

Luigina Mortari e Federica Valbusa

Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva

This paper presents a philosophy of emotional education as a theoretical basis for the development of an educative experience to help children reflect on their emotions. After having addressed the basic questions of why emotional education is important and whether it is possible, we propose an educational theory that focuses on the practice of affective self-understanding, considered to be a method of emotional "cultivation" that can promote the "flourishing" of emotional awareness. In order to assist children in understanding their emotions, we propose two educative instruments: the "journal of emotional life" and the metaphor of the "vegetable garden of emotions". Empirical research demonstrates that the educative effectiveness of these instruments consists in fostering the activation of some specific ways of self-analysis that allow children to gain emotional awareness.

1. Introduzione

La struttura essenziale di un'emozione potrebbe essere rappresentata attraverso l'immagine di una pianta: solitamente, l'emozione affonda le sue radici in un "terreno" ben preciso, ossia in un *fatto*, più o meno significativo, che accade nelle nostre vite; quando esce dalla nostra anima e incontra le altre persone, produce dei "frutti", che sono le *manifestazioni* (o esternalizzazioni) con le quali si esprime divenendo visibile agli altri; viene alimentata da una "linfa" particolare, cioè da uno o più pensieri che condizionano la modalità del suo venire alla luce e la qualità del suo prender forma dentro di noi.

Questo modo di concepire la vita affettiva sta alla base di una metafora educativa, la metafora dell'"orto delle emozioni", inventata come dispositivo chiave di una filosofia dell'educazione affettiva. Tale teoria educativa si propone di sviluppare nei bambini la capacità di riflettere sulla loro vita affettiva.

La metafora dell'"orto delle emozioni" si fonda sulla considerazione secondo cui, proprio come le piantine, le emozioni possono essere per così dire "coltivate". Come? Attraverso la pratica dell'«autocomprensione affettiva»¹, intesa come una pratica di autoindagine finalizzata alla comprensione di quella parte della vita della

1 Vd. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2009; L. Mortari, "Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience", in «European Journal of Educational Research», 4 (4), 2015, pp. 157-176.

mente che è appunto la vita affettiva². La tesi che fa da sfondo a questo saggio è che questo metodo di “coltivazione” delle emozioni renda possibile la “fioritura” della consapevolezza affettiva nei bambini.

2. Coltivazione, fioritura ed educazione

L'espressione “*cultura animi*” con cui Cicerone (*Tuscolane*, II, 5, 13) designa la filosofia suggerisce che l'animo umano possa essere “coltivato”. In latino, il termine “*cultura*” significa anche “cura” ed “educazione”, oltre che “coltivazione”. Un altro spunto di riflessione offertoci dal latino è che il termine “*animus*”, declinato al genitivo nell'espressione ciceroniana, ha fra i suoi significati anche quelli di “mente” e di “cuore”. La coltivazione dell'animo potrebbe allora essere intesa come educazione, o cura, della nostra interiorità, nei suoi aspetti cognitivi ed affettivi. Appare significativo notare che il riferimento alla natura (presente nell'idea della coltivazione dell'animo che richiama l'azione della coltivazione delle piante) risuona anche nell'espressione «fiorire dell'umano», con cui Nussbaum traduce il termine greco *eudaimonia*³, oltre che nel concetto di “maturazione”, che è spesso usato come sinonimo di crescita o sviluppo personale.

La ricchezza del linguaggio offre un ulteriore interessante spunto di riflessione: in latino, il verbo “*educare*”, a cui va ricondotta l'etimologia del corrispondente italiano, ha fra i suoi significati anche quelli di “alimentare”, “nutrire”.

Lasciandoci guidare da quanto detto finora, possiamo quindi concludere che per coltivare l'anima, al fine di farla fiorire, occorre nutrirla. E di cosa si nutre la nostra anima? Di buone esperienze che, a loro volta, ne alimentano altre. Quando si struttura un progetto educativo, occorrerebbe tenere sempre presente che «c'è un'intima e necessaria relazione fra il processo dell'esperienza effettiva e l'educazione»⁴ e che «il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno»⁵.

3. Importanza e possibilità dell'educazione affettiva

Necessario ai fini di una fondata filosofia dell'educazione affettiva è interrogarsi sulle seguenti questioni:

- 1) perché l'educazione affettiva è importante?
- 2) è possibile un'educazione affettiva?

2 L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.

3 M. C. Nussbaum, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 22.

4 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 6.

5 Ivi, p. 13.

Si può così delineare, attraverso l'esplorazione della letteratura relativa alle emozioni, un quadro teorico che consenta di argomentare a favore del valore dell'educazione affettiva.

Se, come afferma Scheler, «la formazione è [...] una categoria dell'essere, non del sapere e del vivere»⁶, ogni discorso pedagogico dovrebbe prendere le mosse da alcune considerazioni preliminari sull'essere delle persone. Questo è quanto suggerito anche da Stein quando afferma che «la pedagogia costruisce castelli in aria se non trova una risposta alla domanda “chi è l'uomo?”»⁷.

Scheler e Stein sono due tra i più importanti esponenti della filosofia fenomenologica dei primi decenni del Novecento; in questo paragrafo, faremo riferimento ad essi poiché ci sembra che nelle loro riflessioni siano rinvenibili alcuni spunti significativi per argomentare a favore dell'importanza dell'educazione affettiva.

Secondo Scheler, il nucleo più profondo della nostra personalità è costituito dall'«*ordo amoris*»⁸, inteso come il sistema gerarchicamente strutturato delle nostre preferenze di valore; dal momento che per Scheler, così come per gli altri autori della fenomenologia, l'atto intenzionale che rende possibile la recezione dei valori è il sentire⁹, è evidente come proprio il sentire abbia una funzione fondamentale nel processo formativo che porta alla costituzione dell'irripetibile individualità delle persone che siamo.

Scheler sostiene che proprio il cuore «più del conoscere e del volere merita di essere definito come nucleo dell'uomo inteso quale essere spirituale»¹⁰ e che «l'uomo, ancor prima di essere un *ens cogitans* o un *ens volens*, è un *ens amans*»¹¹.

Anche per Stein, secondo cui «il cuore è il vero *centro della vita*»¹², il contenuto intenzionale del sentire è costituito dai valori: secondo la fenomenologa, «ad ogni valore corrisponde un atto del sentimento nel quale quest'ultimo perviene ad una datità adeguata»¹³ e «la “profondità” del sentimento dipende dall'altezza del valore sentito, come la sua forza e la sua colorazione specifica dipendono dalla natura particolare di questo valore»¹⁴. Quando Stein si sofferma sul concetto di cuore, spiega: «Intendiamo con questo l'organo corporeo, alla cui attività è legata la vita corporea. Con tale termine siamo però anche soliti indicare l'intimo dell'anima, evidentemente perché il cuore partecipa in maniera intensissima a

6 M. Scheler, “Le forme del sapere e la formazione”, in Id., *Formare l'Uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 54.

7 E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova Editrice, Roma 2000, p. 54.

8 M. Scheler, *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia 2008.

9 Vd. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Bompiani, Milano 2013, pp. 499 e ss.

10 M. Scheler, *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia 2008, p. 52.

11 Ivi, p. 71.

12 E. Stein, *Il mistero della vita interiore*, Queriniana, Brescia 2005, p. 107.

13 E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova Editrice, Roma 2001, p. 176.

14 E. Stein, “Contributi per una fondazione filosofica della psicologia e delle scienze dello spirito”, in R. De Monticelli (a cura di), *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1933*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 192.

quanto ivi avviene e perché qui percepiamo nella maniera più chiara l'unione tra corpo e anima»¹⁵.

De Monticelli, fenomenologa contemporanea, ritiene che una teoria del sentire sia parte fondamentale di una personologia, intesa come «teoria di ciò che noi siamo»¹⁶. Secondo la filosofa, «tutta l'esperienza affettiva come tale è anche esperienza di sè»¹⁷, dal momento che «la sfera affettiva è precisamente la sfera di esperienza di quella che possiamo chiamare la profondità o anche l'interiorità della propria persona»¹⁸.

Se la dimensione affettiva occupa una posizione così rilevante nell'essere della persona, tanto che del cuore Scheler parla come di un "nucleo" e Stein come di un "centro", appare chiaro quanto sia fondamentale, ai fini della maturazione personale, l'educazione del sentire.

L'importanza dell'educazione affettiva è innanzitutto legata al ruolo fondamentale che la maturazione affettiva riveste nella nostra maturazione personale, ma risulta evidente anche se si pensa a quanto i vissuti affettivi condizionano la nostra esistenza: essi hanno una consistenza ontogenetica, perché strutturano la nostra personalità a diversi livelli di profondità, ma hanno anche un potere performativo, in quanto influenzano le nostre scelte e le nostre azioni.

La nostra esperienza è sempre affettivamente connotata: emozioni, sentimenti, stati d'animo e passioni sono sempre presenti nella nostra quotidianità. Colorano le nostre esperienze e condizionano il nostro agire, ma anche le nostre relazioni, oltre che in generale il modo in cui guardiamo tutto ciò che ci circonda.

In particolare, a proposito dei sentimenti, Pfänder (un altro fenomenologo contemporaneo a Scheler e a Stein) scrive: «A una visione generale dell'esistenza umana si ha come l'impressione che i sentimenti siano quei fili invisibili che muovono e comandano l'intero meccanismo della vita. Non c'è dunque da meravigliarsi se anche la parola "sentimento", o in genere i termini con i quali vengono indicati i modi di sentire, ricorrono così frequentemente nel linguaggio ordinario»¹⁹.

In questa cornice teorica, volta a mettere in luce come la fenomenologia ha posto l'accento sull'influenza che la dimensione affettiva ha sull'esperienza personale e sulla maturazione individuale, occorre citare anche Zambrano che, pur non essendo considerata una fenomenologa, ha sviluppato un metodo di indagine filosofica molto vicino a quello della fenomenologia.

Anche Zambrano, come Scheler e Stein, si sofferma sul concetto di "cuore", con una riflessione che, sottolineando la funzione orientativa del sentire nella nostra vita, non ha nulla del vuoto sentimentalismo a cui ci ha abituati l'uso tradizionale del termine. Scrive Zambrano a proposito del cuore: «è come uno spazio

15 E. Stein, *Il mistero della vita interiore*, Queriniana, Brescia 2005, p. 107.

16 R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2008, p. 7.

17 Ivi, p. 89.

18 Ivi, p. 91.

19 A. Pfänder, "Sulla psicologia dei sentimenti", in C. Bazzanella e P. Kobau (a cura di), *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, Milano 2002, p. 116.

che si apre all'interno della persona per accogliere certe realtà. [...] È ampio e profondo, ha un fondo da cui provengono le grandi risoluzioni, le grandi verità che sono certezze. A volte arde al suo interno una fiamma che fa da guida nelle situazioni complicate e difficili, una luce propria che consente di aprire un varco laddove sembrava non esserci passaggio alcuno, di scoprire i pori della realtà quando si mostra inaccessibile; di incontrare anche la soluzione di un conflitto interiore quando si è caduti in un labirinto inestricabile a causa dell'aggrovigliarsi delle circostanze»²⁰.

Inoltre, riguardo ai sentimenti e, in particolare, al condizionamento che essi hanno sulla globalità della nostra esperienza, Zambrano specifica: «Sono così i sentimenti; si estendono per tutto il tempo della coscienza e toccano tutto ciò che accade in essa; nulla sfugge ai sentimenti, gruppi interi di pensieri, serie di percezioni, persino il ricordo resta toccato e, in alcune occasioni, sottomesso ai vari sentimenti mescolati, o a uno solo che li porta quasi in un altro luogo a cambiare la loro struttura»²¹.

Il fatto che i vissuti affettivi condizionino profondamente il nostro modo di stare nel mondo²² costituisce un'altra ragione per sostenere l'importanza dell'educazione affettiva.

Chiarito perché l'educazione affettiva risulta importante, occorre ora interrogarsi in merito alla sua possibilità.

Se concepissimo la vita affettiva come totalmente estranea alla vita di ragione, parlare di educazione affettiva risulterebbe insensato: non si capisce infatti a che tipo di apprendimento si potrebbe aspirare se fra cognizione e affettività esistesse un dualismo tale da rendere assolutamente incompatibili le due dimensioni. Saremmo condannati a vivere in balia dei vissuti affettivi, senza che la ragione potesse avere alcuna presa su di essi.

La possibilità dell'educazione affettiva diventa invece concepibile se pensata alla luce di una concezione cognitiva delle emozioni, come quella elaborata dalla filosofa Nussbaum²³.

Riprendendo e sviluppando un'idea degli antichi stoici, Nussbaum propone una teoria cognitivo-valutativa delle emozioni, che ruota intorno alla tesi secondo cui «le emozioni sono valutazioni o giudizi di valore, che attribuiscono a cose e a persone al di fuori del nostro controllo una grande importanza per la nostra prosperità (*flourishing*)»²⁴. Pur condividendo con gli stoici l'idea secondo cui

20 M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, pp. 47-48.

21 M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Marietti, Genova-Milano 2008, p. 74.

22 Vd. L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006, pp. 85 e ss.; L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013, pp. 106 e ss.

23 Vd. M. C. Nussbaum, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Vita e Pensiero, Milano 1998; M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

24 M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 20.

le emozioni hanno un contenuto cognitivo, Nussbaum rifiuta la concezione secondo cui tutte le emozioni andrebbero sradicate, in quanto tutte le valutazioni in esse contenute sarebbero false²⁵. Il fatto che le emozioni abbiano a che fare con il fiorire delle persone, consente di definirle «*eudaimonistiche*»²⁶: i vissuti emozionali «guardano al mondo dal punto di vista del soggetto» e «ordinano gli eventi in base alla cognizione della loro importanza o valore per il soggetto»²⁷. Ritenere che le emozioni siano «reazioni intelligenti alla percezione del valore» porta anche a «considerarle come parte costitutiva del sistema del ragionamento etico»²⁸.

Il pensiero di Nussbaum permette dunque di contrastare l'idea secondo cui vi sarebbe un'assoluta separazione, una dicotomia, tra ragione ed emozioni. Seguendo una concezione cognitiva dei vissuti affettivi, possiamo dire che tutto quello che proviamo è impregnato di ragione, nella misura in cui è strettamente correlato a un contenuto cognitivo.

Le convinzioni e le valutazioni da cui i vissuti affettivi dipendono possono essere vere e giustificate oppure false e ingiustificate, ma il fatto stesso che fra affettività e cognizione vi sia una tale correlazione vieta di considerare i vissuti affettivi come irrazionali, cioè come totalmente estranei alla vita di ragione: «Le passioni potrebbero essere “irrazionali” nel senso che le credenze sulle quali riposano potrebbero essere false o ingiustificate, o entrambe le cose. Esse non sono irrazionali nel senso di non aver nulla a che vedere con l'argomento e il ragionamento»²⁹.

Va evidenziato che, se è vero che i vissuti affettivi implicano elementi cognitivi, è vero anche che i vissuti cognitivi non sono mai affettivamente neutri, poiché le emozioni impregnano della loro qualità tutti gli atti della mente, come ad esempio i ricordi, le percezioni e le deliberazioni.

La tesi secondo cui le emozioni hanno un contenuto cognitivo e non vanno quindi considerate come fenomeni irrazionali viene sostenuta anche in ambito psicologico. Pensiamo ad esempio alla terapia razionale-emotiva (RET), ideata da Ellis nel 1955³⁰. L'assunto fondamentale di questa «metodica d'intervento per la soluzione dei problemi psicologici»³¹ è quello secondo cui «il nostro modo di reagire emotivamente ed il nostro comportamento non sono automaticamente determinati dagli eventi esterni, ma dalla visione che abbiamo di tali eventi, cioè da come percepiamo, interpretiamo e valutiamo ciò che ci accade»³². Ellis elaborò il modello

25 Ivi, nota 1.

26 Ivi, pp. 51-52.

27 Ivi, p. 53.

28 Ivi, p. 17.

29 M. C. Nussbaum, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 44.

30 Vd. A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 1993; A. Ellis, "Reflections on Rational-Emotive Therapy", «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 61 (2), 1993, pp. 199-201.

31 M. Di Pietro, *Introduzione all'edizione italiana di A. Ellis, L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 1993, p. 7.

32 Ivi, p. 8.

ABC, in cui A è l'evento attivante, B sono le convinzioni, razionali o irrazionali, riguardanti questo evento e C sono le conseguenze emotive e comportamentali che ne derivano³³. La proposta suggerita da questo modello è quella secondo cui «non è A (l'evento) a causare C (l'emozione), ma piuttosto è l'elemento B (i pensieri) che determina il tipo di reazione emotiva e comportamentale»³⁴.

In questa chiarificazione del nucleo teorico fondamentale su cui si fonda il modello ABC della terapia razionale-emotiva sentiamo risuonare quanto sostenuto, in ambito filosofico, anche da Nussbaum. Va sottolineato che fra i riferimenti teorici della sua proposta Ellis indica non solo Spinoza, Kant, Dewey e Russell, ma per parlare del rapporto che sussiste fra vissuti affettivi e contenuti cognitivi fa riferimento anche ai filosofi stoici³⁵, che sono gli ispiratori principali della teoria delle emozioni elaborata da Nussbaum.

Oltre che per le sue assonanze con la concezione proposta da Nussbaum, il pensiero di Ellis ci interessa anche per la sua declinazione educativa, che è stata approfondita da Di Pietro, il quale mette in luce in che modo l'educazione razionale-emotiva, derivata dalla terapia razionale-emotiva, può essere attuata in classe con i bambini³⁶.

Di Pietro chiarisce che «realizzare un piano di educazione razionale-emotiva nella classe significa creare esperienze di apprendimento attraverso le quali l'allievo acquisisce consapevolezza dei propri stati emotivi e dei meccanismi cognitivi che li influenzano, per poi applicare tali conoscenze per risolvere i problemi e le difficoltà che incontra nella vita di ogni giorno»³⁷.

Da quanto detto a proposito della terapia razionale-emotiva e a proposito dell'educazione razionale-emotiva appare evidente come, anche all'interno di questo orizzonte di pensiero, venga rifiutata l'idea della dicotomia fra affettività e cognizione. In particolare, secondo Ellis «pensieri, sentimenti e comportamenti interagiscono tra loro e si influenzano reciprocamente in modo circolare»³⁸. Oltre a soffermarsi sul rapporto esistente fra la sfera affettiva e quella cognitiva della vita interiore, Di Pietro sottolinea che concentrarsi sugli aspetti cognitivi della nostra esperienza non significa affatto tacitare quelli affettivi. Scrive infatti: «Quella tra

33 Vd. A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 1993; A. Ellis, "Reflections on Rational-Emotive Therapy", in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 61 (2), 1993, pp. 199-201; M. Di Pietro, *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999.

34 M. Di Pietro, *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999, p. II.

35 A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 1993, p. 24.

36 Vd. M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emotiva per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erickson, Trento 1992; M. Di Pietro, *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999.

37 M. Di Pietro, *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999, p. XIII.

38 A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 1993, p. 118.

mente e “cuore” è una falsa dicotomia. In realtà mente e cuore non sono entità contrapposte, ma si influenzano reciprocamente: se la mente è disturbata anche il cuore risulta sofferente, e viceversa se il cuore è sereno la mente funziona meglio. Aiutando le persone a pensare in modo razionale non si soffoca la voce del cuore, semmai si mette la mente al servizio del cuore per garantire un maggior benessere»³⁹.

La tesi sostenuta dagli autori presentati, tesi secondo cui fra affettività e cognizione non vi sarebbe dicotomia ma interdipendenza, consente di sostenere la concepibilità di un'educazione affettiva fondata sulla possibilità di comprendere le proprie emozioni.

4. L'autocomprensione affettiva: un metodo per l'autoindagine

La cura di sé, socraticamente intesa come cura della propria anima, non può prescindere dalla cura di quella parte essenziale della vita della mente che è rappresentata dalla vita affettiva.

Presupposto fondamentale per sostenere tale tesi è l'assunto socratico rinvenibile nell'*Alcibiade maggiore* (129 A) secondo cui per prendersi cura di se stessi occorre innanzitutto impegnarsi nello sforzo di conoscersi. Tale impegno alla conoscenza di sé può essere attuato attraverso una pratica di autoindagine riflessiva, la pratica dell'autocomprensione appunto, che deve rivolgersi alla totalità dei vissuti della mente, quindi anche a quelli affettivi.

Va evidenziato che l'autocomprensione affettiva, la cui funzione è quella di promuovere una «conoscenza riflessiva della nostra “interiorità”»⁴⁰, non tende all'opacizzazione o all'anestetizzazione del sentire ma piuttosto al suo rischiaramento, un rischiaramento che, a propria volta, fa luce sui nostri modi di essere e di vivere.

Facilitare l'autocomprensione affettiva significa facilitare l'attivarsi di posture introspettive e riflessive finalizzate all'esplorazione e alla decodificazione, nonché all'adeguata espressione e gestione, delle profondità, sempre stratificate, e delle dinamiche, spesso complesse, di questa galassia fondamentale – ma tradizionalmente trascurata – dell'universo interiore.

Se è possibile pensare che l'autocomprensione affettiva possa portare a importanti guadagni dal punto di vista educativo, occorre tuttavia evidenziare che questa pratica non va interpretata in senso “manageriale”: il fine di questa pratica, infatti, non è quello di permettere l'acquisizione di una completa sovranità su emozioni, sentimenti, stati d'animo e passioni, ma piuttosto quello di consentire alla persona di acquisire, rispetto a tali vissuti, una consapevolezza riflessiva capace, a propria volta, di rivelare la qualità del suo essere nel mondo con gli altri.

39 M. Di Pietro, *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1999, p. XV.

40 M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, p. 175.

5. Il “diario della vita affettiva” e l’“orto delle emozioni”

Alla luce delle considerazioni esplicitate nei paragrafi precedenti, appare sensato sostenere che l’educazione affettiva possa concretizzarsi in un percorso di facilitazione all’autocomprensione, finalizzato alla fioritura della consapevolezza delle emozioni. Sulla base di questa teoria dell’affettività, abbiamo progettato una ricerca sull’educazione affettiva che ha richiesto la realizzazione di una serie di esperienze educative ispirate dal principio del far fiorire la consapevolezza dei modi dell’essere. I partecipanti sono stati bambini di nove e dieci anni.

In un tempo come quello attuale, segnato da una sfida educativa capace di sviluppare buoni processi di formazione, una teoria dell’educazione affettiva costituisce uno sfondo imprescindibile. Ma per fondare buone forme di educazione non basta la riflessione teoretica, è necessaria anche la ricerca empirica che alla luce di una chiarificazione filosofica metta alla prova le ipotesi educative in modo da offrire agli insegnanti percorsi esperienzialmente fondati.

Nel progetto educativo che abbiamo proposto alle quattro classi coinvolte nella nostra ricerca, la facilitazione all’autoindagine riflessiva era promossa attraverso il “diario della vita affettiva”⁴¹, un quaderno in cui i bambini erano invitati 1) a raccontare un’emozione provata durante la giornata e 2) ad analizzare l’emozione raccontata sulla base della metafora dell’“orto delle emozioni”. Tale metafora prevede un’associazione fra vissuti emotivi e piantine di verdura e suggerisce l’esistenza di una similarità fra la struttura di una pianta e quella di un’emozione.

L’attività di scrittura del diario della vita affettiva, con il racconto e l’analisi delle emozioni, è stata svolta dai bambini quotidianamente, a settimane alterne, per i quattro mesi di durata del progetto.

Ogniquale volta i bambini scrivevano sul loro quaderno il racconto di un’emozione, erano anche invitati ad associare ad essa una piantina, che disegnavano a margine del racconto. Nei diari, lo spazio del disegno diventava uno spazio di analisi dell’emozione “a misura di bambino”: nella zolla di terreno da cui nasceva la piantina disegnata, i bambini scrivevano il *fatto* in cui la loro emozione “affondava le radici”; nei frutti della piantina disegnata scrivevano le *manifestazioni* “prodotte” dalla loro emozione; nel fusto della piantina disegnata, dove normalmente scorre la linfa, scrivevano i *pensieri* che avevano “nutrito” la loro emozione.

Questi tre elementi di analisi dell’emozione – *fatto*, *manifestazioni* e *pensieri* – sono stati introdotti progressivamente nel corso dell’esperienza educativa: il *fatto* è stato introdotto a partire dalla seconda settimana, le *manifestazioni* a partire dalla terza e i *pensieri* a partire dalla quinta.

Alla fine del percorso, l’“orto delle emozioni” di ciascun bambino era metaforicamente rappresentato da tutte le emozioni che, nel corso dell’esperienza educativa, tale bambino aveva imparato a riconoscere e ad analizzare nel proprio diario.

41 Vd. L. Mortari, “Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience”, in «European Journal of Educational Research», 4 (4), 2015, pp. 157-176.

I diari raccolti nelle quattro classi e presi in considerazione per l'analisi sono stati 45, comprendenti complessivamente oltre 1.400 esercizi di autocomprensione effettuati dai bambini.

Tale materiale è stato analizzato sulla base di un metodo caratterizzabile come:

- fenomenologico⁴², in quanto guidato dall'impegno euristico, specificamente husserliano, della fedeltà al dato;
- induttivo⁴³, in quanto finalizzato a far emergere dal dato stesso le categorie descrittive più adeguate a comprenderlo;
- emergenziale⁴⁴, in quanto costruito progressivamente a partire dal dato, sulla base di continue letture e interpretazioni di esso.

Poiché l'obiettivo di questo saggio è la presentazione di una proposta educativa finalizzata alla fioritura della consapevolezza delle emozioni nei bambini, non ci soffermeremo nel dettaglio sulle specifiche azioni euristiche in cui si è concretizzato il metodo fenomenologico, induttivo ed emergenziale che è stato adottato per l'analisi dei diari. Quello che, in questa sede, è importante evidenziare è che l'analisi ha permesso di esplorare quali modi dell'autocomprensione affettiva sono emersi dai diari dei bambini, ossia quali atti cognitivi hanno qualificato gli esercizi di autoindagine attuati dagli alunni che hanno partecipato al progetto.

6. La "fioritura" della consapevolezza delle emozioni

Indagare i modi dell'autocomprensione affettiva significa interrogarsi in merito agli atti cognitivi che rendono possibile la fioritura della consapevolezza delle emozioni. La ricerca da noi condotta sui diari dei bambini ha permesso di rilevare che l'individuazione del *fatto* da cui scaturisce l'emozione, l'individuazione delle *manifestazioni* con cui eventualmente si esprime e l'individuazione dei *pensieri* che la accompagnano – ossia, l'individuazione dei tre elementi su cui i bambini sono stati esplicitamente invitati a riflettere attraverso l'introduzione della metafora dell'"orto delle emozioni" – costituiscono effettivamente modi dell'autocomprensione affettiva.

Dai diari sono inoltre emersi alcuni modi dell'autocomprensione affettiva che non avevamo inserito all'interno di nessuna delle consegne di scrittura date ai bambini durante il percorso, cioè: l'individuazione dell'*intensità* dell'emozione provata, l'individuazione di un *desiderio* o di un *non volere* a cui l'emozione si accompagna, e l'individuazione di un'*ulteriore emozione* (o più di una) che si aggiunge a quella principale. Nella struttura della piantina che ai bambini veniva chiesto di

42 Vd. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

43 Vd. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007; L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

44 L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

disegnare e compilare per l'analisi delle loro emozioni non era stato previsto uno spazio specifico per la rilevazione degli elementi oggetto di questi modi dell'autocomprensione affettiva: la metafora dell'"orto delle emozioni" richiedeva cioè l'esplicitazione di *fatto*, *manifestazioni* e *pensieri*, ma non l'esplicitazione di *intensità*, *desiderio*, *non volere* ed *emozione ulteriore*, elementi questi ultimi che, negli esercizi di autocomprensione in cui sono emersi, risultano presenti o all'interno dei racconti delle emozioni o all'interno degli spazi della piantina dedicati ai tre elementi richiesti.

In base alla nostra ricerca, possiamo concludere che i sette modi dell'autocomprensione affettiva emersi dai diari che abbiamo raccolto – ossia, individuazione del *fatto*, individuazione delle eventuali *manifestazioni*, individuazione dei *pensieri*, individuazione dell'*intensità*, individuazione di un *desiderio*, individuazione di un *non volere*, individuazione di un'*emozione ulteriore* – costituiscono atti cognitivi che rendono possibile la fioritura della consapevolezza delle emozioni nei bambini.

In base alla concezione cognitiva delle emozioni che fa da sfondo all'esperienza educativa presentata, un modo dell'autocomprensione affettiva particolarmente importante, non solo per la fioritura della consapevolezza affettiva ma anche, più in generale, per la fioritura dell'essere, è quello dell'individuazione dei pensieri che accompagnano l'emozione provata. Questa direzione dell'autoindagine è infatti quella che sta alla base della possibilità di agire in modo trasformativo sul sentire. I vissuti affettivi possono essere distinti in vissuti positivi o negativi, a seconda del modo in cui influenzano la qualità del nostro essere con gli altri nel mondo: i vissuti affettivi positivi sono quelli che fanno bene all'anima e alle relazioni, mentre i vissuti affettivi negativi sono quelli che inquinano il benessere dell'anima e ostacolano le relazioni. La capacità di agire in modo trasformativo sul sentire diventa utile soprattutto nei casi dei vissuti affettivi negativi, i quali si possono in un certo senso "gestire" intervenendo sul nucleo cognitivo ad essi sotteso: la possibilità di modificare le nostre emozioni – non per anestetizzarle ma per alleviare il loro impatto sulla qualità del nostro vivere – viene infatti dischiusa dalla possibilità di modificare le valutazioni e le credenze da cui esse dipendono. Poiché il nostro essere fiorisce quando è alimentato da un sentire positivo, in particolare dai sentimenti "formativi" della speranza, della fiducia, del saper accettare e della tenerezza⁴⁵, risulta particolarmente importante acquisire la consapevolezza affettiva necessaria a intervenire in modo trasformativo sui vissuti emotivi che incidono negativamente sulla qualità della nostra vita sottraendo energia allo slancio vitale della nostra anima.

45 Vd. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 2002, pp. 89 e ss.; L. Mortari e F. Valbusa, "Affective Responses and Personal Flourishing", in «Phenomenology and Mind», 5, 66-73, 2013, p. 71.

7. Conclusioni

Al giorno d'oggi, capita spesso di sentire parlare di una particolare forma di analfabetismo, che interessa la parte affettiva della vita interiore. In letteratura, si parla di analfabetismo «emozionale»⁴⁶, o «emotivo»⁴⁷, o «affettivo»⁴⁸, o «sentimentale»⁴⁹. Al di là delle diverse sfumature semantiche che le caratterizzano, tutte queste espressioni sembrano fare riferimento ad uno stesso problema generale: l'esistenza di una carenza collocabile al livello affettivo della vita personale.

Al giorno d'oggi, gli insegnanti che avvertono la problematicità insita nel rischio di questa particolare forma di analfabetismo rilevano l'esigenza di coinvolgere gli alunni in percorsi di educazione affettiva.

Nella parte più propriamente teoretica di questo saggio, abbiamo rilevato che:

- l'educazione affettiva è importante perché 1) la maturazione affettiva rappresenta un aspetto costitutivo della maturazione personale e 2) la nostra esperienza affettiva condiziona il nostro modo di essere, di vivere e di agire, di rapportarci agli altri e al mondo;
- la possibilità dell'educazione affettiva è concepibile se pensata alla luce di una concezione cognitiva dei vissuti affettivi, concezione in base alla quale si può affermare che sentimenti, emozioni, stati d'animo e passioni possano diventare oggetto di comprensione da parte del soggetto che li vive.

Alla luce di queste considerazioni, è possibile ipotizzare che il problema dell'analfabetismo emozionale (o emotivo, o affettivo, o sentimentale) possa essere affrontato facilitando le persone, fin dai primi livelli di scolarizzazione, a seguire quei sentieri della conoscenza di sé che tracciano il cammino dell'auto-comprensione affettiva.

Come abbiamo visto, l'autocomprensione affettiva consiste in una pratica di autoindagine che può concretizzarsi in attività educative finalizzate a sviluppare nei bambini la capacità di riflettere sulle loro emozioni. Un'attività di questo tipo è la scrittura del "diario della vita affettiva", che abbiamo proposto agli alunni coinvolti nel nostro percorso educativo e di ricerca. La consegna data ai bambini era quella di raccontare un'emozione vissuta durante la giornata e di analizzarla sulla base della metafora dell'"orto delle emozioni", appositamente inventata per questo progetto. La ricerca empirica effettuata sui diari raccolti ha permesso di mettere in luce sette modi dell'autocomprensione affettiva, ossia sette atti cogni-

46 Vd. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996; M. Contini, "Elogio dello scarto e della resistenza", in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006.

47 Vd. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

48 Vd. G. Cusinato, "Le domande dell'antropologia filosofica", in «Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia», anno 12, 2010 [disponibile su World Wide Web: <<http://mondodomani.org/dialegesthai/>>].

49 V. Iori, "Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione", in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006.

tivi che possono caratterizzare un esercizio di autoindagine avente per oggetto un vissuto emotivo: l'individuazione del *fatto* da cui il vissuto è scaturito, l'individuazione delle eventuali *manifestazioni* (o esternalizzazioni) con cui si è espresso, l'individuazione dei *pensieri* ad esso sottesi, l'individuazione della sua *intensità*, l'individuazione di un *desiderio* o di un *non volere* che lo hanno accompagnato, e l'individuazione di un *vissuto emotivo ulteriore*.

Possiamo concludere che questi modi dell'autocomprensione affettiva – la cui attivazione può essere efficacemente facilitata attraverso l'utilizzo del “diario della vita affettiva” e della metafora dell’“orto delle emozioni” – costituiscono direzioni dell'autoindagine che rendono possibile la fioritura della consapevolezza delle emozioni nei bambini.

Luigina Mortari
Università degli Studi di Verona
luigina.mortari@univr.it

Luigina Mortari è professore ordinario di Epistemologia della ricerca qualitativa e direttore del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Tra le molte associazioni scientifiche di cui è membro, si ricordano l'A.E.R.A. (American Educational Research Association) e l'E.A.R.L.I. (European Association Research in Learning and Instruction). Nel 2015 ha ricevuto dalla SIPED (Società Italiana di Pedagogia) un riconoscimento per il suo volume *Aver cura della vita della mente* (Carocci, 2013). Tra le sue pubblicazioni si ricordano *Filosofia della cura* (Raffaello Cortina, 2015); con Luisa Saiani *Gesti e pensieri di cura* (McGraw-Hill, 2013); *Cultura della ricerca e pedagogia* (Carocci, 2007); *La pratica dell'aver cura* (Bruno Mondadori, 2006); *Apprendere dall'esperienza* (Carocci, 2003).

Federica Valbusa
Università degli Studi di Verona
federica.valbusa@univr.it

Federica Valbusa è assegnista presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Tra i suoi interessi di ricerca vi sono l'educazione affettiva e l'educazione etica.