

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2019/2

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*
Giuseppe Mari[†], *Università Cattolica, sede di Milano*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*;
Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sa-
cro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati,
Lumsa, Roma; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

Giuseppe Acone[†], *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional
de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolf-
gang 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, *Università di Macerata*;
Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università
di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*;
Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di
Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri,
Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Edu-
cación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon',
Università di Varsavia; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Uni-
versità Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosi-
mo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di
Roma*; Javier Lasपालas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*;
Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*;
Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad
de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; 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*;
Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson
Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajskey', *Università di Trnava*; Bruno
Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio,
Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli,
Università di Bari; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio
Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Mila-
no*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (An-
gers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università
Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo,
Università di Padova; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cassotti - Serie 77 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2019 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2019+2020 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

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.wmn.clearedi.org).

riviste.gruppостudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2019

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-4779-8

Pedagogia e Vita

Call for papers

*L'educazione alla corporeità, alle emozioni e agli affetti
nella scuola e nei diversi ambienti educativi*

del numero monografico cartaceo di Pedagogia e Vita
Pedagogia dell'affettività, corporeità ed educazione, anno 77 (2019/2)

Autori

Sara Nosari - Emanuela Guarcello, *Educare alla sensibilità attraverso il domandare. Necessità e possibilità di una metodologia del pretesto*

Alba G. A. Naccari, *Narrazione di narrazioni. La “restituzione narrativo-simbolica” nei laboratori a mediazione corporea.*

Luana Di Profio, *Thanatos ed educazione. Affetti e concettualizzazioni sulla morte nel pensiero infantile e pre-adolescenziale.*

Monica Crotti, *L'area emozionale nella formazione degli educatori professionali*

Emanuele Balduzzi, *Educazione affettiva ed educazione del carattere. Una proposta per la scuola secondaria di secondo grado*

Damiano Meregalli, *Corporeità, identità e alterità: un percorso di promozione dell'umano tra le mura scolastiche*

Maria Rosaria De Simone, *Implicazioni educative dell'Embodied Cognition: coltivare la coscienza del corpo vivente*

Carolina Scaglioso, *Dietro l'avatar, fame di emozioni e di corporeità. Lo strano caso della Generazione Zeta*

Maria Grazia Simone, *La gestione delle emozioni nella relazione educativa. Per una criteriologia di intervento*

Enrico Casagrande, *La pratica della yoga come supporto educativo–didattico*

Alessandra Lo Piccolo, *Corporeità e affetti nella prima infanzia: a partire dal nido*

Educare alla sensibilità attraverso il domandare. Necessità e possibilità di una metodologia del pretesto

Sara Nosari, Emanuela Guarcello¹

Abstract

Trasformare la vita in esistenza significa formare una sensibilità competente. Questa conversione della sensibilità in competenza ha bisogno di particolari spazi educativi che permettano di frequentare situazioni sensibili. Tale frequentazione è possibile attraverso la pratica narrativa del “pretesto”.

Per i suoi tratti dialogici e problematizzanti, la metodologia del pretesto genera uno spazio di scambio e di confronto particolarmente significativo ed efficace per gli adolescenti.

Parole chiave: sensibilità competente, mediazione diretta, mediazione indiretta, pratica del pretesto

Transforming life into existence means forming a competent sensitivity. This conversion needs special educational spaces that allow to frequent sensitive situations. This frequentation is possible through the narrative practice of pretext.

Thanks to its dialogical and problematizing character, the methodology of pretext creates a meaningful space for exchange and discussion among teenagers.

Keywords: competent sensitivity, direct mediation, indirect mediation, pretext practice.

1. Introdurre all'esistenza

La trasformazione che, in termini freiriani², ha riconfigurato la vita in *esistenza* è un atto da compiere ogni volta, con ogni nuova vita. Le possibilità che caratterizzano il modo specificatamente umano di stare al mondo, però, non sono possibilità già date unicamente da esplicitare; non sono nemmeno possibilità semplicemente da trasmettere e, come tali, non sono acquisibili. Sono, invece, possibilità a cui bisogna aprire, per mostrare (e dimostrare) i confini di una piena e autentica presenza umana al mondo. L'esistenza infatti, proprio in quanto umana, necessita di un'*introduzione*.

Per il compito educativo che la specifica, questa introduzione deve far provare e quindi riconoscere quella “sensibilità” che mette il singolo individuo in relazione con sé, con gli altri e con il mondo, consentendone una comprensione ulteriore rispetto alla mera registrazione della fattualità.

L'esistenza umana è infatti caratterizzata dalla possibilità di una *partecipazione profonda* alla vita

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Sara Nosari è autrice dei paragrafi 1, 2; Emanuela Guarcello è autrice dei paragrafi 3, 4. Il paragrafo 5 è stato scritto a quattro mani.

² P. Freire, *Pedagogia de autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1996), trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004, p. 42: «L'invenzione dell'esistenza a partire da ciò che la vita offriva loro ha portato uomini e donne a trasformare il *supporto materiale*, in cui gli altri animali permangono, in *mondo*. Il loro mondo, il mondo degli uomini e delle donne. L'esperienza umana nel *mondo* cambia di qualità rispetto alla vita animale nel *supporto*. [...] Il *supporto* è andato trasformandosi in *mondo* e la *vita* in *esistenza*, nella misura in cui il corpo umano è diventato corpo cosciente, che capta, apprende, trasforma, corpo che crea bellezza e che non è solo uno “spazio” vuoto da riempire di contenuti».

che è data – «per vie segrete», secondo Bertin³ – dalla stessa «costituzione corporea» dell'essere umano. Questa partecipazione profonda è l'espressione dell'*atto globale* di un sentire⁴ che è proprio di una presenza concreta che, nell'intreccio di corporeità, emotività e affettività, è in grado di attribuire prospettive e profondità alle diverse dimensioni (personali, relazionali, sociali) che abita e vive.

Alla prova e al riconoscimento di questa sensibilità indispensabile a un'interpretazione umana del percorso di vita è importante introdurre bambine e bambini, ragazze e ragazzi. Infatti, se tale introduzione è da riconoscere come un *dovere ontologico* chiamato e impegnato a tutelare l'affermazione dell'umanità in quanto tale, diventa allora imprescindibile prestare la massima attenzione al percorso che le nuove generazioni compiono alla scoperta della loro costitutiva forma sensibile. L'introduzione all'esistenza non ammette ritardi o rinvii. Non c'è età che possa essere esclusa da esperienze di sensibilità verso le *rotondità*, le *ridondanze* e gli *anfratti* che il corpo, le emozioni e gli affetti possono/devono imprimere alla realtà⁵.

L'inesauribile processo di definizione della propria identità umana comincia da subito e da subito l'azione educativa deve lavorare affinché l'identità sia vissuta e riconosciuta, ricercata e promossa come identità incarnata: un'identità vissuta grazie all'essere corpo e animata dalle infinite modulazioni di emozioni e affetti.

2. Frequentare l'esistenza

Introdurre all'esistenza significa far incontrare l'esistenza e lavorare alla formazione di una «sensibilità competente» che sia in grado di orientarla in modo profondamente sentito, consapevole e intenzionale⁶. Questa conversione della sensibilità in competenza ha bisogno di un particolare spazio educativo, in grado di occasionare senza costringere, di liberare senza abbandonare, di richiamare senza vincolare.

È, questo, lo spazio della frequentazione, uno spazio di mediazione, giocato tra auto ed etero formazione, dove vivere esperienze di «situazioni sensibili» che, contemporaneamente, danno prova

³ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968, p. 165.

⁴ Si tratta di un sentire che appartiene alla visione heideggeriana: «Il sentire è l'apertura primaria e autentica dell'Esserci al suo poter-essere più profondo» (M. Heidegger, *Sein und Zeit* [1927], trad. it. *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1971, p. 207).

⁵ Il rinnovato, seppur spesso schizofrenico, interesse per il corpo può «segnare il passaggio da un modello di conoscenza speculativo e astratto a uno caratterizzato dall'adesione partecipata al contesto; il superamento della divisione fra teoria e pratica a favore di una visione integrata di una "teoria come azione"», per la quale un sapere impegnato a restituire la posizione che il corpo, le emozioni e gli affetti hanno non può ricercare unicamente «linee» rette e «trasparenze». I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma 2005, p. 8.

⁶ Cfr. D. Aimò, *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*, EDUCatt, Milano 2009.

della sensibilità umana e ne fanno fare prova⁷. L'azione educativa della frequentazione infatti, da una parte, rende visibile tale sentire facendolo incontrare nelle emozioni e negli affetti vissuti e manifestati dalla corporeità altrui; dall'altra, dà al destinatario dell'intervento educativo l'occasione di rendersi visibile, scoprendosi, nelle proprie emozioni, nei propri affetti, attraverso la propria corporeità.

La mediazione della frequentazione agisce, di fatto, richiamando ed esercitando l'attenzione con il chiaro intento di coinvolgere la sintesi di corpo-emozione-affetto in quella possibilità del sentire che permette di trasformare una mera presenza in una presenza sensibile⁸. Giocata nell'imprevedibilità che la contraddistingue sul confine imprecisato tra formale e informale, la frequentazione dell'esistenza è e resta la modalità educativa – se non la sola, di certo la più significativa – capace di animare quella sensibilità dalla quale dipende la possibilità di vivere umanamente.

È così possibile frequentare l'esistenza facendone esperienza “diretta”. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi possono iniziare a frequentarla in una gita che faccia fare le prime prove di libertà tra euforia e paura; in una gara che faccia provare la contraddizione del pianto scatenato dalla felicità per la vittoria; in un'esibizione che consenta di dare prova della propria capacità tra la solitudine della responsabilità e la solidarietà della partecipazione.

È però anche possibile frequentare l'esistenza facendone esperienza “indiretta”. Le stesse bambine/ragazze e gli stessi bambini/ragazzi possono avviare e proseguire la frequentazione dell'esistenza immedesimandosi nel protagonista di un romanzo o di un film, riconoscendosi o non riconoscendosi nelle emozioni di una canzone.

Questa frequentazione, però, deve necessariamente prendere forme diverse a seconda dell'età. Non è infatti possibile pensare di far incontrare l'esistenza a bambine/bambini e a ragazze/ragazzi attraverso le medesime esperienze (le stesse gite, gli stessi romanzi, ...). Se l'incontro con l'esistenza avvenisse in uno stesso spazio e negli stessi modi, rischierebbe di non essere compreso o di essere frainteso, di non suscitare interesse o di suscitare insensati.

Per questa ragione, l'attenzione pedagogica deve progettare interventi educativi declinati sulle diverse conformazioni che assume l'intreccio tra corporeità, emotività, affettività.

⁷ Questa frequentazione è modalità che rimane refrattaria alle spiegazioni epistemologiche di una metodologia educativa, fondamentalmente perché è “senza contenuto”: la sensibilità – infatti – non è un oggetto. Di conseguenza, non può essere prodotta ma unicamente occasionata e, come tale, non può essere verificata tramite misurazione. La sensibilità non è un traguardo e la sua espressione non appartiene al campo della verifica ma semmai, suggerirebbe Bloch, a quello della speranza.

⁸ È la sintesi espressa dal modello antropologico dell'*Homo sentiens*. Michel Lacroix ne discute ricchezza e pericoli in relazione agli altri modelli dell'*Homo sapiens* e dell'*Homo artifex*. Cfr. M. Lacroix, *Le culte de l'émotion* (2001), trad. it. *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Per la conformazione che tale intreccio assume in età adolescenziale è possibile esercitare la sensibilità per l'esistenza in quella particolare occasione di frequentazione data dalla mediazione di un testo che, fungendo da pretesto, mette a confronto con le innumerevoli domande del sentire umano. È infatti con la domanda – riconosciuta perché sentita ma autenticamente vissuta solo se, nello stesso tempo, espressa e ascoltata – che l'educazione alla sensibilità delle ragazze e dei ragazzi deve misurarsi.

3. Dialogare per mediare la sensibilità

Le pratiche narrative di tipo testuale possono mediare la frequentazione della sensibilità poiché si propongono come occasione indiretta di immedesimazione con il sentire, riconosciuto a partire dal vissuto dei protagonisti della narrazione. Sono pratiche entro le quali il testo narrato, proprio per farsi capace di mediazione, non è un testo che *descrive* il sentire per esaurirne i contenuti e non è un testo che *spiega* il sentire per delinearne le connessioni. È piuttosto un testo in cui la narrazione costituisce un pretesto per *nascondere* occasioni di riflessione e per *sollecitare* domande che esercitano la propria sensibilità. Questa stessa funzione del testo, ossia il suo essere un pretesto-per, riconduce a una vera e propria tipologia testuale che si pone nello snodo tra la narrativa e la drammaturgia: il “pretesto”.

Il pretesto può essere collocato entro il «genere letterario» del *dialogo*⁹, poiché mette in scena uno scambio dialettico tra due o più soggetti in uno scivolamento di piani giocato tra tesi e antitesi. Si genera così un'interazione che permette di illuminare diversi punti di vista e di attivare una «ricerca»¹⁰ attorno all'argomento oggetto del dialogo (ad esempio, i rapporti familiari, di coppia, le relazioni scolastiche, sportive, aggregative, ...).

Nel pretesto, il dialogo che media la sensibilità non tratta l'eccezionalità dell'evento e non descrive la particolarità del dettaglio. Il dialogo ha piuttosto, in primo luogo, il carattere della *quotidianità* dell'esperienza, in quanto non narra il caso specifico, raro o estremo, ma si fa spunto rispetto al quale ognuno può immedesimarsi. Il dialogo ha, in secondo luogo, il carattere dell'*indeterminatezza* della narrazione, in quanto non narra i particolari della situazione e non ne

⁹ Con Maria Vittoria Calvi il dialogo, nella modalità propria del «testo letterario», peraltro «specchio più o meno fedele» dell'interazione quotidiana, è un «genere letterario, di origini antiche e particolarmente in voga nell'epoca rinascimentale». Il dialogo è un genere letterario rispetto al quale Alberto Comparini indaga forme e metamorfosi nel Novecento, con particolare riguardo al rapporto esistente tra dialogo e conversazione e alla capacità del dialogo di esplorare «le condizioni di esistenza della persona». M. V. Calvi, *Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche*, in AISPI. *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del convegno di Roma (15-16 marzo 1995), Roma, Bulzoni 1996, p. 107. A. Comparini, *Un genere letterario in diacronia. Forme e metamorfosi del dialogo nel Novecento*, Fiorini, Verona 2018, p. 41.

¹⁰ N. Gatti, *Perché il piccolo diventi fratello: la pedagogia del dialogo nel cap. 18 di Matteo*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2007, p. 34.

restituisce il quadro completo, ma si fa spunto rispetto al quale ognuno può *interrogarsi*, mettendo in questione e arricchendo la propria sensibilità. L'interrogarsi, nella metodologia del pretesto, avviene sempre in una dimensione gruppale, grazie alla quale la riflessione personale dialoga con quella degli altri partecipanti e si ricostruisce collettivamente.

Il pretesto, proprio a partire dai caratteri della quotidianità e dell'indeterminatezza dei suoi dialoghi, mette quindi in scena un sentire che, con François Jullien, è «comune»¹¹ e che vuole essere spunto (pretesto) per sollecitare nell'adolescente una *postura verso l'esistere* che dovrebbe essere altrettanto comune: il domandare.

4. Domandare per educare alla sensibilità

L'uomo, proprio per la sua costitutiva umanità, è chiamato a incontrare l'esistenza (e la sensibilità che la alimenta) attraverso il domandare e, così, a problematizzarla.

[La] condizione umana [...], a differenza di quella animale, in null'altro consiste se non in quel compito infinito di porre domande, di problematizzare l'esistente, di non assopirsi in quei sogni beati di chi ritiene che la vita debba essere "senza pensieri", quando invece l'uomo è un prodotto di lotte intime e sociali, la cui soluzione provvisoria va cercata in quel dialogo infinito con gli altri, capace di allargare la sua visione del mondo¹².

Il domandare trova nell'*adolescenza* un momento dell'esistenza particolarmente fertile. L'adolescenza, che Umberto Galimberti descrive come «stagione esuberante e inquieta»¹³, è il periodo non unico ma senz'altro privilegiato in cui le domande sull'esistere, sulla propria storia e sul futuro vengono «messe a punto»¹⁴ proprio a partire dal "ribollire" della sensibilità. L'intreccio tra corpo, emozioni e affetti ribolle in quanto costituisce un nodo sensibile, particolarmente attivo e nevralgico (delicato e fondamentale), che mette in questione l'identità contribuendo alla sua ridefinizione.

¹¹ F. Jullien, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures* (2008), trad. it. *L'universale e il comune. Il dialogo tra culture*, Laterza, Bari 2010.

¹² U. Galimberti, *Il segreto della domanda. Intorno alle cose umane e divine*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 13.

¹³ U. Galimberti, *Il segreto della domanda*, cit., p. 161.

¹⁴ «domande - messe a punto a tutte le età, ma in modo particolare nell'adolescenza». L. Taufer, *Adolescenti e filosofi: le risposte della filosofia alle domande dei ragazzi*, Erickson, Trento 2008, p. 24.

È una ridefinizione che non può essere lasciata al caso¹⁵ e non può essere costretta entro un percorso predeterminato. È piuttosto una ridefinizione che deve essere educata, tutelandone l'originalità e promuovendone la pensabilità.

Il pretesto si fa così occasione di educare alla sensibilità, in primo luogo, esercitando nell'adolescente la *capacità-di-pensare* l'intreccio tra corpo, emozioni e affetti. È una capacità che fa di questo intreccio un sentire non scontato o subito, quanto piuttosto un sentire *messo in discussione*, per riconoscerlo, per metterlo alla prova, per delinearne provvisori confini e per prospettarne possibili direzioni.

Il pretesto mette in discussione il sentire perché, proprio a partire dai suoi dialoghi, sollecita *domande ermeneutiche*¹⁶ che, con Paul Ricœur, non sono volte né a spiegare, né a risolvere l'intreccio tra corpo, emotività e affettività¹⁷. Infatti il domandare del pretesto non è caratterizzato dall'*essere-seguito-da* una risposta, ma dal *dare-séguito-a* una presa di posizione. Il pretesto, in quanto scena di un sentire sfaccettato e contraddittorio, non vuole *indurre* interrogativi pre-definiti o *disseminare* "indizi" che conducano a determinate risposte. Il pretesto intende piuttosto sollecitare un "posizionamento" autentico e originale rispetto al sentire, definito (provvisoriamente) nel dialogo con il testo, con se stessi e con il gruppo.

Il pretesto si fa occasione di educare alla sensibilità, in secondo luogo, ampliando questa capacità-di pensare fino a trasformarla nella *responsabilità-di-pensare*¹⁸ l'intreccio tra corpo, emozioni e affetti. È una responsabilità che fa di questo intreccio un sentire interrogato non solo nel senso della possibilità (essere in grado di domandare) quanto piuttosto nel senso della necessità (*sentire* il "dovere" di domandare).

Infatti il pretesto non si pone solo come «scintilla»¹⁹ che crea l'occasione per il domandare, ma anche e soprattutto come metodologia attraverso la quale l'adolescente, frequentando sistematicamente il pensare, scopre la *possibilità* di porre domande all'esistenza e fa di questa possibilità una *necessità* e un preciso compito, nella consapevolezza che la partecipazione alla vita possa essere profonda solo se "sentita" con competenza e proprio per questo, accuratamente e autenticamente, interrogata.

¹⁵ Sebbene il domandare sia proprio dell'uomo, John Dewey avverte che «l'abito mentale di pensare in vista dei propositi pratici e del risultato, non in vista della conoscenza, rimane fino alla fine la disposizione dominante su tutte le altre». J. Dewey, *How we think* (1933), trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 320.

¹⁶ «La domanda semplicemente storicizzante-che cosa diceva il testo? - resta sotto il controllo della domanda propriamente ermeneutica-che cosa mi dice il testo e che cosa dico al testo?». P. Ricœur, *Temps et récit III. Le temps raconté* (1985), trad. it. *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1988, p. 272.

¹⁷ M. Moschini, *Nella domanda*, in *La domanda filosofica*, Id., Rocco Carabba, Lanciano 2015, pp. 53-70.

¹⁸ H.G. Gadamer, *Ermeneutische Entwürfe: Vorträge und Aufsätze* (2000), trad. it. *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

¹⁹ «Per ogni domanda ci vuole una scintilla». A. Lelli, C. Querci (a cura di), *Dieci domande per pensare. Dialoghi con adolescenti e testi filosofici*, Armando, Roma 2006, p. 214.

5. La sfida pedagogica del pretesto

L'efficacia educativa del pretesto è pertanto data dalla capacità di suscitare un coinvolgimento per il quale le ragazze e i ragazzi pongono domande come se vivessero realmente la situazione messa in scena. Tale efficacia è la conseguenza di un'azione educativa giocata su quella terra di mezzo che ha, nello stesso tempo, l'intenzionalità dell'agire mirato e l'imprevedibilità di un agire situato.

La conduzione di tale pratica richiede un profilo professionale inedito, un profilo che, nel sintetizzare i ruoli dell'educatore e dell'animatore, faccia emergere il *ruolo di mediatore*. Nella logica *educativa*, il pretesto va infatti proposto mediando tra le innumerevoli sfaccettature dei vissuti coinvolti. Al conduttore sono quindi richieste specifiche capacità di analisi e di rielaborazione volte, in un primo momento, a cogliere quelle trame del vissuto in grado – più di altre – di coinvolgere, poi a restituirne la portata di senso in una versione che abbia per tutti un particolare potenziale generativo. Nella logica *animativa*, invece, le risposte sono da improvvisare in un continuo lavoro di ritorno che media alla ricerca della risposta che, più delle altre, sappia dare la configurazione esistenziale adeguata. Al conduttore è pertanto richiesto il duplice coraggio dell'esporsi e del ricredersi, nel dar prova della circolarità necessaria alla comprensione di qualsiasi momento dell'esistenza.

Ne segue una conduzione caratterizzata da una specifica competenza pedagogica impegnata a fare emergere la *funzione mediatrice* del pensiero in quanto “*pensiero del pensabile*” che dilata i confini dell'esperienza, che pensa l'esistenza per ciò che essa ancora non è stata ma potrebbe essere, che coltiva la capacità di dissentire e di mettere in discussione la realtà sentendo la responsabilità di trasformarla²⁰.

Proprio la definizione di questo ulteriore profilo del ruolo educativo può costituire una sfida per una riflessione pedagogica che riconosce la realtà e l'importanza di quella terra di mezzo tra formale e informale.

Bibliografia

Aimo D., *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*, EDUCatt, Milano 2009.

Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.

²⁰ Cfr. F. Cambi, *La funzione formativa della narrazione*, in R.M. Morani (a cura di), *Libri libroni libracci. Leggere a scuola senza annoiarsi*, Carocci, Roma 2007.

- Calvi M. V., *Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche*, in AISPI. *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del convegno di Roma (15-16 marzo 1995), Bulzoni, Roma 1996, pp. 107-117.
- Cambi F., *La funzione formativa della narrazione*, in Morani R.M. (a cura di), *Libri libroni libracci. Leggere a scuola senza annoiarsi*, Carocci, Roma 2007.
- Comparini A., *Un genere letterario in diacronia. Forme e metamorfosi del dialogo nel Novecento*, Fiorini, Verona 2018.
- Dewey J., *How we think* (1933), trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Freire P., *Pedagogia de autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1996), trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004.
- Gadamer H.G., *Ermeneutische Entwürfe: Voträge und Aufsätze* (2000), trad. it. *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Galimberti U., *Il segreto della domanda. Intorno alle cose umane e divine*, Feltrinelli, Milano 2011.
- Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma 2005.
- Gatti N., *Perché il piccolo diventi fratello: la pedagogia del dialogo nel cap. 18 di Matteo*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2007.
- Heidegger M., *Sein und Zeit* (1927), trad. it. *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1971,
- Jullien F., *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures* (2008), trad. it. *L'universale e il comune. Il dialogo tra culture*, Laterza, Bari 2010.
- Lacroix M., *Le culte de l'émotion* (2001), trad. it. *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Lelli A., Querci C. (a cura di), *Dieci domande per pensare. Dialoghi con adolescenti e testi filosofici*, Armando, Roma 2006.
- Moschini M., *Nella domanda*, in *La domanda filosofica*, Id., Rocco Carabba, Lanciano 2015, pp. 53-70.
- Ricœur P., *Temps et récit III. Le temps raconté* (1985), trad. it. *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1988.
- Taufer L., *Adolescenti e filosofi: le risposte della filosofia alle domande dei ragazzi*, Erickson, Trento 2008.

Narrazione di narrazioni. La “restituzione narrativo-simbolica” nei laboratori a mediazione corporea.

Alba G. A. Naccari

Abstract

Nei laboratori a mediazione corporea ed espressiva con adulti, che partecipano per prendersi cura di sé ed ascoltare e dare spazio ai propri bisogni evolutivi, è possibile proporre, periodicamente o a conclusione del percorso, un feedback verbale-narrativo centrato sul processo evolutivo realizzato, attraverso l'amplificazione culturale dei simboli emersi. Questa opportunità, che definisco *Restituzione narrativo-simbolica*, è stata sperimentata a lungo nella formazione, ricerca e tirocinio portate avanti dall'Associazione *Eurinome* a Perugia. Si configura come un'opportunità educativa e valutativa insieme, volta ad elaborare una sorta di sintesi diacronica del percorso effettuato utilizzando i simboli principali che l'allievo/a ha evidenziato nelle sue danze, narrazioni, produzioni plastico-pittoriche. I simboli più che interpretati vanno accolti con le immagini che evidenziano e con gli atteggiamenti esistenziali cui rinviano. Se ne narrano i miti connessi e le dimensioni umane che nelle diverse culture sono condensate nell'immagine archetipica. È questa una pratica che va nella direzione dell'empowerment, l'adulto/a ne esce confermato/a, rafforzato/a, arricchito/a dalle immagini e dalle trame che lui/lei stesso/a ha incontrato-creato nel suo percorso.

Parole-Chiave: laboratorio a mediazione corporea, narrazione, rispecchiamento, restituzione verbale.

In the bodily and expressive mediation with adults, oriented to satisfy pedagogical needs, it is useful to propose, periodically or at the end of the course, a verbal feedback centered on the evolutionary process realized. This feedback can be interweaved thanks to the cultural amplification of the symbols emerged. This opportunity, which I define narrative-symbolic restitution (in italian restituzione), has been experimented for a long time in the research and training carried out by the Eurinome Association in Italy in Perugia. It is configured as an educational and evaluative operation together, aimed at elaborating a sort of diachronic synthesis of the path made, using the main symbols that the client has highlighted in his/her dances, narrations, plastic-pictorial productions. More than to interpret the symbols, it is to welcome the images they highlight with the existential attitudes to which the symbols refer. It is useful to tell the related myths and human dimensions condensed into the chosen archetypal images in the various cultures. This is a practice

that goes in the direction of empowerment, the adult comes out confirmed, strengthened, enriched by the images that he / she has met in his/her path.

Keywords: *bodily mediation, narration, mirroring, verbal feedback.*

Nei laboratori a mediazione corporea ed espressiva con adulti, che partecipano per dare spazio ai propri bisogni evolutivi, è possibile proporre, periodicamente o a conclusione del percorso, un feedback verbale-narrativo centrato sul processo evolutivo realizzato, attraverso l'amplificazione culturale dei simboli emersi nelle attività. Questa opportunità, che definisco *Restituzione narrativo-simbolica*, è stata sperimentata a lungo nella formazione, ricerca e tirocinio portate avanti dall'Associazione *Eurinome* a Perugia. Si configura come un'opportunità educativa e valutativa insieme, volta ad elaborare una sorta di sintesi diacronica del percorso effettuato utilizzando i temi principali che l'adulto/a ha evidenziato nelle sue danze, narrazioni, produzioni plastico-pittoriche. I simboli più che interpretati vanno accolti con le immagini che evidenziano e con gli atteggiamenti esistenziali cui rinviano. Se ne narrano i miti connessi e le dimensioni umane che nelle diverse culture sono condensate nelle immagini archetipiche²¹. È questa una pratica che va nella direzione dell'empowerment²², l'adulto/a ne esce confermato/a e arricchito/a dalle immagini e dalle trame che lui/lei stesso/a ha incontrato-creato nel suo percorso espressivo.

1.L'intreccio tra parola e corpo, tra narrazione e movimento

L'intreccio tra parola e corpo, tra narrazione e movimento, testimonia oggi in ambito pedagogico la teoria e la pratica del superamento della ormai obsoleta dicotomia tra anima e corpo. L'integrazione delle pratiche corporee con le pratiche narrative consente la cura della persona nella sua complessità in un approccio pedagogico olistico. In queste pratiche non è solo il corpo che interpreta e rappresenta le parole, ma anche viceversa le parole nascono e tessono testi a partire dai movimenti corporei. In diverse tipologie di laboratori a mediazione corporea e narrativa insieme²³ si dà una circolarità virtuosa tra espressività corporea ed espressività narrativa che valorizza ed implementa le peculiarità formative di ognuno dei due linguaggi²⁴.

²¹ Cfr. G.Durant, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Allier, Grenoble 1960.

²² Cfr. C.Rogers, *Carl Rogers on Personal Power*, Delacorte Press, New York 1977.

²³ Cfr. ad esempio A.G.A. Naccari, *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzamovimentoterapia*, Morlacchi, Perugia 2004; I.Gamelli – C.Mirabelli, *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

²⁴ Ad esempio, si può costruire un incontro o una serie di incontri di mediazione corporea su una narrazione mitica ritenuta evolutiva per le persone di cui ci si prende cura (cfr. A.G.A. Naccari *Dancing mythical stories to dance more actively one's own history*, in Formenti, L. & West, L. (Eds.), *Stories that make a difference. Exploring the*

Ognuno di noi è un tessuto complesso di narrazioni, di trame e *topoi* che più o meno inconsciamente usiamo per narrare la nostra storia e dare senso e gestire il nostro vivere quotidiano²⁵. Il significato che ricerchiamo per gli eventi e le scelte che ci riguardano è spesso un significato narrativo, ovvero un significato che poggia il suo costrutto *nelle narrazioni più grandi*²⁶ che, per quanto sembrano aver perso la connessione reale con l'esistenza attuale²⁷, rimangono ancora significanti... Esse hanno un po' la funzione della mappa per orientarsi nel territorio²⁸, ma sono destinate oggi ad essere delle mappe estremamente duttili ed in grado di intrecciarsi con altre mappe.... Ciò anche e soprattutto in senso interculturale.

«Il pensiero autobiografico riguarda il passato, opera nel presente, ma è per il futuro»²⁹, nel modo in cui ci si narra si diventa più consapevoli di sé e si dipanano velatamente le trame possibili successive della propria storia. Ed anche quando inventiamo nel «“C'era una volta...», stiamo sempre parlando di noi³⁰ costruendo immagini e trame che hanno un valore simile a quello dei sogni notturni.

Il corpo, poi, è da sempre una delle fondamentali dimensioni identitarie della persona³¹, non solo nell'unicità del suo apparire, della sua morfologia, del suo cambiare, del suo essere o non essere più o meno in armonia con l'immagine corporea culturalmente auspicata, ma soprattutto nell'unicità del suo essere prospettiva sul mondo³², nel modo di sentire, percepire, rapportarsi, muoversi, essere espressione della persona...*manifestare il suo esserci*, essere esperienza. Inoltre, «la storia di ciascun essere umano è racchiusa nel suo copro. Di questa storia possiamo in parte parlare, sforzandoci di rintracciarne la trama nei segni che essa ha depositato nella nostra carne [...] Ogni

collective, social and political potential of narratives in adult education research, Pensa MultiMedia, Lecce 2016), oppure proporre di inventare una storia a partire dalle sensazioni ed emozioni provate in uno o più incontri di movimento (cfr. A.G.A.Naccari, *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*, Guerini, Milano 2012); ma le possibilità sono ancora molteplici...

²⁵ Cfr. J.S.Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr.it., Laterza, Roma-Bari 1997.

²⁶ Cfr. J.Lyotard, *La condizione postmoderna*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1981

²⁷ Cfr. F.Batini, *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori Editore, Napoli 2011.

²⁸ Cfr. G.Bert, *Introduzione*, in Castiglioni M. (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano 2014, p.15.

²⁹ D.Demetrio, *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p.108.

³⁰ Cfr. J.L.Borghes, *Funes, o della memoria*, in Finzioni, Einaudi, Torino 1995. «Sì io credo che in definitiva tutto quello che uno scrive sia autobiografico. Solo che si può scrivere 'Sono nato nel tale anno, tale luogo' o 'C'era una volta un re che aveva tre figli'».

³¹ Cfr. C.Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, la Scuola, Brescia 2003.

³² Cfr. M. Merleau Ponty, *Fenomenologia della percezione*, tr.it., Bompiani, Milano 2003.

narrazione è inevitabilmente corporea. Il corpo ci racconta sfidandoci alla comprensione dei suoi messaggi»³³.

Nei laboratori centrati insieme sulla corporeità e sulla scrittura creativo-narrativa l'esperienzialità dell'una può essere accolta ed in qualche modo rispecchiata dalle parole dell'altra, in una circolarità nella quale l'ispirazione reciproca ha termine solo nel momento in cui un tema narrativo sembra aver completato nella specificità di un'esistenza il suo racconto trasformativo³⁴.

2. Essere è essere percepiti...

Per scoprire e liberare risorse e talenti, a chi educa «si chiedono fantasia, come capacità di vedere il possibile. [...] In virtù della pratica della “*fantasia reale*” di buberiana memoria, potrebbe essere realisticamente immaginato quello che l'educando può essere in fatto di umanizzazione di sé, quello che può divenire, e potrebbe essere costruito un funzionale ponte per raccordare presente e futuro, evidenza e mistero, „[...] essere e dover essere»³⁵.

Gli educatori/trici che utilizzano la mediazione corporea e narrativa³⁶ sono agevolati in questo esercizio di fantasia prospettica poiché possono contare su una quantità considerevole di *tracce significative* delle persone di cui ci si prende cura: gestualità prevalenti, danze preferite, produzioni plastico-pittoriche (che nascono come rielaborazioni dei vissuti di movimento), produzioni narrative, verbalizzazioni³⁷ fatte durante gli incontri laboratoriali. Devono, quindi, «saper osservare e fare tesoro dell'*ascolto* del movimento dell'altro, come una preziosa rivelazione verso il dover essere di chi si muove, come un processo di *incarnazione* di ulteriori possibilità dell'esserci»³⁸.

³³ Gamelli I. – Mirabelli C. (2019), *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina, Milano, p.11.

³⁴ Può essere questa una opportunità educativa «che indica un possibile cammino pedagogico verso il ritorno al corpo come totalità della persona, ed in esso verso il ritorno ad una narrazione non più interpretata ma danzata..., in una sorta di circolarità tra parola poetica e corpo, danza e narrazione [...] Si pone in essere così un percorso sul filo dell'immaginario in cui la parola poetica ed il movimento-immagine si rincorrono e si approfondiscono l'un l'altro, rimanendo nel regno intermedio della poiesi il cui potenziale trasformativo è di per sé enorme» A.G.A.Naccari, *Le vie della danza...* cit., pp.237-238.

³⁵ B.Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2004, p.122.

³⁶ In particolare nel setting simbolico-antropologico®, cfr.A.G.A.Naccari, *La mediazione corporea per un'educazione olistica*, Guerini, Milano 2012; www.danzasimbolica.altervista.org.

³⁷ La verbalizzazione si tiene di solito a conclusione di un incontro, ciascun partecipante dice ciò che si sente di dire in merito ai vissuti personali, ciò ha un valore non interpretativo ma serve a fare memoria e sedimentare quanto sperimentato (Cfr. A.G.A.Naccari *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma 2006, pp.242-246).

³⁸ A.G.A.Naccari, *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma 2006, p.282.

Essi/e devono, inoltre essere in grado di ricercare lo spessore simbolico-culturale di tutto quanto le persone hanno manifestano.

Hillman sostiene che “*esse est percipi*”³⁹: essere è essere percepiti. «Noi siamo fenomeni offerti alla vista. “Essere” è in primo luogo essere visibili. Il lasciarsi vedere apre una possibilità di benedizione: perciò noi cerchiamo amanti e mentori e amici, affinché possiamo essere visti, ed essere benedetti [...]. Il “come è” dice ciò che è. Questa cosa è così; i suoi gesti, il suo stile, i suoi colori, i suoi movimenti, il suo linguaggio, la sua espressione dicono esattamente come essa è [...]. Il presupposto nascosto è anch’esso visibile [...] nelle reticenze, nei gesti [...]. L’immagine che un mentore scorge in un allievo [...] non è né tutta davanti né quel che è nascosto dietro [...]. Il mentore percepisce le pieghe di una complessità, quelle curve dentro/fuori, sotto/sopra dell’implicito [...]. L’invisibilità della ghianda – l’immagine interiore destinata a svilupparsi nella vita individuale – sta nel come di una prestazione visibile, nelle sue tracce [...]. L’invisibile è perfettamente visibile in ogni punto e momento della quercia – la realizzazione dell’immagine interiore – [...] e si comporta come un ordine implicito tra le pieghe del visibile, [...]: invisibile, ma non letteralmente tale, bensì l’invisibile fatto visibile»⁴⁰. Le “tracce” degli adulti e delle adulte, autobiografiche o fantastiche, danzate o narrate, manifestate o verbalizzate esprimono un po’ per immagini, un po’ in un codice cifrato, frammenti del loro mondo interno (e del loro futuro possibile) che chiede di essere reso in qualche modo consapevole. Esse consentono a chi conduce il laboratorio di *vedere* l’altro nella globalità del suo esserci, nell’unicità e complessità del suo manifestarsi, senza pretendere, comunque, di comprenderlo nella sua interezza.

3. Farsi “specchio”...

Nella storia della scienza è stato spesso ribadito come gli stessi costrutti scientifici facciano inevitabilmente riferimento a dei paradigmi della realtà che sono essi stessi dei dispositivi narrativi e portano inevitabilmente a costruire frammenti di narrazioni. In ambito medico, ad esempio, la diversa lettura dei sintomi e della realtà del paziente può portare ad un profilo diagnostico (che è pur sempre una forma di narrazione... di ermeneutica) differente e quindi anche ad una cura diversa... E’ l’esempio della diversa lettura e produzione narrativa relativa al *Selvaggio dell’Aveyron* prodotta dai medici Pinel e Itard, che, di fronte al medesimo adolescente trovato nella foresta, elaborano due differenti diagnosi tessendo gli stessi dati, Pinel ricondurrà il quadro del ragazzo a ciò che in quell’epoca veniva definita *idiotia*, Itard sosterrà invece che l’*idiotia* è solo apparente e che è dovuta alle condizioni di deprivazione educativa in cui è vissuto. «Siamo di fronte dunque alla stessa vicenda ma anche a due interpretazioni, che rimandano a due narrazioni e a due

³⁹ J.Hillman, *Il codice dell’anima, carattere, vocazione, destino*, tr.it., Adelphi, Milano 1997, pp.149 e segg.

⁴⁰ *Ibi*, pp.160-161.

modelli pedagogici»⁴¹. Anche «ogni intervento, progetto, azione, relazione di tipo educativo»⁴² poggia su trame narrative, su precomprensioni e paradigmi epistemologici che orientano il lavoro ed i processi educativi in atto....

In considerazione di tutto ciò, si tratta di far sì che la produzione narrativa e/o precomprensione, che inevitabilmente come educatori/trici si costruisce in relazione ai propri allievi/e, possa effettivamente entrare in circolarità ermeneutica con le trame e le tracce significanti che essi stessi producono.

Le tracce consentono all'adulto/a una sorta di *auto contemplazione*⁴³; in questo processo può utilmente e umilmente inserirsi l'educatore facendo da *specchio*, comunque soggettivo e parziale, del processo narrativo simbolico in atto. Uno *specchio* in cui le proprie precomprensioni entrano in circolarità con quelle più o meno consapevoli del/la protagonista principale. Ciò è possibile anche e soprattutto nei laboratori in cui ai frammenti autobiografici viene associato il movimento ed altre forme di produzione espressiva come nella mediazione corporea simbolico-antropologica®⁴⁴.

4. Narrazione di narrazioni: verso l'empowerment.

Nelle metodologie a mediazione corporea ed espressiva centrate sul valore simbolico del movimento e delle immagini, è molto importante comprendere l'evoluzione del processo simbolico che le persone coinvolte nelle attività educative manifestano. Come sostiene Jung, infatti, i simboli rinviano non solo a dei significati comprensibili razionalmente, ma soprattutto a emozioni, atteggiamenti e intuizioni⁴⁵. Elaborare un quadro-mappa concettuale delle principali immagini emerse e proporlo al termine di un percorso, senza pretendere di aver capito tutto, ma semplicemente come una sorta di amplificazione culturale degli archetipi emersi, può rinforzare il processo realizzato e nutrire positivamente il Sé della persona che ha danzato con noi. È una sorta di ricomposizione narrativa che è possibile anche elaborare come restituzione di gruppo, scegliendo le

⁴¹ C.Palmieri, *Aver cura dell'esistenza tra educazione e narrazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano 2014, p.125.

⁴² Ivi, p.126.

⁴³ «La natura intimamente dialogica della narrazione fa sì che l'altro (Altro da Sé e Altro in Sé) abbia una fondamentale funzione speculare [...] Lo sdoppiamento dello sguardo generato dal testo può aiutare l'autore a cogliere i modi in cui si sente pensato e rappresentato attraverso le parole del testo stesso (secondo i parametri di Winnicott); può dar vita a un'immagine mentale di sé più coesa (come Lacan); può avere positive ricadute narcisistiche (come Kohut)», G.Barbieri, *La storia e le storie. Rifrazioni narrative e cura di sé*, in M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano 2014 p.112).

⁴⁴ Cfr. A.G.A.Naccari, *Le vie della danza ... cit.*; Ead., *Persona e movimento...cit.*; Ead., *La mediazione corporea...cit.*; www.danzasimbolica.altervista.org.

⁴⁵ Cfr. C.G.Jung – K.Kerenyi, *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, tr.it., Boringhieri, Torino 1999. Se per esempio una persona che tende a muoversi verso il cielo e a proporre immagini con simboli ascensionali, lentamente comincia a muoversi in modo più radicato, evidenziando immagini connesse alla terra, è possibile supporre che sia in atto un processo di *incarnazione* e/o di accettazione dei limiti dell'umano e della propria unicità....

immagini, le gestualità prevalenti e le trame che i partecipanti hanno in comune, così da sottolineare l'evoluzione del percorso gruppal.

Questa *restituzione narrativa* si configura più che come un'interpretazione, come un condensato di immagini e di significati esistenziali che continueranno a parlare alla vita dell'adulto/a anche dopo che si sarà concluso il processo educativo. La *restituzione* va nella direzione della circolarità virtuosa tra verbale e non verbale, tra parole e vissuti, aiutando l'adulto/a a collocarsi consapevolmente nella transizione dinamica verso un ulteriore processo di crescita.

Questa pratica va, dunque, nella direzione dell'empowerment⁴⁶, l'adulto/a viene fuori rinforzato/a e confermato/a nella sua unicità grazie al valore ed allo spessore di significato delle immagini che lui/lei stesso/a ha prodotto nel processo evolutivo; egli /ella è arricchito/a dalla conoscenza relativa ai miti ed alle dimensioni umane condensate negli archetipi emersi⁴⁷.

Ciò che emerge nei laboratori corporei (ovvero: movimenti simbolici, narrazioni, immagini disegnate etc.) «vanno osservati, accolti, e disposti come in un continuum narrativo, attraverso il quale si palesa quell'immagine invisibile⁴⁸ destinata ad *incarnarsi* sempre più nella singolarità della vita dei nostri allievi. La restituzione verbale relativa a questa narrazione sarà sempre rispettosa e non invadente la libertà dell'altro, al quale spetterà sempre l'ultima parola. Vi è, infatti, una grande responsabilità in tutto questo. La descrizione del processo narrativo, non sarà mai in termini assertivi, ma sempre nei termini immaginativi del *potrebbe essere*»⁴⁹. Di tutta la *restituzione*, l'adulto/a sceglie ciò che in lei/lui risuona come congruo, confrontandosi ed eventualmente criticando le trame in cui non si riconosce.

L'approccio ermeneutico finalizzato alla costruzione della *restituzione* è di tipo qualitativo e idiografico, centrato sulla soggettività delle persone. La persona è accolta nella sua fenomenologia specifica, facendo attenzione ai comportamenti ed ai significati prodotti.

L'osservazione da parte di chi conduce il laboratorio ha le caratteristiche di un'osservazione partecipante⁵⁰ ed insieme della testimonianza attiva⁵¹, si rimane in ascolto e si osservano con grande pazienza i *segni*, le *tracce*, che nel movimento si palesano, del dover essere possibile dei

⁴⁶ Rogers C., *Carl Rogers on Personal Power*, Delacorte Press, New York 1977.

⁴⁷ Cfr. A.G.A.Naccari, *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamovimentoterapia*, FrancoAngeli, Milano 2018; Naccari A.G.A. (2016), *Dancing mythical stories to dance more actively one's own history*, in Formenti, L. & West, L. (Eds.), *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*, Pensa MultiMedia, Lecce.

⁴⁸ Cfr. J.Hillman, *Il codice dell'anima...*cit.

⁴⁹ A.G.A.Naccari, *Persona e movimento...* cit., p.284.

⁵⁰ Cfr. A.G.A.Naccari, *Pedagogia al limite, Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto*, Anicia, Roma 2019, pp.140-142.

⁵¹ Faccio qui riferimento alle pratiche del "movimento autentico", in cui chi si muove è 'testimoniato' in un modo specifico con un'attenzione particolare alle dimensioni dell'*Erlebnis* rintracciabili nelle espressioni corporee (Cfr. A.G.A.Naccari, *Persona e movimento...* cit. pp.127-134)

protagonisti di danze e narrazioni. I dati osservati vengono successivamente trascritti in un apposito diario di bordo semistrutturato⁵² con indicatori specifici. Se possibile, nel rispetto della volontà dell'allievo/a si fa uso delle foto e delle riprese video per fare memoria dei disegni, delle produzioni plastico-pittoriche, delle narrazioni e dei movimenti significativi.

Il lavoro preparatorio finalizzato alle *restituzioni* richiede molto tempo e grande pazienza, si tratta di rileggere i diari di bordo scritti in un numero discreto di incontri (almeno 6/7 affinché sia significativo), rileggere i testi prodotti dagli/lle allievi/e, riguardarne le produzioni plastico-pittoriche, ricercarne i simboli, dedicarsi alla ricerca ed allo studio dei miti e dei significati connessi in diverse culture, e tesserne una mappa-narrazione o frammenti di nuclei narrativi per quanto possibile coerenti. Una volta composti i diversi quadri-restituzioni (individuali e /o di gruppo) li si presenta in un incontro conclusivo nel quale è anche possibile per ciascuno rivedere, rileggere le proprie "tracce", accuratamente collezionate dagli allievi stessi e/o fotografate da chi conduce.

In base ai feedback delle persone che nel tempo hanno ricevuto le *restituzioni*⁵³, è possibile ipotizzare che tale strumento migliori la consapevolezza del processo effettuato, permetta di farne meglio memoria, implementando la capacità delle persone di posizionarsi in maniera più centrata, più ricca e rispettosa della propria singolarità, nell'esistenza personale.

Rappresenta inoltre un valido contributo per monitorare il processo pedagogico nei laboratori a mediazione corporea ed espressiva, in quanto consente di rielaborare e sintetizzare alcuni tra i dati art-based. Consente, infatti, all'educatore/trice di focalizzare meglio i bisogni evolutivi, mettendo in evidenza, le conquiste, i cambiamenti, le scoperte, degli/lle allievi/e grazie alla pregnanza di significato ed allo sviluppo delle trame individuate.

Bibliografia:

Barbieri G., *La storia e le storie. Rifrazioni narrative e cura di sé*, in M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano 2014.

Batini F., *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori Editore, Napoli 2011.

Bert G., *Introduzione*, in Castiglioni M. (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano 2014.

Borghes J.L., *Funes , o della memoria*, in *Finzioni*, Einaudi, Torino 1995.

Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, tr.it., Laterza, Roma-Bari 1997.

⁵² Cfr. A.G.A.Naccari. *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*, Guerini, Milano 2012, p.94.

⁵³ Raccolti anch'essi nei diari di bordo delle attività di Eurinome ASD.

- Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Durant G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Allier, Grenoble 1960.
- Gamelli I.– Mirabelli C., *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Hillman J., *Il codice dell'anima, carattere, vocazione, destino*, tr.it., Adelphi, Milano 1997.
- C.G.Jung – K.Kerenyi, *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, tr.it., Boringhieri, Torino 1999.
- Lyotard J., *La condizione postmoderna*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1981.
- Merleau Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, tr.it., Bompiani, Milano 2003.
- Naccari A.G.A., *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamovimentoterapia*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Ead., *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzamovimentoterapia*, Morlacchi, Perugia 2004.
- Ead., *Pedagogia al limite, Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto*, Anicia, Roma 2019.
- Ead., *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma 2006.
- Ead., *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*, Guerini, Milano 2012.
- Ead., *Dancing mythical stories to dance more actively one's own history*, in Formenti, L. & West, L. (Eds.), *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.
- Palmieri C., *Aver cura dell'esistenza tra educazione e narrazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura*, Mimesis, Milano 2014.
- Rogers C., *Carl Rogers on Personal Power*, Delacorte Press, New York 1977.
- Rossi B., *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Xodo C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, la Scuola, Brescia 2003.

Thanatos ed educazione. Affetti e concettualizzazioni sulla morte nel pensiero infantile e pre-adolescenziale.

Luana Di Profio

Abstract.

La morte è, per tutti, l'ineludibile, che appartiene, *de facto*, come angoscia e/o come esperienza, anche al mondo dell'infanzia. I bambini hanno bisogno di adulti capaci di aiutarli a esprimere le loro emozioni, adulti consapevoli che non provino spavento per le domande sulla vita e sulla morte.

Parole chiave: Educazione alla morte nell'infanzia, Educazione tanatologica con i bambini, Educazione emotiva, Elaborazione del lutto infantile

That death is, for all, the unavoidable, which belongs, de facto, as anguish and/or as experience, even in the world of childhood. Children need adults capable of helping them express their emotions, adults who are aware that they are not afraid of questions about life and death.

Keywords: *Education for death in childhood, Tanatological education with children, Emotional education, Development of infantile mourning.*

L'ingenua idea secondo la quale l'infanzia dovrebbe essere estromessa dai discorsi intorno alla morte ignora un'evidenza *chiara e distinta*, quella che la morte è, per tutti, *l'ineludibile*, che appartiene, *de facto*, come angoscia e/o come esperienza, anche al mondo dell'infanzia⁵⁴. Annichilito in una pesante rimozione sociale, espressione di una ragione incapace di riconoscersi come finita e sempre in contrasto col vissuto di limitatezza⁵⁵, il concetto di morte sembra doversi relegare nello spazio segreto delle *angosce degli adulti*, parzialmente consci di quella *possibilità irriducibile* della condizione umana.

Già Freud⁵⁶, aveva riconosciuto l'insufficienza dell'uomo di fronte al pensiero della morte, unitamente a quel vissuto inconscio di immortalità⁵⁷, quell'illusorio *bisogno biogrammatico di amortalità*⁵⁸ funzionale ai compiti di sopravvivenza⁵⁹, che fa divenire l'uomo a un tempo *cieco e lucido*. La familiarità con la morte, «*si vis vitam para mortem*»⁶⁰, si è andata affievolendo in epoca contemporanea, quando la morte inizia la sua lunga discesa semantica, fino a farsi «*l'innominabile*»⁶¹ e l'inesprimibile. Tuttavia,

⁵⁴ L. Di Profio, *L'educazione tanatologica. Come e perché parlare di morte con i bambini*, ESI, Napoli 2014, p. 9.

⁵⁵ Cfr. A. Carotenuto, *L'eclissi dello sguardo*, Bompiani Editore, Milano 1997.

⁵⁶ Cfr. S. Freud, *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, in, *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

⁵⁷ S. Freud, *Noi e la morte*, Palomar, Laterza, Bari 1993.

⁵⁸ S. Acquaviva, *Eros, morte ed esperienza religiosa*, Laterza, Roma-Bari 1993.

⁵⁹ *Ibi*, p. 13.

⁶⁰ S. Freud, *Noi e la morte*, cit., p. 32.

⁶¹ P. Ariès, *Storia della morte in Occidente. Dal medioevo ai giorni nostri*, tr. it., Rizzoli, Milano 1978, p. 84.

al di là delle incerte forme di rimozione, permane nell'uomo quell'incessante ricerca di significato che ridesta il dettato kierkegaardiano sulla *serietà della morte*, intesa come capacità dell'uomo di pensare la *propria* morte⁶²: *esercitarsi nel serio pensiero della morte*, contemplandone l'inappellabilità, dispiegando l'esistenza nella cura della propria anima.

L'uomo serio:

arriva a comprendere qual è l'autentica destinazione della sua vita e qual è la giusta meta verso cui indirizzare il suo viaggio. Al cospetto del serio pensiero della morte nessun compito appare, infatti, troppo banale, nessun lasso di tempo troppo breve⁶³.

Questo *pensiero serio* sulla *regina dei terrori*, una delle poche certezze sul piano ontologico, non si sottrae nemmeno al pensiero infantile, motivo per il quale s'impone l'assunzione di un modello educativo basato sulla necessità di «*includere ovunque la morte*»⁶⁴, reintegrando la morte, la sua concettualizzazione e la riflessione intorno a essa all'interno della vita. Si profila l'idea di un'*educazione alla morte*, sulla scia di civiltà non occidentali nelle quali possiamo ancora trovare espressioni compiute di *pedagogia della morte*⁶⁵, forma di educazione che dovrebbe divenire parte integrante nella formazione⁶⁶ a partire «dagli albori della vita»⁶⁷, come *cura* del benessere emotivo e cognitivo dei bambini.

Già a partire dai primi anni di vita i bambini possiedono teorie ingenue⁶⁸ sul concetto di morte, che si affinano con il progredire dello sviluppo cognitivo, e sono in grado di compiere riflessioni «molto più evolute di quanto in genere si sospetti»⁶⁹. Secondo lo studio di M. H. Nagy⁷⁰, nei bambini vi sarebbero tre stadi di concettualizzazione della morte; fino ai tre anni, i bambini avvertono che la morte si contrappone alla vita, tuttavia non sono ancora in grado di annettere nel loro schema cognitivo l'idea di

⁶² R. Garaventa, *Esperienze della morte e scelta esistenziale in Søren Kierkegaard*, in, *Esperienza della morte, senso dell'esistenza, impegno etico. Aspetti e problemi della tanatologia filosofica contemporanea*, Troilo Editore, Bomba (CH) 1999, p. 175.

⁶³ *Ibi*, p. 184.

⁶⁴ L. V. Thomas, *Antropologia della morte*, tr. it., Garzanti, Milano 1976, p. 7.

⁶⁵ *Ibi*, p. 561.

⁶⁶ *Ibi*, p. 569.

⁶⁷ F. Antonelli, *Per morire vivendo. Psicologia della morte*, Città Nuova Editrice, Roma 1981, p. 26.

⁶⁸ R. Vianello, *Religione e morte: le idee del bambino*, in, R. Vianello - D. Lucangeli, *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2004. Vedi anche, R. Vianello - M. L. Marin, *La comprensione della morte nel bambino*, Giunti, Firenze 1985.

⁶⁹ R. Vianello, *Religione e morte: le idee del bambino*, cit., p. 160.

⁷⁰ M.H. Nagy, *The child's theories concerning death*, «J. Genetic Psychol.», 73, 1948, pp. 3-27.

irreversibilità della morte. Nel secondo stadio, 5/9 anni, la morte appare come *irreversibile*⁷¹ e *personificata*, generando la confusione concettuale fra *il* morto e *la* morte. I bambini in questo stadio cercano di allontanare la morte collocandola, in maniera difensiva, in un tempo lontanissimo. Il terzo stadio inizia all'incirca intorno ai 9 anni e la morte viene vista come un processo endogeno irreversibile con la cessazione di tutte le attività organiche e psichiche⁷².

Indipendentemente dal livello di concettualizzazione, i bambini provano davanti alla morte un senso di abbandono e di colpa, di vuoto affettivo e di disperazione⁷³; e mentre noi occidentali operiamo quel «diniego supremo»⁷⁴, la vita continua a morire.

Lo statunitense Dan Schaefer, necroforo, docente di tanatologia e conferenziere internazionale, considerato il pioniere della *tanatologia per bambini e ragazzi*, ebbe modo di comprendere, proprio in ragione della sua lunga esperienza nei luoghi di morte, l'atteggiamento di esclusione e di negligenza degli adulti nei confronti dei bambini e degli adolescenti coinvolti in eventi luttuosi, evidenziandone le paure, le emozioni e i vissuti. Relegati negli spazi adiacenti alla morte, Schaefer si soffermava a dialogare con i bambini, concependo un suo particolare metodo dialogico tenendo conto delle diverse capacità psicologiche, concettuali e cognitive dei bambini tanto che, Maria Varano, ne raccomandava la lettura per tutte le professionalità implicate in relazioni educative e d'aiuto, compresi i genitori⁷⁵.

Punto di partenza del metodo di Schaefer è il *realismo*: con i bambini bisogna parlare di morte in termini e forme linguistiche ricolme di *verità*⁷⁶, evitando di abbandonarli in articolazioni di pensiero costituite da fantasie di colpa, responsabilità o sentimenti ambivalenti. Le *giuste parole*⁷⁷ non dovrebbero, quindi, mai essere *eufemismi* come «*abbiamo perso il nonno*» o «*tua madre è andata via*», espressioni in grado di confondere e disorientare la realtà della morte nella percezione infantile⁷⁸.

Elisabeth Kübler-Ross⁷⁹ evidenziava, ancora, la rilevanza emotiva dell'evento morte nei bambini, i «dimenticati»⁸⁰, soffermandosi sull'ambivalenza dei sentimenti foriera di

⁷¹ L. V. Thomas, *Antropologia della morte*, cit., p. 323.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibi*, pp. 323-324.

⁷⁴ *Ibi*, p. 342.

⁷⁵ M. Varano, *Una testimonianza*, in, D. Schaefer, *Come dirlo ai bambini. Come aiutare i bambini e gli adolescenti ad affrontare la morte di qualcuno*, Sonda Edizioni, Casale Monferrato (AL) 2009, pp. 21-22.

⁷⁶ D. Schaefer, *Come dirlo ai bambini*, cit., p. 24.

⁷⁷ N. Bolognini, *Come parlare della morte ai bambini. Dal lutto all'elaborazione, dal trauma al cambiamento*, Dispense del Centro Studi Hänsel e Gretel, Sie Editore, Pinerolo (TO) 2010, p. 18.

⁷⁸ Cfr. D. Oppenheim, *Dialoghi con i bambini sulla morte. Le fantasie, i vissuti, le parole sul lutto e sui distacchi*, tr. it., Edizioni Erickson, Trento 2011.

⁷⁹ E. Kübler-Ross, *La morte e il morire*, Cittadella Editrice, Città di Castello 1984.

profonde fratture interiori. Il sentimento di rabbia nei confronti di colui che muore, che lascia, che apparentemente abbandona e tradisce, e che, nel contempo, manca terribilmente appare infatti, nel dolore infantile, acuito dalla condizione *disattesa* di bisogno di cura e di amore⁸¹ e dall'impossibilità di generare *significati*⁸² per mezzo dell'*espressione*.

L'espressione del dolore nei bambini e nei ragazzi evidenzia peculiarità specifiche circa i tempi e le modalità che lo distinguono dalle forme del dolore adulto, aspetto che, sovente, fa sorgere l'idea secondo cui i bambini *non soffrano*. Può apparire, infatti, che la vita di bambini e adolescenti continui normalmente, non considerando il fatto che, le minori capacità di espressione e la presenza dominante di stimoli motori⁸³, fanno sì che essi alternino momenti di sofferenza a momenti di pseudo-normalità. Da qui l'importanza di saper riconoscere il dolore infantile, ricercando i canali espressivi idonei all'estrinsecazione delle emozioni attraverso la parola, ma anche attraverso narrazioni che utilizzino facilitatori come la fiaba, il gioco o il disegno⁸⁴.

In genere, il dolore dei bambini resta un dolore silenzioso⁸⁵ che si traduce in comportamenti sintomatici che tendono a cronicizzarsi nel tempo, come espressioni di rabbia e aggressività, difficoltà di apprendimento, balbuzie⁸⁶, e alla difficoltà dell'adulto di affrontare argomenti sensibili si aggiunge anche il dolore che l'adulto prova nell'assistere impotente all'esperienza del dolore infantile. «Sempre il dolore sconvolge, e sconvolge l'esistenza di chi lo partecipa come di chi lo soffre direttamente. Ma certo il dolore bambino lacera di più. [...]. Il dolore bambino trascolora il resto, è assoluto, invincibile»⁸⁷. Tuttavia, non smettono di soffrire semplicemente perché non abbiamo potuto vedere⁸⁸: il mondo dei bambini e dei ragazzi viene ribaltato, scosso, inaridito e

⁸⁰ *Ibi*, pp. 199-200.

⁸¹ *Ibi*, pp. 12-13.

⁸² P. Cadonici, *La morte in soffitta. E se i bambini la trovano?*, Aracne, Roma 2011, p. 87.

⁸³ M. Sunderland - N. Armstrong, *Aiutare i bambini a superare lutti e perdite. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*, tr. it., Erickson, Gardolo (TN) 2005, p. 12.

⁸⁴ Cfr. L. Di Profio, *Narrazione e pedagogia introspettiva*, ESA, Pescara 2010.

⁸⁵ Cfr. F. Dolto, *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Mondadori, Milano 1988.

⁸⁶ Cfr. L. Di Profio, *Narrazione infantile ed elaborazione del dolore*, in, L. Di Profio, *Narrazione e pedagogia introspettiva*, cit., p. 107.

⁸⁷ V. Andreoli, *Il dolore bambino*, in, L.A. Pini- L. Restuccia Saitta, *Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e della difficoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 52.

⁸⁸ T. Cancrini, *Un tempo per il dolore*, in, L. A. Pini, L. Restuccia Saitta, *Diamo parole al dolore*, cit., p. 62.

viene a mancare improvvisamente la *condivisione*, la terribile verità della morte per Winnicott⁸⁹.

Quando il dolore non trova espressione cambia forma, si accresce nel silenzio, nel distacco dalla realtà, nel torpore affettivo, nella difesa del proprio sistema psichico con un costo emotivo elevatissimo: malattie fisiche o psicosomatiche, depressione, fobie, difficoltà di apprendimento, regressione, disturbi del sonno, disturbi dell'alimentazione, enuresi notturna, apatia e letargia, attacchi d'ira, comportamenti ossessivi e maniacali, isolamento, ipercinesi, arresto dello sviluppo emotivo e cognitivo.

I bambini hanno quindi bisogno di adulti che sappiano aiutarli a esprimere le loro emozioni stando a proprio agio nel dolore⁹⁰, che non provino spavento per le domande sulla vita⁹¹ e sulla morte⁹², e che si siano *resi consapevoli*⁹³.

Gli *adulti afflitti*⁹⁴, però, nella condizione di dover compiere un doppio lavoro interiore, il loro e quello dei bambini, richiedono sovente l'affiancamento con altre figure adulte capaci di sostenere e contenere il percorso di elaborazione del lutto, evitando ai bambini di minimizzare il proprio dolore o di tenerlo compresso nell'idea di un recupero veloce, con ricadute potenzialmente dannose⁹⁵.

L'“atteggiamento inutile”⁹⁶ di voler proteggere l'infanzia dal dolore deve volgersi, dunque, verso un'educazione alle emozioni, ai sentimenti e alla vita, che comprenda anche l'educazione alla morte⁹⁷, come parte integrante dello sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini⁹⁸. Earl A. Grollman⁹⁹, rabbino e collaboratore dell'Association of Death Education Counseling, nel suo decalogo di regole per aiutare genitori e adulti ad affrontare il tema della morte, consigliava proprio di cancellare la parola morte dalla lista dei tabù e di parlare di morte come evento che si inserisce nel ciclo naturale di vita e morte¹⁰⁰.

⁸⁹ Cfr. D.W. Winnicott, *The Effect of Loss on The Young*, in R. Shepherd- J. Johns, H.T., Robinson, a cura di, *D.W. Winnicott: thinking About Children*, Karnac, London 1996, pp. 46-47.

⁹⁰ *Ibi*, p. 22. La citazione di Bowlby è tratta da, J. Bowlby, *Attaccamento e perdita: vol. 3 – La perdita della madre*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2000.

⁹¹ F. Dolto, *Enfances*, Editions du Seuil, Paris 1986, in, J. Arènes, *Dimmi, un giorno morirò anch'io?* Tr. it., Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2000, p. 21.

⁹² J. Arènes, *Dimmi, un giorno morirò anch'io?*, cit., p. 20.

⁹³ M. Hanus, *Le deuils dans la vie*, in, J. Arènes, *Dimmi, un giorno morirò anch'io?*, cit., p. 94.

⁹⁴ A. F. Lieberman, et al., *Il lutto infantile*, cit., p. 41.

⁹⁵ *Ibi*, p. 43.

⁹⁶ J. Bowlby, *La perdita della madre*, cit., p. 40.

⁹⁷ F. Campione, *La domanda che vola. Educare i bambini alla morte e al lutto*, EDB, Bologna 2012, pp. 7-8.

⁹⁸ *Ibi*, p. 11.

⁹⁹ E.A. Grollman, *Perché si muore? Come trovare le parole giuste: un dialogo tra genitori e figli*, tr. it., Red Edizioni, Cornaredo (MI) 2013.

¹⁰⁰ *Ibi*, p. 54.

A questi principi teorici sono seguite alcune esperienze pratiche facendo ricorso a tre diversi strumenti educativi: il racconto di storie¹⁰¹, con lettura animata ad alta voce, per i bambini e le bambine della Scuola dell'infanzia (5/6 anni) e Scuola primaria (6/7 anni)¹⁰², la rappresentazione teatrale del dialogo platonico *Fedone*, per i ragazzi e le ragazze della Scuola secondaria inferiore (11/13 anni)¹⁰³, e l'intervista ermeneutica¹⁰⁴, fondata sul modello dialogico socratico.

Dai laboratori con i bambini e i ragazzi sono emerse tante riflessioni, tante verità e moltissime emozioni che ci hanno ricondotti al concetto socratico di *vita buona*, a cui si associa l'ideale affine della *morte buona*, contraddistinte, entrambe, dalla coscienza di aver vissuto nel Bene, nel Bello, nel Giusto e nella costante e perseverante cura della propria anima.

Bibliografia

- Acquaviva, S., *Eros, morte ed esperienza religiosa*, Laterza, Roma-Bari 1993.
Aeppli, E., *Der Traum und sein Deutung*, Zürich 1943, München 1980, in, *L'universale. Simboli*, Garzanti Editore, Milano 2005.
Albom, M., *I miei martedì con il professore. La lezione più grande: la vita, la morte, l'amore*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1988.
Antonelli, F., *Per morire vivendo. Psicologia della morte*, Città Nuova Editrice, Roma 1981.
Arènes, J., *Dimmi, un giorno morirò anch'io?*, tr. it., Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2000.
Ariès, P., *Storia della morte in Occidente. Dal medioevo ai giorni nostri*, tr. it., Rizzoli, Milano 1978.
Bazzanella, C., (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano 2002
Becker, E., *Il rifiuto della morte*, tr. it., Edizioni Paoline, Roma 1982;
Benini, E. - Malombra G., *Le fiabe per... affrontare i distacchi della vita: un aiuto per grandi e piccini*, Franco Angeli, Milano 2008.
Bernardi, M., *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2005.
Berti, A.E. - Bombi, A. S., *Corso di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2005.

¹⁰¹ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1977, Ed. 1991; M. Varano, *Come parlare ai bambini della morte e del lutto*, Claudiana Editrice, Torino 2012; P. Santagostino, *Come raccontare una fiaba... e inventarne cento altre*, Edizioni Red, Milano 2006; C. Zanotti, *Il mare del cielo*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2004; K. Meinderts - H. Jekkers, illustrazioni di P. Grobler, *Il cerchio della vita*, Il Castello, Cornaredo (MI) 2009; W. Erlbruch, *L'anatra, la morte e il tulipano*, Edizioni E/O, Roma 2007; A. Melis, *Alberi d'oro e d'argento*, Mondadori, Milano 2006; M. Holzinger - H. Stöllinger, *Addio Anna*, tr. it., Messaggero di S. Antonio Editrice, Padova 2011; E. Nijssen - E. Van Lindenhuisen, *Beniamino*, tr. it., Clavis - Il Castello, Cornaredo (MI) 2010; M. Sunderland, *Eric e il giorno in cui il mare se ne andò per sempre*, in, *Aiutare i bambini a superare lutti e perdite*, cit. .

¹⁰² Cfr. L. Di Profio, *L'educazione tanatologica*, cit., pp. 189-229.

¹⁰³ Cfr. L. Di Profio, *La teatrosfia. Amore e morte nella pedagogia teatrale per ragazzi. Socrate è di scena*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

¹⁰⁴ Cfr. L. Di Profio, *L'intervista ermeneutica come strategia per i cambiamenti concettuali e per l'evoluzione critica delle conoscenze*, in, *Ricerca e introspezione. Per una teoria della conoscenza pedagogica*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2011, pp. 171-232.

- Bettelheim, B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1977, ed. 1991.
- Bolognini, N., *Come parlare della morte ai bambini. Dal lutto all'elaborazione, dal trauma al cambiamento*, Dispense del Centro Studi Hänsel e Gretel, Sie Editore, Pinerolo (TO) 2010.
- Bowlby, J., *Attaccamento e perdita: vol. 3 – La perdita della madre*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Cadonici, P., *La morte in soffitta. E se i bambini la trovano?*, Aracne, Roma 2011.
- Campione, F., *Il deserto e la speranza. Psicologia e psicoterapia del lutto*, Armando Editore, Roma 1990.
- Id., - *La domanda che vola. Educare i bambini alla morte e al lutto*, EDB, Bologna 2012.
- Cancrini, L., *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'ocean borderline*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- Cancrini, T., *Un tempo per il dolore*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.
- Carotenuto, A., *L'eclissi dello sguardo*, Bompiani Editore, Milano 1997.
- Casertano, G., *Morte. Dai presocratici a Platone; ovvero dal concetto all'incantesimo*, Guida, Napoli 2003.
- Coviello, D., *La morte come educazione*, in Coviello D., *Intorno alla filosofia della morte*, pref. Nicola Abbagnano, Laura Rangoni Editore, Pioltello (Mi) 1996.
- Crozzoli Aite, L., *Il lutto e i bambini. Il silenzio protegge dalla sofferenza?*, in Crozzoli Aite, L. - Mander, R., (a cura di), *I giorni rinascono dai giorni. Condividere la perdita di una persona cara in un gruppo di auto-mutuo aiuto*, Edizioni Paoline, Milano 2007.
- Curi, U., *Il volto della gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano 2001.
- De Gregorio, C., *Così è la vita. Imparare a dirsi addio*, Einaudi, Torino 2011.
- Di Profio, L., *Narrazione e pedagogia introspettiva*, ESA, Pescara 2010.
- Ead., *Ricerca e introspezione. Per una teoria della conoscenza pedagogica*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Catanzaro) 2011.
- Ead., *L'educazione tanatologica. Come e perché parlare di morte con i bambini*, ESI, Napoli 2014;
- Ead., *La teatrosfia. Amore e morte nella pedagogia teatrale per ragazzi. Socrate è di scena*, Pensa Multimedia, Lecce 2015;
- Dolto, F., *Enfances*, Editions du Seuil, Paris 1986, in Arènes, J., *Dimmi, un giorno morirò anch'io?*, tr. it., Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2000.
- Ead., - *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Mondadori, Milano 1988.
- Erlbruch, W., *L'anatra, la morte e il tulipano*, Edizioni E/O, Roma 2007.
- Faudella, P. - Truffo, L., *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, Carocci, Roma 2005.
- Ferrero, B., *Il male e la sofferenza raccontati ai bambini*, Elledici, Leumann (TO) 2008.
- Freud, S., *Noi e la morte*, Casa Editrice Palomar, Laterza, Bari 1993.
- Freud S., *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, in, *Il disagio della civiltà e altri saggi*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- Garaventa, R., *Esperienza della morte e scelta esistenziale in Søren Kierkegaard*, in, *Esperienza della morte, senso dell'esistenza, impegno etico. Aspetti e problemi della tanatologia filosofica contemporanea*, Troilo Editore, Bomba (CH) 1999.
- Grollman, E.A., *Talking about Death*, Beacon Press, Boston 1990, tr. it., *Perché si muore? Come trovare le parole giuste: un dialogo tra genitori e figli*, Red Edizioni, Cornaredo (MI) 2013.
- Holzinger, M., *Addio Anna*, tr. it., Messaggero di S. Antonio Editrice, Padova 2011.
- Kierkegaard, S., *La malattia per la morte*, Donzelli Editore, Roma 1999.

- Kübler-Ross, E., *La morte e il morire*, Cittadella Editrice, Città di Castello 1984.
- Lieberman, A. F., et al., *Il lutto infantile*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2007.
- Medina Reyes, E. - Mulazzani, S., *Sarah e le balene*, Orecchio Acerbo Editore, Roma 2003.
- Montesperelli, P., *Intervista e approccio ermeneutico*, in C. Guala (a cura di), *intervista e conversazione. Strategie di comunicazione e affidabilità dei dati*, Costa & Nolan, Genova 1996.
- Id., *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Nagy, M.H., *The child's theories concerning death*, «J. Genetic Psychol.», 73, 1948.
- Nijssen, E. - Van Lindenhuisen, E., *Beniamino*, tr. it., Clavis – Il Castello, Cornaredo (MI) 2010.
- Nuland, S.B., *Come moriamo. Riflessioni sull'ultimo capitolo della vita*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1994.
- Oliva, G., *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, LED, Milano 1999.
- Id. - *Il laboratorio teatrale*, LED, Milano 1999.
- Id., - *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM Editore, Padova 2000.
- Id., - *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano 2004;
- Id., - *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, XY.IT Editore, Arona (Novara) 2009.
- Id., - *L'educazione alla Teatralità: il gioco drammatico*, XY.IT Editore, Arona (Novara) 2010.
- Oppenheim, D., *Dialoghi con i bambini sulla morte. Le fantasie, i vissuti, le parole sul lutto e sui distacchi*, tr. it., Edizioni Erickson, Trento 2011.
- Oliverio Ferraris, A., *Prova con una storia. Non mangia, non dorme, ha paura... il racconto giusto per ogni piccolo grande problema*, Rizzoli, Milano 2009.
- Peiretti, A. - Ferrero, B., *La morte raccontata ai bambini*, Elledici, Leumann (TO) 2008.
- Persinotto, L., *Animazione teatrale*, Carocci Editore, Roma 2004.
- Pini, L.A. - Restuccia Saitta, L., *Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e della difficoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Platone, *Fedone*, in *Tutte le opere*, L'Erma di Bretschneider, Roma 2003.
- Pontecorvo, C. - Ajello, A.M. - Zuccheromaglio, C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- Portz, A., *Il senso della morte nei bambini. Tappe nell'organizzazione affettiva e lo sviluppo nozionale*, in Godin, A. (a cura di), *Mort et présence*, "Cah. De Psych. Relig.", 5, Lumen vitae, Bruxelles 1971.
- Postman, N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando Armando Editore, Roma 1984;
- Racalbuto, A. - Ferruzza, E., *Il piacere offuscato. Lutto, depressione, disperazione nell'infanzia e nell'adolescenza*, Borla, Roma 2006.
- Rondot, F. - Varano, M., *L'arte di inventare fiabe. Per se stessi e per gli altri*, Sonda Edizioni, Casale Monferrato (AL) 2006.
- Salati, E.M. - Zappa, C., *La pedagogia della maschera: Educazione alla teatralità nella scuola*, XY.IT Editore, Arona (Novara) 2011.
- Santagostino, P., *Come raccontare una fiaba... e inventarne cento altre*, Edizioni Red, Milano 2006.
- Ead., *Guarire con una fiaba. Usare l'immaginario per curarsi*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Santi, M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli 2006;

- Schaefer, D., *Come dirlo ai bambini. Come aiutare i bambini e gli adolescenti ad affrontare la morte di qualcuno*, Sonda Edizioni, Casale Monferrato (AL) 2009;
- Sini, C., *Irrazionalità e morte*, in M. Spinella, et. all., *La morte oggi*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Spinelli, M., et al., *La morte oggi*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Sunderland, M. - Armstrong, N., *Aiutare i bambini a superare lutti e perdite. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*, tr. it., Erickson, Trento 2005.
- Thomas, L.V., *Antropologia della morte*, tr. it., Garzanti Editore, Milano 1976.
- Varano, M., *Guarire con le fiabe. Come trasformare la propria vita in un racconto*, Meltemi Editore, Roma 1998.
- Ead. - *Come parlare ai bambini della morte e del lutto*, Claudiana Editrice, Torino 2012.
- Vianello, R.- Lucangeli, D., *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2004.
- Vianello, R.- Marin, L.M., *La comprensione della morte nel bambino*, Giunti, Firenze 1985.
- Vovelle, V., *La morte e l'Occidente. Dal 1300 ai giorni nostri*, tr. it., Editori Laterza, Roma-Bari 1993.
- Winnicott, D.W., *The Effect of Loss on The Young*, in R. Shepherd - J. Johns, H.T., Robinson, a cura di, *D.W. Winnicott: thinking About Children*, Karnac, London 1996.
- Zanotti, C., *Il mare del cielo*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2004.
- Zuccaro, C., *La prospettiva cattolica*, in Curi, U., *Il volto della gorgone. La morte e i suoi significati*, Mondadori, Milano 2001.
- Id., *Il morire umano. Un invito alla teologia morale*, Queriniana, Brescia 2002.

L'area emozionale nella formazione degli educatori professionali

Monica Crotti

Abstract:

L'articolo presenta il contributo dei laboratori nei Corsi di Laurea per educatori come modello di formazione alla professione educativa: essi sono un ponte tra i corsi curricolari e l'esperienza di tirocinio. Lo studente sperimenta nel gruppo un'attività di meta-riflessione che comprende l'area emozionale, promuovendo un'autoconsapevolezza degli stati emotivi. In particolare, si farà riferimento all'esperienza di conduzione del Laboratorio di gestione delle relazioni del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Milano.

Parole chiave: Formazione professionale; Educatori; Emozioni; Apprendimento trasformativo; Laboratorio formativo.

The article presents the contribution of the laboratories in the Degree Courses for educators as a formative model for the educational profession: they are a bridge between curricular courses and the University internship program. The student experiences in the group a meta-reflection activity that includes the emotional area, promoting a self-awareness of the emotional states. In particular, reference will be made to the experience of conducting the Relationship Management Laboratory of the Degree Course in Educational Sciences of the Catholic University of Milan.

Keywords: Professional training; Educators; Emotions; Transformative learning; Laboratory training.

Per comprendere il percorso che conduce alla realizzazione di una positiva relazione d'aiuto, Canevaro immagina alcune tappe: l'essere preparati, la conoscenza dell'altro per raggiungerne la comprensione e la capacità di saper prendere delle decisioni¹⁰⁵. Pratica, lavoro educativo e relazione d'aiuto sono quindi elementi che sinergicamente si richiamano e promuovono, soprattutto nella formazione dell'educatore chiamato a compiere un lavoro di rivisitazione profonda di sé, inevitabilmente sfidante e provante sul piano affettivo-emotivo¹⁰⁶.

L'educatore è descritto, quindi, con la metafora del viandante, il quale «deve poter capire, nello stesso tempo, com'è il terreno su cui posa i piedi e com'è la prospettiva. Non deve guardare solo la linea dell'orizzonte, ma deve ogni tanto guardare dove mette i piedi»¹⁰⁷. L'esigenza di agire nella

¹⁰⁵ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 2008.

¹⁰⁶ Cfr. M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

¹⁰⁷ Canevaro, Chierigatti, *La relazione d'aiuto*, cit., p. 86.

tensione tra bisogni-desideri e l'apertura alla dimensione progettuale e intenzionale, s'interseca con la finalità stessa della relazione educativa, che mostra il suo essere relazione d'aiuto quando è «una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggiore possibilità di espressione»¹⁰⁸. La professione educativa necessita perciò di una formazione attenta alla sinergia tra elementi *macro* e *micro* del lavoro educativo e sociale e l'educatore in formazione non può prescindere dall'attraversare e dal sostare in maniera riflessiva nel passaggio tra la preparazione teorica e la pratica professionale.

L'esperienza del Laboratorio di Gestione delle relazioni nel corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Milano¹⁰⁹ sarà ripresa come esempio di accompagnamento dei futuri educatori e formatori, essendo finalizzata alla costruzione di una identità professionale attraverso la sperimentazione personale nelle situazioni educative proposte dal conduttore, il quale sollecita alla riflessione *in action* e *on action* alla ricerca di una significatività dell'evento¹¹⁰. L'obiettivo dei laboratori per educatori in formazione, infatti, come afferma Mignosi, non può essere legato al modello della *bottega artigiana* perché non genera prodotti finiti e nemmeno può essere circoscritto alla realizzazione di situazioni costruite per verificare teorie pedagogiche definite *ex ante*, perché il sapere professionale, in campo educativo soprattutto, non può dipendere dall'applicazione pratica su casi specifici di modelli e teorie astratte¹¹¹. Il laboratorio si configura come ponte tra quanto appreso nei corsi di studio e le attività di tirocinio nei servizi educativi, è un luogo che consente di apprendere attraverso il fare, attraverso un lavoro su di sé e di relazione con gli altri.

Inoltre, il confronto interno e con il gruppo permette di sperimentarsi sul piano personale, perché consente di entrare in una dinamica relazionale circolare: da un lato, si rileggono le conoscenze apprese nel percorso formativo (sapere) e ci si prova (saper fare); d'altro canto, l'incontro e la dimensione del lavoro e della riflessione in comune (saper stare con) permettono la meta-riflessione e un lavoro sul sé (saper essere).

L'*apprendimento trasformativo* in ambito laboratoriale, definito da Mezirow come «l'utilizzo di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato

¹⁰⁸ C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze 1970, p. 68.

¹⁰⁹ Le attività di laboratorio presentate sono la sintesi della formazione che si è svolta dall'a.a. 2013/14 al 2018/19 e ha la struttura di cinque incontri a cadenza quindicinale il sabato mattina (8.30-12.30). Gli studenti partecipanti sono stati circa venti per anno e sono iscritti al terzo anno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

¹¹⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2005; D. Schon, *Educating the reflective practitioner*, American Educational Research Association, Washington 1987.

¹¹¹ E. Mignosi (a cura di), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Franco Angeli, Milano 2007.

della propria esperienza, che guiderà l'azione futura»¹¹², non può porre in secondo piano la riflessione sulle emozioni coinvolte nel processo e nel progetto educativo, poiché i comportamenti professionali che l'educatore manifesta sono legati alle situazioni personali passate, alla storia di vita e al contesto di riferimento. Questi aspetti inevitabilmente generano valori e modelli che si costruiscono e manifestano nelle esperienze dirette, con valenze affettive e comportamentali in grado di definire l'agire educativo. Soltanto la riflessione sull'esperienza e l'apertura alla messa in discussione dei propri schemi di pensiero e attivazione, consente di realizzare un cambiamento. La capacità di meta-riflessione e di dialogo con le proprie emozioni, in chiave di autoconsapevolezza, permette infatti la rottura degli schemi di riferimento, spesso inconsci, in base ai quali operiamo¹¹³. La costruzione della professionalità educativa è un processo dinamico, richiede la capacità di mantenere aperto lo scambio tra teoria e pratica, tra pratica e teoria.

Per questo motivo, nel profilo professionale dell'educatore e del formatore, si potrebbe parlare di *gestione delle relazioni* in termini di *cura* più che di tecnica.

Il lavoro educativo chiede una messa alla prova di sé, confrontandosi con i propri limiti senza la pretesa di "risolvere" ogni problema e di poter comprendere tutto, chiede di confrontarsi con le proprie emozioni, tra le quali la frustrazione che nasce dall'intercettare percorsi difficili, complessi, irrazionali. L'educatore è viandante che, mentre *sta errando*, può anche *errare*¹¹⁴.

L'incontro con la sfera relazionale personale e con quella dei colleghi permette quindi di riflettere sugli schemi culturali legati alla professione, la capacità di *pensare insieme* diventa un'esperienza che moltiplica le prospettive e le opportunità di lettura del reale; nasce uno spazio potenziale tra le convinzioni e l'ignoto che genera una maturazione dell'identità personale e professionale. Apprendere dall'esperienza emotiva all'interno di un gruppo¹¹⁵, dunque, è un percorso di riflessione guidata che, condividendo i vissuti, consente di ritrovarne i significati e, con essi, evidenzia incongruenze e criticità che nell'agire non sono immediatamente visibili.

Il gruppo per l'educatore può rappresentare un luogo di scambio e di sostegno reciproco, ma può mostrare anche difficoltà comunicative e incomprensioni, perché «per sganciare le attese e il desiderio dalla paura e dalla reattività occorre fare un lavoro di prossimità, di vicinanza, di veglia reciproca, di interrogazione»¹¹⁶.

¹¹² J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003, p. 19.

¹¹³ L'apprendimento trasformativo, infatti, «trasforma le cornici di riferimento divenute problematiche allo scopo di renderle maggiormente inclusive, riflessive, aperte, capaci di discriminare e di cambiare» (J. Mezirow, E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice*, Jossey Brass, San Francisco 2009, p. 22).

¹¹⁴ Per approfondire, cfr. G. Vico, *Erranza educativa e bambini di strada*, Vita & Pensiero, Milano 2005.

¹¹⁵ Cfr. C. Cristini, A. Ghilardi (a cura di), *Sentire e pensare. Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Springer, Milano 2009; A. Stefanini, *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, Franco Angeli, Milano 2013; A. Techel, A. Pendezzini, *La farfalla insegna. La funzione delle emozioni nel processo di apprendimento*, Armando, Roma 1996.

¹¹⁶ I. Lizzola, *Le professioni sociali e la cura della vita comune*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 3, 2018, p. 19.

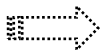
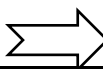
L'autoconsapevolezza emozionale nella formazione dell'educatore

Un esempio è in una delle attività proposte nel Laboratorio di *Gestione delle relazioni*, che inizia con la narrazione scritta di un educatore. La prima parte del racconto riguarda la motivazione della scelta di svolgere la professione di educatore e la gioia nell'essere stato assunto nel servizio desiderato. A questa prima lettura, segue un momento di riflessione personale degli studenti sulle emozioni e sentimenti che rilevano quando pensano al lavoro educativo (Tab.1, step 1). Si chiede anche a chi volesse, nel piccolo gruppo, di raccontare come è nata in loro l'idea di svolgere il lavoro di educatore. Una prima sorpresa per i futuri educatori, che è emersa sempre nel corso dei cinque anni di laboratorio svolti, a volte in maniera rilevante, a volte soltanto come accenno di singoli studenti, è nell'accorgersi di non aver mai condiviso questo aspetto con i colleghi, pur essendo accomunati dalla frequenza al medesimo corso di studi.

Il secondo momento, invece, consiste nella lettura di un secondo stralcio, ovvero il racconto di un momento complesso del lavoro educativo, nello specifico l'incontro con la madre alcolista di uno dei ragazzi del Centro educativo. Anche in questo caso, si chiede di scrivere le loro emozioni immedesimandosi nella situazione e quale reazione avrebbero agito (Tab.1, step 2).

Come afferma Goleman, «l'empatia si basa sull'autoconsapevolezza; quanto più siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui»¹¹⁷.

La riflessione condotta a piccolo e grande gruppo consente di comprendere quanto l'emozione provata e la reazione che si agisce nella situazione contingente sia il risultato di esperienze passate, della lettura culturale del fenomeno e del confronto con le aspettative e i desideri personali e professionali. Inoltre, è da evidenziare quanto la riflessione condivisa sia l'esito e contemporaneamente il fine di un processo atto a consentire l'attivazione personale e la valorizzazione delle differenze tra i partecipanti; ciò è possibile promuovendo una «cultura di gruppo» che supera la semplice socializzazione attraverso la predisposizione di azioni volte alla fiducia e alla creazione di un ambiente fisico e organizzativo che consenta l'apertura¹¹⁸. Le sessioni di lavoro sono per questo motivo pensate secondo una griglia progettuale fondata su tre competenze relazionali da sviluppare, ovvero ascoltare/*rsi*, accompagnare/*rsi* e narrare/*rsi*.

Emozioni legate al “pensarsi educatore” (step 1)	Emozioni nella situazione critica contingente (step 2)	Reazione
Gioia Soddisfazione 	Panico Incertezza 	<i>Sul nostro modo di reagire</i>

¹¹⁷ D. Goleman, *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur, Milano 2011, p. 124.

¹¹⁸ AA.VV., *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Franco Angeli, Milano 2009, pp.116-117.

<i>Felicità</i>	Rabbia	<i>incidono le emozioni immediate, ma anche</i>
<i>Appagamento</i>	Pena	<i>l'emozione per la disillusione delle</i>
<i>Spensieratezza</i>	Disgusto	<i>Aspettative</i>
<i>Gratificazione</i>	Fastidio	
<i>Considerazione</i>	Voglia di fuggire	

Tab. 1_ Attività di autoconsapevolezza _ La relazione con se stessi (il ruolo delle emozioni)

Ai fini educativi, un elemento centrale è l'aspetto cognitivo delle emozioni¹¹⁹, infatti, ogni emozione si fonda su una credenza, ovvero una rappresentazione sociale e ad un'immagine di sé che permane nell'interiorità della persona ed è il risultato di un apprendimento evolutivo familiare¹²⁰.

Le credenze sull'educazione influenzano l'espressione delle emozioni degli utenti e definiscono i confini delle relazioni educative che si instaurano; in maniera circolare, la dinamica interpersonale agisce sulla componente intrapersonale. La formazione non può prescindere dalla riflessione sulle emozioni e, secondo il modello di Fried, Mansfield e Dovozy, dovrebbe ricercare i fattori che determinano il tipo, l'intensità e la durata delle emozioni; quindi, dovrebbe analizzare il ruolo svolto dalle emozioni, sia verso l'interno che l'esterno del soggetto; infine, dovrebbe riprendere un quadro di complessità che pone le emozioni nel reticolo delle relazioni con l'altro, con il contesto e nell'interazione tra sistemi vitali¹²¹.

Inoltre, la meta-riflessione sull'esperienza emotiva ha l'obiettivo di significare l'agire e di costruire un sapere professionale di confine e di interazione reciproca tra teorie e pratiche. La narrazione, il disegno, la metafora¹²² sono strumenti che consentono di connettere l'aspetto cognitivo e quello emotivo, nella formazione professionale iniziale e in servizio, per giungere ad una rilettura meta-

¹¹⁹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2010.

¹²⁰ Gli "insegnamenti emozionali" appresi nell'infanzia e nell'adolescenza determinano le risposte emozionali adulte, Cfr. M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo*, Franco Angeli, Milano 2008; M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2009.

¹²¹ L. Fried, C. Mansfield, E. Dovozy, *Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research*, in "Issues in Educational Research", 25, 4, pp. 415-441.

¹²² A.L. Black, G. Halliwell, *Accessing practical knowledge: how? why?*, in "Teaching and Teacher Education", 16, 1, 2000, pp. 103-115; A. Cunti, *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018; F. Pulvirenti, T. Garaffo, A. Tigano, *Metafore in movimento*, Franco Angeli, Milano 2014.

emotiva, che consiste nel *pensare le emozioni*¹²³: qualsiasi professionista della relazione educativa non può prescindere dal «coniugare l'efficacia del fare con il saper sostare nella relazione»¹²⁴.

Sclavi evidenzia a tal proposito che l'autoconsapevolezza emozionale è un obiettivo difficile da raggiungere e non si può confondere con l'emotività, la spontaneità o il sentimentalismo, perché consiste nel riconoscere che noi non siamo le nostre emozioni, ma “il tipo di dialogo che instauriamo con i nostri moti emozionali e lo stile con il quale li gestiamo”¹²⁵: le emozioni ci dicono come il nostro corpo e la nostra sfera inconscia sta interpretando e reagendo alle relazioni che stiamo vivendo nel contesto¹²⁶; esse sono “passi di danza”¹²⁷ che consentono di comprendere le dinamiche dell'ambiente e, se non si riesce a stare al passo, permettono di modificarlo; sono, quindi, strumenti di conoscenza che riflettono la relazione tra le esperienze che si fanno e le interpretazioni che se ne danno.

L'emozione ci riporta all'essere parte di un tessuto relazionale dinamico, nel quale la *danza* si produce nell'interazione tra gli attori. Le tecniche di *nonviolenza* hanno radice in tale consapevolezza, ovvero rompere uno schema collusivo facendo emergere il ruolo attivo che abbiamo nel determinare, conservare o cambiare un atteggiamento¹²⁸.

L'ascolto: “strumento” fondamentale dell'educazione

Una seconda attività di Laboratorio consiste nel chiedere ai futuri educatori di ricordare una situazione in cui *non* si sono sentiti ascoltati e di scrivere le emozioni provate e le reazioni. Non si chiede di condividere il ricordo, bensì gli aspetti emotivi e relazionali legati ad esso. Si pongono le risposte in comune su un cartellone e la prima osservazione è il riconoscimento del fatto che molto astio e superficialità nei rapporti umani potrebbero essere la risultante di una mancanza di ascolto¹²⁹.

Inoltre, non ascoltare si mostra un'attività con delle conseguenze molto negative sul soggetto e sulla sua identità (Tab.2, corsivo).

In un secondo momento, si chiede di pensare una situazione in cui ci si è sentiti ascoltati e le reazioni, inserendo anche queste risposte nel cartellone, in calce alle precedenti.

Quindi, si passa al confronto tra le emozioni e si concorda con l'affermazione di Gordon, secondo il quale l'ascolto è un metodo per comunicare accoglienza e interesse per la persona, più che per i

¹²³ A. Cunti, A. Priore, *Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente*, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2019, p. 535.

¹²⁴ Ivi.

¹²⁵ M. Sclavi, *L'arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano 2003, p. 235.

¹²⁶ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2000, pp. 24-25.

¹²⁷ Sclavi, *L'arte di ascoltare e mondi possibili*, cit., pp. 119 e ss.

¹²⁸ D. Novara, L. Regoliosi, *I bulli non sanno litigare*, Bur, Milano 2018.

¹²⁹ Cfr. D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, Franco Angeli, Milano 2013.

contenuti che si stanno ascoltando¹³⁰. L'ascolto ha perciò una capacità trasformativa, arrivando al pieno cambiamento degli stati d'animo (coppie: rabbia-gioia; sconforto-sollievo), inoltre crea contesti di co-protagonismo e mutuo apprendimento (coppie: chiusura-apertura; rancore-gratitudine; vergogna-riconoscimento); è generativo, ovvero spinge a divenire agenti di ascolto e riporta speranza in un circolo relazionale, promuovendo attraverso il senso di accoglienza il riconoscimento reciproco.

Valore trasformativo

	Non mi sento ascoltato	Mi sento ascoltato
Emozioni/sentimenti	Rabbia- Poco importante (<i>insignificante</i>) – frustrazione – imbarazzo – <i>invisibilità</i> – paura – sconforto – fastidio – <i>delusione</i> – tristezza – impotenza – rassegnazione	Gioia – empatia – <i>importante</i> – tranquillità – stupito – felice – soddisfazione – <i>gratitudine</i> – serenità – crescita – sollievo – apprezzamento – <i>amore</i> – <i>comprensione</i> – <i>accoglienza</i> – uguaglianza
Reazioni	Riprovo un contatto – silenzio – allontanamento (me ne vado) – alzo la voce – chiusura – apatia – freddezza – sfogarsi – rimuginare – urlare – chiedere attenzione – vergogna – rancore	Apertura – <u>disponibilità</u> – voglia di approfondire – manifesto <i>gratitudine</i> – comportamento rilassato – <u>ascolto a mia volta – fiducia</u> <u>reciproca</u> – sorriso – <i>crescita</i> – speranza – <u>voglia di</u> <u>mettersi in gioco</u> – <u>riconoscimento</u>

Valore generativo

Tabella 2_ Attività sull'ascolto

Si riflette quindi sulle parole di Folgheraiter, secondo il quale «se una persona si trova in difficoltà il miglior modo di venirle in aiuto non è quello di dirgli cosa fare», piuttosto significa accompagnarla nella comprensione della sua situazione e nella ripresa personale della piena

¹³⁰ T. Gordon, *Relazioni efficaci*, La Meridiana, Bari 2014.

responsabilità delle eventuali scelte¹³¹, poiché la persona possiede risorse emozionali, cognitive, relazionali che possono consentire di produrre un miglioramento, ma spesso non riesce a riconoscerle.

L'accompagnamento educativo consiste infatti in una «veglia sulle parti generative e costruttive delle persone, sul voler vivere: sa e sente di incontrare le resistenze dell'altro»; allo stesso tempo, per poter agire su questa soglia, «gli educatori non devono fare i conti con il possibile, ma devono fare i conti con le loro resistenze e ambivalenze. Per non rifugiarsi in procedure, o in una sorta di freddezza metodologica»¹³².

Se l'educatore non cogliesse il tempo e lo spazio per *ascoltarsi*, se il ruolo sostituisse la persona, l'*altro* finirebbe in un gioco di potere e dipendenza. Il rischio della relazione è nell'apertura al mondo dell'altro, nell'*inter-esse*, ovvero nell'*essere in mezzo*, nel partecipare, alla comune umanità in ricerca. Posso ascoltare l'altro se ho imparato ad ascoltarmi, se ho accolto le mie emozioni, anche quelle più complesse¹³³, altrimenti, senza una preparazione psicologica e relazionale, accanto alle necessarie competenze tecnico-gestionali, l'educatore corre il rischio del pensare la vulnerabilità unicamente come esperienza esterna. La presenza e l'incontro hanno invece bisogno di consapevolezza di sé e delle proprie narrazioni emotive¹³⁴ e del sostare nel limite, che è dell'umano, di ogni uomo.

La riflessione laboratoriale per la preparazione dei futuri educatori e formatori agisce perciò cercando di scandagliare le ragioni intime e profonde della professione, apre visioni e modi di osservare differenti e talvolta divergenti tra gli stessi colleghi, accompagna a scardinare il bisogno di certezze e rassicurazioni che alla soglia del possibile inizio del percorso lavorativo potrebbe portare a rifugiarsi in posizioni predefinite e utopie di tecniche salvifiche. Questa proposta formativa abbandona l'idea di esaurire la ricerca educativa in una teoria o modello assoluto e sintetico, quindi il miglior risultato del lavoro riflessivo laboratoriale non sarà in una risposta, ma nella creazione della domanda, ovvero nell'apertura ad una tensione formativa e auto-formativa che dovrebbe abitare *in primis* la professionalità dell'educatore.

¹³¹ F. Folgheraiter, *La relazione di aiuto nel counseling e nel lavoro sociale*, in M. Mucchielli, *Apprendere il counseling*, Erikson, Trento 1987, Prefazione.

¹³² I. Lizzola, cit., p. 22.

¹³³ V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Franco Angeli, Milano 2015.

¹³⁴ A. Galimberti, *Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi*, in "Metis", 1, 2016, pp. 239-248.

Educazione affettiva ed educazione del carattere. Una proposta per la scuola secondaria di secondo grado

Emanuele Balduzzi

Abstract

L'intento dell'articolo è quello di proporre una prima riflessione, di carattere prevalentemente teorico, su un tema ad oggi sempre più considerato nelle scuole secondarie di secondo grado: *l'educazione affettiva*. Nello specifico – oltre a presentare la prospettiva ermeneutica del mondo emozionale a mio avviso maggiormente feconda dal punto di vista educativo –, cercherò di mostrare la necessità di integrare *l'educazione affettiva* in un più ampio progetto di *educazione del carattere*.

Parole chiave: Educazione affettiva, emozioni, educazione del carattere

The article aims at offering a starting point for a mostly theoretical reflection on an issue that is considered more and more relevant for high school emotional education. Besides presenting the hermeneutical approach to the emotional world, which I rank as a most effective from educational point of view, I will try to show the need for emotional education to be part of a wider project of character education project

Keywords: Emotional Education, Emotions, Character Education

L'intento precipuo di questo articolo è quello di presentare una prima riflessione introduttiva su un tema ad oggi sempre più considerato nelle istituzioni scolastiche italiane: *l'educazione affettiva*¹³⁵. Nello specifico, nella prima parte di questo contributo verranno brevemente presentate alcune modalità di esplorazione ed avvicinamento verso la tematica in oggetto, alla luce di quanto ho potuto direttamente osservare nelle scuole. Un secondo passaggio verterà sulla focalizzazione del mondo emozionale a mio avviso maggiormente foriera di guadagni educativi. In ultimo, cercherò di giustificare la necessità di integrare questa proposta in un più ampio progetto di *educazione del carattere*.

¹³⁵ Va ricordato che *l'educazione affettiva* viene quasi sempre inserita in un più ampio contesto riflessivo di *educazione affettiva e sessuale*. Per un primo avvicinamento di carattere educativo si possono considerare le differenti contribuzioni presenti nel volume di N. Galli (a cura di), *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1998². Inoltre, un manuale che affronta queste questioni, partendo proprio da una domanda di natura educativa, è quello curato da Fabio Veglia *Manuale di educazione sessuale. Volume 1. Teoria e metodologia*, Erickson, Trento 2004. Infine, qualora si volessero avvicinare due lavori recenti che s'interrogano su queste tematiche, intrecciandole con alcuni tra i più significativi documenti nazionali ed internazionali da una parte, e la natura del discernimento dall'altra, si veda E. Balduzzi, *"Sono io il custode di mio fratello". Emozioni e affetti nella scuola vissuta come comunità educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2018²; E. Balduzzi, *L'educazione affettiva e sessuale a scuola e la sfida del discernimento. Spunti di riflessione per la scuola secondaria di secondo grado*, in G. Mari, – M. Musiaio, *La sfida dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

Due ultime considerazioni introduttive. *La prima*: queste riflessioni vengono appositamente concepite per la scuola secondaria di II grado. *La seconda*: quanto andrò ad esporre rappresenta un primo risultato, prevalentemente teorico e di sostanziale avvicinamento introduttivo, al tema in oggetto. Una più puntuale articolazione progettuale verrà sviluppata e consolidata nei prossimi mesi, potendo anche contare sulla partecipazione ad un progetto di ricerca internazionale – di durata triennale – che si sta interrogando sulla valenza dell’educazione del carattere come pilastro per una formazione integrale di studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado.

1. L’educazione affettiva a scuola: una breve focalizzazione introduttiva

Come appena richiamato, quanto andrò ad esporre sarà il frutto di alcune suggestioni che, proprio come docente, ho potuto maturare in 15 anni di esperienza nella scuola secondaria di secondo grado. Di norma, e per quanto ho potuto direttamente osservare¹³⁶, l’*educazione affettiva* rientra in un più ampio progetto di *educazione alla salute* che, essendo presente nel Piano dell’Offerta Formativa, viene erogato senza dover ricorrere al vaglio del singolo Consiglio di classe, rientrando in una progettualità comune d’Istituto.

Questo consente già immediatamente di cogliere alcuni aspetti:

- 1) la pervasività di questo percorso, che in molti casi tocca, seppur con contenuti diversi, la gran parte degli studenti e delle studentesse della scuola;
- 2) la forte attenzione a tutti quegli aspetti di natura informativa, a carattere preventivo, nei riguardi delle malattie sessualmente trasmissibili (MST) e delle infezioni sessualmente trasmissibili (IST).
- 3) la gestione della proposta e dell’incontro che viene concordata e affidata ad un personale esperto, molto spesso in servizio presso le aziende sanitarie territoriali, e che presenta nella maggioranza dei casi una solida formazione medico-sanitaria oppure psicologica;
- 4) l’incoraggiamento di un coinvolgimento attivo delle studentesse e degli studenti nei percorsi formativi, in particolare proponendo metodologie “*peer to peer*”, ossia percorsi di formazione di *peer education* in base ai quali alcuni studenti e studentesse, debitamente formati *ad hoc*, propongono attività formative ai loro pari (ad esempio, alcuni ragazzi e ragazze del quarto anno svolgono attività formative per le classi del terzo anno)¹³⁷;
- 5) infine, l’articolazione del percorso che può anche durare diversi incontri, all’interno dei quali si ha modo per poter sviscerare molte questioni fondamentali dal punto di vista educativo: dalla

¹³⁶ Mi accorgo perfettamente che quanto andrò a rilevare non appartiene ad alcun disegno di ricerca sperimentale e non può nemmeno fondarsi su un campione statisticamente significativo. Ciononostante, le considerazioni che vado ad esporre sono radicate nella partecipazione e nel coinvolgimento personale ai progetti sviluppati, in alcuni casi come semplice docente accompagnatore, in altri dialogando a lungo e a fondo con gli studenti e le studentesse, ma anche con i formatori coinvolti.

¹³⁷ In questo spazio non è possibile effettuare ulteriori riflessioni di natura educativa. Tuttavia sarebbero necessarie, data la natura, al tempo stesso feconda ma anche problematica, di questa metodologia di lavoro.

variegata composizione del nostro mondo interiore, alla faticosa e complessa costruzione identitaria, fino a giungere alle difficoltà legate alla crescita.

Quanto appena accennato ci avverte dell'imprescindibilità di una pertinente e matura "voce educativa", dal momento che vengono affrontate tematiche cruciali per la crescita e la maturazione personale: dalla costruzione identitaria, al valore degli affetti e dei legami, alla scoperta e comprensione del proprio mondo interiore. Ambiti di intervento all'interno dei quali anche la figura del pedagogo, in sinergia con gli apporti dei diversi specialisti in ambito medico-sanitario e psicologico, potrebbe (o forse meglio dovrebbe) operare.

Detto questo, nel prossimo paragrafo effettuerò un rapido passaggio su alcune declinazioni progettuali che le scuole offrono sul mondo emozionale. Questo avvicinamento diventa essenziale dal momento che le emozioni costituiscono uno degli snodi essenziali nella definizione dei percorsi di educazione affettiva e sessuale nella scuola.

2. Le emozioni a scuola

Come appena ricordato, le emozioni rappresentano un pilastro fondamentale dell'educazione affettiva¹³⁸ e sessuale a scuola. La sottolineatura che nella maggioranza dei casi viene avvalorata si specifica nella *comprensione* ed *espressione* del mondo emozionale, in modo tale da consentire, a studentesse e studenti, sia il riconoscimento della sua centralità nella crescita e nella vita, sia nell'offrire alcuni strumenti interpretativi utili a poter arginare quelle reazioni incontrollate che vengono provocate dalle stesse emozioni in determinati momenti: si pensi agli scatti d'ira, o esplosioni di rabbia, anche incandescenti, che possono accadere nelle nostre scuole. In questo caso, a mio avviso, enfatizzare l'esclusiva centratura sull'im maturità di studenti e studentesse nel non sapersi controllare – o, come può accadere in maniera diametralmente opposta, depotenziare immediatamente la gravità della reazione in ragione della giovane età – non colgono il vero snodo educativo su cui dover far convergere sforzi e attenzioni.

Nello specifico, e su questo delicato passaggio le proposte progettuali nei contesti scolastici si fanno sempre più sensibili, bisognerebbe indagare e comprendere il *valore cognitivo*, ma anche *esistenziale*, di quella risposta emotiva, e le ragioni che l'hanno sospinta. In particolare, grazie al prezioso apporto di alcuni decisivi contributi – proprio a partire dalla Nussbaum¹³⁹ che con la sua

¹³⁸ Per una comprensione della ricchezza plurisfaccettata del nostro mondo interiore si possono vedere i lavori di B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2002; R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Cernusco sul Naviglio 2003; E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2002; R. Bodei, *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia ed uso politico*, Feltrinelli, Milano 1992².

¹³⁹ Cfr. M.C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2004 (ed. or. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001); V. Salerno (a cura di), *Accostarsi all'intelligenza delle emozioni di Martha C. Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*, LibreriaUniversitaria.it, Limena 2018.

teoria cognitivo-valutativa ha consentito una significativa lettura delle emozioni anche dal punto di vista educativo¹⁴⁰, ma anche recuperando il prezioso apporto che la riflessione fenomenologica per il mondo educativo ci ha sapientemente consegnato¹⁴¹ –, siamo ormai in grado di cogliere nel mondo emozionale ciò che per noi *ha particolare valore e significato nella vita*¹⁴². Non più quindi un momento di pura espressività o irrefrenabile reazione istintuale, ma luogo di testimonianza e di incontro con quell'inesauribile *ricerca di senso nella vita*.

Alla luce di quanto detto, che cosa dovrebbe tenere in maggiore considerazione la scuola, oltre a prestare attenzione verso quanto abbiamo appena richiamato? A mio avviso, ritengo che siano *due gli aspetti cruciali su cui riflettere dal punto di vista educativo*:

1) su quanto il mondo emozionale ma, più nel complesso, quello affettivo, agisce e retroagisce nella *costruzione identitaria*, tenendo bene a mente quanto ci ricorda Umberto Galimberti

la scuola ha a che fare con quella fase precaria dell'esistenza che è l'adolescenza, dove l'identità appena abbozzata non si gioca come nell'adulto tra ciò che si è e la paura di perdere ciò che si è, ma nel divario ben più drammatico tra il non sapere chi si è e la paura di non riuscire a essere ciò che si sogna¹⁴³

ed anche 2) tenere sempre in debita considerazione la potenza educativa delle *aperture emozionali*, grazie alle quali abbiamo

un *ampliarsi* del nostro mondo, il farsi avanti in esso di nuove possibilità d'azione che si manifestano in atti emozionali specifici. [...] [Le aperture emozionali] hanno una funzione creativa o manifestativa: rendono possibile esperire possibilità d'azione, altri modi di vivere l'esistenza, di gustarla¹⁴⁴.

¹⁴⁰ Al riguardo si può vedere il lavoro di Massimo Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁴¹ Al riguardo si possono vedere i lavori di V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006, L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano 2017; D. Bruzzone, *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica dell'azione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹⁴² Questo non implica di certo che quanto consideriamo di valore per noi, debba *effettivamente* anche esserlo, ed essere comunicato in quella misura emozionale. In tal senso, può essere davvero feconda la lettura avanzata da M.S. Archer nel suo *Essere umani. Il problema dell'agire (Being Human. The Problem of Agency)*, Cambridge University Press, Cambridge 2000), Marietti 1820, Genova 2007, all'interno del quale ci invita proprio a fare un'operazione di secondo grado sul significato e sul valore delle nostre emozioni che inizialmente sono sorte in relazione alle nostre premure fondamentali.

¹⁴³ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2018²¹, p. 31.

¹⁴⁴ V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015, p. 124.

Nello specifico, immaginiamo quando, durante un'ora di lezione, una poesia, un dipinto, una riflessione, una risoluzione di un teorema dischiudono orizzonti impensabili ed inimmaginabili precedentemente, trasfigurando il senso ed il valore della giornata, o quanto meno di quell'ora di lezione. In quel caso, la lezione “non sta soltanto passando di più”, o si presenta “più divertente”, “più stimolante” di altre. Ben più profondamente, viene alla luce un *orizzonte di valore, coglibile emozionalmente*, che ci fa scoprire quello che in ogni momento vorremmo forse poter apprezzare: un senso per la nostra vita e la nostra crescita. In questo caso, non costruito, definito, dimostrato, ma *scoperto*, attraverso la presentazione, ma anche la partecipazione testimoniale, di un'altra persona. In questo caso, il/la docente¹⁴⁵.

Ora, alla luce di quanto affermato, *come mai non concentrarsi unicamente sull'educazione affettiva, ma introdurre anche un percorso di educazione del carattere?*¹⁴⁶. A mio avviso, la domanda identifica anche una sfida educativa fondamentale per la scuola italiana dal momento che, nella maggioranza dei casi, ci si concentra unicamente sull'educazione affettiva, ritenendola esaustiva per la crescita adolescenziale. Nel prossimo paragrafo, invece, si vuole mostrare come sia decisiva anche l'educazione del carattere.

3. La necessità dell'educazione del carattere

L'imprescindibilità dell'educazione del carattere si chiarifica in relazione ad almeno *due considerazioni* che andrò soltanto ad accennare dal momento che meriterebbero, per una loro puntualizzazione pedagogica, ben altri spazi.

La *prima* è sollecitata dalla *costruzione identitaria*. Abbiamo visto come le emozioni e gli affetti siano fondamentali nella costruzione identitaria. Ora, come riuscire a valorizzare il loro apporto peculiare, senza scivolare verso una semplice emersione rapsodica, oppure soltanto parziale, di quelli che sono i risvolti del nostro mondo interiore? Soltanto a scopo informativo bisogna tenere a mente che nelle emozioni e negli affetti sono condensati e coinvolti valori e idealità, credenze complesse e intenzionalità, aspirazioni, desideri, delusioni e speranze per il futuro, spazi di esperienza in cui costantemente bisogna “mettersi alla prova”. L'educazione affettiva ed emozionale, quando s'interroga su queste dimensioni educative, *si lega inscindibilmente* all'educazione del carattere, dal momento che, come argomenta Giuseppe Mari, il carattere

¹⁴⁵ Cfr. J. Escámez Sánchez, *Pensar y hacer hoy educación moral*, «Teoría de la educación. Revista interuniversitaria», 15, 2003, p. 25.

¹⁴⁶ Non è detto che debbano pensarsi come due momenti *rigidamente* distinti, men che meno giustapposti, dal momento che possono essere integrati ed armonizzati come cercheremo di mostrare.

riguarda il profilo identitario di ognuno, però correlato all'esercizio dell'intenzionalità. Il carattere infatti esprime l'originalità della persona, il suo intenzionale volgersi a costruire un profilo peculiare¹⁴⁷.

La costruzione dell'identità in senso originale e peculiare si vivifica, quando avvicinata in chiave educativa, in un orizzonte di perfettibilità antropologica che deve consentirci non soltanto di crescere in senso generico, ma di *diventare persone migliori*¹⁴⁸: come direbbe Aldo Agazzi, il carattere viene così ad essere «il nucleo della personalità morale»¹⁴⁹, oppure, secondo le considerazioni di Allport, «il *carattere* come *personalità valutata*»¹⁵⁰.

In tal senso, è proprio in virtù dell'educazione del carattere che il mondo emozionale può, da un lato, concorrere attivamente a costruire quella che è la radice identitaria, qualitativamente unica¹⁵¹ e personale, nei suoi connotati peculiarmente morali¹⁵², quindi valutabili in una prospettiva di una vita buona e degna di essere vissuta, in un orizzonte di pienezza della persona¹⁵³. Come sottolinea Giuseppe Vico: «L'educazione deve sapere che il carattere non *dato*, ma *attuato*, è altresì condizionato dall'atto di scelta etica dell'alunno»¹⁵⁴. Dall'altro, nell'educazione del carattere la nostra affettività viene armonizzata in senso complessivo ed unitario dal momento che, come sottolinea Alessandra La Marca

la persona – partendo, appunto, dal temperamento naturale – costruisce a poco a poco, il proprio singolarissimo modo di atteggiarsi – affettivo, cognitivo, morale e sociale – nella vita di relazione, costituendo così il proprio carattere¹⁵⁵.

¹⁴⁷ G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013, p. 114.

¹⁴⁸ Sono sempre bellissime le parole di Mounier quando scrive: «Il mio carattere non è ciò che io sono, nel senso in cui un'istantanea psicologica fisserebbe tutte le mie determinazioni compiute, tutte le mie linee già ben segnate: è la forma d'un movimento diretto verso un avvenire, spunto verso un miglior-essere. È ciò che posso essere più di quanto sono» (E. Mounier, *Trattato del carattere* [ed. or. *Traité du Caractère*, Seuil, Paris 1947], Edizioni Paoline, Alba 1957², p. 54).

¹⁴⁹ A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1985³, p. 183.

¹⁵⁰ G.W. Allport, *Psicologia della personalità* (ed. Orig. *Pattern and growth in personality*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1965), Pas-Verlag, Zürich 1969, p. 27.

¹⁵¹ Come ricorda Hillman: la parola carattere «deriva dal greco *kharássein*, “incidere, tratteggiare, inscrivere”, e da *kharaktér*, che indica sia lo strumento che produce segni incisivi e affilati, sia i segni così prodotti, come le lettere di un sistema di scrittura. “Carattere” rimanda alle qualità distintive di un individuo» (J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura* [ed. or. *The Force of Character And The Lasting Life*, Ballantine Book, New York 1999] Adelphi, Milano 2002², p. 25).

¹⁵² «I tratti del *carattere* si distinguono da quelli della personalità nell'essere potenzialmente connotati di ragione, avendo a che fare con il valore morale della persona» (K. Kristjánson, *The Self and Its Emotions*, Cambridge University Press, New York 2010, p. 27).

¹⁵³ Cfr. J.L. Fuentes, *Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo*, «Estudios sobre educación», 35, 2018, p. 354.

¹⁵⁴ G. Vico, *Educazione morale e pedagogia attivistica*, Vita e Pensiero, Milano 1983, p. 178.

¹⁵⁵ A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa*, La Scuola, Brescia 2005, p. 52.

La seconda considerazione che intendo avanzare sulla necessità dell'educazione del carattere è altrettanto cogente, e si radica nella necessità di far attecchire l'orizzonte di senso, che grazie al mondo emozionale viene colto e dischiuso, in uno spazio di azione che ne consenta anche l'esercizio e il radicamento nella vita e nella crescita. È proprio un compito educativo della scuola offrire spazi e momenti di consolidamento, nell'azione e nella "messa in pratica" di quanto emozionalmente siamo in grado di poter avvertire e comprendere. Si prenda il caso in cui emozionalmente uno studente o una studentessa siano particolarmente colpiti per una situazione di indigenza e marginalità che attraversa un quartiere del proprio paese. A mio avviso, è anche compito della scuola non soltanto promuovere, con un percorso di educazione affettiva, *il riconoscimento del valore e del significato* di quanto si sta provando e di quanto tutto ciò abbia incidenza nella propria crescita. Ancora più decisivo dovrà essere il radicamento di questi imprescindibili guadagni in un "terreno attuativo" all'interno del quale poter esercitare e consolidare *una parte* di quanto avvertito interiormente o espresso emozionalmente, in virtù di un'azione concreta da poter realizzare in quel particolare quartiere. In tal senso, l'educazione del carattere potrebbe risultare una formidabile alleata dell'educazione affettiva dato che è proprio «l'agire che prova il *carattere umano* dell'uomo»¹⁵⁶.

4. Una breve nota conclusiva

Alla luce di quanto esposto, si comprende come l'educazione affettiva, pur essendo decisiva per la crescita, rappresenti un asse portante che, tuttavia, necessita dell'educazione del carattere per poter far radicare dal punto di vista antropologico ed esistenziale, in forma stabile e decisa¹⁵⁷, alcuni importanti guadagni educativi. Ne consegue come diventi sempre più urgente offrire a studenti e studentesse la possibilità di far attecchire in un terreno di vita esperienziale quanto emozionalmente viene avvertito. Esperienza di vita all'interno della quale, in virtù della propria azione, poter far innervare quanto di strategico sia stato colto e compreso nel percorso di educazione affettiva.

Ecco perché, in conclusione, l'educazione del carattere consentirebbe anche di poter contrastare un eccessivo intellettualismo e cognitivismo, anche etico, che in particolare nella scuola secondaria di secondo grado risulta ampiamente diffuso. Risuonano ancora molto attuali le parole che Friedrich Wilhelm Förster consegna nel suo testo *Scuola e carattere* (siamo nei primi anni del 1900):

¹⁵⁶ S. Nosari, *La prova del carattere*, La Scuola, Brescia 2005, p. 54.

¹⁵⁷ Da questo punto di vista si comprende come l'educazione del carattere sia legata all'acquisizione e padronanza delle virtù. Queste ultime costituiscono un pilastro ineludibile dell'educazione del carattere che, per ragioni di spazio, non è stato possibile affrontare.

La cultura intellettuale diventa anzi addirittura pericolosa per il carattere, quando non sia fin da principio subordinata all'educazione della coscienza e della volontà¹⁵⁸.

Bibliografia

- Archer, M.S. *Essere umani. Il problema dell'agire* (*Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge University Press, Cambridge 2000), Marietti 1820, Genova 2007
- Agazzi, A. *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1985³
- Allport, G.W. *Psicologia della personalità* (ed. or. *Pattern and growth in personality*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1965), Pas-Verlag, Zürich 1969
- Balduzzi, E. "Sono io il custode di mio fratello". *Emozioni e affetti nella scuola vissuta come comunità educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2018²
- E. Balduzzi, *L'educazione affettiva e sessuale a scuola e la sfida del discernimento. Spunti di riflessione per la scuola secondaria di secondo grado*, in Mari, G. – Musai, M. *La sfida dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2018, pp. 13-25
- Bodei, R. *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia ed uso politico*, Feltrinelli, Milano 1992²
- Borgna, E. *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2002
- Bruzzone, D. *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica dell'azione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016
- Costa, V. *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015
- De Monticelli, R. *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Cernusco sul Naviglio 2003
- Escámez Sánchez, J. *Pensar y hacer hoy educación moral*, «Teoría de la educación. Revista interuniversitaria», 15, 2003, pp. 21-31
- Förster, F.W. *Scuola e carattere*, [ed. or. *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*. Schulthess, Zürich 1907], STEN, Torino 1908
- Fuentes, J.L. *Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo*, «Estudios sobre educación», 35, 2018, pp. 353-371
- Galimberti, U. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2018²¹
- Galli, N. (ed.), *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1998²
- Hillman, J. *La forza del carattere. La vita che dura* (ed. or. *The Force of Character And The Lasting Life*, Ballantine Book, New York 1999), Adelphi, Milano 2002²

¹⁵⁸ F.W. Förster, *Scuola e carattere*, [ed. or. *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*. Schulthess, Zürich 1907], STEN, Torino 1908, p. 17.

- Iori, V. (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006
- Kristjánson, K. *The Self and Its Emotions*, Cambridge University Press, New York 2010
- La Marca, A. *Educazione del carattere e personalizzazione educativa*, La Scuola, Brescia 2005
- Mari, G. *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013
- Mounier, E. *Trattato del carattere* [ed. or. *Traité du Caractère*, Seuil, Paris 1947], Edizioni Paoline, Alba 1957²
- Mortari, L. *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano 2017
- Nosari, S. *La prova del carattere*, La Scuola, Brescia 2005
- Nussbaum, M.C. *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2004 (ed. or. *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001)
- Rossi, B. *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2002
- Salerno, V. (ed.), *Accostarsi all'Intelligenza delle emozioni di Martha C. Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*, LibreriaUniversitaria.it, Limena 2018
- Veglia, F. *Manuale di educazione sessuale. Volume 1. Teoria e metodologia*, Erickson, Trento 2004
- Vico, G. *Educazione morale e pedagogia attivistica*, Vita e Pensiero, Milano 1983.

Corporeità, identità e alterità: un percorso di promozione dell'umano tra le mura scolastiche

Damiano Meregalli

Abstract

È indubbio che il *corpo* sia l'elemento che permette all'uomo di potersi relazionale con l'*alterità* colta nella sua *complessità*: la *forma*, infatti, rende evidente, distinguendo, la specificità di ogni singolo soggetto e, mediante la prossimità con il *dato esterno*, esso è alla ricerca costante di un *sensu* da attribuire a sé. È, infatti, la relazione con il mondo, di cui l'*altro* ne è elemento cardine, che permette al *corpo* di individuare una *progettualità* e una *direzione*.

Tuttavia, vi è una fase della vita dove si assiste ad una *esaltazione estrema* della propria fisicità: l'adolescenza. In questa *stagione* il 'culto dell'apparire' e della ricerca incessante della 'bellezza senza imperfezioni', offuscano il senso più profondo della *corporeità* declinandolo esclusivamente come puro *estetismo*. Il desiderio di avere un pubblico dove poter 'dare spettacolo' di sé, della propria forza e performance fisica, deriva da una comunità adulta che ha smarrito il ruolo di *magister* che *testimonia*, mediante un'azione educativa, il *valore interiore* dell'*esistenza*.

In questa sconsolante prospettiva, la scuola può e deve fare la differenza: essa, mediante la presenza di docenti appassionati all'umano, deve saper promuovere *azioni educative* nelle quali l'affetto, la cura, l'amorevolezza, lo stupore della propria e dell'altrui vita aiutino il giovane a percepire l'*oltre* abitante in lui. Nonostante le fragilità e le difficoltà che immancabilmente si incontreranno, l'adolescente deve poter ascoltare *parole nuove* attorno alla corporeità, agli affetti, ai sentimenti e all'amore: ogni giovane deve essere educato ad accorgersi del *respiro dell'anima* proveniente dall'interiorità che "abbraccia tutta l'estensione esistenziale", rendendola un *capolavoro* della natura.

Parole chiave: *corporeità, apparenza, educazione affettiva, opera d'arte, scuola.*

There is no doubt the body is the key element that allows people interacting with the exterior world, conceived in its complexity: its shape, indeed, makes the specificity of any single subject evident through distinction, while searching for a constant meaning of itself through proximity with the external object. It is the very relationship with the world, which the other is the key element of, that enables the body to identify a projectuality, as well as a direction.

There is a step in life, though, where anyone could witness an extreme exaltation of their body shape: adolescence. During this season the cult of appearance and the search for a constant beauty with no imperfections are blurring the innermost meaning of bodyness, labelling it exclusively as pure estetism. The will to have an audience to give a demonstration of our strength to, and pshyical performance both stem from an adult community which has lost that role of a mentor who has to reflect the innermost value of existence through his own educational action.

In this discouraging perspective, it is paramount for school tuition to make the difference: the presence of passionate teachers, keen on human matters, is crucial to promote educational strategies in which affection, love, caring and the sense of wonder about themselves and about the others could help younglings to perceive what lies beyond themselves. No matter the fragility and the difficulties they will face, the adolescents must have the opportunity to listen to new words revolving around their body, their feelings and love: any teen must be educated to getting to know their soul better: a soul which is breathing from the inside and is embracing any existential range, thus making it a masterpiece of nature.

Keywords: *body, appearance, emotional education, work of art, school.*

Le riflessioni attorno all'umano prendono avvio dalla corporeità: essa, infatti, è la realtà *figurata* che permette alla persona di essere riconoscibile. I lineamenti specifici consentono di scoprire una peculiarità «propria ed unitaria tanto rispetto al complesso di tutto il resto, quanto rispetto ad ogni fenomeno singolo in esso»¹⁵⁹.

L'essere corpo dell'essere umano è riassumibile entro i confini di una *forma* che rende evidente, a sé e al mondo, la sua specifica identità: l'enunciazione, come ricorda Guardini, che qualcosa è «formato», ossia possedente una struttura a se stante, vuol dire sostenere «che gli elementi di cui consiste, come materia, energie, proprietà, atti, avvenimenti e relazioni non scorrono caoticamente intrecciati gli uni agli altri bensì stanno in contesti strutturali e funzionali»¹⁶⁰ affinché l'elemento possa essere compreso nella sua specificità.

Tuttavia, la primarietà antropologica non può esaurirsi unicamente in questo aspetto: se è vero che grazie alla singolarità delle fattezze, l'uomo si differenzia, è altrettanto corretto coglierne anche la *sua* «profondità» oltre ai «rapporti di 'accanto', 'dietro' e 'sopra'». L'uomo «non è composto soltanto da parti, ma possiede una dimensione di profondità»¹⁶¹ che si rivela attraverso una 'contaminazione' con il mondo e attraverso il mondo.

È la realtà circostante il termine in cui si proietta la corporeità e, quindi, tutto l'essere-persona: se si isola il «corpo dall'esistenza, se lo si astraie dal suo vissuto quotidiano, ciò che si incontra è l'organismo che la biologia descrive»¹⁶²; è mediante la *prossimità* con il 'dato esterno' che la corporeità acquista significato come presenza ricercante un *senso*.

È il mondo che permette al corpo – e quindi all'uomo – di individuare una progettualità in grado di attribuire valore alla quotidianità: il creato diventa lo spazio dove il corpo può determinare, interagendo con esso, un orientamento volto a comprendere l'unicità, la preziosità e la profondità di cui egli è portatore. Sradicato dal contesto esso «diventa un oggetto» come gli altri «perché manca di un luogo dove potersi esprimere. Senza riferimento al mondo, il corpo ricade nella condizione di cosa».¹⁶³ La realtà diviene, pertanto, elemento imprescindibile per aiutare l'individuo a identificare il *fine* verso cui orientare l'esistenza.

L'incontro con il Tu

¹⁵⁹ R. Guardini, *Mondo e persona*, Morcelliana, Brescia 2000, p. 136.

¹⁶⁰ *Ibi*, p. 135.

¹⁶¹ R. Guardini, *L'opposizione polare*, Morcelliana, Brescia 1997, pp. 14-15.

¹⁶² U. Galimberti, *Il corpo*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 1989, p. 139.

¹⁶³ *Ibi*, p. 70.

Esperire significanza mediante la relazione con il mondo, è impresa ardua: coltivare la profondità personale attraverso il legame con la realtà, risulta complesso. Nel ‘tutto’ è possibile perdersi: nell’infinita grandezza, l’infinitamente piccolo sperimenta impotenza.

La fragilità della vita – paragonata ad una canna nella celebre espressione di Pascal¹⁶⁴ – è esperienza che si sostanzia nella vulnerabilità del corpo: un «vapore, una goccia d’acqua» è sufficiente per annientarla. Tuttavia, la grandezza *dell’essere-persona* risiede nel suo *essere-al-mondo* con *precarietà* e senza avere aprioristicamente una *mèta* da raggiungere: la possibilità di collocarsi entro una molteplicità di scelte pur nella fragilità è elemento, pur paradossale, ma fondante l’umano. La vita, infatti, «è qualcosa di più delle possibilità che gli concedono i sensi»¹⁶⁵: è la pervicace ricerca di un *significato* da attribuire agli accadimenti quotidiani.

Eppure, l’accadimento in sé non esprime ancora a sufficienza un senso: nemmeno la molteplicità delle vicissitudini che, mediante la corporeità, l’uomo vive, sono rivelatrici di una verità *tout-court*: esse portano indubbiamente ad una conoscenza ma *significare* è ben oltre, è «indicare qualcosa che trascende il fatto stesso e che si scopre non analizzando le modalità con cui il fatto accade, ma il senso a cui il fatto rinvia»¹⁶⁶.

La capacità dell’uomo di non «sentirsi soltanto un ‘caso’ di questo genere ma qualcosa in se stesso»¹⁶⁷ è azione *relazionale con l’alterità*¹⁶⁸. L’*essere-al-mondo* necessita di legami con il *non-io*: esso, infatti, permette all’identità personale di trovare la propria autenticazione mediante un rapporto con il *Tu*¹⁶⁹.

In questa sede, è bene precisare che la persona non ‘sorge’ solamente nell’*incontro*: essa possiede già a priori un patrimonio innato: questa preziosità, tuttavia, si rende evidente solo grazie alla *reciprocità*. È la relazione con l’*altro essere umano*, infatti, che permette alla *persona-corpo* di non rattrappirsi: ogni vita «è orientata ad essere partecipata e condivisa»¹⁷⁰.

Così, l’intenzionalità del corpo e la sua tensione al mondo acquistano significato nel momento in cui si manifestano all’altrui: è il *non-io*, infatti, che consente di ‘andare oltre’ al semplice ‘dato’, di trascendere la realtà per scorgere la propria identità.

L’esaltazione della corporeità

¹⁶⁴ B. Pascal, *Pensieri*, Garzanti, Milano 2002.

¹⁶⁵ U. Galimberti, *Il corpo*, p. 71.

¹⁶⁶ U. Galimberti, *Il corpo*, p. 140.

¹⁶⁷ R. Guardini, *L’esistenza del cristiano*, Vita e Pensiero, Milano 1985, p. 405.

¹⁶⁸ G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

¹⁶⁹ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo Edizioni, Milano 2014; M. Musaio, *Pedagogia della persona educabile*, Milano, Vita e Pensiero, 2010; M. Musaio, *Realizzo me stesso*, Mimesis, Milano 2016.

¹⁷⁰ U. Galimberti, *Il corpo*, p. 136.

Vi è una possibile deriva pericolosa nelle riflessioni appena riportate. Se è veritiero che l'*essere-persona* ha una forma corporea e che tramite questa egli si presenta al mondo per acquisire importanza per mezzo dell'alterità, è altrettanto corretto sostenere che, l'immagine con la quale l'uomo si rivela è soggetta a *giudizio*. Non esiste, infatti, in questo «mondo nulla e nessuno il cui essere stesso non presupponga uno spettatore»¹⁷¹: ogni vivente attende di essere accolto dall'altrui per avvertire la propria identità. È innegabile che la stessa conoscenza avvenga per mezzo dello *sguardo*, e lo *sguardo*, qualunque esso sia, 'investiga' le apparenze tramite la percezione sensoriale.

L'età della vita nella quale il *culto* dell'*apparire* e dell'*immagine*¹⁷² viene esasperato portandolo, talvolta, all'eccesso è l'*adolescenza*: nelle metamorfosi che accompagnano questo tempo, la *vista* è continuamente sollecitata ad orientarsi verso 'qualcosa' che appaghi il desiderio di bellezza estetica. Interessante, a tal proposito, l'affermazione arendtiana secondo la quale *prima si vede, poi si conosce*¹⁷³: nella pubertà il «presentarsi del nuovo attira e affascina» perché porta con sé inedite possibilità¹⁷⁴ che rompono la monotonia e spalancano ad emozioni e orizzonti sconosciuti in grado di suscitare curiosità.

Senza ombra di dubbio le trasformazioni fisiche sono analizzate costantemente dall'adolescente: le spinte pulsionali diventano «più impellenti e più violente all'interno di un corpo che può farsi portatore di questi impulsi e quindi agirli nella realtà esterna in modo tale da lasciarvi il segno»¹⁷⁵. Anche la sfera sessuale è elemento di orgoglio e, spesso, di esibizionismo per attirare a sé l'attenzione dell'altrui.

La *bellezza* – intesa nell'accezione guardiniana come elemento che «trae le sue origini dall'interno» e che, pertanto, non è paragonabile solo ad un «ornamento posticcio che si aggiunge quando tutto il resto è già presente»¹⁷⁶ – viene ridotta sovente a puro estetismo, perfezione ed elemento rispondente a canoni dettati e seguiti dalla massa.

L'immagine della corporeità sovrasta la profondità racchiusa in essa; la forza sprigionata da un corpo modellato è capace di suscitare attrazione e, quindi, sequela; la seduzione esibita tramite il linguaggio del corpo diventa il principale metro di paragone; le piccole imperfezioni vengono adombrate pur di affacciarsi ineccepibili sul 'palcoscenico della vita'; l'*apparire* si eleva sull'*essere*, l'aspetto domina l'interiorità, la *performance* soggioga l'intimità.

¹⁷¹ H. Arendt, *Il pensiero secondo. Pagine scelte*, Biblioteca dello Spirito Cristiano, Milano 1999, p. 40.

¹⁷² Cfr. M. Montaigne, *Il paradosso dell'apparenza*, Il Mulino, Bologna 1984; Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014; E. Fernandez, M. Miggiani, *L'apparenza dell'apparire*, Franco Angeli, Milano 2001; P. Aprile, *Il trionfo dell'apparenza*, Piemme, Milano 2007; U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2013.

¹⁷³ H. Arendt, *Il pensiero secondo. Pagine scelte*, p. 32.

¹⁷⁴ E. Pelanda, *Non lo riconosco più*, Franco Angeli, Milano 1995, p. 27.

¹⁷⁵ *Ibi*, p. 36.

¹⁷⁶ R. Guardini, *L'opera d'arte*, Morcelliana, Brescia 1998, p. 38.

Infine, la forza del corpo rende «più coraggiosi del solito, meno suscettibili al timore, anche de' pericoli straordinari. Quindi i giovani sono più coraggiosi de' vecchi e disprezzatori della vita»¹⁷⁷.

È ovvio che la giovinezza «può contare su una carica di energia e su una presenza di spirito che non saranno più date»¹⁷⁸: tuttavia se in questo tempo viene incessantemente enfatizzata la devozione verso ciò che è perfetto, se l'*essere-al-mondo* equivale ad essere soppressi unicamente sulla base della corporeità e se viene meno la possibilità di abitare se stessi individuando un senso esistenziale che trascende la realtà, si innesca una spirale pericolosa.

L'affanno nell'adulto e l'eterno apparire

Eppure, non «esiste un adolescente che non sia in larga misura il riflesso di quello che la società vuole, pretende e sogna»¹⁷⁹. Forse siamo di fronte ad una *eclissi dell'adulthood* piuttosto che ad un *oscuramento della giovinezza*; la società nella quale i ragazzi si relazionano è ammalata: in essa – secondo la pungente riflessione di Mantegazza –, assistiamo all'elogio del «profitto», alla promozione di atteggiamenti di «malversazione», alla celebrazione del «più forte e di coloro che violano la legge»¹⁸⁰; caratteristiche che fanno emergere un aspetto dell'adulto sempre 'meno docente' e sempre più ingannatore¹⁸¹ e promotore di una *scienza dell'apparenza*.

È quantomai urgente sostenere l'adulto a rimpossessarsi delle qualità di *magister* che, assurgendo al ruolo di *testimone*, esorti i più piccoli ad addentrarsi tenacemente nelle profondità dell'*essere*, rivelando la loro *intima preziosità*.

In questo, la scuola può e deve fare la differenza: essa, nella sua accezione di luogo nel quale la generazione adulta si prende a cuore la crescita dei ragazzi, trasmettendo un patrimonio culturale e valoriale, deve diventare protagonista di un *cammino educativo umanizzante* volto a guidare i giovani verso la maturità più completa con la consapevolezza che l'*essere-al-mondo* non significa *manifestarsi* soltanto con una *corporeità* ma scorgere in essa il suo *valore interiore*.

Il docente che conduce l'educando lungo i sentieri della vita, deve incoraggiarlo a scoprire la sua identità come un intreccio di forme, profondità, inquietudini, emozioni, tensioni e relazioni generate dal suo *essere-al-mondo* e *nel-mondo*. L'azione educativa deve suscitare nell'adolescente affetto, cura e amorevolezza verso sé e verso l'altrui: uno stupore in grado di abbracciare sia l'aspetto corporeo sia il desiderio di infinito presente in ciascuno. E non è certamente facile.

¹⁷⁷ G. Leopardi, *Zibaldone*, Newton, Roma 2016, p. 369.

¹⁷⁸ A. Matteo, *Il cammino del giovane*, Qiqajon, Bose 2012, p. 9.

¹⁷⁹ R. Mantegazza, *Lettera a uno studente*, Castelveccchi, Roma 2013, p. 52.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ Cfr. A. Matteo, *Adulto che ci manca*, Cittadella, Assisi 2014.

Educare ad amarsi per amare

Occorre offrire agli studenti un percorso di *educazione all'affettività*¹⁸² che ponga al centro della riflessione il tema dell'identità-capolavoro, dell'accettazione e della straordinarietà dell'esistenza. Attraverso la presentazione di 'documenti-stimoli' e la possibilità di confrontarsi in 'comunità di ricerca', gli alunni sono condotti a scoprire il fascino dell'*amore* come elemento fondante ogni uomo. Ricorda Leopardi: «Quando l'uomo concepisce amore tutto il mondo si dilegua dagli occhi suoi. L'amore è la vita e il principio vivificante della natura»¹⁸³. Per 'abbracciare' questa peculiare dimensione, l'adolescente deve *stupirsi*: derivante dal latino *stupor -oris*, der. di *stupēre*, esso è paragonabile ad una dirompente *sorpresa* in grado di togliere la capacità di parlare e di agire. La possibilità di stupirsi¹⁸⁴ riguarda un «istante di pura luminosità» in cui l'uomo si trova all'improvviso di fronte a se stesso, «colto nella pienezza della sua manifestazione». Meravigliarsi per la propria vita, vuol dire riconoscere in essa un inno d'amore.

Occorre, pertanto, incoraggiare i ragazzi a concepirsi come una *opera d'arte*: interessanti, a riguardo, le riflessioni di Baumann.

La vita se è vita umana non può non essere un'opera d'arte. L'identità di ciascuno di noi – ossia la risposta a domande come 'chi sono?', 'qual è il mio posto nel mondo?', 'che cosa ci sto a fare?' – deve essere creata come si creano le opere d'arte. Significa pensare di essere un artista in grado di creare e di dare forma alle cose e parimenti di essere egli stesso un prodotto di quel creare e dar forma¹⁸⁵.

L'*opera d'arte* resta tale anche se vi sono delle imperfezioni; non è possibile, infatti, ritrarsi dalle brutture che si sono compiute: «cattive attitudini, abitudini consolidate, colpe accumulate» devono essere accolte e riconosciute come tali «nella verità; solo questa fa superare il male: sono così, ma voglio diventare diverso»¹⁸⁶. La verità scaturita da attimi di intensa *amorevolezza verso se stessi*,

¹⁸² Il percorso presentato nei suoi aspetti essenziali viene svolto presso l'Istituto Comprensivo Statale "Quintino di Vona" in Cassano d'Adda (Mi) e coinvolge tutti gli alunni di III media, il personale docente e le figure professionali di supporto psicologico/educativo che collaborano con l'istituzione scolastica.

¹⁸³ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 83.

¹⁸⁴ Cfr. S. Petrosino, *Lo stupore*, Interlinea Edizioni, Novara 1997.

¹⁸⁵ Z. Bauman, *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 68 e ss.

¹⁸⁶ R. Guardini, *Accettare se stessi*, Morcelliana, Brescia 1992, p. 14.

permette di coscientizzare la propria fallibilità «senza mai annullare il rispetto fondamentale» che ciascuno «deve avere di fronte a sé»¹⁸⁷.

Chi si stupisce, amandosi, si prende *cura* del desiderio impellente di vivere¹⁸⁸. Chi ha *cura di sé* si comporta come il pittore che ritorna continuamente alla sua opera, esercitando un'osservazione sempre nuova tale da coglierne ogni nuova tonalità.

Infine, chi si *stupisce* della propria esistenza, riconosce in essa il *principio di sacralità*. L'adolescente che impara ad 'abitarsi' ovvero a conoscersi, a sentirsi a casa, ospitato in uno spazio corporeo che non lo ignora ma che lo palesa a sé e al mondo, scopre ben presto che egli è *prezioso* perché possedente un *valore inestimabile*. In ogni uomo, annota Buber,

c'è qualcosa di prezioso che non c'è in nessun altro. Ma ciò che è prezioso dentro di sé, l'uomo può scoprirlo solo se coglie veramente il proprio sentimento più profondo, il proprio desiderio fondamentale, ciò che muove l'aspetto più intimo del proprio essere¹⁸⁹.

L'attitudine ad accettarsi come soggetti unici, sacri e, pertanto, degni di rispetto è, ancora una volta, un atto d'amore.

L'amor proprio si può considerare come conseguenza dell'esistere. Chi si ama è determinato a desiderarsi il bene che è tutt'uno con il piacere, a volersi in uno stato di godimento piuttosto che in uno stato indifferente o penoso, a volere il meglio dell'esistenza¹⁹⁰.

Nonostante le fragilità e gli 'sbalzi emotivi', l'adolescente deve poter ascoltare dall'adulto queste affermazioni colme di speranza e di fiducia. L'amore verso la propria fisicità e, invero, profondità spirituale – ossia capacità di domandare a sé e agli altri la ragione dell'esistere – portano ad una conoscenza autentica di sé solo nella relazione con l'*altro*.

Educare ad amare se stessi significa aiutare l'adolescente a capire che la sua *preziosità, sacralità e profondità* sono *questioni* che accomunano ogni persona, indistintamente; ciascun uomo infatti, «desidera sempre essenzialmente e mira unicamente alla felicità»¹⁹¹. Nel compagno di classe, così come nel docente o nella ragazza/o che suscita affezione, è inscritto questo fondamento ineludibile: volersi bene e volere il bene dell'altro è saper riconoscere ed apprezzare questa ricerca di felicità in

¹⁸⁷ *Ibi*, p. 25.

¹⁸⁸ Cfr. M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 2014; L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019; L. Mortari, *La sapienza del cuore*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

¹⁸⁹ M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Bose 1990, pp. 29 e ss.

¹⁹⁰ G. Leopardi, *Zibaldone*, p. 118.

¹⁹¹ G. Leopardi, *Zibaldone*, pp. 105, 113.

ogni vita indistintamente; le relazioni affettive – di cui le pulsioni sessuali sono una componente predominante nell'adolescenza – sono un *incontro* tra *due sacralità* che cercano la ragione della loro esistenza e, in virtù di questo, necessitano di profondo rispetto.

Educare alla reciprocità affettiva è, in ultima analisi, incoraggiare il giovane ad ascoltare quel «respiro dell'anima» proveniente dall'interiorità che «abbraccia tutta l'estensione esistenziale»¹⁹² rendendola infinita: scorgere nell'incontro con l'alterità un dono cui avvicinarsi con riguardo, è un compito educativo irrinunciabile. Sempre.

Bibliografia

- Aprile P., *Il trionfo dell'apparenza*, Piemme, Milano 2007.
- Arendt H., *Il pensiero secondo. Pagine scelte*, Biblioteca dello Spirito Cristiano, Milano 1999.
- Bauman Z., *L'arte della vita*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Id., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Bose 1990.
- Fernandez E., Miggiani M., *L'apparenza dell'apparire*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Id., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001.
- Guardini R., *Accettare se stessi*, Morcelliana, Brescia 1992.
- Id., *L'esistenza del cristiano*, Vita e Pensiero, Milano 1985.
- Id., *L'opera d'arte*, Morcelliana, Brescia 1998.
- Id., *L'opposizione polare*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Id., *Mondo e persona*, Morcelliana, Brescia 2000.
- Leopardi G., *Zibaldone*, Newton, Roma 2016.
- Mantegazza R., *Lettera a uno studente*, Castelveccchi, Roma 2013.
- Mari G., *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.
- Matteo A., *Il cammino del giovane*, Qiqajon, Bose 2012.
- Id., *Adulto che ci manca*, Cittadella, Assisi 2014.
- Meregalli D., *Abitare la solitudine*, Vita e Pensiero, Milano 2017.
- Montaigne M., *Il paradosso dell'apparenza*, Il Mulino, Bologna 1984.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.
- Id., *La sapienza del cuore*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

¹⁹² *Ibidem*.

Pascal B., *Pensieri*, Garzanti, Milano 2002.

Pelanda E., *Non lo riconosco più*, Franco Angeli, Milano 1995.

Petrosino S., *Lo stupore*, Interlinea Edizioni, Novara 1997.

Implicazioni educative dell'*Embodied Cognition*: coltivare la coscienza del corpo vivente

Maria Rosaria De Simone

Abstract

È ormai chiaro che non è più possibile pensare al dominio astratto della mente su un corpo considerato come semplice strumento esecutivo, ma a funzioni cognitive, come spiega l'*Embodied Cognition*, radicate in un sistema senso-motorio e strettamente correlate alla percezione/interazione con le esperienze vissute concretamente. In questo lavoro si cercano di esplorare le possibili implicazioni educative derivanti da siffatta visione, portando ad esempio le pratiche contemplative quali esperienze educative volte a promuovere la presenza e a coltivare la coscienza del corpo vivente.

Parole-chiave: pedagogia contemplativa, *embodied cognition*, neurofenomenologia, pedagogia fenomenologica

It is now clear that it is no longer possible to think of the abstract domination of the mind over a body considered as a mere executive tool. Instead, we might think of cognitive functions, as the Embodied Cognition explains, which are rooted in the sensory-motor system and which are closely related to the perception/interaction with the concretely lived experiences.

In this paper, we try to explore the possible educational implications deriving from such a vision bringing, for example, contemplative practices such as educational experiences aimed at promoting the presence and cultivating the consciousness of the living body.

Keywords: contemplative pedagogy, *embodied cognition*, neurophenomenology, phenomenological pedagogy.

Introduzione

Nello spazio scolastico, uno dei più importanti nella vita dei bambini e dei giovani, la dimensione cognitiva detiene purtroppo ancora la precedenza su quella emotiva e fisica, e il corpo è per lo più inteso come un'entità biologica o un insieme di immagini in un libro di testo. I curriculum scolastici, riproducendo un corpo normativo che deve essere protetto e controllato, non ha ancora ridotto abbastanza la promozione della supremazia dell'apprendimento cognitivo rispetto all'apprendimento incarnato, apprendimento che risulta fondamentale per lo sviluppo di 'abilità di vita' che coinvolgono gli elementi interpersonali e psicosociali della soggettività. Il corpo è il centro dell'esperienza, delle emozioni e dei sentimenti, ed è sempre in costruzione e in costante cambiamento per tutta la vita. Soprattutto durante l'infanzia, i cambiamenti corporei sono significativi, avendo un impatto sulle interrelazioni tra corpo, contesto sociale e spazio. In questo senso le norme sociali dei diversi spazi quotidiani dei bambini influenzano il modo in cui i loro corpi sono vissuti. In particolare per i bambini e i giovani la casa, la scuola e il rapporto tra questi due spazi risultano fondamentali per il modo in cui esperiscono e comprendono i loro corpi.

Pertanto, in un periodo storico in cui agli obiettivi di alfabetizzazione primaria e riproduttiva della fase industriale subentrano obiettivi educativi volti a promuovere strategie dinamiche e creative, le *life skills*, si richiede alla scuola, al fine di affrontare i cambiamenti e navigare nei flussi di informazioni nei quali siamo costantemente immersi, di seguire un viraggio di paradigma. La scuola che, divenendo, o dovendo divenire secondo la Risoluzione del Parlamento di Lisbona del 2000 prima e successivamente secondo le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18/12/2006, luogo delle “esperienze reali” (Dewey, 1934)¹⁹³, di “compiti di realtà” dove allenarsi a divenire cittadini competenti, ancor più che nella teoria, necessita di un cambiamento di paradigma, più attivo, partecipativo, incarnato.

Nel presente lavoro si cerca di sottolineare il possibile contributo di un certo modo di intendere il lavoro educativo in chiave *embodied*, descrivendo brevemente alcune esperienze in contesto formale, oggetto di osservazione scientifica, nello specifico con studenti universitari. In particolare per questi ultimi il paradigma dell'*embodied cognition* viene declinato come “lavoro su di sé”, riflessivo e di potenziamento, declinazione supportata, a livello scientifico, dall'incontro tra fenomenologia e scienze cognitive da cui nasce la prospettiva che potremmo definire di *embodied education* e che permette di approntare ambienti di apprendimento autoefficaci, in quanto agiti, *enacted* (Varela, Thompson, & Rosch, 1991)¹⁹⁴, produttivi di agentività, *agency* (Bandura, 2000)¹⁹⁵.

A tal riguardo è proprio l'incontro tra il movimento epistemologico ed empirico della pedagogia fenomenologica, che a partire dalla tradizione di Merleau-Ponty si è diffuso in Italia grazie a Piero Bertolini e a volumi come “L'esistere pedagogico” del 1988, e diverse discipline, come la filosofia della mente, le neuroscienze, le scienze cognitive che ha permesso di approfondire dei concetti chiave promettenti per l'educazione. A partire infatti dall'importanza dell'approccio in prima persona, al ruolo fondamentale per lo sviluppo della ‘vita della mente’ del corpo, dell'ambiente e dell'esperienza, la prospettiva *embodied*, relazionandosi alla pedagogia fenomenologica, sembrerebbe suggerire un approccio completamente nuovo all'educazione interessato alla ‘coscienza dell'apprendimento’, e che miri a lavorare sul sé e sull'identità delle persone, cioè sul modo in cui le persone modellano la loro presenza nel mondo della vita (*Lebenswelt*). È proprio a partire dalle riflessioni di Merleau-Ponty che l'approccio *embodied* potrebbe proporre una prospettiva originale sulla mente e sulla cognizione, focalizzata sull'esperienza umana, declinabile, nei contesti educativi, nella strutturazione di ambienti di apprendimento che vedono come

¹⁹³ J. Dewey, *Art as Experience*, Putman, New York 1934.

¹⁹⁴ F.J. Varela-E. Thompson-E. Rosch, E., *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, The MIT Press, Cambridge, MA, US 1991.

¹⁹⁵ A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

protagonisti il corpo e l'esperienza corporea, attraverso ad esempio esperienze contemplative volte allo sviluppo della consapevolezza e alla presenza nel qui.ed-ora.

1. La promessa della fenomenologia per un apprendimento in prima persona

È a partire dalle riflessioni sul corpo oggetto/soggetto che la fenomenologia del XIX e XX secolo, con pensatori come Husserl, Sartre, e Merleau-Ponty ha operato un'autentica rivoluzione nell'ambito della riflessione sul corpo, contrapponendo alla concezione classica che concepiva il corpo come uno "strumento" al servizio dell'uomo, un modello intenzionale che vede invece nel corpo «lo strumento che non si può utilizzare per mezzo di un altro strumento, il punto di vista sul quale non posso più prendere dei punti di vista» (Sartre, 2008, p. 388)¹⁹⁶. Con "Le Meditazioni cartesiane" Husserl fa del corpo una metafora distinta dalla carne, definendone un ruolo ben preciso, sottolineando come il soggetto non debba essere considerato un ego trascendentale e assoluto, ma un ente incarnato in un corpo e immerso nel mondo-della-vita: un *Leib*, in cui corpo biologico e psiche sono essenzialmente intrecciati e compenetrantesi. Nelle "Meditazioni Cartesiane", Husserl asserisce infatti che «nel dominio percettivo della mia natura primordiale si fa avanti un corpo che, per essere primordiale, è naturalmente un mero momento costitutivo di me stesso» (Husserl, 1931/2009, p.131)¹⁹⁷.

La relazione con quanto circonda il corpo, dunque, è quello che legittima la nostra percezione del mondo e la prospettiva soggettiva diventa quindi cifra della presenza della cosiddetta intenzionalità corporea, concetto che verrà ripreso da Merleau-Ponty. Da macchina a oggetto, infatti, con Merleau-Ponty arriviamo finalmente alla definizione del corpo-soggetto, dove l'individualità è fatta coincidere proprio con il corpo, dal quale non si può prescindere come esseri esistenti. Il corpo, dunque, non è più solo corpo-oggetto, ma anche corpo-soggetto, ossia un corpo fisico e proprio che delimita l'esistenza individuale.

Per Merleau-Ponty il corpo diviene via via uno spazio espressivo che proietta all'esterno i significati delle cose e attribuisce loro un luogo, facendo sì che esse esistano come cose tra le nostre mani e sotto i nostri occhi. Il corpo è in tal senso ciò che delinea e fa vivere un mondo: l'uomo e il

¹⁹⁶ J.P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Il saggiatore, Milano, 2008, p. 388.

¹⁹⁷ E. Husserl, E., *Meditazioni cartesiane*. Trad. F. Costa. Bompiani, Milano 1931/2009, p. 131.

mondo sono fatti della stessa carne, in una continuità che non distingue il soggetto dall'oggetto. L'uomo è in rapporto interdipendente col mondo, un rapporto, per il quale Merleau-Ponty usa il termine "chiasma", che non si riduce alla sua connotazione visibile e concreta ma presenta anche una dimensione invisibile che circonda la realtà. «La mia percezione non è quindi una somma di dati visivi, tattili, auditivi, io percepisco in modo indiviso con il mio essere totale, colgo la struttura unica delle cose, un unico modo di esistere, che parla contemporaneamente a tutti i miei sensi» (Merleau-Ponty, 1947/1962, p. 71)¹⁹⁸.

L'unione di corpo e mondo genera quell'entità che Merleau-Ponty, nella sua opera postuma "Il visibile e l'invisibile" (1968)¹⁹⁹, definisce come "carne", per superare la dicotomia tra soggetto e oggetto, giungendo, attraverso un "risalimento" propriamente fenomenologico, alla definizione della condizione dell'essere che è condivisa tra l'uomo e il mondo. Questo permette che ogni coscienza sia coscienza percettiva, ovvero che la coscienza rivela continuamente una zona di primaria e originaria condivisione tra la coscienza e il mondo che la circonda, come sostiene il filosofo in "Fenomenologia della percezione" (1962)²⁰⁰.

La fenomenologia, esplorando la consapevolezza dell'intenzionalità delle nostre esperienze da una prospettiva in prima persona permette, attraverso il tentativo di spiegare pienamente le realtà, che le idee preconcrete possano essere eliminate e sostituite da una nuova prospettiva non soggettivista che «ha a che fare con l'universale-personale, non con il particolare-personale» (Martinkova & Parry, 2011, p. 194)²⁰¹. Questo non è un compito semplice, poiché le riflessioni iniziali sulle esperienze possono spesso essere eccessivamente soggettive. Tuttavia, in caso di successo, un'ontologia in prima persona promossa da una ricca descrizione e riflessione narrativa, può consentire ai collegamenti tra esperienze e conoscenze di diventare sempre più sofisticati e utili nel formulare affermazioni generali che sono vere. In quanto tale, la fenomenologia può fornire il fondamento metodologico per le esperienze (pensieri, percezioni, sentimenti) che ci aiutano a guardare meglio *al* mondo in cui viviamo.

Merleau-Ponty (1968)²⁰² ha esplorato in modo più dettagliato il ruolo che le esperienze e il corpo in movimento possono giocare nella nostra percezione del mondo. A tal proposito il filosofo sostiene

¹⁹⁸ M. Merleau-Ponty, *Il cinema e la nuova psicologia*, in Id., *Senso e non senso*, Il Saggiatore, Milano 1947/1962, p. 71.

¹⁹⁹ M. Merleau-Ponty, *The visible and the invisible*, Northwestern University Press, Evanston, IL 1968.

²⁰⁰ M. Merleau-Ponty, *Phenomenology of perception*, Routledge, London 1962.

²⁰¹ I. Martinkova-J. Parry, An Introduction to the Phenomenological Study of Sport. In *Sport, Ethics and Philosophy*, 2011, v. 5 (3), 185-201, p. 194.

²⁰² Merleau-Ponty, op. cit.

che le esperienze del corpo vitale non dovrebbero essere separate dall'apprendimento cognitivo; piuttosto la natura olistica del "soggetto-corpo" fornisce un modo di concepire le relazioni tra il corpo e il mondo che evita di privilegiare il ruolo dell'astrazione e della cognizione e di sottostimare la centralità del corpo nell'esperienza umana. In tal senso la descrizione fenomenologica può diventare più vivida della «spiegazione casuale che lo scienziato, lo storico o il sociologo può essere in grado di fornire» (Merleau-Ponty, 1962, pag. VII)²⁰³. Quindi, piuttosto che essere vincolato dalle dicotomie ragione/emozione e mente/corpo, Merleau-Ponty articolava un concetto di spazio vissuto, in cui l'esperienza del soggetto corporeo è riferita attraverso il movimento e il linguaggio. Mentre c'è qualche riconoscimento della natura socialmente costruita dell'esperienza, è l'inclusione delle conoscenze pre-riflessive (esperienze) del corpo che permettono di sviluppare significati universali-personali. Di conseguenza, la conoscenza non è qualcosa da capire in modo inerte e distaccato, ma è fondata su esperienze percettive integrate che rivelano sempre più il mondo mentre viviamo e lo viviamo (Merleau-Ponty, 1962)²⁰⁴. Ciò consente alle nostre relazioni con noi stessi, gli altri e la natura di diventare più visibili, poiché «il corpo è la stoffa in cui sono intrecciati tutti gli oggetti, ed è, almeno, in relazione al mondo percepito, lo strumento generale della mia 'comprensione'» (Merleau-Ponty, 1962, p.235), specificando che per Merleau-Ponty e altri filosofi della fenomenologia quando si scrive del "corpo" ci si riferisce essenzialmente al "corpo vissuto" (*Leib*) piuttosto che al "corpo fisico" (*Korper*), il corpo umano dunque non solo come un corpo fisico che viene investigato dal punto di vista teorico e sperimentale delle scienze naturali ma un corpo vivente con il proprio punto di vista interiore.

Fondamentale per la fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty è che nel senso delle esperienze arriviamo a formulare giudizi più universali e personali delle situazioni. Ad esempio, possiamo vedere come la forma degli scogli su una spiaggia sia stata influenzata dai modelli del vento prevalenti o come dal modo in cui oscilla un ramo dal quale è appena volato via un uccello è possibile capire di più sulla flessibilità ed elasticità degli alberi (Merleau-Ponty, 1962)²⁰⁵. La possibilità teorizzata da Merleau-Ponty di portare esperienze che altrimenti sarebbero rimaste a livello pre-riflessivo (cioè, al di sotto del livello di consapevolezza cerebrale cosciente) ad un livello riflessivo risulta essere di notevole interesse a livello educativo. Vediamo perché.

²⁰³ Merleau-Ponty, op. cit. pag. VII.

²⁰⁴ Merleau-Ponty, op. cit., p. 235.

²⁰⁵ Merleau-Ponty, op. cit.

2. L'incontro tra fenomenologia e le scienze cognitive: la mente fenomenologica ed incarnata

Il termine “neurofenomenologia” originariamente coniato da Varela (1996)²⁰⁶ per indicare un approccio alla neuroscienza della coscienza che incorpora una metodologia fenomenologica di matrice husserliana, sebbene negli ultimi anni sia stato usato in maniera più generica per indicare una metodologia che integra dati neuroscientifici e dati in prima persona (Metzinger, 2003)²⁰⁷, ha a che fare col coniugare l'analisi della visione in prima persona, ovvero lo studio del mondo percepito, conosciuto e vissuto dal soggetto, metodo rigorosamente approntato da Varela per approfondire le dinamiche che portano alla definizione dell'esperienza conscia, con indagini non invasive di tipo neuroscientifico che ci permettono una visualizzazione e una registrazione in tempo reale delle dinamiche elettriche e neurochimiche del cervello. In questo modo il resoconto soggettivo in prima persona diviene oggettivo!

Il momento esperienziale presente è infatti, per Varela, un fenomeno osservabile, personale ma non privato, evento non solo culturale ma biologico, sempre corporeo ed individuale ma anche intersoggettivo.

E d'altronde, come sottolineato da Gallagher e Zahavi (2008)²⁰⁸, la prospettiva in prima persona, sembra essere l'unica via che abbiamo per accedere alla nostra esperienza.

«Siamo consapevoli di cosa esperiamo senza usare l'introspezione, precisamente perché abbiamo una consapevolezza implicita, non oggettificante e preriflessiva della nostra esperienza, mentre la viviamo» (Gallagher e Zahavi, 2008, p. 24)²⁰⁹.

Si tratta, in particolare di riflettere al fine di evitare l'ingenuità di dare per scontato ed ignorare il ruolo della coscienza a partire dal mondo in cui viviamo, e di descrivere la nozione di esperienza non in termini puramente mentalistici ma attraverso il nostro legame intenzionale con il mondo. Così si spiega come l'interesse del fenomenologo per la prospettiva in prima persona sia non solo per capire la natura dell'oggettività ma deriva anche dall'interesse per la soggettività della coscienza: invece che partire dal mondo oggettivo esso si chiede come sia possibile qualcosa come l'oggettività (De Simone, 2016, p. 77)²¹⁰.

²⁰⁶ F.J. Varela, *Neurophenomenology: A methodological remedy to the hard problem*. In *Journal of Consciousness Studies*. 1996, vol. 3. pp. 330-350.

²⁰⁷ T. Metzinger, *Being No One*, MIT PRESS, Cambridge, MA 2003.

²⁰⁸ S. Gallagher-D. Zahavi, *The Phenomenological Mind*. Trad. It. Raffaello Cortina editore, Milano 2008/2009.

²⁰⁹ Gallagher-Zahavi, Op. cit p. 24.

²¹⁰ M. De Simone, *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Luciano Editore, Napoli 2016, p. 77.

Non dimentichiamo che studiamo a livello neuroscientifico il cervello perché ci interessa conoscere il substrato neurofisiologico di ciò che esperiamo!

Questo approccio si propone quindi di affrontare una duplice sfida: trovare un adeguato quadro concettuale per capire la complessità del cervello, e relazionarsi alla complessità dell'esperienza cosciente del cervello attraverso una metodologia il più epistemologicamente e metodologicamente rigorosa (De Simone, 2016)²¹¹. Per quanto riguarda il primo aspetto vi è la teoria già descritta dell'*embodied mind* di Varela, Thompson e Rosch (1991)²¹², frutto di una lunga collaborazione interdisciplinare ed internazionale tra scienziati occidentali, che, prendendo il via dalla premessa della teoria dell'autopoiesi (Maturana e Varela, 1972-1984)²¹³, «ridefinisce gli obiettivi e le finalità delle nostre scienze, cercando di portare l'uomo, oltre che fuori dal laboratorio, dentro se stesso, anche scientificamente» (Mele, 2010, p. 49)²¹⁴.

Per quanto riguarda la metodologia, e partendo da questo punto di vista teorico, si può cogliere la vera importanza epistemica ed ontologica della prospettiva in prima persona, troppo spesso sottovalutata.

Distinguendo tra la prospettiva debole e forte della prima persona (Gallagher & Zahavi, 2008, p. 50)²¹⁵ dove la prima è legata all'avere o incarnare questa prospettiva come la manifestazione soggettiva della propria vita esperienziale e la seconda ha a che fare con la capacità linguistica di riferire e articolare l'esperienza, è da ritenere che entrambe le modalità siano strettamente correlate, specialmente da un punto di vista educativo, sebbene l'autocoscienza pre-riflessiva non equivalga alla conoscenza in prima persona quantunque ne sia condizione necessaria ma non sufficiente, è importante che la dimensione soggettiva dell'esperienza si trovi al centro dei processi educativi (Francesconi & Tarozzi, 2012)²¹⁶.

Infatti sia l'autocoscienza pre-riflessiva che la coscienza auto-riflessiva, anche se in modi diversi, possono essere l'obiettivo di una pratica educativa fenomenologicamente fondata sulla coscienza dell'apprendimento dove il proporre il "pensiero" nella sua duplice valenza di *noema* e di *noesis*,

²¹¹ De Simone, Op. cit.

²¹² Varela-Thompson- Rosch, Op. cit.

²¹³ H.R. Maturana- F.J. Varela, *De máquinas y seres vivos*, Editorial Universitaria, 1972. English version: *Autopoiesis: the organization of the living* in Maturana, H. R., and Varela, F.J., 1980. *Autopoiesis and Cognition*, Dordrecht, Netherlands: Reidel. H.R. Maturana- F.J. Varela, *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile 1984.

²¹⁴ S. Mele, *La relazione mente-corpo. Embodiment, mindfulness, neurofenomenologia*. Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova 2010, p. 49.

²¹⁵ Gallagher-Zahavi, Op. cit.

²¹⁶ D. Francesconi- M. Tarozzi, *Embodied Education. A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment*. In *Studia Phaenomenologica*, 2012 XII, 263-288.

cioè di pensiero rappresentato e di pensiero riflessivo, promuove un modo di entrare in contatto con il mondo sia per percepirlo che per renderlo significativo (Francesconi & Tarozzi, 2012)²¹⁷.

Sebbene in tal senso nei contesti educativi il ‘pensiero riflessivo’ diviene una valida pratica educativa per lavorare sulla dimensione soggettiva esso non esaurisce il tema della saggezza in educazione.

3. Educare alla coscienza del corpo vivente: le pratiche contemplative con studenti universitari

Uno dei modi in cui l’approccio appena descritto si può declinare nei contesti educativi in un vero lavoro pratico è rappresentato sicuramente dalle pratiche contemplative di matrice buddista orientale, in particolare dalle pratiche meditative. Ricordando che la definizione in chiave moderna dell’utilizzo delle pratiche meditative nei contesti occidentali si deve a Kabat-Zinn (1994)²¹⁸ che le fa rientrare all’interno delle pratiche mindfulness, un insieme di pratiche, che ha come finalità una trasformazione della coscienza attraverso lo sviluppo della consapevolezza, e l’uso sistematico dell’attenzione. Le pratiche mindfulness, diffuse in occidente intorno alla fine degli anni novanta del secolo scorso soprattutto in ambito clinico, si sono poi diffuse anche all’interno della Contemplative Pedagogy, un movimento sorto all’inizio del secolo in America e diffusosi rapidamente nel resto del mondo che mira ad accrescere gradatamente il potenziale mentale degli individui, ne supporta una maggior padronanza dei processi attentivi, la flessibilità cognitiva e le varie funzioni che consentono di raccogliere ed elaborare le informazioni. Su un piano emotivo promuove il collegamento empatico, la creatività, la compassione e l’altruismo. Gli studiosi che sostengono e incoraggiano la pedagogia contemplativa riconoscono l’importanza di educare gli studenti, non solo per l’apprendimento delle discipline impartite, ma di educarli per la vita: si mira a renderli discenti indipendenti e membri di una società in cui si può cooperare insieme in modo positivo (De Simone, 2018, p. 59)²¹⁹.

E proprio la mindfulness è stata una delle tecniche utilizzate da Varela per le sue prime ricerche in ambito neurofenomenologico. Infatti consentendo la permanenza attenta nella sensazione corporea, volta a contestualizzare l’emergere discontinuo della consapevolezza umana, rispetto al corpo e nel corpo, rispetto alle interazioni e alla società ma anche alla mente stessa, le tecniche di mindfulness,

²¹⁷ Francesconi-Tarozzi, Op. cit.

²¹⁸ J. Kabat-Zinn, J., *Dovunque tu vada, ci sei già. Una guida alla meditazione*, TEA libri, Milano 1994.

²¹⁹ M. De Simone, *Pedagogia contemplativa: per un’educazione alla sofferenza*. In *Pedagogia PIU' didattica, Teorie e pratiche educative*, 2018, Vol. 4, n. 2, pp.56-61. ISSN 1973-7181. P. 59.

se praticate, conducono la mente ad osservare se stessa nel suo perpetuo divenire, in modo tale da trasformare l'impermanenza e il continuo divenire quasi in una nuova forma di libertà.

Libertà dall'atteggiamento naturale così come l'atteggiamento fenomenologico propone (Gallagher & Zahavi, 2008)²²⁰: attraverso la messa in discussione delle assunzioni indiscusse dell'atteggiamento naturale infatti le pratiche meditative ci fanno vedere l'enigmatico nell'auto-esplicativo, proponendo una modalità alternativa di approccio all'esperienza vissuta contestualizzata, sintetica e regolatrice.

Riportando la mente all'interno di una dialettica contestuale e circolare che permette di ridimensionare la tendenza a ricercare priorità universali e l'attitudine che abbiamo ad astrarre ed a intellettualizzare la nostra condizione di esseri umani, le pratiche meditative conducono la mente a osservare se stessa nel suo perpetuo divenire, restituendo l'esperienza mentale agli aspetti pragmatici del vivere, al contesto personale ed interpersonale che sono *embodied* nelle strutture delle nostre comunità.

E la visione profondamente non dualistica del pensiero orientale ci può aiutare a una visione della relazione mente-corpo sintetica e non riduttiva, come una processualità dinamica di cui possiamo divenire consapevoli e che possiamo esperire proprio nel rapportarci agli altri e nel vivere quotidiano: «La mente è, quindi, *embodied* nei nostri corpi ed *embedded* nelle nostre relazioni e le tecniche di *awareness meditation*, ideate per affinare la percezione di questo processo, sono volte al recupero di questa consapevolezza che potremmo definire del qui-e-ora corporeo-relazionale» (Mele, 2010, pag. 66)²²¹.

Nel quadro di un approccio neurofenomenologico alla formazione diviene, pertanto, utile un percorso di mindfulness come propedeutico ad una presa di consapevolezza del proprio sé processuale, insieme, ed in maniera propedeutica, ad altre strategie come la scrittura diaristica, i laboratori autobiografici e molteplici strumenti che consentono il rispecchiamento della propria esperienza, la sua acquisizione metacognitiva, la sua revisione critica (De Simone, 2016)²²².

A tal proposito sono state approntate ricerche empiriche, tutt'ora in corso, sull'utilizzo di protocolli mindfulness all'interno di laboratori esperienziali tenuti con gli studenti all'Università di Napoli Federico II (De Simone & Stollo, 2014, De Simone, 2015; De Simone, 2017; De Simone, 2018a;

²²⁰ Gallagher-Zahavi, *op. cit.*

²²¹ Mele, *op. cit.*

²²² De Simone, *op. cit.*

De Simone 2018b)²²³. I partecipanti coinvolti nelle ricerche, studenti universitari frequentanti i corsi di pedagogia dei processi di apprendimento e pedagogia sociale hanno partecipato a laboratori mindfulness, laboratori che rientrano nell'ambito delle attività del LEPE, il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione dell'Università di Napoli Federico II, della durata di sei incontri da due ore ciascuno. Le esperienze laboratoriali di mindfulness hanno preso ispirazione dall'A.C.T, l'Acceptance and Commitment Therapy creato da Hayes (2004)²²⁴, uno dei protocolli mindfulness maggiormente riconosciuti negli ultimi anni. Tale protocollo fa ampio uso di strumenti linguistici come metafore e paradossi, tecniche di mindfulness e svariati esercizi esperienziali che vedono il corpo 'vissuto e cosciente' come protagonista indiscusso, come varie forme di meditazione. Durante e dopo i percorsi di mindfulness gli studenti sono stati invitati a narrare l'esperienza laboratoriale vissuta attraverso diari di bordo e strumenti di tipo qualitativo e metacognitivo costruiti ad hoc con finalità riflessiva. Tralasciando in questa sede la discussione sulle ricerche svolte, rimandandole ai riferimenti bibliografici riportati, quello che è importante sottolineare è che i risultati delle sperimentazioni condotte a partire da un'ottica neurofenomenologica suggeriscono interessanti riflessioni concernenti le dinamiche sottese ai processi cognitivi, a partire dalle quali è possibile ipotizzare innovativi percorsi di formazione, in questo caso accademica.

Inoltre la neurofenomenologia dell'educazione (Strollo 2014a, 2014b; Strollo, Romano 2015)²²⁵ a partire dalle acquisizioni sull'intenzionalità, categoria motore dei processi educativi, e sui processi

²²³ M. De Simone-M.R. Strollo, Tale of Experience Mindfulness University, *EDULEARN14 Proceedings 6th International Conference on Education and New Learning Technologies*, July 7th-9th 2014, Barcelona, Spain, virtual session, pp. 4724-4734, ISBN: 978-84-617-0557-3.

Per l'approfondimento dei possibili nessi tra mindfulness e apprendimento trasformativo si veda in particolare l'articolo del 2017, M. De Simone, La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo? In *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12, 3 (2017), pp. 97-132. ISSN 1970-2221.

Per la descrizione del laboratorio fatto con gli studenti e dell'analisi di tipo qualitativo inerente al lavoro sui valori come previsto dall'A.C.T. si faccia riferimento all'articolo del 2015, M. De Simone, La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità. In *METIS MONDI EDUCATIVI TEMI INDAGINI SUGGERZIONI E212259 - issn: 2240-9580 (attiva dal 2011) - on line V I 06/2015*, pp. 494-517.

Per una descrizione delle attività laboratoriali incontro per incontro si faccia riferimento a M. De Simone, Per una pedagogia umanistica: le pratiche contemplative nei contesti educativi formali. In *Formazione & Insegnamento*, XVI –3 –2018a ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XVI-03-18_17 © Pensa MultiMedia.

Per una descrizione dettagliata delle ricerche attraverso strumenti di autovalutazione quantitativi e qualitativi si veda il volume "M. De Simone, *L'autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica*. Liguori Editore, Napoli 2018b. ISBN: 978-88-207-6820-1.

²²⁴ S.C. Hayes, Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1- 29). Guilford, New York 2004.

²²⁵ M. R. Strollo, *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli, Milano 2014a.

M.R. Strollo, La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico. *Educational Reflective Practices*, vol. 2014b, p. 146-164, ISSN: 2240-7758, doi: 10.3280/ERP2014-001009.

cognitivi in generale, di stampo fenomenologico, sperimentando nuove vie di didattica e valutandole con metodi fenomenologici come i resoconti in prima persona, sembrerebbe suggerire utile l'utilizzo delle pratiche contemplative per la formazione universitaria degli insegnanti e degli educatori in quanto strumento in grado di formare i professionisti dell'educazione ad una riflessione metacognitiva maggiormente critica (De Simone, Strollo, 2014; De Simone, Romano, Strollo, 2014)²²⁶.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Simone, M. (2015). La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità. *METIS MONDI EDUCATIVI TEMI INDAGINI SUGGERZIONI E212259 - issn: 2240-9580 (attiva dal 2011) -on line V 1 06/2015, pp. 494-517..*
- De Simone, M. (2016). *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*. Napoli: Luciano Editore, pp. 1-178. ISBN 978-88-6026-000-0.
- De Simone, M. (2017). La pratica della mindfulness nel contesto formativo universitario: un apprendimento trasformativo? *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 3 (2017), pp. 97-132. ISSN 1970-2221.
- De Simone, M. (2018). Pedagogia contemplativa: per un'educazione alla sofferenza. *Pedagogia PIU' didattica, Teorie e pratiche educative Vol. 4, n. 2, pp.56-61. ISSN 1973-7181.*
- De Simone, M.R. (2018a). Per una pedagogia umanistica: le pratiche contemplative nei contesti educativi formali. *Formazione & Insegnamento XVI –3 –2018 ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XVI-03-18_17 © Pensa MultiMedia.*
- De Simone, M.R. (2018b). *L'autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica*. Napoli: Liguori Editore. ISBN: 978-88-207-6820-1.

M.R. Strollo-A. Romano, Reflection and intentionality for teachers and educators in a neurophenomenological key, p. 6648-6657. In: (a cura di): L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, *INTED2015 Proceedings 9th International Technology Education and Development Conference*. INTED PROCEEDINGS, IATED Academy, ISBN: 9788460657637, ISSN: 2340-1079, Madrid, 2-4 marzo 2015.

²²⁶ De Simone- Strollo, Op. cit.

M. De Simone- A. Romano- M.R. Strollo, Mindfulness in university education: a pilot study. In: *ICERI2014 Proceedings, 7th International Conference of Education, Research and Innovation. Siviglia, November 17th-19th, 2014 IATED Academy, p. 6036-6044, ISBN/ISSN: 9788461724840.*

- De Simone, M., Strollo, M.R. (2014). Tale of Experience Mindfulness University, *EDULEARN14 Proceedings 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, July 7th-9th, Barcelona, Spain, virtual session*, pp. 4724-4734, ISBN: 978-84-617-0557-3.
- De Simone M., Romano A., Strollo M. R. (2014). Mindfulness in university education: a pilot study. In: *ICERI2014 Proceedings, 7th International Conference of Education, Research and Innovation. Siviglia, November 17th-19th, 2014 IATED Academy*, p. 6036-6044, ISBN/ISSN: 9788461724840.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). *Embodied Education. A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. Studia Phaenomenologica, XII*, 263-288.
- Gallagher, S., Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina editore, 2009.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1- 29). New York: Guilford.
- Husserl, E. (1931). *Meditazioni cartesiane*. Trad. F. Costa. Milano: Bompiani, 2009.
- Kabat- Zinn, J.(1994). *Dovunque tu vada, ci sei già. Una guida alla meditazione*, Milano: TEA libri.
- Martinkova, I., & Parry, J. (2011). An Introduction to the Phenomenological Study of Sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5 (3), 185-201.
- Maturana, F.J. & Varela, H.R. (1972). *De máquinas y seres vivos*, Santiago, Chile: Editorial Universitaria. English version: *Autopoiesis: the organization of the living* in Maturana, H. R., and Varela, F.J., 1980. *Autopoiesis and Cognition*, Dordrecht, Netherlands: Reidel.
- Maturana, H.R & Varela, F.J. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mele, S. (2010). *La relazione mente-corpo. Embodiment, mindfulness, neurofenomenologia*. Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Merleau-Ponty, M. (1947). *Il cinema e la nuova psicologia*, in Id., *Senso e non senso*. Milano: Il Saggiatore, 1962.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Metzinger, T. (2003). *Being No One*. Cambridge, MA: MIT PRESS

- Sartre, J.P. (2008). *L'essere e il nulla*. Milano: Il saggiatore.
- Strollo, M.R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Strollo, M.R. (2014a). La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico. *Educational Reflective Practices*, vol. 2014, p. 146-164, ISSN: 2240-7758, doi: 10.3280/ERP2014-001009.
- Strollo, M.R., Romano, A. (2015). Reflection and intentionality for teachers and educators in a neurophenomenological key, p. 6648-6657. In: (a cura di): L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, *INTED2015 Proceedings 9th International Technology Education and Development Conference*. INTED PROCEEDINGS, IATED Academy, ISBN: 9788460657637, ISSN: 2340-1079, Madrid, 2-4 marzo 2015.
- Varela, F.J. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy to the hard problem. *In Journal of Consciousness Studies*. 3. Pp. 330-350.
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.

Dietro l'avatar, fame di emozioni e di corporeità. Lo *strano* caso della Generazione Zeta

Carolina Scaglioso

Abstract: Intendo riflettere sul bisogno di educazione alle emozioni e alla corporeità degli appartenenti alla generazione Zeta, loro malgrado testimoni dell'assunto che i nostri processi mentali non sono disincarnati, ma modulati dalla nostra corporeità attraverso processi di integrazione multimodale che producono le nostre esperienze percettive del mondo. I comportamenti degli adolescenti esprimono una fame di intersoggettività: che non è mero esercizio di interpretazioni verbalizzate ed esplicite, ma si basa sull'accesso diretto alle azioni-esperienze dell'Altro. Se vogliamo incontrare davvero gli *Zeta*, da questa fame dobbiamo partire per rifondare in maniera non occasionale percorsi formativi che sviluppino competenze non aleatorie, che valorizzino le umane contraddizioni, e alfabetizzino fin dai primissimi anni agli strumenti che non ci vaccinano una volta e per sempre (perché hanno bisogno di essere ridiscussi ogni volta), ma ci permettono di interpretare e costruire la nostra vita interiore profonda.

Parole chiave: prospettiva embodied, educazione alle emozioni, approccio narrativo, classi flippate

I intend to reflect on the extreme need for education to the emotions and to the corporeality for members of the Zeta generation, that are, alas, witnessing the assumption that our mental processes are not disembodied, but modulated by our corporeality through multimodal integration processes that produce our experiences perceptive of the world. The nowadays adolescents behaviors express a hunger for intersubjectivity: that is not the mere exercise of verbalized and explicit interpretations, but is based on direct access to the actions-experiences of the "Other". If we really want to meet the "Zetas", we need to start from this hunger to refound curricular and not occasional training paths that develop non-random skills, that enhance human contradictions, and literacy from the earliest years to tools that do not vaccinate us once and for always (because they need to be discussed again and again), but they allow us to interpret and build our deep inner life.

Keywords: Embodied perspective, emotional education, narrative approach, flipped classroom

1. *Una vera e propria mutazione.*

Il mondo della formazione si confronta in maniera conflittuale con la generazione Zeta (i nati fra il 1996 e il 2010), come testimoniano insegnanti messi in crisi da allievi descritti dalle indagini come

realisti e disincantati, iperconnessi, indipendenti, sicuri²²⁷. Il Mercato²²⁸ ne ha prontamente alimentato le seguenti caratteristiche: *naturalmente* digitali, visivi, autonomi, *multitasking*, facilmente distraibili, ancorati al presente. La generazione Zeta ha un forte bisogno di autodeterminarsi, sembra fondarsi su una forma di democrazia partecipativa, nuota in una cultura digitale che nega deleghe agli esperti. Sembra d'altronde che negli alunni Zeta stia dilagando una crescente *criticità nella preparazione*, una riduzione della coscienza di sé e dell'Altro, e un contrarsi della capacità di analisi/autoanalisi e valutazione/autovalutazione. In parallelo, è cresciuta una presunzione di autosufficienza che a volte diventa tracotanza: sono circondati da offerte già pronte da *clickare* sullo schermo del proprio *smartphone*; e i *tutorial* disponibili *on line* (che fanno vedere *come si fa* la pasta o la casa sull'albero) deprezzano il concetto di competenza. Tutto ciò fa tremare gli assetti interni del sistema scolastico, già per altro compromesso. Capovolti i referenti nell'asimmetria docente/allievo della relazione educativa, il contratto pedagogico è pregiudicato, spostandosi l'asse delle competenze socialmente apprezzate verso le competenze tecnologiche, sulle quali i docenti non possono misurarsi con chi non riesce nemmeno a immaginare un mondo che di tecnologie digitali sia privo. Si è risposto da una parte arroccandoci sulla dimensione più tecnica dell'apprendimento, dall'altra parte cominciando a utilizzare dispositivi pedagogici simili a quelli dell'intrattenimento, proprio come fa il Mercato, preoccupato di blandire una generazione difficile; oppure, introducendo quanto più possibile le nuove tecnologie, dando per scontato che gli studenti siano in grado di utilizzarle in maniera personalizzata per il proprio percorso di apprendimento.

Ora, è vero che per i nostri allievi separarsi dallo *smartphone* significa amputarsi un arto: è una vera e propria modificazione della percezione che hanno del loro corpo, come accade nelle persone che, usando la sedia a rotelle per vivere, la includono nella percezione del loro sé, in un nuovo corpo allargato²²⁹. È altrettanto vero che il percorso pedagogico è un insieme razionalmente pensato di mezzi e dispositivi che si danno per perseguire e raggiungere finalità educative quali acculturazione, sviluppo sociale e personale, costruzione delle conoscenze, ecc.: con i mezzi e i dispositivi dei nostri studenti, dunque, sappiamo che è necessario confrontarci e alfabetizzarci. Non sarebbe di alcuna utilità rispondere all'arroganza digitale degli Zeta con la nostra arroganza pedagogica²³⁰. E

²²⁷ Per l'intero contributo ho utilizzato i dati dei seguenti *report*: Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di, *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2017*, Il Mulino, Bologna 2017; Id., *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2019*, Il Mulino, Bologna 2019; J. Myers, *Hooked Up: A new Generation Surprising Take On Sex, Violence and Saving the World*, York House Press, Stamford 2012; Varkey Foundation, *Generation Z: Global Citizenship Survey* <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/generation-z-global-citizenship-survey/> (2017) (18/06/2019).

²²⁸ Live Person, <https://www.liveperson.com/resources/reports/digital-lives-of-millennials-genz/> (18/06/2019).

²²⁹ M. Pazzaglia et al., *A Functionally Relevant Tool for the Body following Spinal Cord Injury*, «PLoS ONE» (2013) 8 (3): e58312, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058312> (2/7/2019).

²³⁰ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1972, p. 90.

regolare i nostri interventi in maniera differente rispetto a quanto nel percorso formativo formale continuiamo a fare è tanto più impellente quanto più si sono dimostrate veloci e irreversibili le modificazioni che i nuovi media producono sul corpo, sul cervello, sul modo di imparare e *stare all'Altro* e al mondo.

2. *Fame di emozioni, di corporeità, di tempo.* Non è digitale, tuttavia, la stretta che la generazione Zeta potrebbe dare alla svolta pedagogica già intravista nel secolo scorso, quando la crisi d'identità della scuola come istituzione pubblica dotata di specifiche finalità formative cominciava a suggerire la necessità di ridiscutere i modelli tradizionali e riappropriarsi del sapere pedagogico più vitale. Le domande che gli Zeta ci pongono (senza più il cortese rispetto delle generazioni precedenti) non trovano risposta nel didattismo tecnologico. Questa generazione ha sviluppato sì una autonomia e un bisogno di autogestirsi come mai nessuna altra generazione del passato, ma l'autonomia apparente (frutto dell'utilizzo di applicazioni che *guidano* i soggetti, li illudono di padronanza, e si frappongono tra essi e il mondo delle cose e delle relazioni) nasconde, più evidente nei comportamenti e nelle devianze che caratterizzano i suoi interpreti più deboli, una fame di emozioni e corporeità che, sempre rappresentante la cifra dell'adolescenza, in questa generazione viene gridata con le modalità straziate di psicopatologie quali anoressia/bulimia, auto-distruttività, depressione, ansia grave e attacchi di panico²³¹. Queste patologie rappresentano la voce soffocata dei legami affettivi *sotto attacco*, che costringono a dare attenzione ai sintomi fisici dal momento che si è incapaci di percepire, riconoscere e dare un significato alle emozioni. Gli Zeta sono i primi esponenti di quella neutralità emotiva di cui Damasio²³² aveva già intravisto la negatività nello scorcio finale del secolo scorso. Il sistema emozionale traduce il flusso di coscienza in valori, ed è il sistema di base delle nostre funzioni cognitive: il rischio della neutralità emotiva consiste nella deriva dal punto di vista etico e psichico²³³; il fallimento dell'esperienza sensoria e fantasmatica²³⁴ di sé e dell'Altro produce rappresentazioni di sé disorganizzate e sofferte, in ogni aspetto della personalità: «la patosfera, il vasto complesso di fenomeni che costituisce il nostro universo

²³¹ Cfr. American Psychological Association (APA), Stress in America. Generation Z, (2018) <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf> (06/06/2019); Who, *Piano d'azione per la salute mentale 2013-2020*, <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8139078.pdf> (06/06/2019) ; Kaspersky, *#AndOwningIt: Turning Generation Z's Insecurities into Securities* (2018) <https://www.kaspersky.com/blog/andowningit/> (06/06/2019); D. Bruzzzone, *La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale*, «Pedagogia e Vita» 72 (2014), pp. 81-104, qui p. 83.

²³² A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1994.

²³³ F. Vigna, *La ricerca del rischio nella cultura del narcisismo*, «No Limits» (2010), <https://www.arpajung.it/ricerche>, pp. 3-4 (6/06/2019).

²³⁴ M. Klein, *Il nostro mondo adulto ed altri saggi*, Giunti, Firenze 1972, p.14.

emotivo», non presenta più «unitarietà nel segno del desiderio»²³⁵; e il desiderio è appunto la categoria che correla vita autenticamente umana, esperienza morale ed educazione²³⁶.

L'universo relazionale disgregato, però, che caratterizza i nostri tempi, riprende in qualche modo voce attraverso un insieme di sintomi somatici e psichici: nei corpi degli adolescenti dipinti e segnati c'è tutta l'incapacità di riconoscere, nei momenti di crisi e nelle frustrazioni, il centro dello sviluppo della psiche. Lo sviluppo ha bisogno del tempo; gli adolescenti sono stati sollecitati invece a preferire esperienze precarie a cui consegnarsi, nell'illusione che queste possano tenerli lontani dall'angoscia del confronto con la morte²³⁷. In più settori della ricerca si denuncia l'immersione di questa generazione in realtà precarie dove l'assenza di progettualità coarta il senso del tempo riducendolo a presente esclusivo: infatti gli Zeta non hanno interesse per la storia. Negato il ricordo, l'attesa, la *fantasticazione*, la relazione privata della circolarità del tempo non può nutrirsi di solo presente: al vuoto di relazioni fa da contraltare la crescita esponenziale dei *contatti*. L'esaltazione dell'immediatezza priva delle capacità di simbolizzazione²³⁸, favorendo in ogni campo del vivere (a cominciare dagli usi linguistici) i processi di assolutizzazione. Gli *assolutamente sì* sono l'espressione preferita di quegli adolescenti che, tradendo la vocazione tipicamente adolescenziale (e umana) all'esplorazione, preferiscono la sicurezza del conosciuto alla ricerca e all'impegno del desiderato. Ridotto il flusso della vita a presente, a efficienza e prestazione, depredati del senso del tempo e del suo fluire, diventano incapaci di riuscire a fantasticare un *dopo* rispetto al presente, di ammettere e affrontare le angosce²³⁹, e costruire la loro interiorità autonoma, il loro divenire persone.

Quanto alla rappresentazione, essa non avviene più *naturalmente* attraverso la mediazione di se stessi, ma attraverso le visioni e le informazioni che le vengono costruite attorno. Manca l'esperienza, e l'emotività è disgiunta dai processi partecipativi e organizzanti della costruzione della coscienza-conoscenza. La refrattarietà degli Zeta verso certe emozioni o verso l'intera vita emotiva è tra gli indici di uno stile di attaccamento insicuro-evitante²⁴⁰, e ci parla della loro

²³⁵ A. Bellingreri, «L'educazione è cosa del cuore». *Tem e problemi di una pedagogia della patosfera*, «Pedagogia e Vita», 72 (2014), pp. 42-51, qui p.47.

²³⁶ G. D'Addelfio, *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'«Etica Nicomachea*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

²³⁷ E. Borgna, *Il tempo e la vita*, Feltrinelli, Milano 2015.

²³⁸ F. Andronico, *Il narcisismo: perversione nel XXI secolo: analisi della letteratura e caso clinico*, «Perversioni» IX,1 (2017),), <https://sipsarivista.org/2017/12/15/francesca-andronico-il-narcisismo-perversione-nel-21-secolo-analisi-della-letteratura-e-caso-clinico/> (07/06/2019).

²³⁹ Non siamo disposti a pagare con il tempo il prezzo per costruire il piano della realtà: ai percorsi preferiamo esperienze precarie a cui ci consegniamo nell'illusione che possano tenerci lontani dall'angoscia del confronto con la morte (M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 105). Il concetto di limite è diventato impensabile e intollerabile; per sentirci autosufficienti neghiamo il lutto e non sappiamo affrontare la frustrazione che, «se non è eccessiva, è anch'essa uno stimolo per l'adattamento al mondo esterno e per lo sviluppo del senso di realtà» (M. Klein, *Invidia e Gratitudine*, Martinelli, Firenze 1969, p. 24).

²⁴⁰ J. Bowlby, *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Cortina, Milano 1982.

autonomia come abolizione di ogni relazione, come un tentativo di salvaguardarsi interponendo un filtro alle componenti emozionali²⁴¹, come «una strategia che aspiri alla neutralizzazione dell'incertezza, attraverso il totale controllo - o meglio la pretesa illusoria di un simile controllo —», ignorando che «un bene immune dalla fragilità non porterebbe a perfezione la specificità umana»²⁴². In questo contesto, la diffusione dell'alessitimia (in vari livelli di gravità) è l'indicatore di sofferenza della relazione con una cultura incapace di sostenere l'acquisizione delle mappe cognitivo-emotive su cui l'esperienza è elaborata, di scortarci col senso del bene nelle nostre reazioni e nelle nostre scelte. L'alessitimia²⁴³ mostra bene quanto cognizione e affettività siano fatte della stessa sostanza: le funzioni affettive e simboliche sono nell'alessitimico ambedue danneggiate: l'incapacità di elaborare l'aspetto vissuto di emozioni e sentimenti (avvertiti *senza coscienza* e vissuti soltanto nel loro aspetto fisiologico/somatico attraverso la sudorazione, il nodo alla gola, il cuore impazzito, effetti fisici cui non si sa dare significato²⁴⁴) ne impedisce la loro individuazione, verbalizzazione e differenziazione; il pensiero immaginativo è povero o assente e caratterizzato da assenza di simbolizzazione; lo stile cognitivo e comunicativo è orientato verso l'esterno. L'analfabetismo emotivo sembra essere diventato la cifra *adattiva* alla società odierna, di pari passo con lo sfruttamento dell'altro (uno dei criteri diagnostici che identificano il disturbo di personalità narcisistica): misconosciamo valori quali impegno, integrità, lealtà, disinteressati come siamo a costruire relazioni improntate alla reciprocità, esibizionisti sociali di una dimensione vitale in cui pubblico e privato si confondono in una sorta di perversione della visibilità²⁴⁵. Analfabetismo affettivo e analfabetismo morale, infatti, si sovrappongono²⁴⁶, dove l'Altro è venuto a costituirsi come limite penalizzante anziché riconosciuto come condizione del proprio sviluppo²⁴⁷. Gli incontri, prodotti *altrove* rispetto alla significatività dell'esperienza emotiva, sono slegati dal principio di *relazionalità riconoscente* che vede nella logica del dono l'affermarsi teleologico del *principio-generosità*²⁴⁸; e le relazioni tra i corpi sono sempre più connotate da una «sessualità

²⁴¹ C. Vigna *La ricerca del rischio nella cultura del narcisismo*, cit., pp. 10-11.

²⁴² G. D'Addelfio, *Vita buona, capacità e multiculturalismo: alcuni aspetti della proposta pedagogica di Martha Craven Nussbaum*, «Quaderni di Intercultura», VIII (2016), pp. 88-104.

²⁴³ H. Kristal, *Regolazione degli affetti e narcisismo: trauma, alessitimia e patologia psicosomatica nei pazienti narcisistici*, in E.F. Ronningstam, a cura di, *I disturbi del narcisismo. Diagnosi, clinica, ricerca*, Raffaello Cortina, Milano 2001; H. Krystal, *Affetto, Trauma, Alessitimia*, Magi Editore, Roma 2007.

²⁴⁴ V. Caretti, D. La Barbera, a cura di, *Alessitimia*, Astrolabio, Roma 2005.

²⁴⁵ M. Recalcati, *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*, Raffaello Cortina, Milano 2012; M. Costanzo M., *Chi è il sovrano: perversione dei politici o perversione della televisione?*, in C. Simonelli, F. Petruccelli, V. Vizzari, *Le perversioni sessuali*, Franco Angeli, Milano 2000.

²⁴⁶ Cfr. L. Barone - D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Raffaello Cortina, Milano 2009, in G. D'Addelfio, *Competenza emotiva ed educazione morale. Prospettive per la formazione in età adulta*, «Pedagogia e Vita» 72 (2014), pp. 124-146, qui p. 125.

²⁴⁷ G. D'Addelfio, *Competenza emotiva ed educazione morale. Prospettive per la formazione in età adulta*, cit., p. 131.

²⁴⁸ A. Bellingeri, *La famiglia come esistenziale*, La Scuola editrice, Brescia 2014.

plastica, recisa dalla sua integrazione secolare con la riproduzione, la parentela e le generazioni»²⁴⁹, tanto più affamata tuttavia dell'Altro, quanto più inconsapevole di averne bisogno.

3. *Relazione incarnata e interazione emotiva: alla ricerca del Sé sconosciuto*. Da questa fame è indispensabile partire per rifondare in maniera curricolare e non occasionale una educazione che nel corpo, nell'educazione dell'intelligenza emotiva, nel senso del tempo, ritrovi la capacità di sostenere i soggetti in percorsi *sensati* e personali, valorizzando le umane contraddizioni. Entra in gioco la necessità di educare fin dai primissimi anni a strumenti utili a prenderci cura del nostro Sé in modo da essere capaci di prenderci cura dell'Altro, e al nostro Sé non dover più rinunciare²⁵⁰. Gli inviti della ricerca alla necessità dell'educazione emotiva sostanziatisi nelle numerose iniziative sparse sul territorio sono stati utili per aprire una prima breccia; c'è bisogno tuttavia di un sovvertimento, che non sia limitato a progetti saltuari, una rifondazione che metta in moto le nostre risorse rispettando le diversità degli stili cognitivi e la nostra vocazione narrativa in ogni grado della formazione. Non si tratta soltanto di riconoscere i sentimenti per quello che sono, nominandoli e dunque legittimandone l'esistenza. Per comprenderli e accettarli bisogna ammettere la nostra fragilità e di questa fragilità amare la dimensione creativa: si impara a farlo condividendola con gli altri in modelli relazionali significativi. Soltanto in un contesto condiviso prende forma la consapevolezza, sia emotiva sia cognitiva, che ci permette di assumerci la responsabilità delle scelte conseguenti: le nostre scelte sono fatte sì in prima persona, ma nascono dal *volto dell'Altro*, in cui ci rispecchiamo. L'interazione empatica è l'orientatore esistenziale che costruisce la nostra coscienza: non è nel mondo che troviamo fonte permanente di senso, ma nella nostra relazione con esso; la nostra stessa coscienza non si forma nel cervello ma nel ciclo fra l'esterno e l'interno ad esso, nella relazione con gli altri. Il nostro cervello è condizione *sine qua non*, ma la formazione della coscienza richiede l'esistenza della relazione con il nostro corpo, con le cose, con gli altri²⁵¹. Lo stesso senso del bene e del male, per quanto siamo dalla nascita strutturati ognuno in una dimensione affettivo-emozionale che ci rende capaci di valutare ciò che ci arriva dal mondo esterno come adeguato o inadeguato alla nostra natura, resta all'inizio della nostra vita in una ambivalenza in cui istinto di vita e istinto di morte non sono distinti. È in un rapporto, il rapporto con l'oggetto primario, la madre, che nasciamo a noi stessi; è una relazione quella che ci permette di operare la distinzione (per poi mantenerla) tra il bene e il male, l'amore e l'odio, la vita e la morte²⁵².

²⁴⁹ A. Giddens, *The Transformation of Intimacy*, Stanford University Press, Stanford 1992, p. 27.

²⁵⁰ M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985.

²⁵¹ G.M. Edelmann, *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Einaudi, Torino 2004.

²⁵² M. Klein, *Invidia e gratitudine*, cit.

L'indistinzione, invece, rimbalza nel termine *disagio* usato dagli Zeta per definire ogni tipo di ansia, di dolore fisico e morale, e la paura-sensazione di non essere al posto giusto. Leggo nell'uso diffuso di questo termine una richiesta di aiuto cui possiamo rispondere in termini di formazione *nelle* emozioni, e cioè formazione in una comunità non virtuale che si costruisca e si riconosca nei corpi e nelle narrazioni dei suoi membri attivi: non soltanto attraverso la specializzazione del linguaggio verbale, ma su tutte le competenze attraverso l'alfabetizzazione a tutti i linguaggi senza gerarchizzazioni (se è vero che le competenze acquisite in ogni linguaggio possono avere influenza positiva sulle abilità linguistiche tutte, e più in generale ancora sulle abilità cognitive del soggetto), valorizzando l'aspetto corporeo della cognizione e l'aspetto immaginativo, connotando la formazione di narratività. Educare alle e nelle emozioni, nutrire l'intelligenza emotiva attraverso le narrazioni, ci permette di formarci a cogliere la dimensione costruttiva e non solo quella distruttiva del tempo, la cui comprensione vissuta è così necessaria nel dipanarsi cognitivo di noi stessi, degli altri e delle cose. Insegnare agli Zeta a cogliere se stessi nel tempo e dunque nel racconto²⁵³ non significa ridurre emotività e storie a marketing promozionale: implica una didattica non informativa, in contesti che ne colgono e ne sollecitano la capacità trasformativa, la condivisione di valori e significati, e la considerazione dell'altro «*come un altro*, [...] come un bene solo per il fatto di essere, senza condizioni»²⁵⁴. *La prospettiva è la partecipazione di un capitale narrativo* comune e inclusivo sulle cui strategie e sulle cui informazioni ragionare in senso trasformativo della realtà²⁵⁵. Il che è ben diverso dal formulare opinioni o esporre tesi superficiali su argomenti che sono noti soltanto per averne letto qualche aforisma sui social. La *cultura* degli aforismi, così diffusa, è nostra nemica: l'aforisma è per sua natura scorporato e saccente, fuori dal tempo, non ammette repliche se non con altro aforisma, chiuso in se stesso, ostile, negato all'incontro e alla negoziazione.

La narrazione non è soltanto *parlato*: sono narrazione (prontamente carpita dal sistema di consumo) i corpi sempre più disegnati e i capelli variopinti degli adolescenti, che esorcizzano la paura che la loro narrazione ordinaria possa rimanere inutile, inascoltata, e che si tagliano per esistere.

Sappiamo che ricorrere a metafore corporee agevola la comprensione profonda di un testo, e che le inferenze corporee ci permettono di cogliere il significato di azioni, emozioni e sensazioni altrui empaticamente²⁵⁶, dall'interno, riconoscendo scopi e intenzioni senza fare ricorso a strumenti

²⁵³ P. Ricoeur, *La componente narrativa della psicanalisi*, in *Metaxù*, n.5, 1988, p.8.

²⁵⁴ A. Bellingreri, *Il ruolo dell'empatia nell'alfabetizzazione affettiva*, «Educatio», n°3, juin 2014, http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2014/08/F-1.5-Bellingreri-MF_20140804.pdf, p. 3 (13/08/2019).

²⁵⁵ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

²⁵⁶ V. Gallese, G. Lakoff, *The Brain's Concepts: the Role of Sensory-Motor System in Reason and Language*, «Cognitive Neuropsychology», 22, (2005), pp. 455-479, http://www.neurohumanitiestudies.eu/archivio/Gallese-Lakoff_2005.pdf. (01/01/2019).

cognitivamente più sofisticati²⁵⁷. L'impedimento della possibilità di eseguire un'azione diventa impedimento alla possibilità di comprenderla in pieno: se non siamo in grado di eseguire, non siamo in grado di capire. È sul substrato del nostro corpo (soggetto esperienziale e oggetto esterno) che si fonda il senso esperienziale di *persona* che attribuiamo agli altri²⁵⁸ e persino il senso etico che abbiamo di noi. Il pensiero astratto segue alla *materia crepuscolare* di cui è fatto il nostro corpo, che del pensiero astratto costituisce la genesi a partire dalle sollecitazioni dell'esperienza, e dal pensiero astratto riceve a sua volta contributi per interpretare le esperienze seguenti²⁵⁹. Sono gli organi di senso che costituiscono in trame pre-verbali la nostra mente che viene organizzata dal pensiero verbale; in questo *continuum corpo-affetti-pensiero*, l'emozione è il motore somatopsichico interno del funzionamento mentale. Pensiamo solo in presenza di emozioni, strettamente correlate all'esperienza del corpo, vero e proprio ago della nostra bussola interna. Perché il corpo sia pensiero e risuoni di significato abbiamo bisogno di essere educati nelle emozioni attraverso di esso: l'intero insieme dei linguaggi svolge un compito di complessità rappresentativa e organizzativa del nostro mondo, attraverso le metafore e gli impliciti, i rimandi e le allusioni, le pause e le sincopi, tutti elementi fondamentali rispetto alla formazione-espressione della personalità all'interno di una comunicazione condivisa²⁶⁰. Per brevità, soltanto un cenno all'educazione nelle arti figurative, dato che non c'è dubbio che viviamo in una cultura prevalentemente visiva: il testo verbale non attira, a meno che non si tratti di uno slogan facilmente memorizzabile che risponde al dogma imperante dell'immediatezza. Gli Zeta sono sempre meno capaci però di leggere anche i testi iconici, di *pensare in figura*: le foto condivise su *Instagram* valorizzano il transitorio (a maggior ragione dopo l'introduzione sull'app della possibilità di condividere *storie*, che scompaiono dopo poche ore), e vengono non-fruite dagli utenti attraverso lo scorrere velocissimo di un dito sullo schermo dello *smartphone*: lo sguardo nemmeno si posa sulla strisciata di immagini su cui viene premuto in un millesimo di secondo ogni proprio gradimento. Non è questo il visivo che può educare nelle emozioni: ogni rappresentazione iconica rende visibili i moti dell'animo che si sono fatti disegno, ombra e colore; c'è bisogno di tempo per goderli, come c'è bisogno di tempo per leggere, oltre a una consapevolezza anche storico-culturale.

²⁵⁷ D. Malaspina et al., *Traumatic brain injury and schizophrenia in members of schizophrenia and bipolar disorder pedigrees*, «American Journal Medical Genetics Psychiatry» 158 (3), Wiley, Hoboken, NJ 2001, pp. 440-446, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11229986> (06/07/2019).

²⁵⁸ V. Gallese, *Embodied Simulation: From Mirror Neurons to Phenomenal Experience*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», IV, 1 (2005), pp. 23-48, https://www.academia.edu/2207345/Embodied_simulation_From_neurons_to_phenomenal_experience (06/07/2019); V. Gallese, C. Sinigaglia, *The Bodily Self as Power for Action*, «Neuropsychologia», XLVIII, 3 (2010), pp. 746-755, https://www.academia.edu/2207393/The_bodily_self_as_power_for_action (06/07/2019).

²⁵⁹ G. Northoff, *Neuropsychanalysis in Practice: Brain, Self and Objects*, Oxford University Press, NY 2011.

²⁶⁰ R. Lombardi, *Il corpo nella teoria della mente di Wilfred R. Bion*, «Consecutio temporum. Riv. Critica della postmodernità», 2 (2012), pp. 96-111, <http://www.consecutio.org/2012/02/il-corpo-nella-teoria-della-mente-di-wilfred-r-bion/> (06/07/2019).

4. *Di conseguenza*. La *classe* non risponde al bisogno di autonomia della generazione Zeta. Meglio lavorare in gruppi di ricerca, seminari interattivi in cui il docente è partecipante al percorso di crescita comune e non spiega in maniera verticale, ma fornisce informazioni-bussola; le informazioni e permettono agli studenti di raccogliere senza perdersi i materiali utili, prima appresi in autonomia e poi discussi insieme. Si negoziano²⁶¹ contenuti e metodi, tenendo sempre presente la cooperazione e la condivisione²⁶² come finalità educative, fuori dalle logiche competitive che pure rappresentano una forte tentazione per questi alunni. Si tratta di una pratica (*flipped classroom*²⁶³) che si è affermata come forma di *e-learning* (ibrida, in seguito alle difficoltà rilevate nei percorsi di *e-learning* tradizionale), e che è orientata ai principi dell'attivismo pedagogico²⁶⁴: in classe gli alunni lavorano in gruppo²⁶⁵, in maniera attiva e partecipativa, sui contenuti imparati precedentemente, a casa o comunque fuori dalla classe, sulle consegne del docente.

Flippare in presenza, organizzare il gruppo classe nei tempi, negli spazi e nei modi previsti da questa tecnica, aiuta a rispondere sia al bisogno di autonomia, sia alla fame di relazione e di corporeità degli adolescenti Zeta. In presenza: perché l'Altro può entrare nel nostro spazio personale soltanto quando possiamo raggiungerlo allungando la mano, quando è *afferrabile*, e costituisce *ipotesi di azione*, come sottolineato dalla prospettiva *embodied*²⁶⁶. I nostri processi mentali non sono disincarnati: sono modulati dalla nostra corporeità attraverso processi di

²⁶¹ Gli obiettivi mutevoli non sono un limite se siamo educati a continuamente rifocalizzarli e ridefinirli con passione e impegno, *affittuari* tutti in fondo allo stesso modo del mondo cui siamo chiamati a dare significato (cfr. M.C. Bateson, *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano 1992).

²⁶² C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma (1991) 2015. Soltanto in un contesto condiviso le nostre scelte sono fatte sì in prima persona, ma nascono dal volto dell'altro e di tutto ciò che gli appartiene, perché il suo destino non ci è estraneo ma ci riguarda (cfr. E. Lévinas, *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Città Nuova, Roma 1984).

²⁶³ Cfr. B.E. Bennett et al., *The Flipped Class Manifest*, «The Daily Riff» (2013), <http://www.thedailyriff.com/articles/theflippedclassmanifest823.php> (6/07/2019); J. Bergmann et al., *The Flipped Class: Myths vs. Reality*, «The Daily Riff» (2011), <http://www.thedailyriff.com/articles/theflippedclassconversation-689.php> (6/07/2019); S. Cappuccio, M.G. Ottaviani, *La Flipped Classroom: capovolgere per innovare?*, I. parte, «Scuol@Digitale» n. 8 (2014), http://www.edu.lascuola.it/News/Riviste/SDID_8_la_flipped_classroom.pdf (6/07/2019); M.J. Lage, G.J. Platt, M. Tregalia, *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*, «Journal of Economic Education», n. 31(1), (2000) pp. 30-43 https://www.researchgate.net/publication/227450483_Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_an_Inclusive_Learning_Environment (6/7/2019); Th.F. Driscoll, *Flipped learning & democratic education*, Tesi (2012), <https://docs.google.com/file/d/0B0VIwE5hKSWta0RqbmdZSGh0WTQ/edit> (6/07/2019); M. Castoldi, *Valutare per l'apprendimento*, in *Valutare le competenze in un'ottica capovolta*, Convegno nazionale "Flipped classroom", Roma 13 febbraio 2015, <http://flipnet.it/wp-content/uploads/2015/01/Documenti-MarioCastoldi.pdf> (6/07/2019); A. Benassi et al. (a cura di), *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped classroom (La classe capovolta)"*, versione 1.0, Indire, Firenze 2016, <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf> (6/07/2019).

²⁶⁴ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1949; M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Opera nazionale Montessori, Roma 2000.

²⁶⁵ E. Mazur, *Peer instruction: a user's manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J. 1997.

²⁶⁶ V. Gallese, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico* (2003), <http://www.dif.unige.it/epi/networks/01/gallese.pdf> (2/7/2019).

integrazione multimodale; e l'intersoggettività si basa sull'accesso diretto alle azioni-esperienze dell'Altro. In cui pare anche gli adolescenti digitali trovino maggiore soddisfazione. Non sono forse proprio gli Zeta i consumatori che si informano *on line* ma poi preferiscono acquistare nei negozi fisici? Dunque, banchi disposti a gruppi, piccole isole da cui è possibile relazionarsi con l'intero all'arcipelago classe; nessun ascolto passivo ma ricerca (anche sui supporti digitali) dei materiali utili, e loro discussione nei piccoli gruppi, che hanno tutti i presupposti per diventare, gestiti in maniera appropriata dal *tutor*, un teatro vivo, un contenitore di risonanze, scambi, riflessioni, affetti in cui l'ascolto è attivo e costruttivamente partecipato²⁶⁷.

Per la condivisione/discussione in plenaria, quanto imparato può essere reso fruibile tramite la creazione di un prodotto digitale, godibile, chiaro e di alto livello come gli Zeta sono capaci di fare²⁶⁸. Soddisfatto il bisogno di competenza e di autodeterminazione, di per sé elemento motivante all'apprendimento e indicatore di successo per l'azione formativa, gli obiettivi cognitivi si raggiungono con minor fatica; e si impara a non discettare a vuoto su un tema senza averne prima contezza.

Riguardo allo specifico della figura dell'insegnante (a rischio di essere considerata superflua nel panorama di potenziale auto-formazione continua che spalanca agli adolescenti un'enorme quantità di dati e di possibilità a disposizione) all'insegnante-Zeta si chiede prima di tutto competenza nella sua disciplina (gli Zeta sono consumatori esigenti); la sua alfabetizzazione al digitale non è tanto funzionale alla conservazione del suo ruolo di *leadership*, ma piuttosto innalza il tasso di reciprocità nella relazione insegnante-allievi, dal momento che riguardo alle competenze digitali l'insegnante difficilmente riuscirà a raggiungere la padronanza strumentale dei suoi allievi; questo offre il destro per un rapporto de-verticalizzato e una impostazione comunitaria della relazione didattica. Senza timore di perdere autorevolezza, perché la sua autorevolezza non è calata dall'istituzione, ma se la guadagna dal riconoscimento del gruppo, ottenuto attraverso il suo sapere, saper fare, saper essere, ora più che mai.

Nei territori rigidamente strutturati del sistema formativo formale, orientare l'agire educativo secondo queste modalità significa improntare il rapporto tra docente e allievi, e tra gli allievi fra loro, fuori da ogni logica di potere, di controllo, di trasmissione di contenuti da depositare, in un autentico dialogo educativo centrato sull'empatia. Le relazioni vengono regolate secondo i criteri di autonomia educativa, per la quale il controllo è minimo mentre la stima verso la persona con cui ci relazioniamo è massima; di amorevolezza educativa, a questa stima dell'Altro conseguente; di probità educativa, messa in atto attraverso l'autenticità e la congruenza comunicativa dei messaggi;

²⁶⁷ C.M. Scaglioso, *Violenza domestica. Una perversione sociale*, Armando, Roma 2019, p. 90.

²⁶⁸ M.J. Lage, G. Platt e M. Treglia, *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, cit.

tali criteri determinano il grado di *autorevolezza*, e permettono il riconoscimento da parte dell'allievo²⁶⁹ sia del *desiderio veritativo*, sia della *attrazione simpatetica* dell'educatore: perché il rispetto e l'affetto degli allievi «bisogna saperlo chiedere, forse un po' anche guadagnarselo»²⁷⁰. Il docente non sarà dunque né regista né facilitatore, ma *agitatore, cercatore* in grado di seguire i processi, di portare suggerimenti e soluzioni dove *pc* e *smartphone* non possono arrivare, capace di conoscere e un po' anche amare gli allievi (che imparano così a conoscersi e ad amarsi)²⁷¹, di *destare la coscienza personale del soggetto empatizzato*, attuando pienamente il senso del motto socratico che invita a conoscere se stessi ²⁷² in un percorso in cui a tutti è dato ritrovarsi *persona nell'essere*, dell'essere consapevole²⁷³, in modo da poter *conferire significato alla realtà*²⁷⁴. Gestire una classe in modo *flippato*, infine, porta noi insegnanti a quello che è il cambiamento cui siamo più refrattari: la pratica del *co-teaching*. Una pratica che va oltre l'inderdisciplinarietà: le differenti competenze possedute dai docenti non soltanto permettono di fronteggiare le crescenti complessità dei contesti scolastici odierni, ma consentono di accendere *connessioni interiori* più equilibrate con il mondo degli studenti, e considerare con maggiore obiettività «quelle 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»²⁷⁵; nel *co-teaching*, insomma, la comunità dei docenti si offre come modello reale di comunità e di collaborazione tra pari, capace di condividere conoscenza, di mettersi in discussione, di suggerire il ribaltamento delle gerarchie simboliche che continuano a impedire ai nostri studenti più deboli di imparare a cantare una canzone che sia la loro propria.

²⁶⁹ A. Bellingreri, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

²⁷⁰ Ibi, pp. 123-140.

²⁷¹ Id., *Il ruolo dell'empatia nell'alfabetizzazione affettiva*, cit., p. 6.

²⁷² Id., *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 73-80 e 81-90.

²⁷³ Id., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 90 ss.

²⁷⁴ Id., «L'educazione è cosa del cuore». *Temì e problemi di una pedagogia della patosfera*, cit, qui p.43.

²⁷⁵ M. Musaio, *Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé*, «Pedagogia e vita», 72 (2014), pp.105-123, qui p.110.

La gestione delle emozioni nella relazione educativa. Per una criteriologia di intervento

Maria Grazia Simone

Abstract

Il contributo analizza il ruolo delle emozioni nella relazione educativa ed offre criteri di gestione e di efficace modulazione del flusso emozionale di tutti gli attori coinvolti.

La nuova concezione delle emozioni orienta gli sforzi interpretativi e le pratiche didattiche a valorizzarle in quanto dimensioni cognitive a tutti gli effetti.

L'educatore, quando è esperto delle dinamiche emozionali, diviene un "coach delle emozioni", rende la scuola e gli altri contesti educativi dei luoghi in cui si apprende a riconoscere, gestire e valorizzare le manifestazioni emotive proprie e altrui.

Parole chiave: emozioni, gestione, relazione educativa, competenza emotiva, allenamento emotivo

The paper analyzes the role of emotions in the educational relationship and offers management criteria and effective modulation of the emotional flow of all the actors involved.

The new conception of emotions directs interpretative efforts and teaching practices to enhance them as cognitive dimensions to all effects.

The educator, when he is an expert on emotional dynamics, becomes an "emotion coach", makes the school and other educational contexts places where we can recognize, manage and value his own and others' emotional manifestations.

Keywords: emotions, management, educational relationship, emotional competence, emotional training

Gli sfondi teorici

Ormai, negli ambienti scientifici, le emozioni non sono più considerate un aspetto accessorio del processo educativo e di quello che interessa l'insegnamento e l'apprendimento perché li influenzano entrambi nel profondo e tuttavia, in diverse circostanze, riemergono formule che sembrano condizionate da stereotipi.

Dopo gli studi di B. W. Cannon sui centri cerebrali specializzati nelle emozioni²⁷⁶, quelli di J. W. Papez sull'idea di *circuito emozionale*²⁷⁷ e di P. D. Mc Lean circa le differenze strutturali e chimiche tra il cervello rettiliano, il sistema limbico e la neuro corteccia (*cervello trino*)²⁷⁸, recenti evidenze scientifiche hanno messo in risalto la duttilità della mente umana. La nuova parola d'ordine della scienza è neuroplasticità: le nostre esperienze inducono nuovi collegamenti tra i neuroni e questo genera ulteriori

²⁷⁶ Cfr. B.W. Cannon, *The James Lange Theory of Emotions. A critical examination and A Alternative Theory*, in «American Journal of Psychology», n. 100 1987, pp. 567-586.

²⁷⁷ Cfr. J.W. Papez, *A proposed mechanism of emotion*, in «Archives of Neurology and Psychiatry», vol. 38 1937, pp. 725-743.

²⁷⁸ Cfr. P.D. MacLean, *The triune brain, emotion, and scientific bias*, In F.O. SCHMITT (ed.), *The neurosciences: Second study program*, Rockefeller University Press, New York 1970, pp. 336-349.

configurazioni sino a produrre altre cellule neuronali²⁷⁹... Si può ben dire che il cervello evolve continuamente.

R. Davidson ha realizzato una delle più importanti scoperte della neuroscienza degli ultimi anni: i lobi frontali, l'amigdala e l'ippocampo cambiano in relazione all'esperienza. Sono le parti del cervello più influenzate dall'ambiente emotivo in cui cresciamo e dalle esperienze che ripetiamo²⁸⁰.

Queste acquisizioni alimentano la convinzione che le emozioni non sono reazioni dell'organismo indefinite e a volte imbarazzanti, ma hanno volto e nome, colorano la nostra esistenza, connotano i nostri gesti e comportamenti e «nel momento in cui conquistano la loro cittadinanza anche sulla scena dell'istituzione scolastica, impongono ad ognuno di fare i conti con la complessità del sistema persona»²⁸¹.

Il problema del rapporto tra educazione e emozioni, sul terreno pedagogico italiano, ha trovato soprattutto negli scritti di M. G. Contini la sollecitazione necessaria per invitare gli addetti ai lavori a conquistare un quoziente di consapevolezza in più rispetto al proprio ed altrui mondo affettivo per offrire ai soggetti in via di sviluppo occasioni e opportunità di crescita anche dal punto di vista della gestione emozionale²⁸².

Occorre però liberarsi da qualche incertezza semantica. Le parole sono pietre, ha detto qualcuno²⁸³. E qualche volta, persino in sede scientifica, si corre il rischio della equivocazione per effetto di taluni schemi teorici di sfondo che, inevitabilmente, si riflettono sulla diversa sottintesa connotazione di alcune parole cardine del nostro discorso, come gestione, emozioni, relazione educativa.

Partiamo dalla disamina terminologica del termine *gestione* che, come abbiamo acclarato in più occasioni²⁸⁴, si riferisce ad un insieme di interventi intenzionali per perseguire degli obiettivi di miglioramento.

La parola, nei discorsi attorno all'educazione e alla didattica, implica la diretta partecipazione di chi è oggetto (più opportuno sarebbe dire soggetto) di gestione, riconoscendogli una identità, delle opzioni comportamentali e valoriali, la *potestas agendi* e la intenzionalità di concorrere alla buona riuscita dell'intervento e del progetto in cui è coinvolto, guadagnando opportunità di crescita e di sviluppo personale e sociale.

²⁷⁹ Cfr. D. Goleman, D. Lama, *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio ed illusione*, tr. it., Mondadori, Milano 2003, p. 41.

²⁸⁰ Cfr. R. Davidson, *La vita emotiva del cervello*, tr. it., Salani, Milano 2013.

²⁸¹ S. Kanizsa, (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano 2007, p. 25.

²⁸² Cfr. i lavori della Studiosa sull'argomento a partire da *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

²⁸³ Cfr. P. Levi, *Le parole sono pietre*, Einaudi, Torino 1958.

²⁸⁴ Cfr. M. G. SIMONE, *Il management didattico*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Armando, Roma 2009, vol. III, pp. 11-34; M. G. SIMONE, *Il management didattico. Tra rischi involutivi e nuove prospettive di sviluppo*, in N. Paparella (a cura di), *Il management didattico. Una responsabilità da condividere*, Giapeto, Napoli 2017, pp. 199-218.

Per questo, la gestione delle emozioni è annoverata tra le dieci *Life Skills* individuate dall'OMS²⁸⁵ come in grado di dotare la persona di un valido strumentario culturale, cognitivo, relazionale per affrontare efficacemente le richieste, le sfide della vita quotidiana e promuovere benessere dentro e attorno a sé.

Sul concetto di emozione esiste un generale accordo degli studiosi nell'identificarlo quale stato mentale e fisiologico associato a modificazioni psicologiche, a stimoli interni o esterni che attraversano il corpo²⁸⁶.

Lungo la ontogenesi, le emozioni hanno svolto un ruolo cardine per la sopravvivenza della specie: si pensi alla reazione della paura nella salvaguardia da rischi e dai pericoli per la vita.

Le emozioni, però, non sono esito meccanico dell'incontro tra stimolo-risposta perché si configurano come processo articolato, multidimensionale, che interessa insieme corpo, pensiero, linguaggio, metacognizione, mondo psichico e reazioni fisiologiche. Come ha dimostrato A. Damasio²⁸⁷, esse sono alla base del buon funzionamento della mente nell'ambito di una interazione reciproca e costante tra corpo e cervello che, non più entità separate, come nella concezione cartesiana, divengono organismo unico e indissociabile. Le emozioni assurgono così al rango di dimensioni cognitive a tutti gli effetti.

J. Le Doux le distingue dai sentimenti: a differenza di questi ultimi, che sono un prodotto della coscienza e, in quanto tali, impossibili da studiare oggettivamente, le emozioni rappresentano una base biologica che si può e si deve indagare²⁸⁸.

Lungi dall'essere unicamente una reazione chimica e fisiologica, l'emozione riveste una funzione relazionale (comunica agli altri come ci sentiamo) ed una autoregolativa (ci avverte delle modificazioni psicofisiche che stanno interessando il nostro corpo). Si tratta di un processo sempre attivo che non conosce fasi di latenza né età di insorgenza.

Volgendo lo sguardo al terzo termine della triade in esame, quello di relazione educativa, si può definirlo come quel primordiale spazio di «incontro, confronto, conferma e riconoscimento»²⁸⁹ in cui la definizione di identità e ruoli avviene in termini fortemente dialogici secondo la suggestiva affermazione di E. Mounier: «il Tu viene sempre prima dell'Io»²⁹⁰.

La relazione educativa è luogo di vicinanza, fisica e psichica, di contatto empatico e di condivisione emotiva nel rispetto dei reciproci ruoli - educatore da una parte e soggetto in educazione dall'altra -, di una sostanziale asimmetria e di una necessaria equidistanza per evitare il generarsi di fusione e relativa con-fusione tra le parti.

²⁸⁵ Cfr. OMS, *Bollettino «Skills for Life»*, n. 1 1992; Cfr. anche P. MARMOCCHI, C. DALL'AGLIO, M. TANNINI (a cura di), *Educare le Life Skills*, Erickson, Trento 2004.

²⁸⁶ Cfr., tra gli altri, V. D'Urso, R. Trentin, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma-Bari, 1995; I. Grazzani Gavazzi, *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Il Mulino, Bologna 2009.

²⁸⁷ Cfr. A. Damasio, *Emozioni e coscienza*, tr. it., Adelphi, Milano 1999.

²⁸⁸ Cfr. J. LE DOUX, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, tr. it., Baldini e Castoldi, Milano 1997.

²⁸⁹ Cfr. A. Perucca, *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Milella, Lecce 1987.

²⁹⁰ Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, tr. it., Ave, Roma 1969.

Nel vitale incubatore della relazione educativa vi è sempre un soggetto che cresce, il soggetto in educazione, e un altro, l'educatore, che pure matura e si volge al cambiamento.

La persona include tutta se stessa nella relazione educativa, si mette in gioco in quanto sistema complesso di funzioni interagenti tra di loro: corporeità, pensiero, linguaggio, emozioni, metacognizione, affettività...e forse molto altro che scaturisce da questo dinamico intreccio provocando situazioni di equilibrio psico-fisico e ambientale mai statico, in continua evoluzione.

Il concetto di empatia, corollario ai termini sinora esposti, identifica la capacità di mettersi nei panni dell'altro sviluppando consapevolezza della sua situazione e, contemporaneamente, generando autoconsapevolezza della propria.

La persona, secondo D. Goleman, dispone di due tipi di intelligenza emotiva: individuale, che conduce a dare un nome e un significato alle proprie emozioni come prerequisito per accostarsi alle emozioni dell'altro (autocontrollo); sociale, derivante dalla capacità di riconoscere i sentimenti, gli stati emotivi degli altri e le modalità con cui ci rapportiamo ad essi (empatia).

Per sviluppare atteggiamenti empatici è indispensabile conoscere la propria interiorità e le sfumature emotive che la caratterizzano: «quanto più siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui»²⁹¹.

Per questa via si diventa in grado di costruirsi una *teoria della mente dell'altro*, competenza che J. Bruner ha concettualizzato mediante il *principio di intersoggettività* in quanto «processo tramite il quale si giunge a sapere cosa hanno in mente gli altri e ci si adatta di conseguenza [...] I nostri mondi sono interscambiabili: siamo in grado di fornire una rappresentazione del mondo in base a quello che apprendiamo su di esso dagli altri»²⁹².

Il docente, un coach delle emozioni

In ragione delle tante emergenze educative, di un diffuso analfabetismo emotivo, di una generale fragilità dei soggetti in via di sviluppo²⁹³, della crisi dell'istituzione familiare e di quella scolastica, della mancanza di punti di riferimento e di modelli identitari validi cui ispirare la crescita delle nuove generazioni, forse non è azzardato affermare che il docente, prima di essere un dispensatore di sapere, un abile utilizzatore degli ultimi ritrovati tecnologici e un fruitore esperto di innovativi metodi didattici, va

²⁹¹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 124. Prima di lui, di intelligenza emotiva aveva parlato H. Gardner. Cfr. il suo *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Feltrinelli Milano 1987.

²⁹² J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2001³, p. 175 e ss.

²⁹³ Cfr. G. Pietropolli CHARMET, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008; U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

pensato – ed è opportuno che egli pensi a sé – in quanto promotore di benessere emotivo tra i suoi studenti.

L'efficacia del compito è legata alla conoscenza e alla sua capacità di riconoscere e di gestire efficacemente le proprie emozioni, i propri vissuti, le rappresentazioni della realtà, ecc. esercitando anche una speciale sensibilità empatica che è connaturata all'identità professionale.

Il docente, di solito, è più disposto all'analisi delle emozioni degli allievi che non alle proprie, forse a causa di un insieme di tabù che impongono la necessità, quasi deontologica, di enfatizzare la razionalità connessa al ruolo piuttosto che la dimensione corporea e emozionale. Questo perché, a livello culturale, «le emozioni subiscono una svalutazione connessa allo stereotipo che interpreta il loro manifestarsi in termini di 'spinta incontrollata', come segno di fragilità e di problematiche psicologiche»²⁹⁴, «[...] La storia del nostro occidentale sapere filosofico e psicologico rivela chiusure e svalutazioni rispetto alla dimensione dell'affettività in genere, cui è contrapposta una valorizzazione della razionalità intesa come dominio della emotività»²⁹⁵, alla quale, evidentemente, un docente non può sottrarsi.

Le emozioni dell'insegnante, invece, sono fattori condizionanti correlati al Sé professionale, all'identità dei singoli studenti, al profilo della relazione educativa. Di conseguenza, oltre che alla conoscenza dei principi della comunicazione didattica e delle regole che governano la vita di gruppo, il suo expertise va rivolto anche alla padronanza delle dinamiche soggettive inconsce che influiscono sulla percezione della realtà oggettiva.

Mai come nel caso della relazione educativa chi educa diviene modello identitario per i soggetti in via di sviluppo, anche per il modo in cui esprime e gestisce le sue emozioni, positive o negative che siano.

Insegnanti e genitori non sono dei tecnici dell'educazione, non trasmettono soltanto nozioni e raccomandazioni, ma comunicano, mediante il loro comportamento e il loro corpo (mimica, postura, tono della voce, ecc.), che cosa fanno, che cosa provano, chi sono.

Se l'identità prende forma mediante un gioco di sguardi con l'adulto di riferimento²⁹⁶, è evidente quanto sia produttivo favorire uno scambio di reciproci *rispecchiamenti*²⁹⁷ tra i soggetti in età evolutiva e i loro referenti educativi grazie al quale i primi accedono ad un valido repertorio di modelli identitari cui ispirarsi, peraltro in un clima di proficua collaborazione tra scuola, famiglia e gli altri contesti educativi che, insieme, si scoprono alleate nella gestione delle emozioni nella pratica quotidiana.

Il docente, coach delle emozioni dei suoi allievi, rende l'istituzione scolastica cui appartiene la principale agenzia educativa in grado di contrastare l'analfabetismo emotivo nelle nuove generazioni grazie alla promozione della capacità di riconoscere e rispettare le manifestazioni emotive proprie e altrui.

²⁹⁴ M. G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, op. cit., Prefazione.

²⁹⁵ *Ibi*, p. 4.

²⁹⁶ Cfr. M. G. Simone, *Genitori e figli. Apprendere ad essere dal gioco degli sguardi*, in Ead. (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari 2019.

²⁹⁷ Cfr. M. Dallari, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Educare ad una maggiore consapevolezza di sé, dei gesti, dei comportamenti e delle loro conseguenze, delle emozioni proprie e degli altri influisce positivamente sulla vita mentale, affettiva e sociale dei ragazzi, sostiene l'apprendimento, i livelli di motivazione, la relazionalità orizzontale e verticale e costituisce indubbiamente un determinante fattore di protezione e di prevenzione nei confronti di eventuali condotte disadattive.

Tanti disturbi psichici degli adulti, infatti, avverte M. G. Contini, «hanno la radice nella mancanza di risposte affettive subita dai genitori quando erano bambini, nel disconoscimento delle loro esperienze emozionali, nel gioco di ricatti affettivi, minacce, silenzi e colpevolizzazioni»²⁹⁸.

Criteri per allenare la competenza emotiva

Dare un nome alle emozioni mediante un vocabolario degli stati emotivi interni; praticare delle strategie di autoregolazione²⁹⁹ soprattutto in presenza di emozioni negative. Si tratta soltanto di due degli esiti attesi da chi dimostra di possedere una buona competenza emotiva in quanto capacità individuale di riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui già dalle prime fasi dello sviluppo³⁰⁰.

La nuova concezione delle emozioni e la riconosciuta loro significatività evolutiva orienta gli sforzi interpretativi e le pratiche didattiche verso l'incremento di consapevolezza da parte degli educatori, soprattutto scolastici e familiari, della necessità di “sintonizzazione emotiva”³⁰¹ per gestire meglio le proprie manifestazioni emozionali e quelle dei soggetti in via di sviluppo, di cui hanno cura³⁰², al fine di contribuire al benessere di tutti.

La competenza emotiva si apprende essenzialmente dalle modalità comunicative dell'adulto, da indicazioni accompagnate sempre da manifestazioni di affetto e di empatia, dalla vicinanza affettiva stabile, dall'interessamento autentico quali presupposti fondamentali per maturare la capacità di affidarsi all'altro sviluppando fiducia.

I bambini e i ragazzi possiedono un ricchissimo mondo interiore e vanno sostenuti nell'incrementare progressivamente, nel corso della loro crescita, la capacità di leggerlo. L'adulto diviene la voce narrante

²⁹⁸ M. G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, op. cit., p. 159.

²⁹⁹ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 6 anni*, Anicia, Roma 2013.

³⁰⁰ Cfr. D. Scarzello, *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*, Unicopli, Milano 2011.

³⁰¹ Cfr. M. Musai, *Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé*, in «Pedagogia e Vita», n. 72, 2014, pp. 105-123.

³⁰² Cfr. B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano 2004.

del loro patrimonio emotivo, li sostiene, li incoraggia e li accompagna in questo viaggio esplorativo tra le loro emozioni, spiegandogli che cosa gli accade dentro e perché.

L'educatore dimostra che le emozioni non sono soltanto stati transitori associati ad una scarica pulsionale, ma divengono occasione per conoscersi meglio e, nel tempo, mediante la capacità di riconoscerle e gestirle, strumenti per comunicarsi, condividere stati emotivi, sviluppare autonomia, autostima, fiducia nelle proprie capacità, riuscita sul fronte relazionale.

Si tratta di agevolare, nel soggetto in via di sviluppo, «la progressiva presa di coscienza delle 'informazioni' che gli provengono dai suoi vissuti emozionali, la capacità di riconoscere questi ultimi nelle loro sfaccettature, la capacità di comunicarli ad altri ed, eventualmente, di modificarli»³⁰³.

La cura del clima emotivo in classe è affidata al docente, "insegnante emotivo"³⁰⁴, e si esercita mediante uno stile relazionale accogliente, inclusivo, partecipato e mai giudicante.

Il suo *abbraccio empatico* interessa tutti i membri del gruppo classe e non esclude nessuno, favorisce la partecipazione attiva di tutti alla vita del gruppo, incentiva la capacità di mettersi nei panni dell'altro, incrementa la fiducia nelle potenzialità individuali.

L'*allenamento emotivo*, per essere tale, deve essere giornaliero, continuo, costante non nel senso della ripetitività dei gesti e delle procedure ma per il suo essere fattore costitutivo, profondamente radicato e parte integrante della pratica didattica.

La opportunità di dedicarsi all'educazione delle emozioni, la necessità di escludere una comunicazione improntata alla rigidità e al formalismo, di valorizzare ogni messaggio che alluda alla sfera affettiva non è un esercizio opzionale e rientra nell'ambito di una precisa responsabilità etico-sociale³⁰⁵.

L'agire didattico va caratterizzato da alcune *virate emotive* da parte del docente. Dall'enfasi sul contenuto, che implica trasmissione unidirezionale del sapere, attenzione alle performance e ai risultati finali, egli passa a dare rilievo alla centralità della relazione educativa mediante la progettazione di lezioni interattive e dialogate in termini emotivi; pone attenzione all'esperienza che si sta vivendo in classe e alle relative percezioni ed emozioni degli studenti come garanzia di efficacia didattica e benessere individuale e di gruppo.

Una buona capacità del docente di dialogare con le emozioni, nel contesto classe, assicura la motivazione necessaria per la realizzazione degli obiettivi didattici e genera un clima di serena collaborazione, fiducia, solidarietà grazie alla capacità di tenere sotto controllo i livelli di ansia prestazionale, la conflittualità e l'aggressività valorizzando il nesso tra intelligenza, emozioni e apprendimento³⁰⁶.

³⁰³ M. G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, op. cit., p. 173.

³⁰⁴ Cfr. D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari 2019.

³⁰⁵ *Ibi*, p. 51.

³⁰⁶ Su tale nesso i riferimenti sono numerosi. Cfr., tra gli altri, M. Baldacci, *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, F. Angeli, Milano 2009; U. Mariani, R. Schiralli,

In prospettiva, il dialogo emotivo allena la capacità dei ragazzi di pensare in termini progettuali il proprio percorso di vita mediante la facoltà di attuare scelte responsabili e autentiche perché rispondenti alle istanze più profonde del proprio mondo interiore, oggetto non più sconosciuto ma al quale hanno imparato progressivamente ad accedere.

Nella pratica didattica quotidiana il docente emotivamente competente crea occasioni e motivi per valorizzare l'affettività degli allievi, costruire relazioni significative e autentiche con loro e tra di loro, coltivare il rapporto personale con le singole personalità riconoscendone gli speciali bisogni.

Le basi solide di un dialogo emotivo con i ragazzi, a scuola e in famiglia, vanno costruite fin dai primi stadi dello sviluppo e non vanno poi pretese in altre fasi della crescita, quando diversi possono essere gli interessi dei giovani e differenti le loro priorità di socializzazione.

In classe, in presenza di allievi più in difficoltà di altri rispetto alla capacità di comunicare le proprie emozioni, può essere utile lavorare nel piccolo gruppo e avvalersi delle tecniche della simulazione³⁰⁷ e della drammatizzazione. La presenza di differenti modalità espressive del proprio mondo emotivo tra i ragazzi, spesso associate anche a diversità di ordine culturale, è sempre da ritenersi una risorsa e una sfida per il docente. Lo interpella nella capacità di modulare e personalizzare la comunicazione in base alla diversità individuale, lo sollecita ad affinare la propria sensibilità nel riconoscere le emozioni nei volti, nella voce, nella postura e lo invita a leggere, nelle manifestazioni corporee, sensazioni emozionali interne dei singoli studenti, elementi caratteristici di una propria e personale identità nascente e di una speciale modalità di leggere il mondo circostante.

Riferimenti bibliografici

- BALDACCI M., *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, F. Angeli, Milano 2009.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2001³.
- CAMBI F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2000.
- CANNON B. W., *The James Lange Theory of Emotions. A critical examination and A Alternative Theory*, in «American Journal of Psychology», n. 100 1987.
- CONTINI M. G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- DALLARI M., *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- DAMASIO A., *Emozioni e coscienza*, tr. it, Adelphi, Milano 1999.
- DATO D., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari 2019.
- DAVIDSON R., *La vita emotiva del cervello*, tr. it., Salani, Milano 2013.
- D'URSO V., TRENTIN R., *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma-Bari, 1995.

Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni, Erickson, Trento 2012; A. Stefanini, *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, F. Angeli, Milano 2013.

³⁰⁷ Cfr. M. G. Simone, *Simulazione. Strutture categoriali*, in N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Edizioni Amaltea, Castrignano dei Greci (Le) 2006, pp. 235-262.

- FEDELI D., *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 6 anni*, Anicia, Roma 2013.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Feltrinelli Milano, 1987.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.
- GOLEMAN D., D. LAMA, *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio ed illusione*, tr. it., Mondadori, Milano 2003.
- GRAZZANI GAVAZZI I., *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Il Mulino, Bologna 2009.
- KANIZSA S., (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano 2007.
- LE DOUX J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, tr. it., Baldini e Castoldi, Milano 1997.
- LEVI P., *Le parole sono pietre*, Einaudi, Torino 1958.
- MACLEAN P.D., *The triune brain, emotion, and scientific bias*, In SCHMITT F. O. (ed.), *The neurosciences: Second study program*, Rockefeller University Press, New York 1970.
- MARIANI U., SCHIRALLI R., *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Erickson, Trento 2012.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., TANNINI M. (a cura di), *Educare le Life Skills*, Erickson, Trento 2004.
- MOUNIER E., *Il personalismo*, tr. it., Ave, Roma 1969.
- MUSAIO M., *Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé*, in «Pedagogia e vita», n. 72 2014.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, Bollettino «Skills for Life», n. 1 1992.
- PAPEZ J. W., *A proposed mechanism of emotion*, in «Archives of Neurology and Psychiatry», vol. 38 1937.
- PERUCCA A., *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Milella, Lecce 1987.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- ROSSI B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano 2004.
- SCARZELLO D., *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*, Unicopli, Milano 2011.
- SIMONE M. G., *Simulazione. Strutture categoriali*, in PAPARELLA N. (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Edizioni Amaltea, Castrignano dei Greci (Le) 2006.
- SIMONE M. G., *Il management didattico*, in PAPARELLA N. (a cura di), *Il progetto educativo*, Armando, Roma 2009, vol. III.
- SIMONE M. G., *Il management didattico. Tra rischi involutivi e nuove prospettive di sviluppo*, in PAPARELLA N. (a cura di), *Il management didattico. Una responsabilità da condividere*, Giapeto, Napoli 2017.
- SIMONE M. G., *Genitori e figli. Apprendere ad essere dal gioco degli sguardi*, in Ead. (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia* Progedit, Bari 2019.
- STEFANINI A., *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, F. Angeli, Milano 2013.

La pratica della yoga come supporto educativo–didattico

Enrico Casagrande

Abstract

La pratica dello yoga, in parte affrancata dalla dimensione spirituale nella quale nasce ed attecchisce, ha ricevuto l’attenzione delle scienze naturali a partire dalla seconda metà del secolo scorso. Lo sviluppo della metodica d’indagine offre spunti di riflessione pure per la pedagogia contemporanea e nello specifico della branca pedagogica della didattica. La ricerca scientifico – educativa è relativamente recente e richiede ulteriori sviluppi (Field 2012). Pare in ogni caso che un’integrazione di tecniche di rilassamento centrate su di una pedagogia del corpo possano permettersi comunque di entrare nel dibattito dell’*education policy* internazionale.

Parole chiave: yoga, corpo, stress, didattica, educational policy

The practice of yoga, taken out of the spiritual dimension in which it was created and developed, has received attention from the natural sciences since the second half of the twentieth century. The development of the scientific method can offer possibilities for use in contemporary educational psychology, specifically in the branch of didactics. Scientific-educational research is relatively recent and requires further development. It, however, seems that integrating relaxation techniques focusing on education of the body could become part of the debate in international educational policy

Keywords: yoga, body, stress, didactics, educational policy

Introduzione

La ricerca psicopedagogica, a partire dagli inizi degli anni 2000, comincia a presentare dati in merito al nesso tra la pratica dello yoga in età scolastica – primo e secondo ciclo – e la prestazione cognitiva che supportano l’idea di un proficuo nesso causale che muove da quella a questa. Gli studi svolti, con criteri scientificamente approvabili, sono al momento ancora numericamente esigui se confrontati ad altri inerenti sempre alla pratica dello yoga nella sua relazione con specifiche condizioni mediche e psico affettive. Nel presente articolo, dopo aver sinteticamente definito cosa possa essere inteso con l’espressione “pratica dello yoga”, vengono riportate alcune significative ricerche nel campo strettamente psicoeducativo e scolastico osservando come i contributi degli affini studi svolti in ambito medico posseggano dati di interesse pedagogico che possono

contribuire ad una riflessione sulla possibile introduzione dello yoga come pedagogia del corpo con percepibili ricadute positive in ottica didattica.

Lo yoga

Il termine yoga, dalla radice sancrita *yug*, unire, ovverosia unire l'anima individuale – *atman* - con quella universale - *brahman*, compare inizialmente nei testi sacri più antichi della cultura indiana noti come *Veda*. Tali opere sono databili tra il 1700 ed il 1000 a.C e sono divisi a loro volta in *Rg – Veda* (delle strofe), *Yajur Veda* (delle formule) e *Sama Veda* (delle melodie) e *Atharvaveda* (della medicina). Gli inni che formano tali testi sono tradizionalmente attribuiti a dei veggenti – rishi – che ottengono la Conoscenza per mezzo di un'ispirazione spirituale. I rishi indicano nella meditazione la pratica privilegiata per giungere alla consapevolezza dell'originario legame dall'io col tutto³⁰⁸. La meditazione descritta nei testi vedici privilegia l'utilizzo di sillabe sacre, i mantra, che permetterebbero al praticante di cogliere la propria natura divina. I testi vedici costituiscono le premesse filosofiche di quello che oggi in occidente viene inteso generalmente come yoga. I Veda puntano alla piena realizzazione del sé attraverso un'imprescindibile rinuncia dagli apparenti impagabili vantaggi. In *Rig – Veda* X, 136 si legge che «i saggi inebriati, essi dicono, dalle nostre austerità, i venti abbiamo soggiogato come destrieri. E voi, comuni mortali, quaggiù non potete vedere nulla oltre i nostri corpi»³⁰⁹. Nulla a che vedere con una palestra di meditatori contorsionisti come alcune scuole oggi presentano la sapienza indiana originaria.

Lo yoga che può cominciare ad avvicinarsi all'interpretazione Occidentale evolve dai Veda intorno al IX a.C. con le *Upanishad* – ai piedi del maestro - testi che enfatizzano la relazione con il maestro o guru come strumento fondamentale per giungere alla realizzazione spirituale. Oltre al legame con il proprio maestro sono definiti alcuni concetti con i quali gli Occidentali possono avere una seppur minima dimestichezza: il *prana* o forza vitale e l'idea di una fisiologia mistica che vede il corpo umano diviso in corpo fisico, corpo sottile e corpo causale che possono essere percepiti tramite le pratiche indicate dall'insegnante. Un testo che rientra nei saperi delle *Upanishad* è la *Bhagavad Gita* – il canto del Signore – collocato all'interno della vasta opera epica del *Mahabharata* in cui *Krishna* appare come auriga del principe – guerriero *Arjuna*. A questi il dio «espone l'idea del

³⁰⁸ Nella tradizione occidentale il termine assume generalmente il significato di riflessione o concentrazione su determinati concetti, idee o immagini (*meditatio*). La meditazione nel mondo indiano viene chiamata *dhyana* e consiste in uno stato di osservazione distaccata e progressivo allontanamento affettivo dai pensieri che possono emergere in tale condizione al fine del raggiungimento dello stato di unione mistica (*samadhi*) con l'Assoluto.

³⁰⁹ R.Panikkar, *I Veda, Mantramanjari*, (a cura di M. C. Pavan), BUR, Milano 2001, p. 588.

dharmā, ovvero del dovere a cui siamo destinati. Arrivando ad identificarci con il sé immortale, il *brahman*, l'uno, la coscienza divina ultima».³¹⁰

Compagno nel testo le tre vie dello yoga. Lo yoga dell'agire senza tornaconto personale – *karma yoga* –, lo yoga del distacco consapevole dai condizionamenti della vita – *jñāna yoga* – e lo yoga dell'amore devozionale verso la divinità anch'esso strumento di liberazione individuale – *bhakti yoga*-. Tali principi rientrano nel lessico presente nelle palestre di yoga e meditazione diffuse nel mondo occidentale contemporaneo. Occorre però arrivare al terzo secolo a.C. per trovare quello che è forse il testo per eccellenza che pressoché ogni studente di yoga ha in qualche modo potuto approcciare: lo Yoga sutra di Patanjali ovvero sia gli aforismi sullo yoga. *Patanjali* presenta il *Rāja yoga* – yoga reale - un sistema diviso in otto *āṅga*, membra. «In detta meditazione il punto di partenza sta nel concentrarsi su un singolo oggetto sia esso fisico, psichico, metafisico. Si è concentrati quando si sopprimono le modificazioni della mente»³¹¹. Passo a passo il praticante viene condotto allo stato di *samādhi* o estasi divina. Per giungere a tale condizione, è necessario seguire principi etici e morali – *niyama e yama* – seguire una corretta postura – *āsana* – uno specifico utilizzo della respirazione intesa come essenza vitale – *prāṇāyāma* – raccogliere i sensi – *pratyāhara*, concentrare la mente – *dharāṇa* – seguire una retta meditazione – *dhyāna* -. Il terzo *āṅga* è *āsana*, la postura yogica, che verosimilmente corrisponde a ciò che l'immaginario di un occidentale intende essere lo yoga in sé. *Āsana*, nella lettura di *Patanjali*, è la postura immobile, seduta e confortevole che richiama le figure tipiche della spiritualità orientale tradizionale assorbite nell'esperienza estatica. Le *āsanas*, ora esplicitato il concetto di yoga e la relativa letteratura, sono un momento di un più ampio universo esperienziale con il quale l'aspirante studente più sincero sarebbe tenuto quantomeno a conoscere. Ciononostante, le pratiche del corpo hanno una loro altissima dignità pure nello yoga indiano. Nel quattordicesimo secolo il saggio *Svatmarama* realizza lo *Hatayoga pradīpikā* il primo testo nel quale *āsanas*, *prāṇāyāma*, le posture delle mani o *mudra* sono studiati approfonditamente con l'esplicito scopo di permettere al praticante di giungere alle esperienze estatiche indicate nei precedenti scritti senza necessariamente condurre un'esistenza monastica o di ritiro sociale. Al contrario la quotidianità non viene vista in alcun modo come un ostacolo alla realizzazione del sé quanto piuttosto un'occasione per studiare la propria interiorità alla luce delle conoscenze dell'*Hata* quello che oggi, in modo più o meno genuino, è possibile trovare nelle palestre che offrono corsi di yoga.

³¹⁰ M. Stephens, *L'insegnante di yoga, le tecniche e le basi*, Gruppo Macro, Cesena 2010, p. 5.

³¹¹ S. Chistolini, *Ramakrishna, Vivekananda, Gandhi, Maestri senza scuola, saggi di pedagogia e scienze dell'educazione*, EURoma, Roma 1992, p. 94.

Yoga ed Occidente

La storia dell'incontro tra lo Yoga e l'Occidente viene collocata generalmente negli Stati Uniti del 1893 quando lo *swami Vivekananda* (1863 – 1902), figlio spirituale di *Paramhansa Ramakrsna* (1836 – 1886), maestro del sentiero devozionale – *bhakti* -, si pone all'attenzione della stampa e dei presenti al primo Parlamento delle religioni di Chicago. Da quel momento ricercatori spirituali americani ed europei iniziano a prendere la strada dell'Oriente e dell'India in particolare nella speranza di conoscere ed apprendere dai *guru* indicati nelle prime traduzioni dei testi sacri e dalle testimonianze, precedenti all'arrivo di *Vivekananda*, provenienti dai colonizzatori britannici in India³¹². Gli inizi del '900 vedono il diffondersi dei primi centri yoga negli Stati Uniti. È antropologicamente inevitabile un adattamento dei contenuti alla *forma mentis* occidentale. Si assiste appunto ad un'occidentalizzazione, soprattutto ad un'americanizzazione dello yoga. Ulteriore terreno fertile per una sempre maggiore fascinazione nei confronti del mondo indiano è da individuarsi nella precarietà degli orizzonti di senso che permea gli ultimi decenni del '900. Periodo in cui vanno alla ricerca di una identità che si affranchi dalla loro cultura d'appartenenza «movimenti “deviani”, in situazione di conflitto o di isolamento rispetto alla società nel suo insieme»³¹³. I maestri ciononostante che appartengono ad un accreditato lignaggio continuano nel corso degli anni a giungere in America e in Europa contribuendo alla definizione di uno yoga in alcuni casi sufficientemente fedele alla tradizione, in altri invece più indulgente nei confronti della nascente cultura New Age³¹⁴. La fortuna Occidentale di uno yoga sufficientemente autentico non pare in ogni caso trovare significativi ostacoli. Nel 1920 *Paramahansa Yogananda* (1893 – 1952) fonda in California la *Self Realization Fellowship* il cui insegnamento è «basato principalmente sul Bhakti Yoga e sul Raja Yoga [...] si diffuse molto rapidamente grazie alle numerose star di Hollywood che iniziarono a praticarlo»³¹⁵. Nel 1946 viene pubblicata l'*Autobiografia di uno yogi* dello stesso *Paramahansa Yogananda* che diviene nel tempo uno dei libri più pubblicati e tradotti nel mondo. La pratica dell'*Hata yoga* – lo yoga delle posture – trova un suo primo maestro giunto in

³¹²Il primo Parlamento mondiale delle religioni viene indetto nel 1893 al fine di promuovere il dialogo interreligioso. In realtà il colonialismo britannico aveva già portato a conoscenza dell'Occidente il mondo indiano e lo yoga ben prima dell'arrivo di *Vivekananda* ma tali conoscenze erano allora ben poco sistematizzate e soprattutto riservate a pochissimi eruditi.

³¹³M. Introvigne, *Le nuove religioni*, Sugarco, Milano 1996, p. 12.

³¹⁴Il movimento della New Age – nuova era – è l'incontro di una non definibile serie di correnti mistiche – spirituali che prende il suo avvio negli Stati Uniti della controcultura della seconda metà degli anni Sessanta del secolo scorso. Priva di un preciso riferimento storico e filosofico la New Age accoglie superficialmente lo yoga indiano, lo zen giapponese, l'esoterismo delle società iniziatiche occidentali, l'animismo africano, lo shamanesimo nord asiatico producendo una variegata interpretazione del rapporto tra l'essere umano e la natura dove la Terra è vista come un organismo vivente con il quale l'uomo può misticamente entrare in relazione smarrendo il proprio io per giungere a stati di coscienza sempre più raffinati e rispecchianti l'ordine spirituale del mondo come pure quello del cosmo. Le attuali medicine alternative, le scuole di tarocchi ed astrologia e molte altre manifestazioni proprie di scienze, cosiddette, di confine e vere e proprie pseudoscienze sono espressione diretta della nuova era americana.

³¹⁵M. Stephens, *L'insegnante di yoga, le tecniche e le basi*, Gruppo Macro, Cesena 2010, p. 25.

occidente poco prima dell'arrivo di *Yogananda*, il maestro *Yogendra Mastaman* che riesce a fondare numerosi centri yoga. Lo yoga posturale e meditativo comincia a trovare sempre più il proprio spazio in Occidente. L'esperienza del corpo assume in ottica occidentale una dignità che il mondo vedico non enfatizza in modo così evidente. È il 1966 quando lo yogi indiano *Bellur Krishnamachar Sundararaja Iyengar* (1918 – 2014) diviene famoso nel mondo – rimanendo in questo caso in India almeno agli inizi della sua popolarità – per la pubblicazione di *Light on yoga* dove sono minuziosamente descritte attraverso immagini, foto e commenti duecento *asanas*. La popolarità del testo e del lavoro di *Iyengar* si diffonde rapidamente fuori dai confini dell'India e l'*Hata yoga* comincia ad assumere il ruolo di primo piano tra le scuole yoga oramai diffuse in tutto il mondo. La filosofia del maestro influenzerà tutte le scuole che seguiranno e può essere racchiusa nel titolo del primo capitolo della sua autobiografia «Il corpo è il mio tempio»³¹⁶. Con questa espressione *Iyengar* indica come il lavoro sul corpo fisico sia necessariamente vincolato alla crescita psichica e non solamente fisiologica della persona. Lo yoga insegnato dal maestro è un incontro di precise posture, tecniche di respirazione e meditazione. Lo yoga assume definitivamente l'identità che l'immaginario contemporaneo occidentale gli attribuisce.

Una pedagogia del corpo: applicabilità educativo – didattica dello yoga

Il dibattito attuale in seno allo yoga è quello che vede da una parte insegnanti che sottolineano la centralità di una pratica più fedele possibile alla tradizione, e dall'altra, insegnanti che insistono su adattamenti delle tecniche più autentiche alle esigenze dei praticanti. Da una parte la tradizione ha il merito di apportare un contributo culturale che può fungere da sprone verso conoscenze indiscutibilmente ricche ed articolate di una tanto ampia quanto complessa letteratura. Dal lato opposto, un approccio più creativo può effettivamente risultare più comprensibile al neofita occidentale che intende ricavare benefici sostanzialmente immediati e tangibili da un'attività intesa soprattutto come salutare da un punto di vista psicofisiologico. Nessuno dei due indirizzi può essere in questa sede definito più indicato rispetto all'altro, restando evidente come l'esigenza individuale possa, in tal senso, prevalere. Ai fini del presente lavoro è sufficiente considerare che la ricerca medica e psicologica ha messo in rilievo la relazione tra meditazione *yogica* e benessere neurofisiologico. L'ICF- la classificazione internazionale del funzionamento stilata dall'OMS nel 2001 - definendo la salute come equilibrio bio-psico-sociale rappresenta un supporto significativo a favore dello yoga. In ambito scolastico, il discente è, in tale prospettiva, una molteplicità di dimensioni che, inscindibili tra loro, vanno consapevolmente interpretate dalla pedagogia

³¹⁶B.K.S.Iyengar, *La vita e l'opera*, Edizioni Mediterranee, Roma 1987, p. 27.

contemporanea sostenuta dalla ricerca neurofisiologica. La meditazione yogica, portando il meditatore ad estendere il proprio esercizio sempre di più nel tempo, rivela di possedere una vantaggiosa ricaduta nella sfera attentiva. Una ricerca mette in luce come «yoga was more effective than aerobic exercise in reducing ADHD symptoms»³¹⁷. Tali sintomi vengono contenuti verosimilmente come conseguenza di un esercizio che comporta lo sviluppo dell'attenzione nei confronti di specifiche posture e nella parallela applicazione di efficaci tecniche di rilassamento. Un esperimento proveniente dallo stato del Punjab in India condotto su 800 studenti adolescenti nel 2009 ha raggiunto rilevanti risultati. In tale occasione, gli studenti sono stati selezionati a seguito della compilazione di una *Stress Battery*, la BBSS, nella quale sono stati individuati attraverso 132 item i livelli minimi e massimi di stress nei contesti di apprendimento³¹⁸. Dopo aver seguito un programma di sette settimane di asanas, pranayama e meditazione il gruppo sperimentale ha manifestato un significativo miglioramento nella matematica, nelle scienze e nelle scienze sociali dimostrando come il livello di stress abbia potuto essere ridotto con un diretto effetto sul miglioramento scolastico. Citando ancora il lavoro della Field emerge come «attentiveness was assessed following a yoga program .Improvements occurred in the children's concentrations and ability to function under pression»³¹⁹. L'utilizzo dello yoga nelle scuole diviene uno strumento di supporto per bambini e adolescenti in una meta – analisi ancora una volta statunitense. Infatti, facendo confronto tra un gruppo di esercizio fisico ed uno di yoga condotto per 8 settimane al fine di potenziare l'equilibrio e il controllo muscolare «yoga was equal to or superior to exercise on all outcome measures»³²⁰. In essa inoltre emerge come la pratica dello yoga promuove la salute sia fisica che mentale attraverso il meccanismo di regolazione dell'asse ipotalamo – ipofisi e surrene. In ambito neuropsichiatrico è noto come un malfunzionamento dell'asse ora indicato comporti reazioni maladattive agli agenti stressanti con dirette conseguenze, nel caso del tema qui analizzato, sulla qualità dell'apprendimento, del comportamento e della performance scolastica. Lo yoga dimostra di possedere pure benefici sulla frequenza cardiaca permettendo di comunicare al cervello l'attivazione del sistema nervoso parasimpatico, struttura fisiologica decisiva nei processi di apprendimento responsabile delle attività inconsce dell'organismo in stato di riposo (sonno, digestione, attività sessuale, salivazione, defecazione e minzione). Un discorso analogo va riferito a proposito del sistema nervoso simpatico – quest'ultimo compone assieme al sistema parasimpatico il sistema nervoso autonomo - direttamente connesso con la reattività cosiddetta di attacco o fuga.

³¹⁷T. Field, *Yoga Research*, University of Miami School of Medicine, Miami 2012, p. 94.

³¹⁸ La Bisht Battery Stress Scale (BBSS) è una metodologia di individuazione della presenza di 13 scale di stress rilevabili tramite affermazioni chiuse e sviluppata dal Dr. Abha Rani Bisht nel 2005.

³¹⁹T. Field, *Yoga Research*, University of Miami School of Medicine, Miami 2012, p. 97.

³²⁰ *Ibi*, p. 29.

Significativa ancora la ricerca presentata da Field dove bambini e adolescenti sottoposti ad una singola sessione di yoga «experienced significant decreases in anxiety scores following the yoga class»³²¹. Definite le componenti psicofisiologiche delle tecniche di meditazione yogica va ripreso il tema inerente al dibattito di cui si accennava precedentemente tra gli insegnanti di yoga più orientati alla tradizione e quelli più disponibili a forme di adattamento e semplificazione per facilitare l'accesso al mondo dello yoga allo studente o all'aspirante tale. È stato messo in rilievo come quest'ultimo approccio faciliti in modo evidente quello che è il lavoro di ricerca neuropsicofisiologico a favore soprattutto dello yoga visto in ottica pedagogica. Nonostante le necessità proprie della ricerca delle scienze della natura non è pienamente possibile immaginare una pedagogia che sia estranea ad un'adequata attenzione verso il sentire proprio del discente. Il riferimento è in questo caso alla valenza educativa dell'esperienza estetica dell'educando che è in primo luogo, in una visione pedagogica fenomenologicamente intesa, il proprio corpo attraverso il quale egli esperisce il mondo che di riflesso lo definisce³²². La dimensione estetica dell'educazione mette in primordine le componenti affettive dell'individuo che le scienze naturali, come scritto, riescono con sempre maggior precisione a matematizzare. Resta il fatto che «l'emozione e la sensazione, ingredienti originari e fondanti della dimensione della *Aesthesis*, si sperimentano e si strutturano soltanto a partire da un incontro»³²³. La loro personale interpretazione però appartiene al singolo soggetto che, per l'appunto, vive all'interno di un mondo interpretativo piuttosto che fattuale e matematizzabile. In tal senso spetta all'educatore saper cogliere spunti e suggestioni in grado di avvicinarsi proprio alla componente affettiva del discente. Riflettendo sullo yoga della tradizione non è fuori luogo considerare le suggestioni di cui sono ricche le narrazioni del mondo indiano capaci qui di favorire la crescita dell'individuo inteso nella sua interezza. Quello che è perciò proponibile nella pedagogia del corpo, del sentire e qui dello yoga è comunque di mantenere un discreto legame nella proposta di quest'ultima disciplina con le sue origini e cogliere in prospettiva didattica quelle che sono le individuali inclinazioni dell'allievo.

Conclusioni

La ricerca scientifica in merito alla pratica dello yoga correlata all'educazione ed alla didattica appare un ambito di studi che richiede ulteriori approfondimenti considerandone la relativa novità.

³²¹ Field, *Yoga Research*, *Journal of Medicine*, Miami 2012, p. 94.

³²² La pedagogia fenomenologica prende l'avvio dal lavoro del filosofo e pedagogista Piero Bertolini (1931 – 2006). Bertolini, facendo riferimento alla fenomenologia tedesca, sostiene che la verità in quanto tale non esista personalmente ma sia frutto di un continuo scambio di significati che il soggetto agisce verso il mondo in un'esperienza relazionale permanente.

³²³ Marco Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erickson, Trento 2005, p.42.

Ciononostante, la più ampia riflessione concernente l'*education policy* potrebbe portare a prendere in considerazione l'inserimento delle tecniche dello yoga come supporti complessivamente poco costosi, capaci di non interferire in termini di tempo con gli ordinari curricula disciplinari potenziando al contrario i risultati connessi con questi ultimi. Si aggiunga inoltre come la riduzione dello stress degli allievi sia di per sé un aspetto evidentemente di supporto nella didattica dell'insegnante che può esperire nel contesto d'apprendimento un incremento di partecipazione da parte dei discenti. Di riflesso, la pratica delle tecniche qui trattate si presenta come un sostanziale contributo al benessere dell'insegnante stesso dal cui equilibrio non può in alcun modo prescindere l'efficacia didattica come pure il positivo vissuto dell'esperienza scolastica del soggetto in apprendimento che riscopre la centralità esistenziale e la dignità educativa del proprio corpo che diviene componente inevitabilmente centrale della persona vista pure e soprattutto a partire dalla propria dimensione affettiva che dal corpo è per l'appunto inscindibile.

Bibliografia e sitografia

- K. Amit – S. Neelam, *Effect of yoga on academic performance in relation to stress*, IJOY, S-VYASA University, Bengaluru, India 2009.
- P. Bertolini, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson , Trento 2006.
- S. Chistolini, *Ramakrishna, Vivekananda, Gandhi, Maestri senza scuola, saggi di pedagogia e scienze dell'educazione*, EURoma, Roma 1992.
- M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento 2005.
- M. Eliade, *Tecniche dello Yoga*, Bollati Boringhieri, Torino 1986.
- M. Eliade, *Lo Yoga, immortalità e libertà*. Milano, Rizzoli 1995.
- T. Field, *Yoga Research*, University of Miami School of Medicine, Miami 2012.
- M. Introvigne, *Le nuove religioni*, Sugarco, Milano 1996.
- B.K.S. Iyengar , *Iyengar, la vita e l'opera*, Mediterranee ed. 1987.
- B.K.S. Iyengar, *Living on Light*, Schocken Books; Revised, 2011.
- SBS Khalsa, *Yoga in schools research: improving mental and emotional health*, Invited Presentation at the Second International Conference on Yoga for Health and Social Transformation Haridwar, Patanjali Research Foundation 2013.
- OMS. (2002) ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Erickson, Trento.
- Paramahansa Yogananda, *Autobiografia di uno yogi*, Astrolabio, Roma 1996.
- Patanjali, *Yoga sutra*, a cura di F.Squarcini , Milano, Einaudi 2015.

R.Panikkar , *I Veda, mantramandjari*, a cura di M.C.Pavan , BUR classici ed, Milano 2001.

A. Ross, S.J.A.Thomas , Complement Med 2010.

M. Stephens, *L'insegnante di yoga, le tecniche e le basi*, Gruppo Macro, Cesena 2010.

Corporeità e affetti nella prima infanzia: a partire dal nido

Alessandra Lo Piccolo

Abstract

Il corpo e le emozioni sono dimensioni fondanti nella crescita e nell'educazione della persona. Esse rappresentano il centro dell'educabilità umana e delle implicazioni con i processi di apprendimento già a partire dal primo inserimento del bambino all'asilo nido. Le attività ludico-motorie possono agevolare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze relazionali, nel rispetto della integralità della persona. Il contributo affronta alcune tematiche relative alle esperienze del corpo, le emozioni, gli affetti e dell'apprendimento che il bambino vive nei primi anni di vita e soprattutto nel suo ingresso al nido.

Parole chiave: emozioni, corpo, educazione, cura, nursery school

The body and emotions are founding dimensions in the growth and education of the person. They represent the center of human educability and of the implications with the learning processes starting from the first insertion of the child into the nursery school. Recreational and motor activities can facilitate the acquisition and development of relational skills, while respecting the integrity of the person. The contribution deals with some issues related to the bodily, affective experiences and of learning that the child lives in the first years of life and especially in his entrance to the nursery school.

Keywords: emotions, body, education, care, nursery school

Corpo ed emozioni costituiscono un connubio indissolubile a partire dal quale la persona può intraprendere il proprio viaggio esistenziale verso la scoperta di sé e l'incontro con l'altro.

Le esperienze corporee dei primi anni di vita, che sono pure esperienze emotive ed affettive e che avvengono prevalentemente attraverso il gioco, rappresentano la via di accesso alla conquista di uno spazio nel mondo

L'intera esistenza umana va originariamente ricercata nell'esperienza preverbale, in quella dimensione corporea, fatta di memoria, di corporeità condivisa con la madre, in cui è possibile rintracciare il motore della relazionalità. Le prime azioni sono le azioni del corpo che abbiamo ma,

soprattutto, del corpo che siamo. Persino il linguaggio assume sostanza come conseguenza di una azione che qualifica il corpo che siamo.³²⁴

Il corpo è il luogo delle sensazioni, delle emozioni, dei bisogni, degli affetti, luogo in cui aspetti biofisiologici, mentali e spirituali si incontrano e si intersecano dando vita all'unità e unicità della persona³²⁵. Il corpo, dunque, è la prima affettività ineliminabile dell'esistenza, è il primo luogo dove si esprime l'esistenza e si sperimenta la possibilità. Il corpo è anche poter essere, cioè poter essere *altrimenti* e *altrove* rispetto alla situazione data in una dimensione di libertà. Un corpo che sceglie, conosce il mondo e conosce sé stesso è un corpo capace di iniziare a costruire un progetto di vita comprensivo della propria corporeità³²⁶.

La corporeità esprime l'essere al mondo del soggetto, il modo in cui l'esperienza vissuta forgia il proprio stare con sé stesso e con gli altri; secondo la prospettiva fenomenologica, la pienezza del corpo è soprattutto nella sua intenzionalità, nel suo dar senso alle cose, esso è dunque ciò in funzione di cui e a misura di cui esistono tutti gli strumenti, ma non è a sua volta uno strumento³²⁷. Attraverso siffatte esperienze corporee ed affettive, costruiamo una rappresentazione di noi stessi composta da una serie di elementi sensoriali i quali, interconnessi tra loro, costituiscono una immagine mentale del nostro essere che non coincide con una realtà assoluta³²⁸. La corporeità rappresenta, quindi, una dimensione essenziale ed esistenziale della persona umana, che va educata attraverso la pedagogia e promossa concretamente attraverso interventi didattici volti a facilitare l'incontro e la scoperta del bambino con sé stesso nel mondo.

Il lavoro educativo al nido è un'azione di cura fortemente intrisa di aspetti corporei, motori, affettivi che si incontrano, si scoprono, si potenziano in una specifica relazione educativa.

Il Nido d'infanzia

Il nido può rappresentare il primo luogo, dopo la famiglia, in cui si avvia il processo di formazione dell'identità personale e ciò non può che assumere come centro e perno di tale processo il corpo e la corporeità³²⁹.

³²⁴ Per Piaget il pensiero e il linguaggio non sono altro che azione corporea interiorizzata, frutto dell'esperienza di essere un corpo, che il bambino sperimenta durante il gioco.

³²⁵ M. Contini, *Il nostro essere nel mondo. Storie di neuroni e di contesti*, in M. Contini et al., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

³²⁶ M. Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003.

³²⁷ P. Calidoni, *Pedagogia dell'educazione motoria*, Guerini Associati, Milano 2005.

³²⁸ P. De Mennato, *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

³²⁹ M. Musiaio, *L'educazione della persona come risonanza incorporata*, in F. Casolo, G. Mari, *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

Aspetto cruciale del percorso formativo ed educativo nell'asilo nido sono le emozioni: esse permeano ogni fase e ogni aspetto che caratterizza questo particolare servizio alla persona, luogo privilegiato per attuare una pedagogia dell'ascolto, delle relazioni di senso, degli affetti.

L'ingresso al nido rappresenta un momento cruciale per grandi e piccini, un momento ricco di emozioni, ansie, paure, aspettative, proprio perché rappresenta il primo ingresso del bambino in una realtà sociale diversa dalla famiglia, una comunità nuova con cui venire a contatto, in cui dovrà relazionarsi con persone diverse da mamma e papà.

Per quanto diversificate e polisemiche le voci che delineano i principi pedagogici al Nido, si converge sulla necessità di un curriculum dedicato, focalizzato sulla programmazione dei tempi, dei materiali, degli spazi e delle relazioni; alcune riflessioni nello specifico rimandano a temi quali l'ambientamento, l'attaccamento alle figure di riferimento, la relazione e l'attività esperienziale quale opportunità di crescita e di apprendimento³³⁰.

L'ambientamento, ad esempio, rappresenta una delle esperienze più significative in termini cognitivi e soprattutto emotivi, un momento di grandi conquiste e di evoluzione per il bambino, a cui va prestata un'attenzione particolare affinché si instauri un rapporto positivo e di senso con l'educatore di riferimento e con l'ambiente.

L'inserimento al nido è dunque un'esperienza totalizzante, intrisa di emozioni e di corporeità a tutto tondo: ogni singola esperienza è esperienza corporea ed emotiva al tempo stesso. La pedagogia del nido, quindi, si fonda sulle emozioni, ne tiene conto nella piena consapevolezza del ruolo che giocano per quanto riguarda la crescita del bambino e il suo apprendimento.³³¹

Una peculiarità del nido sono le *routine* che hanno una valenza pedagogica molto importante, in cui i bambini si riconoscono e si ritrovano, dove vengono svolte azioni e attività che infondono sicurezza e contengono emozioni e ansie. Esse scandiscono il tempo, sono momenti di cura in cui si offre intimità, calore, accoglienza; l'educatore si sintonizza al ritmo del bambino, ad esempio, descrivendo cosa sta succedendo, i gesti che sta compiendo, coinvolgendolo nelle piccole scelte che lo riguardano, permettendogli di percepirsi come persona dotata di soggettività e di cominciare a porre in relazione sentimenti ed emozioni con le azioni dell'adulto.

Non si creerebbero occasioni di crescita piena e autentica in contesti pervasi da indifferenza e freddezza, neutralità e apatia, lontananza e noncuranza, dove manca reciprocità di esperienze emozionali e coinvolgimento affettivo; ogni educatore, per questo, non può prescindere dall'affettività per realizzare tipologie di intervento che possano definirsi realmente autentiche; l'affettività, quindi, deve divenire base fondante per la realizzazione di un percorso di cura

³³⁰ B. Borghi, *Il nido d'infanzia*, Erickson, Trento 2015; A. L. Galardini, *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma 2015.

³³¹ G. Zanniello, *L'educazione affettiva del preadolescente*, «Pedagogia e vita», 77 (2019).

educativa che abbia come obiettivo il raggiungimento della formazione integrale della persona³³².

Alle emozioni e ai sentimenti viene attribuito il ruolo di sostenere e manifestare la libertà e la creatività dell'individuo, poiché l'affettività di ogni individuo determina le condotte, le intenzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni e i comportamenti di ciascuno.

Tali finalità educative, specie nella fascia d'età presa fin qui in esame, non possono che essere perseguite attraverso esperienze corporee e di movimento.

La pedagogia della corporeità si pone l'obiettivo di far vivere all'educando una serie di rapporti affettivi validi e significativi attraverso i quali egli possa sperimentare, in prima persona, il sentimento dell'amore, dell'amicizia e possa di conseguenza sentirsi accettato e rispettato, reiterando gli stessi sentimenti nei riguardi dell'altro. In questo modo il bambino sperimenterà la gioia di vivere, che si proietterà anche nelle relazioni interpersonali³³³.

Divenire consapevoli del proprio corpo, significa diventare consapevoli anche del corpo degli altri, da ciò ne consegue una serie di valori originali nei quali si può riconoscere la propria identità; questo è il significato pedagogico della corporeità, con esso si inaugura un modo nuovo di abitare il mondo.

Bisogna recuperare il senso di una corporeità vissuta, che si pone nell'ottica di un'intelligenza fisica che trasforma la realtà e forma il soggetto non a possedere un corpo ma a viverlo. Siamo il nostro corpo, perché siamo a partire dal nostro essere soggetti corporei, biologicamente connotati già prima di nascere.

Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente descritto, si riscopre parte del tutto, legame e connessione con la complessità e la possibilità: occorre dunque valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo- formativo ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio e bisogna farlo a partire dal nido d'infanzia.

Il riconoscimento di chi abbiamo di fronte si intreccia alla sua dimensione corporea, dal sorriso alla postura, alla qualità dei suoi movimenti. La comunicazione non verbale, prima dello sviluppo della funzione simbolica, infatti, costituisce la sola via comunicativa che fa del corpo lo strumento principale per comunicare bisogni, stati d'animo, desideri, ecc.

La percezione del corpo dell'altro, inoltre, è il primo passo per sviluppare un processo empatico, che porta per *adombramenti* alla conoscenza di sé per il dono di sé³³⁴.

La corporeità rappresenta, quindi, una dimensione essenziale ed esistenziale della persona umana, che va educata attraverso la pedagogia e promossa concretamente attraverso interventi didattici

³³² B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti*, Unicopli, Milano, 2004; B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Bari 2002.

³³³ I. Gamelli, *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano 2012.

³³⁴ A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

mirati e intenzionalmente progettati. La consapevolezza di avere un corpo vissuto-vivente, protagonista e testimone dell'esperienza, permette al bambino di essere al mondo in maniera consapevole.³³⁵

Attraverso le attività motorie il bambino sviluppa, sul piano dell'area intellettuale, tutti i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; sul piano dell'area sociale, sviluppano la capacità di collaborazione, di cameratismo, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole stabilite dal gruppo, il rispetto e la solidarietà con gli altri; sul piano dell'area affettiva, consentono un crescente controllo dell'emotività e dell'impulsività, la strutturazione di tratti caratterologici, quali: attività ed intraprendenza, perseveranza, sicurezza, fiducia in sé e negli altri.

Il movimento del corpo è strettamente connesso al comportamento psichico ed affettivo del soggetto: non esiste esperienza emotiva e affettiva che non abbia una forte implicazione corporea. Soltanto imparando ad abitare la sua corporeità il bambino potrà rendersi conto di quanto questa struttura primaria sia strettamente collegata alla sua mente e, conseguentemente come tale forte legame costituisca il presupposto indispensabile per ottenere migliori risultati sia sul piano cognitivo, che affettivo e più in generale a livello esistenziale³³⁶.

Il passo da compiere volge verso la direzione di una didattica della corporeità e delle emozioni che educi la persona con la consapevolezza di costruire percettivamente il mondo che la circonda, in cui il corpo vissuto-vivente, è protagonista e testimone dell'esperienza e come tale permette all'uomo di essere al mondo in maniera consapevole, libera e autentica. Infatti, il bambino, sin dalla nascita, si evolve nella sua fisicità sperimentando il proprio corpo globalmente in ogni sua parte. Il primo linguaggio è corporeo, con il corpo il bambino approccia il mondo³³⁷.

Il movimento rappresenta la via maestra per esprimersi, comunicare e comprendere. Il movimento risulta il primo normale effetto di un'esperienza intellettuale e/o emotiva, infatti le radici delle emozioni sono nel corpo e sono legate al dialogo tonico, al gioco espressivo e comunicativo sotteso all'alternanza di contrazioni e decontrazioni muscolari, vero e proprio linguaggio primordiale dell'affettività³³⁸. La corporeità rappresenta il perno dell'educazione motoria a partire dalla prima infanzia da quando il bambino è ancora un tutt'uno con il corpo; in questa fase, i giochi di movimento, le attività psicomotorie, permettono la naturale e spontanea espressività corporea che

³³⁵ M.L. Iavarone, *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Franco Angeli, Milano 2013.

³³⁶ H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005; I. Gamelli, *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati, nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano 2012.

³³⁷ S. Melica, *Corporeità, Espressione, comunicazione*, in F. Casolo, G. Mari, *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

³³⁸ G. Nicolodi, *Maestra, guardami! L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*, Csifra, Bologna 1992.

va alimentata in quanto presupposto ineludibile alla formazione dell'identità, terreno su cui far fiorire originalità, creatività, emozioni e sentimenti relazioni significative sia a livello personale sia a livello collettivo. Il nido d'infanzia dovrà cercare di garantire una crescita equilibrata, dovrà rappresentare il luogo in cui, attraverso la comunicazione corporea, il rispetto dei ritmi naturali all'interno di luoghi sicuri e ricchi di stimoli, il bambino potrà esperire forme di comunicazione intense e genuine, spontanee in cui scoprire interessi e sviluppare capacità, in vista di uno sviluppo sempre più consapevole, armonico e creativo.

Persino il carattere dipenderebbe da come queste qualità dinamiche sono state introiettate, dal modo in cui siamo stati coccolati, cullati, accuditi nella prima infanzia da qualcuno che nel frattempo si muoveva nello spazio, condizione che accresce ulteriormente gli stimoli tattili, uditivi, visivi e cinestesici³³⁹.

Il bambino attraverso il movimento può esplorare e conoscere le potenzialità e le capacità espressive e creative della sua persona, approfondendo e appassionandosi alla scoperta di esse indirettamente, sotto forma di gioco, manifestandole con gli altri in modo intimo e speciale³⁴⁰.

Il nido, in tal senso, riveste un ruolo fondamentale per l'educazione alla corporeità: un luogo in cui scoprire e stabilire un armonico equilibrio tra esterno e interno, dove valorizzare tutti gli aspetti di interiorità riconducibili al senso del pudore, di intimità, di cura di sé e degli altri, di condivisione, di partecipazione e di empatia.

L'Educatore al Nido

L'azione educativa che ha contraddistinto la storia degli asili nido, sin dalla loro nascita, vede come uniche protagoniste le donne, attribuendo ad una naturale vocazione materna, tale ruolo³⁴¹. Il lavoro delle educatrici dei servizi per l'infanzia è determinante per la cura delle persone, una cura quotidiana per rispondere ai bisogni essenziali di sicurezza e relazionalità che, come abbiamo visto, sono alla base dello sviluppo complessivo della personalità infantile. Il senso più profondo dell'asilo nido, infatti è il suo essere luogo di relazioni; esso non è concepito per l'apprendimento precoce né per l'insegnamento in senso formale e tradizionale ma questo non significa che non sia necessaria una specifica formazione pedagogica e didattica a livello professionale; al contrario sono complesse e specifiche le conoscenze e le competenze che si richiedono alle figure di riferimento: esse

³³⁹ D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino 1987.

³⁴⁰ F. Casolo - S. Melica, *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

³⁴¹ Rimandiamo ad una letteratura specifica le questioni di genere legate alla figura dell'educatore e educatrice al nido e utilizziamo in questo contesto il termine educatore come sinonimo di educazione.

investono l'area delle relazioni, della comunicazione, della corporeità, dei sentimenti e delle emozioni, competenze di ordine organizzativo e gestionale, di cura della persona – bambino, delle famiglie, del contesto più in generale.

La figura educativa al nido rappresenta un mediatore di esperienze di apprendimento significative. La cura «si profila nei termini di una pratica, cioè di un agire che implica precise disposizioni e che mira a precise finalità. [...]. Parlare di pratica significa concepire la cura come un'azione in cui prendono forma pensieri ed emozioni, interrelati e orientati verso una precisa finalità»³⁴². Le attività di cura rituali sono importanti per lo sviluppo emozionale ed anche cognitivo del bambino.

Il ricordo di specifiche esperienze e la loro contestualizzazione spaziale e temporale sono costruzione di veri e propri «schemi» di conoscenza. L'adulto si pone quale esempio, il suo comportamento costituisce un insegnamento. È un punto di riferimento per le madri che, specialmente all'inizio, sono preoccupate rispetto agli esiti del pranzo dei bambini. La capacità professionale dell'educatore deve tenere conto dell'uso del linguaggio corporeo che segue il percorso corpo-mente ma anche corpo-emozione³⁴³; è importante che l'educatore regoli i ritmi dei gesti e delle parole in modo lento e calmo e i volumi della voce in modo equilibrato e armonioso nella consapevolezza che ogni momento fatto di coccole e di attenzioni, è anche luogo in cui far prevalere certe regole³⁴⁴. È importante creare contesti interattivi dove i bambini possono sperimentare e trovare risposte adeguate alle loro esigenze, promuovendo le competenze di interazione reciproca, favorire sempre maggiore autonomia nell'ambiente e nel rapporto con gli altri. L'educatore deve poter essere uno strumento di rielaborazione per il bambino, deve offrirgli la possibilità di dare senso a ciò che capita, chiarire il motivo sottostante alle reazioni e ai comportamenti. Egli, inoltre, può diventare un mediatore emozionale tra il bambino e il genitore, sostenendo quest'ultimo nella sua capacità di decodificare lo stato emotivo del bambino. L'adulto che si occupa del bambino dovrebbe accettare le varie emozioni infantili perché per il piccolo poter accedere in modo libero, autentico e completo alla propria dimensione emotiva significa arrivare a una comprensione migliore di sé³⁴⁵. La comunicazione affettiva e le pratiche educative dell'educatore, che entrano in gioco nella sua attività quotidiana, hanno un'influenza molto forte sull'acquisizione delle abilità socio-emotive dei bambini. L'educatore deve quindi essere formato ad utilizzare con consapevolezza tali strumenti relazionali. Ogni attività ovviamente dev'essere adattata all'età dei bambini tenendo conto quali sono le loro specifiche abilità per ogni tappa evolutiva.

³⁴² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

³⁴³ G. Marchioli, S. Vigoni, *Vita quotidiana al Nido. I contesti di cura*, La scuola, Brescia 2007.

³⁴⁴ S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento: stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano 2003.

³⁴⁵ S. Denham, *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma 2001.

Una variabile altrettanto significativa è rappresentata dal contesto organizzativo: è fondamentale che vi sia stabilità della figura di riferimento al nido; perché se vi sono più adulti che si alternano, atteggiamenti discontinui, persone che cambiano da un anno all'altro o nel corso dello stesso anno, difficilmente potranno stabilirsi legami di attaccamento, anche se l'educatore è emotivamente disponibile. Risulta fondamentale, inoltre che l'educatore abbia la possibilità di rispondere e interagire con il bambino in modo individualizzato e personalizzato.

Il lavoro educativo al nido dovrà ispirarsi ad una pedagogia del corpo e delle emozioni insieme: i saperi del corpo, dell'esperienza preverbale, rappresentano un potenziale dinamico insostituibile e per certi versi ancora inesplorato che accompagna ogni persona giorno per giorno. Al nido, alcuni momenti di routine e di cura, i diversi momenti ludici costituiscono luoghi, modi e tempi privilegiati in cui tale potenziale prende corpo.

Bibliografia

- S. Andreoli, *La formazione professionale degli educatori*, in P. Bertolini (a cura di), *Nido e dintorni*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- S. Andreoli – N. Bulgarelli, *La programmazione al nido e la formazione professionale*, in P. Bertolini (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- L. Balduzzi, *Le voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- P. Bertolini, *Per un legame specifico tra pedagogia fenomenologica e corpo*, in L. Balduzzi (a cura di), *Le voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, 2001.
- P. Bertolini (a cura di), *Nido e dintorni*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- P. Bertolini et al., *Le ragioni del nido*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- P. Bertolini (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- P. Calidoni, *Pedagogia dell'educazione motoria*, Guerini Associati, Milano 2005.
- F. Cartacci, *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*, Erickson, Trento 2013.
- F. Casolo - S. Melica, *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- D. D'Agostino e I. Grazzani Gavazzi, *La competenza emotiva nell'infanzia*, «Edizioni Junior riviste», (2008).
- P. De Mennato, *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.

- S.A. Denham, *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma 2001.
- V. Iori, *Dal corpo- cosa al corpo- progetto*, in L. Balduzzi (a cura di), *Le voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- O. Matarazzo - V.L. Zammuner, *La regolazione delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2009.
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006
- M. Musaio, *L'educazione incorporata tra emozioni ed esperienze estetiche*, «Pedagogia e vita», 77 (2019).
- G. Nicolodi, *Maestra, guardami! L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*, Csifra, Bologna 1992.
- E. Restiglian, *Progettare al nido*, Carocci Faber, Roma 2012.
- B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti*, Unicopli, Milano 2004.
- B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Bari 2002.
- D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it., Boringhieri, Torino 1987.
- T. Terlizzi, *Didattica del nido d'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2013, pp. 83-87.
- P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma 1974
- G. Zaniello, *L'educazione affettiva del preadolescente*, «Pedagogia e vita», 77 (2019).

RECENSIONI

G. Vico, *Non lasciatevi rubare la speranza. L'orizzonte educativo di Papa Francesco*, pref. di C. Giuliadori, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2019, pp. 145.

Chi è impegnato a diverso titolo nei vari ambiti dell'educazione sa bene, perché lo 'sente' nella profondità dei vissuti e delle riflessioni che accompagnano il lavoro educativo, che pur di fronte alle difficoltà più insormontabili, non gli è permesso lasciarsi andare, abbandonarsi al pessimismo, alla disfatta. Il passo prudente di colui che "si accoda in fondo alla fila" non è dell'educatore, il quale è chiamato invece a compiere ogni volta, in modo diverso, dei "viaggi di formazione", per riuscire a dare espressione a quell'«erranza» che ognuno di noi porta dentro. Con il termine "erranza" non si tratta di richiamare soltanto la possibilità tutta umana di sbagliare, di incorrere nell'eventualità dell'errore, che può accadere a chiunque, o di intraprendere la strada sbagliata, rischiando di vagare senza meta. Si tratta, invece, di ricomprendere il tema dell'erranza nella direzione di quella «carica spirituale che ravviva l'esistenza dell'uomo e gli fa desiderare di realizzare qualcosa, di rigenerare e prendersi cura di sé stesso, degli altri e delle istituzioni» (p. 15). Con queste parole Giuseppe Vico, riattingendo al messaggio del filosofo Paul Ricoeur, traccia in questo volume il *profilo dell'uomo errante* del nostro tempo prendendo avvio, e ritornando costantemente lungo le pagine, alla narrazione dell'erranza umana che ci viene consegnata da Papa Francesco e dai suoi messaggi incalzanti rivolti ai giovani ma anche agli adulti che ne hanno la responsabilità della testimonianza educativa.

Il volume, che si apre con la Prefazione di Claudio Giuliadori, Assistente Ecclesiastico Generale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, e con il suo invito a soffermarsi e rileggere sul piano educativo le parole che Papa Francesco ci ha consegnato costruendo un'intesa speciale con i giovani, si distingue per il fluire di un registro narrativo e altamente evocativo con cui l'Autore incalza a ritrovare e riascoltare le ragioni di quella «nostalgia dell'educazione» che sta alla base dell'esperienza umana. Senza la nostalgia per i "tasselli educativi" il fascino dell'errare rischierebbe di essere soltanto smarrimento, indifferenza, solitudine o disperazione esistenziale. Ma sono proprio i tasselli dell'educazione, che Giuseppe Vico ritrova dopo la sua ultradecennale esperienza nella formazione di tante generazioni di educatori, nel significato del *ducere*, dell'*e-ducere* e dell'*edere*, che dovremmo saper ritrovare per superare i tanti "deserti interiori" dai quali il Papa ci sollecita a prendere le distanze, per ritornare, così come l'esperienza del Sinodo ci ha indicato con il suo *Camminare insieme*, a saper - sottolinea Vico - «Camminarsi dentro mentre si va erranti per le strade del mondo [imparando] anche a sorridere delle cose che accadono all'interno dei vari spaesamenti» (p. 19). In tal modo l'errante non è colui che si perde o perde se stesso ma colui che

come educatore desidera cambiare qualcosa nei vari ambiti e nei vari mondi che oggi ci sollecitano, soprattutto là dove diviene centrale la cura dell'altro e l'immersione nella vita. In tal direzione la ricognizione in termini pedagogici ed educativi del messaggio di Papa Francesco, che Giuseppe Vico compie nel suo lavoro, è un indicare al tempo stesso alla riflessione pedagogica quali dovrebbero essere le priorità per il presente, per non rischiare di restare lontana e nell'astratto. Ancora più oggi, sono i confini, le frontiere, le terre a fine del mondo, gli spazi tra reticolati e muri da abbattere, che Papa Francesco ha posto al centro sin dalle sue prime parole, a costituire gli ambiti e le direttrici di investimento e di impegno per *un'educazione alla prossimità e alla solidarietà*, per una *rigenerazione* umana, culturale, religiosa e spirituale che le parole del Papa sollecitano a ricercare per far sì che la progettazione del futuro dei giovani sia sempre più distante dallo smarrimento e restituita alla dimensione del desiderare, del sognare, del rischiare e del recuperare il senso di una formazione fondata su valori etici e religiosi.

Marisa Musaio

Maurizio Fabbri, *Oltre il disagio. percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano, Franco Angeli, 2018.

A partire dai primi scritti, ma in modo ancora più preponderante negli ultimi lavori, la produzione scientifica di Maurizio Fabbri ha sempre mantenuto un ragionato e ben supportato coraggio, che si manifesta nello strenuo dissenso alle posizioni e alle chiavi interpretative sul presente della società e dell'educazione caratterizzate da cupezza, pessimismo e disfattismo. Se nella sua precedente monografia, *Controtempo* (2014), l'autore aveva cercato di evidenziare l'infondatezza della cultura oggi dominante della crisi e della narrazione sociale che ne è derivata, in quest'ultimo lavoro egli sceglie di compiere un decisivo passo in più, di spingersi fieramente *Oltre* lo studio dello stato delle cose, per rintracciare in alcune autorevoli analisi in merito alla decadenza della civiltà quegli spunti e quelle indicazioni per possibili percorsi di superamento e rinascita in esse già presenti, anche se non sempre facilmente riconoscibili.

Contenuta nel titolo, *Oltre* è la parola chiave, andare *Oltre* è il monito e l'intenzione ricorrente che permea le pagine che si susseguono, proponendo con agilità e precisa scorrevolezza visioni più ampie su fenomeni ben meno circoscritti di quanto possano apparire. Andare oltre, nell'accezione qui proposta, significa non solo superare barriere e posizioni all'apparenza granitiche e stagnanti, ma anche essere in grado di contrapporsi, anche partendo da posizioni di minoranza, proponendo fondanti elementi a sostegno di punti di vista che possono distanziarsi da attitudini e interpretazioni che, partendo da una pervasiva ed epidemica idea di decadenza, alimentata da crisi, fragilità e

disagio, delineano visioni del futuro improntate al pessimismo più cupo e al nichilismo proprio di chi si arrende alla mancanza di certezze.

L'andare oltre, per Maurizio Fabbri, diviene pure una necessità che lo studioso di scienze umane e dell'educazione deve assumere su di sé e sul proprio modo di approcciarsi ai fenomeni: significa porsi in quella condizione di affrancamento da vincoli deterministici che possa consentirgli un'analisi scevra da dogmi di natura metafisica, etica o morale e da letture del presente troppo condizionate dalle interferenze dei fatti e delle cause del passato, che recano in sé il nefasto effetto di circoscrivere il divenire al solo passato e immobilizzare il corso degli eventi in una decadenza priva di sbocchi. Partendo dal presupposto che “dietro ogni futuro possibile, vi è un'altra storia, ipoteticamente svincolata da quella che ci siamo lasciati alle spalle”, l'autore esorta a “dare voce a questa storia altra, alternativa a quella realmente accaduta”, per poter “rileggere il cammino evolutivo della nostra specie con categorie diverse da quelle del passato” (pag. 12).

Oltre il disagio, titola il libro, come fosse un imperativo esortativo cui sottende una approfondita riflessione, i cui poli sono indicati nel sottotitolo: *Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. L'analisi si sviluppa attraverso una rassegna critica, in certe occasioni decisamente pungente, delle teorie di alcuni tra i capisaldi del pensiero novecentesco e di inizio millennio, personaggi che hanno avuto e continuano ad avere un sicuro influsso sugli sviluppi culturali, politici e, perché no, ideologici della società europea: Sigmund Freud, Oswald Spengler, Johan Huizinga, Samuel Huntington, Michel Onfray. In modo particolare, vengono prese in considerazione le seguenti, rispettive opere: *Il disagio della civiltà* (1930), *Il tramonto dell'Occidente* (1918), *La crisi della civiltà* (1935), *Lo scontro delle civiltà* (1996), *Decadenza* (2017). Si tratta di approcci diversi, che spaziano dalla psicanalisi alle scienze politiche, dal rigore dello storico a quello del filosofo, in parte condizionati dal clima culturale dei diversi decenni in cui sono stati elaborati, eppure accomunati dal medesimo oggetto d'analisi, ben evidente dalle affinità nei titoli: il disagio, il tramonto, la crisi, lo scontro, la decadenza. In ogni caso, il riferimento è alla civiltà occidentale, i cui *percorsi di crisi* parrebbero destinati a concludersi nella progressiva, inesorabile fine, dal momento che mancherebbero i germi di una successiva civiltà che possa essere il prodotto della crisi di quella attuale, se solo fosse ancora vitale pur nel proprio disfacimento.

Nei capitoli del libro, uno per ciascun autore, vengono passate in rassegna e attualizzate alla luce dei mutamenti intercorsi nei giorni nostri, sino a scorgerne gli elementi intrinseci di superamento e rinascita, le spinte e le componenti che avrebbero determinato questa situazione di inesorabile decadenza. Dall'irrisolto antagonismo freudiano tra Es e SuperIo, e quindi tra la rinuncia alle pulsioni individuali e la permanenza di tendenze antisociali, si passa alla negazione del tempo nell'eterno presente e alla concezione del divenire come inizio della fine operate da Spengler,

foriere di rischiose visioni statiche ed etnocentriche, nell'abisso riscontrato tra civiltà e civilizzazione, tra antidogmatismo e pericoloso eccesso relativista, per approdare alla rappresentazione olistica della crisi messa in campo da Huizinga, in cui la dimensione interiore del male di vivere si intreccia con gli accadimenti esterni, in parte determinati da un generale indebolimento del razioicinio o, in altre parole, dall'assenza di una ragione ordinatrice che sappia mettere ordine al caos. L'analisi si sposta poi sul tema dello scontro di civiltà affrontato da Huntington, rimarcandone il "punto di vista sostanzialmente conservatore su molti fenomeni di costume e di evoluzione degli stili di vita e di pensiero, che hanno attraversato le civiltà occidentali" (pag. 70), per soffermarsi infine sulla fragilità provocatoria e contraddittoria della più recente morale del risentimento elaborata da Onfray e dello spirito tragico che permea tutta la sua riflessione.

Le sollecitazioni sono molteplici ed eterogenee, all'interno di questi itinerari di pensieri e teorie sul disagio, al punto che ciascun lettore è messo nelle condizioni di poter elaborare in prima persona la propria mappa per orientarsi e elaborare in prima persona percorsi di senso. I contenuti sono puntualmente problematicizzati e decostruiti per rendere giustizia alla loro complessità e pregnanza, anche e soprattutto quando contestati, perseguendo un dissenso costruttivo, rispettoso e rigoroso. Maurizio Fabbri non ci sta, non si arrende a letture unilateralmente nichiliste, ma nelle stesse riesce a scorgere, e a restituire al lettore, elementi per andare *Oltre*. Scrive: "Quando i valori di fratellanza, tolleranza e amore per gli ultimi avranno trovato in sé la forza messianica di dirimere i conflitti in atto, ecco, a quel punto e solo a quel punto, la civiltà dalla quale proveniamo potrà davvero volgere al tramonto e, incamminandosi oltre la decadenza, creare il terreno favorevole ad un'ulteriore evoluzione e alla nascita di un differente modello di civiltà. Utopico anche solo pensarlo? Non proprio" (pag. 83).

Nella direzione del superamento di una concezione distruttiva della crisi, Maurizio Fabbri propone di scorgere in essa occasioni ed elementi per un rinnovamento, per una rinascita che sappia collocarsi in continuità con i mutamenti sociali e culturali perennemente in atto. Riscontra nelle neuroscienze un campo del sapere ancora di frontiera, ma di imprescindibile efficacia, che può aiutarci a trovare strategie per assecondare i processi di sintesi attraverso cui nel nostro cervello i meccanismi di tipo cognitivo si intrecciano con quelli emotivi, potenziando gli effetti sugli apprendimenti e sullo sviluppo a tutto campo delle persone. Dai grandi pensatori del Novecento alle neuroscienze: il percorso è compiuto, i nessi sono delineati con chiarezza, le possibili espansioni sottendono a domande ancora aperte, i riferimenti alla pratica educativa e alla riflessione pedagogica ricorrono in tutto il volume, salvo emergere con maggiore insistenza nell'ultimo capitolo, come si volesse comunicare al lettore che era proprio questo l'intento dell'intero impianto

dell'opera. Sostenere, attualizzare, quasi imporre, qualora non venisse adeguatamente accolta, l'importanza di una riflessione e pratica educativa che sappia capire il tempo in cui si situa e possa provocare cambiamenti significativi; per dirla con le parole dell'autore, si tratta di "favorire un piano della riflessività pedagogica e dell'educazione stessa, che sia capace di interloquire con le domande di evoluzione esistenziale, culturale e sociale in atto" (pag. 108).

Federico Zannoni

G. Mollo, *Filosofando sull'educazione*, Morlacchi, Perugia 2018.

Se è vero che la condizione culturale attuale richiede una nuova interpretazione dei problemi dell'educazione affinché sia possibile comprendere quali siano le possibilità e quali le opportunità per un'educazione autentica, un'educazione – cioè – in grado di rendere veramente umani, è altrettanto vero che questa interpretazione deve essere affidata a una riflessione critica che si chieda, *ancora*, in che cosa consista un'autentica formazione umana e quali siano le condizioni affinché si possa continuare a formare nuove generazioni umane.

Questa riflessione, nella proposta che ne fa Gaetano Mollo, prende vita *filosofando*, dove il gerundio «sta a indicare una modalità dinamica, come forma discorsiva, che procede di riflessione in riflessione, facendo scaturire una serie di ulteriori considerazioni» (p. 19).

Di domanda in domanda, l'Autore conduce infatti il lettore in una riflessione che, facendo triangolare «educazione», «sapere» e «comprensione», coltiva «un atteggiamento problematico, generatore di una conseguente inquietudine metodologica, quale segno di attenzione, preoccupazione, consapevolezza e responsabilità» (p. 69).

Ne segue la definizione di un campo critico all'interno del quale l'esperienza di vita è riletta come «compito di vita»: un compito, prima di tutto, che impegna il soggetto nella creazione della propria libertà e, soprattutto, della propria dignità; un compito, poi, che lo impegna nella maturazione di un sincero interesse collettivo, indispensabile per la costruzione di una coscienza collettiva; un compito, infine, che deve diventare «lotta etica», contro l'ignoranza, la corruzione, il degrado.

Proprio l'esercizio di questa lotta, in quanto prospettiva che – nella posizione assunta e coraggiosamente difesa da Mollo – vincola la possibilità di senso umano all'agire concreto, fa della progettualità pedagogica la continua ricerca di «fini migliori» (tanto personali quanto collettivi) da perseguire e restituisce all'educazione la sua costitutiva dimensione politica.

Sara Nosari

L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

La sapienza del cuore è un saggio che sostiene l'importanza di dedicarsi alla riflessione sui propri vissuti emozionali, considerandola un'attività imprescindibile per non vivere andando avanti «per inerzia», adattandosi all'esistente, ma cercare invece di dar forma al proprio percorso «secondo direzioni e desideri meditati nel vivo» (pp. 9-10). Di fronte a chi si propone di affrontare una tematica di tale rilevanza esistenziale, potremmo dire, se volessimo essere un poco radicali ed esigenti, che un discorso credibile in questo ambito non può essere sviluppato se non si valicano i limiti dell'analisi accademica, per quanto colta o rigorosa possa essere: se una riflessione intende occuparsi di questioni che sono centrali per l'esistenza, deve maturare da un'esperienza vissuta. Il libro di Luigina Mortari soddisfa questa aspettativa: leggendolo traspare chiaramente che per l'autrice svolgere ricerca scientifica sul rapporto tra ragione ed emozioni è un modo per approfondire interrogativi avvertiti in modo profondo, rispetto ai quali si percepisce una dedizione reale.

Il punto di partenza dal quale il testo prende le mosse è la constatazione heideggeriana secondo cui l'esistenza vissuta è sempre affettivamente connotata: l'esserci è sempre caratterizzato da una tonalità emotiva, ed è dalla qualità di tale tonalità emotiva che dipende il modo di sentirsi nel mondo. Ciò significa che nessuna attività umana è esente da colorazioni emozionali: anche le speculazioni cognitive che si definiscono scevre da influssi emotivi sono in realtà intrinsecamente intrecciate ad essi. Mortari prosegue affermando che, se si condivide questo presupposto circa la rilevanza delle emozioni, «allora non può non far parte dell'arte del vivere il coltivare la capacità di comprendere e orientare la propria vita affettiva» (p. 30): questa è la sapienza del cuore a cui fa riferimento il titolo. È importante chiarire in che modo l'autrice intende questo lavoro di comprensione e orientamento dei vissuti emotivi: questo avviene sul piano cognitivo, attraverso la costruzione di teorie che tentano di chiarire il funzionamento della vita interiore, le quali hanno lo scopo di offrire dei punti di riferimento a cui «aggrapparsi» quando ci si sente travolgere dalle emozioni, specialmente quelle negative (p. 29). A questo punto la domanda che viene posta è se una formazione affettiva così intesa sia effettivamente possibile. Infatti, nel caso in cui i vissuti emozionali fossero riconosciuti come fenomeni totalmente irrazionali e quindi non comprensibili attraverso categorie cognitive, il lavoro di auto-comprensione sarebbe destinato al fallimento. L'autrice intende perciò dimostrare il contrario, ovvero che le emozioni siano caratterizzate da una componente cognitiva fondamentale: ogni vissuto affettivo è espressione di una valutazione cognitiva che la mente attua rispetto agli eventi del mondo, valutazione che risponde a determinati criteri in merito a cosa ha importanza e cosa no. Questa tesi, che è il cardine su cui si regge tutto il

discorso, è ripresa dal pensiero di Martha Nussbaum: il suo fondamento è la concezione aristotelica, a partire dalla quale viene operata anche una rilettura delle filosofie ellenistiche (stoicismo, epicureismo e scetticismo). A supporto di questa visione vengono citate, oltre a queste riflessioni di matrice filosofica, anche le teorie della recente psicologia discorsiva, le quali concordano nell'attribuire una base cognitiva alle emozioni. Se si abbraccia questa prospettiva, allora appare sensato il proposito di lavorare sulla dimensione affettiva andando ad agire sulla struttura cognitiva sottostante, perché trasformare la seconda significa modificare anche la prima. Il metodo con cui Mortari propone di esercitare l'auto-analisi dei vissuti emozionali è quello fenomenologico, tenendo a precisare che questo va inteso non nel senso di una scienza delle essenze (che avrebbe la pretesa di individuare le ipotetiche strutture generali che caratterizzano le diverse emozioni), ma come un metodo descrittivo che viene applicato ai vissuti personali.

Nel finale l'autrice si confronta con la questione della sofferenza, e nell'affrontarla riconosce i limiti e le possibili degenerazioni dell'attività di auto-riflessione. Il limite principale consiste nel fatto che la comprensione, di per sé, non è sufficiente a produrre una trasformazione dei vissuti dolorosi (pur essendo una condizione necessaria al raggiungimento di questo obiettivo): sarebbe «un'illusione» credere che l'auto-analisi sia in grado di «manipolare i tessuti cognitivi modificandoli a piacere» per poter evitare le emozioni negative che ne derivano (p. 157). Una possibile degenerazione risiede invece nella tendenza a fissarsi eccessivamente sull'analisi delle sofferenze, rischiando così di ingigantirne l'impatto e non essere più in grado di distaccarsene: occorre a questo proposito ricordare, in linea con la massima antica dell'*aurea mediocritas*, che «anche il tenere l'attenzione sulla sofferenza va fatto con misura» (p. 152).

In conclusione, questo testo si presenta come un ricco contributo per chi è interessato a coltivare la comprensione della propria vita emotiva, non solo per i suoi contenuti ma anche per la modalità con cui è scritto. Lungo le pagine infatti si alternano passaggi argomentativi ad ampi estratti narrativi prodotti da pensatori e poeti: così non soltanto vengono teorizzati i fondamenti e il metodo di una analisi fenomenologica delle emozioni, ma queste vengono anche *mostrate*, permettendo al lettore di sperimentare quel contatto vivo che è il solo capace di attivare realmente la sfera interiore.

Pietro Corazza

S. Nosari, *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*, UTET, Torino 2017

Riconoscendo nella pedagogia «una visione del cambiamento per il cambiamento», il volume ne propone una re-visione che tenga conto dell'attuale esperienza di cambiamento, «un cambiamento

“epocale” per profondità e universalità, un cambiamento tanto pervasivo quanto accelerato, vissuto e provato fin nelle maglie più piccole del quotidiano» (p. VII).

Tale re-visione inizia con una riconfigurazione del soggetto che lo restituisce, rivalutandolo, come punto-di-vista. È, questo, un profilo tanto ambiguo quanto decisivo: «È ambiguo perché segno, nello stesso tempo, di individualità e di pluralità; è espressione “senza vincoli” (inevitabilmente molteplice) chiamata a una prova di attendibilità e di credibilità. Ma è anche decisivo perché chiama in causa, non tanto una percezione o una conoscenza, ma – prima ancora – una presa di posizione, che diviene criterio di riferimento dell’azione, motivazione e richiamo all’impegno» (p. 20).

Proprio partendo dalla definizione di questo profilo, l’Autrice riconosce nel soggetto un principio d’azione. Il punto-di-vista, infatti, è rivisto come uno sguardo attivo che legge la situazione per ripresentarla all’interno di una visione che ne indichi un possibile ordine e una possibile direzione.

La costruzione di una visione è quindi riconosciuta come compito imprescindibile per trasformare la semplice presenza al mondo in un’esistenza *umana*. Tale compito impegna in una continua ricerca critica che accompagnerà il soggetto tanto nella traduzione in situazione del senso proposto quanto nel passaggio di consegna che affida il senso riconosciuto alle traduzioni che ne faranno le generazioni future.

Ne segue un’immagine di essere umano mai neutrale, sempre coinvolto e interessato di cui, secondo Nosari, il processo educativo deve farsi carico esercitandone la capacità di giudizio in uno spazio a più voci: l’esercizio di questa capacità, infatti, è unicamente possibile nella frequentazione di un mondo, non un mondo formale e astratto, distante ed estraneo, fondamentalmente finto e, di conseguenza, incapace di mettere realmente alla prova, ma un mondo “pratico”, provato e vissuto.

Emanuela Guarcello

L. Di Profio, *Il viaggio di formazione: fra l’estetica dei paesaggi e l’estetica del sé*, Mimesis, Milano, 2018, pp. 295.

«Quid miraris nihil tibi peregrinationes prodesse, cum te circumferas? Permit te eadem causa quae expulit». Così Seneca, citando Socrate, ammoniva i lettori delle sue Lettere a Lucilio a non cercare la felicità viaggiando lontano: per quanto si evada, infatti, non si può sfuggire a se stessi. Se questo insegnamento non è privo di saggezza (non si curano i mali dell’animo negandoli), tuttavia sembrerebbe non tener conto del fatto che la natura umana è inquieta per definizione e perennemente in ricerca e che la vita non è un dato di fatto, ma un complesso intreccio di circostanze ed eventi, avventure e decisioni; la fissità e la chiusura non le appartengono, se non in quanto derivate in certo qual modo patologiche. Lo sottolineava, in un suo libro pubblicato postumo, un instancabile viaggiatore molto noto:

L'evoluzione ci ha voluto viaggiatori. Dimorare durevolmente, in caverne o castelli, è stato tutt'al più una condizione sporadica nella storia dell'uomo. L'insediamento prolungato ha un asse verticale di circa diecimila anni, una goccia nell'oceano del tempo evolutivo. Siamo viaggiatori dalla nascita. [...] I pochi popoli "primitivi" degli angoli dimenticati della Terra comprendono meglio di noi questa semplice realtà della nostra natura. Sono in perpetuo movimento. (B. Chatwin, *Anatomia dell'irrequietezza*, Adelphi, Milano, 2006, p. 123)

Non sono mancati, in passato, saggi pedagogici su questo tema (da quello di Maria Teresa Moscato sul viaggio come metafora della formazione fino alla filosofia del camminare dell'ultimo Duccio Demetrio, passando per i più recenti lavori di Alessandra Augelli) a sottolineare che l'erranza, e non la stabilità, rappresenta la condizione del divenire umano. Ma questo libro di Luana Di Profio, pur parlando di pellegrinaggi e sconfinamenti, resta fedele alla vocazione propria dell'Autrice, da sempre interessata all'introspezione educativa e all'esplorazione dello spazio interiore. Lo si evince fin dalle prime pagine, non solo dalla nota autobiografica da cui il volume prende le mosse (nelle asfittiche stanze di un carcere dove si gioca il destino di chi vi è recluso), ma soprattutto dalla citazione delle piccole perle letterarie di Natsumi Sōseki e dall'immediata introduzione del *beholder*, l'osservatore consapevole, quale simbolo di un peregrinare contemplativo che, allo sguardo estroverso e affrettato del "vedere" consumistico, preferisce quello lento e riflessivo del "guardarsi dentro".

Si comprende, allora, l'articolata galleria di scrittori-viaggiatori che l'Autrice seleziona strada facendo (da Goethe a Flaubert, passando per l'immobile Leopardi, fino allo stesso Chatwin, a Kerouac, a Saramago, a Terzani) il cui valore non consiste tanto o soltanto nelle distanze che hanno percorso, bensì nelle intimità in cui si sono addentrati. Il viaggio, insomma, è un'esperienza di formazione se e nella misura in cui produce un incontro con se stessi più profondo e autentico. Del resto, è iscritto nella natura stessa dell'essere umano il paradosso per cui l'apice dell'interiorità coincide con il massimo trascendimento di sé.

Se la contemplazione, dunque, è la chiave del viaggiare che trasforma, il paesaggio ne è la cifra. E con il paesaggio, l'educazione dello sguardo che lo accompagna. A questa indagine estetica e pedagogica è dedicata tutta la seconda parte del libro, impreziosita da una ricchissima rassegna di "compagni di viaggio" e testimoni (Rousseau, Simmel, Jullien, ma anche Calvino, Gogol e perfino Bowie) che dimostrano l'acribia di una ricerca appassionata e intelligente. Fino al capitolo sull'educazione estetica, forse meno originale dei precedenti, che ha il pregio però di culminare con l'intuizione bertoliniana della pedagogia del bello come risorsa rieducativa per i suoi "ragazzi difficili". E qui il cerchio si chiude: perché, forse, questo "viaggio nel viaggio" Luana di Profio lo

ha compiuto per chi non può farlo, come quei detenuti della casa circondariale di Chieti. O meglio: per trovarvi ispirazione per il viaggio interiore che attende anche loro.

Forse, allora, anche Seneca aveva ragione: non è necessario andare lontano per guarire i propri mali; bisogna saper intraprendere un viaggio “dentro”, l’unico in grado di salvarci.

Daniele Bruzzone