

Emozioni, ragione, etica in educazione

Per una pedagogia
dei comportamenti complessi

Michele Cagol

Prefazione di Liliana Dozza



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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.

Emozioni, ragione, etica in educazione

Per una pedagogia
dei comportamenti complessi

Michele Cagol

Prefazione di Liliana Dozza



Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103349

Indice

Prefazione , di <i>Liliana Dozza</i>	pag.	7
Introduzione	»	13
1. Emozioni e pedagogia. Verso un inquadramento scientifico	»	19
1. La riflessione pedagogica su emozioni e affetti	»	21
1.1. L'elefante emotivo e gli anni Novanta	»	21
1.2. Una scienza riflessiva e critica... e le altre scienze	»	26
2. Tradizioni e teorie delle emozioni	»	28
2.1. Buone e cattive notizie	»	28
2.2. Universalismo e tradizioni pedagogiche delle emozioni	»	32
3. Il rapporto fra emozioni e cognizione	»	34
3.1. Una "mostruosa" disgiunzione	»	34
3.2. Neuroanatomia nel limbo	»	37
3.3. Automaticità e controllo in prospettiva pedagogica		39
4. Emozioni e ragione in pedagogia	»	42
4.1. Condivisione	»	42
4.2. Polarizzazioni pedagogiche	»	45
5. Alcune osservazioni "conclusive e provvisorie"	»	49
2. Le emozioni, gli stoici e la pedagogia	»	53
1. Emozione e ragione: un problema pedagogico-educativo	»	53

1.1. Due integrazioni: emozione-ragione, educazione affettiva/emotiva-istruzione scolastica	pag.	53
1.2. Insoddisfazione per le attuali soluzioni	»	55
2. La teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni e l'opposizione alla tesi normativa stoica	»	60
2.1. L'intelligenza delle emozioni	»	60
2.2. La terapia delle passioni/emozioni	»	62
3. Gli stoici (soprattutto Crisippo), le passioni, le emozioni	»	66
3.1. La teoria di Crisippo	»	66
3.2. Razionalità delle passioni/emozioni, unità dell'anima, etica	»	69
4. L'estirpazione dei <i>pathê</i> non corrisponde allo zero affettivo/emotivo	»	73
4.1. <i>Pathê</i> ed <i>eupatheiai</i>	»	73
4.2. Vuoto emotivo?	»	75
4.3. Emozioni sane – emozioni tossiche	»	76
5. Esperienza ed espressione emotiva (una parentesi)	»	78
6. Conclusioni pedagogiche	»	82
3. La complessità della relazione emozione-ragione	»	85
1. Introduzione. Tessere connessioni	»	86
2. Dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni	»	89
3. Verso un modello a due fasi non-dicotomico	»	92
4. John Dewey: esperienza e pensiero riflessivo	»	99
5. Verso una progettualità educativa in ambito emotivo	»	104
6. Conclusioni	»	105
4. Conclusioni. Integrazione	»	107
Bibliografia	»	121

Prefazione

di *Liliana Dozza*

La disamina sul rapporto tra ragione ed emozione ci arriva attraverso una lunga, lunghissima, tradizione che ha risolto tale problema per via oppositiva (Cambi, 2000), secondo una prospettiva che vede le emozioni “trascinate” da spinte private e personali, cariche di tensioni disturbanti l’esercizio della pura intelligenza (Contini, 1992; Pinto Minerva, 2013; Loiodice, 2019). Si tratta di una vera e propria ‘disgiunzione’ profondamente radicata nella cultura occidentale, che ha avuto (e che, in parte, ha ancora) influenze significative sul modo di guardare e interpretare il mondo e il nostro *stare* nel mondo. Una lettura sostanzialmente basata su antinomie¹, ossia contraddizioni irrisolvibili sul piano teorico, poli costitutivi che rappresentano le finalità corrispondenti ad aspetti ed esigenze in contrasto tra di loro. Secondo l’approccio teorico-metodologico del problematicismo pedagogico, tali poli, proprio in ragione della radicalità dell’opposizione cui si riferiscono, permettono la delimitazione di un ‘campo’ aperto alla comprensione dell’universalità delle forme in cui l’esperienza si manifesta (Bertin, 1968). Scrive al riguardo Mariagrazia Contini: «Non da molto tempo, non in termini generalizzati, ma una connessione fondamentale – quella tra emozioni e conoscenza – possiamo darla ormai per acquisita all’interno della ricerca pedagogica» (in Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. 3). Questo senza la presunzione di una sintesi perfetta dei due

¹ Per *antinomia* (dal gr. *antí*: contro, e *nómos*: legge) si intende la compresenza di due proposizioni espressive di leggi relative a un medesimo oggetto e reciprocamente contraddittorie, nonché giustificabili con argomenti di identico valore probativo. L’antinomia è una figura centrale in pedagogia e in didattica. Sottolinea l’intrinseca problematicità delle esperienze e delle soluzioni.

poli o momenti antinomici, che negherebbe validità assoluta all'espressione e alla pressione delle istanze provenienti da ciascuna polarità, perché parziali se considerate nella loro unilateralità. In questo modo l'antinomicità rinvia a un processo infinito l'unificazione razionale dei termini che la costituiscono (Dozza, 2006, pp. 58-72).

L'idea-limite, proposta nel presente volume, è quella di imparare a regolare la vita emotiva attraverso l'esercizio della ragione riflessiva assumendosi l'impegno e la responsabilità di avere rispetto e cura di se stessi e degli altri.

Al riguardo, permettetemi di fare un esempio.

Nella scena finale del film del 1964 *Mary Poppins*, dopo che la celebre tata è riuscita a riavvicinare il padre ai due figli e a riunire così la famiglia Banks, Mary Poppins è in procinto di ripartire e lascia trapelare, attraverso il viso e lo sguardo, una leggera e umana commozione, forse un po' di dispiacere. Lei, che è «praticamente perfetta sotto ogni aspetto», sta provando una qualche emozione o un insieme di emozioni.

Il manico del suo ombrello, un manico parlante a forma di pappagallo, la stuzzica e la incalza; e le dice che ora i bambini stimano il loro padre più di quanto stimino lei. Mary Poppins, in maniera molto razionale, ribatte che è così che deve essere. Al manico-pappagallo che le chiede se questo fatto non le importi, risponde come avrebbe potuto rispondere un filosofo stoico dell'antichità, ossia che le persone praticamente perfette non si lasciano confondere dai sentimenti: «Practically perfect people never permit sentiment to muddle their thinking».

Mary Poppins è impegnata in un lavoro interiore: sta riflettendo in modo razionale su un vissuto emotivo che cerca di elaborare tenendo conto della dimensione etica, perché è giusto che i figli preferiscano i propri genitori ad altre persone, seppure questo fatto, in alcuni casi, può causare un *leggero* dolore. La perfezione – o, meglio, la quasi-perfezione, è sia logica sia etica: è un “tendere verso” il *vero e giusto*.

Il sentimento, l'emozione positiva e sana (quella che gli stoici, forse, avrebbero chiamato *eupatheia*) rimane; quello che Mary Poppins non si permette perché può confondere il pensiero e, fra le altre cose, è vuoto di responsabilità, è il sentimento o l'emozione nella declinazione del patire e del subire.

Riuscire a integrare nella propria vita di relazione le dimensioni emotiva, cognitiva ed etica è un orizzonte verso il quale tendere e rappresenta una scelta consapevole di grande rilievo pedagogico.

Mary Poppins è una tata. Il termine ‘tata’ – voce infantile, onomatopeica, che deriva dalla duplicazione della sillaba ‘ta’ – lo ritroviamo sia nel greco sia nel sanscrito e indica, genericamente, quella donna, *diversa* dalla madre, che è in una relazione di cura con il bambino. Rappresenta la prima figura che si occupa di “condurre fuori” (*educere*) il bambino dalla prima agenzia educativa, la famiglia. Rappresenta il primo passo verso l’educazione formale. Potremmo addirittura vedere in lei un modello di insegnante per la prima infanzia che sa dislocare il proprio punto di vista in funzione del bene di un/a bambino/a e di un gruppo di bambini che crescono, li aiuta a rafforzare i legami di un attaccamento sicuro con la famiglia e con il contesto più grande e riesce a tessere una relazione² significativa e insieme discreta e coerente, quindi arricchente e trasformativa per entrambi i contraenti la relazione.

Emerge, da questo esempio, che le esperienze hanno uno spessore cognitivo e un colore affettivo-emotivo (Vygotskij, 1930/1990; 1934/1992) e anche un risvolto etico. In campo educativo – dell’educazione-istruzione e della cura educativa – la *postura etica* non è un sistema di principi regolato dal freddo intelletto, piuttosto è una conseguenza che deriva dal fatto che le emozioni sono reazioni intelligenti perché contengono una percezione e un apprezzamento/valutazione dell’esperienza. Per questo, come scrive Martha Nussbaum (2004), le emozioni non possono facilmente essere messe da parte nelle spiegazioni del giudizio etico.

Oggi sappiamo quanto le prime esperienze plasmino la vita emotiva matura e ci rappresentiamo i processi mentali/cerebrali come un insieme di sistemi complessi, un’*architettura funzionale* costituita da più reti sovrapposte e giustapposte altamente dinamiche e sensibili al contesto, caratterizzate da una causalità *non standard*, bidirezionale e non lineare (Pessoa, 2017; 2018). E sappiamo che le emozioni e le

² Definiamo una relazione come una storia di interazioni, ossia una storia di microscambi in un contesto particolare e con uno stile particolare (Mantovani, 1989, p. 28).

motivazioni, non solo il puro intelletto, favoriscono o sovvertono le nostre decisioni e le nostre azioni e sono parte costitutiva del sistema di ragionamento etico (Nussbaum, 2004, p. 17).

Sono tutti aspetti, questi, che la pedagogia, *sapere di saperi*, oggi “porta a sistema”. In tal senso, in ambito pedagogico, «dovremmo iniziare a parlare di una “pedagogia dei comportamenti complessi” [...] che procede di connessione in connessione all’interno di un approccio volto alla complessità, e dove i confini vengono sostituiti dagli sconfinamenti» (vedi *infra*, p. 114) seppure, ancora oggi, uscire dal paradigma disgiuntivo «costa fatica, quasi sofferenza, come tentare di scrivere con la sinistra, se si è destrimani: è un altro pensiero, un altro sguardo, con altri esiti» (Contini, in Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006, p. 36).

Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Contini M., Fabbri M. & Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento.
- Loiodice I. (2019), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Mantovani S. (1989), *La relazione con il bambino*, in AA.VV. (a cura di), *Appunti su una ricerca sugli stili educativi*, Libreria Cuem, Milano.
- Nussbaum M.C. (2004), *L’intelligenza delle emozioni* [2001], il Mulino, Bologna.
- Pessoa L. (2017), “Cognitive-Motivational Interactions: Beyond Boxes-and-Arrows Models of the Mind-Brain”, *Motivation Science*, 3, 3, pp. 287-303.

- Pessoa L. (2018), “Emotion and the Interactive Brain: Insights from Comparative Neuroanatomy and Complex Systems”, *Emotion Review*, 10, 3, pp. 204-216.
- Pinto Minerva F. (2013), *La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento*, in Loiodice I. (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto. Quaderni di “MeTis” 1*, Progedit, Bari, pp. 1-12.
- Vygotskij L.S. (1990), *Immaginazione e creatività nell’età infantile* [1930], Editori Riuniti, Roma.
- Vygotskij L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio* [1934], Laterza, Roma-Bari.

Introduzione

All'inizio della prefazione del recente volume *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Ralph Adolphs e David J. Anderson scrivono che «le emozioni sono uno degli aspetti più evidenti e importanti delle nostre vite, eppure sono rimaste uno dei più enigmatici da spiegare scientificamente» (2018, p. XI). Le emozioni sono un problema scientifico e, di conseguenza, anche un problema pedagogico.

Il presente lavoro è un'indagine teorica sul *ruolo* delle emozioni in pedagogia. La questione centrale – osservata da diversi punti di vista – è il rapporto complesso fra emozioni e cognizione/ragione. La tesi principale è che una prospettiva interattiva e integrativa del sistema emozione-ragione – una prospettiva che ha radici filosofiche e conferme neuroscientifiche –, oltre a connettere evidentemente le due dimensioni emotiva e cognitiva, include, al suo interno, anche la dimensione etico-relazionale. Le questioni normative che emergono dalla connessione di emozione e ragione, quindi, devono essere oggetto di analisi e di riflessione critica e progettuale di un sapere educativo che cerchi di integrare pedagogia delle emozioni e pedagogia della ragione.

Una convinzione di fondo del presente lavoro è che «le menti non sono né cognitive né emotive, sono entrambe le cose, e anche di più» (LeDoux, 2000, p. 157).

Nel *primo* capitolo si cerca di fornire un inquadramento scientifico degli studi italiani di pedagogia delle emozioni degli ultimi trent'anni alla luce di alcune recenti proposte della filosofia delle emozioni e delle neuroscienze. È presentata una classificazione “di lavoro” delle

diverse prospettive pedagogiche in relazione alle tradizioni delle teorie delle emozioni, alla questione dell'universalismo e, in particolare, alla natura del rapporto fra emozioni e cognizione/ragione.

Nel *secondo* capitolo è affrontato il rapporto fra emozioni e cognizione/ragione da una prospettiva pedagogica e educativa, filosofica ed etica. Il nocciolo del capitolo è l'analisi, la discussione e la difesa della teoria stoica (in particolare, quella di Crisippo) delle passioni/emozioni. Si cerca di mostrare che una lettura non-tradizionale di questo approccio all'ambito emotivo – un approccio che connette dimensione emotiva, cognitiva ed etico-relazionale – può avere una grande rilevanza per il discorso pedagogico sulle emozioni. La tesi è che tale prospettiva ci può insegnare a regolare la vita emotiva attraverso l'esercizio della ragione riflessiva in un'ottica di responsabilità.

Nel *terzo* capitolo il rapporto fra emozioni e cognizione/ragione è affrontato all'interno del paradigma della complessità. La lettura disgiuntiva di questa relazione, che ha una lunga tradizione filosofica e che si è radicata in profondità nella nostra cultura e nelle nostre modalità di pensiero, ha avuto influenze significative in ambito educativo. Il passaggio dal piano della disgiunzione a quello della connessione, in una prospettiva di ampliamento della complessità pedagogica, può favorire una progettualità educativa attenta anche alla dimensione etico-relazionale. È tracciato poi un parallelismo fra il modello stoico delle passioni/emozioni e il nesso fra esperienza e pensiero riflessivo che John Dewey ha posto al centro della propria filosofia dell'educazione. Infine, si cerca di mostrare quali potrebbero essere le condizioni minime necessarie per affrontare, in termini operativi, una prospettiva formativa che voglia promuovere l'esercizio di un pensiero critico, razionale ed eticamente orientato sulle esperienze emotive.

In conclusione, nel *quarto* capitolo si propone di instaurare uno scambio dialogico fra una prospettiva educativa che integri pedagogia delle emozioni e pedagogia della ragione e un approccio neuroscientifico interattivo e integrativo al cervello emotivo-cognitivo.

Tre proprietà del sistema emotivo-cognitivo – un sistema caratterizzato da *interazione bidirezionale e integrazione* delle sue dimensioni, contraddistinto da una *causalità non-standard, dinamico* –, portano in primo piano tre dimensioni educative di grande rilievo: la responsabilità, la complessità e la valenza trasformativa della pedagogia.

Ritengo sia necessaria una breve precisazione terminologica. I termini ‘emozione’, ‘affetto’, ‘sentimento’, ‘passione’ non sono, evidentemente, sinonimi, ma sono usati, spesso, come tali negli ambiti delle scienze umane e sociali. Non entro nel merito delle differenze semantiche, ma posso almeno dire che:

- (i) non ho la presunzione di (né la competenza per) dare una definizione del termine ‘emozione’ – una categoria *fuzzy* e controversa, al pari del termine ‘cognizione’ (cfr. Okon-Singer, Hender, Pessoa & Shackman, 2015, p. 8). Mi sembra ragionevole, in ogni caso, considerare le emozioni come fenomeni biologici, cioè stati del cervello, e considerare il cervello come un sistema organico, complesso e dinamico;
- (ii) il termine ‘affetti’ (quasi sempre al plurale) è usato, nella letteratura pedagogica italiana, o come sinonimo di ‘emozioni’ (magari con una coloritura specifica dei contesti di cura) oppure per indicarne un’estensione più ampia;
- (iii) l’italiano ‘affetto’ non traduce l’inglese ‘affect’ (semmai ‘affection’): forse si potrebbe rendere ‘affect’ con l’espressione ‘impulso emozionale’ (cfr. Sclavi, 2003, p. 225);
- (iv) utilizzo il termine ‘passione’ solo in riferimento agli stoici e rimando alla trattazione condotta nel secondo capitolo per alcune precisazioni in merito (in particolare, vedi *infra*, cap. 2, par. 4).

In questo volume utilizzo i termini ‘cognitivo’ e ‘razionale’ (così come ‘cognizione’ e ‘ragione’), spesso, come sinonimi. Non è del tutto corretto perché, come scrive Massimo Baldacci (riprendendo Nussbaum, 2004), ‘razionale’ dovrebbe essere usato «per indicare i processi cognitivi che si svolgono con la mediazione del codice verbale e del linguaggio interiore in particolare (del *logos*)», mentre ‘cognitivo’ per riferirsi «in modo più generale a processi di *elaborazione dell’informazione* che non si svolgono necessariamente nel formato del codice verbale» (Baldacci, 2008, p. 57). ‘Cognitivo’, dunque, è più ampio e meno specifico di ‘razionale’. In un certo senso, la razionalità, attraverso la mediazione del *logos*, opera in una prospettiva semantica che restringe e, al tempo stesso, “eleva” il campo cognitivo (perché da questo emerge). Segnalo, inoltre, che il termine ‘razionale’ così come è utilizzato nell’ambito del problematicismo è meno “neutrale”

rispetto alla definizione data sopra. Giovanni Maria Bertin definisce «“razionale” l’istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (ed in tal senso problematiche), in direzione rispettivamente di plurilateralità, determinatezza, congruenza» (1968, p. 25). La ragione, in quest’ambito, si configura come *attività*, come «un esame e [...] un giudizio razionale sull’esperienza» (Baldacci, 2008, p. 56). La ragione, così intesa, non è quindi “neutrale” perché ha una componente etica: «il concretarsi della razionalità richiede [...] *impegno etico-razionale*» (Bertin, 1968, pp. 33-34). Questo impegno, come cercherò di mostrare in questo volume, ha una grande rilevanza pedagogica.

Di alcune citazioni particolarmente rilevanti tratte da testi in lingua inglese, dei quali non esiste una traduzione italiana, ho ritenuto opportuno fornire una traduzione “di lavoro”.

Il presente volume contiene alcuni passaggi, elaborati e integrati, tratti da articoli e contributi precedentemente pubblicati. In particolare, per il primo capitolo si fa riferimento all’articolo “Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico”, *Studi sulla Formazione*, 2019, 22, 2, pp. 111-121; per il terzo capitolo, all’articolo “La complessità della relazione emozione-ragione”, *Formazione & Insegnamento*, 2020, 18, 1.

Desidero ringraziare innanzitutto Liliana Dozza, non solo per avermi seguito e consigliato in questo lavoro, ma soprattutto per la bella relazione, al tempo stesso umana e educativa, che ho la fortuna di avere con lei.

Sono poi estremamente grato a Marco Viola per aver letto e commentato il manoscritto e per le sue osservazioni preziose su temi filosofici e neuroscientifici.

Questo lavoro è anche il frutto di discussioni che ho avuto – nell’ambito di laboratori, lezioni e colloqui informali – con le studentesse e gli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con alcune tesiste e con alcuni dottorandi della Facoltà di Scienze della Formazione (Libera Università di Bolzano). Sono loro molto grato per gli stimoli rilevanti che mi hanno fornito.

Il mio riconoscimento va, inoltre, ai pedagogisti e agli studiosi di questa tematica che ho letto e con cui ho dialogato a distanza.

Ringrazio infine la mia famiglia, tutta.

Dedico questo libro a Enrica e alle nostre due figlie, Amina e Zoe. Senza di loro avrei scritto di più, questo è certo, ma non sono sicuro che avrei scritto meglio.

1. Emozioni e pedagogia. Verso un inquadramento scientifico

Questo primo capitolo costituisce un tentativo di inquadramento scientifico degli studi italiani di pedagogia delle emozioni degli ultimi trent'anni alla luce delle recenti proposte della filosofia delle emozioni e di alcune linee di ricerca della psicologia e delle neuroscienze.

Se negli ambiti psicologico e neuroscientifico non c'è accordo generale sulla natura e sul ruolo delle emozioni, ma possiamo ravvisare comunque una trama di sistemi di credenze che hanno alcuni nodi in comune, in campo educativo sembra mancare, in un certo senso, uno «sfondo di credenze condivise» (Davidson, 1994, p. 284) sul tema. Alcune questioni problematiche relative alle emozioni, che sono terreno di scontro in ambito scientifico, non sono ancora state pienamente riconosciute e tematizzate dalla pedagogia. In pedagogia, di fatto, non si avvertono controversie radicali in ambito di emozioni; non perché ci sia accordo in merito a una generale visione del mondo emotivo, bensì perché, in qualche modo, manca una base comune di credenze condivise. E, quindi, si comunica a fatica. Il filosofo Donald Davidson, nel saggio *Il metodo della verità in metafisica* (1994, pp. 283-302), sostiene che «occorre una vasta comunanza di credenze per fornire una base alla comunicazione o alla comprensione» e che «senza una vasta base comune non ci sarebbe posto per le controversie degli antagonisti» (ivi, pp. 284-285). Serve dunque una base per discutere, per essere in accordo o in disaccordo.

La riflessione pedagogica può sicuramente trarre grande vantaggio dalla messa a sistema delle ipotesi e delle teorie della psicologia, delle neuroscienze e della filosofia della scienza. Non entro qui nel merito della discussione sui rapporti fra la pedagogia e le (altre) scienze.

Ritengo, però, che in futuro si potranno indubbiamente delineare, in tema di emozioni, dei rapporti pluridisciplinari, nel senso della collaborazione fra specialisti di «discipline del tutto autonome e indipendenti che sono chiamate a concorrere alla soluzione di un problema» (Visalberghi, 1978/1986, p. 41). Ritengo, inoltre, che ci sia effettivamente «l'esigenza di costruire un terreno di incontro tra la pedagogia, le neuroscienze e il post-cognitivism» (Frauenfelder & Santoianni, 2002, p. 22).

La pedagogia ha, di fatto, una vocazione discorsiva e dialogica, una predisposizione all'apertura e alla pluralità. Al riguardo, scrive Franca Pinto Minerva (2013):

Nella sua proiezione investigativa, che si caratterizza per un procedere ramificato e polimorfo, la pedagogia ha modo di intrecciare rapporti epistemici con la pluralità dei saperi che, pur con approcci, con sguardi e con intenzionalità differenti, affrontano problemi e questioni legate alla comprensione della complessità dell'umano, dei suoi contesti di vita, dei suoi immaginari e finanche delle sue più arcaiche e celate dimensioni d'essere e d'esistere (p. 1).

L'obiettivo generale potrebbe essere quello di un "meticcio epistemologico", di superare, in una prospettiva dialogica, la tradizionale separazione fra i saperi e i metodi delle scienze umanistiche e quelli delle scienze naturali (delle cosiddette «scienze esatte»). Scrive Anita Gramigna (2014):

quando parliamo di competenza interculturale o di metalinguismo pluridisciplinare, non ci riferiamo solo all'incrocio di saperi tra differenti appartenenze etniche, non pensiamo solo ad una conoscenza di natura antropologica, sociologica, educativa; prima di tutto ciò, noi facciamo riferimento ad una competenza di carattere epistemologico. In poche parole: alla capacità di accedere ad una sorta di meticcio disciplinare, di plurilinguismo scientifico, tecnologico, umanistico (pp. 44-45).

Ma ci si ritrova spesso, purtroppo, a non riuscire a instaurare un vero dialogo. Gramigna, infatti, poco sotto il passaggio appena citato, è costretta a riconoscere: «Neurocognitività e formazione ancora oggi, per molti aspetti, parlano linguaggi differenti, stranamente chiusi in un

dualismo che li separa come se si occupassero di tematiche fra loro estranee» (ivi, p. 45). E possiamo tranquillamente rimpiazzare, in quest'ultima citazione, il primo termine ('neurocognitività') con altre denominazioni di diverse discipline scientifiche naturali.

Per il momento, dunque, potremmo ritenere di avere fatto un passo avanti, se l'apertura scientifica della pedagogia delle emozioni favorisse la costruzione di una base comune a partire dalla quale i pedagogisti possano almeno iniziare a "litigare sulle emozioni".

Il presente capitolo propone una classificazione "di lavoro" delle diverse prospettive pedagogiche in relazione alle tradizioni delle teorie delle emozioni (tradizioni che cercano di rispondere alla domanda: "Che cosa sono le emozioni?"), alle questioni dell'universalismo e dei generi naturali ("Le categorie emozionali corrispondono a categorie biologiche discrete e omogenee i cui membri condividono diverse proprietà fondamentali?") e, in particolare, alla natura del rapporto fra emozioni e cognizione/ragione.

1. La riflessione pedagogica su emozioni e affetti

1.1. L'elefante emotivo e gli anni Novanta

Anche se in pedagogia sembra mancare una base comune di credenze condivise sulla natura e sul ruolo delle emozioni, più o meno a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, emozioni e affetti si sono guadagnati un posto di rilievo nell'ambito della riflessione pedagogica italiana e, da allora e sempre di più, sono considerati elementi fondamentali e imprescindibili per la formazione, da tenere in considerazione nei percorsi educativi e in una prospettiva di ricerca¹.

¹ Riporto in questa lunga nota i principali studi pedagogici su emozioni e affetti pubblicati in Italia dagli anni Novanta del secolo scorso. Ritengo, infatti, che possa essere di una qualche utilità, per gli studiosi di pedagogia (non solo delle emozioni) e anche per quelli di altre discipline che si occupano di emozioni, avere sottomano una bibliografia disciplinare tematica. Si tratta di un elenco cronologico che non ha la pretesa di essere completo. Preciso che la scelta del primo elemento è non-neutrale e, volendo, contestabile (aggiungo, però, che non è contestabile il suo valore e la sua

pertinenza; casomai si potrebbe obiettare che prima di questo elemento ce ne sono degli altri). Non rientrano in questo elenco articoli su rivista, contributi e capitoli contenuti in volumi non tematici, manuali.

M. CONTINI, *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992; F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993; P. MOTTANA, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando, 1993; G. PETRACCHI, *Affettività e scuola*, Brescia, La Scuola, 1993; F. CAMBI, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996; P. DI GIORGI, *L'educazione affettiva a scuola: la relazione come risorsa didattica*, Roma, Kappa, 1997; F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 1998; L. TUFFANELLI (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erickson, 1999; M.A. GALANTI, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001; G. BLANDINO, B. GRANIERI, *Le risorse emotive nella scuola*, Milano, Raffaello Cortina, 2002; L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La Scuola, 2002; B. ROSSI, *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002; M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003; D. DATO, *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004; I. LOIODICE (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Bari, Mario Adda, 2004; M.G. RIVA, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004; B. ROSSI, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Milano, Unicopli, 2004; M. CONTINI, M. FABBRI, P. MANUZZI, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006; F. MARONE, *Emozioni e affetti nel processo formativo*, Pisa, ETS, 2006; B. ROSSI, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006; D. IANES, H. DEMO, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Trento, Erickson, 2007; M. BALDACCI, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008; M. FABBRI, *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008; M. BALDACCI (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, Milano, FrancoAngeli, 2009; V. IORI (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009; A. MANNUCCI, L. COLLACCHIONI (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Pisa, ETS, 2009; A. MORGANTI, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci, 2012; D. FEDELI, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia, 2013; A. BELLINGRERI, C. COGGI, G. MARI, P.C. RIVOLTELLA (a cura di), *Educare le emozioni*, numero monografico di *Pedagogia e Vita*, 72, 2014; F. CAMBI, *La forza delle*

In questo volume mi concentro sulla *pedagogia italiana* delle emozioni (o degli affetti). Non mi occupo di *Emotional Education*, di *Emotions in Education* o di *Affective/Emotional Dimensions of Learning* – e, quindi, delle varie declinazioni internazionali della dimensione affettiva/emotiva dell’educazione – e la discussione avrà, nel bene e nel male, una vocazione che è prevalentemente, ma non esclusivamente, di natura teoretica. Gli argomenti, le questioni e i problemi, però, sono i medesimi; variano, a volte, i punti di vista e le direzioni degli sguardi. Sono analoghi anche i tempi. Reinhard Pekrun e Lisa Linnenbrink-Garcia, infatti, nella prefazione all’*International Handbook of Emotions in Education*, rilevano che con gli anni Novanta del secolo scorso si assiste a una “svolta affettiva” («affective turn») nell’ambito della scienza dell’educazione e sostengono che le emozioni sono diventate uno dei temi più rilevanti nell’attuale ricerca educativa (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, p. ix). Carolyn Jackson, riprendendo e riassumendo, in parte, un bell’articolo di Tina Hascher (2010), afferma che prima degli anni Novanta la maggior parte dei ricercatori e degli studiosi in ambito educativo si è concentrata prevalentemente sui risultati cognitivi dell’istruzione scolastica e ha trascurato, invece, le emozioni (Jackson, 2018, p. 139). Douglas P. Newton utilizza una suggestiva immagine per esemplificare il fatto che le emozioni sono state a lungo (e, in parte, sono ancora) trascurate e ignorate in ambito educativo: scrive, infatti, che in classe siede un elefante emotivo che molti cercano di ignorare (Newton, 2014, p. x). Di fatto, l’elefante emotivo non è soltanto nelle classi scolastiche: lo ritroviamo – accompagnato, spesso, dalla nostra curiosa tendenza ad attribuirgli capacità mimetiche – in tutti i contesti formativi e, non da ultimo, nella riflessione pedagogica.

emozioni: per la cura di sé, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2015; M. CORSI, M. FABBRI, M.G. RIVA (a cura di), *Educare le emozioni. Contro la violenza*, numero monografico di *Pedagogia oggi*, 14(1), 2016; 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.

Ritornando al contesto italiano, se volessimo tracciare una storia della pedagogia delle emozioni, si potrebbe iniziare – consapevoli che tutte le storie possono avere degli antefatti – con queste parole:

Tutto ha inizio nel 1992, con la pubblicazione di *Per una pedagogia delle emozioni*, di Mariagrazia Contini: un lavoro finalizzato a mettere in discussione e a superare la disgiunzione, profondamente radicata nella storia della nostra cultura, tra emozioni e conoscenza e le conseguenti ricadute, in termini stereotipati, unilaterali e impoverenti, sulla riflessione e le pratiche educative (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. IX)².

Emozioni, sentimenti, passioni e affetti hanno sempre avuto un ruolo cruciale all'interno dei processi educativi, ma – indicativamente prima dell'ultimo decennio del Novecento – non era stato esplicitato un movimento di pensiero in grado di identificarli e di riconoscere loro rilevanza teorica e pratica. Scrive Franco Cambi (1996):

Si è creata comunque – o si sta creando – una *Koiné* concettuale e linguistica che attraverso la psicoanalisi, la teoria della comunicazione, il cognitivismo avanzato ecc. fornisce una serie di referenti – abbastanza “oggettivi” – in relazione alle procedure formative, di apprendimento e di programmazione educativa e perfino didattica nei loro connotati anche affettivi. Ciò che si è messo in luce è il ruolo cruciale che in ogni processo educativo giocano le emozioni e gli affetti, sia come condizionamenti, sia come strutture oppure come regolatori di senso, che vanno *riconosciuti, tematizzati* e posti al *centro di modelli teorici* come di *quelli operativi*, indicando alla pedagogia attuale anche il compito di fissare un nuovo ideale di formazione, un “nuovo modello formativo” che è, oggi, postulato non solo dalla ricerca pedagogica più generale, riflessiva e “accademica” ma anche da quella più a contatto del terreno operativo, addirittura anche del mercato del lavoro (p. 133).

Il lavoro pedagogico contemporaneo è permeato di emozioni: queste possono costituire sia obiettivi di indagini educative sia un obiettivo didattico, nel senso che la loro gestione richiede abilità e

² Contini riconosce giustamente a Elisa Frauenfelder e al suo lavoro nell'ambito delle scienze bioeducative il merito di aver creato un ambito di possibilità per un certo tipo di ricerca pedagogica libera da pregiudizi antichi e radicati (Contini, in Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. 3).

competenze da sviluppare e incoraggiare; esse caratterizzano poi, nel bene e nel male, la relazione educativa; c'è da considerare, inoltre, la responsabilità emotiva dell'educatore (l'elefante emotivo, infatti, lo ritroviamo anche in cattedra).

Ci si può fare un'idea della pervasività delle emozioni nei diversi contesti formativi dando un'occhiata alla suddivisione interna al capitolo dedicato ad affetti ed emozioni contenuto nel recentissimo manuale di pedagogia di Isabella Loiodice (2019, pp. 51-77). Dopo un primo paragrafo dedicato al rapporto fra mente e educazione, e un secondo incentrato sul fondamentale nesso ragione-emozione, gli altri tre riguardano la scuola, la casa e il lavoro. I titoli dei paragrafi, che richiamano il titolo del lavoro di Franco Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea* (Cambi, 1996), scandiscono quasi un'agenda di lavoro in una prospettiva di integrazione e interconnessione: *Mente e affetti a scuola*, *Mente e affetti a casa*, *Mente e affetti sul luogo di lavoro*³.

Quello che scrive Maria Grazia Riva, e cioè che «la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti» (2015, p. 23), vale quindi anche per il contesto familiare e per quello lavorativo⁴. Di fatto, qualsiasi possibile declinazione della relazione educativa – per non dire della relazione *tout court* – avrà comunque sempre una colorazione emotiva.

³ Nell'*Introduzione* al volume, Loiodice precisa che il capitolo in questione «approfondisce il nesso che collega la multidimensionalità della persona alla molteplicità dei contesti all'interno dei quali le dimensioni cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali ed etico-valoriali hanno modo di svilupparsi e di esprimersi: in primis la scuola, la casa, il luogo di lavoro. La prospettiva è quella del sistema formativo integrato e dunque dell'interconnessione tra le differenti sedi e istituzioni formali, informali e non formali» (2019, p. 10). Vedremo più avanti, in particolare nel terzo capitolo del presente volume, quanto sia rilevante per la riflessione pedagogica sulle emozioni adottare una prospettiva all'interno della quale le dimensioni indicate da Loiodice siano (e siano pensate come) interconnesse.

⁴ Cfr. Annacontini, 2009, p. 112: «il problema del rapporto ragione-emozione, in generale, e dell'educazione emotiva, in particolare, non è perimetrabile alla scuola ma coinvolge anche, spesso soprattutto, la famiglia, intesa come prima e minima comunità democratica, e la società, intesa come contesto di relazione e continua negoziazione di significati».

1.2. Una scienza riflessiva e critica... e le altre scienze

La dimensione emotiva, dunque, connota in maniera profonda e pervasiva la relazione educativa. E, attualmente, il problema della relazione educativa

si nutre delle “scoperte” della psicologia, della psicoanalisi, della microsociologia, della comunicazione in particolare. E si declina nelle sue soluzioni all’incrocio delle informazioni scientifiche offerte da tutte queste discipline, contrassegnandosi nella sua ricchezza, varietà, complessità. E poi curvandosi in senso educativo, orientandosi secondo la finalità posta in essere dall’ottica educativa/formativa a cui deve dare risposta (Cambi, in Mariani, Cambi, Giosi & Sarsini, 2017, p. 25)

A seconda dei problemi con i quali si rapporta, la pedagogia si nutre del riferimento ad altre scienze e mantiene sempre il proprio statuto di sapere riflessivo, critico, razionale, regolativo. La pedagogia conserva, infatti, la propria identità in un «approccio più generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi» (Visalberghi, 1978/1986, p. 9).

Muovendoci dalla specificità (un’ampia specificità, in ogni caso) della relazione educativa al vasto ambito della relazione intrapersonale e intersoggettiva e alle dimensioni emotive di questa composita relazione, dovremmo sicuramente aggiungere altri riferimenti scientifici: sicuramente la biologia, le neuroscienze e – così come la pedagogia (nella sua declinazione più generale e teoretica) si accompagna alla filosofia dell’educazione – anche la filosofia della scienza (o delle scienze).

Risulta fondamentale, inoltre, come sosteneva Mariagrazia Contini (1992), adottare una certa modalità di approccio nel ricorso ai saperi delle scienze che principalmente studiano la dimensione delle emozioni:

Il ricorso ai contributi della biologia, delle neuroscienze, della psicologia, per analizzare le funzioni e i significati dei processi emozionali e indagarne i problemi *prima* di considerarli dal punto di vista pedagogico e di indicare direzioni di superamento dei loro nodi problematici e direzioni di senso per

la loro espressione-comunicazione ‘costruttiva’, dovrebbe risultare ovvio (p. 174).

Ma qual è, in estrema sintesi, la procedura pedagogica “ottimale” per approcciare e affrontare scientificamente i problemi? In maniera schematica, atemporale e, forse, riduttiva, ritengo che si possano individuare tre momenti: (i) si identificano i riferimenti scientifici pertinenti; (ii) una volta scelti, questi (o, meglio, le discipline o le sotto-discipline cui quei riferimenti si riferiscono) entrano nel novero delle scienze dell’educazione; (iii) la pedagogia generale e/o la filosofia dell’educazione agiscono come «un momento di riflessione critica sull’insieme e sulle sue interrelazioni interne ed esterne» (Visalberghi, 1978/1986, p. 22). Si tratta di un processo ciclico perché le conclusioni (le “scoperte”) scientifiche sono sempre rivedibili: tali risultati rientrano, infatti, in un sistema non-monotono – nuovi dati, nuove informazioni possono falsificare conclusioni precedentemente accolte. Quindi: i dati e i riferimenti scientifici possono essere falsificati e perdere di valore, e dovranno essere aggiornati; la struttura interna delle singole discipline scientifiche può modificarsi; può anche accadere, pertanto, che una singola disciplina scientifica possa perdere il suo posto all’interno delle scienze dell’educazione.

Rispetto alla scelta dei dati e delle evidenze scientifiche pertinenti e in merito alle modalità del procedere pedagogico, Umberto Margiotta (2015) scrive:

Non tutti i dati sensibili sono pertinenti a ciò che genericamente chiamiamo educazione, e una teoria della formazione deve prima scegliere tra essi quelli pertinenti e poi saper utilizzare tra questi ultimi quelli che dimostrano di esserlo al più alto grado di fecondità. In base a cosa sceglierli? In base a un’intuizione controllata di *a priori* relativamente esplicativi: insomma, in base a giudizi ipotetici. Una volta determinate le ipotesi trascendentali, le novità della dottrina della formazione possono declinarsi nel rifiuto degli argomenti di autorità, in particolare di quelli derivati da altre scienze; nel ricorso sistematico alla sperimentazione; nella rinuncia a una biologia del senso comune; nella scrittura formale degli schemi esplicativi; nella sistematica valorizzazione del problema epistemologico connesso al rapporto tra i termini della formalizzazione e le entità naturali del campo descritto (p. 37).

In generale, è compito della pedagogia, in quanto sapere riflessivo e critico, mantenere aperto uno spazio di indagine trasversale, che si possa costantemente riferire ai contributi delle scienze dell'educazione e alle proposte, ma anche ai dubbi, della riflessione teorica. La pedagogia, infatti, come scrive Franco Cambi introducendo e qualificando il pensiero di John Dewey, si caratterizza come un «*sapere critico*, che si sviluppa *tra* scienze e filosofia» (Cambi, in Mariani, Cambi, Giosi & Sarsini, 2017, p. 77).

2. Tradizioni e teorie delle emozioni

2.1. Buone e cattive notizie

Il filosofo della scienza Andrea Scarantino, nell'eccellente capitolo *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science* (Scarantino, 2016, pp. 3-48), traccia un albero genealogico delle teorie delle emozioni che, nel corso della storia, sono state proposte da filosofi, psicologi, neuroscienziati⁵. Alla base dei tentativi definitivi delle emozioni – delle risposte, quindi, che sono state date alla domanda “Che cosa sono le emozioni?” – l'autore propone che si possano individuare tre idee: le emozioni sono *sentimenti*, le emozioni sono *motivazioni*, le emozioni sono *valutazioni*⁶. Queste tre tradizioni, con importanti radici filosofiche e variegata sfaccettature all'interno di ognuna, identificano le emozioni, rispettivamente, con: specifiche esperienze cosce (concepiscono le emozioni prevalentemente come vissuti fenomenologici e/o stati corporei), specifici stati motivazionali (forze che spingono all'azione), specifiche valutazioni delle circostanze che provocano un evento (giudizi su oggetti e/o eventi)⁷. I tre approcci enfatizzano, quindi, le componenti *esperienziali*, *comportamentali* e *valutative* dell'emozione.

⁵ Cfr. anche la voce *Emotion* della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Scarantino & de Sousa, 2018) e Fox, Lapate, Shackman & Davidson, 2018.

⁶ Cfr. anche, per una sintesi e discussione in italiano, il primo capitolo (*Che cos'è l'emozione?*) di Menin, 2019, pp. 13-40.

⁷ Cfr. Scarantino, 2016, p. 5 e Caruana & Viola, 2018, pp. 20 e 24.

Dunque, per un teorico valutativo, condizione sufficiente per la paura sarà intrattenere la credenza “X è pericoloso”; per uno dei feeling, avvertire la sensazione fisiologica e/o fenomenica dei brividi; per uno motivazionale, intraprendere o tendere a intraprendere comportamenti che evitino una minaccia (Viola, 2019, p. 34).

Secondo Scarantino (2016, pp. 36-37), la maggior parte dei teorici delle emozioni, attualmente, conviene, più o meno, sui seguenti 15 punti:

- (1) gli episodi emotivi coinvolgono, almeno nei casi prototipici, un insieme di caratteristiche espressive, comportamentali, fisiologiche e fenomenologiche diagnostiche delle emozioni;
- (2) ogni caratteristica diagnostica ha una gamma di variabilità;
- (3) si possono fornire spiegazioni evolutive per almeno alcune emozioni e/o le loro componenti;
- (4) la maggior parte degli aspetti delle emozioni sono influenzati da fattori socioculturali;
- (5) la sede fisica delle emozioni è il cervello;
- (6) le emozioni motivano le azioni in modi caratteristici;
- (7) le emozioni sono generalmente orientate all’oggetto;
- (8) le emozioni hanno una base cognitiva, costituita da altri stati mentali che esse presuppongono (es.: ricordi, percezioni etc.);
- (9) le emozioni possono essere appropriate o inappropriate rispetto ai loro oggetti;
- (10) esistono diverse forme di appropriatezza per le emozioni (ad esempio, appropriatezza epistemica, morale, prudenziale);
- (11) le valutazioni (*appraisals*) possono aiutare a differenziare le emozioni;
- (12) le valutazioni spaziano da forme primitive a forme sofisticate di elaborazione delle informazioni;
- (13) alcune emozioni sono presenti anche negli infanti e negli animali non umani;
- (14) le emozioni possono essere in conflitto, in tensione dinamica con i nostri giudizi riflessivi;
- (15) le emozioni svolgono un ruolo funzionale in una varietà di ambiti (ad esempio, la deliberazione razionale, la morale, l’estetica).

Il consenso generale su questi punti è una buona notizia dal punto di vista scientifico. C’è, però, anche una cattiva notizia: di fatto, non

siamo tanto più vicini al raggiungimento di un accordo in merito a che cosa siano le emozioni di quanto non lo fossimo ai tempi dell'antica Grecia. Le divisioni riguardano la natura delle emozioni, la tassonomia emotiva e le tecniche sperimentali da adottare per studiare le emozioni (ivi, p. 37).

Il problema generale, suggerisce Scarantino, è che la maggior parte delle teorie delle emozioni che rientrano in una delle tre tradizioni (dei sentimenti, delle motivazioni, delle valutazioni) assume che le categorie emotive del senso comune (rabbia, paura, gioia etc.) designino generi naturali.

Un genere naturale è una categoria all'interno della quale gli elementi possiedono delle proprietà comuni dalle quali è possibile ricavare le proprietà della categoria; ciò determina anche che le scoperte su alcuni elementi possano essere estese, per induzione, ad altri elementi della categoria.

Paul E. Griffiths, nella seconda parte del suo celebre libro *What Emotions Really Are*, ha condotto una critica serrata all'idea che 'emozione' o emozioni individuali quali 'rabbia' e 'gioia' si riferiscano a generi naturali (*natural kinds*), «categorie che si suppone corrispondano ad alcune reali distinzioni presenti in natura e sulla base delle quali si costruiscono teorie» (Griffiths, 1997, p. 171)⁸.

Massimo Marraffa e Marco Viola (2017) illustrano molto chiaramente i due criteri che caratterizzano e identificano i generi naturali: la possibilità della proiezione (la proiettabilità) e la possibilità dell'induzione. La prima

⁸ Adolphs & Anderson (2018) riassumono in questo modo la posizione di Griffiths in merito alla (scarsa) utilità scientifica dell'attuale tassonomia emotiva: «Griffiths argues persuasively that different emotions fall into several broad types, that distinctions need to be made between the phenomena commonly lumped under affective science, and that no single theory can do the job. Notably, Griffiths argues that not all the words and concepts we have for different emotions will be scientifically useful; that is, that they will not all correspond to natural kinds that the scientist can discover» (p. 300). I due autori sostengono, però, in maniera prudente, che la questione della corrispondenza fra emozioni e generi naturali (e quella, correlata, della tassonomia delle emozioni) potrà essere risolta per via empirica quando disporremo di un maggior numero di dati neuroscientifici.

è ciò che ci rende sicuri nell'applicare certe proprietà a casi non ancora osservati e a fenomeni nuovi che la teoria non aveva esplicitamente contemplato. [...] Per quanto concerne l'induzione, invece, bisogna tenere presente che i concetti di genere naturale (per es. gli elementi in chimica e le specie in biologia) svolgono un ruolo importante nel ragionamento induttivo perché i membri di un *natural kind* tendono a condividere molte proprietà fondamentali. La scoperta che un membro appartenente a un genere possiede una certa proprietà fornisce perciò una ragione per credere che anche gli altri membri condivideranno tale proprietà. Questa uniformità dei generi naturali li differenzia da classi di individui specificate arbitrariamente; infatti, nel caso di queste ultime, rilevare che un membro della classe possiede una certa proprietà (diversa da quelle che sono utilizzate per definire la classe stessa) non fornisce alcuna ragione di credere che altri membri di quella classe condivideranno tale proprietà. Di conseguenza, così come fu impossibile rinvenire le leggi astronomiche degli oggetti «sopralunari», sarebbe impossibile (e fuorviante) cercare di rintracciare le leggi di una scienza delle emozioni in generale (p. 4).

Nel considerare le emozioni come generi naturali, l'assunzione, quindi, è che si possa asserire “le emozioni sono N ” oppure “la categoria emotiva del senso comune (*folk emotion category*) designata dal termine italiano ‘ x ’ è N ”, dove N sta per un certo tipo di struttura psicologica. Storicamente, come è già stato detto sopra, N è stata interpretata come *sentimenti*, *motivazioni*, *valutazioni*. Alcuni esempi potrebbero essere: “le emozioni sono motivazioni per il comportamento”; oppure, “la paura è una valutazione di pericolo”. Questo genere di formulazione presuppone l'*universalismo*: l'idea, cioè, che una singola spiegazione delle emozioni (o di una categoria emotiva) possa andare bene per tutti i casi.

È molto probabile, però, che le teorie delle emozioni *universaliste* siano inadeguate (o che siano solo parzialmente adeguate) e, verosimilmente, quindi, le categorie emotive tradizionali dovranno essere, in qualche modo, modificate⁹. In ogni caso, queste teorie possono dare ragione di alcune porzioni di dati empirici e quindi dirci qualcosa di rilevante in merito a che cosa siano *alcune* emozioni.

⁹ Cfr. anche Scarantino, 2012.

Altre due possibili, e alternative, strategie metodologiche sono il *componenzialismo* («anche se tutte le cose che chiamiamo emozioni, rabbie, paure, non possono essere catturate da una definizione comune (o da una teoria), i loro componenti potrebbero ancora avere una rilevante dimensione scientifica di similarità») e il *pluralismo* («la credenza che ci siano una pluralità di generi naturali all'interno della medesima categoria del senso comune») (Scarantino, 2016, pp. 37-38).

2.2. *Universalismo e tradizioni pedagogiche delle emozioni*

L'*universalismo* sembra essere un'assunzione tacita e implicita per la pedagogia delle emozioni nel suo insieme. Sicuramente, il dibattito fra differenti strategie metodologiche in ambito emotivo e affettivo non costituisce una questione tematizzata dalla pedagogia. Abbandonare una prospettiva categoriale delle emozioni – che accomuna quegli approcci «che postulano l'esistenza di emozioni discrete prodotte da meccanismi dedicati» (Caruana & Viola, 2018, p. 80) – e abbracciare invece, per esempio, l'approccio dimensionale del costruzionismo psicologico affettivo di James Russell e Lisa Feldman Barrett oppure la proposta pluralista di Andrea Scarantino e di altri (approccio che è comunque, in un certo senso, categoriale, ma sicuramente non tradizionale), secondo la quale non esistono categorie bensì sotto-categorie emotive, e quindi sistemi multipli per la rabbia, la gioia, il disgusto etc., significa indubbiamente doversi allontanare dall'immagine e dall'idea delle emozioni che è veicolata, per esempio, dal famoso film d'animazione *Inside Out* realizzato dai *Pixar Animation Studios* e distribuito da *Walt Disney Pictures* o dal fortunato brand de *I colori delle emozioni* di Anna Llenas¹⁰.

¹⁰ Su *Inside Out* e, esplicitamente o implicitamente, sulla disputa fra teorie categoriali (in particolare, la teoria delle emozioni di base di Paul Ekman) e teorie costruzioniste (in primo luogo, quella di James Russell e Lisa Feldman Barrett), cfr. Barrett, 2017, pp. ix-xv; Adolphs & Anderson, 2018, pp. 4-13; i capitoli terzo e quarto di Caruana & Viola, 2018, pp. 51-88; Cagol, 2019. Per un'ottima sintesi (contestualizzata) della questione "Ekman vs. Russell & Barrett", cfr. Caruana & Viola, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, pp. 180-191.

Non è assolutamente facile stabilire in quale delle tre tradizioni (dei sentimenti, delle motivazioni o delle valutazioni) si collochino gli studi pedagogici sulle emozioni. Se, per esempio, muovendoci in maniera cronologica, possiamo ritrovare in Mariagrazia Contini (1992) diversi riferimenti che appartengono alla tradizione valutativa (Arnold, Lazarus, Leventhal)¹¹, in Ferdinando Montuschi (1993), invece, sembra essere più forte il richiamo alla tradizione motivazionale (Darwin, Plutchik, Harré, Frijda); in Giovacchino Petracchi (1993), la tradizione motivazionale, nello specifico la teoria delle emozioni di base, è molto ben rappresentata (Tomkins, Plutchik, Ekman, Izard; Frijda), accanto, comunque, a esponenti di teorie che rientrano nella tradizione valutativa (de Sousa, Lazarus, Rime & Scherer, Lyons). Paolo Motana (1993) affronta l'ambito affettivo da una prospettiva prevalentemente psicoanalitica; Franco Cambi (1996), invece, si riferisce a Sigmund Freud e a Jean Piaget come a due modelli polari all'interno del paradigma dualista "mente vs. affetti", e identifica tre superamenti del paradigma in Gregory Bateson e nella scuola di Palo Alto, nel pensiero femminista e in Jerome Bruner.

Con il volume *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, a cura di Franco Cambi (1998), compaiono i primi riferimenti al volume *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* di Antonio R. Damasio (1994, trad. it. 1995) e al costrutto psicologico dell'*Intelligenza emotiva* di Daniel Goleman (1995, trad. it. 1996). Il primo, con una teoria neo-jamesiana divenuta molto popolare, si inserisce nella tradizione dei sentimenti¹²; il secondo rende estremamente

¹¹ Contini (2018) dichiara esplicitamente i propri riferimenti scientifici: «Nel 1990, quando scrivevo *Per una pedagogia delle emozioni* e in tanti mi chiedevano perché non mi occupassi, piuttosto, dei processi cognitivi, ben più rilevanti per lo sviluppo dei soggetti nel mondo del "pensiero unico", ho cominciato ad "utilizzare" le *teorie cognitiviste delle emozioni* che sembravano esprimere un ossimoro (o cognitivo o emozionale, no?...), mentre, invece, *semplicemente*, studiavano i processi cognitivi e quelli emozionali, *insieme*, nel loro intreccio, nel loro connettersi e influenzarsi reciproco» (p. 69). La tradizione valutativa è anche, evidentemente, valutativa-cognitivista.

¹² Cfr. l'ottima sintesi, analisi e discussione di Paternoster, 2014.

famoso per un largo pubblico (favorendo però anche alcuni fraintendimenti¹³) il modello di Peter Salovey e John D. Mayer (1990)¹⁴.

Da questo momento in poi, questi due riferimenti sono, forse, i più frequenti nella trattazione pedagogica sulle emozioni (in Italia, ma non solo), e i più utilizzati. Queste prospettive ci portano ad affrontare il rapporto, complesso e problematico, fra emozioni e cognizione/ragione.

3. Il rapporto fra emozioni e cognizione

Forse, più che identificare il collocamento delle diverse prospettive pedagogiche in merito alle emozioni all'interno delle tre tradizioni o delle varie teorie dell'emozione, potrebbe essere preliminarmente di maggiore importanza comprendere il punto di vista pedagogico in riferimento a una questione più generale, che ritengo abbia valore paradigmatico: qual è il rapporto fra emozioni e cognizione/ragione (o fra sentire e sapere)?

3.1. Una "mostruosa" disgiunzione

Nell'epilogo alla recente seconda edizione del volume *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*, Andrew S. Fox, Regina C. Lapate, Richard J. Davidson e Alexander J. Shackman individuano e discutono brevemente alcune sfide per il futuro della ricerca nelle scienze affettive. La prima di queste sfide riguarda l'integrazione fra emozione e cognizione, facoltà mentali che, a prima vista, non sembrano avere molte caratteristiche in comune. Secondo gli autori, nuovi strumenti e nuove tecniche per l'indagine non invasiva del cervello hanno favorito (e stanno favorendo) il passaggio da una prospettiva oppositiva a una integrativa:

¹³ Cfr., ad esempio, Brackett, Rivers, Bertoli & Salovey, 2016, p. 514.

¹⁴ Per un bilancio sintetico (da un punto di vista educativo e con un filtro sull'autoregolazione emozionale), cfr. Fedeli, 2013, pp. 11-29.

Emotion and cognition can seem quite different at first glance. Emotion is infused with feelings of pleasure or pain and manifests in readily discerned changes in the body, while cognition often appears devoid of these features. From classical times to the present, these apparent differences in phenomenological experience and peripheral physiology have led many scholars to treat emotion and cognition as categorically distinct, even oppositional, mental faculties [...]. But with the advent of new tools for non-invasively assaying the brain, the idea that emotion and cognition are different in kind has begun to dissolve (Fox, Lapate, Shackman & Davidson, 2018, pp. 411-412).

Gli autori rilevano anche che all'epoca della prima edizione di *The Nature of Emotion*, nel 1994, pochi studiosi evidenziavano l'integrazione neurale di emozione e cognizione, mentre un quarto di secolo dopo si può constatare un «ampio consenso rispetto al fatto che emozione e cognizione siano profondamente intrecciate nel tessuto della mente e del cervello». Questo fatto rappresenta un rilevante progresso scientifico, ma rimangono ancora irrisolte, in ogni caso, alcune importanti questioni (cfr. *ivi*, p. 412).

Quasi un quarto di secolo prima rispetto alla prima edizione di *The Nature of Emotion*, nel 1972, Gregory Bateson, in *Verso un'ecologia della mente*, sosteneva che le idee sul rapporto fra pensiero ed emozione dovessero essere ripensate e che il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione fosse mostruoso. Precisava poi:

Non dobbiamo essere sviati dal fatto che i ragionamenti del cuore (o dell'ipotalamo) sono accompagnati da sensazioni di gioia o di dolore. Questi 'ragionamenti' riguardano questioni che sono vitali per i mammiferi, cioè questioni di *relazione*, e intendo dire amore, odio, rispetto, dipendenza, ammirazione, adempimento, autorità, e così via. Esse sono fondamentali nella vita di qualunque mammifero, e non vedo perché questi calcoli non si dovrebbero chiamare 'pensiero', benché certo le unità di calcolo per le relazioni siano diverse dalle unità che usiamo per i calcoli sulle cose isolabili (Bateson, 1976, pp. 482-483).

Bateson sembra rivendicare, quindi, una dimensione cognitiva per l'emozione, la necessità di ripensare il rapporto interattivo fra emozione e cognizione, e una specificità anatomica dei sistemi emotivo e cognitivo.

Si tratta di un tentativo di superamento del cosiddetto «paradigma disgiuntivo», paradigma che prevede una netta distinzione fra sapere e sentire, fra mente e cuore, fra razionalità/intelligenza e sentimenti/passioni/emozioni.

Questa bipartizione ha segnato la storia del pensiero occidentale. [...] Secondo questo paradigma disgiuntivo, *sapere* e *sentire* sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: i sensi e le emozioni sono diventati gli antagonisti dell'intelletto, la passione e il sentimento hanno finito per coincidere con l'anti-ragione. [...] La dimensione emozionale, allora, viene ridotta a un'istanza cieca, imprevedibile e fallace (Bruzzone, in Kanizsa & Mariani, 2017, p. 148)¹⁵.

L'idea che cognizione ed emozione siano separate, opposte e in competizione fra loro ha origine con Platone. Il filosofo greco, localizzando le emozioni nell'anima, raffigura la *psyché* umana come un terreno di scontro e di battaglie. William Lyons (1999), in merito alla distinzione platonica fra la benefica (da un punto di vista etico e fisico) fredda ragione e le calde e potenzialmente dannose passioni ed emozioni, scrive:

Plato saw both human moral perfection and mental health in terms of the triumph of cool reason over hot passion and desire. In consequence, Plato looked upon the emotions or passions as a wild, not easily controlled and potentially dangerous aspect of human psychology (p. 22).

A questo proposito, è spesso citata la famosa metafora platonica della biga alata e dell'auriga, contenuta nel *Fedro*: descrizione mitica che si ritiene generalmente come riferentesi alla concezione platonica dell'anima tripartita¹⁶. Senza entrare nel merito delle interpretazioni

¹⁵ Cfr. anche Bruzzone, 2014 (in particolare, pp. 86-90).

¹⁶ Cfr. Plamper, 2018: «Per gran parte della riflessione filosofica sulle emozioni, da Platone in poi, fu fondamentale la concezione di un'anima tripartita. Secondo Platone l'anima è composta di una parte razionale (*logistikón*), una irascibile (*thymoeides*) e una concupiscibile (*epithymetikon*). Tale concezione fu messa in discussione da Aristotele e dagli stoici, ma soprattutto, nella tarda antichità, da Agostino (354-430), che fu influenzato dagli scritti sulle emozioni dei monaci protocristiani» (p. 32).

della psicologia tripartita platonica e del complesso passaggio da tripartizione a opposizione dualistica fra principio razionale e qualcosa d'altro, è indubbio che con Platone si delinea «un netto dualismo, che segna l'inizio di un cammino filosofico per lungo tempo separato di ragione e passioni» (Menin, 2019, p. 17). È indubbio, anche, che la qualificazione e la polarizzazione “fredda ragione vs. calda passione/emozione” si siano “incarnate” così in profondità nella nostra cultura, nei nostri schemi di pensiero da sembrarci quasi “naturalisti”¹⁷.

Il paradigma disgiuntivo ha avuto un'enorme influenza su filosofia, psicologia, economia cognitiva e comportamentale etc. Nella maggior parte dei casi il sistema cognitivo, caratterizzato come deliberativo, lento, freddo, è stato reputato superiore rispetto al sistema emotivo/affettivo, automatico, veloce, caldo. In realtà, però, anche una prospettiva che attribuisca il primato all'emozione, rispetto alla ragione, rimane all'interno di questo paradigma: possiamo avere, quindi, “ragione vs. emozione” oppure “emozione vs. ragione”. Marianella Sclavi (2003), a questo proposito, scrive:

Come ogni dicotomia anche quella ragione-emozioni prevede l'opzione per la teoria inversa. Come ha osservato Agnes Heller: “La rigida contrapposizione di sentimento e agire razionale può ovviamente anche significare la preferenza del primo, in tal caso viene classificato ‘fattore di disturbo’ non il sentimento, ma il pensiero razionale”. Razionalismo e irrazionalismo, ragione e intuito, positivismo e romanticismo, sono i poli di una stessa visione, che si riproducono e alimentano a vicenda. L'impianto rimane lo stesso: le due sfere, quella razionale e quella emotiva sono concepite come separate e antitetiche. Ognuno di noi a seconda delle circostanze e del “carattere” oscilla verso l'una o l'altra (p. 124).

3.2. *Neuroanatomia nel limbo*

Il paradigma disgiuntivo è stato supportato dalle prime teorie anatomiche sul cervello. Il sistema limbico di Paul D. MacLean, che si è

¹⁷ Contini (2018) parla della «“tentazione” del *paradigma disgiuntivo*, da sempre dominante nella nostra cultura», che «si affaccia e ci interpella con la sua abituale logica del separare e del contrapporre» (p. 66).

ispirato al lavoro di James Papez, prevedeva che esistessero regioni cerebrali (filogeneticamente antiche) deputate alle risposte affettive di base. La neocorteccia, invece, sarebbe stata responsabile delle funzioni cognitive più elevate¹⁸. Questa visione – insieme ad altri fattori collegati, primo fra tutti la “svolta cognitiva” che ha interessato molti campi del sapere e della ricerca scientifica e neuroscientifica – ha determinato, fra le altre cose, un forte rallentamento (unito a un notevole calo di interesse) del lavoro di ricerca sulle emozioni all’interno delle neuroscienze: il grande problema di come il cervello generasse le emozioni, infatti, sembrava essere stato risolto, nei primi anni Cinquanta, dall’idea e dal modello del sistema limbico proposto da MacLean (LeDoux, 2000, p. 156).

La tesi di un conflitto fra ragione ed emozione *fondato* neuroanatomicamente, unitamente alle sue ricadute culturali e educative, è stata analizzata e discussa ampiamente da Maurizio Fabbri in diversi lavori e trova una prima formulazione, in una prospettiva pedagogica di riflessione critica, nel primo capitolo di *Per una pedagogia delle emozioni* di Mariagrazia Contini (1992).

La supposta incomunicabilità filogenetica fra regioni cerebrali, fra sistema limbico e neocorteccia, la tesi della cosiddetta «schizofisiologia», è

riconducibile a una stagione della ricerca neuroscientifica, che poneva al proprio centro il conflitto fra emozioni e conoscenza, e lo faceva, non solo in nome delle conoscenze neuroanatomiche del periodo, ma anche perché condizionata da una cultura di tradizioni millenarie, trasversale a tutta la storia della civiltà occidentale, identificabile con i tratti salienti del suo pensiero

¹⁸ Per una sintetica e autorevole ricostruzione, cfr. LeDoux, 2000 (in particolare, pp. 155-159). Cfr., a riguardo, anche l’ipotesi (nella direzione di un superamento) di Damasio, 1995: «Sembra che l’apparato della razionalità, tradizionalmente ritenuto *neocorticale*, non operi senza quello della regolazione biologica, tradizionalmente considerato *subcorticale*; sembra, cioè, che la natura abbia edificato il primo non semplicemente alla sommità del secondo, ma anche *con* questo e *a partire* da questo. Io credo che i meccanismi del comportamento che vanno oltre pulsioni e istinti facciano uso sia dei piani alti sia dei piani bassi: la neocorteccia risulta impegnata *insieme* con il più antico nucleo cerebrale, e la razionalità è l’effetto della loro attività di concerto» (pp. 188-189).

filosofico, e così radicata nel nostro immaginario da esprimersi anche a livello di senso comune (Fabbri, 2018, p. 94)¹⁹.

Una tradizione filosofica millenaria sulla divisione interna dell'anima e, congiuntamente, studi anatomici pionieristici sulla specializzazione filogenetica del cervello hanno consolidato, dunque, un modello dicotomico del funzionamento della mente.

Le prospettive alternative, le idee, cioè, di un'interazione e di un'integrazione neurobiologica fra emozione e cognizione – e l'importanza che queste prospettive interattive e integrative possono rivestire per la riflessione pedagogica – saranno approfondite e discusse nell'ultimo capitolo del presente volume. Per il momento, possiamo rilevare come il problema generale della relazione cognizione-emozione si biforchi in due quesiti: esiste nel nostro cervello una differenziazione anatomica fra sistemi emotivi e sistemi cognitivi? Possiamo riconoscere una differenziazione e specializzazione funzionale?

3.3. *Automaticità e controllo in prospettiva pedagogica*

Come già accennato sopra, la pervasività del paradigma disgiuntivo, come prospettiva filosofica, e le prime e pionieristiche teorie neuroanatomiche hanno alimentato e supportato, in diversi ambiti scientifici, proposte e modelli che prevedono l'esistenza di due sistemi. Ralph Adolphs e David J. Anderson, nel loro recente *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, discutono la famosa dicotomia proposta da Daniel Kahneman (2011, trad. it. 2012) fra pensieri veloci e pensieri lenti (fra “System 1” e “System 2”) e le teorie cognitive del doppio processo (“Dual-process theories of cognition” o “dual-systems models”). Gli autori riconoscono che, in molti studi, due delle caratteristiche del cosiddetto «System 1», e, cioè, l'emozionalità e l'automaticità²⁰, co-occorrono e che una spiegazione evolutiva potrebbe essere l'antiorità evolutiva del System 1 rispetto al System 2;

¹⁹ Cfr. anche Fabbri, in Contini, Fabbri & Manuzzi, 2008, pp. 125-197.

²⁰ L'automaticità (*automaticity*) è una proprietà opposta alla controllabilità conscia, volontaria; entrambe agiscono sulle risposte comportamentali. Cfr. Adolphs & Anderson, 2018, pp. 81-89 (e p. 66).

ciò potrebbe supportare l'idea che gli stati emotivi siano più antichi e diffusi nella filogenesi animale (Adolphs & Anderson, 2018, pp. 81-84). I due autori, inoltre, rilevano che la capacità di controllare e regolare le proprie emozioni potrebbe essere una proprietà specifica degli esseri umani adulti, mentre nei bambini e negli animali non-umani è più presente o domina l'automaticità:

Conscious deliberation and emotion regulation, the ability to control the experience and/or expression of emotions volitionally, may be relatively unique to adult humans. [...] Automaticity is also more dominant as we go backward in human development. Adults have substantial control, children and infants do not (ivi, p. 85).

Queste ipotesi di ricerca, a prescindere dall'inadeguatezza della teoria del sistema limbico come spiegazione degli specifici circuiti cerebrali dell'emozione²¹, potrebbero avere una forte rilevanza per la pedagogia: se, infatti, concordiamo nell'assegnare alla capacità di controllo dell'esperienza e/o dell'espressione emotiva un valore positivo, dobbiamo chiederci che ruolo e funzione abbiano (e debbano avere) l'educazione e la formazione nello sviluppo umano in relazione alla regolazione emotiva. Il controllo dell'esperienza e dell'espressione emotiva *può* avere, infatti, conseguenze positive sia sul benessere personale sia sul benessere relazionale, sociale. D'altra parte, il riconoscimento scientifico di una possibilità di sviluppo nell'arco di vita di un essere umano – del fatto che l'addestramento/educazione della volontà possa comportare la capacità di controllare alcune dimensioni automatiche dell'emozione²² – non porta con sé un impegno norma-

²¹ Secondo LeDoux (2000), le idee di MacLean sul sistema limbico sono interessanti in una prospettiva evolutiva: «Although the limbic system theory is inadequate as an explanation of the specific brain circuits of emotion, MacLean's (1949, 1952, 1970) original ideas are very interesting in the context of a general evolutionary explanation of emotion and the brain» (p. 159).

²² In riferimento a queste dimensioni, che sono proprie dell'essere umano, e al collegamento fra queste e l'ambito educativo, cfr. Calaprice, 2018: «Generally speaking, the educational question comes from *three dimensions* which are hidden inside the subject: the sentimental-emotional one, the cognitive one, and the volitional one. Thus, the interaction between these three dimensions generates or not a

tivo. Evidentemente, un'ipotesi scientifica è neutrale rispetto all'intenzionalità etica, alle modalità di realizzazione di scelte e possibilità umane. Si riscontra, quindi, la necessità di una progettualità educativa e formativa, di una riflessione pedagogica situata scientificamente che, contestualmente e corrispondentemente, prenda posizione rispetto alla dimensione pratica ed empirica dell'offerta di esperienze formative e trasformative e, al tempo stesso, delinea una dimensione etico-relazionale che si aggiorni costantemente nel dialogo con la pratica educativa.

Ritengo che queste richieste, queste urgenze, si possano ritrovare nella bella definizione di pedagogia – come scienza riflessiva e pratica attenta al soggetto, alle sue relazioni (intra- e intersoggettive) e al contesto – offerta da Silvana Calaprice (2018):

Pedagogy has always been a science used to pay attention both to the promotion and the development of a singular subject's personality and to all the issues referring to the relationship between a singular subject and himself, between a singular subject and the others, between the world and its environment, and moreover it is a science which *reflects* on the education and *projects* the educational activity (p. 5).

Enricomaria Corbi (2005) discute la questione dei valori etici nel quadro della relazione fra pedagogia e scienze dell'educazione e all'interno dell'orizzonte e della trama dell'esperienza umana²³. E, rispetto alla non-neutralità della pedagogia e ai rapporti fra pedagogia ed etica, scrive:

il pensiero pedagogico, che riflette sull'importanza dei problemi etici e prende partito rispetto alla scelta dei valori, non può essere considerato un pensiero neutrale. E tuttavia ciò non comporta una condizione di sudditanza della pedagogia rispetto all'etica, di subordinazione ai valori che questa dall'esterno trasmetterebbe all'attività educativa. I valori per la loro costitutiva inerenza al piano dell'esperienza non sono qualcosa di sovraordinato all'attività educativa; questa rappresenta il momento in cui essi emergono con particolare evidenza in quanto legati a problemi di scelta che possono

meaningful attribution to the subject's own existence and experience at the level of his behaviors, of the internalization of values and of self-identity development» (p. 6).

²³ Cfr., in particolare, Corbi, 2005, pp. 89-92.

decidere del progetto di vita degli individui e della società e che perciò si aprono su un orizzonte di verità non riconducibile al piano dell'utile individuale (Corbi, 2005, p. 92).

La questione della dimensione etica nell'ambito di una pedagogia delle emozioni sarà approfondita e discussa anche più avanti nel presente volume. È un tema che ritorna, inevitabilmente, e che non ha una soluzione semplice: è il tema generale dell'interazione e integrazione fra dimensione cognitiva, dimensione emotiva e dimensione etica (o etico-relazionale).

4. Emozioni e ragione in pedagogia

4.1. *Condivisione*

In ambito pedagogico c'è accordo sul rapporto non-oppositivo fra emozione e ragione: che il dualismo debba essere problematizzato, non in un'ottica (tradizionale) di *aut-aut* o di conflitto, ma cercando di attuare, fra i due elementi dell'antinomia, tentativi di sintesi, integrazione, dialogo (Cambi, 1996, p. 53). La tesi di Antonio R. Damasio (1995) che la capacità di esprimere e sentire emozioni sia indispensabile per poter attuare comportamenti razionali viene sottoscritta esplicitamente o tacitamente da tutti²⁴. Mary Helen Immordino-Yang, un'allieva di Damasio che sta dando un contributo significativo al campo di intersezione fra neuroscienze affettive e educazione, ha evidenziato il ruolo di rilievo, cruciale, delle emozioni nei processi di apprendimento:

La comprensione scientifica dell'influenza delle emozioni sul pensiero e sull'apprendimento ha subito una profonda trasformazione negli ultimi anni.

²⁴ Cfr. anche Damasio, 1995, pp. 118-119: «In breve, sembra che nel cervello umano vi sia una collezione di sistemi coerentemente deputati a quel processo di pensiero orientato verso un fine che chiamiamo ragionamento e a quella selezione delle risposte che chiamiamo decisione, con un'enfasi particolare verso il dominio sociale e personale. La medesima collezione di sistemi è implicata anche nell'emozione e nel sentimento, e in parte è deputata a elaborare i segnali corporei».

In particolare, nelle due decadi passate, una rivoluzione all'interno delle neuroscienze ha ribaltato le prime idee secondo cui le emozioni interferirebbero con l'apprendimento, rivelando invece che emozione e cognizione sono supportate da processi neurali interdipendenti. È letteralmente impossibile, dal punto di vista neurobiologico, costruire ricordi, impegnarsi in pensieri complessi o prendere decisioni sensate senza emozioni (Immordino-Yang, 2017, p. 14)

Detto altrimenti, e in maniera più accattivante: «pensiamo profondamente solo alle cose che ci stanno a cuore» (*Ibidem*)²⁵.

Daniela Dato (2013), riferendosi al lavoro di Damasio, scrive:

Sono stati studi come questi a evidenziare come le emozioni, per secoli considerate elemento di disturbo nei processi di apprendimento, si possano in realtà riconsiderare e ripensare quali capisaldi degli stessi processi di ragionamento (Dato, 2013, pp. 118-119).

E individua, in una prospettiva storica, due “scuole di pensiero” pedagogiche tradizionali in riferimento alla questione delle emozioni:

– una prima che ha sempre rifiutato ed “espulso” l’idea delle emozioni come parte integrante del processo di formazione e apprendimento. Una idea che ha evidentemente enfatizzato il ruolo di una ragione monolitica, dogmatica, fondante i processi di sviluppo del soggetto;

– una seconda che, invece, pur riconoscendo l’esistenza della dimensione emotiva l’ha guardata e letta come dimensione separata e distinta da quella della razionalità e cognitività (ivi, p. 119).

²⁵ Contini (2018), parlando de *L'errore di Cartesio* di Damasio e, in particolare, facendo riferimento al capitolo intitolato *A sangue più freddo*, scrive: «Dunque, è “a sangue caldo” che bisogna pensare, è attraverso la coloritura delle emozioni che i nostri pensieri, le nostre scelte ed azioni diventano nostri: se lo affermano le neuroscienze, possiamo agganciarci ad esse ed esplorare la possibilità di un’educazione che preveda l’alfabetizzazione emozionale, un percorso, cioè, attraverso cui poter imparare a conoscere e ri-conoscere le proprie emozioni, a chiamarle per nome, a cogliere le informazioni che comunicano, a farle diventare discorso – con noi stessi prima che con gli altri» (p. 70).

Attualmente, c'è accordo generale rispetto al fatto che le emozioni siano fondamentali al fine della realizzazione della razionalità, che siano nodali per il buon uso della ragione, dell'intelligenza²⁶.

Non è sempre chiaro, invece, in ambito pedagogico, se e in che modo debba essere superato un dualismo non-antitetico emozione-razione.

Una cosa, infatti, è sostenere che processi emotivi e processi cognitivi interagiscano, che ci siano influenze reciproche, ma che siano distinti (nella versione forte di questa prospettiva la differenza fra emozione e cognizione sarà di tipo categoriale; nella versione debole le emozioni avranno solo alcune proprietà costitutive categoricamente distinte dalle proprietà cognitive). Un'altra cosa è ritenere che tali processi siano integrati e distribuiti all'interno del nostro cervello (nella versione forte non ci sarà quindi una vera differenza categoriale fra emozione e cognizione; nella versione debole saranno comunque distinguibili alcuni tratti e caratteristiche psicologiche che saranno disposti a definire "emotivi" o "cognitivi"). Un'altra cosa ancora, forse, è supporre (da una prospettiva filosofica o psicologica) l'esistenza di un'intelligenza delle emozioni o di un'intelligenza emotiva e assegnare, quindi, proprietà e caratteristiche cognitive e razionali all'emozione.

²⁶ Cfr. la posizione di Laporta (1998), che mantiene distinte (anche e soprattutto in un'ottica di educabilità) le due dimensioni, ma interdipendenti e interagenti, e che propone una teoria motivazionale delle emozioni nei confronti dell'apprendimento (inteso come comportamento appreso, non più casuale, e quindi cognitivo): «Nel vivente fin dalle origini esistono perciò le due dimensioni di comportamento che assicurano la sua sopravvivenza: la dimensione emotiva e quella dell'apprendimento, che è la dimensione *cognitiva*. [...] l'apprendimento riguarda la vita cognitiva, comprendente – sia detto una volta per tutte – la conoscenza pratica con tutte le relative abilità. Le emozioni gli sono indispensabili come *motivazioni* (cioè per avviarlo). Da questo punto di vista la dimensione emotiva si presenta ancora una volta come differente da quella dell'apprendimento» (p. 102); e, anche, poco più avanti: «Pensare ad un apprendimento privo di questa componente emotiva è, in sostanza, impossibile» (p. 103).

4.2. Polarizzazioni pedagogiche

Rispetto al rapporto fra dimensione affettiva/emotiva e dimensione cognitiva/razionale, negli studi pedagogici su emozioni e affetti si possono notare alcune polarizzazioni.

Per Isabella Loiodice, la sintesi fra cognitivo e affettivo/emotivo deve essere pensata e situata in un contesto di relazioni:

Cognitività e affettività si configurano sempre più come dimensioni inscindibili tra loro, proprio in virtù di quell'unità interrelata che contraddistingue l'essere umano e che lo lega a sua volta alla cultura e alla società in cui vive, e quindi al *contesto* di vita e di esperienza (Loiodice, 2004, p. 8).

L'autrice, in un volume recente, ribadisce l'importanza di situare la connessione in oggetto: «Mente e affetti si incarnano poi in relazioni, nel senso che il nesso reciprocamente attivo tra ragione ed emozione va a sua volta a radicarsi in contesti sociali idonei a “nutrire” tale correlazione attraverso un tessuto di relazioni [...]» (Loiodice, 2019, p. 54). E, parlando del contesto scolastico, rileva come proprio dall'incontro fra il nesso saperi-emozioni del soggetto in formazione e quello del formatore abbia origine la relazione educativa (ivi, p. 60).

Analogamente, Maria Grazia Riva (2004) pone l'accento sulla complessità della relazione educativa come terreno d'incontro tra emotivo/affettivo e cognitivo. Riferendosi anche al volume di Carlo Sini, *Immagini di verità*, Riva scrive:

La relazione è qualcosa di molto complesso perché coinvolge l'intera personalità dei soggetti in gioco, i loro ricordi, le loro aspettative, aspirazioni, credenze, paure, desideri, angosce, la loro complessiva visione del mondo, le loro ideologie politiche, religiose. Tali componenti vengono manifestate concretamente mediante una comunicazione che passa attraverso vari codici e canali espressivi, quali quello scritto, orale, virtuale, ludico, verbale e non verbale, cognitivo ed emotivo. La relazione chiama in causa il passato, il presente, il futuro di ognuno, così come il suo mondo della formazione e quello della vita. La relazione è incontro emozionale che riunisce il cognitivo e l'affettivo (Riva, 2004, pp. 189-190).

Ferdinando Montuschi (1974; 1993), con i costrutti di “alfabetizzazione affettiva”, “competenza affettiva”, “intelligenza affettiva”, anticipa alcune prospettive che pongono l’attenzione sui nessi fra affettività e processi cognitivi, sulle componenti cognitive, comportamentali dei fenomeni affettivi e sul ruolo degli affetti nei processi decisionali. Nel paragrafo conclusivo del volume *Competenza affettiva e apprendimento*, Montuschi ribadisce la necessità e l’urgenza di un’alfabetizzazione affettiva «concreta», intesa come momento specifico dell’educazione e non come dimensione estranea:

possiamo renderci conto di come l’alfabetizzazione affettiva non sia «separata» da nessun intervento educativo, né sia in alternativa a nessun processo di formazione e di crescita: rappresenta invece un momento che copre un’area «funzionale» di particolare interesse e che richiede una conoscenza ed una specifica ricerca di chiarificazione e di intervento. Si tratta allora di una specificità e non di una diversità rispetto all’attività educativa generale, resa più delicata dalla complessità e dal simultaneo coinvolgimento di chi insegna, oltre che di chi apprende, al punto da provocare un duplice contemporaneo apprendimento: nel docente e nell’allievo (Montuschi, 1993, p. 210).

Giovacchino Petracchi (1993), invece, in un’ottica di interazione – o forse, meglio, in una prospettiva di “unitarietà” e “integralità” del rapporto cognizione-affettività nel contesto della personalità (postulando un approccio olistico alla relazione) –, all’interno della quale i due elementi del rapporto mantengono una loro specificità, rileva l’importanza di non misconoscere il ruolo dell’affettività all’interno delle dinamiche conoscitive e comportamentali:

Se facciamo esperienza interiore degli affetti e se cognizione ed emozioni sono da riconoscere aspetti integrati della personalità e fra loro interagenti, non possiamo assolutizzare l’apporto che viene dalle teorie cognitive. Tanto più che di tali teorie si dovranno ritrovare le origini nella tradizione razionalista; non solo, quelle teorie tendono a disattendere i vissuti, per cui viene riducendosi l’interesse alla soggettività. Sono condizioni, lo si capisce bene, che obnubilano presenza e apporto dell’affettività nella vita della persona (Petracchi, 1993, p. 85).

Loredana Perla (2002), attraverso la disamina di diversi studi scientifici sull'emozione, giunge a sostenere che emozione e cognizione sono «inscindibilmente connessi» (p. 74).

Anche Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (1994) individuano una «fondamentale continuità» (p. 242) fra la sfera della ragione e quella dell'emozione. Questa concezione si può forse schematizzare con la frase di Jean Piaget, tratta da *Psicologia dell'intelligenza* del 1947, citata dai due autori: «La vita affettiva e quella conoscitiva sono dunque inseparabili benché distinte» (Frabboni & Pinto Minerva, 1994, p. 254).

Franco Cambi (2015), all'interno di una prospettiva interattiva che non nasconde e non semplifica i conflitti, evidenzia un processo dinamico (e formativo): «in ogni età le emozioni ci nutrono e ci governano, ma sempre sta all'io e alla sua coscienza regolarle, valorizzarle, integrarle nel loro pluralismo e nella loro conflittualità. Sotto la guida di una coscienza illuminata e resa feconda dalla cultura» (p. 13). Già nel 1998, nella prefazione al volume *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Cambi scriveva:

il primato dell'emozione, proprio per connettersi alla “logica della formazione”, che è acquisizione, appunto, di *forma* (di regola, di ordine, di struttura, etc.), deve *integrarsi*, e intimamente, col cognitivo. Ma con quale cognitivo? Con quale suo modello? Così emotivo e razionale devono interagire, ma senza ridursi l'uno all'altro, senza semplicemente sovrapporsi, bensì dando vita a processi di osmosi, di relazione dialettica (fusione/opposizione), di reciproco “ascolto”, di problematicizzazione reciproca (Cambi, 1998, pp. 10-11).

Mariagrazia Contini (1992), all'interno della tradizione valutativa-cognitivista, sembra collocarsi più in una prospettiva integrativa: mette in luce gli elementi cognitivi delle (e nelle) emozioni e, citando Howard Leventhal, sostiene esplicitamente: «emotion itself is a form of cognition» (Contini, 1992, p. 174).

Maurizio Fabbri (2008) rileva «l'intreccio e la profonda compenetrazione fra emozioni e conoscenza» (p. 20) e sposa una concezione della mente «in cui l'esperienza emozionale del soggetto risulta profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell'in-

sieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà» (ivi, 23).

Bruno Rossi ricalca, in qualche modo, la prospettiva di Gregory Bateson sopra citata – citazione riportata anche nel volume *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire* (Rossi, 2006, p. 51). Sembra adottare una prospettiva integrativa, rivendica la necessità di pensare ad affettività e razionalità non nei termini di antinomie e contrapposizioni (Rossi, 2002, p. 49) e, d'altra parte, evidenzia i pericoli del «ritorno all'emozione» (Rossi, 2006, p. 61). Si riferisce poi a Daniel Goleman e ne riporta la sua idea di due cervelli, due menti, due intelligenze (ivi, pp. 53-54) – un'idea che, in un certo senso, è sia integrativa sia dualista, in quanto integra emozione e cognizione nell'intelligenza emotiva e distingue intelligenza emotiva e intelligenza cognitiva.

Anche Daniela Dato (2004; 2017) si inserisce nella prospettiva dell'intelligenza emotiva e ne analizza attentamente le diverse abilità.

Dal canto suo, Massimo Baldacci (2008) analizza e discute, anche criticamente, la prospettiva degli stoici e di Martha Nussbaum sulle emozioni (e, quindi, la tradizione valutativa e, nello specifico, la sua variante costitutiva). Baldacci parla esplicitamente di un «paradigma cognitivo delle emozioni»: l'autore sostiene che gli assunti di questo paradigma possono costituire le basi per la formulazione di una pedagogia razionale delle emozioni (pp. 109-112)²⁷.

Anche Luigina Mortari (2017) sembra collocarsi all'interno della prospettiva dell'interpretazione razionale delle emozioni (delle sole teorie non scientiste, però), con lo scopo di edificare una teoria dell'autocomprensione affettiva (pp. 52-55). L'integrazione si realizza in un "pensare emozionalmente denso". L'autrice, d'altra parte, rileva un pericolo, che ritengo sia importante sottolineare e ribadire:

Nel rivalutare le emozioni, per il contributo che possono fornire alla comprensione dell'esperienza, bisogna però guardarsi dal cadere in quella posizione che, opposta a quella svalutativa, porterebbe a riporre una fiducia incondizionata negli atti del sentire, tanto da parlare di "intelligenza delle emozioni". Si può invece affermare che gli atti affettivi sono razionali, dal momento che hanno un contenuto cognitivo; dipende poi dalla qualità di tale

²⁷ Il secondo capitolo del presente volume prende le mosse proprio dal lavoro di Baldacci, 2008. Cfr. anche Baldacci, 2018.

contenuto razionale se l'atto affettivo può definirsi ragionevole o irragionevole. Per stabilire se un atto affettivo è ragionevole e se, come tale, consente un'intelligenza dell'esperienza, è necessario valutare la sua componente cognitiva. Occorre infatti tenere presente che certe emozioni possono costituire un ostacolo a un agire giusto e con senso (Mortari, 2017, p. 26).

Il pericolo, già individuato precedentemente (cfr. Sclavi, 2003, p. 124), è quello di rimanere bloccati in una prospettiva dicotomica e di assegnare semplicemente la propria preferenza, in maniera acritica, per l'inverso della teoria.

5. Alcune osservazioni “conclusive e provvisorie”

Che cosa emerge dal presente tentativo di fornire un inquadramento scientifico degli studi di pedagogia delle emozioni alla luce di alcune prospettive neuroscientifiche e sistemazioni e classificazioni filosofiche?

Sicuramente, ci si rende conto che le questioni e le problematiche si diramano in molte direzioni diverse, e imboccano strade teoriche complesse e di grande rilievo per la pedagogia e per la filosofia dell'educazione.

Risulta poi evidente che molti problemi scientifici sono tutt'altro che risolti e che le svariate teorie psicologiche e neuroscientifiche sull'emozione sono attualmente molto lontane dall'aver trovato un accordo su punti anche paradigmatici; e, ancora, che è possibile e probabile che ci siano dei problemi di base rispetto alla metodologia di indagine in ambito emotivo, come conseguenza di un certo tipo di concettualizzazione delle emozioni (che potrebbe non essere funzionale o, anche, scorretta).

Si può rilevare, inoltre, che la pedagogia delle emozioni non condivide una base comune in riferimento alla questione della natura dell'emozione. Questo, come si è visto, vale anche per la psicologia e per le neuroscienze dell'emozione; ma in ambito pedagogico sembra che la questione non sia stata ancora pienamente tematizzata. In pedagogia, infatti, non solo non c'è una risposta condivisa alla domanda “Che cos'è l'emozione”; sembra, in realtà, che l'importanza e l'urgen-

za di porre questa domanda non siano condivise in maniera diffusa²⁸. Non c'è, di conseguenza, scontro al riguardo. E lo scontro dialogico, in questa fase, potrebbe essere generativo.

Emerge in maniera evidente, invece, la centralità teorica di una questione che ha una tradizione millenaria come problema fondamentale dell'essere umano: il rapporto fra emozione/affetti e cognizione/ragione.

In relazione a questo punto, c'è accordo generale nell'ambito del sapere e del lavoro pedagogico rispetto alla necessità di un'interpretazione non-oppositiva del nesso in oggetto e si possono rilevare alcune polarizzazioni rispetto alla lettura del rapporto.

Appare abbastanza chiaramente, inoltre, che la riflessione educativa e formativa debba impegnarsi nello sforzo di connettere le due dimensioni del nesso emozione/affetti-cognizione/ragione con la dimensione etica.

Affiora, anche, la possibilità di un rischio, di una reazione opposta e contraria: e cioè che la direzione dell'opposizione "ragione vs. emozione" muti semplicemente il proprio verso (che si preferisca, di conseguenza, l'opposizione "emozione vs. ragione") e che permanga, quindi, un pensiero dicotomico.

In conclusione, mi ritrovo a condividere la posizione espressa da Franco Cambi nel 1996, nel volume *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, relativa alla necessità di un dibattito rispetto alla natura del rapporto emozione-ragione al fine di "correre" e "controllare" i rischi insiti nella «rottura culturale» derivata dall'abbandono del paradigma disgiuntivo, i rischi «di potenziare ottiche narcisistiche, di enfatizzare l'emotivo a scapito del razionale, di privilegiare uno *status* di

²⁸ Cfr. però, a questo proposito, l'opinione abbastanza controcorrente in ambito neuroscientifico di Luiz Pessoa (2019a) che sostiene che definire e riuscire a stabilire quale sia il vero e proprio status dell'emozione, la sua esatta natura, non costituiscono un requisito per il progresso scientifico. Pessoa asserisce che è più importante, per la ricerca in ambito emotivo, cercare di elaborare una scienza dei comportamenti complessi (o, detto altrimenti, dei comportamenti interessanti), piuttosto che della sola emozione (una scienza, quindi, che abbracci integrazione e complessità). La prospettiva integrativa di Pessoa sarà approfondita e discussa nell'ultimo capitolo del presente volume.

precarietà, di fluidità endemica nel soggetto, deprivandolo dei suoi aspetti di volontà e certezza, di ordine e di verità» (p. 38).

Nel prossimo capitolo affronterò il rapporto fra emozione/affetti e cognizione/ragione da una prospettiva pedagogico-educativa, filosofica e, anche, etica. Il cuore dell'argomentazione sarà l'analisi, la discussione e, in un certo senso, la difesa e la proposta di rivalutazione della teoria stoica delle passioni/emozioni (anche e, forse, in particolare della sua dimensione normativa). Cercherò di mostrare che una lettura non-tradizionale di questo approccio all'ambito emotivo – un approccio che connette dimensione emotiva, cognitiva ed etico-relazionale – può avere una grande rilevanza per il discorso pedagogico sulle emozioni.

2. Le emozioni, gli stoici e la pedagogia

1. Emozione e ragione: un problema pedagogico-educativo

Il presente capitolo prende le mosse dall'interessante e originale lavoro programmatico – che procede, in una certa misura, controcorrente rispetto a tante altre proposte all'interno del panorama pedagogico-didattico dell'educazione affettiva/emotiva – presentato da Massimo Baldacci nel volume *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola* (Baldacci, 2008)¹.

1.1. Due integrazioni: emozioni-ragione, educazione affettiva/emotiva-istruzione scolastica

La proposta di Baldacci è quella di *integrare* (e non, invece, di *aggiungere* o *giustapporre*) l'educazione affettiva all'interno dell'istruzione scolastica, «senza porre assurde alternative tra la serietà e la qualità degli studi e un'esperienza emotivamente ricca e articolata» (ivi, p. 8), adottando la prospettiva del problematicismo pedagogico e,

¹ Cfr. anche la curatela di Baldacci (2009), intitolata *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, che rappresenta una sorta di “sequel” del volume del 2008 e che «costituisce un complesso d'indagini volte ad ampliare e approfondire gli orientamenti metodologici ivi espressi» (Baldacci, 2009, p. 7). Segnalo, come molto utile e chiaro, il riassunto schematico delle tesi teoriche e metodologiche sostenute nel volume *La dimensione emozionale del curricolo* tracciato dall'autore nell'*Introduzione* alla curatela (nello specifico, ivi, pp. 9-11).

quindi, presentando l'educazione affettiva come parte inscindibile e inseparabile della più vasta educazione alla ragione. L'integrazione dovrebbe quindi riguardare (i) emozione e ragione, «nelle due forme complementari di un'emozionalità ragionevole e di una ragione appassionata» (ivi, p. 9), e (ii) educazione affettiva e processi d'istruzione scolastica².

L'idea dell'autore è quella di elaborare, attraverso l'esame della concezione stoica delle passioni/emozioni e l'analisi e la revisione dell'approccio cognitivo neostoico, un paradigma cognitivo delle emozioni sul quale sia possibile fondare una «pedagogia razionale delle emozioni» (ivi, pp. 57-112). Nella seconda parte del volume, Baldacci mostra come la pedagogia razionale delle emozioni possa concretizzarsi in un'educazione affettiva razionale realmente integrata all'interno della vita scolastica.

Baldacci, in un bel contributo del 2018 intitolato *Ragione e affettività*, richiama i punti salienti della sua proposta «di affrontare il problema dell'educazione affettiva secondo la prospettiva del problematicismo pedagogico» e, quindi, «di considerare l'educazione affettiva nella cornice di un'educazione alla ragione» (Baldacci, 2018, p. 18). L'educazione alla ragione

implica l'educare a pensare in modo riflessivo e ragionevole secondo un processo d'integrazione tra l'ambito intellettuale e quello affettivo. In altre parole, la ragione deve pervadere anche l'esperienza affettiva e la passione deve innervare la ragione. [...] La separazione di ragione ed emozione e/o il loro squilibrio impoverisce l'umanità dell'uomo ed è talvolta responsabile di vere tragedie morali (ivi, pp. 18-19).

Già nel 1996, Franco Cambi, in *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, aveva indicato la necessità di «dar vita a un nuovo paradigma educativo» (Cambi, 1996, p. 8) che facesse da base a un ripensamento critico e a un superamento (in un'ottica integrativa) del dualismo mente-affetti; e aveva dedicato l'ultimo capitolo del volume, intitolato *Affettività, educazione e scuola* (ivi, pp. 138-149), proprio alla scuola – alla sua persistente relazione con elementi e processi affettivi

² Rispetto a questo secondo punto, in particolare, cfr. anche il paragrafo *L'educazione socioaffettiva e l'organizzazione scolastica*, in Baldacci, 2006, pp. 155-168.

e, quindi, alla necessità di sviluppare un'educazione affettiva. La scuola, dunque, diviene (o dovrebbe diventare) il luogo di attivazione del nuovo paradigma. Cambi parla esplicitamente di *integrazione*, teorica e pratico-operativa:

Anche la pedagogia, affrontando i problemi della formazione, proprio in questi anni sta rilanciando una integrazione tra Mente e Affetti, tra fattore cognitivo e fattore emotivo, collegandoli in vista della formazione di un soggetto – insieme – più plastico e più integrale. Sono collegamenti teorici e operativi, che emergono dal mondo della ricerca pedagogica come da quello della progettazione educativa (ivi, p. 52).

La ricerca e l'elaborazione di un tentativo di integrazione fra le due dimensioni, cognitiva e affettiva/emotiva, sono un «compito-chiave della pedagogia» (ivi, p. 53). Dal punto di vista della riflessione e del pensiero teorico, sia nel campo della pedagogia generale sia nei diversi ambiti dei saperi dell'educazione, la situazione appariva, in quegli anni, decisamente promettente:

Nel dibattito attuale [...] il faccia a faccia tra *logos* e affetti si è posto in primo piano e vi si è posto – finalmente – come problema, aperto ad una libera indagine e svincolato dalle soluzioni tradizionali (dell'*aut-aut* o del conflitto) per attuare strategie e percorsi di sintesi, di intersezione, di collaborazione, forse anche di integrazione ma comunque di dialogo (*Ibidem*).

1.2. *Insoddisfazione per le attuali soluzioni*

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. Sospetto che sia questo il caso; e cioè che non ci sia un'ampia

condivisione teorica e che teoria e prassi, in questo ambito educativo, non condividano un terreno comune.

Ritengo, inoltre, che una possibile causa della mancata integrazione possa essere riconosciuta nella preminenza che è stata assegnata, dopo (e, forse, come reazione, proprio a causa di) un lunghissimo misconoscimento e profondo discredito, all'ambito affettivo/emotivo rispetto all'ambito cognitivo/razionale.

Per usare una formulazione poco formale, ma che ritengo possa rendere bene l'idea, ci si è fatti prendere un po' troppo la mano dall'emotivo. Questo fatto, come abbiamo rilevato alla fine del capitolo precedente, era già stato individuato da Cambi come un'eventualità negativa, inevitabile forse, insita nel cambio di paradigma:

Certo, ci sono dei rischi: di potenziare ottiche narcisistiche, di enfatizzare l'emotivo a scapito del razionale, di privilegiare uno *status* di precarietà, di fluidità endemica nel soggetto, deprivandolo dei suoi aspetti di volontà e certezza, di ordine e di verità. Ma sono rischi che vanno corsi e controllati attraverso una vigilanza critica, attraverso una sottile coscienza dialettica, che inviti a non irrigidire e "eternare" alternative, demarcazioni, differenze; e ancora: priorità e opposizioni, che sono e devono essere puramente funzionali e non ontologiche (Cambi, 1996, p. 38).

La proposta di Baldacci, che adotta il punto di vista del problematismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin, certamente non corre questi rischi. Bertin (1968), infatti, era stato chiaro a questo proposito:

Compito dell'educazione è recuperare il momento di problematicità affettiva in direzione positiva, e cioè far sì che l'antitesi tra la tendenza a strumentalizzare o ad ignorare gli altri e la tendenza ad identificarsi agli altri non ripieghi nell'ambito egocentrico, ma si svolga, già nel periodo dell'età evolutiva e superando squilibri e tendenze alienanti, secondo l'esigenza dell'integrazione razionale (p. 208)³.

³ La concezione di Bertin dell'educazione affettiva, parte integrante dell'educazione etico-sociale, è, in un certo senso, "curativa", "terapeutica": «Razionalizzare la vita affettiva significa rendersi conto che anomalie di comportamento, difficoltà di carattere, inquietudine ed abnormità emotive sono dovute principalmente al sacrificio dell'esigenza etica (che, benintesa, è esigenza di "integrazione") a favore di

Le due integrazioni – emozione e ragione; educazione affettiva/emotiva e istruzione scolastica – che devono essere compiute per cercare di realizzare un “curricolo problematicista” (l’espressione è di chi scrive), nel quale la dimensione affettiva/emotiva sia congiunta alla dimensione dei saperi, sono evidentemente strettamente collegate⁴.

Si può rilevare, però, un certo tipo di ordinamento teorico: la conciliazione pedagogica di emozione e ragione dovrebbe portare, come conseguenza necessaria, a ricercare una soluzione integrativa didattica. Ritengo che valga (o che debba valere) certamente anche in questo caso quanto scriveva Raffaele Laporta in relazione alla “Paideitica”: «una efficace teorizzazione scientifica in campo educativo deve avere valenza pratica» (Laporta, 1996, p. XIX). Un assente o inefficace lavoro pedagogico critico-riflessivo sul rapporto integrativo fra emozione e ragione molto difficilmente (oppure casualmente o, eventualmente, in un’ottica completamente diversa) porterà a considerare i problemi dell’affettività/emotività e i problemi dell’istruzione come aspetti interrelati della formazione scolastica⁵. Ma è dall’osservazione

momenti unilaterali della vita personale (e perciò alienanti) in senso individuale o sociale» (Bertin, 1968, p. 217). Cfr., a questo proposito, Baldacci (2008, p. 15), che utilizza il termine ‘preventiva’ (e anche ‘terapeutica’, poco sotto): «L’educazione affettiva è perciò ispirata alla finalità “preventiva” che pervade tutta l’educazione: evitare che la personalità subisca deformazioni sia in senso egocentrico (di eccesso dell’io rispetto al mondo), sia in senso eterocentrico (di eccesso del mondo rispetto all’io)». Rispetto all’antinomia fra istanze egocentriche e istanze sociocentriche (e alle loro finalità – rispettivamente, quella dell’autonomia e quella della responsabilità – che devono essere integrate e bilanciate ai fini di uno sviluppo personale equilibrato), cfr. Baldacci, 2006, pp. 157-159.

⁴ La riflessione di Baldacci (cfr., in particolare, Baldacci, 2006) sul curricolo (e sul curricolo in relazione all’educazione socioaffettiva) è molto più elaborata e profonda. L’autore prende infatti in considerazione e discute la distinzione fra curricolo esplicito e curricolo implicito, quella fra curricolo 1 e curricolo 2, l’importanza della cornice pedagogica del sistema formativo integrato, la “trasversalità” dell’educazione indiretta e la centralità del deuter apprendimento (rispetto a quest’ultimo fenomeno, cfr. Bateson, 1976, pp. 195-215).

⁵ Questo non significa che solamente l’adozione di un approccio problematicista alla questione dell’integrazione fra emozione e ragione – e quindi, come argomenta in maniera convincente Baldacci (2008) nella prima parte del volume, l’adozione

e dall'analisi delle soluzioni pratiche (il più delle volte poco “ragionate”) tentate o messe in atto nei contesti scolastici che può nascere la motivazione ad affrontare criticamente e in profondità il rapporto emozione-ragione.

Baldacci parla esplicitamente di una «insoddisfazione per le soluzioni verso cui si sta orientando l'educazione affettiva scolastica» (2008, p. 9): la dimensione affettiva/emotiva diventa questione educativa specialistica e si declina – in ragione, anche, di alcune “mode” (di psicologia divulgativa) che sono state assunte ma non sempre analizzate criticamente dalla pedagogia generale – quasi esclusivamente nei termini di una alfabetizzazione emotiva da aggiungere al curriculum. Baldacci scrive:

Si ha così l'illusione di affrontare il problema dell'affettività senza venir meno ai compiti d'istruzione. Ma in questo modo, di fatto, si consuma la separazione tra affettività e apprendimento scolastico; mentre proprio la specificità della scuola in materia di istruzione e la rilevanza formativa ed esistenziale della dimensione emotiva dovrebbero portare a tentare di mantenere congiunti questi due aspetti della crescita umana (*Ibidem*).

Nel contributo *Ragione e affettività*, Baldacci scrive:

Il ragionamento che stiamo sviluppando porta a considerare criticamente una educazione affettiva scolastica indirizzata verso obiettivi specifici e a cui siano deputati tempi *ad hoc*. Si tratta dell'ipotesi della cosiddetta “alfabetizzazione emozionale”, affidata a veri e propri corsi specifici collocati in momenti appositi dell'orario scolastico. Si tratta di corsi che mirano a sviluppare

(rivisitata) di una teoria cognitiva neostoica delle emozioni (e non, invece, come era stato prospettato da Bertin (1962; 1968/1975⁴), di una prospettiva psicanalitica) – possa portare a delle soluzioni didattiche integrative. Non soltanto, infatti, una teoria cognitiva delle emozioni, che assume che le emozioni siano valutazioni cognitive di un certo tipo, quali, ad esempio, giudizi (approccio costitutivo) o che siano causate da valutazioni cognitive (approccio causale), prevede una soluzione non-disgiuntiva al problema del rapporto fra emozione e ragione. Immagino che possano funzionare anche approcci “ibridi”, quale, ad esempio, quello di Dewey e Mead (vedi *infra*, par. 5 del presente capitolo). Questo non preclude, chiaramente, che anche di un approccio di questo tipo non si possa dare una lettura pedagogica problematicista (anzi, questa sarebbe auspicabile).

le conoscenze e le abilità emozionali del soggetto, facendo “delle emozioni e della vita sociale vere e proprie materie di insegnamento” (2018, p. 23)⁶.

Le controindicazioni di questa impostazione, infatti, sono principalmente due:

In primo luogo, distoglierebbe l'attenzione dalla dimensione pervasiva e collaterale dell'affettività, col rischio di sminuirne la cura. [...] In secondo luogo, dal momento che l'insegnamento di una materia chiama in causa una preparazione specifica, è evidente che – invece di basarsi su un buon senso raffinato in direzione pedagogica – si porrebbe la questione di affidare l'alfabettizzazione emotiva ad uno “specialista”, psicologo o altro, invece che ad un “comune” insegnante. Da qui deriverebbero innegabili rischi di delega allo specialista del problema dell'educazione affettiva, con conseguente deresponsabilizzazione degli altri docenti (ivi, p. 24)

Rispetto a questo problema, anche Loredana Perla (2002) aveva indicato, in una fase storica di transizione verso l'autonomia didattica, la necessità di integrare l'educazione affettiva/emotiva (lei parla di educazione ai sentimenti) all'interno del curriculum scolastico:

Appare scontato che in questa fase di transizione, tutt'oggi in corso, un passaggio qualitativamente rilevante sia quello della progressiva integrazione, nei diversi *curricula* formativi, dei molteplici contenuti afferenti l'educazione ai sentimenti, in passato oggetto di approfondimento esclusivo solo di alcuni ambiti (religioso, socio-morale, degli studi sociali). L'educazione al *sentire* si concretizzerebbe così in una dimensione *trasversale* che aggregerebbe e coagulerebbe una molteplicità di discipline diverse.

Soltanto nella logica di un discorso che faccia della dimensione affettiva una ragione pedagogica di *educazione* scolastica è infatti possibile superare

⁶ Cfr. anche Baldacci (2006): «diversamente da quanto accade per la formazione intellettuale, non sembra opportuno assegnare all'educazione socioaffettiva *obiettivi specifici* veri e propri, ossia traguardi formativi formulati in modo preciso e il cui raggiungimento si presenti misurabile» (p. 158); «per rispettare l'autonomia esistenziale delle persone e la democraticità della formazione, il piano teleologico dell'educazione socioaffettiva [deve] basarsi su pure *finalità educative*, che si limitano a fissare *direzioni* d'impegno educativo, invece che *traguardi* precisi e definiti, e il cui valore è quello di *criteri di organizzazione del contesto educativo* [...], validi per la regolazione delle attività formative» (pp. 158-159).

l'*impasse* dei contenuti inglobati forzosamente al curriculum di scuola o proposti come offerte opzionali in percorsi specifici o meramente integrativi solitamente affidati a specialisti esterni (psicologi o psicopedagogisti) (p. 193).

Nel prosieguo del capitolo affronterò la questione teorica della prima integrazione (quella fra emozione e ragione); non mi occupo del rapporto fra educazione affettiva e processi d'istruzione scolastica. Prenderò brevemente in esame la teoria cognitivo-valutativa neostoica di Martha Nussbaum; passerò poi a discutere la teoria stoica delle passioni/emozioni e cercherò di mostrare l'interesse che questa concezione può avere per la pedagogia. Non affronto in questa sede la proposta di revisione della teoria neostoica proposta da Baldacci (2008) né la vera e propria *pars construens* del suo lavoro (la seconda parte del suo volume).

2. La teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni e l'opposizione alla tesi normativa stoica

2.1. L'intelligenza delle emozioni

Le teorie valutative delle emozioni, note anche come teorie cognitive delle emozioni, sono diventate popolari negli anni Sessanta del secolo scorso. Esistono diverse varianti, ma la distinzione fondamentale all'interno di questa tradizione è fra teorie costitutive e teorie causali: le teorie costitutive sostengono che le emozioni *sono* cognizioni o valutazioni di un qualche tipo particolare (questo approccio è dominante in filosofia); quelle causali, invece, che le emozioni sono *causate da* cognizioni o valutazioni (questo approccio è più popolare in ambito psicologico) (Scarantino & de Sousa, 2018)⁷.

In generale, alla base della tradizione valutativa delle emozioni c'è l'idea che un'emozione sia «una forma speciale di pensiero sul modo in cui interpretiamo un evento» (Oatley, 2007, p. 65).

⁷ Per una critica della teoria cognitiva delle emozioni, in particolare della variante denominata del cognitivismo costitutivo (della quale fa parte anche la teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni di Martha Nussbaum), cfr. Scarantino, 2010.

La cosiddetta «teoria neostoica delle emozioni» fa parte della tradizione valutativa delle emozioni (nella variante costitutiva) e rientra nell'approccio che va sotto il nome di *judgmentalism*, i cui principali proponenti sono i filosofi Robert Solomon e Martha Nussbaum (Scarrantino, 2016, pp. 29-31)⁸.

All'inizio del primo capitolo del volume *L'intelligenza delle emozioni*, Nussbaum, specificando lo scopo del suo lavoro, definisce la sua personale concezione delle emozioni: «le emozioni implicano giudizi su cose importanti, giudizi nei quali, nel considerare un oggetto importante per il nostro benessere, riconosciamo il nostro “essere bisognosi” (*neediness*) e la nostra incompletezza riguardo a cose del mondo che non controlliamo pienamente» (2004, p. 37)⁹.

Semplificando molto un testo di più di ottocento pagine, che procede attraverso argomentazioni filosofiche supportate da riferimenti scientifici e da molte analisi e riflessioni di casi particolari (personali, letterari, musicali etc.), si potrebbe dire che, dato che le emozioni hanno un contenuto cognitivo e, quindi, sono intelligenti¹⁰, allora le emozioni giocano un ruolo di rilievo nella vita etica.

⁸ Cfr. Marraffa & Viola (2017), in particolare la discussione critica della tesi assiologica della teoria delle emozioni di Nussbaum. Gli autori mostrano che la tesi che un giudizio valutativo sia la condizione definitoria di *ogni* emozione è implausibile (pp. 7-12).

⁹ Cfr. Marraffa & Viola (2017, p. 6): «Il cognitivismo neostoico modificato formula tre tesi sulla natura delle emozioni. Primo, le emozioni sono sempre in relazione a qualcosa, ossia non sono cieche ma hanno sempre un oggetto; e questo oggetto è *intenzionale*, nel senso che figura nell'emozione così come è concepito e interpretato dalla persona che prova quell'emozione. Secondo, le emozioni presuppongono non già semplici modi di vedere gli oggetti bensì vere e proprie *credenze* su di essi. Terzo, al pari delle percezioni intenzionali, le credenze che danno vita alle emozioni sono sempre in relazione a un *valore*. Più precisamente, le emozioni chiamano in causa giudizi di valore “aristotelici”: quando un individuo prova un'emozione positiva nei confronti di un oggetto, non vi è soltanto il giudizio che l'oggetto ha valore, ma anche il giudizio *eudaimonistico* che l'oggetto è prezioso per il proprio benessere».

¹⁰ Cfr. la chiara sintesi, a riguardo, di Menin (2019, p. 145): «La teoria delle emozioni di Nussbaum è, in conclusione, radicale: poiché il livello proposizionale delle credenze e quello emotivo vengono fatti da lei coincidere, l'intero ambito emotivo, che una lunga tradizione filosofica aveva considerato come qualcosa di

La teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni di Nussbaum deriva, evidentemente, dall'interpretazione delle osservazioni degli stoici (greci e romani) in tema di passioni/emozioni¹¹, e si propone di risolvere le aporie e i problemi che, a giudizio dei neostoici (in questo caso, Nussbaum), gravano sulla concezione antica dei *pathé*¹². Nussbaum dichiara esplicitamente di seguire la perspicace analisi stoica delle emozioni ma di non accettare «la tesi normativa radicale che è meglio estirpare del tutto le emozioni dalla vita umana» (Nussbaum, 2004, p. 30; cfr. anche ivi, p. 20, nota 1).

2.2. La terapia delle passioni/emozioni

Luigina Mortari (2017) affronta il medesimo problema: sostiene infatti che Nussbaum sviluppa la propria teoria cognitiva delle emozioni a partire dall'idea – condivisa dalle diverse filosofie ellenistiche: epicurea, stoica, scettica – che i processi affettivi/emotivi siano strettamente connessi ai processi cognitivi, e sottolinea che la filosofa statunitense si distacca, in particolare, dalla posizione stoica, perché non ne condivide «la visione negativa che avevano elaborato delle emozioni, considerate parti dell'essere da eliminare attraverso la terapia filosofica» (p. 37).

Porre l'accento sul rifiuto da parte di Nussbaum del programma normativo degli stoici è funzionale all'adozione di una prospettiva

completamente diverso dalla razionalità, se non addirittura opposto a essa, è valutato invece come una vera e propria forma di intelligenza, che non solo ha la stessa dignità della ragione, ma fa parte di essa».

¹¹ Non mi pronuncio, per il momento, sulla questione se sia più corretto o opportuno tradurre e rendere il termine greco *pathos* con 'passione' oppure con 'emozione'. Per ora utilizzo indifferentemente 'passione' o 'emozione' (oppure 'passione/emozione') in riferimento agli stoici, riservando invece 'emozione' per la trattazione contemporanea.

¹² In generale, la teoria neostoica delle emozioni, rispetto a quella stoica, «pone l'accento sulla comunanza (*commonality*) tra esseri umani e altri animali, sul ruolo delle norme sociali, e sulle complessità della storia umana individuale» (Nussbaum, 2004, p. 21).

meno rigorista¹³, all'assunzione, cioè, dell'idea che sia decisamente importante accettare in maniera consapevole e con convinzione un'esperienza emotiva complessa, ricca, variegata. Mortari precisa, infatti, in riferimento al proprio approccio: «Con Nussbaum resto vicina alla prospettiva aristotelica, secondo cui la vita umana non può non essere fatta di relazioni con gli altri e, quindi, non può non essere affettivamente connotata» (*Ibidem*).

La tesi, però, secondo la quale per gli stoici «la qualità della vita può considerarsi buona solo quando il soggetto elimina ogni sommovimento e turbamento provocato dagli affetti; quando il mondo diventa una realtà emozionalmente neutra, dove tutte le cose sono ridotte allo zero affettivo» (*Ibidem*), nella sua radicalità, non è del tutto corretta. E questo per almeno due ragioni: (i) non esiste una teoria stoica “unitaria” delle emozioni: il pensiero stoico greco-latino copre un arco temporale di oltre 450 anni: alcune idee sulle emozioni di Crisippo non coincidono con quelle di Posidonio o di Marco Aurelio; neppure lo stoicismo antico ha una sua unità di pensiero, in quanto opera di tre filosofi – Zenone, Cleante e Crisippo – che hanno retto la Scuola stoica, in successione, per circa un secolo: «filosofi con personalità differenti e con interessi diversi» (Radice, 2002, p. ix)¹⁴; (ii) alcuni stoici si riferiscono esplicitamente al fatto che esistano emozioni positive (*eupatheia* in greco, *constantia* in latino).

Per uno sguardo d'insieme, in ogni caso, si può affermare, come sostiene Barbara H. Rosenwein (2006), che gli stoici, in ambito emotivo, hanno integrato due tesi, una di Platone (le emozioni sono in contrasto con la virtù), una di Aristotele (le emozioni sono giudizi); la

¹³ Fra i limiti della concezione stoica delle passioni identificati da Baldacci, il secondo è connesso al «rigorismo» (2008, p. 63): all'idea che per gli stoici le passioni non debbano essere moderate, bensì estirpate. Baldacci (ivi, pp. 62-63), però, giustamente fa riferimento anche all'esistenza – in alcuni sistemi stoici – delle passioni positive (*eupatheiai*; per quanto riguarda la traduzione latina di questo termine, in Cicerone il concetto di *eupatheia* è reso con il termine *constantia*). «Una pedagogia delle emozioni ispirata alla ragione non può pertanto far proprio l'ideale dell'*apatia*, della cancellazione delle passioni, e si orienta piuttosto verso l'*eupatia* (che come abbiamo visto, non era del tutto estranea agli stoici), verso la ragionevolezza e la misura degli stati emotivi» (ivi, p. 63).

¹⁴ Cfr. anche Rosenwein, 2006, p. 38: «It is wrong to assume a unanimous Stoic position on the emotion».

sintesi è che le emozioni sono cattivi giudizi: «They agreed with Aristotle that emotions were judgments. But in their view, they were bad judgments. In this way, they agreed with Plato: emotions were inimical to the virtuous life» (pp. 37-38). Le emozioni per gli stoici, dunque, sono giudizi: errati da un punto di vista logico, cattivi in una prospettiva etica.

Nussbaum analizza e discute la tesi normativa degli stoici in ambito emotivo – e cioè che le passioni/emozioni siano, in qualche modo, da eradicare – nel capitolo decimo, intitolato *Gli Stoici e l'estirpazione delle passioni*, contenuto nel volume *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* (Nussbaum, 1998, pp. 382-425)¹⁵.

Secondo l'autrice, «Fra le tesi più note e paradossali dell'intera storia della filosofia troviamo quella di Crisippo secondo cui le passioni sono forme di giudizio [*krisis*] falso o di credenza [*doxa*] falsa» (ivi, p. 388)¹⁶. Il motivo riguarda il riconoscimento della natura – attiva o passiva – delle passioni/emozioni:

Rendere la passione uguale alla credenza e al giudizio equivale inoltre a ignorare quell'elemento di passività che ha conferito al termine “passione” una collocazione verbale di genere diverso. Infatti i giudizi sembrano essere qualcosa che noi formuliamo in senso attivo, non qualcosa che ci troviamo a subire (*Ibidem*).

Ed è proprio questa la forza (etica) della prospettiva di Crisippo in tema di passioni/emozioni (che non è condivisa da tutti gli stoici)¹⁷. Se passioni/emozioni coincidono con giudizi o credenze (di un certo tipo: errati), se siamo noi, quindi, ad “agire” in ambito emotivo e le passioni/emozioni non sono qualcosa che ci capita e di cui non abbiamo piena responsabilità, la cura delle passioni sarà un'attività razionale (una terapia filosofica) che permetterà di individuare ed eliminare, in maniera inequivocabile, ciò che è falso e sbagliato, senza lasciare strascichi “illogici”.

¹⁵ Cfr. anche l'articolo che costituisce la prima versione del capitolo decimo: Nussbaum, 1987.

¹⁶ Cfr., per i termini *doxa* e *krisis*, Nussbaum, 1998, p. 418, nota 23.

¹⁷ Cfr. Nussbaum, 1998, p. 418, nota 24.

Per quanto si possa ritrovare in tutto il pensiero greco, in qualche misura, l'idea che passioni/emozioni abbiano una qualche componente cognitiva, Crisippo si discosta da Platone, Aristotele, Epicuro e anche da Zenone (predecessore di Crisippo), nel sostenere l'identità fra giudizio e passione/emozione (Nussbaum, 1998, pp. 389-392). Assumendo e accettando questa identità e assumendo che le passioni/emozioni sono per definizione giudizi errati (e quindi moralmente da rigettare), si può concludere che le passioni/emozioni debbano essere estirpate. «Gli Stoici insegnano [...] che la passione non dovrebbe essere moderata ma estirpata. La considerano addirittura una delle più grandi differenze fra il proprio insegnamento terapeutico e quello dei rivali aristotelico-peripatetici» (ivi, p. 405)¹⁸.

Nussbaum menziona solo, e abbastanza velocemente, nell'ultimo paragrafo del capitolo (ivi, pp. 413-415) le *eupatheiai* (le passioni/emozioni positive), che definisce come risposte affettive (che gli stoici permettono di mantenere, una volta completata la terapia) e sostiene che «non sono passioni e non vanno identificate con alcuna altra valutazione delle realtà esterne» (ivi, p. 413). Nussbaum mette in guardia, in una maniera che potremmo definire *preventiva*, rispetto a possibili obiezioni, supportate dalla lettura di testi appartenenti alla tradizione stoica, alla sua tesi che la terapia stoica sia «pura e semplice estirpazione» (ivi, p. 415):

¹⁸ Cfr. le perplessità di Williams, 1994 (recensione di Nussbaum, 1998). Williams ritiene che la dottrina stoica delle passioni non sia credibile (nonostante gli sforzi di Nussbaum) come vera terapia filosofica perché non risulta chiaro cosa significhi e che cosa comporti l'estirpazione di tutto ciò che, per gli stoici, è indifferente (*adiaphoron*), e cioè, di tutto ciò che non è virtù e ragione. «The Stoics thought that the passions should be extirpated altogether. At the end of her account, however, though Nussbaum writes well about their complex theories of the emotions, we are not finally enlightened about why they thought this, or quite what it was supposed to involve. This is because there is no coherent account of the value of the things that typically arouse the passions. The Stoics held that everything except virtue and reason was *adiaphoron*, 'indifferent'. Nussbaum tries to argue that this need not mean that those other things have no value at all, but she finally admits defeat. Without some credible account of this, Stoicism seems attached to a lethal high-mindedness which we can hardly recognise as the materials or the goal of a therapy».

A volte gli interpreti attirano l'attenzione su brani come questo [Nussbaum si riferisce a una lettera a Lucilio di Seneca] per sostenere che l'estirpazione stoica non equivale a quell'abbandono radicale dell'intera vita emozionale come si potrebbe inizialmente pensare. Perché, anche se il tumulto viene eliminato, rimangono tuttavia molti moti di felicità (ivi, p. 414).

Nel seguito vorrei mostrare che la tensione verso l'estirpazione dei *pathê* non coincide con una vita emotivamente neutra. Prima, però, è necessario ricostruire brevemente alcuni altri elementi della teoria stoica (in particolare, della teoria di Crisippo) delle passioni/emozioni.

3. Gli stoici (soprattutto Crisippo), le passioni, le emozioni

3.1. La teoria di Crisippo

Non solo la teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni di Nussbaum deriva dalla teoria stoica delle passioni. Quest'ultima è, così argomenta Andrea Scarantino (2016, p. 25), all'origine dell'intero approccio costitutivo, all'interno della tradizione valutativa delle emozioni. Scarantino precisa anche, giustamente, che quella che chiamiamo teoria stoica delle passioni è, nelle sue linee generali e prevalentemente, la teoria introdotta da Crisippo (circa 280-206 a.C., terzo scolarca della scuola stoica a partire dal 232 a.C.) e poi difesa da Seneca (circa 4/1 a.C.-65 d.C.).

La teoria di Crisippo¹⁹ può essere ricostruita molto sinteticamente nel modo seguente²⁰. Le passioni sono giudizi (di valore o di appropriatezza) errati²¹ e il giudizio è interpretato dagli stoici come assenso

¹⁹ Per lo stoicismo antico, nello specifico, per la teoria dei *pathê* di Crisippo, utilizzo l'edizione a cura di Roberto Radice, *Stoici antichi. Tutti i frammenti secondo la raccolta di Hans von Arnim* (Radice, 2002). La sigla utilizzata per i frammenti crisippeï sulle passioni, contenuti nel VII libro de *I frammenti morali di Crisippo*, è [C.e], seguita dal numero del frammento (da [C.e]377 a [C.e]490).

²⁰ Cfr. Scarantino 2016, p. 25 e Sorabji 2000, pp. 29-54.

²¹ Cfr. [C.e]382: «[...] non avevano torto i seguaci di Zenone a considerare le passioni come una perversione dell'anima umana, e come giudizi di ragione errati»; [C.e]461[2]: «Crisippo nel primo libro de *Le passioni* di sforza di dimostrare che le

alla rappresentazione (*phantasia*)²². La capacità di dare assenso richiede ragione. Il giudizio, quindi, è l'assenso della nostra ragione alla rappresentazione. Ci sono quattro passioni primarie: dolore (*lupê; aegritudo*), piacere (*hêdonê; laetitia, voluptas*), paura (*phobos; metus*), desiderio (*epithumia; libido, appetitus, cupiditas*). Dolore e piacere sono dirette al presente, paura e desiderio al futuro; dolore e paura sono dirette verso un male apparente, piacere e desiderio verso un bene apparente²³. Tutte le altre passioni derivano dalle quattro passioni primarie²⁴. Ogni passione consiste in due giudizi: che (i) c'è un bene o un male a portata di mano (l'assenso alla rappresentazione che qualcosa di buono o cattivo sta accadendo o accadrà) e che (ii) è appropriato

passioni sono giudizi della parte razionale <dell'anima>» e [C.e]475: «[...] le passioni sono giudizi e risiedono nella facoltà razionale dell'anima». Cfr. anche [C.e]456, [C.e]459[1] e [2].

²² «The belief (*doxa*, Latin *opinion*) or judgement (*krisis*, Latin *iudicium*) involved in emotion is distinguished by the Stoics from mere appearance (*phantasia*, Latin *species, visum, visio*) by the idea that belief or judgement involves an additional mental operation. It involves assenting (*sunkatathesis*, Latin *adsensus, consensus, consensus*) with the mind or reason to the appearance. Strictly speaking, assent is given to propositions, and hence to the proposition contained in the appearance» (Sorabji 2000, p. 41). Sulla rappresentazione, cfr. [B.l]52-[B.l]70 (frammenti di Crisippo sulla rappresentazione, all'interno del capitolo *La dottrina della conoscenza*, in *Logica*). Cfr. anche, sulla distinzione fra rappresentazioni *catalettiche* e *acatalettiche*, Baldacci, 2008, p. 58.

²³ Cfr., ad esempio, [C.e]378: «Quanto al genere, queste sono le quattro passioni originarie: desiderio, paura, dolore e piacere. Desiderio e paura sono forme di anticipazioni: l'uno in relazione a qualcosa che sembra un bene, e l'altra in relazione a qualcosa che sembra un male. Ci sono poi piacere e dolore: l'uno si ha quando realizziamo un nostro desiderio o sfuggiamo a qualcosa che temevamo, l'altro quando non riusciamo ad attuare un desiderio o incappiamo in qualcosa che temevamo»; e [C.e]386[2]: «Secondo il loro genere le passioni per gli Stoici sono le seguenti: piacere, dolore, paura, desiderio. Ritengono infatti che le passioni dipendano da una cognizione del bene e del male, e quando l'anima è sollecitata da beni presenti si ha il piacere; quando è oppressa da mali presenti si ha il dolore. Invece, quando è mossa da beni attesi, si ha il desiderio, che è un impulso verso un bene apparente; quando poi ci si aspetta un male si ha quella passione che prende il nome di paura».

²⁴ Cfr. [C.e]397, [C.e]401, [C.e]409, [C.e]414.

reagire in un certo modo (l'assenso alla rappresentazione che è appropriato reagire in un certo modo)²⁵.

Julia Annas, nel volume *Hellenistic Philosophy of Mind*, sostiene che poche dottrine stoiche sono state tanto criticate quanto la teoria delle passioni/emozioni: fin dall'antichità questa è stata attaccata in quanto ritenuta controintuitiva e persino assurda. Il travisamento della teoria derivato dalla decontestualizzazione di alcune sue parti non dà però ragione dell'intero fenomeno:

it is also true that the theory to some extent redefines the original phenomena, as we can see from the claim that the ideal moral agent will not have *pathê*. This runs against the normal usage of *pathos* in Greek, according to which the *pathê* are in themselves neither good nor bad: what matters is how one handles them (Annas, 1992, p. 103).

Poco importanti, dunque, le modalità di gestione delle passioni. La bontà o la cattiveria delle passioni non dipende dal nostro modo di rapportarci a esse. Per gli stoici, i *pathê* sono, per definizione, negativi.

Similmente, William Lyons (1999), fa riferimento alla profondità teorica e, nonostante ciò, alla sottostima e alla svalutazione cui sono andate incontro le teorie delle passioni/emozioni degli stoici e degli epicurei, che, sostiene, sono stati i filosofi più originali del periodo ellenistico (p. 23). Per Lyons, gli stoici non erano interessati principalmente a una teoria delle emozioni in sé, quanto piuttosto allo studio della nascita delle emozioni che, di conseguenza, può insegnarci come controllarle. In questo senso, li considera come dei proto-psicoterapeuti²⁶. E li ritiene “moderni” in quanto hanno una concezione della mente decisamente materialista: possono essere considerati, quindi, in maniera volutamente anacronistica, non-cartesiani (ivi, pp. 23-24).

²⁵ «Distress is the judgement that there is bad at hand and that it is appropriate to feel a sinking. Pleasure is the judgement that there is good at hand and that it is appropriate to feel an expansion. Fear is the judgement that there is bad at hand and that it is appropriate to avoid it. Appetite is the judgement that there is good at hand and that it is appropriate to reach for it» (Sorabji 2000, pp. 29-30).

²⁶ Questa lettura è in linea con la prospettiva esposta da Nussbaum (1998) nel volume *Terapia del desiderio*.

Lyons propone, per gli stoici, la seguente *definizione* di emozione: l'emozione è un impulso (indotto cognitivamente) ad agire o a pianificare un'azione (di emergenza), causato dal fatto che il soggetto esprime un giudizio o si forma una credenza in merito allo stato di cose attuale e alle conseguenti possibili risposte o reazioni (ivi, p. 24)²⁷. Questa definizione combina l'idea che le passioni/emozioni siano credenze (*doxai*) o giudizi (*kriseis*) e l'idea che siano impulsi (*hormê*) eccessivi che disubbidiscono alla ragione²⁸.

3.2. Razionalità delle passioni/emozioni, unità dell'anima, etica

Il fatto che siano impulsi eccessivi che disubbidiscono alla ragione non significa, come potrebbe sembrare superficialmente, che le passioni/emozioni siano non razionali: gli impulsi, per gli stoici, infatti, sono razionali (Annas, 1992, p. 105). Possiamo anche parlare di impulsi, passioni o emozioni *irrazionali*, ma facendo bene attenzione a non interpretare 'irrazionale' come proveniente da una sede altra rispetto alla ragione o alla facoltà razionale. La sede delle passioni/emozioni (che sono giudizi errati e impulsi/inclinazioni eccessivi), infatti, è per Crisippo l'anima razionale (Nussbaum, 1998, pp. 392-393).

Plutarco, analizzando e riportando la teoria stoica delle passioni, e in particolare la posizione di Crisippo, scrive:

Tutti costoro – <e cioè gli Stoici, Aristone, Zenone e Crisippo> – sono concordi nel considerare la virtù come un atteggiamento e una facoltà della parte dominante dell'anima, generata dalla ragione, anzi riconducibile alla ragione nella sua forma stabile e immutabile. Ritengono inoltre che la parte passionale e irrazionale dell'anima non sia distinguibile da quella razionale per una qualche sua differenza sostanziale, ma che sia invece quella stessa

²⁷ Cfr. le quattro principali definizioni di passione che, nella ricostruzione di Scott M. Rubarth, sono state proposte dagli stoici: impulso eccessivo, impulso non conforme alla ragione, giudizio errato, fluttuazione dell'anima. «The Stoics defined passion in several ways, each emphasizing a different facet of the term. The four most common accounts or definitions of passions to have come down to us are: (1) an excessive impulse; (2) an impulse disobedient to (the dictates of) reason; (3) a false judgment or opinion; (4) a fluttering [*ptoia*] of the soul» (Rubarth, 2002, p. 2).

²⁸ Cfr. anche Sorabji, 2000, p. 44.

parte dell'anima che va sotto il nome di mente o egemonico, il quale subisce una completa deviazione e trasformazione allorché si trova in certe passioni, o abitudini o in certi stati di alterazione. In tal modo <lo stesso egemonico> si fa vizio o virtù, senza bisogno che <nell'anima> vi sia alcuna parte irrazionale. Esso è detto irrazionale quando per l'eccedere dell'impulso che ha acquistato in forza e in potere, è sospinto verso ciò che è irragionevole in contrasto con le scelte che la ragione farebbe. La passione, dunque, è il principio razionale corrotto e allo sbando, proveniente da un giudizio falso ed erroneo che ha acquistato una forza travolgente ([C.e]459[1]).

Per alcuni la ragione non è qualcosa di diverso dalla passione e fra le due non c'è differenza né tanto meno contrasto: c'è piuttosto l'indirizzarsi di un unico principio razionale verso l'una o verso l'altra, che noi non riusciamo ad avvertire perché il cambiamento è troppo repentino e veloce. Non ci rendiamo conto che è con la stessa facoltà dell'anima che noi per natura proviamo desideri, cambiamo opinione, ci adiriamo e temiamo, oppure ci lasciamo portare dal piacere verso azioni turpi, o anche, mentre il piacere ci trascina, gli opponiamo resistenza. E infatti il desiderio, l'ira, la paura e tutti i sentimenti simili sono opinioni e giudizi malvagi che non riguardano una sola parte dell'anima, ma consistono in propensioni, abitudini e assensi, insomma atti di tutto l'egemonico che in breve tempo si modificano, simili alle corse dei bambini che hanno impeto e irruenza, ma anche insicurezza e volubilità a motivo del venir meno delle forze ([C.e]459[2]).

Annas sostiene che abbiamo sempre una ragione per agire; non è detto, però, che si tratti sempre di una buona ragione: «We always act for a reason, but we can always ask if it was a *good* reason, the result of intelligent reflection and developed rationality» (Annas, 1992, p. 105). A questo proposito, non dobbiamo pensare a una contrapposizione fra ragione e mancanza di ragione, ma piuttosto fra “buona” ragione e “cattiva” o “inadeguata” ragione (ivi, p. 106)²⁹.

Un presupposto importante per comprendere la razionalità delle emozioni è l'idea stoica (di Crisippo e altri, ma non di tutti gli stoici³⁰, e che va contro corrente rispetto alla concezione e tradizione platonica,

²⁹ «Gli stoici antichi [...] rifiutarono l'idea che abbiamo facoltà interne che sono in competizione o che combattono fra di loro» (Rubarth, 2002, p. 4).

³⁰ Posidonio, per esempio, non condivide l'idea dell'unità dell'anima.

al modello, cioè, del conflitto interno all'anima) dell'unità dell'anima³¹.

È all'anima nella sua interezza, evidenzia Annas, che dobbiamo attribuire tanto le emozioni più sconvolgenti quanto l'azione più saggia:

Our emotions and feelings, turbulent and dysfunctional though they can be, cannot be ascribed to an irrational part of the soul over which the agent has only indirect control. They are something *done* by the whole soul, just as much as wise and considered actions (Annas, 1992, p. 115).

Una caratteristica importante per il discorso pedagogico e educativo, che è una conseguenza della concezione unitaria dell'anima, riguarda la nostra responsabilità nei confronti delle nostre emozioni: siamo responsabili delle nostre emozioni così come lo siamo delle nostre azioni; non possiamo additare o incolpare una qualche parte irrazionale presente al nostro interno e in qualche modo in conflitto con il nostro “vero” io. Se l'anima è razionale e unitaria (indivisa), noi *siamo* le nostre emozioni (e le loro espressioni). Le emozioni, quindi, non possono essere viste come il prodotto di una qualche forza subordinata e potenzialmente aliena che risiede all'interno di noi (cfr. *ivi*, p. 116).

Il discorso sulla responsabilità umana può risultare ancora più chiaro se si riflette sulla differenza che intercorre fra anima razionale e corpo (sempre tenendo chiaro a mente, in ogni caso, che la sede delle passioni/emozioni è, per gli stoici, l'anima e, rispetto all'anima, il “materialismo” che caratterizza il pensiero stoico) e alla loro possibile esposizione al contagio del male. Scrive Cicerone, nel quarto libro delle *Tusculanae Disputationes*:

La differenza fondamentale fra l'anima e il corpo sta in ciò: tanto le anime sane quanto i corpi sono esposti al contagio del male, ma i mali del corpo possono avvenire senza colpa, quelli dell'anima no: nell'anima tutte le affezioni e le passioni derivano dal non aver rispettato la ragione ([C.e]426).

La teoria stoica, nello specifico quella di Crisippo (a differenza di quella di Posidonio), dà quindi una buona spiegazione – da un punto

³¹ Rispetto a questa lettura, cfr. però Nussbaum, 1998, p. 393.

di vista etico – della responsabilità umana nei riguardi delle proprie emozioni (Annas, 1992, p. 120).

Non solo l'essere umano è responsabile nei confronti delle proprie emozioni; questa responsabilità è inserita in un contesto sociale, in un contesto di relazioni con altri. Una tesi (di base) della teoria stoica delle passioni/emozioni riguarda, infatti, la correlazione fra dimensione emotiva e dimensione etico-relazionale³². Secondo Lyons, per gli stoici il pensiero emotivo è spesso moralmente scorretto perché è spesso auto-interessato, perché rischia di essere prevalentemente una riflessione egocentrica. Più che le emozioni, dunque, gli stoici vedevano di cattivo occhio le persone emotive:

While the Stoics held that emotions were not merely complex states involving cognition, impulse and behaviour, they also held that the cognitive processes that gave rise to emotion were morally subversive. The reasoning involved in emotion must have been faulty, they argued, because the reasoning bypassed the “higher rationality” of other-regarding moral reasoning and the ensuing virtuous behaviour. For “emotional thinking” is often self-interested. It often involves thinking about one’s own situation—as, say, of being in grave danger (fear) or, say, of having been insulted (anger) or, say, of having lost face (shame)—and thereby being involved in purely self-centered reflection. The Stoics did not condemn the emotions, as it is sometimes alleged; rather they looked askance and suspiciously at an emotional person (Lyons, 1999, p. 24)³³.

Esercizio della ragione, ricerca etica e apertura all'altro procedono di pari passo e si integrano reciprocamente.

³² Cfr., a questo proposito, la proposta di Bertin (1968) di considerare l'educazione affettiva come parte dell'educazione etico-sociale. Cfr. anche Nussbaum, 2004, p. 17.

³³ Rispetto al fatto che il pensiero emotivo sia spesso «self-interested» o «self-centered», cfr. Bloom, 2019.

4. L'estirpazione dei *pathê* non corrisponde allo zero affettivo/emotivo

4.1. *Pathê* ed *eupatheiai*

Arriviamo ora a quella che Richard Sorabji definisce «the less acceptable side of Stoicism»: la questione dell'estirpazione delle passioni/emozioni^{34,35}. Per gli stoici, i *pathê* sono negativi perché distolgono dal valore e dalla virtù morale, in quanto giudizi errati rispetto a dei beni o dei mali solo apparenti (che, in realtà, sono indifferenti)³⁶. Questo non comporta, però, che lo stoico virtuoso, il saggio, lo stoico ideale, sia apatico (nel significato che noi ora attribuiamo al termine)³⁷: infatti se è vero che tutti i *pathê* sono cattivi, e quindi da rifuggire, è vero anche che per gli stoici esistono alcuni stati corrispondenti che sono buoni, positivi (*eupatheiai*). Queste emozioni positive sono *eulabeia* (prudenza, corrispondente alla paura), *boulêsis* (buona volontà, corrispondente al desiderio) e *chara* (gioia, corrispondente al piacere). E dalle *eupatheiai* originarie ne dipendono altre³⁸.

Rispetto a questa questione, condivido la posizione di Rubarth (e di altri), che si oppone a un'interpretazione dell'ideale stoico come

³⁴ Cfr. [C.e]443-[C.e]455.

³⁵ Cfr. tutto il capitolo 13, *The Case for and against Eradication of Emotion*, in Sorabji, 2000, pp. 181-193. La posizione di Sorabji in merito non è propriamente in linea con quanto si sostiene in questo capitolo, ma la sua analisi dà un'immagine del problema meno ovvia e banale rispetto alla vulgata comune e mostra quanto alcune ragioni a favore dell'eradicazione siano sfidanti [*challenging*] e quanto alcune obiezioni, invece, manchino il punto.

³⁶ Annas, 1992, p. 114: «Hence the emotions, although they are rational in that they all involve commitment to beliefs about things, are in conflict with right reason in that they get in the way of our accepting and living by the moral point of view which reason reveals: the point of view from which nothing but virtue and vice matter. Emotions thus are not good, since they do not encourage us to become attached to moral value. They are not even neutral, but positively harmful, since they encourage us to become attached to values which militate against giving moral value the supremacy that reason demands».

³⁷ L'apatia stoica non corrisponde all'idea contemporanea di "piattezza" emotiva: «*apatheia* should not be confused with the contemporary idea of apathy or emotional flatness» (Rubarth, 2002, p. 1).

³⁸ Cfr. [C.e]431-[C.e]442.

liberazione da tutte le emozioni: «I will be arguing against a common conception of Stoicism, namely that being free of emotion is a Stoic ideal» (2002, p. 1)³⁹. L'obiettivo stoico non è, come comunemente si ritiene, il vuoto emotivo, ma un'organizzazione il più possibile razionale ed etica della vita emotiva. Proprio il desiderio di un benessere emotivo rappresenta, infatti, una motivazione per l'estirpazione delle passioni (Rubarth, 2002, p. 1).

Alla base c'è un problema terminologico, che di fatto permea qualsiasi analisi e discussione della teoria stoica dei *pathê*: qual è, per noi oggi, il significato di *pathos* (e, quindi, come possiamo tradurre questo termine)? Se utilizziamo 'passione' non diamo ragione dell'idea rivoluzionaria di Crisippo dell'identità fra *pathos* e giudizio (falso o errato), la sua natura attiva e razionale; se utilizziamo 'emozione', d'altra parte, non possiamo non accettare l'ideale del vuoto emotivo – ma, a questo punto, ci ritroviamo costretti a minimizzare il riferimento alle *eupatheiai*. Probabilmente non disponiamo di un termine univoco che possa coprire tutti i casi: alcuni esempi di *pathê* sono passioni, altri emozioni, altri ancora qualcosa di diverso. Esistono stati affettivi (passioni, emozioni o altro) che sono, da un punto di vista cognitivo/razionale ed etico, scorretti e da rifuggire e da estirpare, ed esistono stati affettivi che sono buoni, verso i quali idealmente bisognerebbe tendere⁴⁰.

Rubarth (2002) rileva un intento provocatorio e chiarificatore (nei confronti di un'errata lettura e interpretazione del loro pensiero in tema di passioni/emozioni) nell'invenzione stoica del neologismo *eupatheia*:

Since *pathos* as a technical term is by definition bad, the term *eupatheia* should be seen as a playful neologism. By calling positive emotions “good-

³⁹ Cfr. anche Scarantino, 2016, p. 40, nota 18: «Since the class of Stoic passions is not coextensive with our class of emotions, the claim that we should strive for *apatheia* is not equivalent to the claim that we should strive for freedom from all emotions. In fact, the Stoics explicitly admit some emotions as legitimate. The *good emotions* are labeled by the Stoics as *eupatheiai*, and three varieties of them are distinguished: joy (*khara*), will (*boulesis*), and caution (*eulabeia*)».

⁴⁰ Rispetto alla questione della traduzione, nel contesto dello stoicismo ellenistico, del termine greco '*pathos*', cfr. Graver, 2007, pp. 2-4.

passions” when passions have been defined as intrinsically bad is provocative. It seems to be an attempt to rectify the misrepresentation of their school as being void of emotion (p. 6).

4.2. Vuoto emotivo?

Una nuova e autorevole interpretazione della posizione stoica in merito alle emozioni ci viene dal lavoro di Margaret R. Graver, intitolato *Stoicism and emotion*, del 2007. In questo volume, l’autrice mostra come l’opinione tradizionale, che vede gli stoici come fautori di una vita vuota dal punto di vista sentimentale, affettivo ed emotivo sia in realtà scorretta.

Nell’introduzione al volume, Graver offre un’immagine dell’interpretazione tradizionale del pensiero stoico in tema di passioni/emozioni e del conseguente disinteresse e discredito per la prospettiva stoica (nella lettura tradizionale):

“Stoicism” in today’s English means “absence of emotion”, and this usage takes for granted that the Stoics of ancient Greece advocated an across-the-board suppression of feeling. It is no wonder, then, that people interested in the study of emotion have frequently regarded the ancient Stoics with suspicion, even hostility. [...] When we hear that Stoics defined emotions as a species of judgment, and that the aim of Stoic ethics is to attain a condition in which one is completely free of emotion, we seem to be dealing with an account which is not only not admirable, but indeed scarcely credible as a description of what anyone actually experiences (Graver, 2007, p. 1).

L’obiettivo principale di Graver è mostrare che l’intento degli stoici non era quello di eliminare i sentimenti dalla vita umana, quanto piuttosto quello di capire che tipo di risposte affettive potrebbe avere una persona libera da false credenze (ivi, p. 2).

Un lavoro razionale, critico e riflessivo sulla propria vita affettiva/emotiva ci porterà ad analizzare, a correggere, purificare e, anche, a cercare di eliminare molte “componenti” emotive del nostro essere umani, e del nostro esserlo in relazione con altri, perché contrarie alla ragione, ma, in ogni caso, la dimensione affettiva/emotiva rimarrà una parte essenziale della natura umana (ivi, p. 7).

Questa nuova interpretazione della teoria stoica delle emozioni ci porta a rivedere l'idea tradizionale (e tutt'ora corrente) di *apatia* (*apatheia*) stoica. *Apatia* è negazione, privazione dei *pathê*; questo non significa, però, che corrisponda alla privazione delle emozioni, allo zero emotivo. Infatti, l'estensione del concetto contemporaneo di emozioni è più ampia dell'estensione del concetto stoico di *pathê*:

[...] while the *pathê* Stoics sought to eliminate are indeed cases of emotion in our sense, not everything we now call an 'emotion' was considered by Stoics to be a *pathos* and subject to elimination (ivi, p. 210).

Quindi, non si cercherà di eliminare tutte le emozioni. Rimangono, infatti, e non è certo poco, le emozioni positive (*eupatheiai*) del saggio: la gioia, il desiderio per ciò che è buono, la buona volontà, l'amicizia, l'amore (*Ibidem*). E non solo: anche la prudenza, la socievolenza, il compatimento etc. (cfr. [C.e]431-[C.e]442). Inoltre, ma non è possibile approfondire qui questo punto, l'ideale dell'*apatia* come eliminazione dei *pathê* non riguarda tutti (cfr., ad esempio, ivi, p. 211). Quello che è davvero importante è ragionare correttamente e agire di conseguenza.

4.3. *Emozioni sane – emozioni tossiche*

Desidero suggerire qui un possibile parallelismo e discuterlo brevemente. Il confronto riguarda la distinzione fra *pathê* e *eupatheiai* all'interno della teoria stoica, da un lato, e quella fra emozioni "sane" e emozioni "tossiche", dall'altro lato.

Baldacci (2018), in relazione all'esigenza di «integrare la riflessione nell'esperienza affettiva, senza impoverirla o deformarla» (p. 19), propone di distinguere

[...] tra emozioni "appropriate" o "sane", sia positive che negative, e "inappropriate" o "tossiche", di norma negative ed eccessive e spesso prolungate. Le emozioni "sane", pure quando sono spiacevoli, ci informano sul nostro modo di sentire e ci aiutano a decidere come agire. Le emozioni inappropriate, invece, tendono a determinare un malessere interiore prolungato (*Ibidem*).

Baldacci precisa che la valutazione riflessiva e l'esame razionale delle esperienze emotive devono essere applicate e circoscritte alle emozioni tossiche, a quelle emozioni, cioè, che provocano disagio e malessere al soggetto (e, aggiungo, ad altri cui il soggetto si relaziona). Le emozioni sane, invece, siano esse piacevoli o spiacevoli, dovrebbero essere lasciate fluire liberamente. Analogamente, all'interno della prospettiva stoica, i *pathê* devono essere controllati ed estirpati, mentre le *eupatheiai* dovrebbero poter favorire un benessere emotivo che sia in accordo con la virtù e la ragione.

A prescindere dall'adeguatezza o meno del parallelismo qui tracciato, ritengo che sia estremamente rilevante, in una prospettiva pedagogica, prendere in considerazione la connessione proposta da Baldacci fra emozioni sane/emozioni insane e esperienze educative/esperienze diseducative (ivi, pp. 19-20). Credo, infatti, che, per una sorta di proprietà transitiva, questa connessione possa illuminare anche la questione dell'estirpazione delle passioni/emozioni e la problematica del suo campo di applicazione. L'ipotesi è quindi quella di avere, da una parte, *pathê*, emozioni tossiche, esperienze diseducative, dall'altra, invece, *eupatheiai*, emozioni sane, esperienze educative.

Baldacci individua nel principio della continuità dell'esperienza di Dewey un criterio per discriminare fra emozioni sane e insane; un criterio, quindi, per comprendere quando è necessario attivare la riflessione razionale e quando, invece, non è opportuno interrompere il flusso dell'esperienza emotiva⁴¹. Lo stesso principio potrebbe essere applicato per distinguere fra *pathê* e *eupatheiai*, e quindi per comprendere quali passioni/emozioni controllare, regolare o estirpare e quali no. Baldacci (2018) scrive:

Secondo il principio deweyano della continuità dell'esperienza, ogni esperienza è influenzata da quelle precedenti e condiziona quelle successive. Una esperienza è educativa se dilata ed arricchisce la possibilità e la qualità delle esperienze successive, mentre è diseducativa se le restringe e le impoverisce. In base a questo, una esperienza emotiva "sana", positiva o negativa, è educativa poiché tende a migliorare la qualità delle esperienze che

⁴¹ Sulla continuità dell'esperienza (o continuum sperimentale), cfr. Dewey (2014a), in particolare, pp. 13-14 e pp. 19-37. Si tratta, chiaramente, di un criterio (o di un principio) di non facile e non automatica applicazione.

seguiranno (permette di conoscersi più profondamente, affina la capacità di calibrare la relazione con l'altro ecc.). Viceversa, un'esperienza emotiva "tossica" è diseducativa, perché tende a impoverire le esperienze successive: a bloccare il rapporto con se stessi nella forma di una ruminazione sui propri malesseri, ad ostacolare la crescita della relazione con gli altri ecc.

Educare alla ragione significa, pertanto, cercare di promuovere esperienze educative sane, lasciando loro libero corso, e favorire una riflessione critica su quelle "tossiche", che se lasciate a se stesse potrebbero avere effetti diseducativi (pp. 19-20).

Analogamente, i *pathê* impoveriscono la vita emotiva e relazionale del soggetto (e quindi, ragionevolmente, andrebbero bloccati), le *eupatheiai*, invece, possono favorire una ricca e positiva prospettiva emotiva.

5. Esperienza ed espressione emotiva (una parentesi)

Margaret R. Graver, in *Stoicism and emotion*, attua e adotta una distinzione fra sentimenti («feelings, or sensed psychophysical changes») e risposte affettive/emotive («affective responses») che richiedono uno specifico tipo di giudizio (2007, p. 7). In questo paragrafo discuterò brevemente (senza poterla però approfondire molto) tale questione.

La distinzione fra esperienza emotiva ed espressione dell'emozione è abbastanza antica, e il suo riconoscimento scientifico si può fare risalire all'opera di Charles Darwin del 1872, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, e al dibattito che questa ha suscitato. In questo libro Darwin analizza le manifestazioni facciali, vocali (o, meglio e più in generale, sonore), corporee e motorie provocate in maniera automatica da diverse emozioni, nell'uomo e negli animali non umani (Darwin, 2012, p. 69) e cerca di comprendere la causa o l'origine delle diverse espressioni (ivi, p. 60).

Per spiegare perché una specifica espressione sia associata a una determinata emozione, Darwin propone tre principi: (1) il *principio delle abitudini associate utili* (alcuni stati d'animo provocano specifici atti (o movimenti) espressivi utili, direttamente o indirettamente, all'alleviamento o al soddisfacimento di quel determinato stato

d'animo; per abitudine o per associazione quegli atti tenderanno a essere ripetuti, in corrispondenza di quegli stati d'animo, anche se non più utili); (2) il *principio dell'antitesi* (stati d'animo diametralmente opposti evocheranno atti con caratteristiche espressive opposte; rispetto a questo principio, Darwin non esclude che manifestazioni espressive radicalmente contrapposte possano essere originate intenzionalmente con uno scopo comunicativo e che poi siano diventate ereditarie); (3) il *principio dell'azione diretta del sistema nervoso* (certe espressioni sono determinate dalla costruzione del sistema nervoso e sono indipendenti dalla volontà e in gran parte dall'abitudine) (ivi, pp. 69-122).

Darwin distingue dunque chiaramente la dimensione interna degli stati emotivi di cui facciamo esperienza e la dimensione esterna, corporea, osservabile, espressiva delle risposte emotive e, pur dedicando il suo lavoro di analisi e discussione all'espressione delle emozioni, sembra dare priorità agli stati emotivi.

L'approccio pragmatista partirà proprio dalla critica a questa presunta priorità della dimensione interiore delle emozioni sentite su quella esteriore dei movimenti e delle risposte comportamentali. [...] se da un lato i pragmatisti erano concordi con Darwin nell'identificare la *dimensione comportamentale* dei gesti e degli abiti di risposta come l'elemento cruciale delle loro analisi, essi se ne discostavano laddove Darwin poneva dietro i gesti e i movimenti espressivi l'operare invisibile e autonomo degli stati mentali ed emotivi (Baggio & Parravicini, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, p. 19).

Semplificando molto e banalizzando ciò che avviene immediatamente dopo Darwin, ricordiamo che William James (1884) adotta la dicotomia fra espressione dell'emozione ed esperienza emotiva, ma, in maniera apparentemente controintuitiva, ne ribalta l'ordine temporale e causale⁴². Senza entrare nei dettagli della teoria jamesiana, delle

⁴² Scrivono Caruana & Borghi, 2016, p. 70: «l'espressione dell'emozione, automaticamente scaturita dalla presentazione dello stimolo emozionale, dà luogo a modificazioni corporee – modulazione della frequenza cardiaca, dei cicli respiratori, della sudorazione, e di altri parametri vegetativi e scheletromotori – la cui percezione

critiche che le sono state mosse e delle teorie neojamesiane che da quella e da queste sono nate, è importante rilevare che James istituisce una relazione di interdipendenza forte fra corpo ed emozione⁴³.

Pochi anni dopo, John Dewey (1894; 1895) e Georg H. Mead (1895) cercano di attuare una sintesi delle teorie di Darwin e James, proponendo una teoria motivazionale delle emozioni. Più precisamente, «perfezionarono una teoria delle emozioni in cui, nel tentativo di coniugare le dimensioni esperienziale ed espressiva dell'emozione, avanzavano una ipotesi esplicativa in termini comportamentali e fisiologici delle attitudini emotive» (Baggio & Parravicini, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, p. 29)⁴⁴. Le emozioni per Dewey e Mead sono modelli di comportamento, predisposizioni e tendenze ad agire, finalizzati a uno scopo e inseriti in un ambiente⁴⁵. Per attuare

genera l'esperienza soggettiva emozionale. James postula dunque una relazione deterministica tra reazioni corporee ed emozioni, tali per cui se e soltanto se si verificheranno determinate reazioni corporee si avrà una data esperienza emozionale»

⁴³ Bisogna dire, a onor del vero, che Darwin aveva già prefigurato questo legame (anticipando, in parte, le teorie somatiche del feedback facciale e corporeo): «La libera espressione attraverso segni esteriori delle emozioni le intensifica. D'altro canto, la repressione, finché è possibile, di tutti i segni esteriori, attenua le nostre emozioni. Chi si lascia andare a gesti violenti non fa che aumentare la propria rabbia; chi non controlla i segni della paura si sentirà ancora più terrorizzato; e chi rimane passivo quando è sopraffatto dal dolore perde la migliore occasione per recuperare la propria elasticità mentale. Questi risultati derivano in parte dall'intimo rapporto che esiste fra quasi tutte le emozioni e le loro manifestazioni esterne, e in parte dall'influenza diretta dell'esercizio muscolare sul cuore, e di conseguenza sul cervello. Perfino la simulazione di una emozione tende a suscitarla davvero nella nostra mente» (Darwin, 2012, pp. 390-391).

⁴⁴ Caruana & Viola, 2018 e Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020 sostengono convincentemente e mostrano come dalle teorie di Darwin, James, Dewey e Mead si possano derivare le principali teorie scientifiche contemporanee sulle emozioni: «è possibile intravedere qui l'anticipazione delle principali tematiche che oggi dominano il dibattito psicologico e neuroscientifico: dalle indagini sull'universalità (o meno) delle emozioni a quelle sulla loro natura (discreta o, viceversa, continua e dimensionale), dagli studi sulla dimensione corporea fino a quelli che ne affermano la funzione sociale e comunicativa» (Caruana & Viola, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, p. 180).

⁴⁵ Cfr. Dewey, 2020, p. 145: «[...] l'emozione è, nella sua interezza, una modalità di comportamento che è diretta a scopo, o ha contenuto intellettuale, e che inoltre

questa sintesi, Dewey e Mead devono rigettare la dicotomia fra espressione delle emozioni ed esperienza emotiva.

Quello che qui più interessa – senza poter entrare in profondità nell’analisi della loro elaborata e non semplice proposta – è che Dewey e Mead riuniscono in un più ampio processo organico (volto all’azione) dimensione affettiva e cognizione (cfr. *ivi*, p. 30)⁴⁶. Abbiamo, quindi, tre elementi fondamentali interconnessi (in maniera organica, non-causale) nell’emozione: l’azione (il comportamento), il sentimento e il pensiero⁴⁷.

Ritengo che, in linea con una versione, in qualche modo, “semplificata” della teoria di Dewey e Mead, distinguere fra esperienza ed espressione emotiva, fra sentimento e risposta affettiva, fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva abbia senso solo in un’ottica preliminare, provvisoria, funzionale all’analisi; la complessità e l’organicità dell’emozione ci invita, però, a considerare quegli aspetti come “elementi” non-discreti, connessi in maniera non-lineare⁴⁸. Credo anche che lo stesso possa dirsi della dimensione etico-relazionale.

La riflessione (o il pensiero, il giudizio etc.) razionale in un contesto d’emozione non è la ragione che agisce, in qualche modo, sull’emozione; non è neppure la causa dell’emozione (come per molte teorie cognitiviste-valutative); non è, chiaramente, un ostacolo all’emozione. Può essere vista, invece, come una facoltà integrata e dinamica – nel senso che evolve col tempo, con l’esperienza e in funzione dell’educazione – che plasma (ed è plasmata da) l’intero sistema organico di cui fa parte (senza esserne propriamente una parte discreta).

si riflette nei sentimenti o *Affects*, in quanto valutazione soggettiva di ciò che è oggettivamente espresso nell’idea o nello scopo».

⁴⁶ Sulla teoria delle emozioni di Dewey e Mead, cfr., oltre a Baggio & Parravicini, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, pp. 29-39, anche Baggio, 2015, pp. 14-31; Baggio, 2017; Ward & Throop, 1989.

⁴⁷ Cfr. anche Cunningham, 1995 e Garrison, 2003.

⁴⁸ Vedi *infra*, cap. 3, par. 3, il riferimento al concetto di circuito organico in Dewey, 1896.

6. Conclusioni pedagogiche

Questo capitolo si conclude con la “scomoda” tesi dell’estirpazione dei *pathê*. Ritengo che questa non rappresenti un semplice corollario, in qualche modo fastidioso, che si possa decidere di non prendere in seria considerazione, qualora si voglia adottare l’approccio stoico (o, meglio, prevalentemente crisippeo) alle passioni/emozioni. Costituisce infatti una conseguenza logica dell’assunzione dell’identità *pathê*-giudizi errati, in una prospettiva che è congiuntamente razionale ed etica. Le tre dimensioni, emotiva, cognitiva ed etica convergono e si integrano grazie alla lettura dell’emozione nei termini di giudizio, credenza, riflessione, pensiero. «The analysis of emotions and emotional behaviors in terms of judgments implies a strong position on moral responsibility» (Graver, 2007, p. 5).

Ritengo, inoltre, che la tesi dell’eliminazione dei *pathê* (i) non sia stata sempre adeguatamente compresa e (ii) abbia, invece, (nella sua corretta interpretazione) un grande valore pedagogico-educativo.

L’approccio stoico ci può insegnare, infatti, la regolazione della vita emotiva attraverso l’esercizio della ragione riflessiva in un’ottica di responsabilità.

D’altra parte, l’estirpazione dei giudizi errati in ambito affettivo è un processo, un percorso, non uno stato. Nella prospettiva stoica è un ideale che solo il saggio, forse, riesce a conseguire. Chiunque altro aspiri a diventare saggio, pur sapendo che molto probabilmente non lo diventerà mai – che è un altro modo per dire: “chi vuole essere migliore e si applica per esserlo, senza sapere se il processo di miglioramento possa davvero darsi e quando, in caso, possa avere fine” –, anche se non riuscirà a regolare secondo ragione la propria vita emotiva (o ci riuscirà solo in parte), avrà sempre bene a mente che cosa è ragionevole, razionale e, dato il legame con l’etica, che cosa è giusto. Si tratta di una tensione che ci spinge a essere, il più possibile, nel vero e nel giusto.

La concezione stoica delle passioni/emozioni ha quindi delle implicazioni forti per la pedagogia⁴⁹. Ritengo che, in una pedagogia delle emozioni, alcuni punti debbano essere mantenuti il più possibile stabili e fissi: (1) un legame molto stretto fra emozione e ragione (come facoltà dinamiche e integrate di un sistema organico); (2) la connessione fra vero e giusto; (3) la consapevolezza della propria responsabilità emotiva (che è un'applicazione in un contesto relazionale, sociale dei primi due punti; e che deriva dal riconoscimento di un carattere attivo e situato, e quindi di una capacità di regolazione, della dimensione emotiva).

⁴⁹ Non condivido la lettura dualista della teoria stoica delle passioni/emozioni proposta da Cambi (1996): «Lo stoicismo rappresenterà nell'Ellenismo un'ideologia di *élite* ma persistente e diffusa, una delle più complesse e intriganti del mondo antico, ma è un'ideologia che conferma il modello dell'anima-mente e il suo dualismo tra mente e affetti» (p. 20); né mi è chiara la distinzione fra passioni ed emozioni stoiche in Petracchi (1993): «Più radicale era il pensiero degli Stoici che giudicavano le passioni “strumenti della infelicità dell'uomo”, appunto perché le ritenevano “errori della ragione”. Il saggio, essi dicono, non permetterà che nel suo cuore nascano le passioni, che sono turbamenti dell'animo; egli coltiverà l'“apatia” con la quale conseguire uno stato di felicità. [...] C'è da dire che analogamente all'ostracismo delle *passioni* anche le *emozioni* incontrano giudizi radicalmente negativi nel pensiero degli Stoici, che presuppongono la perfetta razionalità del mondo. In tale ordinamento razionale perfetto anche le emozioni (brama dei beni futuri, letizia dei beni presenti, timore dei mali futuri, afflizione per i mali presenti) non possono trovare legittimazione, appunto perché si profilano come opinioni e fenomeni di stoltezza e di ignoranza» (pp. 32-33).

3. La complessità della relazione emozione-ragione

In questo capitolo ritorno sul rapporto complesso e problematico fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e affetti, sentimenti, passioni, emozioni, dall'altro. La lettura disgiuntiva di questa relazione, che ha, come abbiamo già visto, una lunga tradizione filosofica e che si è radicata in profondità nella nostra cultura e nelle nostre modalità di pensiero, ha avuto influenze significative in ambito educativo.

In riferimento alla relazione di proporzionalità inversa che intercorre fra il paradigma disgiuntivo e il paradigma della complessità, Contini (2018) scrive:

Accanto, o addirittura all'interno del [...] paradigma della disgiunzione, opera la logica della semplificazione che, sorretta dal successo che sta riscuotendo nel nostro tempo il *pensiero frettoloso*, mira a “colpire al cuore” la categoria della *complessità*, svalutandola, denunciandone un supposto intento intellettualistico e una volontà di “complicare” talmente i problemi, da non lasciare intravedere una loro soluzione (p. 71).

In riferimento alla relazione fra emozione e ragione, il passaggio dal piano della disgiunzione a quello della connessione, in una prospettiva di ampliamento della complessità pedagogica, può favorire una progettualità educativa attenta anche alla dimensione etico-relazionale.

L'analisi e la discussione della teoria stoica delle passioni/emozioni (nello specifico, quella di Crisippo) – condotta nel secondo capitolo del presente volume e che sarà ripresa brevemente in questo capitolo

– può illuminare le connessioni fra la dimensione emotiva, quella cognitiva e quella etica. Propongo, quindi, di tracciare un parallelismo fra il modello stoico delle passioni/emozioni e il nesso fra esperienza e pensiero riflessivo che John Dewey ha posto al centro della propria filosofia dell'educazione.

Negli ultimi paragrafi del capitolo cerco di mostrare quali potrebbero essere le condizioni minime necessarie per affrontare, in termini operativi, una prospettiva formativa che voglia promuovere l'esercizio di un pensiero critico, razionale ed eticamente orientato sulle esperienze emotive.

1. Introduzione. Tessere connessioni

Per quanto a un primo sguardo possa sembrare contrario all'intuizione comune, l'attività mentale di *connettere*, rispetto all'atto di *disgiungere*, è generativa di maggiore *complessità*. Cercare e, eventualmente, trovare connessioni costituisce un processo cognitivo di ricerca che presuppone un'apertura, multi- e interdisciplinare, una vocazione relazionale e dialogica, e richiede la messa in campo di informazioni, conoscenze, saperi, competenze diverse, magari fra loro lontane e disparate, e strumenti di analisi e sintesi capaci di muovere il proprio punto di vista e di renderlo plurale.

Dall'altra parte, è evidente che anche l'attività analitica di scomporre e distinguere può essere generativa se inserita in un percorso di indagine e di comprensione¹. In questo caso, infatti, la proliferazione numerica di elementi e la parcellizzazione non determinano un pensiero iperspecialistico unidimensionale². Assumere una disgiunzione come uno stato di cose e non come uno *step* di ricerca, invece, significa mantenere separati, in maniera acritica, elementi che, per un qualche

¹ Questa precisazione è d'obbligo, per allontanare facili equivoci: «Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la Conoscenza delle totalità, né l'analisi per la sintesi: si deve coniugarle» (Morin, 2001, p. 46).

² Su disgiunzione, iperspecializzazione (o specializzazione chiusa), multi- e unidimensionalità (e chiaramente anche complessità), cfr. una sintesi in Morin, 2001 (in particolare, pp. 41-43).

motivo, tradizionalmente sono identificati come distinti o incommensurabili. E ciò comporta un arresto dell'indagine e, più in generale, una chiusura scientifica.

Si aggiunge poi anche una questione etica, che non è di poco conto: molto spesso, trovandoci di fronte a un sistema di elementi disgiunti, siamo propensi a parteggiare per uno solo di quelli, tendiamo a dare preminenza e a essere non inclusivi (nell'accezione logica del termine). Il pensiero dicotomico, di fatto, influenza e polarizza la nostra axiologia.

Ritengo che sia necessario fare una precisazione ed esplicitare un punto. Il processo di connessione è esso stesso, in un certo senso, complesso: non si risolve, infatti, nella semplice unione. Questa caratteristica si mostra in maniera abbastanza chiara con il riferimento alla natura dialogica del processo cognitivo del connettere. Scrive Edgar Morin (1985, p. 57): «Che cosa significa dialogica? Significa che due logiche, due “nature”, due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità». Morin insiste molto su questa caratteristica propria della complessità perché questa gli permette di evitare (e criticare) due semplificazioni epistemologiche: il ricorso alle demarcazioni nette e assolute, alla chiarezza, chiusura, separazione nella spiegazione (ivi, p. 53); e una certa interpretazione dell'olismo, quella particolare prospettiva che semplicemente «ignora le parti per comprendere il tutto» (ivi, p. 52) e che non rappresenta una reale alternativa al riduzionismo.

L'attività mentale della connessione, così come viene presentata in questo capitolo, presenta dei tratti in comune con la quinta via della complessità, una delle strade che secondo Morin conduce alla “sfida della complessità” (ivi, pp. 51-52), e cioè la via dell'organizzazione:

L'organizzazione è ciò che determina un sistema a partire da elementi differenti, e costituisce dunque un'unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità. La complessità logica dell'*unitas multiplex* ci richiede di non dissolvere il molteplice nell'uno, né l'uno nel molteplice (ivi, p. 51).

Ritengo che la tensione fertile fra connessione sintetica e distinzione analitica possa essere mantenuta proprio tenendo a mente, come accennato sopra, che il processo di separazione è distinto dallo stato di

mantenimento di una disgiunzione, e che il primo può avere una funzione generativa anche in una prospettiva di connessione e integrazione.

Su complessità, teoria/e dei sistemi complessi, comportamento complesso, epistemologia della complessità etc. è stato scritto molto³. Per mostrare il legame fra l'attività mentale di connettere e la complessità è sufficiente però fare riferimento all'etimologia del termine 'complesso': questo deriva infatti dal latino *complēxu(m)*, participio passato di *complēcti* ('comprendere', 'abbracciare'). Morin (2001) offre, al riguardo, una chiara sintesi definitoria:

Complexus significa ciò che è tessuto assieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto [...] e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra di loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità. [...] l'educazione deve promuovere una "intelligenza generale" capace di riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e al globale (p. 38)⁴.

Franco Cambi (2000) rileva come alla complessità sia stato conferito «un ruolo di paradigma, anzi di meta-paradigma o regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire» (p. 162) e pone l'attenzione sul fatto che l'integrazione reticolare (un tessuto di connessioni, potremmo anche dire) comporta e necessita di molteplici letture:

Il mondo post-moderno è un mondo complesso; costituito di relazioni intrecciate, da un pluralismo di livelli, diremmo, ontologici (istituzionali,

³ Cfr., per una panoramica, Bocchi & Ceruti, 1985 e Alferj & Pilati, 1990; su epistemologia della complessità e pensiero complesso, cfr. anche Morin, 1993; su pedagogia e complessità, cfr. Cambi, Cives & Fornaca, 1991; Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003; Annacontini, 2008.

⁴ Cfr. anche la formulazione in Morin, 1985: «*Complexus* è ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità; ma l'unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno tessuto» (p. 56).

mentali, intenzionali ecc.) che interagiscono fra di loro, denotando una «realtà» che non si può leggere più in modo semplice, univoco, omogeneo. È un mondo, appunto, reticolare, in cui ogni evento può e deve essere sottoposto a letture plurali, intrecciate e dismorfiche, ad un tempo (ivi, pp. 162-163).

In questa prospettiva, Franca Pinto Minerva (2013) nota come proprio la pedagogia – con il suo «assetto scientifico rigoroso ma nello stesso tempo problematico»⁵ – possa avere un ruolo-chiave nell'affrontare la pluralità delle letture di un sistema complesso:

Lo studio della radicale complessità delle forme del mondo naturale, personale, sociale e culturale, nel rivelare l'interdipendenza di ordine e disordine, di caos e necessità, di regolarità e irregolarità, di normalità e devianza, di fluttuazioni casuali e caos deterministico, ha reso evidente il carattere processuale e parziale di ogni lettura e di ogni interpretazione della realtà. Caratteristiche, queste, che determinano la necessità di un nuovo modo di conoscere, di comunicare, di saper trovare legami, di costruire ponti con altri sistemi di pensiero, con altre culture, con altri saperi. È così che l'incertezza e l'incompletezza, che caratterizzano la pedagogia, divengono fattori di cambiamento creativo (p. 4).

2. Dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni

Anche in ambito pedagogico, la complessità si è guadagnata il ruolo di categoria, di paradigma orientativo e fondativo. A tale proposito, scrive Isabella Loiodice (2019):

⁵ Cfr., per la discussione svolta, in particolare, in questo paragrafo, anche la precisazione di Bertin (1968) su giudizio disgiuntivo e giudizio problematico: «In luogo del giudizio disgiuntivo assume [...] importanza centrale il giudizio di tipo problematico, in quanto questo lascia aperta la sintesi filosofica non ad alcune ma ad infinite espressioni, tutte possibili, in rapporto ad un principio d'integrazione che considera fondata l'eventuale scelta di una di esse, come privilegiata e fondamentale, in funzione di ragioni non meramente teoretiche, ma storicamente e culturalmente giustificabili» (pp. 38-39).

La pedagogia si struttura così come una scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente e irrinunciabile del suo statuto epistemologico (p. 20).

Per poter costruire, in prospettiva formativa, è necessario tessere collegamenti, ricercare e indagare nessi, integrare visioni anche molto lontane⁶. Una prospettiva, uno sguardo, che voglia darsi una progettualità educativa deve procedere quindi per connessioni e queste connessioni implicano «un ampliamento della complessità: di opacità e di ricchezza, insieme» (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. XII). Si tratta, dunque, ancora una volta, di riuscire a muovere e a dislocare il proprio punto di vista, «dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni» (ivi, p. XVIII).

Un rapporto storicamente molto problematico, come abbiamo già avuto modo di vedere, è quello fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro. È «un problema che ci arriva attraverso una lunga, lunghissima, tradizione che lo ha “risolto” per via oppositiva» (Cambi, 2000, p. 181). Nel 1916, nel volume *Democrazia e educazione*, John Dewey scriveva:

Un'altra opposizione corrente è quella che si dice esista fra intelletto ed emozioni. Le emozioni sono considerate puramente private e personali, del tutto estranee alla funzione della pura intelligenza di apprendere fatti e verità, fatta eccezione, forse, per la sola emozione della curiosità intellettuale. L'intelletto è una pura luce, le emozioni sono un calore che disturba. La mente si rivolge alla verità, le emozioni si volgono internamente a considerazioni di utile e danno personale (Dewey, 2018, p. 455).

⁶ In una prospettiva educativa attenta al rapporto teoria-prassi, rispetto al possibile rischio di un “sincretismo operativo” incoerente e disorganizzato in un ambiente culturale aperto (cioè connotato da pluralismo e complessità), cfr. Strollo, 2019, pp. 22 e 27.

Ci troviamo, lo ricordiamo, di fronte al cosiddetto «paradigma disgiuntivo», una separazione radicata in profondità all'interno della nostra cultura, delle nostre modalità di pensiero, che ha avuto (e che, in parte, ha ancora) influenze significative sul lavoro teorico e riflessivo pedagogico e sul lavoro pratico educativo. Per la sua rilevanza – in maniera specifica, ritengo sia corretto aggiungere, per le sue ricadute in ambito educativo – parliamo di paradigma disgiuntivo, ma ci troviamo di fronte a un uso “sineddotico” dell'espressione: altre separazioni, altre disgiunzioni, hanno caratterizzato e caratterizzano (e necessitano, quindi, di un'apertura alla ricerca di connessioni in una prospettiva di ampliamento della complessità) il nostro sguardo umano sul mondo: mente-corpo, mente-cervello, cultura-natura, uomo-ambiente etc.

Rispetto al rapporto fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza e sentimenti, affetti, passioni, emozioni è stato fatto, in ambito pedagogico e con il ricorso ad altre scienze, un grande lavoro teorico, critico e riflessivo per cercare di muoversi dal piano della disgiunzione a quello della connessione. Scrive Mariagrazia Contini:

Non da molto tempo, non in termini generalizzati, ma una connessione fondamentale – quella tra emozioni e conoscenza – possiamo darla ormai per acquisita all'interno della ricerca pedagogica che ha così realizzato una conquista di rilievo, in grado di sgombrare il campo da pregiudizi antichi, legittimati, anche, da numerose e autorevoli scuole filosofiche (Contini, in Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, p. 3).

I termini utilizzati per identificare il rapporto (disgiuntivo o connettivo), e cioè ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro, non sono, all'interno del loro campo semantico, sinonimi, e hanno sfumature di significato anche di rilievo.

In ogni caso, l'intreccio tra gli universi semantici di questi termini conferma la pregnanza della dimensione emotiva/affettiva/sentimentale/passionale, a sua volta connessa con la dimensione cognitiva e la loro confluenza nell'agire etico-relazionale dei singoli, dei gruppi, delle comunità, in prospettiva sincronica e diacronica, filogenetica e ontogenetica (Loiodice, 2019, p. 55).

Loiodice mette in luce qui un'ulteriore e importante connessione, quella fra dimensione cognitivo-emotiva e dimensione etico-relazionale. Si potrebbe quasi avanzare un'ipotesi: l'ampliamento della complessità implicato dall'attività mentale di ricercare e tessere connessioni, a sua volta, può favorire e implicare ulteriori movimenti del pensiero e un'apertura dello sguardo in direzione di nuove possibili connessioni.

3. Verso un modello a due fasi non-dicotomico

Come abbiamo già avuto modo di vedere nel secondo capitolo del presente volume, il primo pensatore occidentale che ha legato strettamente fra loro dimensione cognitiva e dimensione passionale/emotiva e che ha incluso questa connessione nel proprio sistema etico è stato lo stoico Crisippo.

A proposito di connessioni e integrazioni, un presupposto importante, infatti, per comprendere la razionalità delle emozioni è l'idea di Crisippo e di altri stoici (ma non di tutti) dell'unità dell'anima; un'idea che si oppone al modello platonico del conflitto interno all'anima.

Anthony A. Long, al riguardo, scrive:

I filosofi stoici hanno respinto la divisione della mente in parti razionali e non razionali. Erano disposti a riconoscere che gli esseri umani si comportano spesso in modo irrazionale sotto l'influenza di forti emozioni, da loro ritenute giudizi sbagliati. Gli stoici non negavano che la gente si comporta sempre in maniera bestiale. Ma sostenevano che un simile comportamento risultasse da un cattivo uso della ragione. Distinsero nettamente questo tipo di irrazionalità (mancanza di riflessione o azioni stupide o antisociali) dal comportamento non razionale degli altri animali. Solo un essere razionale, sostenevano, può comportarsi in modo irrazionale, vale a dire agire contro i dettami di un ragionamento corretto. Secondo il modello stoico, la mente umana si compone di molteplici facoltà, ma queste facoltà sono tutte funzioni della ragione, con il risultato che la mente (a volte chiamata «la facoltà egemonica dell'anima») è un'unità, diversamente dalle sue controparti platonica e aristotelica (2016, p. 129).

Una concezione unitaria dell'anima comporta una stretta integrazione fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva, e questa integrazione ha ripercussioni etiche. Martha Nussbaum, che nel volume *L'intelligenza delle emozioni* propone e discute la propria teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni, scrive:

Molte sono le conseguenze che derivano dalla decisione di concepire le emozioni come reazioni intelligenti alla percezione del valore. Se le emozioni sono permeate di intelligenza e discernimento, se contengono una consapevolezza del valore e dell'importanza, esse non possono, per esempio, esser messe da parte facilmente nelle spiegazioni del giudizio etico, come tanto spesso è accaduto nella storia della filosofia. Invece di vedere la moralità come un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto, e le emozioni come motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire secondo i principi stessi, dovremmo considerarle come parte costitutiva del sistema del ragionamento etico (2004, p. 17).

In estrema sintesi, posto che le emozioni hanno un contenuto cognitivo e che, quindi, sono intelligenti, allora le emozioni giocano un ruolo di rilievo nella vita etica. Ritroviamo nel pensiero stoico di Crisippo, quindi, quella correlazione – di grande rilievo per l'ambito educativo – messa in luce da Loiodice fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva e fra questo nesso e dimensione etico-relazionale.

Come insegna Morin, anche le distinzioni, così come i collegamenti, possono essere importanti. Come è già stato accennato nel secondo capitolo, per Crisippo ogni passione/emozione consiste in due giudizi: il giudizio che qualcosa di buono o cattivo sta accadendo o accadrà e il giudizio che è appropriato reagire in un certo modo (Sorabji 2000, p. 2)⁷. Keith Oatley, nella sua *Breve storia delle emozioni*, mette in risalto proprio questa tesi innovativa di Crisippo quando affronta la teoria stoica delle emozioni:

Crisippo pensava che un'emozione potesse essere suddivisa in due movimenti distinti. Il primo, come il riflesso di fuga davanti al serpente [...], è involontario e Crisippo lo definiva «primo movimento». [...] Avete sicuramente sperimentato questo primo movimento mentale: mentre siete soli in

⁷ Cfr. anche ivi, pp. 32-33 e p. 65.

casa, sentite uno strano rumore e allora trasalite, avete un'improvvisa paura o rimanete sulle difensive. I secondi movimenti sono più complessi: consistono nella reazione ponderata all'agitazione del primo movimento. Crisippo pensava che i secondi movimenti fossero le emozioni vere e proprie, che permettono di decidere che cosa davvero è importante (Oatley, 2007, pp. 70-71).

Massimo Baldacci, nel libro *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola* analizza la teoria stoica delle passioni e, dopo averne individuato e discusso alcuni limiti, scrive:

la concezione stoica delle emozioni mantiene un indubbio interesse teorico, particolarmente per la pedagogia. Il postulato fondamentale di tale concezione è riassumibile nella già citata affermazione di Epitteto: “Ciò che turba gli uomini non sono le cose, ma i giudizi che essi formulano sulle cose” [...] si ha un modello a due fasi. Nella prima fase “vedo” una cosa o un evento in un dato modo, me ne faccio cioè una certa rappresentazione che mette in moto una reazione emotiva. Nella seconda fase giudico se tale rappresentazione deve avere il mio assenso: se l'accetto, l'emozione avrà corso; se invece la respingo l'insorgere dell'emozione sarà di principio bloccato (o perderà d'intensità) (Baldacci, 2008, p. 64).

Ci ritroviamo, quindi, di fronte a un modello a due fasi, che ne ricorda molti altri, come ad esempio quello fra “System 1” e “System 2” di Daniel Kahneman (vedi *supra*, cap. 1, par. 3.3). C'è da chiedersi, però, se il modello in questione sia dicotomico, e quindi se i due elementi siano separati per marcare un'opposizione, un conflitto etc., oppure se possa essere interpretato – in un'ottica deweyana (vedi *supra*, cap. 2, par. 5) – come composto di “parti” integrate in un processo organico.

È opportuno esplicitare qui un riferimento. Nel 1896, circa un anno e mezzo dopo la pubblicazione dei due articoli sulla teoria delle emozioni⁸, esce, sempre sulla rivista *Psychological Review*, il saggio *The Reflex Arc Concept in Psychology* di John Dewey⁹. Si tratta di un

⁸ Dewey, 1894; 1895; trad. it. Dewey, 2020a; 2020b.

⁹ Dewey, 1896; trad. it. Dewey, 2017.

lavoro fondamentale per tutta la futura produzione filosofica deweyana¹⁰, le cui basi possono essere rinvenute proprio nella teoria delle emozioni¹¹. Nello scritto del 1896, Dewey discute criticamente il concetto psicologico di arco riflesso (una concezione tradizionale dualistica del rapporto fra stimolo sensoriale e risposta motoria, che sono visti come elementi discreti, distinti e in relazione meccanica e causale) e propone un superamento non-dicotomico di questa prospettiva, in un'ottica teleologica e funzionale (non più ontologica), attraverso il concetto di circuito organico¹².

Il fatto è che lo stimolo e la risposta non sono distinzioni ontologiche, bensì teleologiche; cioè, distinzioni di funzione, o di ruoli svolti, con riferimento al raggiungimento e mantenimento di un obiettivo. [...] la distinzione di sensazione e movimento, rispettivamente in quanto stimolo e risposta, non è una distinzione che può essere considerata come descrittiva di un qualcosa che comporti eventi psichici o dell'esistenza in quanto tali (Dewey, 2017, p. 158 e p. 162).

Stimolo e risposta, dunque, non sono esistenze psichiche distinte ma "elementi" sempre inseriti all'interno di una coordinazione; e questa coordinazione è un'unità organica. All'arco (che è un segmento spezzato di un cerchio) Dewey sostituisce quindi un circuito, e lo definisce come organico piuttosto che riflesso, perché gli elementi (oppure fasi o, anche, momenti funzionali), all'interno del circuito, sono connessi fra di loro in maniera complessa e sfuggono a una logica causale semplice e monodirezionale.

¹⁰ Vedi anche *infra*, nota 14 (del presente capitolo).

¹¹ «Anticipando infatti quanto esposto in *Il concetto di arco riflesso in psicologia* (Dewey 1896), Dewey evidenziava la natura organica del processo senso-motorio in cui stimolo, capacità selettiva dell'organismo e risposta motoria si mostrano come fasi intrecciate e interdipendenti e non come caratteri discreti e distinti» (Baggio & Parravicini, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, p. 31).

¹² Baggio (2017) riassume così il nucleo teorico dell'articolo del 1896 (e, con il riferimento al dualismo mente-corpo, ne mostra la portata generale, non solo psicologica): «Dewey propone di superare la prospettiva dualistica alla base della distinzione tra stimolo e risposta, riformulazione in chiave psicologica dell'antico dualismo mente-corpo, attraverso una interpretazione organicista dell'agire umano» (p. 116). Cfr. anche Szpunar, 2010.

Matteo Santarelli (2016) sostiene che Dewey, con il concetto di circuito organico, introduce un «dispositivo logico di carattere generale» (p. 29) e che, quindi, questa nuova modalità di relazione è applicabile ad altri dualismi tradizionali. Effettivamente, Dewey termina l'articolo con le seguenti parole:

È la coordinazione che unifica quello che il concetto di arco riflesso ci dà solo in frammenti sconnessi. È il circuito all'interno del quale si verificano le distinzioni di stimolo e risposta in quanto fasi funzionali della sua mediazione o del suo completamento. Il punto di questa storia sta nella sua applicazione; ma la sua applicazione alla questione della natura dell'evoluzione psichica [la questione relativa], alla distinzione tra coscienza sensista e razionale, e la natura del giudizio devono essere rimandate ad una circostanza più favorevole (Dewey, 2017, p. 162).

In generale, astruendo dal caso particolare stimolo sensoriale-risposta motoria,

due elementi fanno parte di una relazione di circuito organico se:

- a) interagiscono reciprocamente;
- b) il loro significato si sviluppa all'interno di questa stessa relazione;
- c) se nel corso del tempo c'è la possibilità che lo stesso elemento cambi il suo ruolo all'interno della relazione [...] (Santarelli, 2016, p. 30).

Ritengo che questo modello di relazione abbia una grandissima rilevanza per qualsiasi ambito di pensiero. Sotto diversi punti di vista, e in diverse declinazioni, è anche alla base della concezione teorica del presente lavoro.

Ritornando ora al modello a due fasi di Crisippo, ritengo, per due motivi, che si possa ipotizzare una lettura che si avvicini alla modalità di relazione del circuito organico (di un modello a due fasi non-dicotomico); e, quindi, che non si tratti di un modello seriale a due fasi, ma di un modello complesso all'interno del quale sono tenuti e tessuti assieme unità e molteplicità.

Il primo motivo è l'insistenza di Crisippo sul secondo giudizio (il giudizio che è appropriato agire in un certo modo), quello che risulta essere evidentemente più cognitivo, e che può, in qualche modo, essere controllato. È questo momento di riflessione razionale che ha, in

un certo senso, il primato all'interno del processo emotivo, tanto da essere considerato da Crisippo, come scrive Oatley, la vera e propria emozione. Ciò significa che se dovessimo applicare la struttura, la griglia di un modello duale del tipo di quello di Kahneman, dovremmo spostare l'emozionalità dal "System 1" al "System 2". Questo fatto è, di per sé, rivoluzionario (ed effettivamente, dal punto di vista storico, ha rappresentato una grandissima novità), ma non è sufficiente per giustificare una lettura non dicotomica: rivendicare una qualche intelligenza dell'emozione o una qualche emozione dell'intelligenza, infatti, non equivale a ragionare in termini di organicità¹³. Anzi, spesso l'impressione è che una mossa di questo tipo vada nella direzione di una semplificazione che non tiene conto della complessità del fenomeno.

Il secondo motivo penso che possa emergere dalla discussione di un'altra tesi stoica controversa; una tesi ritenuta, a volte con sufficienza, come un semplice errore: l'idea che bambini e animali non abbiano emozioni.

Martha Nussbaum, ne *L'intelligenza delle emozioni*, scrive:

Non sembra che gli stoici greci e romani avessero alcun evidente interesse per l'infanzia, e nemmeno si domandarono mai come le prime esperienze plasmino la vita emotiva matura. Anzi, sembra che essi abbiano sostenuto l'implausibile idea che i bambini, come gli animali, non abbiano emozioni. Possiamo constatare che questo era un errore [...] (2004, p. 23).

Formulata in questo modo, l'idea stoica sembra evidentemente un errore manifesto. Massimo Baldacci indica nel "logocentrismo" un limite della teoria stoica delle passioni:

¹³ Cfr. Petracchi (1993), che si chiede: «quale fenomeno si può produrre in tale genere di rapporto, quello della "intellettualizzazione" delle emozioni o quello della "emozionalizzazione" dei processi cognitivi? Adombriamo gli effetti che presumibilmente potranno scaturire da quei due fenomeni: nell'un caso potremmo avere una sensibile riduzione del grado di incidenza dell'affettività sulle dinamiche della personalità recuperando una condizione che si vuole superare dimensionando appunto il fenomeno della *ipertrofia del razionale*. Nell'altro caso, ove si assumano le emozioni quali condizioni motivanti e organizzanti il comportamento, potremmo approdare al convincimento che l'affettività è il fattore determinante tratti e sviluppo della personalità» (pp. 86-87).

Un primo limite è connesso al *logocentrismo* su cui si fonda questa concezione. Le passioni sono giudizi errati, e il giudizio, anche quando è sbagliato, è una funzione del *logos*: del discorso razionale. Per gli stoici gli animali e i bambini sono pertanto privi di emozione ([C.e]476[4], p. 1223), i primi perché non razionali, i secondi perché in essi la ragione non si è ancora sviluppata. Si tratta, ovviamente, di una posizione che non risulta plausibile (2008, p. 63).

Se, però, per gli stoici (in particolare, per Crisippo) l'emozione è, in primo luogo o prevalentemente, il momento del secondo giudizio – e quindi ciò che noi chiameremo comprensione, gestione, controllo dell'emozione o regolazione emotiva – e se inseriamo la questione in una prospettiva di sviluppo umano, allora la tesi stoica sembra meno banale e meno scorretta.

Adolphs & Anderson (2018, p. 85), lo ricordo, riconoscono che la regolazione emotiva sembra essere una caratteristica specifica e unica dell'essere umano adulto. Procedendo a ritroso nello sviluppo umano è sempre più dominante l'automaticità, mentre nell'adulto umano (a differenza dei neonati, dei bambini e, anche, degli animali) si sviluppa – o può svilupparsi oppure si spera si sviluppi – la capacità di comprensione e regolazione dell'esperienza e/o dell'espressione emotiva.

Evidentemente, la questione della regolazione è legata a quella della razionalità, dell'intelligenza. Rispetto all'idea stoica di intelligenza nei bambini, Long scrive:

i bambini sono ancora «non razionali», perché la ragione necessita di un certo lasso di tempo e di esperienza per svilupparsi. Secondo la teoria stoica, all'inizio della nostra vita siamo proprio come gli altri animali, e come loro trattiamo i dati dei sensi, rispondendovi in modi appropriati. Ma, in aggiunta a queste facoltà mentali generali di rappresentazione e consapevolezza (*phantasia*) e motivazione o impulso (*horme*), gli esseri umani sono naturalmente forniti di una terza facoltà, che (secondo la terminologia latina di Cicerone) è di solito resa in italiano con il termine *assenso*. I bambini possiedono un sé rudimentale di cui anche gli altri animali hanno percezione fin dal momento della nascita; ma in aggiunta, grazie alla loro facoltà dell'*assenso*, essi hanno anche la potenzialità di sviluppare un sé pienamente razionale, che per gli stoici consiste nell'abilità di diventare persone capaci di riflettere e agire autonomamente. Una volta completato questo processo, gli

esseri umani sono dotati della capacità di raggiungere la loro identità normativa di spiriti divini (2016, p. 130).

Regolazione emotiva, intelligenza, razionalità, capacità di giudizio, di riflessione, dunque, sono tutti processi, e sono in continuo sviluppo grazie all'interazione con altri elementi; non sono facoltà statiche (né, in un certo senso, incapsulate). Sono processi inseriti in un sistema complesso. E ogni loro variazione o incremento modifica in maniera organica l'intero sistema. A questo punto, è la natura del sistema che ha rilevanza; non tanto la nostra scelta di privilegiarne una dimensione e di assegnare a questa dimensione privilegiata il nome di emozione.

4. John Dewey: esperienza e pensiero riflessivo

Possiamo ritrovare un modello a due fasi – che ritengo presenti diverse analogie con quello stoico e che possa illuminare ulteriormente il nesso organico fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva/razionale – nella filosofia dell'educazione di John Dewey, nello specifico, nella sua analisi e discussione del ruolo e della natura dell'esperienza in educazione¹⁴. Cercherò di tracciare un'ipotesi di parallelismo, perché ritengo che questo collegamento possa gettare un ponte fra ambito teorico e ambito pratico-operativo, che possa informare il metodo del lavoro educativo in una pedagogia delle emozioni.

L'assunzione di partenza riguarda il ruolo dell'esperienza in ambito educativo. Luigina Mortari, in una pagina al tempo stesso “aurorale”

¹⁴ Sulla teoria dell'esperienza in John Dewey, cfr. Pezzano, 2017. In questo lavoro, l'autrice sostiene la tesi che, in Dewey, il fondamento della teoria dell'educazione è costituito dalla teoria dell'esperienza e che all'origine della teoria deweyana dell'esperienza (e, anche, della teoria della conoscenza) ci sono le idee originariamente espresse nell'articolo del 1896, *The Reflex Arc Concept in Psychology* (Dewey, 1896; trad. it. Dewey, 2017). Sulla rilevanza di questo articolo per tutta la filosofia di Dewey e, in particolare, sull'importanza del concetto di circuito organico (come alternativa non-dicotomica al concetto di arco riflesso), cfr. Szpunar, 2010; Santarelli, 2016; Baggio, 2017. Ritengo sia opportuno ricordare ed evidenziare che la teoria del circuito organico (Dewey, 1896) è anticipata dalla teoria delle emozioni di Dewey e Mead (Dewey, 1894; 1895) (cfr. Baggio & Parravicini, in Baggio, Caruana, Parravicini & Viola, 2020, pp. 30-31).

e molto calata nel contemporaneo, carica di speranze e difficoltà per la pedagogia, scrive:

L'agire educativo trova la sua ragione d'essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone d'azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino.

Un compito difficile, dunque, quello di educare; perché nessuno è sufficientemente competente nel mestiere di esistere, nessuno ne possiede una sapienza intera: certa e affidabile; nessuno dispone di una tecnica che risolva il problema di come coltivare nell'altro il desiderio di esserci, ossia di rispondere positivamente al richiamo dell'impegno di esistere.

In questo senso la pedagogia, intesa come teoria dell'agire educativo, è un sapere irrimediabilmente debole, destinato cioè a concettualizzare ipotesi di azione e a disegnare orizzonti interpretativi senza arroccarsi in certezze che non avrebbero fondamento. Il trovare una misura per venire a capo del compito dell'educare chiede che il discorso pedagogico si confronti con le questioni essenziali che il proprio tempo solleva.

Quello che si avverte nel nostro presente è un disordine profondo [...] (Mortari, 2013, p. 10).

L'importanza dell'esperienza in ambito educativo è largamente condivisa. Dewey sostiene che «fra tutte le incertezze c'è un punto fermo; il nesso organico fra educazione ed esperienza personale» (Dewey, 2014a, p. 11). Ciò che Mortari mette in luce, e che è particolarmente significativo per il contesto educativo, è la natura dinamica, processuale, trasformativa dell'esperienza – o meglio, vedremo, di un certo tipo di esperienza –, la sua capacità potenziale di costruire futuro. Questo aspetto è un elemento centrale e originale della teoria deweyana dell'esperienza, un suo “postulato metafisico”:

Al centro del pensiero deweyano sta una complessa e matura teoria dell'esperienza che corrisponde anche al principio in cui si delinea, secondo un'idea di metafisica critica (ovvero di concezione razionalmente fondata del nesso io/mondo), la stessa realtà: che è stata sempre e comunque, *sub specie experientiae*, ovvero dentro il nesso/processo tra io e mondo, che si caratterizza come problema e poi come indagine, per realizzare successivamente

una risoluzione del problema (e un riequilibrio dell'esperienza) e da lì poi porre un altro (e nuovo) problema (Cambi, 2010, pp. 116-117).

Ripercorro brevemente e in maniera sintetica l'argomentazione che Dewey conduce nel capitolo 11, intitolato *Esperienza e pensiero*, contenuto nel volume del 1916 *Democrazia e educazione* (Dewey, 2018, pp. 245-258).

All'interno dell'esperienza convivono un elemento attivo e uno passivo, e questi due elementi, che Dewey chiama rispettivamente «fare» o «tentare» e «subire» o «sottostare alle conseguenze del fare», sono combinati, congiunti, in maniera peculiare. La loro «unione intima» può portare al «riconoscimento del significato» (ivi, p. 246), al riconoscimento della connessione e alla comprensione della relazione che intercorre e che lega il prima e il dopo. Solo vivendo con il corpo e con la mente entrambi i momenti dell'esperienza e vivendone la portata potenzialmente trasformativa – superando così l'antico e deleterio dualismo fra mente e corpo –, «quello che era un semplice flusso di eventi si carica di significato e noi impariamo qualcosa» (ivi, p. 245). Quando il nesso diviene manifesto l'esperienza può dirsi quindi formativa:

“Imparare dall'esperienza” significa effettuare una connessione che unisca il prima e il dopo, cioè una connessione fra quello che facciamo con gli oggetti o agli oggetti e quel che, di ritorno, ne subiamo. In queste condizioni, il fare diventa un tentare, uno sperimentare il mondo al di fuori di noi per farsene un'idea, mentre il sottostare diventa istruzione, scoperta del nesso fra le cose (ivi, p. 246).

Ma come si arriva a riconoscere la connessione e a comprendere la relazione? Che cos'è che rappresenta la condizione di possibilità per un'esperienza educativa/formativa? Il pensiero. «Il pensiero, o riflessione, [...] è la comprensione della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che ne consegue»; e Dewey aggiunge: «Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (ivi, p. 251). Il pensiero ci proietta in una dimensione dinamica, a venire, intenzionale, trasformativa. Nell'indagine che permette di scoprire il nesso, la relazione fra quello che facciamo (o quello che accade) e ciò che ne consegue, il pensiero si fa ragione pratica,

responsabile di quella relazione e delle possibilità future del darsi di quella relazione. Il pensiero muta, così, la qualità dell'esperienza, che diviene quindi esperienza riflessiva.

Pensare è, in altre parole, il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni *specifiche* fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino contigue. [...] Pensare equivale pertanto ad un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza (ivi, p. 252).

L'esperienza riflessiva, dunque, costituisce una modalità per costruire, o cercare di costruire, il futuro. E in questo senso, accettando di «riconoscere responsabilità per le conseguenze future che scaturiscono dall'azione presente» (ivi, p. 253), il pensiero che riflette sull'esperienza (a differenza della routine e della condotta capricciosa) ha una dimensione etica.

Il termine, utilizzato da Dewey, che forse meglio caratterizza e sintetizza la natura del pensiero riflessivo, il suo procedere (in senso biologico ed epistemologico assieme) ipotetico, incerto, investigativo, ricorsivo (ma non chiuso), le attese e i rischi cui va incontro, la partecipazione e l'interesse per il risultato, è «avventura» (ivi, p. 255). E l'avventura, da Omero in poi (ma saremo pronti a scommettere, anche prima), è sempre formativa.

Un ultimo punto che deve essere preso in considerazione è il riferimento di Dewey all'interesse implicato nella riflessione. Dewey riconosce, nel pensiero riflessivo, un paradosso epistemologico che può essere risolto in una prospettiva etica:

Uno dei paradossi principali del pensiero deriva proprio dal fatto che l'atto di pensare ha origine nel senso di partecipazione alle conseguenze degli avvenimenti. Nato nella parzialità, il pensiero deve raggiungere un certo imparziale distacco per poter compiere la sua funzione. [...] La difficoltà quasi insormontabile di ottenere questo distacco testimonia che il pensiero trae origine da situazioni nelle quali il corso del pensiero è una parte reale del corso degli eventi, ed è concepito come qualcosa che esercita un influsso sul risultato degli stessi. Solo gradualmente, con un'amplificazione del "campo visivo" per mezzo dell'incremento del senso di socialità, il pensiero si sviluppa

fino a includere ciò che si trova al di là dei nostri interessi *diretti*, un fatto molto importante per l'educazione (ivi, p. 254).

A questo punto, ritengo che possa risultare abbastanza chiaro il parallelismo che desidero tracciare. Da una parte abbiamo la connessione fra passione/emozione e giudizio e, dall'altra, fra esperienza e pensiero riflessivo. In entrambi i casi, senza cadere in facili dualismi poiché si tratta di una connessione intima e organica, la componente cognitiva, razionale, intelligente consente di attuare un esercizio critico della componente emotiva/esperienziale. In entrambi i casi, l'esercizio critico della ragione permette di orientare la nostra condotta umana, e in ciò ci riconosciamo responsabili delle conseguenze future che scaturiscono dall'evento presente, sia esso emotivo o esperienziale. Si tratta quindi di un esercizio critico della ragione e del pensiero eticamente orientato¹⁵, nel quale deve essere risolta una frizione fra dimensione individuale e personale e dimensione sociale.

Le due connessioni, con i loro parallelismi e le loro analogie, si tessono assieme, si intrecciano in un'interazione reticolare quando ci riferiamo a un tipo specifico di esperienza riflessiva – chiaramente, sempre tenendo fermo il nesso fra emozione e cognizione: l'esperienza riflessiva emotiva¹⁶.

¹⁵ Cfr. Mortari, 2011: «Per Socrate l'essenza dell'essere umano sta nel pensare, precisamente in quel pensare che ogni giorno ragiona sulle questioni essenziali, che sono questioni dalla forte valenza etica. L'esercizio del pensare eticamente orientato [...] è così essenziale che una vita che manchi di impegnarsi in questo tipo di pensiero non è propriamente umana» (pp. 95-96).

¹⁶ Sul concetto di esperienza in John Dewey, cfr. anche Hohr, 2013. L'autore propone di suddividere il concetto di esperienza di Dewey in tre "modalità": *feeling*, *enlivering* e *conceiving*. Le tre modalità si distinguono fra di loro per il grado di integrazione dei principali aspetti dell'esperienza, e cioè azione, emozione, cognizione e comunicazione (p. 26). Quella del *feeling* si riferisce alla modalità base, fondamentale, dell'esperienza, nella quale azione, emozione, cognizione e comunicazione sono intrecciate e formano un'unità organica (p. 29).

5. Verso una progettualità educativa in ambito emotivo

Mariagrazia Contini ha più volte mostrato la rilevanza della connessione, dell'intreccio, della mescolanza fra sentire e conoscere e l'importanza di un «esercizio critico delle emozioni» (Contini, 2011, p. 69). Questi due elementi, fondamentali “per una pedagogia delle emozioni”, si inseriscono in una più ampia educazione alla progettualità esistenziale:

Educare alla progettualità esistenziale vuol dire educare i soggetti a diventare, progressivamente, con fatica e in termini mai definitivi, protagonisti della loro esistenza e cioè delle loro scelte, dei loro pensieri, delle loro emozioni. Affinché lo diventino in termini critico-razionali, anziché di chiusura e conformismo, dovranno poi imparare a decentrarsi dai propri schemi di riferimento, ad essere disponibili all'incontro con l'altro da sé su un piano di consapevolezza (*Ibidem*)¹⁷.

Ma come si può riuscire a offrire esperienze emotive tali da promuovere l'impegno a «costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino» (Mortari, 2013, p. 10)? Più in generale, «Come si può promuovere l'educazione a pensare? Quali possono essere le strategie didattiche da adottare?» (ivi, p. 183).

Non sono domande semplici e le possibili risposte necessitano di una costante contestualizzazione e di un continuo aggiornamento. Ma sono domande fondamentali, perché, come ricorda Dewey, «Non si dà

¹⁷ Cfr. Annacontini, 2009, p. 111: «Nella relazione tra ragione ed emozione [...] entrano in gioco questioni che necessariamente mettono a sistema dimensioni e istanze legate all'interazione tra soggetto in formazione e società (e dunque il campo che si definisce propriamente come socio-pedagogico), rappresentazione del sé (come psico-pedagogico), cultura (come antropo-pedagogico), progettualità esistenziale (come socio-psico-antropo-pedagogico)»; cfr. anche ivi, p. 118: «[...] educare alle emozioni può assumere le caratteristiche di una educazione alla progettualità esistenziale, cioè all'esercizio di competenze strategiche quali la resilienza e l'*empowerment*. Un soggetto resiliente ed *empowered* è, infatti, quell'uomo e quella donna che, consapevole di sé, riconosce nella fatica emotiva della crisi, dell'incontro/scontro con l'altro, la possibilità di essere altrimenti, essendo in grado di rivedere e riconsiderare anche i fallimenti come momenti costruttivi e fondativi di una identità comunque tesa al benessere emotivo e socio-relazionale».

germinazione spontanea nella vita mentale» (2014b, p. 29). A questo proposito, scrive Umberto Margiotta:

Chiunque si occupi di educazione sa che il pensiero, pur essendo sempre riflessivo, non si traduce in *inquiry* in maniera automatica: il pensiero riflessivo è una condizione di educabilità, un potenziale che si tramuta in atto solo grazie all'educazione, all'educazione in quanto esperienza (2015, p. 116).

In linea con la posizione di Dewey in merito alla connessione fra esperienza e pensiero, Luigina Mortari scrive che le esperienze si rivelano generative solo «se accompagnate dal pensare che va in cerca del senso di ciò che si fa» (2009, p. 138) perché 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» (ivi, p. 139). L'autrice sostiene che per «potenziare le capacità educative di un contesto non è sufficiente approntare situazioni esperienziali, cioè situazioni in cui i bambini possano diventare soggetti di azioni concrete, ma è indispensabile educare a pensare a quello che si fa» (ivi, p. 193). Le attività educative esperienziali, quindi, devono essere affiancate e collegate a momenti dedicati al pensiero riflessivo, i “laboratori del pensare” (Mortari, 2009; 2013, pp. 183-196).

Lo spirito e l'intento mi sembrano analoghi a quelli dichiarati in una famosa *Prefazione dell'autore* a quella che potremmo definire una grande (e avventurosa) esperienza filosofica generativa, le *Ricerche filosofiche* (1953) di Ludwig Wittgenstein: «Non vorrei, con questo mio scritto, risparmiare ad altri la fatica di pensare. Ma, se fosse possibile, stimolare qualcuno a pensare da sé» (Wittgenstein, 1967, p. 5).

6. Conclusioni

Per far germinare la vita mentale, dunque, bisogna “imparare a pensare” e, perché ciò sia possibile, è necessario formare al pensiero riflessivo:

Formare in prospettiva riflessiva significa consentire al soggetto in formazione di indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e “imparare dall’esperienza”, laddove imparare significa *imparare a pensare* (Margiotta, 2015, p. 112).

Sicuramente, un prerequisito (minimo ma non banale e molto importante) per poter promuovere l’esercizio di un pensiero critico ed eticamente orientato sulle esperienze emotive – proprie e, possibilmente, anche altrui – consiste nello sgomberare il campo da pregiudizi e preconoscenze tipiche del paradigma disgiuntivo. Chi non penserà, infatti, a ragione ed emozioni in termini dicotomici, ma a un tessuto intrecciato composto da esercizio critico delle emozioni ed esercizio critico della ragione, sarà disposto a “mettere in questione” le emozioni proprie e altrui, e ad assumersi responsabilità, qualsiasi siano poi le decisioni, pensate, che prenderà nel proprio cammino di vita e nella relazione con altri.

Ritornando, in conclusione, al paradigma della complessità, l’ipotesi di fondo è di concepire la relazione organica fra emozione e ragione come, al tempo stesso, *unità* ontologica e *molteplicità* funzionale, precisando che si tratta di una molteplicità dinamica, in continua evoluzione, e che all’interno del sistema – che è, a sua volta, situato in un ambiente dinamico e complesso di relazioni – gli elementi funzionali possono avere ruoli, pesi, connessioni e direzionalità diversi e mutevoli. Etica e responsabilità emergono dalle connessioni fra gli elementi funzionali e partecipano alle dinamiche del sistema organico. La pedagogia, quindi, dovrebbe occuparsi dell’*evoluzione* delle relazioni fra gli elementi funzionali del sistema e delle relazioni fra i sistemi (della vita personale e sociale), in una prospettiva analitica, etica, progettuale.

4. Conclusioni. Integrazione

In questo breve capitolo conclusivo propongo di instaurare uno scambio dialogico fra la prospettiva pedagogica che si occupa del nesso “educazione alle emozioni-educazione alla ragione” – prospettiva adottata nel presente lavoro, che ha le sue radici nel problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin e due importanti rappresentanti in Mariagrazia Contini e Massimo Baldacci – e l’approccio neuroscientifico interattivo e integrativo al cervello emotivo-cognitivo di Luiz Pessoa.

In realtà, si tratta semplicemente di un tentativo di guardare con occhi nuovi a un vecchio problema, per superare il paradigma della disgiunzione (o delle disgiunzioni) in un’ottica di complessità e connessioni.

In *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell’educazione*, Mariagrazia Contini scrive:

Ecco qual è la scommessa cui ci richiama il paradigma della complessità, a proposito di pedagogia e scienze umane, da un lato e neuroscienze dall’altra: tenere insieme, connettere, far interagire ciò che abitualmente, tradizionalmente, nella nostra cultura, insieme non sta. In particolare, natura e cultura, scienze della natura e scienze dello spirito (o scienze umane) sono polarizzazioni che ci provengono da lontano con le loro contrapposte rappresentazioni di un antico problema – filosofico e scientifico – quello del rapporto anima-corpo o, detto in termini di *philosophy of mind* o neuroscienze, del rapporto mente-cervello, non più liquidabile attraverso il paradigma della disgiunzione (2009, p. 90).

Ritengo che il contributo principale che la pedagogia possa offrire al dialogo risieda nell'attenzione etica (dinamica e trasformativa) alle dimensioni normative che emergono dal rapporto interattivo-integrativo fra emozioni e ragione/cognizione.

La lettura e l'analisi dell'emozione nei termini di ragione riflessiva prevede la connessione delle dimensioni emotiva, cognitiva ed etica e implica una presa di posizione forte in merito alla responsabilità. L'approccio degli stoici (di Crisippo, in particolare) alle passioni/emozioni – interpretato in chiave pedagogica e all'interno del paradigma della complessità – mostra che siamo responsabili dei nostri comportamenti emotivo-cognitivi, nel senso che abbiamo la facoltà di agire (in maniera trasformativa) sul sistema organico, dinamico e situato in un contesto di relazioni nel quale sono integrate emozione e ragione¹.

La tesi generale del presente lavoro è che l'adozione (e la riflessione critica) da parte della pedagogia di un modello stoico delle emozioni *insieme* a una prospettiva neuroscientifica integrativa rispetto alla relazione complessa fra emozione e cognizione possa costruire un superamento significativo del paradigma disgiuntivo.

Desidero ripartire, quindi, da una tesi sostenuta nel primo capitolo del presente lavoro (vedi *supra*, cap. 1, par. 3), una tesi che descrive uno scenario opposto rispetto alla proposta interattiva e integrativa. La tesi è la seguente: una tradizione filosofica millenaria² in merito alla

¹ Sul rapporto fra concezione stoica delle passioni/emozioni e problematicismo pedagogico, vedi *supra*, cap. 2, par. 1. Massimo Baldacci scrive: «La concezione stoica delle emozioni e quella del razionalismo problematicista manifestano cioè quella omogeneità di presupposti paradigmatici che, a differenza di quanto avveniva tra Bertin e la psicanalisi, permette alle loro “ruote” d’ingranare e di costituire un dispositivo teorico che “gira”, che funziona. E questo perché in entrambe le concezioni il rapporto tra emozioni e ragione è visto come una relazione tra due ordini diversi di giudizio: tra un giudizio implicito, immerso nel vissuto preriflessivo, e un giudizio su tal giudizio, inerente alla ragione riflessiva. Si apre, in questo modo, la possibilità di una vita affettiva piena e autentica ma secondo ragione e, correlativamente, di un’educazione affettiva che si ponga come parte integrante di un’*educazione alla ragione*» (2008, p. 65).

² Una tradizione che per comodità, semplificando, chiamiamo «platonica». Cfr. però le osservazioni di Giuseppe Mari (2014) sul pensiero platonico e, in generale, sull'antropologia antica come «oscillante, ma non ostile né disattenta rispetto al

divisione interna dell'anima (o della mente) *insieme* ai primi studi anatomici sulla specializzazione filogenetica del cervello³ hanno rinvigorito un modello dicotomico del funzionamento della mente. In questo modo, grazie a questa "alleanza", si è consolidato il paradigma disgiuntivo "ragione vs. emozione". Tradizione filosofica e prospettiva neuroanatomica si sono sorrette a vicenda e hanno influenzato altri ambiti scientifici (fra i quali, la pedagogia) e, in maniera profonda, il senso comune.

Non solo. Le stesse neuroscienze contemporanee continuano a essere influenzate, in maniera esplicita e implicita, dall'idea di un'evoluzione cerebrale "additiva" (cfr. Pessoa, 2018b, p. 205). La semplice constatazione evolutiva rischia facilmente di trasformarsi in una prospettiva gerarchica: le nuove strutture cerebrali sarebbero interpretate come di più alto livello e, quindi, preposte al controllo delle regioni più antiche e primitive. Tutto ciò comporta, in maniera abbastanza fluida e naturale, l'adesione a un approccio modulare nei confronti dell'anatomia e delle funzioni del cervello.

Rispetto alla questione dell'influenza esplicita e implicita delle idee neuroanatomiche additive, gerarchiche, modulari⁴, è interessante notare che, all'interno del "conflitto" fra modelli duali (*dual-system models*) e modelli integrativi, la prospettiva duale ha ricevuto nuova energia *anche* dalle celebri ricerche e considerazioni di Damasio sull'importanza delle emozioni per i processi decisionali adattivi e razionali (de Oliveira-Souza, Moll & Grafman, 2011, p. 310)⁵. Le prospettive

riconoscimento del ruolo giocato dalla sensorialità e dall'ambito emozionale in ordine al manifestarsi di chi è l'essere umano» (p. 21).

³ Un modello bio-evolutivo dei sistemi sub-corticale (più antico) e (neo-)corticale (più recente) che sfocia in una prospettiva modulare e gerarchica del cervello.

⁴ Pessoa sostiene che le neuroscienze contemporanee sono state e continuano a essere influenzate da queste idee «in many subtle and not-so-subtle ways» (2018b, p. 205).

⁵ Detto di passaggio – ma è un discorso fondamentale per la relazione e per il dialogo fra scienze umane e sociali (fra queste, la pedagogia) e neuroscienze –, è necessaria una certa cautela nella lettura e nell'interpretazione dei dati neuroscientifici e, da questi, nel derivare ipotesi e trarre conclusioni; in particolare, può essere molto problematico e critico l'uso strumentale dei "sistemi" neuroscientifici di volta in volta in voga. Scrive Plamper, in maniera caustica: «Si dovrebbe guardare con

interattive, dunque, possono fare il gioco di visioni duali e dicotomiche.

Sul tema “interazione-integrazione” – e, quindi, sulla questione se sposare una visione che considera emozione e cognizione come entità distinte che si influenzano e interagiscono oppure una che li ritiene parte di una rete complessa – Keren Maoz e Yair Bar-Haim scrivono:

One way to address the issue of cognition-emotion interaction is to consider emotion and cognition, at least conceptually, as separate entities affecting each other and interacting with each other. An alternative view is that cognition and emotion are part of a complex network that is not readily decomposable into specific sub-elements, and certainly not into the overly inclusive concepts of “cognition” and “emotion” (2018, p. 191).

Pessoa (2019a) ritiene che un traguardo più generale e più importante – rispetto al conseguimento di una teoria scientifica delle emozioni – sia quello di sviluppare una scienza che riesca a dare ragione dei “comportamenti complessi” (chiamati, anche, “comportamenti interessanti”) delle persone e degli animali non-umani. La sua tesi è che i comportamenti complessi non obbediscono alle rigide demarcazioni delle aree di ricerca che si occupano di percezione, cognizione, azione, emozione o motivazione (p. 2). E, dato che tali comportamenti non rispettano i confini delle tradizionali aree di ricerca umane, non è realmente fondamentale cercare di trovare il “giusto posto delle emozioni” all’interno della mente e del cervello (ivi, p. 5). Anche perché questo giusto posto probabilmente non esiste (ivi, pp. 2-3).

Pessoa si chiede anche se abbia senso andare alla ricerca di una spiegazione dei comportamenti complessi a livello di sistemi isolati (la percezione, l’emozione, la cognizione etc.) o se non possa essere più utile spostare l’indagine al livello delle interazioni (2019a, p. 56).

uno scetticismo di fondo a divulgatori come LeDoux e Damasio, che in genere presentano un’unica ipotesi, per lo più infiocchettata con alcune citazioni di Cartesio, Spinoza o Shakespeare e bella impacchettata in forma di libro per i non neuroscienziati» (Plamper, 2018, p. 364). Rispetto a Damasio, abbiamo la percezione di trovarci di fronte al superamento definitivo del paradigma disgiuntivo e di una lunga e persistente tradizione, ma forse, senza per questo sminuire gli importanti risultati raggiunti e l’influenza positiva delle sue ricerche, abbiamo bisogno di una visione più radicale.

Forse è necessaria una svolta, di pensiero e linguistica, che ci possa portare ad abbandonare il “linguaggio modulare” (Pessoa, 2018b, p. 214; 2019a, p. 57): dall’indagine a livello di sistemi isolati è necessario passare a considerare le interazioni fra sistemi multipli. Ma, rispetto a ‘interazione’, un termine migliore è sicuramente ‘integrazione’ perché l’interazione, come abbiamo visto, può essere compatibile con una prospettiva dualista e dicotomica⁶. Una visione integrativa, infatti, sembra poter descrivere e spiegare meglio i sistemi complessi, le loro proprietà emergenti, gli aspetti dinamici (Pessoa & McMennamin, 2016), la loro causalità non-standard, bidirezionale e non lineare (Pessoa, 2017; 2018b, pp. 212-213; 2019a, pp. 58-59)⁷.

⁶ Il titolo del volume di Pessoa del 2013 è proprio *The Cognitive-Emotional Brain. From Interactions to Integration* (Pessoa, 2013). Pessoa, 2019a, scrive: «we need to consider the interactions between multiple systems. I have proposed that the explanatory lifting that is most greatly needed is at the level of *interactions*. Strictly speaking, however, the concept of an interaction is not opposed to the notion of separable entities, as interactions can also refer to distinct variables, processes, or systems that, themselves, produce effects in a non-additive manner. Accordingly, a better term is perhaps *integration*, which connotes sufficient intertwining between the putatively separate systems that their individuation is a linguistic short-cut» (p. 57).

⁷ Pessoa difende una prospettiva integrativa a livello funzionale e sembra propendere per una certa specializzazione anatomica al livello delle regioni cerebrali. Ma due precisazioni sono necessarie: (i) Pessoa ammette che il confine fra anatomia e funzione è un confine sfumato (2018b, p. 211) e, soprattutto, (ii) adotta un approccio complesso al sistema emozione-cognizione (e non solo). Pessoa precisa che emozione e cognizione interagiscono in maniera così profonda che separarli sarebbe un’impresa infruttuosa e che dovremmo parlare di un «amalgama emozione-cognizione» (Pessoa, 2018c, p. 206). Più radicale, invece, è l’approccio di Lisa Feldman Barrett, che non solo sostiene che non ci sia un conflitto all’interno del cervello fra cognizione ed emozione, che non ci siano cioè sistemi cerebrali modulari cognitivi ed emotivi in contrapposizione fra loro, ma ritiene anche che non ci siano influenze di tipo regolativo (o di controllo) fra i due, dal momento che, secondo Barrett, la distinzione fra emozione e cognizione può essere criticata sia da un punto di vista anatomico sia funzionale. La sua critica, quindi, colpisce anche l’idea di interazione: «Still, for two things to interact, they must be separate to begin with. The assumption, then, is that the brain can be anatomically parceled into cognitive and affective regions or networks» (Touroutoglou & Barrett, 2018, p. 192; cfr. anche Barrett & Satpute, 2013). Per una sintesi delle evidenze a favore dell’integrazione funzionale e anatomica di emozione e cognizione, cfr. Okon-Singer, Stout, Stockbridge, Gamer,

Pessoa propone quindi di pensare ai processi mentali/cerebrali come a un insieme di sistemi complessi con un'*architettura funzionale*. Le regioni cerebrali sono connesse e interagiscono, e realizzano così circuiti momentanei che si attivano su reti (*networks*) neocorticali-subcorticali, perché c'è integrazione di segnali. La conclusione di Pessoa è che

la base cerebrale dell'emozione coinvolge reti cortico-subcorticali su larga scala che sono distribuite e sensibili ai segnali corporei. L'alto grado di distribuzione e integrazione dei segnali consente lo scambio e l'interazione di informazioni relative a percezione, cognizione, emozione, motivazione e azione. È importante notare che l'*architettura funzionale* è costituita da più reti sovrapposte che sono altamente dinamiche e sensibili al contesto. Così, il modo in cui una data regione cerebrale si affilia a una rete specifica varia in funzione delle richieste del compito e dello stato del cervello, cioè, a seconda degli stati interni ed esterni del mondo (Pessoa, 2018b, p. 212).

È tempo, quindi, di abbandonare approcci modulari e gerarchici e di «abbracciare la complessità» (ivi, p. 214).

In un contesto molto differente – trattando del paradigma della complessità rispetto alla questione del rapporto fra teoria e prassi in pedagogia –, Franca Pinto Minerva descrive in maniera molto simile l'integrazione funzionale degli organismi:

quanto più si analizza, si studia e si osserva il mondo vivente, tanto più si scoprono connessioni, associazioni, relazioni tra le parti in rapporti di interdipendenza che danno luogo a reti complesse di relazioni in cui micro e macro organismi comunicano e si scambiano materia, energia, informazione. Tra tutti gli organismi vigono rapporti di cooperazione, coesistenza, interdipendenza e “simbiosi”, intendendo quest'ultima come una forma di vita

Fox & Shackman, 2018, pp. 184-185. Penso che sia importante mantenere un qualche livello di interazione – un amalgama, sì, ma non un amalgama indistinto – per poter mostrare, indagare e lavorare (anche pedagogicamente) sulle influenze bidirezionali fra cognizione ed emozione e fra emozione e cognizione. Ad esempio, un certo tipo di controllo e regolazione delle emozioni deve prevedere che ci possano essere influenze dalla cognizione all'emozione (rimanendo però sempre all'interno del paradigma, o dell'approccio, della complessità) (cfr. anche Okon-Singer, Henderler, Pessoa & Shackman, 2015).

composta dalla stretta integrazione funzionale di organismi differenti. Nella simbiosi, pertanto, le differenze non vengono annullate ma sono alla base della reciproca autonomia delle parti, autonomia anch'essa intesa, in un'ottica complessa, non come capacità di autarchica sussistenza ma come ottimizzazione nella gestione dei vincoli di reciprocità. Pur entrando le differenze talora in competizione e in conflitto, è proprio dal confronto che esse traggono reciproci benefici (2016, pp. 145-146).

Il livello delle reti cerebrali e quello delle reti di organismi sono chiaramente differenti, ma si influenzano reciprocamente e costituiscono un macrosistema complesso (o una molteplicità di macrosistemi complessi). Abbiamo interazione e integrazione di percezione, cognizione, emozione, motivazione, azione etc. sia intrapersonale sia interpersonale, e sempre in relazione con i contesti.

Prima di procedere oltre, ritengo sia necessario affrontare un'aporia (che non credo, però, di essere in grado di risolvere del tutto). Qui si parla di integrazione funzionale, mentre alla fine del precedente capitolo, sulla scorta anche di Dewey e della sua teoria del circuito organico, ho proposto di guardare alla relazione emozione-cognizione nei termini di unità ontologica e molteplicità funzionale. Non credo che ci sia una vera frizione fra le due prospettive ma che siano due letture diverse di uno stesso fenomeno, a patto, però, di rimanere all'interno del paradigma della complessità. A livello descrittivo, può essere più utile concepire un comportamento complesso nei termini di interazione anatomica e integrazione funzionale, mentre a livello normativo potrebbe essere più utile ragionare in un'ottica di integrazione anatomica e interazione funzionale. Provo a fare un esempio. Se devo descrivere una persona che cerca di controllare la propria rabbia, è possibile che il mio interesse riguardi principalmente il comportamento generale di quella persona; cercherò magari di analizzare e scomporre le varie dimensioni emotive, cognitive, motivazionali etc. e di capire come queste si connettono, mescolano e integrano nel comportamento (e di come questo comportamento possa evolvere). Se, invece, mi ritrovo a cercare di controllare la mia rabbia (o, meglio, un certo tipo di azioni che potrei fare e pensieri che potrei intrattenere), sarà più utile concentrarmi sulla possibile funzione regolatrice del mio pensiero riflessivo razionale e pensare a emozione e ragione come a un

amalgama, a un sistema dinamico in evoluzione. Sono letture diverse di un sistema organico.

Jan Plamper sostiene che, attualmente, «le neuroscienze critiche parlano di “integrazione” e di una prospettiva interattiva, dinamica, reticolare» (2018, p. 370) e, a proposito dell’“organicità” del sistema, scrive:

abbiamo dunque a che fare con un mix «cog-motivo» o «cog-affettivo». Eppure anche questi concetti mantengono la struttura dicotomica di due ambiti separati, «cognizione» ed «emozione», ovvero «affetto». Se la prospettiva interattiva sul cervello avrà ulteriori sviluppi e le scienze storiche vorranno trarne un concetto analitico, distinto dalle espressioni presenti nelle fonti, non si potrà fare a meno di un neologismo olistico (ivi, p. 372).

Forse, in ambito pedagogico, dovremmo iniziare a parlare di una “pedagogia dei comportamenti complessi”. Mi sembra questa la direzione della proposta di Mariagrazia Contini, una proposta educativa che si pone oltre il paradigma disgiuntivo, non solo emozione-cognizione, ma anche mente-corpo, soggetto-mondo etc. Una prospettiva che procede di connessione in connessione all’interno di un approccio volto alla complessità, e dove i confini vengono sostituiti dagli sconfinamenti:

Connettere le parti: ovvero, abbattere i confini che, altrimenti, le delimiterebbero, rendendo impraticabili i passaggi dall’una all’altra e isolando ciascuna in un territorio autarchico, autosufficiente e autoreferenziale. Lo sconfinamento allude a una possibilità d’incontro, di contaminazione e di arricchimento, apre al cambiamento e alla ricerca di territori nuovi e imprevisti [...].

Se ci fossimo attenuti al paradigma della disgiunzione, avremmo “rispettato” i confini: da una parte le emozioni e dall’altra, un po’ più in su, il cognitivo; lì il cervello, là il resto del corpo, di qua la mente e intorno l’ambiente. [...] Uscire da questo paradigma costa fatica, quasi sofferenza, come tentare di scrivere con la sinistra, se si è destrimani: è un altro pensiero, un

altro sguardo, con altri esiti (Contini, in Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006, pp. 35-36)⁸.

Uscire da vari paradigmi disgiuntivi costa sicuramente fatica, ma è necessario – soprattutto da un punto di vista pedagogico – perché è un cammino che va nella direzione di un’educazione alla responsabilità. Una responsabilità che emerge proprio da una lettura pedagogica del processo di connessione emozione-ragione.

Riassumo, in conclusione, i punti salienti dell’articolo di Luiz Pessoa intitolato *Understanding emotion with brain networks* (Pessoa, 2018a) – che mi sembra un compendio chiaro e aggiornato del suo pensiero – e provo a discuterli brevemente e schematicamente, in prospettiva pedagogica, in modo da ricapitolare le idee e le convinzioni principali espresse nel presente volume e segnare una possibile agenda per la riflessione e la discussione futura.

Una prospettiva interattiva e integrativa in merito al rapporto fra emozione e cognizione è supportata dalle recenti ipotesi e scoperte neuroscientifiche sull’architettura anatomica e funzionale non-modulare del cervello. Come abbiamo già visto, un modello funzionale topografico non offre una descrizione soddisfacente del funzionamento del cervello: non c’è, infatti, un rapporto statico uno-a-uno fra regioni cerebrali e funzioni. È necessario, invece, pensare all’organizzazione e al funzionamento cerebrale in termini di reti (*networks*) che si

⁸ Contini, da *Per una pedagogia delle emozioni* (1992) a *Non di solo cervello* (2006), ha tracciato un percorso di ampliamento della complessità pedagogica in riferimento al superamento del paradigma disgiuntivo: «[...] con la mia ricerca sul rapporto tra emozioni e conoscenza e con il volume *Per una pedagogia delle emozioni* uscito nel 1992, mi pareva di aver raggiunto un importante superamento del paradigma della disgiunzione proprio grazie al riconoscimento dell’intreccio, dell’interdipendenza tra processi emozionali e cognitivi a partire dal loro collegarsi nelle diverse aree e funzioni del cervello: era come se le emozioni, attraverso questo riconoscimento, ricevessero uno statuto di dignità che le sottraeva alla dimensione un po’ retorica del “cuore”!»; e, in nota, precisa: «In quella ricerca e in quel volume avevo però lasciato in sospeso altre congiunzioni da realizzare: tra cervello, resto del corpo e mente; tra mente, contesti e significati che sono l’oggetto dell’ultima ricerca presente nel testo *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-contesti-significati*» (Contini, 2009, p. 91).

sovrappongono e che sono dinamiche e sensibili al contesto. Sono quindi le reti di regioni (o aree) cerebrali (e non le singole regioni) che, collettivamente, implementano i comportamenti complessi. Una regione specifica può fare parte, anzi, prendere parte a diverse reti, fra loro intersecanti. E, quindi, può mutare affiliazione in maniera dinamica a seconda del contesto funzionale/comportamentale. Quindi, una regione cerebrale può fare parte di una certa rete a seconda di un contesto determinato, mentre in un diverso contesto farà parte di un'altra rete. È importante rimarcare il fatto che le reti cerebrali non sono statiche ma dinamiche. Le connessioni funzionali, dunque, variano in funzione del contesto e sono modificate da variabili cognitive, emotive e motivazionali. L'organizzazione delle reti è dinamica in due sensi: le reti evolvono nel corso del tempo e le connessioni fra regioni non sono fisse ma possono mutare e variare a seconda del contesto, delle richieste, dei compiti etc. Le emozioni, quindi, non sono "contenute" in una determinata regione o in uno specifico sistema, ma sono rappresentate come configurazioni di molteplici reti cerebrali. Non abbiamo quindi moduli emotivi, ma un insieme di sistemi funzionalmente integrati (*functionally integrated systems*) con un alto grado di distribuzione e integrazione (e quindi scambio e interazione) dei segnali (e quindi delle informazioni correlate a percezione, cognizione, emozione, motivazione, azione). L'architettura è dinamica e caratterizzata da una causalità non-standard, dalla causalità propria dei sistemi complessi⁹.

Tre punti – fra loro strettamente connessi – mi sembra che siano estremamente rilevanti per la riflessione pedagogica: il sistema organico emotivo-cognitivo (i) è caratterizzato da *interazione bidirezionale* e *integrazione* delle sue dimensioni; (ii) è un sistema *complesso*, contraddistinto da una *causalità non-standard*; (iii) è un sistema *dinamico*.

⁹ Sulla "dinamica" del cervello cognitivo-emotivo e sulla "causazione" nei sistemi complessi quale il cervello, cfr. Pessoa, 2019b. L'articolo si chiude con queste parole: «Ultimately, to explain the cognitive-emotional brain, we need to eliminate boundaries within the brain – perception, cognition, action, etc. – as well as outside the brain, as we bring down the walls between biology, ecology, mathematics, computer science, philosophy, and so on» (p. 165).

Il fatto che ci sia *interazione bidirezionale e integrazione* permette di superare il paradigma disgiuntivo – anzi, tutti i paradigmi disgiuntivi – e di pensare a emozione e ragione come interconnessi, condizionanti e influenzabili a vicenda, «in una dimensione di complessità per cui il soggetto riconosce le modalità del proprio mondo affettivo e dei propri processi cognitivi nel gioco di *feed back* che incessantemente li percorrono» (Contini, 1992, pp. 197-198). «L’educazione affettiva non è altra cosa dall’educazione alla ragione, ma ne è uno degli aspetti costitutivi: l’uso della ragione nelle cose della vita, la coltivazione della ragione pratica» (Baldacci, 2008, p. 62).

Questa caratteristica “connettiva” del sistema ci porta a (dover) essere consapevoli delle influenze attive e trasformative delle emozioni sulla ragione – e a come queste influenze possano modificare di ritorno la stessa dimensione emotiva e, più in generale, l’intero sistema-persona con tutte le sue relazioni – e delle influenze regolative della ragione sull’emozione (influenze, anche queste, bidirezionali)¹⁰. In altri termini – termini forse sempre ancora legati a un vecchio paradigma di pensiero –, la dimensione emotiva e la dimensione cognitiva¹¹ possono modificare il contesto funzionale/comportamentale e modificare così la dinamica e l’evoluzione delle nostre reti cerebrali.

Abbiamo, quindi, un ruolo attivo nella gestione, nella regolazione, nella trasformazione dei nostri comportamenti complessi e interessanti

¹⁰ Cfr. Contini, 2009, pp. 17-18: «Nel percorso di decifrazione del nostro conoscere incontriamo, infatti, le emozioni in una duplice veste: come elemento che agevola o inibisce i processi cognitivi (la paura che non ci fa capire più nulla, la motivazione entusiasta che rende comprensibile il testo più oscuro), oppure come risultato prodotto dalle nostre valutazioni cognitive: certe emozioni che ci sentiamo legittimati a provare o certe altre che i nostri “giudizi” o “pregiudizi” ci inducono a negare, ignorandole, rimuovendole, combattendole. Se l’intreccio fra emozioni e conoscenza è tanto forte quanto, ormai, “scientificamente” indiscutibile, il tendere alla competenza cognitiva e metacognitiva implica già un’attenzione ai processi emozionali che si rende ancora più accentuata se, come obiettivo, poniamo una consapevolezza di sé complessiva che non separa e non contrappone, ma connette in termini di interdipendenza».

¹¹ Ma non solo: dovremmo aggiungere anche altre dimensioni, come quella motivazionale, quella percettiva, quella motoria etc. Sull’integrazione fra dimensione emotiva e dimensione motoria (in generale, su emozioni e azioni), cfr. Caruana & Gallese, 2011 e Caruana & Borghi, 2016, pp. 63-100.

– e ciò si riflette sui comportamenti complessi degli altri con i quali siamo in relazione. Tutto ciò ci carica e ci investe di responsabilità.

Il momento attivo-trasformativo è affiancato – forse, preceduto – dal momento riflessivo e di presa di consapevolezza:

l'impegno ad essere consapevoli delle nostre emozioni – e delle percezioni valutative in esse implicite – non significa abbandonarsi ad esse come se fossero, in se stesse, garanzia di una nostra originalità individuale e di un'autenticità «già» raggiunta o naturalmente acquisita. Significa al contrario non ingannarsi in merito ai tanti condizionamenti che [...] influenzano il nostro monologo interiore e in merito ai significati che attribuiamo ai rapporti interpersonali che viviamo, nonché ai nostri ruoli e alla nostra immagine, all'interno di quei rapporti (Contini, 1992, p. 200).

Il fatto che il sistema emotivo-cognitivo sia *complesso* e quindi caratterizzato da una *causalità non-standard* ci ricorda che non ci sono ricette semplici, facili scorciatoie. Non siamo alle prese con un sistema lineare contraddistinto da influenze mono-direzionali. È un punto da tenere a mente per non lasciarsi affascinare da soluzioni riduzioniste: per fare un esempio, non basterà chiedere ai bambini di tenere fra i denti una matita durante una lezione noiosa per fargliela sembrare più divertente e farli studiare più volentieri¹². D'altra parte, sappiamo bene che leggere la Nussbaum non ci rende necessariamente persone migliori o leggere gli Stoici persone più sagge e meno schiave delle passioni.

Il fatto che il sistema emotivo-cognitivo sia *dinamico* (e modificabile) ha una implicazione forte per l'ambito educativo. L'aspetto dinamico si collega, infatti, alla dimensione teleologica della pedagogia. A questo proposito, Isabella Loiodice scrive:

Scienza del saper/agire educativo, scienza ermeneutica e critica ma anche scienza pratica, la pedagogia mette così in risalto la sua *valenza trasformativa*, il fatto, cioè, che la sua dimensione teleologica si proietti nella direzione del cambiamento emancipativo di uomini e donne – e dei contesti in cui si situano e agiscono – verso cui sono indirizzate la teoria e la prassi, vitalmente

¹² Il riferimento è al celebre studio di Strack, Martin & Stepper (1988); cfr. anche Niedenthal, 2007.

congiunte tra loro a identificare e connotare la pedagogia come scienza (2018, pp. 5-6).

Possiamo pensare, dunque, alla pedagogia come a un orizzonte di possibilità e di necessità: possiamo e dobbiamo provare a modificare (in meglio) i nostri comportamenti complessi e possiamo e dobbiamo provare a educare e formare il desiderio e la progettualità in una prospettiva trasformativa.

Bibliografia

- Adolphs R. & Anderson D.J. (2018), *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Alferj P. & Pilati A. (1990) (a cura di), *Conoscenza e complessità. Strategie e prospettive della scienza contemporanea*. Theoria, Roma-Napoli.
- Annacontini G. (2008), *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. ETS, Pisa.
- Annacontini G. (2009), *Affettività e rapporto con l'extrascuola*, in Baldacci M. (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-134.
- Annas J.E. (1992), *Hellenistic Philosophy of Mind*, University of California Press, Berkeley & Los Angeles.
- Baggio G. (2015), *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia di G.H. Mead*, ETS, Pisa.
- Baggio G. (2017), *Il comportamento come dispositivo logico-semiotico. Tra teoria dell'emozione e giudizio di pratica*, in Bertollini A. & Finelli R. (a cura di), *Soglie del linguaggio. Corpo, mondi, società*, Roma Tre Press, Roma, pp. 115-131.
- Baggio G., Caruana F., Parravicini A. & Viola M. (2020) (a cura di), *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2008), *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2009) (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2018), *Ragione e affettività*, in Fabbri L. (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Armando, Roma, pp. 18-25.

- Barrett L.F. (2017), *How Emotions Are Made. The Secret Life of the Brain*, Houghton Mifflin Harcourt, New York.
- Barrett L.F. & Satpute A.B. (2013), “Large-scale brain networks in affective and social neuroscience: towards an integrative functional architecture of the brain”, *Current Opinion in Neurobiology*, 23, 3, pp. 361-372.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Milano.
- Bellingreri A., Coggi C., Mari G. & Rivoltella P.C. (2014) (a cura di), “Educare le emozioni”, numero monografico di *Pedagogia e Vita*, 72.
- Bellingreri A. et al. (2019) (a cura di), “Pedagogia dell'affettività, corporeità ed educazione”, numero monografico di *Pedagogia e Vita*, 77, 2.
- Bertin G.M. (1962), *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando, Roma.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Bloom P. (2019), *Contro l'empatia. Una difesa della razionalità* [2016], Liberilibri, Macerata.
- Bocchi G., & Ceruti M. (1985) (a cura di), *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milano.
- Brackett M.A., Rivers S.E., Bertoli M.C. & Salovey P. (2016), *Emotional Intelligence*, in Barrett L.F., Lewis M. & Haviland-Jones J.M. (eds.), *The Handbook of Emotions. Fourth Edition*, Guilford, New York, pp. 513-531.
- Bruzzone D. (2014), “La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale”, *Pedagogia e vita*, 72, pp. 81-104.
- Bruzzone D. (2017), *La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale*, in Kanizsa S. & Mariani A.M. (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino, pp. 147-164.
- Cagol M. (2019), *Emozioni e intercultura*, in Nanni S. & Vaccarelli A. (a cura di), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 146-157.
- Calaprice S. (2018), *Childhood, Adolescence and Adulthood: What are the New Educational Challenges? How to Build up New Alliances through Listening and Participation*, in Calaprice S. & Nuzzaci A. (eds.), *The Importance of Listening to Children and Adolescents: Making Participation Integral to Education*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 2-14.
- Callari Galli M., Cambi F. & Ceruti M. (2003) (a cura di), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma.

- Cambi F. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
- Cambi F. (1998) (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2010), *Il "ritorno" e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo*, in Cambi F. & Striano M. (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli, pp. 115-119 (già in *Studi sulla Formazione*, VI, 1, 2003, pp. 11-20).
- Cambi F. (2015), *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Ospedaletto (Pisa).
- Cambi F. (2017), *La pedagogia generale oggi: identità e funzione*, in Mariani A., Cambi F., Giosi M. & Sarsini D. (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, pp. 15-82.
- Cambi F., Cives G. & Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Caruana F. & Gallese V. (2011), "Sentire, esprimere, comprendere le emozioni. Una nuova prospettiva neuroscientifica", *Sistemi intelligenti*, 23, 2, pp. 223-233.
- Caruana F. & Borghi A. (2016), *Il cervello in azione*, il Mulino, Bologna.
- Caruana F. & Viola M. (2018), *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, il Mulino, Bologna.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna.
- Contini M. (2011), *Oltre l'indifferenza: l'"esercizio critico" delle emozioni come resistenza etico-politica*, in Frauenfelder E., De Sanctis O. & Corbi E. (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli, pp. 59-77.
- Contini M. (2018), *Imparare l'amore?*, in Fabbri L. (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Armando, Roma, pp. 66-79.
- Contini M., Fabbri M. & Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Corbi E. (2005), *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, FrancoAngeli, Milano.
- Corsi M., Fabbri M. & Riva M.G. (2016) (a cura di), "Educare le emozioni. Contro la violenza", numero monografico di *Pedagogia oggi*, 14, 1.

- Cunningham S. (1995), “Dewey on Emotions: Recent Experimental Evidence”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 31, 4, pp. 865-874.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* [1994], Adelphi, Milano.
- Darwin C. (2012), *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* [1872/1998], Bollati Boringhieri, Torino.
- Dato D. (2004), *La scuola delle emozioni*, Progedit, Bari.
- Dato D. (2013), *La perenne scommessa: pensare le emozioni ed emozionare il pensiero*, in Loiodice I. (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto. Quaderni di “MeTis” 1*, Progedit, Bari, pp. 118-135.
- Dato D. (2017), *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari.
- Davidson D. (1994), *Verità e interpretazione* [1984], il Mulino, Bologna.
- de Oliveira-Souza R., Moll J. & Grafman J. (2011), “Emotion and Social Cognition: Lessons from Contemporary Human Neuroanatomy”, *Emotion Review*, 3, 3, pp. 310-312.
- Dewey J. (1894), “The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes”, *Psychological Review*, 1, 6, pp. 553-569.
- Dewey J. (1895), “The Theory of Emotion II: The Significance of Emotions”, *Psychological Review*, 2, 1, pp. 13-32.
- Dewey J. (1896), “The Reflex Arc Concept in Psychology”, *Psychological Review*, 3, 4, pp. 357-370.
- Dewey J. (2014a), *Esperienza e educazione* [1938], Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J. (2014b), *Individualità ed esperienza* [1926], in Dewey J., *Esperienza, natura e arte*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 21-32.
- Dewey J. (2017), *Il concetto di arco riflesso in psicologia*, in Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano, pp. 151-162.
- Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* [1916], Anicia, Roma.
- Dewey J. (2020a), *La teoria delle emozioni. Le attitudini emotive*, in Baggio G., Caruana F., Parravicini A. & Viola M. (a cura di), *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 127-143.
- Dewey J. (2020b), *La teoria delle emozioni 2. Il significato delle emozioni*, in Baggio G., Caruana F., Parravicini A. & Viola M. (a cura di), *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 144-161.
- Di Giorgi P. (1997), *L'educazione affettiva a scuola: la relazione come risorsa didattica*, Kappa, Roma.

- Fabbri L. (2018) (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Armando, Roma.
- Fabbri M. (2008), *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa.
- Fabbri M. (2018), *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, FrancoAngeli, Milano.
- Fedeli D. (2013), *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma.
- Fox A.S., Lapate R.C., Shackman A.J. & Davidson R.J. (2018) (eds.), *The Nature of Emotion. Fundamental Questions. Second edition*, Oxford University Press, New York.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frauenfelder E. & Santoianni F. (2002), *Cognizione, neuroscienze e formazione: prospettive di ricerca nelle scienze bioeducative*, in Frauenfelder E. & Santoianni F. (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli, pp. 21-35.
- Galanti M.A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli.
- Garrison J. (2003), "Dewey's Theory of Emotions: The Unity of Thought and Emotion in Naturalistic Functional "Co-ordination" of Behavior", *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 39, 3, pp. 405-443.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* [1995], Rizzoli, Milano.
- Gramigna A. (2014), *Neurobiologia dell'educazione. I nuovi orizzonti dell'Etica e della Conoscenza*, Unicopli, Milano.
- Graver M.R. (2007), *Stoicism and emotion*, The University of Chicago Press, Chicago & London.
- Griffiths P.E. (1997), *What Emotions Really Are. The Problem of Psychological Categories*, The University of Chicago Press, Chicago & London.
- Hascher T. (2010), "Learning and Emotion: perspectives for theory and research", *European Educational Research Journal*, 9, 1, pp. 13-28.
- Hohr H. (2013), "The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and "Enliving"", *Studies in Philosophy and Education*, 32, pp. 25-38.
- Ianes D. & Demo H. (2007), *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento.
- Immordino-Yang M.H. (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione* [2016], Raffaello Cortina, Milano.

- Iori V. (2009) (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Jackson C. (2018), *Affective dimensions of learning*, in Illeris K. (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words. Second edition*, Routledge, Abingdon & New York, pp. 139-152.
- James W. (1884), "What is an Emotion", *Mind*, 9, 34, pp. 188-205.
- James W. (2020), *Che cos'è un'emozione?*, in Baggio G., Caruana F., Parravicini A. & Viola M. (a cura di), *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 89-109.
- Kahneman D. (2012), *Pensieri lenti e veloci* [2011], Mondadori, Milano.
- Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Laporta R. (1998), *Educazione e sentimenti*, in Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, pp. 99-107.
- LeDoux J.E. (2000), "Emotion Circuits in the Brain", *Annual Review of Neuroscience*, 23, pp. 155-184.
- Loiodice I. (2004), *Introduzione. Le intelligenze del bambino tra i saperi e i contesti della formazione*, in Loiodice I. (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Mario Adda, Bari, pp. 7-26.
- Loiodice I. (2018), *La pedagogia generale. Scienza del pensare/agire dell'educazione*, in Loiodice I. (a cura di), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione. Quaderni di "MeTis" 5*, Progedit, Bari, pp. 1-23.
- Loiodice I. (2019), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Long A.A. (2016), *La mente, l'anima, il corpo. Modelli greci* [2015], Einaudi, Torino.
- Lyons W. (1999), *The Philosophy of Cognition and Emotion*, in Dalglish T. & Power M.J. (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Wiley, Chichester, pp. 21-44.
- Mannucci A. & Collacchioni L. (2009) (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa.
- Maoz K. & Bar-Haim Y. (2018), *Thoughts on Cognition-Emotion Interactions and their Role in the Diagnosis and Treatment of Psychopathology*, in Fox A.S., Lapate R.C., Shackman A.J. & Davidson R.J. (eds.), *The Nature of Emotion. Fundamental Questions. Second edition*, Oxford University Press, New York, pp. 189-192.
- Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma.

- Mari G. (2014), “Razionalità, emozioni, pedagogia. Tradizione occidentale e sfida educativa”, *Pedagogia e vita*, 72, pp. 17-31.
- Marone F. (2006), *Emozioni e affetti nel processo formativo*, ETS, Pisa.
- Marraffa M. & Viola M. (2017), “Quale mappa per il dominio delle emozioni?”, *Sistemi intelligenti*, 29, 1, pp. 85-108.
- Mead G.H. (1985), “A Theory of Emotions from the Physiological Standpoint” (Abstract of a paper read to the third annual meeting of the American Psychological Association, 1894), *Psychological Review*, 2, pp. 162-164.
- Mead G.H. (2020), *Una teoria delle emozioni dal punto di vista fisiologico*, in Baggio G., Caruana F., Parravicini A. & Viola M. (a cura di), *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 163-164.
- Menin M. (2019), *Il fascino dell'emozione*, il Mulino, Bologna.
- Montuschi F. (1974), *L'intelligenza affettiva*, La Scuola, Brescia.
- Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia.
- Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Morin E. (1985), *Le vie della complessità*, in Bocchi G. & Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, pp. 49-60.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* [1990], Sperling & Kupfer, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* [1999], Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2009) (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2011), *Esserci col pensare e agire con la parola*, in Frauenfelder E., De Sanctis O. & Corbi E. (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli, pp. 95-113.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
- Newton D.P. (2014), *Thinking with Feeling. Fostering productive thought in the classroom*, Routledge, Abingdon & New York.
- Niedenthal P.M. (2007), “Embodying Emotion”, *Science*, 316, pp. 1002-1005.
- Nussbaum M.C. (1987), “The Stoics on the Extirpation of the Passions”, *Apeiron*, 20, pp. 129-177.

- Nussbaum M. (1998), *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica* [1996], Vita e Pensiero, Milano.
- Nussbaum M.C. (2004), *L'intelligenza delle emozioni* [2001], il Mulino, Bologna.
- Oatley K. (2007), *Breve storia delle emozioni* [2004], il Mulino, Bologna.
- Okon-Singer H., Hendler T., Pessoa L. & Shackman A.J. (2015), "The neurobiology of emotion-cognition interactions: *fundamental questions and strategies for future research*", *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 58.
- Okon-Singer H., Stout D.M., Stockbridge M.D., Gamer M., Fox A.S. & Shackman A.J. (2018), *The Interplay of Emotion and Cognition*, in Fox A.S., Lapate R.C., Shackman A.J. & Davidson R.J. (eds.), *The Nature of Emotion. Fundamental Questions. Second edition*, Oxford University Press, New York, pp. 181-185.
- Paternoster A. (2014), "La natura corporea delle emozioni", *Sistemi intelligenti*, 26, 1, pp. 141-148.
- Pekrun R. & Linnenbrink-Garcia L. (2014) (eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, Abingdon & New York.
- Perla L. (2002), *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia.
- Pessoa L. (2013), *The Cognitive-Emotional Brain. From Interactions to Integration*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Pessoa L. (2017), "Cognitive-Motivational Interactions: Beyond Boxes-and-Arrows Models of the Mind-Brain", *Motivation Science*, 3, 3, pp. 287-303.
- Pessoa L. (2018a), "Understanding emotion with brain networks", *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 19-25.
- Pessoa L. (2018b), "Emotion and the Interactive Brain: Insights from Comparative Neuroanatomy and Complex Systems", *Emotion Review*, 10, 3, pp. 204-216.
- Pessoa L. (2018c), *The Cognitive-Emotional Brain*, in Fox A.S., Lapate R.C., Shackman A.J. & Davidson R.J. (eds.), *The Nature of Emotion. Fundamental Questions. Second edition*, Oxford University Press, New York, pp. 202-206.
- Pessoa L. (2019a), "Embracing integration and complexity: placing emotion within a science of brain and behaviour", *Cognition and Emotion*, 33, 1, pp. 55-60.
- Pessoa L. (2019b), "Neural dynamics of emotion and cognition: From trajectories to underlying neural geometry", *Neural Networks*, 120, pp. 158-166.

- Pessoa L. & McMenamin B. (2016), "Dynamic Networks in the Emotional Brain", *The Neuroscientist*, 23, 383-396.
- Petracchi G. (1993), *Affettività e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Pezzano T. (2017), *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinto Minerva F. (2013), *La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento*, in Loiodice I. (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto. Quaderni di "MeTis" 1*, Progedit, Bari, pp. 1-12.
- Pinto Minerva F. (2016), *Il paradigma della complessità*, in Baldacci M. & Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma, pp. 139-155.
- Plamper J. (2018), *Storia delle emozioni* [2012], il Mulino, Bologna.
- Radice R. (2002) (a cura di), *Stoici antichi. Tutti i frammenti secondo la raccolta di Hans von Arnim*, Bompiani, Milano.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Riva M.G. (2015), "La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva", *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 21-39.
- Rosenwein B.H. (2006), *Emotional communities in the early Middle Ages*, Cornell University Press, Ithaca & London.
- Rossi B. (2002), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari.
- Rossi B. (2004), *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano.
- Rossi B. (2006), *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma.
- Rubarth S.M. (2002), "Targeting Emotion in Early Stoicism", *The Society for Ancient Greek Philosophy Newsletter*, 353, pp. 1-7.
- Salovey P. & Mayer J. (1990), "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Santarelli M. (2016), "Il dispositivo logico del circuito organico nel pensiero di John Dewey: storia, teoria e prospettive contemporanee", *Politica.eu*, 2, 1, pp. 27-42.
- Scarantino A. (2010), "Insights and Blindspots of the Cognitivist Theory of Emotions", *British Journal for the Philosophy of Science*, 61, pp. 729-768.
- Scarantino A. (2012), "How to define emotions scientifically", *Emotion Review*, 4, 4, pp. 358-368.
- Scarantino A. (2016), *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, in Barrett L.F., Lewis M. & Haviland-Jones J.M. (eds.), *The Handbook of Emotions. Fourth Edition*, Guilford, New York, pp. 3-48.

- Scarantino A. & de Sousa R. (2018), “Emotion”, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), testo disponibile su: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>> (ultima consultazione: 19 febbraio 2020).
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Sorabji R. (2000), *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*, Oxford University Press, New York.
- Strack F., Martin L.L. & Stepper S. (1988), “Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5, pp. 768-777.
- Strollo M.R. (2019), *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Szpunar G. (2010), “Dewey, la teoria dell’arco riflesso e la transazione”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 3, 1, pp. 127-141.
- Touroutoglou A. & Barrett L.F. (2018), *Beyond Cognition and Emotion. Dispensing with a Cherished Psychological Narrative*, in Fox A.S., Lapate R.C., Shackman A.J. & Davidson R.J. (eds.), *The Nature of Emotion. Fundamental Questions. Second edition*, Oxford University Press, New York, pp. 192-196.
- Tuffanelli L. (1999) (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Erickson, Trento.
- Viola M. (2019), “Le emozioni tra umani e altri animali. Problemi epistemologici nella generalizzazione dei concetti”, *Sistemi intelligenti*, 31, 1, pp. 33-50.
- Visalberghi A. (1978/1986), *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Mondadori, Milano.
- Ward L.G. & Throop R. (1989), “The Dewey-Mead Analysis of Emotions”, *The Social Science Journal*, 26, 4, pp. 465-479.
- Williams B. (1994), “Do Not Disturb”, *Times Literary Supplement*, 20th October 1994, pp. 25-26.
- Wittgenstein L. (1967), *Ricerche filosofiche* [1953], Einaudi, Torino.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103349

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103349

Il volume affronta un tema centrale in ambito educativo. L'indagine teorica – che si sviluppa su diversi piani di ricerca e in un'ottica interdisciplinare, ma con una chiara connotazione pedagogica – è rivolta a individuare il ruolo delle emozioni in pedagogia e presenta una ricognizione della riflessione e del dibattito pedagogico sul tema degli ultimi decenni in Italia. La questione basilare, considerata da diversi punti di vista, è il rapporto fra emozioni e cognizione/ragione. Questo rapporto viene letto e analizzato alla luce del paradigma della complessità al fine di promuovere l'esercizio di un pensiero critico e di una razionalità orientata alle esperienze emotive.

La tesi principale del presente lavoro è che una prospettiva interattiva e integrativa del sistema emozione-ragione – una prospettiva che ha radici filosofiche e conferme neuroscientifiche –, oltre a connettere dimensione emotiva e dimensione cognitiva, include, al suo interno, anche quella etico-relazionale. Le questioni normative che emergono dalla connessione di emozione e ragione, quindi, devono essere oggetto di analisi e di riflessione critica e progettuale di un sapere educativo che cerchi di integrare pedagogia delle emozioni e pedagogia della ragione.

Il testo è rivolto principalmente agli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione, ai professionisti del settore socio-educativo e, anche, agli studiosi e ai teorici che si occupano di emozioni.

Michele Cagol è ricercatore RTD in Pedagogia generale e sociale presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Bressanone). Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia della comunicazione e di filosofia ed epistemologia della pedagogia. Tra le pubblicazioni più recenti, *Io abito qui - Io abito il mondo. La voce dei bambini e dei giovani* (a cura di, con L. Dozza, Bergamo 2018) e *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra* (a cura di, con D. Dato, Bergamo 2020).