

# Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico

MICHELE CAGOL

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Libera Università di Bolzano

Corresponding author: michele.cagol@unibz.it

**Abstract.** This theoretical contribution is an attempt to provide a scientific framework for the Italian studies on emotional education of the last thirty years in the light of the recent proposals of the philosophy of emotions and of some neuroscientific lines of research. The article proposes a working classification of the various pedagogical perspectives in relation to the traditions of emotion theories (What are emotions?), to the issue of universalism (Do emotion categories designate natural kinds?), and, in particular, to the nature of the link between emotion and cognition/reason.

**Keywords.** Emotional education – theories of emotion – philosophy of emotion – affective neuroscience – emotion-cognition

## 1. Introduzione

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, emozioni e affetti si sono guadagnati un posto di rilievo nell'ambito della pedagogia italiana e, da allora e sempre di più, sono considerati elementi fondamentali e imprescindibili per la formazione, da tenere in considerazione nei percorsi educativi e in una prospettiva di ricerca<sup>1</sup>. Emozioni, sentimenti,

---

<sup>1</sup> I principali studi pedagogici su emozioni e affetti pubblicati in Italia dagli anni Novanta sono i seguenti (si tratta di un elenco cronologico senza pretesa di completezza; la scelta del primo elemento è non-neutrale e, volendo, contestabile): M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992; F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993; P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando, 1993; G. Petracchi, *Affettività e scuola*, Brescia, La Scuola, 1993; F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996; F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 1998; L. Tuffanelli (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erickson, 1999; M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001; L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La Scuola, 2002; B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002; M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003; D. Dato, *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004, 2008<sup>2</sup>; I. Loiodice (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Bari, Mario Adda, 2004; M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004, 2005<sup>3</sup>; B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Milano, Unicopli, 2004; M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006; B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006; M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008; M. Fabbri, *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli*

passioni e affetti hanno sempre avuto un ruolo cruciale all'interno dei processi educativi, ma – indicativamente prima dell'ultimo decennio del Novecento – non era stato esplicitato un movimento di pensiero in grado di riconoscerli, tematizzarli e di porli al centro di modelli teorici e operativi<sup>2</sup>.

Il lavoro pedagogico contemporaneo è permeato di emozioni: queste possono sia rappresentare obiettivi di indagine sia costituire un obiettivo didattico (come abilità da sviluppare e incoraggiare); esse caratterizzano nel bene e nel male la relazione educativa; c'è da considerare inoltre la responsabilità emotiva dell'educatore. Come scrive M.G. Riva, «la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti»<sup>3</sup>. Qualsiasi possibile declinazione della relazione educativa avrà una colorazione emotiva. Risulta sempre fondamentale, quindi, come sosteneva M. Contini nel 1992, il ricorso ai saperi delle scienze che principalmente studiano la dimensione delle emozioni: «Il ricorso ai contributi della biologia, delle neuroscienze, della psicologia, per analizzare le funzioni e i significati dei processi emozionali e indagarne i problemi *prima* di considerarli dal punto di vista pedagogico e di indicare direzioni di superamento dei loro nodi problematici e direzioni di senso per la loro espressione-comunicazione 'costruttiva', dovrebbe risultare ovvio»<sup>4</sup>.

È compito della pedagogia, quindi, in quanto sapere riflessivo e critico, mantenere aperto uno spazio di indagine trasversale, che si possa costantemente riferire ai contributi delle scienze dell'educazione e alle proposte, ma anche ai dubbi, della riflessione teorica. La pedagogia, infatti, si caratterizza come un «*sapere critico*, che si sviluppa *tra* scienze e filosofia»<sup>5</sup>.

## 2. Tradizioni e teorie delle emozioni

Il filosofo della scienza Andrea Scarantino, nell'eccellente capitolo *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*<sup>6</sup>, traccia un albero genealogico delle teorie delle emozioni che, nel corso della storia, sono state proposte da filosofi, psicologi, neuroscienziati. Alla base dei tentativi definitori delle emozioni – delle risposte, quindi, che sono state date alla domanda “Che cosa sono le emozioni?” – l'autore propone che si

*stili educativi*, Pisa, ETS, 2008; V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009; A. Mannucci, L. Collacchioni (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Pisa, ETS, 2009; D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia, 2013; *Educare le emozioni*, numero monografico di *Pedagogia e vita*, 72, 2014; F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2015; *Educare le emozioni. Contro la violenza*, numero monografico di *Pedagogia oggi*, 14(1), 2016; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2017; L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017; L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma, Armando, 2018.

<sup>2</sup> Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 133.

<sup>3</sup> M.G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti*. In *ascolto della vita emotiva*, in «*Pedagogia Oggi*», 2, 2015, p. 23.

<sup>4</sup> M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 174.

<sup>5</sup> F. Cambi, *La pedagogia generale oggi: identità e funzione*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2017<sup>2</sup>, p. 77.

<sup>6</sup> A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016<sup>4</sup>, pp. 3-48.

possano individuare tre idee: le emozioni sono *sentimenti*, le emozioni sono *motivazioni*, le emozioni sono *valutazioni*<sup>7</sup>. Queste tre tradizioni, con importanti radici filosofiche e variegata sfaccettature all'interno di ognuna, identificano le emozioni, rispettivamente, con: specifiche esperienze cosce (concepiscono le emozioni prevalentemente come vissuti fenomenologici), specifici stati motivazionali (forze che spingono all'azione), specifiche valutazioni delle circostanze che provocano un evento (giudizi su oggetti)<sup>8</sup>.

Secondo Scarantino, La maggior parte dei teorici delle emozioni, attualmente, conviene, più o meno, su 15 punti:

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

Il consenso generale su questi punti è una buona notizia dal punto di vista scientifico. C'è però anche una cattiva notizia: «[...] we are apparently not much closer to reaching consensus on what emotions are than we were in Ancient Greece. [...] The emotion community continues to be divided on the nature of emotions, on the terminology suitable for describing them, and on the experimental techniques to study them»<sup>10</sup>. Il problema, suggerisce Scarantino, è che la maggior parte delle teorie delle emozioni che

<sup>7</sup> Cfr. anche, per una sintesi e discussione in italiano, il primo capitolo (*Che cos'è l'emozione?*) di M. Menin, *Il fascino dell'emozione*, Bologna, il Mulino, 2019, pp. 13-40.

<sup>8</sup> Cfr. A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, cit., p. 5 e F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, Bologna, il Mulino, 2018, pp. 20 e 24.

<sup>9</sup> A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, cit., pp. 36-37.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 37.

rientrano in una delle tre tradizioni delle emozioni assume che le categorie emozionali del senso comune (rabbia, paura, gioia ecc.) designino generi naturali. Un genere naturale è una categoria all'interno della quale gli elementi possiedono delle proprietà comuni dalle quali è possibile ricavare le proprietà della categoria; ciò determina anche che le scoperte su alcuni elementi possano essere estese, per induzione, ad altri elementi della categoria. L'assunzione, quindi, è che si possa asserire "le emozioni sono *N*" oppure "la categoria emozionale designata dal termine italiano '*x*' è *N*", dove *N* sta per un certo tipo di struttura psicologica. Storicamente, *N* è stata sostituita con *sentimenti*, *motivazioni*, *valutazioni*. Questa formulazione presuppone l'*universalismo*: l'idea che una singola spiegazione delle emozioni (o di una categoria emozionale) possa andare bene per tutti i casi. Molto probabilmente le teorie delle emozioni *universaliste* sono inadeguate, per quanto possano dare ragione di alcune porzioni di dati empirici e quindi dirci qualcosa di rilevante in merito a che cosa siano alcune emozioni. Altre due possibili strategie metodologiche sono il *componenzialismo* («anche se tutte le cose che chiamiamo emozioni, rabbie, paure ecc., non possono essere catturate da una definizione comune (o da una teoria), i loro componenti potrebbero ancora avere una rilevante dimensione scientifica di similarità») e il *pluralismo* («la credenza che ci siano una pluralità di generi naturali all'interno della medesima categoria del senso comune»)¹¹.

L'*universalismo* sembra essere un'assunzione tacita e implicita per la pedagogia delle emozioni nel suo insieme. Sicuramente, il dibattito fra differenti strategie metodologiche in ambito emotivo e affettivo non costituisce una questione tematizzata dalla pedagogia. Abbandonare una prospettiva categoriale delle emozioni, e abbracciare invece, per esempio, la posizione del costruzionismo psicologico affettivo di James Russell e Lisa Feldman Barrett oppure la proposta pluralista che non esistano categorie bensì sotto-categorie emotive, e quindi sistemi multipli per la rabbia, la gioia, il disgusto ecc., significa indubbiamente doversi allontanare dall'immagine e dall'idea delle emozioni che è veicolata, per esempio, dal famoso film d'animazione *Inside Out* realizzato dai *Pixar Animation Studios* e distribuito da *Walt Disney Pictures* (2015, regia di Pete Docter e co-regia di Ronnie del Carmen) o dal fortunato *brand* de *I colori delle emozioni* di Anna Llenas.

Non è assolutamente facile stabilire in quale tradizione si collochino gli studi pedagogici sulle emozioni. Se, per esempio, possiamo ritrovare in Contini¹² diversi riferimenti che appartengono alla tradizione valutativa (Arnold, Lazarus, Leventhal), in Montuschi¹³, invece, sembra essere più forte il richiamo alla tradizione motivazionale (Darwin, Plutchik, Harré, Frijda); in Petracchi¹⁴, la tradizione motivazionale, nello specifico la teoria delle emozioni di base, è molto ben rappresentata (Tomkins, Plutchik, Ekman, Izard), accanto, comunque, a esponenti di teorie che rientrano nella tradizione valutativa (De Sousa, Lazarus, Rime & Scherer, Lyons). Mottana¹⁵ affronta l'ambito affettivo da una prospettiva prevalentemente psicoanalitica; Cambi¹⁶, invece, si riferisce a Freud e a Piaget

¹¹ *Ibidem*, pp. 37-38.

¹² M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit.

¹³ F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, cit.

¹⁴ G. Petracchi, *Affettività e scuola*, cit.

¹⁵ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, cit.

¹⁶ F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit.

come a due modelli polari all'interno del paradigma dualista mente *vs.* affetti, e identifica tre superamenti del paradigma in Bateson e nella scuola di Palo Alto, nel pensiero femminista e in Bruner.

Con il volume *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, a cura di F. Cambi<sup>17</sup>, compaiono i primi riferimenti al volume *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* di Antonio R. Damasio<sup>18</sup> e al costrutto psicologico dell'*Intelligenza emotiva* di Daniel Goleman<sup>19</sup>. Il primo, con una teoria neo-jamesiana divenuta molto popolare, si inserisce nella tradizione dei sentimenti; il secondo rende estremamente famoso per un largo pubblico (favorendo però anche alcuni fraintendimenti<sup>20</sup>) il modello di Salovey e Mayer<sup>21</sup>. Da questo momento in poi, questi due riferimenti sono forse i più frequenti nella trattazione pedagogica sulle emozioni, e i più utilizzati. Queste prospettive ci portano ad affrontare il rapporto fra emozione e ragione/cognizione.

### 3. Il rapporto fra emozioni e cognizione

Forse, più che identificare il collocamento delle diverse prospettive pedagogiche in merito alle emozioni all'interno delle tre tradizioni o delle varie teorie dell'emozione, è importante comprendere il punto di vista pedagogico in riferimento a una questione più generale, paradigmatica: qual è il rapporto fra emozione e ragione (o fra sentire e sapere)?

Gregory Bateson, in *Verso un'ecologia della mente*, sosteneva che le idee sul rapporto fra pensiero ed emozione dovessero essere ripensate e che il tentativo di separare l'intelletto dall'emozione fosse mostruoso. Precisava poi: «Non dobbiamo essere sviati dal fatto che i ragionamenti del cuore (o dell'ipotalamo) sono accompagnati da sensazioni di gioia o di dolore. Questi 'ragionamenti' riguardano questioni che sono vitali per i mammiferi, cioè questioni di *relazione*, e intendo dire amore, odio, rispetto, dipendenza, ammirazione, adempimento, autorità, e così via. Esse sono fondamentali nella vita di qualunque mammifero, e non vedo perché questi calcoli non si dovrebbero chiamare 'pensiero', benché certo le unità di calcolo per le relazioni siano diverse dalle unità che usiamo per i calcoli sulle cose isolabili»<sup>22</sup>. Bateson sembra rivendicare, quindi, una dimensione cognitiva per l'emozione, la necessità di ripensare il rapporto interattivo fra emozione e cognizione, e una specificità anatomica dei sistemi emotivo e cognitivo.

Si tratta di un tentativo di superamento del cosiddetto "paradigma disgiuntivo", paradigma che prevede una netta distinzione fra sapere e sentire, fra mente e cuore, fra razionalità/intelligenza e sentimenti/passioni/emozioni. «Questa bipartizione ha segnato la storia del pensiero occidentale. [...] Secondo questo paradigma disgiuntivo, *sapere* e *sentire* sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: i sensi e le emozioni

<sup>17</sup> F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, cit.

<sup>18</sup> A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), trad. it., Milano, Adelphi, 1995.

<sup>19</sup> D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (1995), trad. it., Milano, Rizzoli, 1996.

<sup>20</sup> Cfr. M.A. Brackett, S.E. Rivers, M.C. Bertoli, P. Salovey, *Emotional Intelligence*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016<sup>4</sup>, p. 514.

<sup>21</sup> P. Salovey, J. Mayer, *Emotional Intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 9, 1990, pp. 185-211.

<sup>22</sup> G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (1972), trad. it., Milano, Adelphi, 1977, pp. 482-483.

sono diventati gli antagonisti dell'intelletto, la passione e il sentimento hanno finito per coincidere con l'anti-ragione»<sup>23</sup>.

L'idea che emozione e cognizione siano separate, opposte e in competizione fra loro ha origine con Platone. Il filosofo greco, localizzando le emozioni nell'anima, raffigura la *psyché* umana come un terreno di scontro e di battaglie. Scrive Lyons: «Plato saw both human moral perfection and mental health in terms of the triumph of cool reason over hot passion and desire. In consequence, Plato looked upon the emotions or passions as a wild, not easily controlled and potentially dangerous aspect of human psychology»<sup>24</sup>. A questo proposito, è spesso citata la famosa metafora platonica della biga alata e dell'auriga.

Questo paradigma disgiuntivo ha avuto un'enorme influenza su filosofia, psicologia, economia cognitiva e comportamentale ecc. Nella maggior parte dei casi il sistema cognitivo, caratterizzato come deliberativo, lento, freddo, è stato reputato superiore rispetto al sistema emotivo/affettivo, automatico, veloce, caldo; in realtà, però, anche una prospettiva che attribuisce il primato all'emozione rimane all'interno di questo paradigma: possiamo avere, quindi, ragione vs. emozione oppure emozione vs. ragione. Questo paradigma è stato supportato dalle prime teorie anatomiche sul cervello. Il sistema/cervello limbico di MacLean, che si ispira al lavoro di Papez, prevede che esistano regioni cerebrali (filogeneticamente antiche) deputate alle risposte affettive di base. La neocorteccia, invece, sarebbe responsabile delle funzioni cognitive più elevate.

Il problema generale si biforca in due: esiste nel nostro cervello una differenziazione anatomica fra sistemi emotivi e sistemi cognitivi? Possiamo riconoscere una differenziazione e specializzazione funzionale? Si tratta di questioni ancora aperte. Scarantino sostiene che il dibattito in merito all'esistenza di circuiti neurali specializzati per le emozioni di base non abbia ancora trovato una soluzione<sup>25</sup>. Lempert e Phelps, facendo riferimento a LeDoux, ritengono invece che processi affettivi e cognitivi non siano chiaramente separabili: «it has become clear that there is no unified system that drives emotion, and affective and cognitive processes are not clearly separable in the brain»<sup>26</sup>. Adolphs e Anderson, nel loro recente *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, riconoscono una specificità al livello dei circuiti e delle popolazioni cellulari: «It will turn out that there are no macroscopic brain structures dedicated specifically to emotions (fear is not “in the amygdala”), but that there is specificity nonetheless. The specificity is at the level of circuits and cell populations, a level of organization that requires modern neuroscience tools to visualize»<sup>27</sup>.

Discutendo la famosa dicotomia proposta da Kahneman fra pensieri veloci e pensieri lenti (fra “System 1” e “System 2”) e le teorie cognitive del doppio processo (“Dual-process theories of cognition” o “dual-systems models”), Adolphs e Anderson riconoscono che in molti studi due delle caratteristiche del cosiddetto “System 1”, l'emozionalità e

<sup>23</sup> D. Bruzzone, *La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano-Torino, Pearson, 2017, p. 148.

<sup>24</sup> W. Lyons, *The Philosophy of Cognition and Emotion*, in T. Dalgleish, M.J. Power (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, Chichester, Wiley, 1999, p. 22.

<sup>25</sup> A. Scarantino, *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, cit., pp. 40, nota 15.

<sup>26</sup> K.M. Lempert, E.A. Phelps, *Affect in Economic Decision*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016<sup>4</sup>, p. 98.

<sup>27</sup> R. Adolphs, D.J. Anderson, *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Princeton and Oxford, Princeton University Press 2018, p. 11.

l'automaticità, co-occorrono e che una spiegazione evolutiva potrebbe essere l'anteriorità evolutiva del System 1 rispetto al System 2; ciò potrebbe supportare l'idea che gli stati emotivi siano più antichi e diffusi nella filogenesi animale<sup>28</sup>. Inoltre, scrivono: «Conscious deliberation and emotion regulation, the ability to control the experience and/or expression of emotions volitionally, may be relatively unique to adult humans. [...] Automaticity is also more dominant as we go backward in human development. Adults have substantial control, children and infants do not»<sup>29</sup>. Queste ipotesi di ricerca hanno una forte rilevanza per la pedagogia: se, infatti, siamo d'accordo nell'assegnare alla capacità di controllo dell'esperienza e/o dell'espressione emozionale un valore positivo, dobbiamo chiederci che ruolo e funzione abbiano (e debbano avere) l'educazione e la formazione nello sviluppo umano in relazione alla regolazione emozionale.

#### 4. Emozioni e ragioni in pedagogia

In ambito pedagogico c'è accordo sul rapporto non-oppositivo fra emozione e ragione: che il dualismo debba essere problematizzato, non in un'ottica (tradizionale) di *aut-aut* o di conflitto, ma cercando di attuare, fra i due elementi dell'antinomia, tentativi di sintesi, integrazione, dialogo<sup>30</sup>. La tesi di Damasio che la capacità di esprimere e sentire emozioni sia indispensabile per attuare comportamenti razionali<sup>31</sup> viene sottoscritta esplicitamente o tacitamente da tutti. Immordino-Yang, allieva di Damasio, in ambito di neuroscienze affettive e educazione, ha evidenziato il ruolo di rilievo, cruciale, delle emozioni nei processi di apprendimento: «una rivoluzione all'interno delle neuroscienze ha ribaltato le prime idee secondo cui le emozioni interferirebbero con l'apprendimento, rivelando invece che emozione e cognizione sono supportate da processi neurali interdipendenti». Detto altrimenti, e in maniera più accattivante, «pensiamo profondamente solo alle cose che ci stanno a cuore»<sup>32</sup>.

C'è accordo generale, dunque, sul fatto che le emozioni siano fondamentali al fine della realizzazione della razionalità, che siano nodali per il buon uso della ragione, dell'intelligenza.

Non è sempre chiaro, invece, in ambito pedagogico, se e in che modo debba essere superato un dualismo non-antitetico emozione-ragione. Una cosa, infatti, è sostenere che processi emotivi e processi cognitivi interagiscano, che ci siano influenze reciproche, ma che siano distinti (nella versione forte di questa prospettiva la differenza fra emozione e cognizione sarà di tipo categoriale; nella versione debole le emozioni avranno solo alcune proprietà costitutive categoricamente distinte dalle proprietà cognitive). Un'altra cosa è ritenere che tali processi siano integrati e distribuiti all'interno del nostro cervello (nella versione forte non ci sarà quindi una vera differenza categoriale fra emozione e cognizione; nella versione debole saranno comunque distinguibili alcuni tratti e caratteristiche psicologiche che saremo disposti a definire "emotivi" o "cognitivi"). Un'altra cosa ancora,

<sup>28</sup> *Ibidem*, pp. 81-84.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>30</sup> Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 53.

<sup>31</sup> A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, cit., p. 9.

<sup>32</sup> M.H. Immordino-Yang, *Neuroscienze affettive ed educazione* (2016), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2017, p. 14.

forse, è supporre (da una prospettiva filosofica o psicologica) l'esistenza di un'intelligenza delle emozioni o di un'intelligenza emotiva e assegnare, quindi, proprietà e caratteristiche cognitive e razionali all'emozione.

Al riguardo, negli studi pedagogici su emozioni e affetti si possono notare alcune polarizzazioni. Per I. Loiodice, la sintesi fra cognitivo e affettivo/emotivo deve essere pensata e situata in un contesto di relazioni: «Cognitività e affettività si configurano sempre più come dimensioni inscindibili tra loro, proprio in virtù di quell'unità interrelata che contraddistingue l'essere umano e che lo lega a sua volta alla cultura e alla società in cui vive, e quindi al *contesto* di vita e di esperienza»<sup>33</sup>. Analogamente, M.G. Riva pone l'accento sulla relazione educativa come terreno d'incontro tra emozionale/affettivo e cognitivo<sup>34</sup>.

F. Montuschi, con i costrutti di "alfabetizzazione affettiva", "competenza affettiva", "intelligenza affettiva", anticipa alcune prospettive che pongono l'attenzione sui nessi fra affettività e processi cognitivi, sulle componenti cognitive, comportamentali dei fenomeni affettivi e sul ruolo degli affetti nei processi decisionali.<sup>35</sup> G. Petracchi, invece, in un'ottica di interazione, all'interno della quale i due elementi del rapporto mantengono una loro specificità, rileva l'importanza di non misconoscere il ruolo dell'affettività all'interno delle dinamiche conoscitive e comportamentali<sup>36</sup>.

L. Perla, attraverso una disamina di diversi studi scientifici sull'emozione, giunge a sostenere che emozione e cognizione sono «inscindibilmente connessi»<sup>37</sup>. Anche F. Frabboni e F. Pinto Minerva individuano una «fondamentale continuità»<sup>38</sup> fra la sfera della ragione e quella dell'emozione. Questa concezione si può forse schematizzare con la frase di Piaget, tratta da *Psicologia dell'intelligenza* del 1947, citata dai due autori: «La vita affettiva e quella conoscitiva sono dunque inseparabili benché distinte»<sup>39</sup>. F. Cambi, all'interno di una prospettiva interattiva che non nasconde e non semplifica i conflitti, evidenzia un processo dinamico (e formativo): «in ogni età le emozioni ci nutrono e ci governano, ma sempre sta all'io e alla sua coscienza regolarle, valorizzarle, integrarle nel loro pluralismo e nella loro conflittualità. Sotto la guida di una coscienza illuminata e resa feconda dalla cultura»<sup>40</sup>.

M. Contini, all'interno della tradizione valutativa, sembra collocarsi più in una prospettiva integrativa: mette in luce gli elementi cognitivi delle (e nelle) emozioni e, citando Leventhal, sostiene esplicitamente: «emotion itself is a form of cognition»<sup>41</sup>. M. Fabbri rileva «l'intreccio e la profonda compenetrazione fra emozioni e conoscenza»<sup>42</sup> e sposa

<sup>33</sup> I. Loiodice, *Le intelligenze del bambino tra i saperi e i contesti della formazione*, in I. Loiodice (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, cit., p. 8.

<sup>34</sup> M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, cit.

<sup>35</sup> F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, cit. Cfr. anche Id., *L'intelligenza affettiva*, Brescia, La Scuola, 1974. Qui, più che mai, ma non c'è lo spazio, sarebbe opportuna una discussione e un approfondimento sulle distinzioni fra affettività, emotività, sensibilità (e passionalità).

<sup>36</sup> G. Petracchi, *Affettività e scuola*, cit.

<sup>37</sup> L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, cit., p. 74.

<sup>38</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994, p. 242.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 254.

<sup>40</sup> F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, cit., p. 13.

<sup>41</sup> M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 174.

<sup>42</sup> M. Fabbri, *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, cit.,

una concezione della mente «in cui l'esperienza emozionale del soggetto risulta profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell'insieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà»<sup>43</sup>.

B. Rossi ricalca, in qualche modo, la prospettiva di Bateson sopra citata (e riportata anche nel volume *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*<sup>44</sup>); sembra adottare una prospettiva integrativa, rivendica la necessità di pensare ad affettività e razionalità non nei termini di antinomie e contrapposizioni<sup>45</sup> e, d'altra parte, evidenzia i pericoli del «ritorno all'emozione»<sup>46</sup>. Si riferisce poi a Goleman e riporta la sua idea di due cervelli, due menti, due intelligenze<sup>47</sup> (un'idea che, in un certo senso, è sia integrativa sia dualista, in quanto integra emozione e cognizione nell'intelligenza emotiva e distingue intelligenza emotiva e intelligenza cognitiva). Anche D. Dato si inserisce nella prospettiva dell'intelligenza emotiva e ne analizza attentamente le abilità<sup>48</sup>.

M. Baldacci analizza e discute, anche criticamente, la prospettiva degli stoici e della Nussbaum sulle emozioni (e, quindi, la tradizione valutativa e, nello specifico, la sua variante costitutiva<sup>49</sup>). Parla esplicitamente di un «paradigma cognitivo delle emozioni»: gli assunti di questo paradigma possono costituire le basi per la formulazione di una pedagogia razionale delle emozioni<sup>50</sup>. Anche L. Mortari sembra collocarsi all'interno della prospettiva dell'interpretazione razionale delle emozioni (delle sole teorie non scienziaste, però), con lo scopo di edificare una teoria dell'autocomprensione affettiva<sup>51</sup>. L'integrazione si realizza in un «pensare emozionalmente denso». L'autrice, d'altra parte, rileva un pericolo: «Nel rivalutare le emozioni, per il contributo che possono fornire alla comprensione dell'esperienza, bisogna però guardarsi dal cadere in quella posizione che, opposta a quella svalutativa, porterebbe a riporre una fiducia incondizionata negli atti del sentire, tanto da parlare di “intelligenza delle emozioni”. Si può invece affermare che gli atti affettivi sono razionali, dal momento che hanno un contenuto cognitivo; dipende poi dalla qualità di tale contenuto razionale se l'atto affettivo può definirsi ragionevole o irragionevole. Per stabilire se un atto affettivo è ragionevole e se, come tale, consente un'intelligenza dell'esperienza, è necessario valutare la sua componente cognitiva. Occorre infatti tenere presente che certe emozioni possono costituire un ostacolo a un agire giusto e con senso»<sup>52</sup>.

In conclusione, ci ritroviamo a condividere la posizione espressa da F. Cambi nel 1996 relativa alla necessità di un dibattito rispetto alla natura del rapporto emozione-ragione al fine di “correre” e “controllare” i rischi insiti nella «rottura culturale» derivata dall'abbandono del paradigma disgiuntivo, i rischi «di potenziare ottiche narcisistiche,

---

p. 20.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>44</sup> B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 51.

<sup>45</sup> B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, cit., p. 49.

<sup>46</sup> B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, cit., p. 61.

<sup>47</sup> *Ibidem*, pp. 53-54.

<sup>48</sup> D. Dato, *La scuola delle emozioni*, cit. e Id., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, cit.

<sup>49</sup> Cfr. però i dubbi sulla tradizione valutativa in F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, cit., p. 24 (nota 4).

<sup>50</sup> M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, cit., pp. 109-112.

<sup>51</sup> L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., pp. 52-55.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 26.

di enfatizzare l'emotivo a scapito del razionale, di privilegiare uno *status* di precarietà, di fluidità endemica nel soggetto, deprivandolo dei suoi aspetti di volontà e certezza, di ordine e di verità»<sup>53</sup>.

## Bibliografia

- AA.VV., *Educare le emozioni*, numero monografico di «Pedagogia e vita», 72, 2014.
- AA.VV., *Educare le emozioni. Contro la violenza*, numero monografico di «Pedagogia oggi», 14, 2016.
- Adolphs R., Anderson D.J., *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2018.
- Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (1972), trad. it., Milano, Adelphi, 1977.
- Brackett M.A., Rivers S.E., Bertoli M.C., Salovey, *Emotional Intelligence*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016<sup>4</sup>, pp. 513-531.
- Bruzzone D., *La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano-Torino, Pearson, 2017, pp. 147-164.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 1998.
- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2015.
- Cambi F., *La pedagogia generale oggi: identità e funzione*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2017<sup>2</sup>, pp. 15-82.
- Caruana F., Viola M., *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, Bologna, il Mulino, 2018.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), trad. it., Milano, Adelphi, 1995.
- Dato D., *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004, 2008<sup>2</sup>.
- Dato D., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2017.
- Fabbri L. (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma, Armando, 2018.
- Fabbri M., *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Pisa, ETS, 2008.
- Fedeli D., *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia, 2013.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

<sup>53</sup> Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, cit., p. 38.

- Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (1995), trad. it., Milano, Rizzoli, 1996.
- Immordino-Yang M.H., *Neuroscienze affettive ed educazione* (2016), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Lempert K.M., Phelps E.A., *Affect in Economic Decision*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016<sup>4</sup>, pp. 98-112.
- Loiodice I. (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Bari, Mario Adda, 2004.
- Lyons W., *The Philosophy of Cognition and Emotion*, in T. Dalgleish, M.J. Power (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, Chichester, Wiley, 1999, pp. 21-44.
- Mannucci A., Collacchioni L. (a cura di), *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, Pisa, ETS, 2009.
- Menin M., *Il fascino dell'emozione*, Bologna, il Mulino, 2019.
- Montuschi F., *L'intelligenza affettiva*, Brescia, La Scuola, 1974.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Mortari L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Mottana P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando, 1993.
- Perla L., *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La Scuola, 2002.
- Petracchi G., *Affettività e scuola*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004, 2005<sup>2</sup>.
- Riva M.G., *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2015, pp. 21-39.
- Rossi B., *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Milano, Unicopli, 2004.
- Rossi B., *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006.
- Salovey P., J. Mayer, *Emotional Intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», 9, 1990, pp. 185-211.
- Scarantino A., *The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science*, in L. Feldman Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York, Guilford, 2016<sup>4</sup>, pp. 3-48.
- Scravi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erickson, 1999.