso casi studio ricchi di dettagli sulla valutazione di programmi e progetti di ricerca di vario tipo (ricerca strategica, studi quantitativi su larga scala, ricerche qualitative), analizzando la relazione tra i prodotti della ricerca e l'uso che si può fare di questi prodotti, il rapporto tra ricerca e decisioni politiche, le possibilità di trasferimento delle conoscenze costruite, la questione etica, il significato di qualità declinato e specificato in rapporto a specifiche forme di ricerca.

Emanuela M. Torre

Howard Gardner - Katie Davis, *Generazione APP. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Feltrinelli, Milano 2014, pp. 15 (ed. orig. *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*, Yale University Press, 2013).

Il volume affronta il tema controverso dell'influenza dei *media* digitali (e in particolare delle APP, ossia dei software progettati per funzionare sui dispositi-

vi mobili allo scopo di facilitare all'utente alcune operazioni, come la ricerca di informazioni, la comunicazione con altri...) sulla vita degli adolescenti di oggi. Gli autori partono dall'idea che le nuove generazioni non solo siano immerse nelle APP, ma siano giunte a vedere il mondo come un insieme di APP, che ne *media* la lettura e l'interpretazione.

L'ipotesi (timore) che viene esplorata è se l'utilizzo diffuso e costante delle APP limiti o condizioni le nostre azioni, le scelte, gli obiettivi (portandoci ad essere *app-dipendenti*) o possa invece stimolare a ricercare e percorrere nuove strade (portandoci ad essere *app-attivi*).

Le riflessioni presenti nel volume sono l'esito di una ricerca pluriennale che ha indagato da più punti di vista e attraverso più strategie (ben descritte nell'appendice metodologica), le trasformazioni rilevabili e riconducibili, almeno in parte, all'immersione digitale, degli adolescenti, in tre ambiti specifici: «il nostro senso dell'identità personale, le nostre relazioni di intimità con le altre persone, i modi in cui esercitiamo la nostra creatività e immaginazione» (p. 14).

Sono state a questo scopo condotte interviste sistematiche e conversazioni informali con oltre 150 adolescenti americani e l'analisi di opere artistiche giovanili (visive e letterarie) prodotte nell'arco di vent'anni e attuati *focus group* con adulti esperti del mondo degli adolescenti, che avessero lavorato con loro per un arco di tempo tale da consentire l'osservazione del passaggio dall'era predigitale all'era iperdigitale.

L'analisi dei tre ambiti di esplorazione lascia emergere l'ambivalenza delle conseguenze possibili dell'immersione in un mondo di APP, che non sembrano essere, in ogni caso, le uniche responsabili della "riconfigurazione" delle nuove generazioni (l'iperprotezione dei genitori, la centralità che assume la preparazione a test standardizzati nei curricoli scolastici, tra gli altri fattori, non favoriscono l'assunzione di un atteggiamento *app-attivo*).

Dal punto di vista dell'identità, il "mondo APP" incoraggia un «senso del sé confezionato» (p. 67), ma può anche offrire opportunità inedite per l'espressione di sé. Per quanto riguarda le relazioni e l'intimità, le possibilità e facilità di comunicazione mediate dai *media*, contribuiscono a rafforzare le tendenze all'aumento dell'isolamento e la diminuzione dell'empatia, a privilegiare la connessione continua con gli altri, rispetto alla costruzione di relazioni più rischiose ma anche potenzialmente più significative (p. 115). Tuttavia «se sono usate con moderazione, e per arricchire piuttosto che per sostituire le relazioni faccia a faccia, queste comodità possono certamente rendere possibili relazioni significative e, nei casi migliori, rafforzare e approfondire i legami fra le persone» (pp. 114-115).

Il panorama rispetto all'immaginazione e alla creatività è più complesso: «mentre le opere di arte visiva sono diventate con il tempo meno convenzio-

nali, i lavori di scrittura creativa hanno compiuto il percorso inverso» (p. 129). «In ciascun caso, è possibile prospettare scenari in cui la Generazione APP si lascerà andare a un comodo stato di APP-dipendenza, così come scenari più ottimistici in cui le APP attiveranno i giovani verso un senso del sé più profondo e più armonioso e verso più ricche relazioni intime con gli altri» (p. 143).

Un aspetto interessante, rilevato dagli autori, è che le trasformazioni rilevate paiono investire tutti gli adolescenti, senza sostanziali differenze sociali.

Senza dubbio, concludono gli autori nell'ultima parte del volume, è l'educazione a giocare un ruolo determinante nel consentire ai ragazzi di intraprendere la strada che consente loro di divenire *app-attivi* e nel contrastare l'*app-dipendenza*. Si tratta, come la letteratura recente evidenzia ormai di frequente, di svincolarsi dall'idea che l'essere nati in un mondo "digitale" di per sé produca non solo le competenze tecniche, che consentono l'accesso ai *media* e la fruizione passiva di ciò che essi offrono, ma anche quelle di rielaborazione critica e di interazione creativa con le opportunità digitali. Occorre piuttosto assumere consapevolezza che la strada verso la saggezza digitale deve essere percorsa attraverso il supporto dell'educazione.

Emanuela M. Torre

Renato Grimaldi (ed.), *Valori e modelli nello sport. Una ricerca con Stefania Belmondo nelle scuole del Piemonte*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 407.

Il testo, curato da Renato Grimaldi, raccoglie numerosi contributi sul tema dei valori nello sport, sia di carattere teorico sia di carattere empirico. Il volume relaziona gli esiti relativi ad un'articolata ricerca, condotta su un campione rappresentativo di studenti piemontesi. Lo studio è stato condotto da un gruppo multidisciplinare di studiosi.

Si tratta di un contributo di grande rilevanza, specie in un momento come quello attuale in cui lo sport ha acquisito una posizione di primo piano ed è cresciuta enormemente la quantità di persone che si dedicano ad un'attività fisica, anche in linea con l'enfasi posta sul benessere e sull'estetica. In età evolutiva, lo sport è considerato in maniera condivisa una grande risorsa, un "ambiente di socializzazione, in grado di fornire norme, modelli di comportamento, indicazioni per lo sviluppo di una crescita consapevole all'interno del contesto sociale" (S. Tirocchi, p. 50). L'attenzione per lo sport è aumentata però anche a livello mediatico, diventando veicolo, a livello globale, di valori spesso discutibili, in netto contrasto con le finalità delle attività sportive rivolte a bambini e ragazzi. Benché lo sport "sotto i riflettori" sia quello proposto ad altre fasce

d'età, tali disvalori rischiano di estendersi in maniera indiretta anche ai più giovani. Lo sport dunque potenzialmente è in grado di trasmettere valori, ma non è scontato che questo accada. Più in specifico lo sport può trasmettere, come argomentato nel volume, valori puri (salute e benessere, lealtà, autocontrollo, miglioramento di sé...), disvalori (violenza, edonismo, narcisismo...) e valori misti, che possono presentarsi come valori puri o disvalori a seconda di come vengono proposti (vittoria, competizione, imitazione dei grandi atleti...).

La ricerca documentata nel volume si preoccupa appunto di rilevare quali valori o disvalori vengono attribuiti dai bambini all'attività sportiva. Nel corso del volume vengono approfonditi dunque gli strumenti utili per rilevare i valori dello sport in età evolutiva. Il team di ricerca, sulla base della letteratura internazionale sul tema, predispose una scheda anagrafica da rivolgere agli istituti comprensivi piemontesi, un questionario individuale, un disegno relativo ad un'attività sportiva e un testo a commento del disegno realizzato. La scheda anagrafica, a cui hanno risposto 149 istituti comprensivi, ha consentito di rilevare la dotazione degli stessi e le attività offerte, che hanno permesso di contestualizzare e meglio interpretare i dati rilevati sui bambini e ragazzi. La ricerca ha portato un'ampia messe di risultati interessanti. Per esempio, dalle risposte al questionario emerge che, contrariamente a quanto ipotizzato a fronte della pressione mediatica sul calcio, gli sport che occupano i primi tre posti nelle preferenze dei bambini sono nell'ordine pallavolo, pallacanestro e nuoto (esiti tratti dal capitolo di Adelaide Gallina).

Nei disegni però lo sport più rappresentato risulta essere il calcio (circa un quarto del campione lo rappresenta), specie dai maschi, come prevedibile. Dai disegni emergono altri esiti meritevoli di approfondimento. La maggior parte dei bambini non ha, per esempio, rappresentato una squadra o dei compagni. Ha invece disegnato se stesso impegnato a svolgere uno sport in solitudine. Anche il mondo adulto è perlopiù assente nel disegno. I questionari hanno messo in luce invece che i valori prioritari nello sport per i ragazzi sono: non deludere gli altri, impegnarsi, socializzare, essere leali, migliorare se stessi, aiutarsi reciprocamente e rispettare se stessi e gli altri (non farsi male e non fare male agli altri). Secondo le elaborazioni di Roberto Trinchero, invece, non sarebbe prioritario per i ragazzi vincere. Non emerge dunque una forte spinta competitiva, a differenza di quanto ci si aspetterebbe. I ragazzi mostrano inoltre di aver appreso e interiorizzato regole di vario tipo: tecniche e morali. Le suggestioni, come le presenti, di grande valenza educativa, fornite da tale ricerca, sono numerose e rappresentano una miniera sia per l'avvio di nuove ricerche di approfondimento sia per meglio connotare le percezioni di bambini e ragazzi rispetto all'attività sportiva.

Nel corso del volume viene anche presentata la proposta formativa, di cui è stata protagonista l'atleta Stefania Belmondo e i sussidi educativi realizzati ad hoc per favorire la promozione di valori nello sport (video, storie). Il testo termina con proposte e suggestioni che la scuola può cogliere per migliorare le proposte sportive al suo interno.

Paola Ricchiardi

Dušan Kováč-Petrovský, *Ponti interculturali slovacco-italiani. Due fonti slovacche*, Vita e Pensiero, Milano, 2014, pp. 105.

Si parla spesso di educazione e pedagogia interculturali, dal momento che il fenomeno migratorio costituisce un'evidenza inderogabile del nostro tempo e probabilmente del tempo a venire. Non è però sempre chiaro che raccogliere la sfida interculturale non può significare solamente praticare interventi compensativi oppure adottare metodologie didattiche: certamente anche questo, ma soprattutto riconoscere il profilo complesso, stratificato e integrato della civiltà da cui proveniamo e in cui oggi siamo calati. Il pregio del volume in parola, dal punto di vista pedagogico, consiste precisamente in questo: mostrare che la civiltà europea è strutturalmente connotata in senso interculturale.

L'autore, docente di Lingua latina all'Università di Bratislava e di Lingua e cultura italiana all'Università Cattolica di Ružomberok, traccia un quadro molto accurato delle relazioni interculturali intercorse tra Slovacchia ed Italia seguendo il percorso biografico di due personalità di spicco: il letterato Viliam Turčány (1928) e l'artista Ernest Zmeták (1919-2004). Grazie ad una accurata analisi di queste due personalità, Kováč-Petrovský mostra la forza del legame esistente tra cultura slovacca e cultura italiana, descrivendo un quadro che è esemplare di ciò che costituisce l'anima dell'Europa dove le tradizioni greca, latina, slava (e d'altra origine: germanica, ebraica...) hanno saputo incontrarsi e fecondarsi reciprocamente. Ne esce il profilo di quello che dovrebbero essere educazione e pedagogia interculturali: l'effetto di una più ampia e profonda comunicazione tra culture che passa sempre attraverso la comunicazione tra persone.

Il testo di Kováč-Petrovský ha sicuramente una valenza linguistico-letteraria, per quanto concerne gli studi di Italianistica in specie, ma – da parte mia, attingendo alla mia competenza specifica – intendo sottolinearne l'importante contributo pedagogico che può fare da esempio per altri che vogliono dare un'anima alla sfida interculturale odierna evitando che si riduca a strategie di corto respiro e limitata incidenza. Questo è indispensabile anche perché, come sotto-

linea l'autore alla fine del testo, l'identità si costruisce solo attraverso l'interazione feconda con l'alterità: e questo vale soprattutto in un mondo "liquido" come il nostro, dove l'identità stessa rischia di diventare pericolosamente evanescente.

Giuseppe Mari

Olimpia Matarazzo - Vanda Lucia Zammuner, *La regolazione delle emozioni*, il Mulino, Bologna 2009, pp. 229.

Il volume, curato da O. Matarazzo e V.L. Zammuner, raccoglie i contributi di diversi esperti sul tema della regolazione delle emozioni, come esito di un'ampia ricerca di interesse nazionale. Il testo costituisce un contributo interessante rispetto all'ampio dibattito relativo alla regolazione delle emozioni. Si tratta di un argomento molto affrontato nella letteratura internazionale negli ultimi anni, che presenta un numero di contributi più esigui in lingua italiana. Il testo intende dunque colmare tale lacuna.

Le curatrici sottolineano che mentre la cultura occidentale è attraversata dall'idea che le emozioni debbano essere regolate dalla ragione, al fine di favorire una retta decisione e l'attivazione di un comportamento conforme a principi etici, invece numerosi contributi di natura psicologica hanno messo in luce l'importanza delle emozioni per favorire comportamenti e decisioni in linea con un quadro di valori. Le emozioni risultano per esempio, fondamentali per favorire condotte solidali, altruistiche, generose... Gli studi riportati mettono inoltre l'accento sull'intrinseca regolabilità delle emozioni. Le nostre emozioni sarebbero l'esito infatti di una regolazione che avviene già all'origine, all'interno di un processo inconsapevole: a fronte dell'evento l'individuo attiva una fase di valutazione dello stesso, da cui dipenderà l'intensità dell'emozione. Alla regolazione primaria potrà poi seguire una regolazione cosciente. Pur riconoscendo l'importanza delle emozioni, l'uomo si trova a dover attuare una regolazione delle stesse quando risultano in conflitto con scopi considerati prioritari. Il volume intende fornire indicazioni rispetto alle strategie più efficaci per regolare le emozioni, approfondendo le caratteristiche strutturali di queste ultime. La regolazione delle emozioni può essere attuata evitando l'evento (che potrebbe essere fonte di rabbia ed emozioni negative), attraverso una rivalutazione dell'evento (per individuare le proprie responsabilità, ridurre la portata, analizzarne meglio le conseguenze, valutare la possibilità di superamento...) o sopprimendo alcune componenti di risposta. Il testo illustra inoltre la componente neuronale implicata nella regolazione delle emozioni. Il volume affronta il tema in chiave evolutiva. Questa sezione è di particolare interesse non solo

dal punto di vista della ricerca psicologica, ma anche dal punto di vista educativo. L. Barone (autrice del capitolo «La regolazione emotiva nel ciclo di vita: la prospettiva evolutiva») focalizza l'attenzione sul nesso tra “attaccamento sicuro” e sviluppo della capacità di regolare le proprie emozioni. Al contrario lo stile di attaccamento “insicuro evitante” e “insicuro ambivalente” sono connessi con strategie disfunzionali sia di eteroregolazione degli adulti sia di autoregolazione dei bambini. Il bambino con attaccamento insicuro evitante presenta dei vincoli nell'espressione e nel riconoscimento della propria emotività negativa. Il bambino procede in maniera autonoma perlopiù in quanto non riconosce nell'adulto un riferimento sufficientemente sensibile per poter supportare la regolazione emotiva.

Nel caso dell'attaccamento insicuro ambivalente invece l'adulto ricorre a strategie di eteroregolazione nella forma del coinvolgimento sociale negativo e il bambino mostra strategie di autoregolazione meno frequenti. Si mette così in evidenza come un'adeguata regolazione emotiva abbia origine e si sviluppi all'interno di relazioni significative tra *caregiver* e bambino. Tali studi risultano di grande rilevanza nella comprensione dei deficit di autoregolazione di soggetti che non hanno potuto avere figure di riferimento adulto significative nei primi anni di vita. Risultano anche importanti per le ricadute nella ricerca educativa: in questo ambito infatti diversi contributi di ricerca stanno attualmente valutando l'efficacia di interventi centrati sullo sviluppo di legami di attaccamento sicuro con *caregiver* significativi per favorire la regolazione delle condotte e il benessere di bambini che hanno sperimentato maltrattamenti e abbandono (ad esempio, bambini in affidamento). Il volume sottolinea in più contributi l'importanza della dimensione intersoggettiva nella regolazione emotiva: «condividere le proprie emozioni significa superare il proprio isolamento e ottenere dagli altri quel riconoscimento e quel sostegno di cui l'individuo ha bisogno di fronte al crollo del proprio mondo soggettivo» (cap. 6: G. Bellelli - A. Curci - A. Gasparre, «Condivisione sociale e regolazione delle emozioni», p. 155). Il volume termina mettendo in luce gli effetti benefici della regolazione delle emozioni sulla salute. Studi specifici hanno infatti sottolineato l'importanza di controllare le emozioni acute negative che risultano connesse con stati di malattia.

Paola Ricchiardi

Damiano Meregalli, *L'inquietudine umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2014, pp. 155.

L'autore, membro dello staff direzionale della residenza “Buonarroti” dell'Università Cattolica di Milano (dove ha conseguito il dottorato in Pedagogia)

offre – con questa pubblicazione – un bel saggio di come è possibile assumere il profilo di “professionista riflessivo”. Infatti, la sua trattazione – che sa essere suggestiva oltre che rigorosa – prende le mosse dalla prolungata esperienza di educatore in contesti informali come l’oratorio per mettere a fuoco la sfida formativa fondamentale, da lui riconosciuta nella domanda di senso che alimenta l’inquietudine umana. In effetti, si tratta di un approccio ampiamente coerente con la situazione odierna connotata dal fenomeno del disagio giovanile. Da questo Meregalli prende le mosse per intraprendere un itinerario di riflessione che fa leva essenzialmente sulla originalità umana e sulla sua espressione nella forma dell’interrogativo circa se stessi e l’esistente.

Il volume offre quasi una reinterpretazione della “meraviglia” da cui Aristotele fa scaturire la dinamica conoscitiva, che viene analizzata all’interno della tensione fra ascolto e silenzio. Del resto, gli studi su adolescenti e giovani confermano la tendenziale fatica a sostenere il silenzio che viene spesso esorcizzato da un frastuono cercato più per evadere dalla situazione impegnativa che non per affrontarla e superarla. Ma a questo deve invece puntare l’azione dell’educatore che infatti Meregalli associa alla maturità umana di un adulto che deve saper guidare chi è alle prese con gli interrogativi della crescita, aiutandolo a cogliere in essi l’opportunità per la conquista di sé. L’appendice conclusiva, dedicata ad un’indagine empirica condotta in forma di intervista, arricchisce con un riscontro concreto un testo che fa riflettere e sa offrire agli educatori spunti di indubbio valore.

Giuseppe Mari

Diego Mesa, *La giovinezza nelle società in transizione*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 238.

L’autore, docente di Sociologia della famiglia e dell’infanzia all’Università Cattolica di Brescia, offre con questo testo un’accurata e circostanziata descrizione dell’identità sociologica dei giovani di oggi. Avvalendosi del modello Morfostatico/Morfogenetico, che mostra come le strutture sociali influenzano le azioni e queste ultime operano nel senso di riprodurre (morfofasi) o trasformare (morfogenesì) le medesime strutture, questo studioso (di cui si coglie la spiccata sensibilità educativa) descrive i principali vettori di cambiamento del soggetto giovanile che, negli ultimi decenni, hanno comportato dapprima sensibili mutamenti culturali (in particolare legati al fenomeno della “Contestazione”), quindi un crescente ridimensionamento del peso sociale del soggetto giovanile il quale, tuttavia, mantiene un’indubbia capacità di influire sulla realtà.

Come osserva Maddalena Colombo nella prefazione, uno dei pregi di questo lavoro consiste nel mostrare che, nonostante il ridimensionamento demografico della popolazione riconducibile alla giovinezza, questa non va assimilata a un soggetto passivo, obbediente solo o prevalentemente a logiche di consumo, comunque connotato da marginalità e aprogettualità; continua infatti a costituire la punta avanzata della società, un vettore di fermento e ricerca oltre che di azione fattiva.

L'articolata analisi del volume, che offre precisi quadri storici, analisi dettagliate dei diversi approcci sociologici al tema, riscontri circostanziati in merito a problemi specifici (demografia, istruzione, lavoro...), alimenta la convinzione che si tratta di scommettere sui giovani, evitando di assumere stereotipi demotivanti che non restituiscono la domanda di vita, protagonismo e progettualità giovanile. La lettura di questo testo è raccomandabile agli educatori in quanto adulti perché i giovani oggi hanno bisogno – più di ieri – di adulti disponibili a praticare con loro una condivisione nutrita di impegno e speranza.

Giuseppe Mari

Augusta Moletto - Rizio Zucchi, *La metodologia Pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2013.

Il volume di Augusta Moletto e Rizio Zucchi, promotori della metodologia Pedagogia dei genitori, risulta una proposta alquanto originale rispetto alla riflessione pedagogica attuale sulle competenze genitoriali, specie in un periodo storico come quello presente, in cui la famiglia viene descritta come un soggetto fragile e l'educazione familiare viene percepita come causa di molte delle difficoltà mostrate dalle nuove generazioni. Il fenomeno della disgregazione familiare ha infatti toccato trasversalmente i diversi strati sociali, con effetti gravi sulla crescita, specie di coloro che già appartengono alle fasce deboli della popolazione. Moletto e Zucchi, in controtendenza, parlano ancora oggi della famiglia non come problema, ma come risorsa, in quanto fonte di conoscenze e competenze importanti. I genitori, specie quelli che affrontano situazioni complicate, vengono considerati infatti come portatori di un sapere rilevante, relativo alle strategie elaborate negli anni per accompagnare la crescita dei figli. Rappresentano inoltre i principali esperti dei loro bambini e ragazzi. Moletto e Zucchi propongono di valorizzare tale sapere attraverso percorsi formativi, in cui i genitori partecipano non come utenti passivi, ma come attori. Hanno così la possibilità di consapevolizzarsi rispetto al loro potenziale. A tale scopo utilizzano il metodo della narrazione, strumento sempre più valorizzato nelle

scienze umane per considerare l'individuo non come oggetto di studio, ma come autore di conoscenza su di sé. Nella Pedagogia dei Genitori la narrazione diventa un sussidio per valorizzare l'esperienza di ciascuno. Permette infatti ai genitori di individuare le loro peculiarità, di ritrovare il legame tra l'esperienza vissuta come figli e il loro modo di essere genitori, le somiglianze e le differenze rispetto ad altre famiglie. I genitori, come affermano gli autori, «hanno una visione olistica, sistemica, complessa del figlio: esprimono la specificità biologica della sua vita, ma anche la sua immagine culturale, collegando la concretezza fisica alla sua personalità. [...] Alla famiglia va attribuita la dignità di interfaccia tra la propria cultura, quella sociale e quella *in fieri* della prole» (pp. 55-56).

Il gruppo di narrazione può assumere, secondo gli autori anche una funzione di impegno sociale all'interno della scuola o della comunità, nel momento in cui è solido e disponibile ad assumersi responsabilità genitoriali multiple. Si tratta di prendere in carico l'impegno di una genitorialità diffusa che coinvolge la crescita delle giovani generazioni nel suo complesso. I due autori richiamano infatti tra i principi a cui si ispira il loro approccio la pedagogia della responsabilità, oltre che quella della speranza, della fiducia e della crescita.

Particolare rilievo viene dato al caso dei genitori con figli disabili, che, proprio in ragione delle difficoltà affrontate, hanno accumulato un sapere ampio in diversi campi e hanno elaborato con maggior consapevolezza il loro ruolo, trovandosi a dover cercare le strategie più adeguate per garantire i diritti dei figli e per presentarli ad insegnanti, educatori e specialisti che se ne occuperanno. A tale proposito gli autori presentano uno strumento detto *Con i nostri occhi*, con cui i genitori presentano i loro figli. Un discorso analogo può essere esteso alle molteplici genitorialità non naturali (ad esempio, adozione, affidò), che richiedono all'adulto uno sforzo di consapevolezza e responsabilità maggiore. Nel libro, a titolo esemplificativo, vengono riportate anche alcune narrazioni raccolte e pubblicate in testi che documentano la Metodologia Pedagogia dei Genitori in vari contesti.

Paola Ricchiardi

Luigina Mortari - Jessica Bertolani (eds.), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia, 2014, pp. 157.

Questo volume corale, dedicato allo *school counseling* in prospettiva pedagogico-educativa, si propone di far luce su una pratica nata all'inizio del ventesimo secolo negli Stati Uniti e oggi in fase di crescita nel contesto italiano.

Avviando il dibattito a nove voci sul valore pedagogico del *counseling*, Luigina Mortari afferma la necessità di assumere come centrale il «paradigma della cura», intesa come qualità primaria dell'esperienza umana (p. 6). Il *counselor*, assumendo responsabilità educative, deve imparare a «coltivare di sé ciò che è essenziale per promuovere l'essere dell'altro» (p. 20), avendo cura del pensiero, dei sentimenti, delle parole, delle relazioni e facendo del proprio agire educativo un'«educazione alle virtù» avvalorata da un'«ontologia della relazionalità» (p. 19), in cui l'essere-con (dimensione intersoggettiva) struttura l'essere singolare (dimensione individuale).

Attraverso un esame storico (I. Martin) e critico dello *school counseling* sviluppatosi negli USA (J.C. Carey, E. Nash), vengono proposti dei «suggerimenti per lo sviluppo di una formazione di alta qualità dei *counselor* in Italia» (p. 33), insistendo più sulle differenze che sulle somiglianze fra i due contesti culturali e auspicando che il *counseling* venga reinventato piuttosto che trapiantato, rendendolo adatto al contesto italiano (J. Bertolani). Grazie a una riflessione sulla «qualificazione pedagogica della consulenza» (p. 35), sull'identità, sui modelli e sulle pratiche educative (A. Rezzara), la consulenza pedagogica viene posta come un «dispositivo complesso» (M. G. Riva), caratterizzato da «multiversità e multidimensionalità» (p. 65) dei contesti, dei metodi, degli strumenti, delle tecniche e della formazione molto ampia richiesta.

Viene infine sottolineata l'importanza innovativa della consulenza educativa nella scuola, «intesa come comunità che apprende» (C. Girelli, p. 124) e non solo come luogo di trasmissione di conoscenze; alla consulenza educativa viene riconosciuto l'importante compito di favorire l'incontro e la collaborazione tra la scuola e la famiglia (D. Simeone), rivelandosi come «un efficace sostegno alla funzione genitoriale» (p. 109), molto spesso compromessa da situazioni difficili rispetto ai compiti educativi svolti dalle due istituzioni.

Livia Romano

Marisa Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

L'inclusione educativa è un testo che studia le tematiche centrali e le premesse metodologiche strettamente legate all'integrazione e all'inclusione sociale e scolastica delle persone con disabilità. Un attuale percorso pedagogico attento ad indagare l'intimo rapporto tra la Pedagogia Speciale e la *complessità, tra la diversità e l'educabilità*. Un itinerario teorico-pratico che gradualmente ci trova coinvolti in una rinnovata prospettiva educativa *speciale e specializzata* orientata

a rompere ogni forma di schematismo e di rigidità per abbracciare una visione alta della persona umana quale essenza in potenza che oltrepassa ogni limite strutturale della natura umana.

Il senso della proposta è quello di un tragitto pedagogico inclusivo, dove la dimensione personale si coniuga in tempo reale con il riconoscimento sociale e dove l'identità di ciascuno diventa la possibile risultante di ruoli agiti in prima persona da soggetti protagonisti causali del proprio viaggio esistenziale. In questo senso, l'educazione speciale si costituisce quale premessa di una nuova cultura orientata a valorizzare la persona e la sua indipendenza, la persona e il suo bisogno di autodeterminazione, e finalizzata a favorire l'autentico concretarsi di equilibri realistici tra competenze e limiti, tra risorse e deficit.

Un'approfondita e sistematica riflessione dunque sul tema dell'inclusione, una riflessione educativa e sociologica ben integrata con altre prospettive disciplinari per tracciare un attento e puntuale percorso storico e pedagogico che evolve, gradatamente, tra testo ed antologia, in varie direzioni: dalla diversità all'educabilità, dalla famiglia alle relazioni di cura, dall'integrazione scolastica all'autonomia lavorativa. Un itinerario pedagogico pertanto attuale e ben fondato, tale da consentire all'autrice una ricca indagine (tanto teorica quanto operativa) circa gli aspetti centrali di una educazione speciale che, a gran voce, rivendica, la sua specifica attenzione verso quella realtà educativa che può e deve essere considerata sempre nella sua globalità.

Rosa Piazza

Agostino Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013, pp. 180.

A. Portera, punto di riferimento per la pedagogia interculturale in Italia (ma non solo), ci fornisce una nuova e più approfondita sistematizzazione teorica delle sue riflessioni ormai pluriventennali sul tema in questione, con un volume di estrema linearità, chiarezza e completezza.

L'autore parte da una considerazione, ossia dal fatto che, nonostante le conquiste scientifiche avvenute a partire dalla metà del ventesimo secolo, oggi sembrano aumentare sempre più le crisi su diversi piani dell'esistenza umana: dall'economia all'ecologia, dalla politica alle relazioni sociali. Portera si chiede allora quali siano le risposte che la pedagogia può fornire a fronte di tale situazione, quali le strategie di intervento più opportune nella stagione del "fondamentalismo di mercato", della "deriva assiologica" e della crisi dell'educazione. «Nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguisti-

ca, etnica e culturale, per uscire dalla grave crisi è indispensabile investire sull'educazione e sulla pedagogia, coniugandole in maniera interculturale» (p. v).

Scopo di questo libro è allora quello di riflettere su bisogni e risposte educative alle crisi della società globale. Ad una analisi dei cambiamenti avvenuti e in atto nei vari ambiti dell'educativo (famiglia, scuola, mondo del lavoro, *media* e società civile), si affianca l'obiettivo di pervenire a chiarificazioni epistemologiche e concettuali le quali, a loro volta, intendono promuovere ulteriori riflessioni e ricerche. A detta di Portera: «Laddove le differenze (lingua, religioni, abilità-disabilità, valori, comportamenti) costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l'educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere nell'uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell'esistenza umana» (p. 159).

Fabrizio Pizzi

Lino Prenna, *Immagini dell'invisibile. Il linguaggio culturale della religione*, Aliseicoop Pubblicazioni, Perugia 2014, pp. 140.

La religione è un'esperienza universale, intrecciata in modo costante con altri aspetti della cultura umana. *Immagini dell'invisibile* muove da questa constatazione evidenziando che i fatti che compongono l'universo religioso possono essere studiati in modo rigoroso e sistematico, come dovrebbe avvenire nella scuola e nella università. Il testo si offre, infatti, come un aiuto prezioso per gli studenti, soprattutto di scuola secondaria superiore, e per i loro docenti, anche se (o proprio perché) esce dai limiti, spesso troppo stretti, del "testo scolastico" di religione. *Immagini dell'invisibile* sembra così suggerire che, soprattutto oggi, la religione andrebbe insegnata e studiata in modo nuovo. Al contempo, esso può essere un sussidio per percorsi di formazione di gruppi e comunità.

L'autore afferma di destinare il volume soprattutto ai giovani: a coloro che lo sono non solo o non tanto per ragioni anagrafiche, ma a coloro che si lasciano interrogare, che non si accontentano di certezze già date, ma sanno tener desta l'"inquietudine del sapere".

Il testo risulta costruito con una particolare attenzione, diviso in unità e capitoli, arricchiti da box esplicativi sui termini chiave. Spesso l'autore si rivolge direttamente al lettore e ne immagina le domande. Si disegna così un possibile cammino di approfondimento interiore lungo il quale i fatti religiosi sono presentati appunto come *immagini dell'invisibile*, segni da spiegare e da comprendere. L'autore, infatti, dichiara che l'impianto del suo lavoro è fenomenologico-ermeneutico: nella presentazione allude alla struttura duale dei fatti, che «dietro e

dentro la loro figura sensibile – oggetto di spiegazione – portano un valore nascosto» (p. 5). Lungo tutto il percorso, poi, si scorge la volontà di “mettere tra parentesi” ogni atteggiamento dogmatico e ogni dato per scontato, di scavare dentro il significato delle parole che usiamo, di mettere in movimento le nostre precomprensioni originarie e i nostri vissuti.

Nella prima unità è evidente la volontà di partire dall'uomo e, nello specifico, dalla sete di senso e dai dubbi religiosi che sono tipici dell'adolescenza. Su questo sfondo, la religione cristiana, insieme alle altre religioni, viene presentata innanzitutto come prodotto culturale.

La seconda unità si concentra soprattutto su due costanti dell'esperienza religiosa: l'invocazione e il sacrificio. La terza verte sul linguaggio religioso, mentre la quarta presenta il Libro sacro come testo e come testamento, sottolineando la fecondità della dialettica tra la parola e l'ascolto; in questa prospettiva sono offerti esempi di analisi testuale di passi biblici. Argomento dell'ultima unità sono le figure della vita e le immagini della morte. Il lettore viene così condotto per mano dalla considerazione del «mondo nel quale viviamo» (p. 9) – e puntuali sono i riferimenti alla storia, come all'attualità – fino alla promessa della «vita nel mondo che verrà» (p. 127).

Dell'universo religioso fa parte infatti, anche la religione cristiana che in tal modo risulta presentata non a partire dalla dottrina, ma dalle domande di senso e dalla possibilità di una relazione di fede: ne emerge con evidenza il potenziale di umanizzazione delle culture racchiuso nell'esperienza religiosa autenticamente intesa. Pertanto, il libro risulta molto istruttivo, non tanto in ragione delle numerose nozioni cui permette di accedere, ma soprattutto grazie alla cornice di significato in cui queste sono inserite.

Una lettura preziosa soprattutto per chi ha avuto una conoscenza solo catechistica della religione, ma anche per chi è interessato a fare della propria esperienza di fede uno spazio di dialogo con altri che credono, sia pure diversamente. Non caso il libro fa parte di una collana dal titolo emblematico: *Cultura animi. Per il dialogo interreligioso*.

Giuseppina D'Addelfio

Giovanni F. Ricci - Samantha Armani, *Cittadinanza attiva e cultura euromediterranea. Buone pratiche interculturali per un politica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 259.

La cittadinanza attiva, che vuole essere partecipativa, responsabile e inclusiva, viene oggi sempre più sollecitata anche allo scopo di tutelare quel

proficuo incontro fra popoli e culture che molto spesso condividono gli stessi spazi cittadini, ma non sempre possono fruire delle stesse opportunità in termini di diritti e partecipazione.

Il libro in oggetto, frutto di un lavoro a più mani, raccoglie interventi di docenti universitari, coordinatori e direttori di progetti internazionali che testimoniano come sia possibile realizzare buone pratiche interculturali in diversi ambiti d'intervento come ad esempio la scuola, la città, lo sport, la disabilità. Diviene così opportuno valorizzare, proprio attraverso l'educazione, quegli importanti spazi di dialogo, apertura ed interazione reciproca che si sono sviluppati – seppur fra scontri, lacerazioni e rinascite – nel corso della storia di quel centro gravitazionale che è il Mediterraneo il quale, nella definizione di Braudel, è appunto “mille cose insieme”.

Il testo si compone di due parti: *Dialoghi sul Mediterraneo* e *Dialoghi sull'Europa*. La ricchezza e la varietà degli interventi si caratterizza per un'intenzionalità comune: testimoniare come sia possibile superare barriere e staccati divisorii attraverso un proficuo incontro interculturale il quale, in virtù di peculiari percorsi formativo/educativi, si esprime mediante proposte pratiche utili a sottolineare quell'arricchimento interpersonale emergente nell'interazione reciproca. La cittadinanza diviene così il luogo privilegiato per poter assumere una responsabilità comune che coinvolge differenti attori, certamente con i propri vissuti e percorsi, ma chiamati coralmemente ad assumere un ruolo attivo da esercitare in uno spazio d'azione che sia comune e condivisibile.

Fra le pieghe del testo si scopre come sia davvero possibile realizzare, in molteplici ambiti d'intervento, proposte di natura educativa che raccordano ideali di alto profilo e attenzione quotidiana alla concretezza e alla fragilità dei rapporti umani in cui l'interazione prende forma. Per tale ragione, il testo si propone come utile ausilio per studenti, educatori, insegnanti, mediatori e professionisti dei servizi.

Emanuele Balduzzi

«Rivista Lasalliana», 80/1 (2013), pp. 141 e 81/2 (2014), pp. 285, Fratelli delle Scuole Cristiane, Roma 2013 e 2014.

La ricorrenza degli ottant'anni di vita ha ispirato la pubblicazione di due numeri della «Rivista lasalliana» dedicati all'educazione cristiana. Il prolungato e forte impegno della Congregazione dei Fratelli delle Scuole Cristiane in favore dell'educazione cristiana rende questi testi particolarmente significativi. Evidentemente le questioni affrontate sono molteplici. Da parte mia, vorrei

solo evocare qualche riferimento che mi sembra molto rilevante in ordine al tema affrontato.

Anzitutto è importante la considerazione – in entrambi i numeri – della formazione dei docenti come strategica rispetto alla scuola cattolica. In effetti, l'ingresso dei docenti laici se, per un verso, costituisce l'opportunità per estendere l'azione del carisma, da un altro punto di vista richiede una formazione attenta allo scopo di evitare che la prassi scolastica possa ritrovarsi eccentrica rispetto alle sue motivazioni ideali. La sfida di fondo è quella posta da un'educazione "integrale" che sappia riconoscere la reciproca implicazione di umanesimo e cristianesimo, e il profilo educativo di quest'ultimo in ordine alla piena fioritura della persona. Da questo punto di vista, è importante la riflessione, condotta in 80/1, circa la testimonianza dei Padri della Chiesa sulla trasmissione della fede, soprattutto per quanto concerne il nesso – inderogabile – tra fede e ragione.

Un altro tema rilevante, sviluppato in entrambi i numeri, è quello della implicazione sociale riconoscibile nell'educazione cristiana la quale non può essere sorda alle sfide poste dalla povertà, dalla giustizia, dalla corresponsabilità all'interno di quella che il Vaticano II (che costituisce un tema esplicitamente toccato) chiama "famiglia umana". In entrambi i numeri si fa notare come l'educazione cristiana non sia dogmatica, ma orientata alla ricerca della verità che permette di valorizzare anche l'errore, ma solo come stimolo per non rinunciare alla revisione e alla riconsiderazione di ciò che viene incontrato a scuola. Anche la ricaduta pratica della conoscenza non va mai dissociata dalla sfida della crescita complessiva della persona. In estrema sintesi, mi sembra questo il nocciolo dell'educazione cristiana come viene presentata in questi due numeri della rivista che sono di grande interesse.

Giuseppe Mari

Livia Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 252.

La collana «Il mestiere della pedagogia» diretta da M. Baldacci ospita un volume dedicato ad Aldo Capitini, visto principalmente come propositore di un nuovo stile educativo democratico, particolarmente adeguato nel tempo della tarda modernità. Il testo ripercorre l'intero itinerario di pensiero del maestro della non-violenza, col proposito di evidenziare gli *Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, come recita il sottotitolo. L'esito è una monografia pregevole che vale come capitolo esauriente di una storia del pedagogia italiana contemporanea.

Nella prima parte la riflessione è condotta tra un'antropologia filosofica del dialogo e una pedagogia della compresenza; insieme giustificano il significato fondamentale dell'educazione democratica come «pratica religiosa»; via ad un «misticismo pratico»; capace di formare l'«amore politico». Si potrebbe forse tutto portare a sintesi dicendo della fondazione di un nesso costitutivo della democrazia con la spiritualità; è evidente si tratta, secondo l'Autrice, di un ordine democratico nuovo – di una «post-democrazia», come è detto bene nel testo – da Capitini inteso quale «forma di vita spirituale».

La seconda parte è consacrata all'«educazione aperta» nel tempo della post-democrazia; è la parte propriamente propositiva di questa prospettiva pedagogica. Nei diversi capitoli che la formano, sono presi in esame il valore etico della democrazia vista nel senso di una nuova politica; la non-violenza come metodo di un'educazione democratica autentica; l'utopia di una *communitas* quale risposta adeguata ad un fondamentale bisogno formativo costitutivo di ogni persona; e, da ultimo, è presentata l'idea di «onnicrazia», orizzonte aperto di una «nuova cittadinanza», di una «educazione planetaria».

Livia Romano vede quest'ultima idea come una proposta «laica», capace però di riconoscere la sfida cognitiva delle nuove istanze religiose, emergenti nella società contemporanea della tarda modernità. Si può parlare infatti di questa come di una società post-ideologica o, forse in modo più appropriato, società post-secolare: ulteriore al secolarismo radicale e alternativa al fondamentalismo integralista, perché capace d'intendere la secolarizzazione come processo di apprendimento reciproco.

Antonio Bellingreri

Cristiana Simonetti, *Educare la persona al movimento. Dalle attività motorie alla pedagogia della corporeità e dello sport*, Ed Insieme, Terlizzi 2013, pp. 255.

Nella società odierna l'attenzione alla corporeità sta imponendosi per diverse ragioni. C'è anzitutto una crescente attenzione al benessere psicofisico della persona anche in prospettiva preventiva, per quanto attiene – ad esempio – la sfida delle patologie cardiovascolari legate anche allo stile di vita sedentario condotto nelle società dei consumi. C'è tuttavia anche un crescente riconoscimento della valenza sociale dello sport e dell'attività fisica in genere, di cui si coglie l'esigenza in società che tendono a diventare sempre più individualistiche e disgregate sul piano comunitario. Non è casuale, del resto, che negli ultimi anni si sia espressa una legislazione regionale che si affianca a quella nazionale allo scopo di promuovere il benessere socio-psico-fisico attraverso la corporeità.

La dimensione che raccoglie queste istanze e le organizza coerentemente è quella educativa, collegata anche all'azione delle facoltà e dei corsi di laurea in Scienze motorie. In proposito, occorre riconoscere che la nostra attuale pratica educativa è troppo sbilanciata in senso cognitivo e ha la necessità di essere integrata con un'adeguata attenzione alla dimensione della fisicità trattata non come una dimensione passiva, ma come uno dei vettori lungo i quali si manifesta il carattere attivo ed espressivo dell'essere umano. A questo ambito appartiene il volume in parola che declina la pedagogia dello sport lungo il vettore dell'educazione degli adulti e all'interno di un chiaro inquadramento antropologico.

L'autrice, ricercatrice di Pedagogia generale presso l'Università di Foggia, profila una panoramica ampia e ben organizzata comprendente anche la traduzione didattica dei vettori educativi. Come afferma Maria Luisa De Natale, nella introduzione, la qualità della relazione educativa, correlata anche e soprattutto alla dimensione etica, non può omettere la dimensione «ludico-fisico-sportiva» (p. 11).

Il fatto che oltre la metà di ragazzi, adolescenti e giovani frequentano regolarmente attività ludico-sportive, permette di trovare gli educandi, condizione essenziale per poter affrontare l'emergenza educativa. Il testo di Simonetti offre un contributo apprezzabile in ordine a questo tipo di intervento.

Giuseppe Mari

Kathy Sylva - Edwaed Melhuish - Pam Sammons - Iram Siraj-Blatchford - Brenda Taggart, *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, Routledge, London - New York 2010.

Il testo affronta un tema su cui si è focalizzata molta ricerca, soprattutto statunitense negli ultimi decenni. Si tratta degli effetti a lungo termine della frequenza a programmi prescolari (ad esempio, Abecedarian Project, Perry Pre-school, NICHD, 2002, Belsky et al., 2007). La possibilità di accedere a programmi di qualità favorirebbe infatti la *readiness* scolastica, ovvero il consolidamento dei prerequisiti necessari per l'accesso scuola, correlati, secondo ampi studi, con la riuscita scolastica a lungo termine. La qualità dei percorsi è stata studiata anche in funzione del recupero delle carenze mostrate già nella scuola dell'infanzia dai soggetti svantaggiati.

Il volume riporta gli esiti di un consistente studio longitudinale europeo condotto sul tema. L'indagine è denominata *Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project* (EPPE) ed è volta a rilevare gli effetti differenziali di

programmi prescolari di cura ed educazione. La ricerca ha preso in considerazione un campione di 2.800 bambini selezionati in maniera casuale tra soggetti che hanno frequentato programmi prescolari inglesi differenti alla fine del secolo scorso. Gli esiti educativi conseguiti da questi bambini sono stati paragonati con quelli ottenuti da un campione di 3.000 soggetti estratti casualmente tra quelli che non avevano frequentato la scuola dell'infanzia. I ricercatori si sono domandati in specifico: quali sono gli effetti di aver frequentato la scuola dell'infanzia in ingresso alla scuola primaria? I primi effetti permangono nel tempo? Ci sono effetti differenziali su diverse categorie di studenti? Si possono apprezzare effetti differenziali tra le diverse proposte formative?

Tra i principali risultati possiamo sottolineare che l'inserimento in percorsi prescolari favorisce significativamente lo sviluppo intellettuale e sociale del bambino. La durata della frequenza nella scuola dell'infanzia è correlata positivamente con gli esiti. La frequenza *part-time* o *full-time* non differenzia invece significativamente i risultati dei bambini. Si rilevano inoltre effetti differenziali a seconda delle caratteristiche dei bambini. In generale tendono o ad approfittare di più dell'inserimento in un percorso prescolastico: i maschi, i soggetti con bisogni educativi speciali e i soggetti con svantaggi multipli, provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati. Si rilevano anche effetti differenziali a seconda della qualità dei percorsi pre-scolastici, misurata con appositi strumenti di osservazione sistematica (ECERS-R, Harms et al., 1998; ECERS-E, Sylva et al., 2003). Alti punteggi di qualità delle scuole dell'infanzia risultano correlati con esiti migliori negli allievi che le hanno frequentate, anche a distanza di anni (quando i bambini hanno tra i 7 e gli 11 anni), con esiti migliori nei comportamenti sociali e di autoregolazione. Studi di caso hanno consentito di approfondire in seguito all'indagine le caratteristiche di un'educazione di qualità. In particolare gli studi hanno valutato: le interazioni verbali tra adulto e bambino; l'utilizzo di una valutazione formativa personalizzata; le strategie per mantenere la disciplina e per supportare l'alunno nel risolvere i conflitti; le relazioni con la famiglia.

Una sezione a parte è dedicata agli alunni più vulnerabili. Vengono studiate le caratteristiche dei percorsi prescolari più efficaci per aiutare i bambini definiti "a rischio". Risultano utili per lo sviluppo cognitivo, per esempio, i centri integrati che comprendono l'educazione 0-6. Attività ludiche sistematiche con gruppi di gioco mostrano esiti positivi invece sullo sviluppo relazionale.

La ricerca condotta può avere ricadute importanti sia sulle politiche educative sia sulle strategie di potenziamento e sostegno dei bambini, specialmente quelli più in difficoltà.

Paola Ricchiardi

Karol Wojtyła, *Il rinnovamento della Chiesa e del mondo*, a cura di Gilfredo Marengo e Andrzej Dobrzyński, prefazione di Stanislaw Dziwisz, Lateran University Press-Fondazione Giovanni Paolo II, Roma 2014, pp. 397.

Il volume raccoglie 66 discorsi tenuti da Karol Wojtyła, dapprima come Vescovo ausiliare, quindi come Arcivescovo di Cracovia, durante gli anni del Concilio. Il futuro Giovanni Paolo II partecipò a tutte le sessioni dell'Assemblea conciliare manifestando sin dall'inizio un grande coinvolgimento in un evento che – come dice nel primo intervento, tenuto alla vigilia della partenza per Roma – gli ispirava profonda commozione. In effetti, affrontando parecchie questioni davanti a un uditorio anche molto diverso (dall'assemblea dei fedeli ai sacerdoti, a professionisti...), si coglie la profonda partecipazione del giovane Vescovo che in più circostanze sottolinea il carattere comunione dei lavori conciliari come se si trattasse del manifestarsi di un tratto tipico della Chiesa che esiste come comunione e per la comunione.

In più circostanze Wojtyła insiste sul fatto che tutti i credenti devono partecipare alla vita della comunità ecclesiale e che il Concilio è di stimolo ad adottare uno stile ecclesiale fondato sulla comunione. In particolare sono molteplici i richiami al laicato affinché si assuma le sue responsabilità, ma sempre nell'ottica di una profonda comunione ecclesiale che non tollera strumentalizzazioni. Gli interventi confermano l'apertura del giovane Wojtyła che però – allo stesso tempo – mostra anche un forte radicamento nella tradizione, alimentato da una viva sensibilità storica che traspare in molti interventi. L'ottica della comunione è da Wojtyła messa a fuoco nella prospettiva di una tradizione viva e operante che fa guardare con gratitudine al passato, ai doni ricevuti, alla testimonianza di tanti confessori della fede e – per questa stessa ragione – fa guardare con fiducia al presente e al futuro. Rilevante, in proposito, è che il giovane Vescovo associ strettamente l'idea di “popolo di Dio” a quella di “corpo mistico” (pp. 130-139) sottolineando il carattere originale e soprannaturale della comunione ecclesiale.

Dal punto di vista educativo, dell'educazione alla fede, sono molti gli spunti offerti da queste pagine che reputo convergenti su un senso di apertura che non è mai sprovveduta. Il riconoscimento di appartenere a una storia, di essere debitori del dono della fede, di dover agire come apostoli zelanti vale come vaccino rispetto a forme estetizzanti, deboli e destoricizzate che hanno talvolta svilito l'educazione cristiana fino a renderla un generico filantropismo senza identità propria. Il Vescovo Wojtyła ha partecipato al Concilio con ben altro spirito, cioè con la coscienza di dover ridire il patrimonio della fede sicuramente rendendolo più comprensibile all'uomo moderno, ma senza smarrirne i tratti fondamentali e distintivi.

Giuseppe Mari

Sommario

<i>Abstracts</i>	5
<i>Editoriale</i>	13
Educare le emozioni	
Giuseppe Mari <i>Razionalità emozioni pedagogia. Tradizione occidentale e sfida educativa</i>	17
Antonio Bellingreri <i>«L'educazione è cosa del cuore». Temi e problemi di una pedagogia della patosfera</i>	32
Aurora Bernal - Emanuele Balduzzi <i>Liderazgo educativo y emociones</i>	52
Bruno Rossi <i>Lavoro educativo affettivo</i>	67
Daniele Bruzzone <i>La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale</i>	81
Marisa Musaio <i>Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé</i>	105
Giuseppina D'Addelfio <i>Competenza emotiva ed educazione morale. Prospettive per la formazione in età adulta</i>	124

Sommario

Cristina O. Mosso
Educare all'uguaglianza tra emozioni e discriminazione 147

Alessandra La Marca
Emozioni significative a scuola: la noia 160

Francesca Morselli - Cristina Sabena
Emozioni e risoluzioni di problemi di matematica. Un'indagine sui futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria 183

Miscellanea

Nils Bernhardsson - Thomas Fuhr
Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik 201

Giorgia Pinelli
Pedagogia e filosofie implicite. Riflessioni sull'opera di Piero Bertolini 221

Daniela Robasto
La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti. Analisi di ruoli e stereotipi di genere in un percorso di Ricerca-Formazione nei CFP della Lombardia 236

Emanuela M. Torre
L'educazione alla cittadinanza mondiale. Analisi delle concezioni "ingenuie" di insegnanti in formazione e in servizio 254

Note e discussioni

Flavio Pajer
L'istruzione religiosa nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea 273

Giuseppa Compagno
L'applicazione delle neuroscienze al sentire educativo e all'agire didattico 277

Recensioni 285