

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Percorsi di ricerca

COLLANA DIRETTA DA **RENATO GRIMALDI**

Comitato scientifico: Roberto Albera – Dipartimento di Scienze Chirurgiche (Torino), Marco Cantamessa – Dipartimento di Ingegneria Gestionale e della Produzione (Torino), Elena Cattelino – Università della Valle d'Aosta, Marco Devecchi – Dipartimento di Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari (Torino), Maria Adelaide Gallina – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Cristina Ispas – Università Babes-Bolyai di Cluj Napoca. Centro UBB di Resita (Romania), Graziano Lingua – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Vincenzo Lombardo – Dipartimento di Informatica (Torino), Sergio Margarita – Dipartimento di Management (Torino), Witold Misiuda-Rewera – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin), Silvano Montaldo – Dipartimento di Studi Storici (Torino), Giovanni Onore – Departamento de Biología (Quito), José Emilio Palomero Pescador – Universidad de Zaragoza, Roberto Trincherro – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Christopher Weiss – Abt Associates New York

Le scienze umane e le scienze naturali sono destinate a cooperare nonostante la frattura cognitiva esistente. Questa collana, che nasce con il coinvolgimento di studiosi dei due campi, vede nella ricerca e nell'uso delle nuove tecnologie il luogo sia fisico sia concettuale per la creazione di un insieme di modelli di relazioni di riferimento per la costruzione di teorie e per l'orientamento di scelte rilevanti in campo politico, economico, industriale, tecnologico, sanitario, educativo, ambientale, storico, sociale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ISBN: 9788835135326

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ESST: nuove traiettorie educative

Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio

a cura di Daniela Maccario



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

ISBN: 9788835135326

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo di un finanziamento del Dipartimento di Eccellenza di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino.



Isbn 9788835135326

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa						Anno							
0	1	2	3	4	5	6	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie 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 (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Global Print s.r.l., Via degli Abeti n. 17/1, 20064 Gorgonzola (MI)

ISBN: 9788835135326

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Indice

Introduzione , di <i>Cristina Bartolino e Daniela Maccario</i>	pag.	11
1. Educatori e sviluppo sociale del territorio: contesto e motivi di un'innovazione, tra formazione e ricerca	»	11
2. Il progetto Nuove traiettorie educative	»	14
2.1. Obiettivi, domanda, metodo	»	14
2.2. Educazione e territorio: strade per la formazione e la ricerca	»	16

Parte I

Educatore socio-pedagogico e territorio: profilo, competenze, compiti

1. Il profilo normativo dell'educatore socio-pedagogico tra dimensione nazionale ed europea , di <i>Cristina Bertolino</i>	»	25
1. Premessa	»	25
2. L'educatore professionale in Europa		26
3. La figura dell'educatore professionale in Italia	»	29
4. Conclusioni	»	33
2. Verso la società della cura. Nuove prospettive per l'educatore , di <i>Maria Adelaide Gallina</i>	»	35
1. Vivere ed educare in una società policentrica	»	35
2. "Aver cura". Il ruolo degli educatori	»	37
3. Tra situazioni-problema e rete sociale	»	40

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

3. L'educatore competente tra rete e territorio per una Mente Collettiva , di <i>Lorena Milani</i>	pag.	43
1. Introduzione	»	43
2. L'educatore competente tra teoria e prassi	»	44
3. Saper mappare il territorio tra risorse progettuali e risorse professionali	»	45
4. Saper costruire una rete di partner: lavorare e progettare in rete	»	48
5. Saper promuovere e generare Mente Collettiva	»	49
6. Conclusioni	»	51

Parte II

Il territorio come contesto-soggetto di ricerca e di intervento socio-educativo: scenari, attori, processi

4. Territorio, educazione, comunità , di <i>Federico Zamengo</i>	»	55
1. Introduzione	»	55
2. Il territorio come opportunità formativa	»	56
2.1. Rigenerare il legame territoriale	»	57
3. La comunità e le comunità	»	58
3.1. Le ombre della comunità	»	59
3.2. Quale comunità promuovere?	»	61
4. Il legame comunitario e la riflessione pedagogica	»	63
4.1. Da Tantalo a Sisifo: l'intervento educativo di comu- nità	»	64
5. La città come spazio di progettazione interculturale. Iti- nerari per la formazione e la ricerca con gli educatori dei MSNA , di <i>Isabella Pescarmona e Federica Matera</i>	»	66
1. Introduzione	»	66
2. Educazione alla cittadinanza come «diritto alla città»	»	67
3. La città come contesto di intervento e di ricerca intercul- turale	»	69
4. Progettare spazi di formazione possibile fra diversità e ac- coglienza	»	71
5. Professionalità pedagogica e MSNA: un caso di forma- zione e ricerca nella Città di Torino	»	73
6. Conclusioni	»	76

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

6. <i>Global education</i> e sfide contemporanee, di <i>Giulia Gozzelino</i>	pag.	77
1. Introduzione	»	77
2. Complessità e disuguaglianze nella sfida del presente	»	77
3. <i>Global education</i> ed empowerment sociale del territorio	»	79
4. Educazione alla mondialità attraverso le generazioni	»	81
5. Cittadinanza mondiale e interculturalità: la voce di mediatrici e educatrici	»	83
6. Conclusioni	»	85
7. <i>L'infermiere e il lavoro di cura territoriale. Autorappresentazioni professionali e mediazione esperta</i>, di <i>Gabriele Vissio</i>	»	86
1. Introduzione: rappresentazioni, saperi esperti e mediazioni	»	87
2. Ricerca sul campo: aspetti metodologici	»	88
3. L'analisi	»	89
3.1. Salute, malattia, guarigione	»	89
3.2. Relazioni di cura	»	91
3.3. La condivisione della responsabilità di cura	»	93
4. Conclusioni. Infermiere e sviluppo di comunità	»	95

Parte III

Il territorio

Approcci, strategie, strumenti di intervento socio-educativo territoriale: prospettive teoriche e implicazioni per la ricerca e la formazione

8. <i>Osservazione di abilità prescolari e costituzione di un Centro Territoriale per l'Inclusione</i>, di <i>Sandro Brignone, Lorenzo Denicolai, Renato Grimaldi e Silvia Palmieri</i>	»	99
1. Premessa	»	99
2. Un protocollo di osservazione nella scuola dell'infanzia: individuazione e potenziamento delle abilità prescolari e formazione delle classi nella primaria	»	100
3. Il metodo di ricerca	»	110
4. I risultati della sperimentazione	»	113
5. Alcune considerazioni finali	»	117

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

9. Accompagnare i servizi socioeducativi al cambio di paradigma portato dalla CRPD: esperienze di ricerca sui territori , di <i>Cecilia M. Marchisio e Natascia Curto</i>	pag. 118
1. Introduzione	» 118
2. Verso l'attuazione: accrescere la consapevolezza dei territori	» 120
3. Sperimentare pratiche efficaci	» 121
4. Verso il coinvolgimento nazionale	» 123
5. Metodologia e organizzazione dei servizi: uno sviluppo armonico	» 124
6. Innovazione e territorio: quali strade?	» 125
10. Modelli di sostegno alla genitorialità. Metafore di intervento nella relazione con i genitori , di <i>Paola Zonca</i>	» 128
1. Introduzione	» 128
2. I servizi educativi e il sostegno alla genitorialità: ragioni di un binomio inscindibile	» 129
3. Modelli di sostegno alla genitorialità	» 132
3.1. Metafore	» 132
3.1.1. L'insegnante	» 132
3.1.2. L'organizzatore	» 133
3.1.3. La guida o punto di riferimento	» 135
3.1.4. Il confessore/confidente/amico	» 136
3.2. Limiti delle metafore	» 137
4. Conclusioni	» 137
11. "Nuovi educatori" e prospettive di didattica "generativa". Azione educativa e competency-based education , di <i>Daniela Maccario</i>	» 139
1. Introduzione	» 139
2. Scenari professionali, mediazione e "generatività" educativa	» 142
3. "Che cosa fa l'educatore quando educa"? Elementi per un framework	» 145
3.1. Intenzionalità educativa: intervenire sull'attività di altri	» 146
3.2. Mediazione secondaria: rappresentare visioni del mondo e dell'esperienza	» 147
3.3. Dispositivi didattici: creare situazioni, proporre consegne	» 148
3.4. Interazione educativa: lanciare/rilanciare attività	» 149

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

4. <i>Competency based education</i> e principi di mediazione didattica	pag. 151
4.1. Intenzionalità educativa: “diagnosticare” e promuovere competenze	» 152
4.2. Mediazione secondaria e sviluppo di competenze	» 154
4.3. Dispositivi didattici: educare per “situazioni-problema”	» 154
4.4. Interazione didattico-educativa e competenze	» 156
5. Conclusioni	» 156
12. Costruire relazioni. Educatori e teatro per il territorio, di <i>Federica Mazzocchi</i>	» 158
1. Considerazioni preliminari e obiettivi	» 158
2. Arti, benessere, salute. Il welfare culturale	» 160
3. Il teatro sociale. Radici, aree d'intervento, metodologie	» 163
4. Educatori e teatro. Uno sguardo al territorio	» 166
13. Ragionare con il cuore: filosofia dell'emozione e alfabetizzazione (meta)emotiva, di <i>Marco Menin</i>	» 169
1. Introduzione	» 169
2. L'enigma di Mary Poppins	» 170
3. Le ragioni del cuore: l'intelligenza delle emozioni	» 172
4. Ragionare con il cuore: la riscossa dell'intelligenza emotiva	» 175
5. Conclusioni	» 177

Parte IV **Professionalizzazione dell'ESST,** **tra formazione e ricerca**

14. Una peculiare sensibilità esistenziale. Il contributo delle discipline storico-pedagogiche alla formazione iniziale e continua dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio, di <i>Carlo M. Fedeli</i>	» 181
1. La domanda di ricerca	» 181
2. Lo scenario presente	» 182
3. Lo scenario prossimo venturo	» 183
4. Una formazione criticamente all'altezza del cambiamento in atto	» 185

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

5. Senza tradizione e conoscenza storica, nessun autentico sviluppo – né comprensione – di ciò che è propriamente umano	pag. 186
6. Cura della memoria, custodia dei legami, fisioterapia dell'io e della libertà	» 188
15. Lo sguardo antropologico su territori e comunità nella formazione dell'educatore , di <i>Roberta Clara Zanini</i>	» 191
1. Introduzione	» 191
2. «Abitare l'esperienza»	» 191
3. «Agire antropologicamente»: stare nel margine e rivendicare il tempo	» 195
4. Mettere in comune	» 198
16. Soggettività in gioco: l'auto osservazione come strumento nella professione educativa , di <i>Donatella Scarzello</i>	» 201
1. Introduzione	» 201
2. L'asse verticale della soggettività: le dinamiche di potere	» 202
3. L'asse orizzontale della soggettività: la vicinanza/distanza relazionale	» 204
4. Prospettive per la formazione: aver cura della persona dietro il professionista	» 206
5. Conclusioni	» 208
17. L'impatto dei mondi digitali sulla società: la ricerca mediaeducativa per affrontare e comprendere la complessità , di <i>Alberto Parola</i>	» 211
1. Introduzione	» 211
2. Alcune questioni prioritarie	» 213
2.1. La convergenza bio-digitale	» 213
2.2. Risintonizzare il tempo	» 215
2.3. La scuola frammentata	» 216
2.4. L'intervento mediaeducativo precoce	» 218
2.5. Le tipologie di pensiero nell'ambito della digital education	» 220
3. Suggerimenti per la metodologia della ricerca	» 221
4. Conclusioni	» 224
Bibliografia	» 231
Gli autori	» 253

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

13. Ragionare con il cuore: filosofia dell'emozione e alfabetizzazione (meta)emotiva

di *Marco Menin*

1. Introduzione

Da ormai vent'anni i lavori sulle emozioni costituiscono uno dei campi più prolifici della ricerca, non solo in ambito scientifico, come testimonia la prepotente espansione delle neuroscienze, ma anche in ambito umanistico. Superata l'opposizione tra naturalisti e costruttivisti, le analisi storiche e filosofiche si sono moltiplicate e, a partire perlomeno dalla pubblicazione del contributo pionieristico di William Reddy *The Navigation of Feeling* (2001), è emersa con forza sempre maggiore la necessità di studi interdisciplinari in grado di dar conto della complessità e dell'ambiguità che connota l'esperienza emotiva¹. Nel contesto di questo “emotional turn” (cfr. Lemmings, Brooks, 2014), emozioni e affetti si sono guadagnati un posto di rilievo anche nell'ambito pedagogico, dove sono ormai considerati elementi imprescindibili sia nei percorsi educativi, sia in una prospettiva di ricerca². Ciononostante, le società occidentali sono ancora distanti – non solo al livello del sentire comune, ma anche per quel che concerne l'organizzazione dei per-

¹ Sullo statuto interdisciplinare della “storia dell'emozione”, cfr. J. Plamper, *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte*, München, Siedler Verlag, 2012; trad. it. *Storia delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2018; R. Boddice, *The History of Emotions*, Manchester, Manchester University Press, 2018; B.H. Rosenwein, R. Cristiani, *What is the History of Emotions?*, Cambridge, Polity Press, 2018.

² Ci limitiamo a ricordare, tra i contributi più recenti in lingua italiana, A. Bellingreri *et al.*, *Educare le emozioni*, numero monografico di *Pedagogia e Vita*, 72, 2014; F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2015; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2017; L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017; L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma, Armando, 2018; A. Bellingreri *et al.* (a cura di), *Pedagogia dell'affettività, corporeità ed educazione*, numero monografico di *Pedagogia e Vita*, 77, 2, 2019; M. Cagol, *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

corsi di studio – da un'effettiva equiparazione tra l'educazione intesa come un fatto cognitivo-intellettualistico e l'educazione intesa come un fatto emozionale. Il processo di “alfabetizzazione emotiva”, auspicato venticinque anni fa da David Goleman (1995, trad. it. p. 8), resta insomma ancora in buona parte da compiere:

Le scuole potrebbero dare un positivo contributo [...] introducendo programmi di «alfabetizzazione emozionale» che – oltre alle materie tradizionali come la matematica e la lingua – insegnino ai bambini le capacità interpersonali essenziali. Oggigiorno queste capacità sono fondamentali proprio come quelle intellettuali, in quanto servono a equilibrare la razionalità con la compassione. Rinunciando a coltivare queste abilità emozionali, ci si troverebbe a educare individui con un intelletto limitato: un timone troppo inaffidabile per navigare in questi nostri tempi, soggetti a mutamenti tanto complessi. Mente e cuore hanno bisogno l'una dell'altro.

Il presente contributo si propone di fornire un primo inquadramento teorico alla basilare questione – al tempo stesso filosofica e pedagogica – del rapporto tra sentimenti e ragione. L'obiettivo è quello di mettere in luce come solo un percorso di alfabetizzazione emotiva e meta-emotiva, costruito su salde basi etiche, possa condurre all'efficace promozione di quella razionalità orientata alle esperienze emotive che è uno strumento sempre più fondamentale per la professionalità dell'educatore socio-pedagogico, figura destinata a confrontarsi con la complessità crescente della dimensione etico-relazionale di società globalizzate e multietiche. Nello specifico ci si soffermerà su due aspetti chiave dell'attuale dibattito sulla filosofia dell'emozione – caratterizzata da un vero e proprio *revival* del sentimentalismo³ – che possono contribuire ad arricchire le competenze dell'educatore nella gestione della sfera affettiva: l'intelligenza delle emozioni e l'intelligenza emotiva.

2. L'enigma di Mary Poppins

La complessità della regolazione della vita emotiva (propria e altrui) con cui gli educatori e le educatrici devono consapevolmente confrontarsi ogni giorno è ben sintetizzata dalla scena conclusiva di uno dei più iconici film musicali del secolo scorso, *Mary Poppins* (1964), in cui la protagonista si fa

³ Cfr. R.C. Solomon, *In Defense of Sentimentality*, Oxford, Oxford University Press, 2004; S. Nichols, *Sentimental Rules. On the Natural Foundations of Moral Judgment*, Oxford, Oxford University Press, 2004.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

apertamente carico di un ruolo educativo⁴. Alla fine della vicenda, dopo una serie di immaginifiche peripezie, la celebre tata-governante riesce a riunire la famiglia Banks, facendo in modo che una coppia di genitori, composta dalla sbadata suffragetta Winifred e dal cinico banchiere George, si occupi finalmente dei suoi vivaci figli: Jane e Michael. Quando si tratta di prendere congedo alla chetichella dalla famiglia Banks, per recarsi dove è più necessaria la sua presenza, il volto di Mary Poppins – superbamente interpretata da Julie Andrews – lascia trapelare un'evidente e umanissima commozione, probabilmente causata dal dispiacere di dover abbandonare, seppure per una buona ragione, persone a cui ormai si era affezionata. Questo momento, denso di *pathos*, è interrotto dall'intervento del manico parlante, a forma di pappagallo, dell'ombrello di Mary Poppins, che incalza la governante facendole notare che ormai i due bambini stimano di più il proprio padre rispetto a quanto non stimino lei. Alla risposta della tata, formalmente ineccepibile, secondo cui è così che deve essere, l'arguto pennuto controbatte, non senza malizia: «Non ti importa?». La replica di Mary Poppins riassume emblematicamente il pregiudizio antisentimentale che ha a lungo caratterizzato (e che sotterraneamente continua a caratterizzare) la cultura occidentale: «Le persone praticamente perfette non si lasciano confondere dai sentimenti (*practically perfect people never permit sentiment to muddle their thinking*)». L'ulteriore insistenza dell'ombrello magico, che mette in dubbio la sincerità di quanto affermato dalla super-tata, è interrotta sul nascere dalla stessa Mary Poppins, che chiude letteralmente il becco al pappagallo chiacchierone, per poi spiccare il volo nel cielo di Londra, ricevendo l'ultimo saluto dallo spazzacamino Bert.

Al di là del suo innegabile valore artistico, questa scena condensa numerose problematiche e questioni relative allo statuto antropologico e morale dell'emozione, a partire da una presunta opposizione tra la sfera emotivo-sentimentale e quella cognitivo-razionale. La risposta di Mary Poppins al suo ombrello parlante sembra suggerire, da un lato, l'idea che le emozioni rappresentino una sorta di elemento impuro in grado di confondere la ragione. Bisognerebbe insomma, in una prospettiva quasi stoica⁵, ignorare le emo-

⁴ Sul valore filosofico-pedagogico del personaggio di Mary Poppins cfr. S. Bergsten, *Mary Poppins and Myth*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1979; G. Grilli, *Myth, Symbol and Meaning in Mary Poppins: The Governess as provocateur*, New York, Routledge, 2007. Una interessante lettura della scena finale del film – che in questa sede abbiamo sviluppato – è reperibile in L. Dozza, *Prefazione* a M. Cagol, *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*, cit., pp. 8-9.

⁵ L'obiettivo del saggio, secondo gli Stoici, consisteva nel raggiungimento dell'*apatia* – letteralmente, assenza di passioni – ossia quella condizione di libertà interiore intesa come indi-

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

zioni, chiuder loro la bocca similmente a quanto viene fatto con l'impertinente pennuto. Tuttavia, dall'altro lato, l'evidente discrepanza tra ciò che Mary Poppins dice e quello che prova (le emozioni, si sa, parlano con non meno forza delle parole, anche quando non c'è un pappagallo magico che se ne fa portavoce⁶) complica notevolmente l'analisi. Non si tratta, banalmente, di opporre razionalità ed emozioni, quanto piuttosto di riflettere in modo razionale su un vissuto emotivo (la sofferenza del distacco), che deve essere elaborato all'interno di una precisa cornice morale (la constatazione di come sia giusto che i figli stimino i genitori più di un'estranea). Se è evidente il profondo valore pedagogico della capacità d'integrare – e di insegnare agli altri a integrare – nella propria vita di relazione la dimensione emozionale, la dimensione cognitiva e quella morale, non è altrettanto semplice capire come sia possibile portare a compimento una simile impresa senza cadere in due errori ugualmente pericolosi: il trionfo di un'algida razionalità, che finirebbe con l'espungere la componente emotiva dal giudizio etico, o l'abbandono a un'indiscriminata emotività (il *pathos* nella sua originaria declinazione del patire e del subire⁷) che condurrebbe all'offuscamento del pensiero e a un vuoto di responsabilità.

Se, nel caso di Mary Poppins, l'enigma del rapporto tra emozione e ragione è destinato a rimanere irrisolto, la ricca riflessione sull'emozione che si è sviluppata negli ultimi sessant'anni ha fornito importanti strumenti per interpretare, sotto una nuova luce, il ruolo che le emozioni possono e devono ricoprire nei rapporti educativi e nei modelli didattici.

3. Le ragioni del cuore: l'intelligenza delle emozioni

Emozione e ragione, come sostiene Mary Poppins, sono necessariamente in contrasto tra di loro? Siamo sicuri, inoltre, che si tratti di entità ontologicamente separate? Entrambe queste domande hanno ricevuto nel corso degli ultimi decenni risposte sempre più nettamente dubitative. Per quel che concerne il primo quesito, nulla impedisce di sostenere – né di sperimentare nella nostra esistenza quotidiana – la *ragionevolezza delle emozioni*, ossia di rico-

pendenza, indifferenza e imperturbabilità rispetto alle emozioni umane, resa possibile dall'esercizio razionale della virtù.

⁶ Sul fondamentale legame che sussiste tra emozione e linguaggio (sia verbale sia non verbale), mi permetto di rinviare a M. Menin, *Il fascino dell'emozione*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 69-97.

⁷ Il *pathos*, secondo il pensiero greco, è una delle due forze che regolano l'animo umano. In quanto parte irrazionale dell'animo, il *pathos* si oppone al *logos*, che è la parte razionale. Per una sintetica storia di tale nozione, cfr. U. Curi, *Passione*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

noscere che razionalità ed affettività, pur rimanendo due dimensioni distinte, non sono necessariamente in opposizione tra di loro, ma possono offrirsi mutuo supporto. Ben più radicale – ma si tratta dell'aspetto di più stretta attualità, le cui ripercussioni in ambito pedagogico possono rivelarsi determinanti – è sostenere l'*intelligenza delle emozioni*, ossia un'intrinseca struttura emozionale della ragione umana. Lungi dal costituire un elemento opposto al pensiero, le emozioni pervaderebbero, anzi "sarebbero", il pensiero stesso. Questa ipotesi, che rappresenta un vero e proprio ribaltamento della concezione tradizionale della dimensione affettiva (dagli Stoici a Cartesio), ha trovato un importante sostegno nella teorizzazione dell'*intelligenza emotiva*; tematica che, negli ultimi anni, ha profondamente segnato le scienze umane nel loro insieme⁸.

La rivalutazione della portata cognitiva delle emozioni rappresenta, nell'attuale panorama filosofico, uno dei temi maggiormente dibattuti e controversi. A tale riguardo, una delle voci più autorevoli è quella di Martha Nussbaum, docente di "Ethic and Law" presso l'Università di Chicago, che ha descritto in numerose opere le emozioni come costitutive del ragionamento etico e quindi come elemento fondante della filosofia morale⁹.

La tesi principale di Nussbaum, che ha trovato la sua espressione più sistematica in un poderoso volume intitolato *L'intelligenza delle emozioni*, pubblicato nel 2001, consiste nel sostenere che le emozioni, in quanto «reazioni intelligenti alla percezione del valore» (Nussbaum 2001, trad. it. p. 17), sono basate su stati cognitivi costruiti su proposizioni assiologiche. Questa assunzione, in sé convenzionale¹⁰, è tuttavia utilizzata da Nussbaum in maniera originale, diventando il fulcro di una visione della filosofia politicamente e socialmente impegnata, finalizzata alla costruzione di una società liberaldemocratica.

⁸ Cfr., anche per ulteriori indicazioni bibliografiche, A. D'Amico, *L'intelligenza emotiva e metaemotiva*, Bologna, il Mulino, 2018.

⁹ Ci si limita qui a ricordare, tra i lavori monografici più recenti di Nussbaum, *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2013; trad. it. *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia* Bologna, Il Mulino, 2013; *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*, New York, Oxford University Press, 2016; trad. it. *Rabbia e perdono. La generosità come giustizia*, Bologna, il Mulino, 2017.

¹⁰ Già Platone e Aristotele (seppure con argomentazioni differenti) sostenevano che l'emozione scaturisce dalla valutazione, ossia dalla percezione del valore che una determinata situazione ha per la vita. Su questa tradizione di pensiero, cfr. A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, in *The Handbook of Emotions*, 4th ed., eds. M. Lewis, J. Haviland-Jones and L. Feldman Barrett, New York, The Guilford Press, 2016, pp. 3-48.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Poiché le emozioni sono una funzione della facoltà cognitiva, Nussbaum le colloca direttamente nel pensiero e le definisce – riprendendo una suggestiva immagine di Marcel Proust – «*upheavals of thought*», ossia «sollevamenti (nel senso di sommovimenti geologici) del pensiero»:

L'amore provoca, a volte, veri e propri sollevamenti geologici del pensiero. In quello di Charlus, pochi giorni prima simile a una pianura così uniforme che, sino all'estremo orizzonte, non si sarebbe riusciti a scorgere una sola idea sopra il livello del suolo, era spuntato improvvisamente un massiccio di montagne dure come la pietra; ma montagne scolpite, come se un artista, invece di prelevare il marmo, l'avesse lavorato sul posto, e nelle quali si torcevano, in gruppi giganteschi e titanici, il Furore, la Gelosia, la Curiosità, l'Invidia, l'Odio, la Sofferenza, l'Orgoglio, lo Spavento e l'Amore (Proust, 1921, trad. it. p. 328).

La concezione dell'emotività di Nussbaum è pertanto una concezione dinamica, che vuole dar conto di quella ricchezza affettiva che fa sì che le emozioni riescano a “disegnare” il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale.

L'idea che le emozioni siano elementi essenziali dell'intelligenza umana ha conseguenze estremamente significative in ambito educativo e pedagogico¹¹. La tesi dell'intelligenza delle emozioni chiama infatti apertamente in causa l'intreccio di due motivi determinanti dell'agire pedagogico: la fiducia nell'educabilità umana e il tema dello sviluppo personale inteso come forma di autorealizzazione. Nella prospettiva del *capability approach* sostenuta da Nussbaum, le emozioni diventano non solo una garanzia di giustizia nelle relazioni interpersonali, ma – attraverso il superamento di un approccio teso al semplice utilitarismo razionalistico – rappresentano l'effettivo collante di un'auspicabile società buona ed equa.

Perché, nonostante le ottime argomentazioni derivanti dalla filosofia (ma anche dalle neuroscienze, dalla psicologia e da numerose altre discipline), non si è ancora assistito a un'effettiva integrazione della dimensione affettiva nei percorsi educativi? Perché il fiorire di studi teorici sulla necessità di un profilo emozionale dei modelli didattici o sulla figura dell'educatore emo-

¹¹ Cfr., in particolare, G. Alessandrini, a cura di, *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli, 2014. Si rimanda inoltre a F. Abbate, *L'occhio della compassione. Immaginazione narrativa e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum*, Roma, Studium, 2005; L. Gangale, *Capire il pensiero di Martha Nussbaum. Politica, pedagogia, emozioni, cittadinanza*, Padova, Il Prato, 2019.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

zionale” (traiamo l'espressione da Buccolo, 2013) non ha ancora trovato un'applicazione adeguata¹²?

Nella prospettiva della storia dell'emozione, la risposta più convincente pare risiedere nell'atavico pregiudizio antisentimentale che innerva la filosofia e la cultura occidentali¹³. Tra i numerosi preconcetti che riconducono, più o meno consapevolmente, l'emozione a una posizione di subordinazione rispetto alla ragione, spicca certamente l'ingiustificata esaltazione del quoziente intellettuale a discapito di quello emozionale¹⁴.

4. Ragionare con il cuore: la riscossa dell'intelligenza emotiva

Siamo comunemente abituati a pensare che la nostra intelligenza, ovvero il nostro sviluppo cognitivo, sia quantificabile attraverso test standardizzati che misurano il QI, il quoziente d'intelligenza. Si tratta di un dato significativo, spesso utilizzato da psicologi e sociologi per prevedere i risultati scolastici di un individuo, le sue prestazioni lavorative, lo status socioeconomico che potrà conseguire, etc. Solo recentemente ci si è resi conto che, accanto al QI, esiste anche il QE, ossia il quoziente emotivo, una meta-abilità che determina quanto bene riusciamo a servirci delle nostre altre capacità, comprese quelle intellettuali.

L'espressione “intelligenza emotiva” rappresenta un ossimoro, ossia una sorta di contraddizione interna, in quanto si sforza di conciliare due termini generalmente reputati discordanti. È sufficiente sfogliare i dizionari moderni per rendersi conto del problema: la maggior parte dei lemmi enciclopedici sottolinea apertamente come l'emozione sia in contraddizione con la logica, con la razionalità o con la cognizione, avallando di fatto l'ipotesi che la sfera dell'intelligenza e quella dell'emozione siano opposte. Alla base della nozione d'intelligenza emotiva, al contrario, c'è l'idea che esista un aspetto dell'intelligenza legato alla capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere

¹² Il recente bilancio di Michele Cagol sul tema ci pare pienamente condivisibile: «Sembra, però, innegabile che una vera e largamente condivisa integrazione educativa fra dimensione affettiva/emotiva e dimensione cognitiva/razionale non sia stata ancora raggiunta. Le motivazioni possono essere due: o la riflessione e il pensiero pedagogico non sono ancora riusciti a elaborare una proposta teorica sufficientemente fondata, condivisa e soddisfacente o c'è stato un qualche problema di comunicazione fra l'ambito teorico e quello operativo. Si tratta di una disgiunzione inclusiva e, quindi, possono essere veri entrambi i disgiunti» (M. Cagol, *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*, cit., p. 55).

¹³ Oltre al già citato contributo di Solomon (cfr. *supra*, nota 3), cfr. M. Jefferson, “What is Wrong with Sentimentality?”, *Mind*, 92, 1983, pp. 519-529.

¹⁴ Accanto all'identificazione tra razionalità e saggezza evocata da Mary Poppins, si può ricordare la connotazione dispregiativamente femminile abitualmente attribuita all'emotività.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e gestire in modo consapevole le emozioni. Intesa in questo senso, l'intelligenza emotiva è stata trattata per la prima volta nel 1990 dagli psicologi Peter Salovey e John D. Mayer, i quali la definiscono come «la capacità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e altrui, di distinguere tra di esse e di utilizzare queste informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni» (Salovey and Mayer, 1990, p. 189).

Salovey e Mayer hanno individuato quattro aspetti costitutivi dell'intelligenza emotiva, da loro definiti “campi”: i) percepire l'emozione; ii) utilizzare l'emozione per facilitare il pensiero; iii) comprendere l'emozione e iv) gestire l'emozione.

In particolar modo due assunzioni sull'intelligenza emotiva sembrano avere conseguenze significative in ambito pedagogico. In primo luogo, la constatazione che un quoziente emotivo elevato non corrisponde sempre e necessariamente a un elevato quoziente intellettivo; al contrario, è stato rilevato come talvolta le persone emotivamente più dotate possano apparire cognitivamente ottuse, e viceversa. In secondo luogo, mentre l'intelligenza cognitiva è in gran parte innata (per quanto possa impegnarsi, un individuo dotato di un quoziente intellettivo medio, circa 100, non raggiungerà mai risultati comparabili a quelli degli individui geniali) l'intelligenza emotiva può essere appresa e il livello di QE può subire un significativo incremento (o, specularmente, un regresso) nel corso del tempo.

In altre parole, l'intelligenza emotiva è molto più malleabile ed *educabile* rispetto all'intelligenza cognitiva¹⁵. Inoltre, l'intelligenza cognitiva non potrà mai svilupparsi appieno senza il sostegno di quella emotiva, la quale agisce con maggior efficacia sulle qualità stesse che ci rendono umani. In particolar modo l'intelligenza emotiva ci consente di riflettere in modo razionale – e dunque meta-cognitivo – su un vissuto emotivo.

Per tutte queste ragioni, quoziente intellettivo e quoziente emotivo non si trovano ai due lati opposti di una scacchiera, né devono ingaggiare una lotta tra di loro; essi sono due capacità separate che tuttavia si fondono immanabilmente assieme in ogni individuo. Una buona educazione emotiva promuove infatti concretamente la “costruzione” di una rete di neuroni che collega il cervello razionale con il cervello emotivo, realizzando un vero e proprio “sistema

¹⁵ Cfr. Brackett M.A. and Katulak N.A. (2007), *Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students*, in *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*, eds. J. Ciarrochi and J.D. Mayer, New York, Psychology Press, pp. 1-27; Curci A., Lanciano T. and Soletti E., eds. (2014), “Emotions in the Classroom: The Role of Teachers' Emotional Intelligence Ability in Predicting Students' Achievement”, *The American Journal of Psychology*, 127, 4, pp. 431-445.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

frenante” in grado di trasformare incontrollabili pulsioni in emozioni che possono essere codificate e gestite, senza dover essere temute¹⁶.

5. Conclusioni

Come conciliare cognizione e sentimenti? Come conquistare, insomma, la competenza emotiva? La risposta a questi interrogativi sembra inevitabilmente risiedere – come ormai confermato dalla ricca riflessione interdisciplinare sulla dimensione affettiva che connota le scienze umane – nel processo educativo. Non solo sarebbe auspicabile che l'intelligenza emotiva venisse coltivata sin a partire dall'infanzia, attraverso precise declinazioni dei programmi scolastici, ma sarebbe altrettanto auspicabile che le figure dei futuri educatori ed educatrici acquisissero una maggiore consapevolezza sulla centralità dello sviluppo delle competenze emotive e meta-emotive. Questo requisito appare ancor più fondamentale per un educatore socio-pedagogico che sia capace di rispondere ai bisogni di realtà territoriali specifiche, inevitabilmente connotate da peculiari “regimi emozionali” (Reddy, 2001, p. 129), che devono essere compresi e rispettati.

Solo una figura di educatore capace d'implementare e sostenere l'intelligenza emotiva appare in grado di creare una reale empatia con il prossimo, un bene così prezioso da potersi considerare l'autentico fondamento di un nuovo umanesimo, basato sulla condivisione degli stati d'animo e sulla costruzione del benessere comune. Oggi più che mai, favorire consapevolmente un'educazione delle emozioni può diffondere una sorta di vaccino in grado di aiutare le nuove generazioni a rendersi immuni dai disagi caratteristici del terzo millennio. Come a dire che – per ribaltare in qualche modo l'immagine di Mary Poppins da cui abbiamo preso le mosse – ammesso che esista una strada per diventare educatori “quasi perfetti”, questa non consiste certamente nell'ignorare la voce dei sentimenti, ma semmai nel mettersi al loro ascolto e coltivare l'intelligenza emotiva.

¹⁶ Cfr. J. LeDoux, *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Touchstone, Simon & Schuster, 1996; trad. it. *Il cervello emotivo. All'origine delle emozioni*, Firenze, Baldini e Castoldi, 1998; J. Panksepp, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, New York, Oxford University Press, 1998.