

Educare alla fragilità. La dimensione emotiva nella scuola contemporanea

Simona Perfetti

Abstract – *Today the school has become a place that is no longer able to carry out incisive actions in the lives of young people, since it is an institution that is unable to face the challenges of a complex society. The educational need emerges to carry out life projects that are not only didactic and instructive, but also and above all existential ones. These reflections bring to the center of the pedagogical debate, the fundamental role that empathic skills could play in education. It is necessary to carry out educational actions which concern the Teaching of emotions, that intervention program used in schools, which consists in making children, adolescents and pre-adolescents of school age aware of the existence of an internal emotional baggage to be safeguarded, cross and to name.*

Riassunto – *Oggi la scuola è diventata un luogo che non riesce più a realizzare pratiche educative incisive nella vita dei giovani, poiché si pone come un'istituzione formativa che non può fronteggiare le sfide lanciate da una società sempre più complessa. Emerge, pertanto, la necessità educativa di realizzare progetti di vita non soltanto didattici e istruttivi, ma attraversati anche e soprattutto da dinamiche esistenziali. Queste riflessioni portano al centro del dibattito pedagogico il ruolo fondamentale che le competenze empatiche potrebbero svolgere a livello educativo. Si pone, così, l'urgenza di portare avanti azioni educative relative alla Didattica delle emozioni, ovvero quel programma di intervento utilizzato nelle scuole, che consiste nel rendere consapevoli bambini, adolescenti e preadolescenti in età scolare, dell'esistenza di un bagaglio emotivo interno da salvaguardare, da attraversare e da nominare.*

Keywords – education, empathy, fragility, school, family, young people

Parole chiave – educazione, empatia, fragilità, scuola, famiglia, giovani

Simona Perfetti è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Calabria, dove insegna *Pedagogia sociale per la prima infanzia e Intercultura e inclusione sociale*. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i cambiamenti educativi, societari e formativi in relazione alle dinamiche della cultura digitale e l'inclusione sociale e le competenze empatiche come prospettive educative. Tra le sue pubblicazioni: *Il fenomeno dell'hate speech e la cultura digitale. Affetti ed empatia come luoghi del possibile*, (in “Encyclopaideia”, 2020); *Social media between education and reflexivity. Sharing to represent oneself* (in “Scuola Democratica”, 2020); *Adulti e giovani allo specchio tra crisi emozionale e cultura digitale. L'educazione affettiva come scommessa formativa*, (in “Encyclopaideia”, 2023).

1. Introduzione

Nella società contemporanea è la stessa idea di scuola che necessita di una riflessione che, partendo dalle sue fondamenta, ne riveda la struttura, la missione educativa e quella formativa.

Se tra gli obiettivi della scuola, intesa come principale agenzia educativa accanto alla famiglia, rientrano quello di orientare ogni persona a realizzare un percorso di vita dotato di significato, e quello di offrire più di una via per la crescita individuale e collettiva, nella contemporaneità è lecito chiedersi quali abiti debba vestire il senso ultimo della scuola, a quali motivi si debba attribuire la sua perdita di valore per molti giovani. Quali sono, quindi, i presupposti affinché l'esperienza scolastica possa ridiventare un evento vitale esistenzialmente significativo?

Da istituzione vissuta dalle generazioni precedenti con legittimità e autorevolezza, oggi la scuola si presenta come un luogo che non riesce più a realizzare pratiche educative incisive nella vita dei giovani, poiché è diventata un'istituzione formativa che non sta al passo con i tempi e non è in grado di fronteggiare le sfide che una società sempre più complessa e tecnologica pone.

Nell'attuale società emerge, pertanto, la necessità educativa di portare avanti progetti di vita non soltanto didattici e istruttivi, ma attraversati anche e soprattutto da dinamiche prettamente esistenziali. In tale senso, gli insegnanti non possono più interessarsi unicamente della crescita cognitiva dei giovani mettendo da parte le dimensioni emotive e relazionali dell'apprendimento, poiché la scuola ha il compito di accompagnare le giovani generazioni in quella inesauribile ricerca di significato che dà senso alla realtà circostante, per tutto l'intero arco della vita.

È necessario, dunque, porre particolare attenzione alla dimensione emotivo-affettiva, intesa sia come parte necessaria nella motivazione all'apprendimento, sia come elemento decisivo nella formazione della persona¹.

L'educazione, oggi, deve assumersi la responsabilità di attraversare il mondo complesso delle emozioni, poiché queste ultime mediano il rapporto tra la persona, l'altro e la realtà circostante, presentandosi "come ponte che fenomenologicamente genera quelle dinamiche significanti che contraddistinguono pedagogicamente i percorsi evolutivi che conducono al farsi persona"². L'educazione emotiva nasce dall'incrocio degli stati mentali e di quelli emotivi, in quanto emozione e cognizione sono strettamente connesse. I processi cognitivi, perciò, orientano le emozioni che a loro volta condizionano la cognizione, intervenendo sull'elaborazione delle informazioni³.

Queste riflessioni portano al centro del dibattito pedagogico il discorso sulle competenze empatiche e sul ruolo fondamentale che potrebbero svolgere a livello educativo.

Nell'ambito della formazione della persona, l'empatia si pone sia come un'importante risorsa umana, sia come una capacità socio-emotiva che trasversalmente attraversa le dimensioni dell'educazione, dell'istruzione, dell'apprendimento, della socializzazione⁴.

¹ Cfr. E. Visconti, *Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale*, in "Pedagogia più Didattica", 2019, pp. 1-6.; A. Mariani, *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018.

² *Ivi*, p. 2.

³ Cfr. M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008; A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; O. Friedrich Bollnow, *Le tonalità emotive*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.

⁴ Cfr. V. Iori, *La vita emotiva degli adolescenti senza risposta*, in https://www.huffingtonpost.it/politica/2019/1-0/03/news/la_vita_emotiva_degli_adolescenti_senza_risposte-5377846/, consultato in data 03/09/2023.

In una prospettiva filosofica e psicologica, si potrebbe assimilare l'empatia ad una condivisione emotiva alle dimensioni affettive dell'altro⁵. Questa definizione trova riscontro nel pensiero di Carl Rogers che evidenzia la rilevanza degli affetti nello sviluppo della personalità. Rogers ne *La terapia centrata sul cliente* afferma che la relazione con il paziente deve muoversi all'insegna dell'empatia, ovvero di una cornice affettiva in grado di valorizzare l'autentica soggettività delle persone coinvolte, senza alcuna maschera o barriera emotiva. L'empatia così intesa può essere identificata con la possibilità di vivere emotivamente il mondo affettivo dell'altro come se fosse nostro, comprendendone tutte le sfumature emotive.

Su questa idea di empatia intesa come una dimensione affettiva da vivere senza schemi mentali, torna Edith Stein che, ampliandone il concetto, opera una distinzione tra empatia, unipatia e co-sentire.

L'unipatia si realizza quando l'io e l'altro vivono le stesse emozioni, al punto da diventare un Noi.

Il co-sentire avviene quando l'io prova gioia per la felicità dell'altro, e questo sentire arreca all'io un beneficio.

L'empatia, invece, permette alla persona di riconoscere l'io attraverso l'altro, in quanto si pone come un unico percorso conoscitivo in grado di far emergere l'intersoggettività.

In tale senso la Stein fa riferimento al "rendersi conto", cioè all'osservare qualcosa che, "affiorando d'un colpo davanti a me, mi si contrappone come oggetto (come le sofferenze che 'leggo sul viso dell'altro')"⁶. Secondo la Stein, pertanto, esiste un percorso quasi simultaneo, in cui il sentire dell'altro non è un evento direttamente comprensibile, ma si manifesta come rottura della continuità dell'esperienza dell'io.

Secondo la Filosofa, quando la persona si rende conto di questa rottura, ha inizio l'atto di empatia, poiché questo percorso fa comprendere alla persona che il baricentro dell'essere umano si sposta verso questa sorta di strappo poiché, comprendendo il vissuto dell'altro, l'io è in grado di ridefinire la sua vita. L'essere, in tale senso, ha una struttura relazionale, perché questo incontro con l'altro lo spinge a rivedere il suo modo di approcciarsi alla realtà circostante. "L'empatia costituisce l'atto mediante il quale l'essere umano si costituisce attraverso l'esperienza dell'alterità (Dio, l'altra, l'altro, la storia, la società, lo Stato, il corpo vivente)"⁷. L'attualità del pensiero della Stein risiede proprio nel concetto di empatia, intesa come un processo nell'ambito del quale l'io e l'altro si mantengono distinti soggettivamente, costituendosi nella relazione empatica. Scrive la Stein:

Io incontro il dolore direttamente nel luogo in cui è al suo posto, presso l'altro, l'altra che lo prova, magari lo esprime nei tratti del volto o lo comunica in altri modi. Non mi abbandono in lei o in lui né proietto o trasferisco le mie qualità. Empatia è un'esperienza specifica, non una conoscenza più o meno probabile o congetturale del vissuto altrui. Empatia è acquisizione emotiva

⁵ Cfr. *Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, Roma, De Agostini, 1996.

⁶ E. Stein, *L'empatia*, Milano, FrancoAngeli, 1986, p. 62.

⁷ L. Boella, A. Buttarelli, *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*, Milano, Edizioni Cortina, 2000, p. 8.

della realtà del sentire altrui: si rende così evidente che esiste altro e si rende evidente a me stessa che anch'io sono altra. Empatia è allora amore per la sua struttura, è il viverci in relazione⁸.

Attualizzando il pensiero della Filosofa, il mondo dell'educativo potrebbe sfidare la scuola contemporanea a seguire percorsi formativi ed emotivi ben strutturati, poiché gli insegnanti sperimenterebbero con alunne e alunni, "vicinanze e lontananze" in grado di far percepire loro accoglienza, cura, rispetto per le differenze, autorevolezza; in altri termini gli insegnanti, attraversando la dimensione empatica dei vissuti che non conoscono fino in fondo, potrebbero realizzare percorsi esistenziali caratterizzati dal "sentire insieme"⁹.

L'istituzione scolastica, rappresentando un ponte nella rete di relazioni tra bambine, bambini, adolescenti, famiglia e territorio, dovrebbe portare avanti, come missione, una sorta di comune patto di responsabilità¹⁰ relativo alla formazione della persona nella sua complessità.

L'educazione all'emotività può, così, declinarsi in un'azione pedagogica in grado di svilupparsi in strategie educative che possano aiutare i giovani a verbalizzare e narrare le emozioni nell'ambito di una relazione educativa tra "sé docente" e "sé discente"¹¹. Tale operazione pedagogica, potrebbe tradursi operativamente nel concretizzare azioni educative relative alla Didattica delle emozioni¹², ovvero quel programma di intervento utilizzato nelle scuole, che consiste nel rendere consapevoli bambini, adolescenti e preadolescenti in età scolare, dell'esistenza di un bagaglio emotivo interno da salvaguardare, da attraversare e da nominare. Solo mediante la realizzazione di percorsi di senso, infatti, si potrà cercare di orientare i giovani nel considerare anche le emozioni dolorose, intese come una condizione consapevolizzata e costitutiva di un modo di agire in grado di opporsi a quel senso di onnipotenza che li spinge, spesso, a mettere da parte la sofferenza o a non saperla vivere nel modo giusto. Nello specifico, la Didattica delle emozioni consiste nel portare nell'ambito delle attività didattiche, dalla scuola dell'infanzia, alle prime classi delle scuole secondarie di secondo grado, delle tecniche finalizzate ad orientare alunne e alunni sia nella gestione del proprio mondo interiore, sia nel consapevolizzare che la fragilità è anche una dimensione pedagogica ed esistenziale da attraversare. In tale senso, alcune emozioni difficili, potranno fare sentire fragile il soggetto che le vive, ma una volta accolte vissute e nominate, potranno trasformarsi in un viaggio esistenziale, poiché quello che solitamente viene considerato un limite, potrà diventare quell'attitudine che consente ai giovani e ai giovanissimi di stabilire un rapporto di empatia con l'altro¹³.

⁸ E. Stein, *L'empatia*, cit., p. 62.

⁹ Cfr. L. Boella, A. Buttarelli, *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*, cit.

¹⁰ Cfr. E. Visconti, *Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale*, in "Pedagogia più Didattica", cit.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. U. Mariani, R. Schiralli, *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Trento, Erikson, 2012.

¹³ Cfr. V. Andreoli, *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*, Milano, Rizzoli, 2007.

Queste tecniche didattiche, che approfondiremo nelle pagine successive, hanno iniziato la loro sperimentazione tra il 2006 e il 2008 in molte realtà italiane su campioni di alunne e alunni molto vasti, raggiungendo risultati spesso sovrapponibili¹⁴.

Ecco perché si pone l'urgenza di affrontare un'educazione alle emozioni e alla fragilità, perché emozionarsi significa, appunto, aprirsi all'alterità, alla cura di sé e dell'altro, vuol dire costruire un percorso per orientare le giovani generazioni verso la consapevolezza che la salvezza, la fallibilità, il rischio, il dolore sono dimensioni che fanno parte della vita e che è necessario attraversare per diventare adulti.

2. La scuola tra crisi e progettualità. Riflessioni educative sulla dimensione emotiva

Una riflessione critica sull'esperienza scolastica nella società contemporanea dovrebbe partire, come modello ideale verso il quale tendere, dalla definizione che Dewey ha dato dell'educazione, ovvero un "processo di nutrizione, di allevamento, di coltivazione"¹⁵. In tale senso, Dewey vede la dimensione educativa come un'esperienza sociale il cui compito riguarda sia l'inserimento dei giovani nella società, sia la trasmissione e la realizzazione di quelle competenze utili alla sopravvivenza della società stessa. Se nelle società meno complesse l'esperienza educativa si serve dell'azione dell'ambiente sociale e della partecipazione diretta alla vita¹⁶, nelle società più articolate il percorso di trasmissione e attuazione dei valori e delle condotte, necessita della realizzazione tanto di ambienti particolari, quanto della creazione di istituzioni create per garantire il processo di partecipazione della persona alle dinamiche societarie. In tale direzione, la scuola rientra in uno di questi ambienti speciali, poiché si pone come quell'istituzione attraverso la quale la società garantisce ai giovani la possibilità di sfruttare le potenzialità che la società stessa offre¹⁷. Secondo il Filosofo americano, le azioni educative della scuola possono essere sintetizzate in due punti fondamentali: 1) realizzare un ambiente che sia in grado di offrire alle giovani generazioni esperienze di vita capaci di stimolare in loro azioni educative; 2) "equilibrare i diversi elementi dell'ambiente sociale e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato e di venire in contatto con un ambiente più largo"¹⁸.

Attualizzando il pensiero di Dewey, la scuola dovrebbe possedere, oggi più che mai, quelle caratteristiche strutturali che possano aiutare l'individuo a ricercare sia una dimensione che lo supporti nel costruire le basi esperienziali e concettuali per inserirsi nella società, sia cercare di realizzare la sua soggettività, il suo essere persona nel mondo¹⁹.

¹⁴ Cfr. U. Mariani, R. Schiralli, *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, cit.

¹⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 1916, p. 11.

¹⁶ *Ivi*, pp. 7-10.

¹⁷ *Ivi*, p. 21.

¹⁸ *Ivi*, p. 22.

¹⁹ Cfr. M. Palma, *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola – famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in "MeTis. Mondi educativi, Temi, Immagini, Suggestioni", 2, 2017, pp. 319- 335.

Sulla scia del pensiero di Stefano Rodotà, che ha definito i beni comuni come “quelli funzionali all’esercizio di diritti fondamentali e al libero sviluppo della personalità, [...] proiettando la loro tutela nel mondo più lontano, abitato dalle generazioni future”²⁰, la scuola dovrebbe presentare quelle caratteristiche di bene comune quali: la diffusione e la co-costruzione delle conoscenze, l’assunzione del compito di orientare lo sviluppo delle giovani generazioni²¹ e la possibilità di promuovere nei giovani il “desiderio di apprendere”²².

È infatti tramite la partecipazione all’esperienza scolastica che ripropone in forma semplificata l’esperienza sociale che il bambino si rende parte di una collettività, ne apprende i codici, i saperi e le convenzioni, sperimenta la convivenza e la partecipazione, si misura con l’alterità, trova forme di espressione di sé, impara le competenze utili per la sua vita futura, per la possibilità di esercitare i suoi diritti e doveri fondamentali, acquisisce quella visione critica che è apertura al nuovo e al possibile²³.

Oggi la scuola, pur presentandosi come un’istituzione centrale dell’esperienza educativa, è al centro di un’accesa polemica a causa della forte crisi che la sta attraversando, in quanto sembra essere caratterizzata, per i giovani e per gli insegnanti, da un disagio diffuso e da uno strisciante sospetto di insensatezza²⁴. I nodi problematici che investono la scuola come oggetto di critica, hanno a che fare con una serie di aspetti: la natura arretrata dei suoi obiettivi e delle sue metodologie, poco appropriati alle attuali richieste di formazione della società contemporanea, l’inadeguatezza nel condizionare positivamente la disoccupazione giovanile, l’uso di linguaggi lontani dall’esperienza di vita dei giovani, il forte interesse per gli aspetti cognitivi dell’apprendimento a discapito quelli emozionali e sociali, la conflittualità nel gestire il rapporto con le famiglie.

Fino a qualche tempo fa il rapporto tra la famiglia e la scuola, era caratterizzato da un’alleanza che non poneva alcuna difficoltà nella gestione della vita scolastica delle ragazze e dei ragazzi poiché i genitori, riponendo grandi aspettative nelle azioni educative proposte dagli insegnanti, riconoscevano all’istituzione scolastica l’impegno nel preparare i giovani all’inserimento nella società. Massimo Recalcati ha definito quel modello educativo, la Scuola-Edipo²⁵ una scuola, cioè, contraddistinta sia dalla fiducia nell’autorità dell’insegnante, sia da un legame insegnante-alunna/o gerarchizzato. Questo modello di scuola, sempre secondo Recalcati, negli ultimi anni è stato sostituito dalla Scuola-Narciso, i cui aspetti fondamentali sono rappresentati:

²⁰ S. Rodotà, *Il valore dei beni comuni*, in <http://www.teatrovalleoccupato.it/il-valore-dei-beni-comuni-di-stefano-rodota>, consultato in data 30/08/2023.

²¹ Cfr. M. Palma, *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola – famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, cit.

²² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 36.

²³ M. Palma, *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola – famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, cit., p. 323.

²⁴ Cfr. D. Bruzzone, T. Triani, M. Dallari, E. Bottero, R. Farnè, M. Tarozzi, *Ripartire dalla scuola*, in “Encyclopaideia”, 2021, pp. 2- 4.

²⁵ Cfr. M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

dall'orizzontalità nell'apprendimento delle conoscenze e nel rapporto dei giovani con gli insegnanti, dallo "sfaldamento del patto generazionale tra insegnanti e genitori"²⁶. In altri termini, il mondo dell'educativo è passato da una condizione in cui le famiglie appoggiavano il progetto degli insegnanti senza rivestire alcun ruolo attivo nel loro operato, a un rapporto segnato da una forte ingerenza e da una scarsa fiducia dei genitori nel lavoro svolto dai docenti²⁷. In tale direzione, il legame tra scuola e famiglia diventa sempre più complesso, anche perché gli insegnanti avvertono un forte senso di inadeguatezza rispetto alla loro funzione, poiché hanno perso sia l'autorità, sia il sostegno delle famiglie. In sintesi, tutti questi nodi critici che riguardano oggi la scuola, sembrano essere legati ad una sorta di deistituzionalizzazione:

La scuola è stata lentamente ma inesorabilmente convertita in un "servizio" alle dipendenze degli utenti diretti (i minori e le loro famiglie) e degli altri stakeholders (il mondo del lavoro innanzi tutti). La scuola sembra aver smarrito il suo vero fondamento nella collettività e si concepisce perlopiù al servizio delle richieste individuali avanzate dalle famiglie o da singole componenti sociali (ad esempio, le rappresentanze sindacali degli insegnanti). Con ciò si dimentica che essa rappresenta anzitutto un luogo simbolico in cui si generano e rigenerano continuamente i presupposti conoscitivi, relazionali e valoriali della convivenza democratica²⁸.

Riccardo Massa, tempo fa, prendendo spunto dalla crisi della scuola, si era soffermato su una crisi più generale che aveva investito tutto l'ambiente educativo²⁹, travolgendo anche scuola e famiglia. Secondo Massa, era necessario puntare l'attenzione sulle problematiche legate al declino di una certa dimensione educativa, declino caratterizzato dall'indebolirsi di quegli ambiti collettivi e comunitari che in passato, invece, avevano garantito la trasmissione dei valori. In altri termini, il punto rottura riguardava il cambiamento dei contesti di esperienza, per cui i giovani avevano iniziato a crescere al di fuori di quegli ambiti educativi che fino a qualche decennio fa avevano assicurato l'inserimento nella società e il collegamento con il mondo degli adulti. Quelle riflessioni oggi si sono radicalizzate, poiché quello che prevale nella società contemporanea è l'orizzontalità del legame con gli adulti, genitori e insegnanti, con la conseguenza diretta di una forte crisi intergenerazionale: "Questa sarebbe la solitudine dei giovani, oggi, e la fine dell'educazione"³⁰.

Come può, dunque, la scuola tornare a scommettere sulla propria funzione sociale e sulla possibilità di porsi come un mezzo di sviluppo e di realizzazione delle giovani generazioni? Il concetto di educazione emotiva³¹ potrebbe rappresentare un valido sostegno per tracciare

²⁶ *Ivi*, p. 25.

²⁷ Cfr. L. Pati, P. Dusi (a cura di), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*, Brescia, La Scuola, 2011; G. Mari, *La relazione educativa*, Brescia, Scholé, 2009.

²⁸ D. Bruzzone, T. Triani, M. Dallari, E. Bottero, R. Farnè, M. Tarozzi, *Ripartire dalla scuola*, cit. p. 2.

²⁹ Cfr. R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", 2, 2000, pp. 60-66.

³⁰ *Ivi*, p. 21.

³¹ Cfr. M. Baldacci, *La dimensione emozionale de curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008; D. Bruzzone, *La vita emotiva*, Brescia, Scholé, 2022; U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2021; K. L. Bierman, M. Motamedi, *Social and emotional learning programs for preschool children*, in J. A. Durlack, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, *Handbook of social and emotional learning. Research*

nuove azioni educative e per individuare nuove modalità per gestire la relazione tra scuola e famiglia. Si tratterebbe di realizzare una forma diversa di partecipazione, caratterizzata da un'apertura a reti di collaborazione che lavorano nella direzione di uno scopo comune, ovvero l'inserimento dei giovani in una società sempre più complessa e articolata.

Riuscire a comprendere, esprimere e gestire le proprie emozioni, è un percorso metodologico che potrebbe tradursi in azioni educative volte a stimolare il benessere socio-emotivo, relazionale, motivazionale ed elettivo nell'apprendimento³². Al fine valorizzare tale processo nella sua complessità, è necessario, da parte della scuola, prevenire "la distorsione provocata dalla compartimentazione delle conoscenze"³³, e abbracciare una prospettiva educativa in grado di connettere i saperi in un'ottica di didattica interdisciplinare.

Per rispettare la pluralità delle intelligenze e gli stili di apprendimento individuali, la scuola dovrebbe adottare diverse strategie didattiche, secondo il principio del pluralismo metodologico, avendo cura di alternare momenti di esplorazione e scoperta a momenti di formalizzazione strutturante. Curricoli e spazi di apprendimento più flessibili potrebbero facilitare l'implementazione di attività diverse (di carattere individuale o di gruppo) con livelli differenti di coinvolgimento attivo e cooperazione tra studenti³⁴.

L'istituzione scolastica dovrebbe portare avanti progetti e azioni educative in grado di muoversi nell'ambito di una vera e propria Didattica delle emozioni che possa scommettere sui valori condivisi della collaborazione, del rispetto dell'altro, della volontà del costruire insieme, poiché la relazione interpersonale tra alunne/i e insegnanti e tra gli alunni/e stessi rappresenta quella spinta affettiva fondamentale in grado di dare forma alla personalità di ognuno. La dimensione emotivo-empatica, potrebbe porsi come trasversale ad una riflessione sulla didattica interdisciplinare, in quanto gli elementi dell'emotività e dell'empatia, una volta tradotti in parametri, potrebbero orientare, chi si occupa di educazione, verso un metodo che andrebbe a migliorare la relazione educativa stessa³⁵.

3. La cultura emotiva come bene comune. I giovani e l'educazione all'emotività

Vanna Iori ha riflettuto su come oggi, soprattutto nell'universo giovanile, serpeggi la difficoltà nel trovare una terminologia per descrivere ciò che si prova, ovvero nel riuscire a nominare

and practice, New York, Guilford Publications, 2015, pp. 135- 151; G. Barton, S. Garvis, *Compassion and Empathy in Educational context*, London, Palgrave Macmillan, 2019; G. G. Ochoa, S. MacDonald, *Cultural Literacy and Empathy in Education practice*, London, Palgrave Macmillan, 2020; M. J. Elias, H. Harrett, *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Social-emotional learning in the classroom*, USA, Corwin Press, 2006; J. Pampler, *The history of emotions. An Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

³² Cfr. E. Visconti, *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

³³ D. Bruzzone, T. Triani, M. Dallari, E. Bottero, R. Farnè, M. Tarozzi, *Ripartire dalla scuola*, cit., p. 4.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Cfr. E. Visconti, *Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale*, in "Pedagogia più Didattica", cit.

emozioni e sentimenti. In tale direzione scuola e famiglia, che nonostante la crisi profonda che le attraversa restano quei luoghi educativi deputati alla formazione della persona, dovrebbero attivarsi in sinergia per fornire ai giovani gli strumenti cognitivi per guidarli verso quella consapevolezza emotiva necessaria per orientarli nel mondo, migliorare la qualità delle relazioni con l'altro e con la realtà circostante³⁶.

La storia della scuola, nel corso del tempo, è stata sicuramente caratterizzata dal ruolo prevalente delle facoltà logiche e intellettive a discapito di quelle emotive e relazionali ma, come evidenziato in queste pagine, la sfera cognitiva e quella affettiva, il pensare e il sentire non sono aspetti separabili nella vita dell'individuo. L'intelligenza, infatti, non deve essere intesa come esclusivamente logica e razionale, ma deve abbracciare anche le molteplici sfaccettature affettive che vengono fuori grazie ad una acquisita consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle altrui³⁷. Ecco perché, scommettere su una vera e propria cultura emotiva intesa come radice della formazione della persona, potrebbe arricchire la dimensione scolastica, qualificandone i percorsi didattici. Educare ad una cultura emotiva, dunque, vuol dire educare i giovani a diventare consapevoli delle loro scelte, dei loro pensieri, della loro vita affettiva, delle loro emozioni, così come vuol dire orientarli a diventare disponibili e consapevoli all'incontro con l'altro³⁸.

La scuola, pertanto, si trova davanti ad un'altra sfida, cioè quella di trovare le strategie didattiche più consone per aiutare ragazze e ragazzi a pensare criticamente, poiché le esperienze si pongono come generative solo "se accompagnate dal pensare che va in cerca del senso di ciò che si fa"³⁹, poiché è "vero che la conoscenza emerge dall'esperienza, ma nessuna esperienza porta inscritto il suo significato; per acquisirlo ha bisogno di essere sottoposta alle operazioni del pensare"⁴⁰.

Il mondo dell'educativo sta affrontando un'emergenza pedagogica particolarmente delicata, in quanto l'attuale cultura digitale è come se avesse spinto ragazze e ragazzi verso una forma di narcisismo esasperato⁴¹ perché, all'interno della famiglia affettiva e della scuola-Narciso, i giovani crescono con l'idea che il benessere sia legato al successo e che i momenti di fragilità siano un difetto a cui porre rimedio⁴².

In tale ottica nei ragazzi, sviluppandosi il pensiero che il culto di sé sia prioritario rispetto all'interesse per la relazione con l'altro, nasce l'idea che la ricerca della propria forma⁴³, non essendo più orientata dagli adulti e dalle agenzie educative, si possa definire in totale libertà⁴⁴.

³⁶ Cfr. V. Iori, *La vita emotiva degli adolescenti senza risposta*, in https://www.huffingtonpost.it/politica/2019/10-03/news/la_vita_emotiva_degli_adolescenti_senza_risposte-5377846/, cit., consultato: 03/09/2023.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Cfr. M.G. Contini, *Oltre l'indifferenza: l'"esercizio critico" delle emozioni come resistenza etico-politica*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2011, pp. 59-77.

³⁹ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori, 2009, p. 38.

⁴⁰ *Ivi*, p. 39.

⁴¹ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

⁴² Cfr. A. Andreoli, *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*, cit.

⁴³ Cfr. A. Bellingreri, *Persona*, Brescia, Scholè, 2020.

⁴⁴ Cfr., M. Lancini, A. Salvi, *Gli adolescenti a scuola al tempo di internet e del narcisismo*, in "Ricercazione" n. 2, 2018, pp. 65-77.

Ma i giovani hanno bisogno di adulti significativi che li ascoltino e che li aiutino ad orientarsi nella complessità della loro vita emotiva e la scuola, in sinergia con la famiglia, potrebbe porsi come luogo privilegiato per approfondire questa forma di esperienza, al fine di prevenire il disagio e promuovere la consapevolezza di sé.⁴⁵

Nel nostro Paese, in linea di massima, questa attenzione alla sfera emotiva nell'apprendimento resta legata all'iniziativa di singoli dirigenti scolastici o docenti che, nell'ambito dell'autonomia scolastica, avviano azioni educative specifiche.

Ma, come scrive la Iori: "serve anche investire nella comunità educante per rilanciare quel rapporto di rete che tenga in sicurezza i giovani, ridando un ruolo alle famiglie grazie all'aiuto di chi sa svolgere un lavoro di cura. Non arrendiamoci all'ineluttabilità della depressione o della violenza. Insegniamo altri linguaggi che sviluppino le competenze emotive"⁴⁶.

Per tornare al pensiero della Stein che restituisce grande polpa teorica all'importanza della relazione come compenetrazione emotiva, è utile ribadire come l'empatia rappresenti per la Filosofa "un genere di atti nei quali si coglie l'esperienza vissuta altrui"⁴⁷.

Ora, parlare di empatia nei termini di una dimensione che tocca il vissuto dall'altro, vuole anche dire che l'esperienza emotiva, attraversata ed elaborata, può svilupparsi in un racconto che

diviene atto di costruzione e ri-costruzione della propria storia, in virtù al valore che le emozioni hanno assunto per la persona che le interpreta. L'ipotesi di verbalizzare, esplicitare, narrare le emozioni nel racconto autentico del sé, in relazione educativa tra "sé docente" e "sé discente", rende suggestiva la complessa configurazione della scuola contemporanea che tenta di recuperare frammenti dispersi a vari livelli di gestione e organizzazione didattica, istruttiva, formativa e anche relazionale⁴⁸.

In tale senso, parlare dell'importanza di una Didattica delle emozioni, potrebbe tradursi nella valorizzazione della narrazione delle emozioni nell'ambito del processo di apprendimento, sia per il ruolo che riveste la dimensione cognitiva, sia per l'importanza dello scambio sociale⁴⁹ che può essere considerato un mezzo cognitivo fondamentale per trasmettere significati comuni ed esaltare l'assunzione di valori condivisi.

Il richiamo alla narrazione prelude l'ipotesi di una narrazione educativa delle emozioni, dei propri vissuti, che non sia semplicemente un parlare di sé: piuttosto un dispositivo educativo, discorso e dialogo di qualità, intenzionali e orientati [...]. Essa muove e fa leva sulle capacità della persona di elaborare processi ermeneutici, autoriflessivi e riflessivi sulla propria esperienza per

⁴⁵ Cfr. V. Iori, *La vita emotiva degli adolescenti senza risposta*, in https://www.huffingtonpost.it/politica/2019/10/03/news/la_vita_emotiva_degli_adolescenti_senza_risposte-5377846/, consultato: 03/09/2023.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. E. Stein, *L'empatia*, cit.

⁴⁸ E. Visconti, *Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale*, in "Pedagogia più Didattica", cit., p. 4.

⁴⁹ *Ibidem*.

scambiarli con altri, arricchirli mediante una reciproca e profonda negoziazione di una co-costruzione di senso, di cambiamento e di sviluppo⁵⁰.

La narrazione, dunque, rappresenta il filo rosso che attraversa tale didattica, in quanto le strategie di educazione emotiva, offrono ad alunne e alunni sia la possibilità di prepararsi ad una corretta lettura delle emozioni, degli stati d'animo propri e altrui, così come ad una modulazione delle pulsioni, sia sostengono articolate dinamiche relazionali tra alunni e docente e tra gli alunni stessi. La realizzazione di percorsi di Didattica delle emozioni, può orientare positivamente lo sviluppo emotivo degli alunni, in quanto nei più piccoli può facilitare il percorso di attribuzione di senso delle esperienze emotive favorendo lo sviluppo dell'empatia, nei preadolescenti può rendere più flessibile il rapporto con il gruppo dei pari e con gli adulti, mentre negli adolescenti può alimentare processi di consolidamento dell'identità⁵¹.

La narrazione può rappresentare la base teorica di una Didattica delle emozioni in grado di alimentare una cultura emotiva, a patto che anche le emozioni difficili da nominare, perché legate in qualche modo alla sofferenza, abbiano voce, poiché anche il dolore, la tristezza, la paura se metabolizzati, vissuti, condivisi e nominati hanno un grande significato formativo, rappresentando una circostanza di crescita e di costruzione della soggettività. Preparare i giovani a vivere e attraversare il dolore e la fragilità, vuol dire aiutarli a diventare degli adulti in grado di attraversare le trame di un *Invisibile educativo*⁵² che possa prepararli a vivere la vita nella sua complessità, in quanto la fragilità non deve essere vissuta come debolezza, ma come uno spazio ontologico dove è possibile far sbocciare le competenze emotive del com-patire e del con-vivere umano⁵³, quali la sensibilità, l'accoglienza, la compassione. Le emozioni, dunque, devono avere voce, perché se non trovano le parole più opportune per esprimersi, rischiano di manifestarsi sotto forma di pulsione. Alcune manifestazioni come l'aggressività, il bullismo, il cyberbullismo, l'hate speech, una buona parte dei comportamenti iperattivi, sono la conseguenza di una difficoltà o di una impossibilità nell'identificare e gestire i propri stati d'animo, i propri momenti di fragilità, "rimanendo così intrappolati in agiti impulsivi che, senza necessari filtri di controllo,

⁵⁰ D. Aimo, *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*, Milano, EduCatt, 1999 p. 157.

⁵¹ Di seguito un esempio di azione didattica, rivolta ad alunne e alunni di età compresa tra i 6 e i 16 anni. Tale strategia, denominata "L'appello delle emozioni", consiste nello stimolare gli alunni a non rispondere all'appello dicendo semplicemente "presente", ma ad esprimere con un numero da 1 a 10 lo stato d'animo di quel momento. L'insegnante dovrà organizzare le attività, scrivendo su un foglio i valori riferiti giorno per giorno, in modo da osservare nell'arco di un mese l'evoluzione delle emozioni degli alunni. Dopo un mese, l'insegnante farà il punto della situazione, sollecitando gli alunni a raccontarsi e a riflettere sul perché di quel particolare stato d'animo in quel momento. Questo consentirà ai giovani sia di ricordare il motivo dell'autovalutazione, sia di nominare gli stati d'animo prevalenti, legando quelli più difficili alla consapevolezza che sentirsi fragili in determinati momenti della vita, fa parte del percorso di formazione e di crescita di ogni persona. Cfr U. Mariani, R. Schiralli, *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, cit.

⁵² Cfr. G. Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando, 2017.

⁵³ G. D'Aprile., *Elogio della Fragilità*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9, 2019, pp. 295-311.

portano a condotte disadattate”⁵⁴. Il ruolo della scuola, in sinergia con la famiglia, deve essere quello di aiutare i giovani a verbalizzare il dolore, a condividerlo poiché la persona, come evidenziato in queste pagine, è un essere-in-relazione. Ma l’educazione all’emotività e alla fragilità⁵⁵ deve tenere conto anche della speranza, intesa come luogo pedagogico in grado di fronteggiare l’incertezza con uno sguardo educativo flessibile e progettuale. In tale direzione la speranza, ponendosi come apertura sul domani, permette all’individuo di proiettarsi nel divenire, con un’acquisita consapevolezza di se stesso e dell’altro.

La speranza è fame di nascere del tutto, di portare a compimento ciò che portiamo dentro di noi solo in modo abbozzato. In questo senso la speranza è la sostanza della nostra vita, il suo fondo ultimo; grazie a essa siamo figli dei nostri sogni, di ciò che non vediamo e non possiamo verificare. Affidiamo così il compimento della nostra vita a un qualcosa che non è ancora, a un’incertezza. Per questo abbiamo tempo, siamo nel tempo⁵⁶.

L’educazione emotiva, pertanto, deve essere intesa come una dimensione individuale, relazionale e sociale, appartenente a persone affettivamente consapevoli perché l’empatia, come insegna la Stein, non è solo una risonanza emotiva tra l’io e l’altro⁵⁷. Per comprendere l’altro sono necessarie alcune competenze emotive fondamentali: la consapevolezza di sé sia affettiva, sia cognitiva e la capacità di distinguere tra sé e altro al fine di vivere e attraversare le emozioni in prima o in seconda persona⁵⁸.

Concludendo, gli adulti e i giovani, lontani da autocensure e da pregiudizi, se vogliono dar voce al linguaggio delle emozioni e dei sentimenti, devono imparare a vivere un tempo lento in cui lasciare spazio al mondo emozionale⁵⁹, al fine sia di provare a tradurre in fonte di energia tutte le emozioni, sia avere la possibilità di interrogarsi anche su quelle emozioni che spaventano, difficili da gestire, di cui tuttavia è fondamentale averne consapevolezza per vivere una vita affettiva caratterizzata da equilibrio esistenziale. “L’empatia è un modello di esperienza complesso, che nasce e si fonda su una relazionalità e interdipendenza originaria e inconsapevole, e matura attraverso attività che coinvolgono la percezione, la memoria, l’affettività e operazioni cognitive”⁶⁰.

⁵⁴ U. Mariani, R. Schiralli, *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l’intervento con gli alunni*, cit., p. 95.

Cfr. V. Andreoli, *Capire il dolore*, Milano, Rizzoli, 2003; E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2013;

E. Borgna, *Parlarsi*, Torino, Einaudi, 2015; T. Iaquina, *La fragilità, il silenzio, la speranza*, Roma, Aracne, 2015.

⁵⁶ M. Zambrano, *Verso una scienza dell’anima*, Milano, Raffaello Cortina, 1996, p. 90.

⁵⁷ Cfr. E. Visconti, *Agire bene la scuola: l’educazione emotiva come competenza trasversale*, in “Pedagogia più Didattica”, cit.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Cfr. V. Iori, *La vita emotiva degli adolescenti senza risposta*, in https://www.huffingtonpost.it/politica/2019/10/03/news/la_vita_emotiva_degli_adolescenti_senza_risposte-5377846/, consultato: 03/09/2023.

⁶⁰ M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell’esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, p. 86.

5. Bibliografia di riferimento

- Aimo D., *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*, Milano, EduCatt, 1999.
- Andreoli V., *Capire il dolore*, Milano, Rizzoli, 2003.
- Andreoli V., *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*, Milano, Rizzoli, 2007
- Baldacci M., *La dimensione emozionale de curriculo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Barton G., Garvis S., *Compassion and Empathy in Educational context*, London, Palgrave Macmillan, 2019.
- Bellingreri A., *Persona*, Brescia, Scholè, 2020.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Bierman K. L., Motamedi M., *Social and emotional learning programs for preschool children*, in Durlack J. A., Weissberg R. P., Gullotta T. P., *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*, New York, Guilford Publications, 2015, pp. 135-151.
- Boella L., Buttarelli A., *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*, Milano, Edizioni Cortina, 2000.
- Bollnow O.F., *Le tonalità emotive*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.
- Bonetta G., *L'invisibile educativo, Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando, 2017.
- Borgna E., *La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2013.
- Borgna E., *Parlarsi*, Torino, Einaudi, 2015.
- Bruzzo D., Triani T., Dallari M., Bottero E., Farnè R., Tarozzi M., *Ripartire dalla scuola*, in "Encyclopaideia", 59, 2021, pp. 2-4.
- Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- Contini M. G., *Oltre l'indifferenza: l'"esercizio critico" delle emozioni come resistenza etico-politica*, In E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2011, pp. 59-77.
- D'Aprile G., *Elogio della Fragilità*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9, 2019, pp. 295- 311.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 2016.
- Elias M. J., Harrett H., *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Social-emotional learning in the classroom*, USA, Corwin Press, 2006.
- Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane, Roma, De Agostini, 1996.
- laquinta T., *La fragilità, il silenzio, la speranza*, Roma, Aracne, 2015.
- Iori V., *La vita emotiva degli adolescenti senza risposta*, in https://www.huffingtonpost.it/politica/2019/10/03/news/la_vita_emotiva_degli_adolescenti_senza_risposte-5377846/, consultato in data 03/09/2023.
- Lancini M., Salvi A., *Gli adolescenti a scuola al tempo di internet e del narcisismo*, in "Ricerca", 2, 2018, pp. 65-77.
- Mariani A., *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018.

Mari G., *La relazione educativa*, Brescia, Scholé, 2009.

Mariani U., Schiralli R., *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Trento, Erikson, 2012.

Massa M., *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione Sociale", 2, 2000, pp. 60-66.

Mortari L. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori, 2009.

Ochoa G. G., MacDonald S., *Cultural Literacy and Empathy in Education practice*, London, Palgrave Macmillan, 2020.

Palma M., *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola – famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in "MeTis. Mondi educativi, Temi, Immagini, Suggestioni", 2, 2017, pp. 319-335.

Pampller J., *The history of emotions. An Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

Pietropolli Charmet G., *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

Rodotà S., *Il valore dei beni comuni*, in <http://www.teatrovalleoccupato.it/il-valore-dei-beni-comuni-di-stefano-rodota>, consultato in data 30/08/2023

Stein E., *Il problema dell'empatia*, Roma, Edizioni Studium, 1985.

Visconti E., *Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale*, in "Pedagogia più Didattica", 1, 2019, pp.1- 6.

Visconti E., *Processi educativi e apprendimento elettivo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Zambrano M., *Verso una scienza dell'anima*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

Data di ricezione dell'articolo: 15 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 13 e 24 ottobre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 4 novembre 2023