

ETICA DELLA PROFESSIONALITÀ EDUCANTE,
TRA «PASSIONI TRISTI», EMPOWERMENT E RESISTENZA

*Ethics of educational profession, between «sad passions»,
empowerment and resistance*

*Éthique de la professionnalité éducative, entre «passions
tristes», empowerment et résistance*

Mariagrazia CONTINI

*Università di Bologna. Facoltà di Scienze della Formazione. Via Filippo Re, 6 -
40126 Bologna (Italia). Correo-e: mariagrazia.contini@unibo.it*

Fecha de recepción: enero de 2010

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2010

Biblid [(1130-3743) 22, 1-2010, 19-41]

SOMMARIO

Il saggio propone una riflessione critica sugli attuali contesti culturali, globalizzati, soffermandosi in particolare sulle «passioni tristi» che li connotano e che ricadono pesantemente proprio sui giovani e gli adolescenti, spegnendo la loro capacità progettuale. Per contrastare questa tendenza e aprire alla possibilità di «passioni gioiose», si fa riferimento all'impegno della professionalità educativa, all'impronta etica della sua deontologia e capacità di «resistenza», alle plurali competenze e metacompetenze che devono caratterizzarla. In particolare si sottolinea l'importanza di una «sapienza emozionale» che valorizzi e arricchisca l'intreccio fra il *conoscere* e il *sentire* e favorisca l'empowerment sul piano soggettivo e sociale promuovendo la passione a crescere e a impegnarsi in relazioni, pacifiche e ricche di senso, con l'altro da sé.

Parole chiave: contesto globalizzato, giovani, professionalità educativa, etica.

SUMMARY

The article proposes a critical reflection on nowadays cultural globalization, underlying, particularly, the «sad passions» it is connoted with and that characterize young people and adolescents, extinguishing their ability of projecting their future. In order to contrast this tendency, the author suggests a tight commitment by the educational professionals, through competences and meta-competences, plural knowledges and own ethics, in order to promote in the young generations a passionate will of growing through knowledge, emotions and relationships in a frame of self and social empowerment.

Key words: globalised context, young generation, educational professional, ethics.

SOMMAIRE

L'essai propose une réflexion critique sur les contextes culturels actuels, globalisés, en les arrêtant en particulier sur les «passions tristes» qui les connotent et qui retombent sur les jeunes et les adolescents, en éteignant leur capacité progettuale. Pour contrarier cette tendance et pour ouvrir à la possibilité de «passions joyeuses», il se fait référence à l'engagement de la professionnalité éducative, à l'empreinte éthique de sa déontologie et capacité de «résistance», aux compétences plurielles et méta-compétences qu'ils doivent la caractériser. En particulier on souligne l'importance d'un «savoir émotionnel» qui valorise et enrichisse l'entrelacement entre le connaître et le sentir et favorise l'empowerment au niveau subjectif et social en recevant la passion à grandir et à s'engager en relations, paisibles et riches de sens, avec l'autre de soi.

Mots clés: contexte globalisé, jeunes, professionnalité éducative, éthique.

1. I CONTESTI DELLA GLOBALIZZAZIONE E LE PASSIONI TRISTI

Non a caso il sequestratore benda il suo ostaggio per tutto il tragitto dalla zona del sequestro fino al covo in cui verrà tenuto in prigionia. Dopo di che, gli libera lo sguardo, e gli concede di costruirsi una propria ridottissima geografia, che sarà comunque troppo parziale perché l'ostaggio possa dedurne una collocazione, perché possa dire a chicchessia «io sono qui» e essere salvato (Bajani, 2006, 22).

Ovvero, se non possiamo vedere lo sfondo, difficilmente riusciamo a vedere, tanto meno a comprendere, i singoli elementi che in quello sfondo sono situati.

Del resto, il grande Bateson ci ha spiegato chiaramente che, se per tentare di comprendere il comportamento di qualcuno rivolgiamo lo sguardo solo su di lui, falliremo il nostro intento, e perverremo a spiegazioni tautologiche –perché quel ragazzo ha picchiato il compagno? perché è un ragazzo molto

aggressivo!...– accontentandoci di soluzioni tese a reprimere e correggere quel comportamento di quel soggetto senza poter tentare nulla per modificare le condizioni al cui interno quel comportamento (e molti altri simili a quello) si sviluppano (Bateson, 1976).

Che fare, allora? Proviamo ad allargare il campo, a partire dall'istantanea allarghiamo in modo da arrivare a vedere i contesti, le cornici che le fanno da sfondo: vedremo una famiglia, una scuola, uno o più gruppi amicali, ma forse non basta. I contesti sono come cerchi concentrici e sono molti: forse, per tentare di capire qualcosa, bisogna cercare di arrivare a quello che li comprende tutti, quello più ampio e condiviso e, proprio per questo, così poco avvertito da diventare, come l'ho definito in un mio libro, il «contesto che non c'è», che *sembra* non esserci perché è come l'acqua per i pesci, come l'aria che respiriamo: ovvio, scontato (Contini, 2002).

Per riflettere sul contesto che ci comprende tutti, noi del nord della Terra, vorrei accennare alla tesi esposta in un libro che mi ha molto interessato, uscito alcuni anni fa in Francia e subito tradotto anche in italiano, intitolato *L'epoca delle passioni tristi* (Benasayage e Schmit, 2004).

Di fronte alla crescita di richieste di aiuto per i loro figli e allievi, da parte di genitori e insegnanti, i due autori, filosofi e psicoterapeuti dell'infanzia e dell'adolescenza, hanno svolto una ricerca e una riflessione congiunta che li ha condotti a scoprire un malessere diffuso, una tristezza trasversale, presente in tutte le fasce sociali e in tutte le fasce d'età. Perciò parlano di «passioni tristi» riprendendo l'espressione da Spinoza e volendo indicare l'impotenza, l'incertezza e la disgregazione che dominano da quando il futuro da promessa si è trasformato in minaccia, portando a rinchiudersi in se stessi, a vivere il mondo come un pericolo a cui bisogna rispondere armandosi e soprattutto armando i propri figli.

Che cosa è successo, lo sappiamo bene tutti quanti: eravamo convinti di aver debellato le malattie portatrici di morte, di poter dimenticare le guerre che ormai si combattevano solo in territori limitati e soprattutto lontani da noi, di poter disporre di un benessere economico generalizzato (sempre per noi, ovviamente), di riuscire a sfruttare ogni possibile risorsa della Terra, grazie a una tecnologia le cui possibilità, senza limiti, ci illudevano sulle nostre, trasmettendoci un senso di onnipotenza. Il riaffacciarsi di guerre e di terrorismi che ci coinvolgono direttamente; i disastri naturali quali tsunami e terremoti, mai abbastanza prevedibili, mai, soprattutto, contenibili; la minaccia di malattie mortali potenzialmente pandemiche sono solo alcuni degli elementi che hanno contribuito a modificare radicalmente la percezione del nostro *essere nel mondo* che ora ci appare insidiato da una molteplicità di *iceberg*. La tecnologia, permettendoci di conoscere in tempo reale ciò che accade sull'intero pianeta ci pone di fronte all'emergere quotidiano di molti di quegli *iceberg*, ma questo, anziché indurci a una pietas profonda nei confronti dei nostri simili più sfortunati, sembra accentuare ancora di più l'individualismo, la ricerca di garanzie di salvezza per sé e per pochi intimi. E poiché garanzie non ce ne sono, sulla scena della globalizzazione dominano i localismi esasperati, la competitività

più dura, l'aggressività violenta di chi vede nell'altro un concorrente, un rivale, un potenziale nemico: per motivi economici, soprattutto, ma anche per motivi connessi alla differenza dei valori e delle credenze religiose (Genovese, 1997).

Così, l'insostenibile timore di perdere o di non poter raggiungere lo *status* economico che dà accesso ai beni e ai desideri indotti dai centri di potere economico attraverso la pubblicità, e, insieme, l'intolleranza nei confronti delle differenze, ci confinano nella solitudine di chi è convinto di dover combattere ogni giorno una battaglia per difendere i propri spazi dall'ostilità degli altri. E' questo senso di precarietà, di minaccia e di impotenza che rende dominanti, nel nostro tempo, le «passioni tristi» e bambini e adolescenti ne portano i segni, ne sono attraversati e condizionati. Certo, osservano gli Autori del libro, i bambini e i ragazzi che incontriamo nel nostro lavoro non riconducono la loro sofferenza alle «passioni tristi», bensì a situazioni contingenti connesse alla quotidianità e ai loro contesti più limitati, scuola e famiglia in primis, ma nelle narrazioni loro, dei familiari o degli insegnanti che ci presentano i casi, se ne individuano innumerevoli tracce.

Per i giovani di oggi, scrivono Benasayag e Schmit, il mondo è pericoloso. La stampa, i vicini, la televisione ne parlano di continuo, insistendo sulla necessità di 'scappare' per sottrarsi al disastro generale. [...] Inoltre, i giovani non hanno mai conosciuto quel famoso mondo pieno di promesse di cui sognavano le generazioni precedenti, sono figli di un futuro gravido di minacce. Anche se ci sforziamo quotidianamente di non far apparire troppo angosciante la situazione, la sofferenza e il disagio si rivelano inevitabilmente quando i giovani, che sono ben lungi dall'essere tutti affetti da autismo, vengono a conoscenza, o peggio ancora, fanno direttamente esperienza del fatto che i loro genitori, nel mondo del lavoro, possono essere gettati via come fazzoletti di carta usati che non servono più al progetto economico del loro 'padrone' (Benasayag e Schmit, 2004, 32-33).

E allora, noi educatori e pedagogisti dobbiamo cercare di comprendere il senso di quelle «passioni tristi» e del loro riverberarsi sui comportamenti degli adolescenti, utilizzando anche e preliminarmente, i saperi delle scienze dell'educazione considerate nel loro insieme, dalla psicologia alla sociologia, all'antropologia...

Ma poi –a differenza dei colleghi antropologi, psicologi, sociologi– in quanto studiosi-ricercatori di pedagogia, non potremo ritenere di aver esaurito il nostro compito che consiste, anche e soprattutto, nell'individuare, prefigurare e indicare vie di superamento della problematicità diagnosticata e analizzata.

In questo, noi pedagogisti somigliamo ai terapeuti, con un elemento di diversità: a loro ci si rivolge quando c'è una situazione conclamata di difficoltà e sofferenza e perciò si è più disponibili, e bisognosi, nell'accoglierne le indicazioni, mentre le nostre proposte –tese a prevenire o a ridurre il danno– anche quando sono espresse in termini più problematici, sfumati, improntati al possibile, vengono ricondotte ai repertori dei «si deve» e «non si deve» e sembrano aggiungere fatica a fatica, responsabilità a responsabilità. Come stupirsi se talvolta, o spesso, finiamo per essere percepiti e raccontati come pedanti e scarsamente simpatici?

Accettando di correre il rischio di provocare una volta di più questo tipo di rappresentazione, procediamo, dunque, nella consapevolezza della complessità che quest'operazione comporta, a delineare brevemente la cornice-contesto al cui interno poter tendere a promuovere «passioni gioiose», non solo negli interlocutori del nostro riflettere e agire educativo, ma anche, e prima di tutto, in noi stessi.

2. PROFESSIONALITÀ EDUCANTE: SAPERI, COMPETENZE E MOLTO ALTRO

E' questione di professionalità, si sente dire, e tutti sappiamo che ci si sta riferendo all'esigenza che il ruolo professionale, qualsiasi esso sia, si connoti di competenze specifiche, riconoscibili, evidenti, pena il suo scadere e la sua svalutazione. Tutto questo comporta, ovviamente, il focalizzarsi dell'attenzione su quegli aspetti, della professionalità, che risultano più visibili e che rendono maggiormente percepibili i professionisti quali tecnici di un determinato settore. Ci si focalizza, cioè, sulle competenze tecniche.

Ora, tale focalizzazione, mentre risulta convincente se pensiamo a un chimico o a un ingegnere, risulta riduttiva e rimanda a qualcosa di non residuale, intuibile anche dai non addetti ai lavori, se ci riferiamo agli educatori. Si sa, infatti, che il loro –nostro– ruolo professionale ha a che fare con la promozione della più vasta gamma di possibilità esistenziali per i soggetti –sui piani del conoscere, del sentire e del rapportarsi– nella concretezza dei contesti socioculturali e dei condizionamenti che ne derivano, avendo come obiettivo il maturare di una loro autonoma progettualità esistenziale. Non poco, vero? Peccato che, anziché farsi «rendere» tale complessità in termini di prestigio, epistemologico e sociale, la pedagogia abbia a lungo arrancato all'inseguimento delle «scienze esatte» (o anche delle scienze umane sorelle, più teorico-descrittive, di cui dicevo prima) con una sorta di complesso d'inferiorità che si è infiltrato anche sul piano della professionalità.

Ma ora che anche le scienze esatte non credono e non vogliono coincidere con le «spiegazioni semplici» di «concetti chiusi e chiari» e si misurano con le incertezze e le contraddizioni ritenendole preziose per l'avanzare delle loro ricerche, possiamo forse accostarci alla problematicità dei nostri ambiti di ricerca con la consapevolezza di muoverci su un terreno fertile, dal punto di vista teoretico, ricavandone elementi rassicuranti e perciò produttivi sul piano dell'operatività.

Certo, sappiamo che se nessuna disciplina può ritenersi autosufficiente, la pedagogia in modo particolare ha bisogno di nutrirsi di altri saperi: è costitutiva della deontologia pedagogica, infatti, la tensione a conoscere il più possibile i soggetti con cui si lavora perché la posta in gioco è quella che accennavo: ha a che fare con la costruzione della personalità da parte dei soggetti in termini progettuali, in una rete complessa di rapporti con gli altri avendo, come sfondo, il mondo nelle sue sfaccettature naturali e sociali, culturali e simboliche.

E allora ben vengano tutti gli apporti dei diversi ambiti del sapere e della ricerca: grazie a quanto apprendiamo dalla psicologia, sociologia, antropologia (ma anche da neuroscienze, filosofia, letteratura, estetica e altro ancora) possiamo

rendere gli «occhiali», con cui guardiamo i nostri interlocutori educativi, decisamente più multifocali, e il nostro sguardo capace di rivolgersi a una complessità, che assomiglia al mistero, senza sgomentarsi, anzi appassionandosi all'opacità che incontriamo, avendo a disposizione più competenza, più saperi, più linguaggi.

Ma: senza dimenticare che noi siamo educatori educatrici pedagogisti, senza giocare, cioè, a fare gli apprendisti stregoni in altri ambiti, senza «travestirci» da psicologi, sociologi o antropologi, perché in quel caso, oltre a smarrire di nuovo la complessità privilegiando una sola dimensione, rinunceremmo alla specificità, all'unicità del nostro ruolo e di uno statuto etico oltre che epistemologico, che mentre ci chiede di dilatare e arricchire il campo delle possibilità per i soggetti, chiede anche –a noi– di farci carico del processo che tutto ciò comporta, del percorso da compiere e dei problemi che lo attraversano e lo ostacolano.

Tutti i saperi sono utili, ma i criteri e gli obiettivi per le scelte che operiamo, nella problematicità che attraversa l'ambito teoretico e quello operativo, devono essere riconducibili, come assunzione di responsabilità e impegno etico, alla riflessività pedagogica e alla metariflessività della filosofia dell'educazione.

Dunque, sì alla pluralità dei saperi, per la costruzione della professionalità educante, non perdendo di vista, però, la cabina di regia che è di nostra pertinenza, o per meglio dire, sarebbe di nostra pertinenza: la condizione, infatti, è che già dalla formazione iniziale di ogni educatore, qualunque sia l'ambito della sua prevista operatività, l'incontro con quei saperi costituisca un segmento fondamentale.

3. L'IMPEGNO PEDAGOGICO DELLA «RESISTENZA»

Ma la formazione iniziale, accanto all'acquisizione-costruzione di saperi multidisciplinari, deve prevedere anche luoghi e tempi formativi al cui interno i futuri educatori e/o pedagogisti possano sperimentarsi e verificarsi in ordine al «come» si conosce e si pensa, al «cosa» e «come» si sente e si traduce in comunicazione quel sentire, al «come» ci si rapporta agli altri e quanto si ha consapevolezza di tutti quei «come».

Infatti, credo debbano essere «privilegiate» quelle competenze acquisendo le quali chi educa può rendersi conto di eventuali stereotipie, rigidità pregiudizi negli «occhiali» con cui guarda gli interlocutori (bambini o adulti che siano); di eventuali nodi irrisolti o residui di analfabetismo nelle emozioni che prova e rivela anche se non vorrebbe; della eventuale mancanza di consapevolezza nei confronti delle proprie modalità comunicative attraverso cui passano, lasciando il segno, non solo e non tanto le parole, ma piuttosto le rappresentazioni, valutazioni, aspettative, simpatie e antipatie, disponibilità e insofferenze...

E' in questi termini che la competenza educativa comincia a differenziarsi dalla competenza tecnica delle altre professioni, interpellando, chi educa, a crescere e a maturare sul piano complessivo della sua personalità e ad arricchire la sua umanità, poiché i connotati e le caratteristiche della sua personalità e umanità entrano

in gioco, orientano in una direzione o in un'altra anche le strategie che adotta in base ai saperi acquisiti e alle sperimentazioni realizzate.

Per questo, la formazione iniziale, fosse mille volte meglio di quello che è, non può bastare: è in itinere che bisogna ogni tanto potersi fermare, interloquire con adulti su un piano paritario, ricevere e inviare feedback in merito al conoscere-sentire-rapportarsi di cui dicevo, sviluppare e approfondire capacità riflessive e metariflessive. E se questo implica precise scelte politico-istituzionali –che prevedano tempi e fondi per la formazione continua– implica anche la disponibilità di educatori e educatrici a lasciarsi scompigliare le carte, ad accostarsi alla teoria –se chi gliela propone la connette alla loro pratica in un gioco di reciproco arricchimento– a prevedere qualche direzione di cambiamento che non riguardi solo il ruolo professionale, ma il proprio ruolo nel mondo.

Ed è a partire proprio da questa consapevolezza che mi rivolgo agli insegnanti per proporre (a loro, a noi) di essere i promotori, gli agevolatori di passioni gioiose nei bambini e negli adolescenti che sono i loro interlocutori. Perché lo chiedo a loro? Perché sono i soli che –possibilmente, preferibilmente all'interno di un'alleanza educativa da stabilire con i genitori– possono farlo, possono avere gli strumenti e assumersi l'impegno di farlo. Chi altro? Non la televisione o la pubblicità o i giornali: da questi mondi da cui i bambini e i ragazzi tanto sono attratti, partono messaggi che mirano a indurre omologanti bisogni consumistici, a proporre modelli adeguandosi ai quali essi giovano ai centri di potere economico, alla vendita dei loro infiniti prodotti, non sicuramente a se stessi... Certo c'è la famiglia con cui la scuola deve arrivare a collaborare in modo decisamente più stretto e con una progettualità condivisa, ma non dimentichiamo che per preadolescenti e adolescenti la famiglia è la porta da chiudersi alle spalle per tentare la strada dell'affrancamento e siccome si tratta di una strada assai difficile, la porta viene, in genere, sbattuta e almeno temporaneamente la comunicazione profonda viene sospesa, rifiutata.

Qualcuno dirà: anche questo *ci tocca* fare?¹. Non *tocca*, è una scelta che si può fare, che io propongo di fare, in linea con i principi di quella che definisco «pedagogia della resistenza» e mi spiego.

Se siamo convinti che il compito fondamentale di tutte le agenzie educative –formali e non formali– sia quello di ampliare e arricchire gli spazi di possibilità del conoscere, del sentire, del rapportarsi all'altro da sé, per tutti i soggetti cui si rivolgono e in particolare per bambini e adolescenti, e se ci rendiamo conto che proprio le agenzie dominanti (come la TV) non solo non lo fanno, ma perseguono e realizzano obiettivi opposti in una generale acquiescenza che produce consenso

1. Scrive Demetrio: «C'è uno sfinimento "ontologico": ci si chiede a che pro? Le forze dei più si indeboliscono, i cedimenti e le tentazioni a mollare la presa sono un assillo. Ma le energie vitali, in altri, si rigenerano; la difficoltà li spinge a persistere, costi quel che costi. Sono disposti a tutto pur di far sentire la propria presenza: a sfinirsi a loro volta, in un accanimento amorevole e fermo, caparbio, fideistico e cieco» (DEMETRIO, 2009, 11).

e mode, ecco allora possiamo cominciare a esprimere, realizzare *resistenza*²: e cercherò ora di spiegare in quali termini.

Preliminarmente, si tratta di sviluppare (inaugurare?) un atteggiamento di profonda collaborazione tra di noi, studiosi, docenti, operatori degli ambiti dell'educazione –dalla filosofia dell'educazione all'operatività nella materialità dei contesti educativi– che ci porti a confrontarci e a sostenerci reciprocamente nelle strade che percorriamo, accomunate, pur nella divergenza di alcuni aspetti, dall'aspirazione e dall'impegno ad ampliare lo spettro del possibile per i soggetti educativi. Poi, rafforzarsi nella capacità di non lasciarsi sedurre dalle chiamate al conformismo e dai meccanismi di competitività e di potere, tanto diffusi e incalzanti, in qualunque espressione si manifestino e su qualunque piano promettano gratificazioni al nostro narcisismo professionale e personale. Solo a questo punto avremo la possibilità di risultare credibili, di fronte a noi stessi ancor prima che di fronte ai nostri soggetti educativi, nell'intraprendere una linea di resistenza orientata in direzione di impegno: pedagogico, sociopolitico, etico. La resistenza, come afferma Arundati Roy, non può essere «di facciata», richiede la tensione alla coerenza e la continuità dell'impegno nella quotidianità e non solo nelle occasioni speciali e «di parata».

E allora, educare bambini e giovani all'esercizio critico, ad esempio, vuol dire sostenerli nel percorso di straniamento e solitudine che può comportare l'essere «fuori dal gregge» in un'età della vita in cui l'aggregarsi ad altri dà sicurezza, vuol dire offrire loro la possibilità di un «apprendistato del conflitto» che permetta il confronto –«resistente» e «pacifico»– con punti di vista divergenti. E dunque, pur accettando uno scarto –quello tra la direzione che perseguiamo e il segmento di strada che faticosamente siamo in grado di percorrere– nel nostro agire quotidiano devono rivelarsi, ai nostri interlocutori, segni tracce indizi della resistenza che stiamo portando avanti: nello svolgimento del nostro lavoro, nello «stile» del nostro comunicare (con loro, in particolare), nella nostra capacità di ascoltare e di confrontarci e, soprattutto, di «appassionarci»: a progetti e iniziative che abbiano come obiettivo, anziché qualche tornaconto personale, la ricerca di stili di pace e lo sviluppo della solidarietà in tutti i rapporti con gli altri.

Anche la capacità di indignarsi, dovrebbero poter apprendere da noi, per imparare a loro volta a realizzare resistenza: contro l'assuefazione indotta dall'escalation di una violenza che, essendo immediatamente seguita da altre e più terribili violenze, provoca in noi continue ma *brevi* reazioni di orrore, da cui distrarsi con altrettanta rapidità per difendersi dall'ansia e dal senso di precarietà che producono; contro il cinismo disincantato che strizza l'occhio alle furberie e legittima prepotenze e imbrogli nell'agire quotidiano, sia dei «piccoli uomini» di nietzschianna memoria, sia di quelli che detengono ed esercitano potere, ricoprendo ruoli e

2. Per una trattazione più ampia della categoria della «resistenza» pedagogica, rimando a un mio volume di recente pubblicazione: CONTINI (2009).

cariche che implicherebbero, invece, profondo senso di responsabilità istituzionale e rigoroso impegno morale.

E' proprio da loro, in primis, che provengono molte delle «parole logore» nei confronti delle quali credo si debba esercitare (ed educare a esercitare) una delle prioritarie e fondamentali forme di resistenza. Mi spiego. Se, ad esempio, con autenticità, pace, solidarietà indichiamo ai nostri interlocutori obiettivi da perseguire, affrontando la fatica di un lungo e tortuoso camminare, scegliendo di valorizzare lo scarto e, dunque, di attestarsi su terreni marginali, di aver caro il possibile di oggi e, con l'utopia, quello di domani verso cui coraggiosamente tendere, bisogna che quelle parole coincidano col proprio significato più denso, pesante e, soprattutto, vincolante. Cosa succede se cinicamente vengono utilizzate «a vuoto», se non vincolano, se chi le usa non tende alla coerenza con esse, ma ostenta comportamenti e atteggiamenti che contrastano con il loro senso finora condiviso? Che chi da esse si sentiva interpellato vede, sente svuotarsi di senso non solo le parole, ma l'impegno che ne derivava, l'obiettivo che perseguiva: derubato del senso delle parole, diventa povero di senso complessivamente, di fronte a se stesso, agli altri, alla vita. Dunque, l'uso spregiudicato e bugiardo delle parole va denunciato, attraverso una resistenza che, giorno per giorno, contesto per contesto, «rinomini» le parole logore e le riscatti attraverso pratiche al cui interno siano ravvisabili le parole intere, coincidenti col loro significato più pieno e profondo.

Atra direzione di resistenza, collegata a quella appena delineata, è la resistenza nei confronti di forme sociali improntate alla discriminazione, alla violenza, all'assenza di qualunque pietas per i sofferenti, i poveri, gli stranieri, dunque per gli ultimi, espresse e legittimate in nome della sicurezza, della difesa dell'identità e della propria etnia-cultura-religione e della salvaguardia di principi e valori tanto elevati quanto astratti, totalmente disconnessi dai soggetti: dalle loro storie, dai loro dolori. Anche in questi casi, specie per i giovani, si prospetta il rischio di una confusione sui significati e sui valori della propria cultura, del momento storico in cui si vive, con la implicita conseguenza di lasciar perdere, di distrarsi, di occuparsi d'altro. Chiamarli alla resistenza su questi terreni vuol dire lavorare molto con loro: affinché «l'esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni» cessi di essere un richiamo pedagogico per diventare una pratica attraverso cui decostruire, indagare, decifrare, interpretare anche quello che sembra già trasparente, assunto e condiviso dalla stragrande maggioranza. E' «la scuola del sospetto» di cui diceva Nietzsche, all'interno della quale si impara a prediligere un «essere nel mondo» all'insegna di limiti ma anche di tensione al loro superamento in direzione non della «volontà di potenza», per quanto attuale diffusa e apprezzata essa sia, ma della «volontà di donare»: essere educati allo scarto e alla resistenza diventa, così, la condizione per perseguire il gratuito e valorizzare la condivisione, senza arrendersi di fronte ai sorrisini dei più disincantati e agli attacchi dei più violenti.

Certo, la resistenza è rischiosa, si può dover rimanere nascosti, fra le montagne o al chiuso, lontano dalla luce del giorno, per molto tempo e perdere l'aggancio con la realtà e con i soggetti in carne ed ossa che ci stanno a cuore! E se è vero che

non abbiamo la pretesa di vincere, siamo però molto determinati a non perdere, convinti come siamo che la logica di un vincitore e di un vinto, nei conflitti, sia una logica violentemente «attuale»!

La resistenza implica, allora –con i tempi lunghi che prevede– il tempo da dedicare alla riflessione, allo studio, all'elaborazione di nuovi repertori di conoscenza e di esperienza: dissociandosi dalla chiacchiera vuota di contenuti e dalla corsa a un «fare» che è l'esecuzione di un generalizzato, sempre identico, monotono copione. E' così che la resistenza può intercettare domande e bisogni in ombra, ma forti, di educazione, da parte dei soggetti e della collettività, e individuare percorsi e contenuti, per corrispondervi, che riescano a guadagnare più spazio, più voce, più luce. La costanza nell'impegno della quotidianità e il coraggio dell'utopia sono gli ingredienti che devono nutrire la nostra resistenza, per renderla capace di prefigurare un nuovo modello di umanità consapevole, in termini ecologici, generativi e coevolutivi, direbbe Morin, del suo destino e del suo compito planetario, e perciò tesa a individuare, progettare e condividere inedite e inattuali direzioni di significato.

In questo momento in cui sono crollate non solo le Borse di tutto il mondo, ma anche le certezze di un modello politico-finanziario improntato al liberismo e al capitalismo «assoluti», si invoca la capacità di un cambiamento da parte di coloro che per decenni sono stati convinti ad adeguarsi ai modelli dominanti. Così, accanto alle ansie e alle paure della perdita del lavoro o dell'impossibilità di affrontare le spese correnti delle loro famiglie, sono in tanti a scoprirsi «poveri» di pensieri e di emozioni, di relazioni significative, di capacità di scegliere in modo autonomo e di prospettare cambiamenti. Resistenza, allora, vuol dire anche «investire» in pensieri e pratiche di cura rivolgendosi ai «capitoli» esistenziali attualmente più «inattuali»: distanti e difforni dalla triade che ha rovinosamente dominato lo scenario del mondo cosiddetto «sviluppato» –denaro, potere, successo– e centrati sulla tensione ad arricchire di senso e di possibilità l'esistenza propria, degli altri, di tutti i viventi attraverso l'impegno etico a costruire spazi di emancipazione per chi è in vario modo oppresso, legami di solidarietà con gli uguali e con i diversi, stili di convivenza pacifica al cui interno anche la conflittualità possa darsi come occasione di confronto e di negoziazione, anziché di sopraffazione e di violenza. E se queste parole non sono logore, una simile resistenza potrebbe far scoprire più di una chance di felicità!

E ai bambini, ai ragazzi, nostri interlocutori, dovrebbero rivelarsi segni/tracce/indizi della resistenza che stiamo portando avanti: nello svolgimento del nostro lavoro, nello «stile» del nostro comunicare (con loro, in particolare), nella nostra capacità di ascoltare e di confrontarci e, soprattutto, di «appassionarci»: noi per primi e innanzi tutto al rapporto con loro, alla decifrazione dei loro mondi, dei loro pensieri come dei loro sentimenti e, più in generale, a progetti che abbiano come obiettivo, anziché qualche tornaconto personale, la ricerca di un senso e di un bene comune.

Certo, la resistenza è impegnativa, faticosa: per questo, occorre realizzare davvero innovazione nell'organizzazione del lavoro nella scuola, ad esempio sottraendo un po' di tempo ad attività di tipo burocratico e scegliendo percorsi di formazione meno improntati alle ultime novità metodologiche o tecnologiche e più centrate sulla consapevolezza metariflessiva, nonché sulla capacità di decentrarsi e rapportarsi in modo empatico all'altro (non è singolare che i pedagogisti che lavorano su queste tematiche abbiano come interlocutori più frequentemente i quadri e i manager delle aziende, piuttosto che gli insegnanti? Non c'è qualcosa di perverso nella richiesta di affinare le competenze relazionali ai fini della produttività e del profitto economici anziché della *produttività e del profitto educativo*, arricchente in termini di cultura e di umanità?). Ecco, se si realizzassero almeno un po' queste premesse, la resistenza da parte degli insegnanti dovrebbe (e forse potrebbe!) nutrirsi di passione per la riflessione, lo studio, l'elaborazione di nuovi repertori di conoscenza e di esperienza. Solo così –altrimenti è di nuovo e sempre, solo retorica– la resistenza può intercettare domande e bisogni in ombra, ma forti, di educazione, da parte dei soggetti e della collettività, e individuare percorsi e contenuti, per corrispondervi, che riescano a guadagnare più spazio, più voce, più luce, per sollecitare il nascere e lo svilupparsi di passioni gioiose. Senza dimenticare la propria storia: l'attenzione e riflessione sulla propria autobiografia, la non rimozione dei nostri dieci, quattordici, sedici anni, il ricordo vivo del nascere e spegnersi di tante, diverse e contraddittorie passioni che a volte e per certi periodi ci rendevano «impossibile» studiare. Forse, tutto questo ci aiuterebbe a non commettere errori che sembrano fondarsi su una rappresentazioni dei nostri bambini e ragazzi in termini esclusivamente di alunni: sono anche, e innanzi tutto, bambini e bambine, preadolescenti e adolescenti...

4. L'ANALFABETISMO EMOZIONALE, IERI E OGGI

Se ci si pone in questi termini, empatici, nei confronti delle difficoltà dei soggetti educativi, se si è in grado di comprendere e riconoscere (anche come propri, se non ora, in qualche altra stagione dell'esistenza) i segnali delle loro passioni tristi, si può forse fare qualcosa, come insegnanti, per promuovere «passioni gioiose». Ma prima occorre forse sondare più a fondo l'ambito affettivo-emozionale e individuarne le direzioni di potenzialità in termini di «sapienza». E per farlo, partiamo da lontano...

Erano gli ultimi anni '80 del secolo scorso e lo «spirito del tempo» si traduceva, nella chiacchiera del senso comune, in richieste e valorizzazione di competenze, efficienza e imprenditorialità personale sul piano dell'esistenza, oltre che della professione. In quella cornice culturale, la ricerca sulle emozioni che stavo conducendo (Contini, 1992) suscitava qualche diffidenza: soprattutto quando precisavo che non era rivolta a individuare le modalità di un loro «controllo educativo», ma a rintracciarne le connessioni con i processi cognitivi e a scoprirne la complessità anche nelle sue componenti più opache e tortuose, nella convinzione che

la consapevolezza di sé «debba» fare i conti con la trama emozionale della propria esistenza. Conoscere e riconoscere le proprie emozioni, chiamarle per nome –con il loro nome, senza addomesticarle o mascherarle sotto «mentite spoglie» per renderle o rendersele più «accettabili»– e rapportarsi ad esse raccogliendone il potenziale di «sapere» su di noi e sulla nostra storia: questo il processo di partenza per *poi* acquisire uno sguardo capace di vedere-decifrare-comprendere quelle degli interlocutori, dei soggetti educativi, in particolare.

Ne risultava una traiettoria considerata «pericolosa» per diversi motivi: non sottraeva spazio all'impegno di promuovere le competenze cognitive dei bambini e dei giovani in un momento in cui la competitività sul piano sociale e professionale richiedeva il massimo investimento proprio sul piano del conoscere e dei saperi?; non riconduceva gli studi e le pratiche educative sul terreno di una antica e ormai superata retorica che privilegiava gli afflatti emotivi di un generico, forse inconcludente «stare insieme»?; e, infine, la problematicità implicita in certe emozioni «disturbate» non prefigurava il rischio di sconfinare su terreni di pertinenza di altre discipline, psicologiche e mediche?

Alla radici di queste obiezioni c'era una pluralità di convinzioni –più o meno stereotipate e pregiudiziali– collegate alla storia dell'educazione e alla stessa epistemologia pedagogica, ma c'era soprattutto, credo, un radicato e diffuso «analfabetismo emozionale» che induceva a trascurare vissuti e relazioni intorno ai quali non si sapeva né elaborare un pensiero, né costruire un discorso.

Dovremmo essere in grado, scrivevo nel mio studio su emozioni e conoscenze de 1992, di operare una sorta di traduzione simultanea dalla logica delle parole alla logica delle emozioni, non fermarci alla prima, non arretrare di fronte alla seconda: ma per farlo occorrono strumenti, conoscenze, capacità di orientarsi domandando-ascoltando-interpretando. Il dubbio è che, invece, siamo «analfabeti» rispetto al linguaggio e ai significati del mondo affettivo: analfabeti e «autodidatti» nello stesso tempo, sempre convinti di saperne abbastanza, solo perché ci è ignota la vastità del sapere che ci manca; e basta svalutarlo –di comune accordo– per non avvertire la propria insufficienza, o contrapporlo a un sapere più accessibile e rassicurante, per convincersi di essere «nel giusto» (Contini, 1992, 4).

D'altronde, il «paradigma della disgiunzione» che da Platone in poi, passando per Cartesio, ha decretato nella nostra cultura la separazione-contrapposizione tra il conoscere e il sentire, ne ha definito anche la collocazione in termini gerarchici: al primo posto il cognitivo; al secondo, ma ben distanziato, l'emozionale, riconducibile, peraltro, a soggetti sociali deboli e ininfluenti, quali donne e bambini. Perché, farne oggetto di ricerca, dunque?

A mettere in discussione quel paradigma hanno contribuito, in gran parte, i risultati emersi dagli studi e dalle ricerche condotte sia dalle neuroscienze, sviluppatesi in modo esponenziale negli ultimi decenni, sia dalle scienze umane che da tempi più remoti continuano a indagare la complessità dei soggetti e delle loro relazioni.

Le prime hanno «dimostrato» che sul piano bio-chimico-neurologico i circuiti attivati da pensieri ed emozioni sono gli stessi, in un intreccio che non si lascia scindere, e che le informazioni che viaggiano nel nostro corpo, attraverso impulsi nervosi e molecole chimiche –e grazie al rapporto con il contesto/mondo– tessono la trama del nostro conoscere e del nostro sentire in modo reciprocamente connesso, per cui o crescono insieme o lo sviluppo dei soggetti ne risulta penalizzato su entrambi i versanti. Ovvero: se si privilegia lo sviluppo cognitivo ritenendo di poter impunemente trascurare quello emozionale, non si promuovono personalità che, presentando qualche carenza nell'alfabetizzazione emozionale, risultano, però, particolarmente ricche sul piano cognitivo: anche quest'ultimo presenterà limiti e insufficienze perché, come ha ben argomentato Damasio, per «ragionare» bene occorre, contrariamente a quanto sostiene il senso comune, una testa «calda» e non «fredda» (Damasio, 1995; Damasio, 2003; Fabbri, Contini e Manuzzi, 2006).

Peraltro,

sapere che i sentimenti possono essere importanti nei processi della ragione, precisa Damasco, non suggerisce che questa sia meno importante di quelli, che rispetto ai sentimenti la ragione debba essere posta in secondo piano, che debba essere coltivata meno. Al contrario, una valutazione attenta del ruolo diffuso dei sentimenti può consentirci di esaltarne gli effetti positivi e di attenuarne la potenziale nocività (Damasio, 1995, 37).

Dal loro versante, le scienze umane ci hanno insegnato che il conoscere non è mai neutro, ma influenzato dagli «occhiali» con cui guardiamo noi stessi, gli altri, il mondo: ovvero, dalla nostra storia, dalla nostra soggettività, dai giudizi-pregiudizi che abbiamo appreso dalla nostra cultura di riferimento e dai contesti relazionali al cui interno abbiamo sviluppato i nostri repertori affettivi e comunicativi, soprattutto da piccoli. Perciò il conoscere, presentandosi come «valutativo» –nel momento stesso in cui conosciamo, valutiamo l'evento, il soggetto, la situazione in termini di «mi piace, non mi piace», «mi interessa, mi annoia, mi spaventa, ecc.»– comprende ed esprime, al suo interno stesso, l'elemento emozionale: della piacevolezza o della spiacevolezza, della gioia e della paura, e così via. Reciprocamente, le emozioni risultano «costituite e determinate» dai processi cognitivi: è a causa di certe aspettative (cognitive) che si provano certe emozioni (l'aspettativa-previsione di un insuccesso scatena la paura); sono certi giudizi e pregiudizi che inibiscono, dilatano, esasperano certe emozioni (il pregiudizio razzista può impedire di amare gli «altri», alimentare l'aggressività, esasperare il timore di pericolosità...) (Arnold, 1960; Frijda, 1990; Frijda, 1990b; Morin, 2000).

Grazie a questi studi e alla loro diffusione, l'analfabetismo emozionale si è andato riducendo e, soprattutto, si è affermata la consapevolezza di quanto sia rilevante, in positivo o in negativo, il ruolo delle emozioni nella costruzione della personalità dei soggetti umani. Interrogato in proposito, nessun insegnante o genitore o, tanto meno, pedagogo, esprimerebbe oggi diffidenze e svalutazione nei confronti di una progettualità educativa che comprenda al suo interno una forte

attenzione per i processi emozionali. Senonché, nello stesso periodo è accaduto anche dell'altro.

Nel contesto della globalizzazione gli individui hanno progressivamente elevato muri intorno al perimetro della loro soggettività stabilendo distanze –dagli altri, dal mondo, dai problemi e dalle minacce che vi intravedevano– e hanno creduto di colmare il vuoto desertico che ne derivava, rincorrendo il denaro, il successo, il potere. Possedere molto, sempre di più, poterlo esibire e raccontare diventava l'obiettivo da perseguire e tramite il quale giustificare l'affanno di una quotidianità sempre «di corsa» e sempre «in coda»; di un'attività lavorativa insoddisfacente ma senza alternative, dati il precariato e la flessibilità dominanti e incombenti; di un allentamento dei legami più importanti, con la famiglia, con gli amici, con i concittadini. La contrazione del tempo libero poteva non sembrare neppure un problema, a quel punto, poiché, che fare, oltre ad acquistare beni di consumo e guardare la televisione che invitava ad acquistare? Così e, ovviamente, con l'influenza di una pluralità di processi, la comunicazione profonda con gli altri si è andata impoverendo e diradando, il rapporto con se stessi è stato mediato da cose da fare, da comprare, da contendere e le emozioni sono diventate quelle spettacolarizzate come «intime» dai programmi televisivi seguiti da milioni di spettatori.

Ora che la follia economico-finanziaria dell'avidità senza limiti ha visto scoppiare la sua «bolla» a livello globale portando povertà e prospettando scenari drammatici di crisi e disoccupazione, fra le «nuove» povertà che emergono c'è anche quella affettiva: povertà di relazioni, povertà di emozioni, conseguente analfabetismo (primario? di ritorno?) in merito al pensare, vivere, dire, comprendere le proprie e le altrui emozioni. E l'indifferenza (Zamperini, 2007)³, che prima appariva come un dispositivo di tutela della propria sfera emotiva, una salutare presa di distanza dai «troppi» problemi che ci raggiungono dal mondo globalizzato, rivela ora che la sua principale funzione è anestetizzante: ma imparare a non soffrire della sofferenza degli altri vuol dire, anche, disimparare a «sentire» la propria sofferenza come la propria gioia, transitando in uno spazio iperbarico in cui i pensieri e le emozioni non trovano la via della comunicazione, se non nei termini, appunto, di un povero, arido analfabetismo.

3. Nel testo, l'Autore descrive l'indifferenza come patologia del nostro tempo, come non-sentimento, distacco emozionale tra sé e gli altri, rifiuto a essere coinvolti nell'amore come nell'impegno o nelle lotte di qualunque tipo. L'indifferenza genera una società popolata da passanti distratti e noncuranti che passano gli uni accanto agli altri, come si passa vicino a un muro.

5. L'ABC DELLE EMOZIONI E LE TAPPE PER CONQUISTARLO-COSTRUIRLO

L'attribuzione di un grande rilievo all'alfabetizzazione emozionale rappresenta, peraltro, un punto non di arrivo, ma di partenza, per un percorso di riflessività che permetta, a chi educa o si occupa di problemi educativi, di imparare (almeno un po'), a conoscere il proprio conoscere, il proprio sentire, il proprio comunicare.

Diamo per condivisa la consapevolezza che chi educa debba aver acquisito –e continuare ad acquisire per tutta la vita– saperi specifici e generali nonché una pluralità di competenze metodologiche e didattiche, e che, però, tutto questo non basti poiché l'educatore/trice agisce e influenza i suoi interlocutori, nel bene e nel male, anche e soprattutto, attraverso il corpo-che-è, attraverso i pensieri e le emozioni che può censurare con le parole, ma non con la comunicazione non-verbale. È infatti la gamma vastissima e articolata di quest'ultima che veicola l'intreccio di pensieri-emozioni da cui dipende e viene connotato il contesto educativo che i bambini e i giovani sperimentano e di cui conserveranno memoria nel tempo. Più che le parole (fatta eccezione per alcune di esse particolarmente dense di significato) ricorderanno gli sguardi o i «non-sguardi»; l'espressione del volto sorridente o cupa o severa; i toni di voce coinvolgenti, incoraggianti o freddamente monotoni e sfiduciati; la postura, la morbidezza o rigidità di corpi che condividevano i loro spazi o che si trinceravano nella distanza di una cattedra e di una lavagna... E quelle esperienze e quei ricordi avranno contribuito alla costruzione della loro personalità, alla propria auto-rappresentazione in termini più o meno accettanti, alla capacità, o meno, di stabilire relazioni autentiche e profonde con gli altri. Non è poco! Fortunatamente non ho più sentito insegnanti affermare che il loro compito era di insegnare la storia e la matematica e che le loro emozioni costituivano un capitolo della propria vita personale da mantenere ben separato dal contesto scolastico, ma sento spesso ripetere, oggi, che le condizioni di lavoro e la scarsa retribuzione, aggiunte alla problematicità di classi numerose ed eterogenee per la presenza di molti stranieri, non permettono il «lusso» di occuparsi anche delle emozioni: proprie e degli allievi. Sono le situazioni in cui il/la pedagogista sembra prospettare «un compito in più» a chi, oggettivamente, è gravato da un eccesso di compiti e impegni senza riceverne adeguati riconoscimenti e gratificazioni, ma provo a spiegare i termini in cui l'apparente compito «in più» si può trasformare in un'agevolazione dei compiti «obbligati» e in un possibile arricchimento dei loro risultati. Vediamo come e con quale percorso.

Imparare a conoscere le proprie emozioni, che porrei come prima tappa, vuol dire imparare, preliminarmente, a porre attenzione al proprio sistema di pensieri, convinzioni, valori: a cogliere il nesso che li collega tra di loro e quello che li rende «costitutivi e determinanti» nei confronti dei processi emozionali, come dicevo, sulla scorta delle teorie di Nico Frijda. In altri termini, bisogna anzitutto comprendere che le emozioni che siamo «in grado» o «incapaci» di provare, quelle che consideriamo come «buone e doverose» o «cattive e illecite» sono tali in relazione ai nostri parametri di riferimento cognitivi, etici, culturali: sarebbe inutile «lavorare»

su di esse nella inconsapevolezza della nostra complessiva *Weltanschauung* che le orienta, le legittima, le vieta!

Imparare a «chiamare le emozioni per nome», seconda tappa del percorso di alfabetizzazione, indica invece la capacità di distinguere le varie emozioni, anche quelle tra loro prossime, e di accedere alla complessità del nostro sentire senza semplificarlo e «depurarlo», riconoscendone le sfumature e accettandone le contraddizioni, le zone d'ombra, i tratti più «negativi». Prive dei loro «nomi», le emozioni resterebbero qualcosa di opaco e confuso presente in noi come un ospite sconosciuto e misterioso che abita la nostra casa e ci mantiene in uno stato d'allarme per la nostra incapacità di comprendere e di prevedere i suoi comportamenti: è intuibile la tentazione che proveremmo di tenerlo sotto controllo, magari chiuso in una stanza a parte...

Imparare a rapportarsi con le proprie emozioni, a questo punto (terza tappa), implica un esercizio di riflessività e auto-riflessività e cioè un lavoro di analisi e riflessione capace di interrogarsi, di ri-tessere la trama della propria storia⁴ individuando criticamente la «filiera» delle emozioni che si provano, di ipotizzare itinerari di sperimentazione per tendere al cambiamento: proprio, delle proprie emozioni in alcuni casi, o delle relazioni intersoggettive, del gioco dei ruoli e delle reciproche rappresentazioni, in altri, attraversando anche –quando serve– i terreni della conflittualità.

Ecco, è l'impegno in questa direzione che andrebbe coltivato, con interventi di formazione ricorrente in servizio, se chi governa avesse a cuore, davvero e non solo in termini retorici, le istituzioni educative e la formazione dei bambini, dei giovani, degli adulti e se, chi sceglie di dedicarsi a vario titolo all'educazione riconoscesse l'esigenza, per quei ruoli e quelle funzioni, di una competenza non solo tecnica ma centrata anche sulla propria maturità e ricchezza umana. Da un simile impegno, soltanto, potrebbe emergere quella «sapienza» delle emozioni, nella doppia accezione che ora vedremo, preziosa per svolgere in termini esistenzialmente più produttivi non i «compiti in più», ma quelli «obbligati».

6. LA SAPIENZA DELLE EMOZIONI: «SAPERE» LE EMOZIONI CIÒ CHE «SANNO» LE EMOZIONI

Dunque, sapere le emozioni: per non autoingannarsi, per non chiudere alla propria esistenza spazi di possibilità, per accogliere la ricchezza di informazioni che ci offrono sulla nostra biografia, i nostri progetti, i nostri sogni... Ma, anche, per non costringere gli altri dentro i repertori delle nostre cristallizzazioni cognitivo-emozionali, per non proiettare su di loro i fantasmi del nostro «monologo interiore», per approssimarci alla loro soglia, tramite esercizi di empatia (Contini, 2002),

4. Molte le indicazioni e le sollecitazioni per una riflessività che, attraverso anche la scrittura, diventi per ciascuno «cura di sé» e delle proprie emozioni, in DEMETRIO (1996, 2000).

cercando di comprendere il significato che hanno le «loro» emozioni: non quelle nostre che, con l'intento di metterci nei loro panni, rischieremo di sovrapporre, sostituire alle loro.

Penso a insegnanti e genitori in difficoltà con i loro allievi e figli «difficili»: quanta fatica in meno, nella loro quotidianità, se ai problemi dei loro interlocutori educativi non si aggiungessero quelli connessi ai propri vissuti di inadeguatezza, di aggressività temuta e auto-censurata, di accumulo con esperienze negative della propria storia, non abbastanza elaborate e comprese! Sapere le emozioni vuol dire, oltre quanto già ricordato, accettare di averne anche di «cattive» e perciò ammetterle nei figli o allievi senza demonizzarle e senza farne una colpa, propria o loro; vuol dire inoltre che, una volta alfabetizzati, si sa alfabetizzare: attraverso sguardi, ascolto e parole che «aprono» terreni d'incontro e attraverso modalità di comunicazione e pratiche operative che permettano anche a loro di imparare a crescere e a sapere. Ma «in che modo?», «che fare concretamente?» chiedono prima con gli occhi che con la voce, gli insegnanti-educatori, a questo punto, con molta curiosità e, talvolta, con un pizzico di sfida nei confronti della studiosa-ricercatrice.

Allora, semplificando un po', sintetizzando molto e rimandando ad altri studi e ricerche abbozzo tre ipotesi di percorso che gli adulti, dopo averli appresi e sperimentati (all'interno di quell'«auspicata» formazione continua di cui dicevo) potrebbero realizzare a scuola, nei centri educativi, in famiglia:

- promuovere, favorire un «apprendistato emozionale» attraverso la lettura di storie e la visione di film: in entrambi i casi, infatti, le emozioni sono narrate in modo da suscitare immedesimazione, empatia: bambini, adolescenti, giovani imparano a riconoscerle e a sperimentarle «come se» fossero le loro, mentre il «come se» li rassicura, li protegge da impatti troppo impegnativi e li prepara a poterle viverle in prima persona, quando si presenteranno, interpellandoli, nelle loro esperienze;
- realizzare, in alternanza ai primi, momenti di gruppo in cui sono bambini, adolescenti, giovani a raccontare e a raccontarsi (oralmente e per iscritto); a poter imparare a chiamare per nome le loro emozioni, ad ascoltare e accogliere quelle degli altri, a scoprire quanto possono somigliare e differenziarsi le proprie e quelle altrui e come tutte abbiano diritto di espressione e di ascolto;
- educare al conflitto, ovvero ad accettare che una comunicazione ricca di pensieri e di emozioni deve prevedere la possibilità che si confligga (che si pensi, si senta, si desideri, progetti, in modi diversi e divergenti) senza che questo comporti violenza, oppressione, inimicizia. Educare alle emozioni vuol dire, allora, educare a metterle in parola, a renderle discorso da condividere con gli altri anche nel dissenso, anche aspramente, accettando che le emozioni –anche le più negative– ci sono e hanno diritto di esserci, purché non vengano agite in termini auto o etero-distruttivi, ma si traducano in forme di comunicazione sempre e comunque solidale e pacifica.

A questo punto, quando noi cominciamo a «sapere» le emozioni, le emozioni possono cominciare a esprimere, a loro volta, ciò che «sanno», ad arricchire il nostro esistere con la loro «sapienza» che saremo in grado di scoprire e decifrare. Come risulta dalle ricerche delle neuroscienze, l'attivazione dei processi emozionali avviene sia nei circuiti neuronali del cervello «classico» (quello contenuto dalla scatola cranica, per intenderci) sia attraverso il cosiddetto «cervello mobile», chimico, che con i suoi peptidi viaggia per tutto il corpo concentrandosi, in particolare, nei punti che filtrano le informazioni corporee provenienti dai cinque sensi, vista, udito, gusto, odorato e tatto. Tutto questo a conferma di ciò che ciascuno di noi ha tante volte sperimentato, proustianamente⁵ ritrovando, ad esempio, tempi passati e perduti seguendo la scia di un profumo o di un sapore che anziché limitarsi a piacerci o meno, produceva un improvviso, misterioso vissuto gioioso o doloroso. E quante volte ci è capitato di «sentire con lo stomaco» la nostalgia di una stagione o di un amore finiti e (credevamo) dimenticati, solo perché una musica che non stavamo nemmeno ascoltando, occupati in altro, ci ha raggiunto riportandoci volti e parole che ci erano stati cari, riportandoci il nostro io di allora?

Dunque, le neuroscienze non ci annunciano qualcosa di nuovo o di sconosciuto alla nostra esperienza, ma possono contribuire –curiosamente, insieme ai poeti e ai letterati– a renderci consapevoli di quanto possiamo imparare su di noi e la nostra storia in relazione col mondo, ascoltando le emozioni che il nostro corpo ci dice, accettando di rivisitare gli «emozionanti» luoghi dell'anima che la memoria tiene in serbo per noi, affinché la nostra identità si possa riconoscere una e plurale e rapportarsi alla differenza, propria e degli altri, con interesse e capacità di accoglienza. Forse, se le riconosciamo sapienti, smetteremo di svalutare le emozioni, perfino quelle dell'infanzia, spezzando la catena che storicamente ci vede ricoprire il ruolo di vittime da piccoli e quello di oppressori, nei confronti dei piccoli, da

5. Mi riferisco a quel passaggio, tanto spesso richiamato da essere noto anche a chi non ha mai letto *Alla ricerca del tempo perduto* di M. Proust in cui si racconta l'esperienza-choc della «memoria involontaria» provocata dal sapore di una *madeleine* inzuppata nel tè. Il Narratore, già adulto, in una giornata d'inverno rientra nella sua casa a Parigi infreddolito e, contrariamente alle sue abitudini, accetta di bere la tazza di tè che la madre gli offre inzuppandovi, appunto, uno di quei biscotti chiamati «petites madeleines». Egli è stanco e piuttosto triste ed è in modo del tutto distratto che porta alle labbra un cucchiaino di tè con un pezzetto di biscotto. Ma in quel momento stesso, ci avverte il Narratore, «trasalii, attento a quanto avveniva in me di straordinario. Un piacere delizioso mi aveva invaso, isolato, senza nozione della sua causa... Donde m'era potuta venire quella gioia violenta?» (PROUST, 1978). E la risposta è: dall'aver «ritrovato» un tempo che sembrava perduto, dall'aver recuperato la memoria di luoghi, eventi ed esperienze della sua infanzia connotati di una nitidezza e un'intensità che non avevano mai posseduto e rivelato. Molte, ovviamente, sarebbero le riflessioni possibili a partire dalla *Recherche*, spaziando dai piani cognitivi e metacognitivi a quelli più esistenziali: in questo contesto è sufficiente, credo, sottolineare che la «redenzione» della memoria inizia da una sensazione fisica: uno dei cinque sensi, il gusto, attiva un circuito di informazioni che emozionano profondamente il Narratore e così, dall'incontro-intreccio fra peptidi e recettori, fra tristezza e premonizione di felicità, risorge, redenta dalla dimenticanza di tanti anni, la Combray della sua infanzia.

adulti condannando noi e loro a rimuovere e anestetizzare il più possibile il mondo emozionale, per soffrire un po' di meno. Forse, riusciremo persino a prendercene cura in termini educativi: permettendo loro di esprimersi, di crescere e cambiare, di rendersi parola che costruisce legami.

7. VERSO L'EMPOWERMENT E LE PASSIONI GIOIOSE, OSANDO L'UTOPIA

Dicevo, più sopra, dell'importanza di promuovere, all'interno dei processi educativi, «passioni gioiose»: ma quali? Mi limito a indicarne due filoni, per la loro importanza e per la loro capacità di riflettersi su molti ambiti dell'esperienza esistenziale di ciascuno.

Il primo filone riguarda la passione del conoscere e dell'imparare.

«Quanta conoscenza si perde a causa dell'eccesso di informazione?» si e ci chiede Morin. Fin dai primissimi anni di vita i bambini sono bombardati da un eccesso di informazioni, impressioni, messaggi di ogni genere che non sono in grado di contenere e di elaborare: è un pieno di cui sfugge il senso, che ingolfa anziché arricchire, che toglie spazio all'esperienza personale di un conoscere che, invece, può diventare appassionante. In che modo?

Ad esempio attraverso la scoperta perseguita in prima persona, con un cammino per tentativi ed errori, di qualcosa che prima si ignorava e che da quel momento in poi diventa proprio patrimonio; trovando le risposte a domande che si erano presentate e che avevano abitato dentro, in attesa, a lungo; imparando che gli eventi e le persone possono essere guardati, descritti, interpretati in molti modi diversi, a seconda che ci fermiamo alla trasparenza della superficie o procediamo a decostruire anche l'opaco e che, dunque, non c'è un unico modo di vedere la realtà: quando sembra essercene uno solo è perché qualcuno sta esercitando violenza, oppressione anche se dal «volto sorridente», quindi ancora più pericolose. Imparare per poter comprendere chi siamo, soggettivamente –nelle nostre dimensioni bio-psicologica e socioculturale– e come gruppo sociale, come popolo che ha una storia, che ha modificato l'ambiente in cui vive, che ha avuto e ha rapporti con altri popoli, a volte pacifici, più spesso conflittuali... Conoscere, imparare, acquisire senso critico: tutto questo significa aprire a spazi di libertà autentica per i nostri ragazzi e può costituire un'ebbrezza, purché risulti chiaro, esplicito il senso di quel processo; purché ci sia qualcuno, l'insegnante, che accompagna nel percorso dell'apprendimento che è tanto più complesso, quanto più lo vogliamo ricco di passione: non giocando a semplificare, non facendo lezioni-zapping perché altrimenti gli allievi si distraggono, ma appassionandoli al difficile (i bambini, i ragazzi hanno bisogno del difficile per poter diventare *più* di quello che sono), incoraggiandoli, suscitando motivazione, pretendendo, gratificando.

Tutte queste azioni hanno a che fare con la sfera emozionale e infatti, come parlare di passione del conoscere se non considerandola attraversata, nutrita, costituita di emozioni? Guai a separare emozioni e conoscenza, a ricadere nella trappola della disgiunzione/contrapposizione che comporterebbe un impoverimento

proprio sul piano educativo, svalutando la grande capacità conoscitiva delle emozioni e la densità emotiva di ogni esperienza di conoscenza.

La passione per l'intreccio e la mescolanza comporta una ricerca continua per imparare a conoscere, insieme, il proprio conoscere e il proprio sentire, per individuare stereotipie e pregiudizi sul piano cognitivo e per arrivare a guardare in faccia le emozioni, a chiamarle per nome e metterle in discorso. Perciò, guai, anche, a ignorare le passioni dei nostri allievi, a lasciargliele implodere dentro in una profonda solitudine: affinché diventino passioni gioiose, anche quelle problematiche, anche quelle intrise di sofferenza, devono poter diventare parola, oggetto di comunicazione con qualcuno che le vede con interesse e empatia, che le ha già sperimentate e può comprenderle; in caso contrario, per le passioni che restano ignorate o che vengono svalutate e disconfermate dagli adulti significativi, c'è la deriva del passaggio all'azione (quell'azione di cui poi si cercano invano le motivazioni), spesso violenta, distruttiva nei propri o negli altrui confronti.

Il secondo filone riguarda la passione per l'altro da sé.

Localismi intolleranti, individualismo autocentrato, competitività aggressiva e consumismo sprecone; il tutto in un dimensione di incuria, sfruttamento e depreamento delle risorse della nostra Patria-Terra: su questi piani del nostro orizzonte culturale credo vada giocata l'altra grande sfida per prefigurare e alimentare passioni eticamente gioiose. Anche in questo caso la pedagogia della resistenza ci chiede di prediligere l'inattuale e di divergere dall'esistente per incoraggiare a uscire dal perimetro stretto della soggettività e rivolgere uno sguardo –curioso, rispettoso, solidale– non solo agli altri umani (soprattutto quelli esclusi dalla nostra condizione di privilegio), ma a tutto ciò che vive sulla Terra e alla Terra stessa (Morin, 2005).

Impegniamoci a promuovere momenti di collaborazione tra i nostri allievi affinché si appassionino insieme a un obiettivo e comprendano quanto, l'apporto di ciascuno, è prezioso se viene accolto e valorizzato; facciamoli discutere appassionandoli al confronto e all'ascolto reciproco, indirizzandoli verso la comprensione empatica e la solidarietà. Incontreremo difficoltà perché i contesti in cui sono inseriti condizionano in senso opposto, ma ricordiamo la scoperta recente dei neuroni specchio⁶: le neuroscienze ci dicono che biologicamente siamo, innanzi tutto e

6. Com'è noto, un'équipe di ricercatori di Parma stava esplorando la corteccia pre-motoria dei macachi, attraverso sottili sonde elettriche capaci di individuare la stimolazione dei singoli neuroni. A un certo punto individuarono un neurone che si eccitava solo quando la scimmia allungava il braccio per afferrare il cibo, altrimenti rimaneva inattivo o così sembrava, perché, in realtà, nel prosieguo dell'esperimento accadde che il neurone si attivasse, all'improvviso, pur essendo il braccio del macaco perfettamente fermo: Cos'era successo? Uno degli scienziati aveva allungato il braccio per prendere la banana del macaco e il neurone aveva reagito: *come se* si fosse mosso il braccio del macaco medesimo! Gli stessi neuroni che muovevano i muscoli della scimmia si attivavano per movimenti di braccia altrui, per quelle che Rizzolatti chiama «idee motorie». Da quel primo episodio e da quella scoperta casuale, le ricerche sono ovviamente continuate scoprendo che i neuroni specchio si attivano in relazione a

prima di tutto, in relazione con gli altri, tanto che il loro agire attiva i nostri neuroni come se fossimo noi stessi ad agire: come può essere indifferente il nostro sguardo sugli altri se i nostri neuroni si «agitano», di fronte al loro gioire o soffrire? Bisogna proprio che il nostro sguardo sia annebbiato, oscurato dagli occhiali culturali che indossiamo o, nel caso dei piccoli e dei ragazzi, che ci fanno indossare. Dunque incoraggiamo l'empatia, e quando confliggono, insegniamo loro che anche il conflitto può essere un'esperienza positiva, se affrontato fuori dagli schemi della violenza e della competitività, se l'intento è di proporre e difendere un bisogno, un desiderio, un progetto e se per questo si è disponibili ad ascoltare le ragioni altrui e a negoziare le soluzioni, senza sottomettersi alla volontà dell'altro e senza voler distruggere l'altro.

Bambini e ragazzi che scoprono la passione del rapporto con l'altro da sé, che rifiutano l'antropocentrismo e rivendicano tutela e rispetto per l'ambiente (sapendo che un battito di ali di una farfalla in Giappone può scatenare una tempesta nei mari del Nord...) e per ogni vivente, sono in grado anche di coltivare un'altra passione, di fondamentale rilevanza in questo nostro momento storico: quella per la pace.

Il primo passo è il rifiuto dell'indifferenza che rischia di anestetizzare il nostro sentire, troppo bombardato di informazioni trasudanti problematicità: appassionarsi, indignarsi, ribellarsi sono modi per non voltare la faccia da un'altra parte e per cercare strade di realizzazione di obiettivi di cambiamento, anche piccoli, modesti, ma tali da far avvertire la propria possibilità di intervento.

Per questo si può ipotizzare l'educazione all'*empowerment* che non è appannaggio esclusivo di manager aziendali, è l'educazione al *potere* inteso non come sostantivo, ma come verbo, ovvero come possibilità. Trovo interessante l'ipotesi di un'educazione all'*empowerment* perché, in linea con la mia prospettiva pedagogica, apre alla progettualità, nella consapevolezza dei tanti limiti che la arginano, ma anche dell'orizzonte del possibile al cui interno si delinea.

Scrive Z. Bauman:

L'empowerment viene realizzato quando le persone acquisiscono la capacità di controllare, o almeno di influenzare significativamente, le forze personali, politiche, economiche e sociali che altrimenti ostacolerebbero la loro traiettoria di vita [...] L'empowerment richiede la costruzione e la ricostruzione dei vincoli intersoggettivi, la volontà e la capacità di relazionarsi agli altri nello sforzo continuo di rendere la coabitazione tra gli esseri umani un ambiente ospitale e amichevole,

diverse dimensioni, anche e soprattutto, negli umani: dal linguaggio all'apprendimento, dalla decodifica delle espressioni facciali alla percezione emotiva. E' una scoperta ricca di implicazioni di grande rilievo per noi sia perché ci indica la possibilità originaria, neuronale, per i soggetti umani, oltre che per i macachi, di stabilire, appunto, relazioni empatiche con gli altri, ma anche perché, nello stesso tempo, ci fa riflettere su tutta la distanza che poi intercorre fra un'attivazione neuronale e la capacità di un soggetto in carne ed ossa di «approssimarsi» a un altro (RIZZOLATTI e SINIGAGLIA, 2006).

nel quale uomini e donne che lottano per l'autostima possano cooperare reciprocamente allo sviluppo del loro potenziale e all'uso appropriato delle loro capacità (Bauman, 2008, 88-89).

E dunque, appassionarsi alla pace, nell'ottica dell'*empowerment* soggettivo e sociale, vuol dire, nella vita di tutti i giorni, imparare a togliere ai problemi la loro potenza bloccante, imparare a confrontarsi, raccontarsi, progettare e desiderare insieme agli altri con attenzione e ascolto reciproco. Vuol dire inaugurare nuove pensabilità, ovvero intravedere possibilità, senza la pretesa di realizzarle (tanto meno subito) ma valorizzandone la pensabilità che è preconditione per arrivare, poi, a impegnarsi progettando obiettivi e strade da percorrere per tendere a quegli obiettivi. Vuol dire appassionarsi a sperimentare strade che non risolvono il problema generale ma riaprono i giochi, dandosi obiettivi nell'ottica che un obiettivo è un sogno cui si destinano risorse e competenze.

Troppo impegnativo, un po' utopico, tutto questo, ma come si diceva ce lo «può» far fare una professionalità consapevole che rivendica progettualità (Bertin, Contini, 2004) e senso, che riesce a rendere pensabile il futuro come spazio da abitare e costruire, che è attratta dalla processualità e dal cambiamento. Quanto all'utopia, se l'educazione, quella scolastica in primis, rivendica un ruolo formativo ed emancipatorio nei confronti dei suoi interlocutori, non può scegliere o rassegnarsi a coincidere con l'esistente. Per porsi in termini di *resistenza* alternativa alle «passioni tristi» e di *empowerment* verso le passioni eticamente gioiose, deve «osare» l'utopico, ricordando da un lato che «abitare il disincanto» vuol dire, per i soggetti di oggi, essere capaci di abitare lo spazio della problematicità «e starci *produttivamente*, senza viverlo come deriva» (Cambi, 2006); dall'altro, che, come suggeriva il filosofo Lefebvre, l'utopia non dovrebbe spaventarci più di tanto perché, in fondo, è solo... «il possibile di domani!»

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARNOLD, M. B. (1960) *Emotion and personality*. New York, Columbia University press.
- BATESON, G. (1976) *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi.
- BAUMAN, Z. (2008) *Vite di corsa*. Bologna, Il Mulino.
- BENASAYAG, M. e SCHMIT, G. (2004) *L'epoca delle passioni tristi*. Milano, Feltrinelli.
- BERTIN, G. M. e CONTINI, M. (2004) *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma, Armando.
- BUTLER, J. (2006) *Critica della violenza etica*. Milano, Feltrinelli.
- (2009) *Soggetti di desiderio*. Roma-Bari, Laterza.
- CAMBI, F. (2006) *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino, UTET.
- CONTINI, M. (1992) *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze, La Nuova Italia.
- (2002) *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- (2009) *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna, CLUEB.

- CONTINI, M.; FABBRI, M. e MANUZZI, P. (2006) *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano, Cortina.
- CONTINI, M. e GENOVESE, A. (1997) *Impegno e conflitto*. Firenze, La Nuova Italia.
- D'URSO, V. e TRENTIN, R. (a cura di) (1990) *Psicologia delle emozioni*. Bologna, Il Mulino.
- DAMASIO, A. (1995) *L'errore di Cartesio*. Milano, Adelphi.
- (2003) *Alla ricerca di Spinoza: emozioni, sentimenti, cervello*. Milano, Adelphi.
- DEMETRIO, D. (1996) *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano, Cortina.
- (2000) *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano, RCS Libri.
- (2009) *L'educazione non è finita*. Milano, Cortina.
- FRIJDA, N. (1990) *Emozioni*. Bologna, Il Mulino.
- GARDNER, H. (2010) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano, Feltrinelli.
- GOLEMAN, D. (1996) *Intelligenza Emotiva*. Milano, Rizzoli.
- MORIN, E. (2000) *La testa ben fatta*. Milano, Cortina.
- (2005) *Etica (Il Metodo, 6)*. Milano.
- NUSSBAUM, M. (2009) *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna, il Mulino.
- PENNAC, D. (2008) *Diario di scuola*. Milano, Feltrinelli.
- Proust, M. (1978) *Alla ricerca del tempo perduto*. Milano, Mondadori.
- RIZZOLATTI, G. e SINIGAGLIA, C. (2006) *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni-specchio*. Milano, Cortina.
- SAVATER, F. (2008) *Etica per un figlio*. Roma-Bari, Laterza.
- (2010) *Politica per un figlio*. Roma-Bari, Laterza.
- ZAMPERINI, A. (2007) *L'indifferenza*. Torino, Einaudi.