

## L'ora di lezione: quando le emozioni interrogano l'esistenza

Alessandro Versace

**Abstract** – *A lesson is not a time marked by the hands of a clock, a Kronos, it is rather a subjective time within which it goes beyond the hypercognitivist pedagogical model and/or that of a school as a "temple of culture", where the corrective-repressive system denied culture as the "humanization of life". Every single gesture that manages to move the desire for knowledge in the student, should not be ascribed only to the motivational dimension, which could also be useful for understanding the reason for a certain action, but also to the emotional one, since there can be no teaching without effects education, just as there cannot be a training without the effects of education transmission. The teacher must produce emptiness and therefore eliminate any stereotype to make room for the new, the unexpected, for that emotional intuition that allows you to grasp the meaning both for a higher emotional intelligence, and to go beyond those now consolidated forms of empathic theatricality.*

**Riassunto** – *La lezione non è un tempo scandito dalle lancette di un orologio, un Kronos, è piuttosto un tempo soggettivo all'interno del quale si oltrepassa il modello pedagogico ipercognitivistico e/o quello di una scuola come "tempio della cultura", dove il sistema correttivo-repressivo negava la cultura come "umanizzazione della vita". Ogni singolo gesto che riesce a muovere il desiderio di conoscenza nell'allievo, non va ascritto solo alla dimensione motivazionale, che potrebbe anche essere utile a comprendere il perché di una certa azione, ma anche a quella emozionale, poiché non può esserci insegnamento senza effetti educativi, così come non può esistere una formazione priva di effetti di trasmissione dell'istruzione. L'insegnante deve produrre il vuoto e dunque eliminare ogni stereotipo per fare spazio al nuovo, all'inatteso, a quell'intuizione emozionale che consente di cogliere il senso sia per una più alta intelligenza emotiva, sia per andare oltre quelle forme ormai consolidate di teatralità empatica.*

**Keywords** – emotions, feelings, school, education, pedagogy

**Parole chiave** – emozioni, sentimenti, scuola, educazione, pedagogia

**Alessandro Versace** è Professore Associato presso l'Università di Messina. I suoi interessi di ricerca si orientano sulla dimensione emozionale, sui processi di insegnamento-apprendimento, sulle dinamiche di gruppo, sull'interculturalità, sulla relazione educativa. Tra le sue ultime pubblicazioni: J.D. Salinger. *Il giovane Holden. Una lettura pedagogica sull'adolescenza* (Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017); "Esserci o non esserci? Il rifiuto della morte" (in "Metis", 9, 1, 2019); "L'ombra" dello straniero: il caso Meursault (in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini, a cura di, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Lecce-Rovato Pensa Multimedia, 2021).

## 1. Dalla Scuola-Edipo alla Scuola-Telemaco

Gli studenti che fanno propria la modalità dell'avere si prefiggono un'unica meta: conservare ciò che hanno appreso, registrandolo nella propria memoria oppure conservando accuratamente le annotazioni [...]. Il processo di apprendimento è di tutt'altro tipo per quegli studenti che fanno propria la modalità di rapporto con il mondo incentrato sull'essere [...]. Anziché essere recipienti passivi di parole e idee, ascoltano, *odono* e, cosa della massima importanza, *ricevono* e *rispondono* in maniera attiva, produttiva. [...]. Il loro ascoltare è un processo vitale [...]. Non acquisiscono semplicemente conoscenze, un bagaglio da portarsi a casa e mandare a mente. Ognuno di loro è stato coinvolto ed è mutato: ognuno dopo la lezione è diverso da come era prima<sup>1</sup>.

Le parole di Erich Fromm, espresse diversi decenni fa nella sua celebre opera "Avere o essere?", risuonano attuali, un'eco che non si dissolve perché, a ben vedere, a tutt'oggi il nucleo centrale del processo di insegnamento-apprendimento si centra sull'idea che l'allievo debba – necessariamente – "immagazzinare" i contenuti proposti dagli insegnanti.

Nonostante la scuola, nella sua storia abbia assunto "più volti", viviamo ancora l'idea di una concezione depositaria dell'educazione scolastica che vede l'educatore come "l'agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è 'riempire' gli educandi con i contenuti della sua narrazione"<sup>2</sup>. Dunque, si procede verso la costruzione di una *testa piena* piuttosto che andare verso l'edificazione di una *testa ben fatta* che, invece, offrirebbe la possibilità - l'educazione presuppone sempre una scelta - di imparare a vivere, di convertire le conoscenze in sapienza, di andare al di là della parcellizzazione delle discipline e di unire "cultura umanistica" e "cultura scientifica" per poter rispondere alle diverse sfide che sono presenti nelle nostre diverse realtà<sup>3</sup>.

La scuola neoliberista sembra essere, oggi, il modello predominante e la sua finalità si palesa nell'idea di una sorta di meritocrazia<sup>4</sup> che premia gli studenti eccellenti, i *migliori*, e la cui cornice è costituita da un riflesso meccanicistico e deterministico che, in buona parte, riprende il modello tradizionale della scuola di gentiliana memoria: nel "modello tradizionale la cultura è un fuoco sacro che la scuola deve custodire, in quello neoliberista la cultura è un capitale umano e una merce per il mercato del lavoro. Nel primo caso la cultura è un fine in sé; nel secondo caso è uno strumento"<sup>5</sup> e, in tal senso, con le parole di Lyotard, "L'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere

<sup>1</sup> E. Fromm, *To Have or to Be?*, New York, Harper & Row Publishers, , 1976, trad. it. *Avere o essere?*, Milano, Mondadori, 1977, pp. 49-50.

<sup>2</sup> P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Figli di Paulo Freire, trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele, 2002<sup>2</sup>, p. 57.

<sup>3</sup> Cfr. E. Morin, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Parigi, Seuil, 1999, trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

<sup>4</sup> Assegnare i voti più alti agli alunni che producono migliori prestazioni nasce come principio attorno alla fine della Seconda Guerra Mondiale per evitare che gli alunni provenienti da ceti meno abbienti fossero condannati all'insuccesso, da un punto di vista ideologico, invece, bisognerebbe valutare se oltre a dare a tutti le stesse opportunità si verifica anche se tutti abbiano lo stesso livello di partenza, se, cioè, possiedono delle *risorse* in Cfr. F. Carugati, *Prima lezione di psicologia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 58-60.

<sup>5</sup> M. Baldacci, *Una scuola a più volti. Tempo, comunità o azienda?* in A. Mariani (a cura di) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 139. Cfr anche M. Baldacci, *La scuola al bivio*, Milano, Franco Angeli, 2019.

è inscindibile dalla formazione (*Bildung*) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso<sup>6</sup>. Non si tratta più, dunque, di opporre delle strategie didattiche e delle linee di pensiero pedagogico che ribaltino l'idea che l'allievo debba essere modellato nell'ottica di una formazione intesa

come un raddrizzamento morale e autoritario delle storture individuali [dove] il pensiero critico è visto come un'insubordinazione illegittima all'uniformità identitaria. È la fotografia della Scuola come istituzione disciplinare che possiamo ricavare da *The Wall* dei Pink Floyd: gli studenti sono carne trita, prodotta dai congegni repressivi di un'istituzione dall'anima fascista [...]. Il sapere trasmesso è un sapere senza soggettività, privato di singolarità, centrato sull'*autoritas* della tradizione<sup>7</sup>.

È, questa, la Scuola-Edipo che riflette l'idea gentiliana di educatore ed educando come "spirito unico" e, in tal senso, anche la dicotomia autorità/libertà non esiste perché l'obbedienza che l'allievo deve manifestare nei confronti del maestro è semplicemente il riverbero dell'obbedienza della parte migliore di sé che il maestro rappresenta<sup>8</sup>. Si conoscono bene gli esiti di un'*obbedienza all'autorità*<sup>9</sup>, che può avere effetti nefasti sia nei confronti del singolo individuo, sia in riferimento a un gruppo o in relazione a intere popolazioni<sup>10</sup>. Tutte le azioni di assoggettamento, indottrinamento, manipolazione, massificazione, omologazione camuffate sotto la parvenza dell'egida formativa hanno sempre dato vita, per dirla con Heidegger, a forme di *cura inautentica* che trovano il loro riflesso pedagogico nel sostituirsi all'educando o, ancora, a un uso deviato del potere educativo che riduce al minimo "la libertà di poter-essere e di poter diventare 'altro' da ciò che è stato deciso e previsto"<sup>11</sup>. Le stesse conoscenze, da questa angolazione, vengono trasmesse su una base di patto generazionale tra insegnanti e genitori che prevede, da parte dell'allievo/figlio, uniformità, obbedienza - che inevitabilmente conduce a contestazioni come quelle del '68 e del '77 che rispondono a "criteri chiaramente edipici: i figli contro i genitori, gli allievi contro gli insegnanti, il desiderio contro la Legge. Nella Scuola-Edipo, infatti, il conflitto si struttura verticalmente"<sup>12</sup> - e diventano *incapsulate*, chiuse al loro interno senza possibilità di ulteriori generalizzazioni<sup>13</sup>. L'apprendimento si configura, così, come un processo appiattito, inerte, sinottico a esclusione di modalità partecipa-

---

<sup>6</sup> J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Parigi, Les Editions de Minuit, 1979, trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Universale economica Feltrinelli, 1979, p. 12.

<sup>7</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 21.

<sup>8</sup> Cfr. L. Romano, *Breve storia dell'epistemologia pedagogica contemporanea* in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, 2017, p. 215.

<sup>9</sup> Cfr. S. Milgram, *Obedience to Authority. An experimental View*, New York, Harpercollins, 1974, trad. it. *Obbedienza all'autorità. Uno sguardo sperimentale*, Torino, Einaudi, 2003.

<sup>10</sup> Cfr. C.R. Browning, *Ordinary Men. Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York, Harpercollins, 1992, trad. it. *Uomini comuni. Polizia tedesca e «soluzione finale» in Polonia*, Torino, Einaudi, 1995.

<sup>11</sup> V. Iori, *I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia* in V. Iori, D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano, Franco Angeli, 2015, p. 41.

<sup>12</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento...*, cit., p. 22.

<sup>13</sup> Cfr. Y. Engström, *Non schola sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico* in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, Ristampa 2004, p. 166.

tive, di ricerca che, invece, avrebbero una loro valenza positiva non solo sulla dimensione motivazionale<sup>14</sup> ma anche sulla costruzione dell'identità, poiché ciò che si apprende in maniera più stabile e duratura è ciò che si ritiene utile sia per la conoscenza in sé, sia perché ci orienta verso "chi siamo e chi vogliamo diventare. Naturalmente tale relazione è legittimata all'interno di una cornice pedagogica che dà valore al soggetto come partecipante attivo del processo di apprendimento e considera i contesti educativi come palestre di conoscenza di sé oltre che di contenuti disciplinari"<sup>15</sup>.

Da una prospettiva più pedagogica che psicopedagogica, in particolare nel '68, vengono messi a nudo i modelli dominanti dell'educazione ed emergono le logiche interne così come le connotazioni ideologiche e i processi di selezione/esclusione/riproduzione sociale tipici della sfera dell'educazione del tempo<sup>16</sup>. Le critiche mosse alla scuola come apparato iniquo e classista si rintracciano in una pedagogia assoggettata all'ideologia dominante che si manifesta come *violenza simbolica* "in quanto i rapporti di forza tra i gruppi o le classi costitutivi di una formazione sociale costituiscono il fondamento del potere arbitrario che è la condizione dell'instaurazione di un rapporto di comunicazione pedagogica"<sup>17</sup>. Tale simbologia si riflette non nelle forme di repressione – che sono tipicamente di Stato – ma in quella a *valenza ideologica*, attraverso quegli "Apparati Ideologici di Stato [che] educano mediante metodi appropriati di sanzioni, di esclusioni, di selezione"<sup>18</sup>. Nasce, così, un maggiore impulso che si riverbera nella richiesta di una maggiore democrazia che, nello specifico scolastico, è indirizzato a una scuola vista come comunità educativa che raggiunge il suo culmine soprattutto dalla fine del '68 a metà anni '80. Tuttavia, il modello democratico "non riuscì a sconfiggere il modello tradizionale, che benché costretto sulla difensiva conservò l'adesione della maggioranza dei docenti"<sup>19</sup>, conservando il paradigma, per la maggior parte dei casi, della "celebre metafora botanica secondo cui gli allievi sarebbero viti storte che necessitano di pali dritti e di fili di ferro robusti per essere raddrizzati"<sup>20</sup>.

Oggi, la scuola è pervasa invece dal modello neoliberista – dove l'ideologia è quella del capitalismo globalizzato – alla cui base vige il paradigma del funzionamento di tutte le realtà sociali, in

<sup>14</sup> Per un maggiore approfondimento sulla motivazione Cfr. R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000; A. Maslow, *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row, 1954, trad. it. *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010; F. Rheinberg, *Motivation*, Kohlhammer, Stuttgart, 1955, trad. it. *Psicologia della motivazione*, Bologna, Il Mulino, 1997.

<sup>15</sup> M.B. Ligorio, M.F. Spadaro, *Identità e intersoggettività a scuola*, in M.B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010, p. 102.

<sup>16</sup> Cfr. M. Giosi, *La critica dell'educazione e l'ottica della formazione* in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2021<sup>7</sup>, p. 221.

<sup>17</sup> P. Bourdieu, J.C Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Parigi, Les Editions, 1970, trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi Editore, 1972, p. 46.

<sup>18</sup> L. Althusser, *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*, "La pensée", n. 151, giugno 1970 trad. it. Dedalo libri, 1976, p. 17.

<sup>19</sup> M. Baldacci, *Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda?* in A. Mariani (a cura di) *La relazione educativa...*, cit., p. 136.

<sup>20</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., p. 14.

cui la scuola assume un volto nuovo, quello di *azienda* che, come tale, deve darsi un'organizzazione funzionante e produttiva per concorrere nel mercato della formazione<sup>21</sup>. Non è più, dunque, una scuola vista come Apparato ideologico di Stato, o come scuola fascista, piuttosto si configura come istituzione omologante il cui paradigma educativo sottostante è ipercognitivista. È, questa, la Scuola-Narciso che

tende a polverizzare il libro in favore di un'enfaticizzazione della tecnologia informatica, seguendo l'illusione di un sapere illimitato e disponibile senza fatica [...]. Non c'è velo, disimmertia, impermeabilità, perché viene elusa la dimensione simbolica della differenza generazionale [...]. Tutto allora pare essere risucchiato in un falso egualitarismo [...]. Nessuna eterogeneità, nessuna divergenza [...]. Appiattendo la valutazione sul plagio, la Scuola smette di interrogare il senso della vita, rischia di non proporre più il sapere come allargamento dell'orizzonte del mondo<sup>22</sup>.

L'educazione dell'uomo, diceva però J. Maritain, è un *risveglio umano* poiché "se è vero [...] che il nostro dovere consiste [...] nel diventare ciò che siamo, niente è più importante per ciascuno di noi e niente è più difficile che divenire un uomo. Così il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo"<sup>23</sup> e, per far questo, è necessario che il docente/maestro orienti l'allievo/educando a trasformare la curiosità da ingenua a epistemologica; una curiosità "come inquietudine che spinge a indagare, come inclinazione a portare alla luce qualcosa, come domanda trasformata o meno in parole, come ricerca di chiarimento, come segnale di attenzione che mette in guardia"<sup>24</sup>, cercando così di cambiare la pratica didattica di ogni giorno in un punto di rilancio e rinnovamento, di rendere il sapere un oggetto di desiderio "in grado di spostare, attirare verso, mettere in movimento l'allievo"<sup>25</sup>.

La Scuola-Telemaco sa che non può esserci conoscenza senza l'incontro con l'altro e si realizza nell'idea che il sapere si può anche amare, vuole riconsegnare all'insegnante la sua funzione principale nel processo di "umanizzazione della vita"<sup>26</sup>, di farlo assurgere a *simbolo* di un sapere che sorge attraverso la creazione del *vuoto* per liberare l'allievo dal sapere consolidato, dai pregiudizi, dagli stereotipi per lasciare spazio all'inatteso, all'imprevisto poiché "il vero cuore della Scuola è fatto di ore di lezione che possono essere avventure, incontri, esperienze intellettuali ed emotive

---

<sup>21</sup> Cfr. M. Baldacci, *Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda?* in A. Mariani (a cura di) *La relazione educativa...*, cit., pp. 136-138.

<sup>22</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., pp. 28-30.

<sup>23</sup> J. Maritain, *Education at the Crossroad*, New Haven, Yale University Press, 1943, trad. it. *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 13-14.

<sup>24</sup> P. Freire, *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, San Paolo, Editora Paz e Terra S/A, trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino, 2014, p. 31.

<sup>25</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., p. 37.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 34.

profonde<sup>27</sup>, come l'incontro con un maestro che può cambiare la vita o con un libro che può metterci di fronte a una pagina della nostra storia<sup>28</sup>.

## 2. L'ora di lezione: la ricerca delle emozioni perdute

Il secondo assioma della comunicazione, elaborato dalla scuola di Palo Alto, recita che *ogni comunicazione implica un impegno e perciò definisce la relazione*: un modo per dire che ogni comunicazione non trasmette solo un'informazione ma impone, al contempo, un comportamento<sup>29</sup>. Il gesto di Socrate, del maestro che si pone come un vuoto di sapere, il passaggio da *eromenos* a *erastes*, da oggetto amato a puro amante del sapere, ha la finalità di indirizzare Agatone a liberarsi dall'idea di "abbeverarsi" a un sapere già costituito poiché "l'illusione scolastica è tutta concentrata [nella] domanda dell'allievo (Agatone) [che] è quella di ricevere il sapere dal maestro (Socrate) come se si trattasse di raccogliere in un nuovo contenitore il liquido contenuto in quello vecchio"<sup>30</sup>. Il gesto di Socrate è una *comunicazione*, il contenuto che si estrapola è che nella struttura stessa del sapere dimora un "vuoto". La finalità del maestro, dunque, non è quella di meccanizzare gli apprendimenti, di adagiarsi sul già detto, di proporre un programma come se fosse sganciato da ogni possibile riferimento alla vita extrascolastica ma deve, piuttosto, muovere il desiderio<sup>31</sup>, mettere in movimento l'allievo poiché un "insegnamento degno di questo nome non inquadra, non uniforma, non produce scolari, ma sa animare il desiderio di sapere"<sup>32</sup> e deve suscitare quella tensione erotica, quel transfert – non come fenomeno regressivo – che è il centro di ogni didattica ed è l'esperienza di un nuovo amore. *Educere* presuppone l'esperienza dell'essere trascinati, sospinti<sup>33</sup>, poiché non può esserci "un'istruzione senza effetti educativi né un'educazione senza effetti di trasmissione dell'istruzione [...].

Sapere, infatti, non significa solo accrescere le conoscenze, potenziare la propria istruzione, ma anche e soprattutto imparare ad aprirsi all'apertura del desiderio, aprire attraverso questa apertura altri mondi rispetto a quelli già conosciuti<sup>34</sup> anche per favorire, come evidenzia Marescotti

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>28</sup> Cfr. M. Recalcati, *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*, Milano, Feltrinelli, 2018.

<sup>29</sup> Cfr. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatic fo Human Communications. A Study of Interactional Patterns, Phatologies, and Paradoxes*, New York, W.W. Norton & Co, 1967 trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971, p. 44.

<sup>30</sup> Agatone ha preparato un banchetto al quale parteciperanno illustri intellettuali e Socrate è ritardo perché, proprio mentre si recava a casa dell'allievo, viene rapito dal suo demone e si ritira in una profonda meditazione. Nel momento in cui arriva, Agatone gli propone di prendere posto a tavola e di sdraiarsi accanto a lui. L'illusione scolastica di Agatone si riscontra l'idea di Agatone di realizzare una prossimità massima con il corpo del maestro per assorbirne tutto il sapere. Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione...cit.*, pp. 38-40.

<sup>31</sup> H. Heckhausen sostiene che lo *start* dei processi motivazionali sia dato da un'eccessiva fonte da cui prompongono i desideri, alcuni sono passeggeri, altri, che sono la minima parte, raggiungono la fase motivazionale. Cfr. F. Rheinberg, *Motivation*, Kohlhammer, Stuttgart, 1955, trad. it. *Psicologia della motivazione*, cit..., pp. 134-136.

<sup>32</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., p. 47.

<sup>33</sup> *Ibidem*, pp. 51-52 e *passim*

<sup>34</sup> *Ibidem*, pp. 83-84.

richiamandosi a Levinson, quelle transizioni evolutive che permettono al soggetto di superare il divario che separa passato e futuro<sup>35</sup> per approdare a forme di *cura emozionale* fenomenologicamente indirizzata alla costruzione del Sé, poiché solo “un cognitivismo esasperato può pensare di separare i processi di apprendimento dall'eros che abita da sempre ogni relazione formativa [...]. Pensare di trasmettere il sapere senza passare dalla relazione con chi lo incarna è un'illusione, perché non esiste una didattica se non entro una relazione umana”<sup>36</sup> e le relazioni presuppongono l'esperienza del “sentire” (*feeling*), poiché questa è esperienza del soggetto con il mondo, è comunicazione esistenziale: gli eventi che attraversano la vita di ognuno di noi non sono atti chiusi in sé ed estranei al nostro mondo interiore, sono tra di loro interconnessi e a volte si sfiorano, si toccano, e altre ancora si infrangono in modo violento contro la nostra vita emozionale. Non esiste avvenimento umano che non coinvolga, in misura maggiore o minore, la nostra realtà emotiva poiché le “emozioni si costituiscono come il *background* su cui si fonda la nostra vita [...], e non di rado la natura stessa delle emozioni ci è oscura”<sup>37</sup>.

L'insegnamento non è un processo asettico, sterile, neutro; esso si protende nella direzione della formazione autentica delle *persone*, nel senso di una crescita che prevede l'eliminazione della *censura dell'emotività*, poiché se continuasse a esserci, non si sarebbe più in grado di percepire l'esistenza, la vulnerabilità, la fragilità dell'altro. D'altronde, sono queste le condizioni che accomunano gli esseri umani. La sofferenza, che inevitabilmente accompagna ciascuno di noi nel corso della vita, in misura maggiore o minore, spesso la si soffoca, la si reprime, la si ingabbia e, con essa, si occultano tutte quelle emozioni che riteniamo spiacevoli. In realtà sono gli eventi a essere amari, le emozioni ci servono invece per sopravvivere<sup>38</sup> e ci “dicono quello che si svolge in noi, nella nostra psiche, nella nostra interiorità, nella nostra anima [...]”; sono (anche) portatrici di conoscenza: di una conoscenza che ci trascina nel cuore di alcune esperienze di vita irraggiungibili dalla conoscenza razionale<sup>39</sup>: esistono infatti circostanze in cui le emozioni succedono alla ragione, come nel caso della paura che ci permette di evitare il pericolo<sup>40</sup>.

Al di là del tentativo di alcuni filosofi come Hegel, gli Stoici e in particolare Cartesio di ridurle a una sorta di “vana opinione”, a giudizi errati<sup>41</sup>, è ormai consolidata l'idea che le emozioni ci guidano e orientano anche nel processo di ragionamento. In particolare, hanno un ruolo rilevante nell'intuizione che rappresenta un rapido processo cognitivo grazie al quale, pur non avendo la consapevolezza di tutti i passaggi logici immediati, si giunge a una conclusione e “la qualità della nostra

---

<sup>35</sup> E. Marescotti, *Adullescenza e dintorni. Il valore dell'adulità. Il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 36-37.

<sup>36</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., p. 126.

<sup>37</sup> E. Borgna, *Le emozioni ferite*, Milano, Universale economica Feltrinelli, 5ªed., 2021, p. 13.

<sup>38</sup> Le emozioni, perlomeno quelle primarie, di base, sono un insieme dinamico, un processo che si svolge nella continua interazione tra organismo e ambiente, hanno una causa che può essere interna o esterna, una funzione di ri-orientamento dell'attenzione e una tendenza comportamentale. Cfr. A.M. Meneghini, *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*, Firenze, Seid Editori, 2010, p. 19.

<sup>39</sup> E. Borgna, *Le emozioni ferite...*cit., p. 14.

<sup>40</sup> Cfr. J. Le Doux, *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Touchstone, Simon & Schuster, 1996; trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano, Baldini & Castoldi, 1996.

<sup>41</sup> Cfr. N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Torino, Tea, 1993, pp. 284-297.

intuizione dipende [...] da quanto bene abbiamo ragionato in passato [...]. L'intuizione è, semplicemente, una forma di cognizione rapida in cui la conoscenza necessaria è in parte nascosta: il tutto grazie all'emozione e alla lunga pratica passata<sup>42</sup>. La direzione da seguire, dunque, il luogo appropriato verso cui dirigerci sono illuminati da emozioni e sentimenti che assumono il ruolo di guide interne poiché sono "esperienze della nostra vita che parlano il linguaggio umbratile e ineffabile della solitudine, del silenzio e degli occhi, della gioia [...], della memoria del cuore, incrinata e divorata dalle alte maree dell'oblio"<sup>43</sup>.

Dal "momento che un'emozione è proprio una coscienza"<sup>44</sup>, l'insegnante-testimone saprà aprire mondi<sup>45</sup> per varcare quelle soglie precluse, chiuse, inaccessibili, occultate per far riaffiorare nell'allievo quell'inconscio che invita a scrivere ciò che non è stato ancora scritto poiché esso è evento, generazione, apertura inedita<sup>46</sup> e possibilità di rintracciare quelle emozioni in ombra, *perdute*, causate da sogni infranti, speranze deluse, squarci esistenziali così da poterle *curare* perché "le ferite del cuore, le ferite delle emozioni, sono le ferite dell'anima"<sup>47</sup>.

### 3. "Un incontro": quando le emozioni interrogano l'esistenza

Casa circondariale in un paesino in provincia di Siracusa, entro con il collega per far sostenere l'esame a una persona in regime di detenzione. Durante il colloquio chiedo cosa più l'avesse appassionato del programma e di colpo ci ritroviamo a parlare della sua infanzia: mi racconta che, quando era bambino, in terza elementare (la primaria di oggi) la sua maestra consigliò ai suoi genitori, per usare un eufemismo, di ritirarlo dalla scuola e trovargli un lavoro. Finì in un'officina, e per motivi che possiamo ben immaginare, si ritrovò diverse volte in regime di detenzione. - Chissà come sarebbe stata la mia vita – mi disse, – se avessi incontrato un'altra maestra –. Ciò che è rimasto indelebile, nella mia memoria, è il suo *volto*, perché nell'alternarsi "e nel sovrapporsi di stati d'animo e di emozioni sulle linee del volto e sull'indicibile inconsistenza materica degli sguardi si manifestano e si nascondono i linguaggi dell'anima"<sup>48</sup>. La fronte corruciata, "orme" sul viso che segnano non solo l'età ma le esperienze del tempo e *nel* tempo, e uno sguardo rivelatore di strappi

<sup>42</sup> A. Damasio, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Putnam Pub Group, 1994 trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, (edizione rivisitata), 2021, pp. 6-8. In particolare, l'ipotesi di A. Damasio postula l'idea che le emozioni *marcano* determinati aspetti di una situazione e generano determinati esiti delle possibili azioni del soggetto in associazione con risposte somatiche. Il *marcatore somatico* "forza l'attenzione sull'esito negativo (ad esempio, quando si deve dare una risposta per la soluzione di un problema e si avverte una sensazione spiacevole alla bocca dello stomaco) al quale può condurre una data azione e agisce come un segnale automatico di allarme: attenzione al pericolo che ti attende se scegli l'opzione che conduce a tale esito". *Ibidem*, p. 245.

<sup>43</sup> E. Borgna, *Le emozioni ferite...*, cit., p. 14

<sup>44</sup> J. P. Sartre, *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, trad. it. Milano, Tascabili Bompiani, 2004, p. 163.

<sup>45</sup> Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., p. 35.

<sup>46</sup> *Ibidem*, pp. 136-137.

<sup>47</sup> E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Universale economica Feltrinelli, 2<sup>a</sup> ed.: 2020, p. 36.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 78.

emotivi, tormenti affettivi, affezioni esistenziali. Nel volto, la rivelazione dell'altro, con l'*altrove*, un'*epifania* direbbe Levinas<sup>49</sup>. Un *incontro*, il mio, che mi ha condotto a uscire da me stesso. Un incontro, l'altro, dell'allievo con la maestra, che ha segnato la vita di un uomo, che riecheggia diverse vicissitudini scolastiche dove il volto dell'altro viene sottaciuto, non accolto e l'essere per l'altro evapora come neve al sole, lo spazio emotivo si ricopre non di amore ma di rancore, di rammarico, di tristezza, di rabbia con la proposta di un apprendimento indirizzato solo all'acquisizione mnemonica dei saperi dal sapore "insipido e violento"<sup>50</sup>.

Nell'incontro con l'altro, con il diverso da me, con un'altra soggettività, che può avvenire nei diversi contesti dove facciamo esperienza, interagiamo, costruiamo persino la nostra identità, esiste la possibilità di incrociare persone significative, come quei maestri, quei professori che nell'*ora di lezione* ti proiettano in un altro luogo, ti fanno visitare un altro mondo, ti trasportano in un *altrove*<sup>51</sup>; o altre che invece annichiliscono il nostro Sé più intimo, come quei maestri, quei professori che, forse perché delusi o amareggiati, o semplicemente perché molto più attenti a individuare e apprezzare i modelli esteriori di comportamento, non riescono ad ascoltare nei loro allievi "la voce, il grido, il silenzio, la musica, della loro vita emozionale"<sup>52</sup>.

Così, a volte, succede che si incontri lo studente annoiato e lo si redarguisca, lo si rimproveri, lo si sollecciti con urla e giudizi di valore che non hanno alcun scopo se non quello di umiliarlo e demotivarlo ancora di più, non considerando, per meglio dire, non possedendo la conoscenza che la noia è "un'espressione emozionale [...] che sta ai confini della tristezza [e] si vive nell'orizzonte infinito e immobile del presente che non ha passato e non ha futuro [e] si sprofonda [...] in un tempo indifferenziato e in una infinitudine di esperienze anonime"<sup>53</sup>; altre volte si incontra lo studente che, dimostrando la sua impreparazione, riceve delle aspre critiche, anche qui con giudizi di valore, o del sarcasmo che etimologicamente significa "lacerare le carni", lo si "mette alla gogna" e, al di là del corpo che arrossisce, la vergogna implica un senso di scoramento, di timore del giudizio degli altri che si prova quando si è commessa un'azione biasimevole, ma anche, quando si è insicuri, si pensa di essere inopportuni, inadeguati.

Ascoltare le tonalità emotive, invece, significa afferrare lo stato soggettivo dell'altro per "farlo entrare nella luce", ovvero per condurlo verso quel grado di consapevolezza emotiva proprio perché aiutato ad assumere un'altra prospettiva, a rintracciare e riconoscere, nella parte più profonda della sua anima, quei sentimenti di fondo che "non sono in primo piano nella nostra mente. A volte ne diventiamo consapevoli e possiamo seguirli in modo specifico; a volte non lo facciamo e seguiamo, invece, altri contenuti mentali. In un modo o nell'altro, comunque, i sentimenti di fondo contribuiscono a definire il nostro stato mentale e colorano la nostra vita"<sup>54</sup>.

---

<sup>49</sup> Cfr. E. Levinas, (1961). *Totalité et infini*. Nijhoff, La Haye trad. it. *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano, 1980.

<sup>50</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione...*, cit., p. 131.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>52</sup> E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, cit., p. 192.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>54</sup> A. Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, San Diego, Harcourt College Publishers, 1999, trad. it. *Emozioni e coscienza*, Milano, Adelphi, 2000, p. 343. Per Antonio Damasio i sentimenti sono diretti verso l'interno e privati, le emozioni verso l'esterno e pubbliche (*ibidem*, p. 52).

Il richiamo alla sensibilità, considerata come un *recepire* e quindi capace di discriminazione e di verità nell'esercizio del *sentire*, può apparire oggi inattuale visto l'epoca dominata dalle emozioni forti, ma la "sensibilità è una virtù pedagogica che si coltiva nel silenzio più che nel clamore, nel lasciar emergere dentro di sé lo spazio per accogliere l'altro, nell'*accorgersi* della sua presenza accanto a noi, nel vederlo e nell'elaborare, con «l'intelligenza del cuore», le strategie per mettersi in una relazione capace di dare significato al tempo della vita"<sup>55</sup>.

L'incontro "è ciò che precede la formazione di ogni teoria"<sup>56</sup>, il fenomeno si manifesta nel momento stesso della relazione e, dunque, non lo si può tematizzare perché le "persone, in effetti, non si comprendono se non *incontrandole* e l'unica possibilità che abbiamo di conoscerle davvero è che *loro* ci si manifestino"<sup>57</sup>. Non è semplice. Siamo abituati a regolare le nostre emozioni in superficie modificando il nostro sentire dall'esterno verso l'interno, (*surface acting*)<sup>58</sup>, fingendo di avvertire, sentire l'emozione mentre, in realtà, discipliniamo solo il nostro comportamento verbale e non verbale, giungendo anche a forme di *teatralità empatica* semplicemente per omologarci, essere accettati, o ancora perché riteniamo che "metterci a nudo" possa renderci ancora più vulnerabili. La simulazione profonda dell'emozione, invece, modifica i modi di sentire dall'interno verso l'esterno (*deep acting*)<sup>59</sup>. In ogni caso, si maschera ciò che realmente si sente.

L'insegnante-testimone, dunque, trasforma l'ora di lezione in un'attività di cura educativa e di conoscenza emozionale, individua la nostalgia dell'allievo che "è un'esperienza ineliminabile dalla condizione umana: è qualcosa di bruciato e di straziante, di trepidante e sconvolgente, che ferisce la memoria e la graffia con una traccia indelebile di tristezza e di smarrimento"<sup>60</sup>; intercetta la tristezza, quel "senso lacerante e profondo della solitudine [...], l'una sconfinante nell'altra"<sup>61</sup>; soprattutto, percepisce la *sofferenza* che quando "scende nella nostra anima, gli orizzonti della speranza e del futuro si oscurano. Le spine crudeli del presente che si estende come un fiume in piena in un tempo eternizzato, non lasciano sopravvivere se non schegge di speranza e di avvenire"<sup>62</sup>.

L'insegnante-testimone diviene così un insegnante emozionale, interessato a quelle emozioni che interrogano l'esistenza e dalla quale non si aspettano risposte ma percorsi da seguire che indirizzano l'allievo verso la strada dell'imprevedibilità<sup>63</sup>, perché è la forza motrice delle emozioni

<sup>55</sup> V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini Studio, 2006, p. 91.

<sup>56</sup> R. Guardini, *Der Mensch. Umriss einer christlichen Anthropologie (1931-1939)*, Bayern, Katholische Akademie, trad. it. *L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana*, vol. III/2, Brescia, Morcelliana, 2013, p. 88.

<sup>57</sup> D. Bruzzone, *Dare forma alla sensibilità: la via fenomenologica*, in V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 46.

<sup>58</sup> Cfr. A. R. Hochschild, *Ideology and Emotions Management: A Perspective and Path for Future Research*, New York, the State of University, 1990, trad. it. *Ideologia e controllo delle emozioni: prospettive e indicazioni per la ricerca futura* in G. Turanaturi (a cura di), *La sociologia delle emozioni*, Milano, Anabasi, 1995, p. 160.

<sup>59</sup> *Ibidem*

<sup>60</sup> E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni...*, cit., p. 61.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 112.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>63</sup> Cfr. H. Flam, *L'uomo emozionale*, Milano, Anabasi, 1995.

che ci permette di comprendere fino in fondo gli avvenimenti esistenziali della nostra storia evolutiva e biografica, che produce quella vibrazione nel nostro intimo che ci dà la sensazione di vivere, di essere unici e di orientarci nelle scelte perché ci dotano di quella "bussola interiore" senza la quale saremmo, semplicemente, frutto delle scelte fatte da altri per noi<sup>64</sup>, privi di quella libertà emozionale che ci consente di visitare l'*altrove*.

#### 4. Bibliografia di riferimento

- Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, Torino, Tea, 1993.
- Althusser L., *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*, "La pensée", n. 151, giugno 1970 trad. it. Dedalo libri, 1976.
- Baldacci M., *La scuola al bivio*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- Bellingreri A. (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, 2017.
- Borgna E., *Le emozioni ferite*, Milano, Universale economica Feltrinelli, 2021<sup>5</sup>.
- Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Universale economica Feltrinelli, 2020<sup>2</sup>.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Parigi, Les Editions, 1970, trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi Editore, 1972.
- Browning, C.R., *Ordinary Men. Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York, Harpercollins, 1992, trad. it. *Uomini comuni. Polizia tedesca e «soluzione finale» in Polonia*, Torino, Einaudi, 1995.
- Carotenuto A., *Il tempo delle emozioni*, Milano, Bompiani, 2003.
- Carugati F., *Prima lezione di psicologia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Damasio A., *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Putnam Pub Group, 1994 trad. it. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, (edizione rivisitata), 2021.
- Damasio A., *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, San Diego, Harcourt College Publishers, 1999 trad. it. *Emozioni e coscienza*, Milano, Adelphi, 2000.
- De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Flam H., *L'uomo emozionale*, Milano, Anabasi, 1995.
- Freire P., *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, San Paolo, Editora Paz e Terra S/A trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014.
- Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Figli di Paulo Freire, trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele, 2002<sup>2</sup>.
- Fromm E., *To Have or to Be?*, New York, Harper & Row Publishers, 1976, trad. it. *Avere o essere?*, Milano, Mondadori, 1977.

<sup>64</sup> Cfr. A. Carotenuto, *Il tempo delle emozioni*, Milano, Bompiani, 2003.

- Guardini R., *Der Mensch. Umriss einer christlichen Anthropologie* (1931-1939), Bayern, Katholische Akademie trad. it. *L'uomo. Fondamenti di una antropologia cristiana*, vol. III/2, Brescia, Morcelliana, 2013.
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Iori V., *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini Studio, 2006.
- Le Doux J., *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Touchstone, Simon & Schuster, 1996 trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Milano, Baldini & Castoldi, 1996.
- Lévinas E. *Totalité et infini*, Nijhoff, La Haye, 1961 trad. it. *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book, 1980.
- Ligorio M.B., Pontecorvo C. (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010.
- Liotard J.F., *La condition postmoderne*, Parigi, Les Editions de Minuit, 1979, trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Universale economica Feltrinelli, 1979.
- Marescotti E., *Adolescenza e dintorni. Il valore dell'adulità. Il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Mariani A. (a cura di) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.
- Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2021<sup>7</sup>.
- Maritain J., *Education at the Crossroad*, New Haven, Yale University Press, 1943, trad. it. *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963.
- Maslow A., *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row, 1954, trad. it. *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010.
- Meneghini A.M., *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*, Firenze, Seid Editori, 2010.
- Milgram S., *Obedience to Authority. An experimental View*, New York, Harpercollins, 1974, trad. it. *Obbedienza all'autorità. Uno sguardo sperimentale*, Torino, Einaudi, 2003.
- Morin E., *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Parigi, Seuil, 1999, trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, Ristampa 2004.
- Recalcati M., *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*, Milano, Feltrinelli, 2018.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.
- Rheinberg F., *Motivation*, Stuttgart, Kohlhammer, 1955, trad. it. *Psicologia della motivazione*, Bologna, Il Mulino, 1997.

Sartre J. P., *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, trad. it. Milano, Tascabili Bompiani, 2004.

Turanaturi G. (a cura di), *La sociologia delle emozioni*, Milano, Anabasi, 1995.

Watzlawick P., Beavin J.H., D.D. Jackson., *Pragmatic fo Human Communications. A Study of Interactional Patterns, Phatologies, and Paradoxes*, New York, W.W. Norton & Co, 1967 trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.

**Data di ricezione dell'articolo: 29 aprile 2022**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 10 e 20 maggio 2022**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 maggio 2022**