

Cercando un equilibrio... Dal linguaggio silenzioso dell'affettività alla “trappola” della diseducazione

Cosimo Costa

Abstract – The article begins with an analysis of the invisible power of affectivity, a silent force that permeates human relationships and shapes their dynamics. The emphasis is placed on the need for education capable of going beyond technical frameworks and creating space for a society based on respect, humanity, and a life free from violence. Subsequently, attention shifts to the phenomenon of diseducation, understood as a process that deprives education of its authentic meaning, reducing it to mere mechanical practices devoid of depth. The reflection concludes with a critique of the aims of education and the importance of the relationships it fosters: it is not enough to merely transmit knowledge; it is essential to cultivate affections and build meaningful relationships that promote genuine human exchange, enriching both the individual and the community.

Riassunto – L'articolo inizia con un'analisi del potere invisibile dell'affettività, una forza silenziosa che attraversa le relazioni umane e ne orienta le dinamiche. L'accento viene posto sulla necessità di un'educazione capace di andare oltre gli schemi tecnici e di aprire lo spazio a una società basata sul rispetto, sull'umanità e su un vivere senza violenza. Successivamente, lo sguardo si sposta sul fenomeno della diseducazione, inteso come processo che priva l'educazione del suo significato autentico, riducendola a semplici pratiche meccaniche, prive di profondità. La riflessione si conclude con una “critica” sulle finalità dell'educazione e sull'importanza delle relazioni che essa crea: non basta limitarsi a trasmettere conoscenze, è fondamentale coltivare affetti e costruire relazioni significative che favoriscano un autentico scambio umano, in grado di arricchire sia l'individuo che la comunità.

Keywords – emotional education, emotions, miseducation, educational relationship, educational practices

Parole chiave – educazione affettiva, emozioni, diseducazione, relazione educativa, pratiche educative

Cosimo Costa è Professore associato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università LUMSA di Roma. I suoi interessi di ricerca vertono sui fondamenti epistemologici della pedagogia, sulla persona in quanto soggetto educabile, sull'educazione intesa come *paideia* attraverso la lettura critica di autori antichi, moderni e contemporanei, sulla relazione e il dialogo come progetti fondamentali per una educazione democratica. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Per non educare in nome di nulla* (in “Cultura pedagogica e scenari educativi”, 1, 2, 2024, pp. 73-80); *The paideia of effort as a drive for critical thinking* (in E. Guarcello, A. Longo, Eds.), *School children as agents of change. Raising up critical thinking and judgement in the early years*, London and New York, Routledge, 2023); *Critiche a Montessori da Rivista Pedagogica* (Roma, Studium, 2022).

1. Premessa

Sembra che il sapere abbia cambiato natura. Non più qualcosa da vivere, esplorare, trasformare, ma un bene da accumulare, un prodotto ben confezionato da distribuire. Lo studente, come osserva Gert Biesta, diventa il consumatore, l'insegnante il fornitore, la conoscenza una

merce da acquisire. Ma un sapere che si misura in quantità perde leggerezza, perde profondità¹. Il rischio, pertanto, come sostiene Jean-Pierre Dupuy, è quello della "meccanizzazione della mente": una mente che si contrae, che smette di interrogarsi, che si accontenta di eseguire². Un'educazione che si svuota del suo slancio vitale, che accumula nozioni senza trasformarle in comprensione. Una scuola che insegna a funzionare, ma non a pensare.

Viene pertanto da chiedersi: l'educazione può ridursi a un ingranaggio ben oliato, privo di stupore, coinvolgimento, scoperta? A questa domanda rispondono voci autorevoli che mettono in discussione, aprono spiragli, ci ricordano che imparare è anche sentire, vivere, trasformarsi. Ne cito qualcuna. Friedrich Nietzsche, con la sua critica alla cultura del sapere passivo³, mette in guardia contro un'educazione ridotta a mera trasmissione. Per lui, il sapere è un'esperienza trasformativa, in grado di scuotere l'animo, di accendere passioni, creare individui liberi e creativi, non semplici esecutori di conoscenze precostituite. Senza emozione, l'educazione si riduce a un esercizio sterile, incapace di incidere davvero sulla vita degli individui. Paulo Freire, dal canto suo, denuncia l'"educazione bancaria", in cui l'insegnante deposita informazioni nella mente degli studenti senza coinvolgerli attivamente. Per l'autore, l'educazione è invece atto di liberazione, processo dialogico in cui emozione e coscienza critica si intrecciano per trasformare la realtà⁴.

Si comprende che l'educazione non è solo un fatto intellettuale. Essa è anche un fatto affettivo e sociale: senza emozione, non c'è vera comprensione, né cambiamento. Se limitata alla sola competenza metodologica si priva pertanto della sua dimensione più profonda: quella di formare individui capaci di pensare, sentire e trasformare il mondo.

Non metto in dubbio che oggi le intenzioni pedagogico-educative siano alte, i percorsi delineati con cura, eppure lungo la via stiamo smarrendo qualcosa. Laddove si dovrebbe insegnare a emozionarsi, meravigliarsi, stupirsi, si impone un sentire già codificato; laddove si dovrebbe accompagnare la scoperta, si offrono risposte confezionate con l'illusione della certezza. Così l'educazione, nel tentativo di formare, irrigidisce, nel desiderio di costruire, soffoca. Finisce per scivolare, quasi senza accorgersene, nell'abitudine del già detto, nel paradosso di un insegnamento che disimpara se stesso.

Di fronte a quanto prospettato, l'obiettivo di questa riflessione non è di certo quello di offrire un'analisi scientifica dell'educazione riguardante le emozioni o l'affetto: il tema è già stato esplorato da chi meglio sa definirne i confini e le prospettive⁵. In queste pagine mi soffermerò piuttosto

¹ G. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, 2006; tr.it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023, p. 34.

² J. P. Dupuy, *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, 1994; tr. it., *Alle origini delle scienze cognitive. La meccanizzazione della mente*, Milano, Mimesis, 2014.

³ Cfr. F. Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, Basel, 1872; tr. it., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 2006.

⁴ Cfr. P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, 1968; tr. it., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002; Id., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, EDB, 2017, pp. 41-66.

⁵ Ammaniti M., Dazzi N. (a cura di), *Affetti, natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Bari-Roma, Laterza, 1990; A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; Id., *L'educazione è cosa del*

su un aspetto che oggi potrebbe apparire quasi marginale nel panorama pedagogico, ma che ritengo decisivo: l'educazione nasce con l'intento di aprire spazi e finisce troppo spesso per chiuderli.

Per comprendere la dinamica, intraprenderò due percorsi, ciascuno destinato a svelare un angolo diverso della questione. Il primo si addentra nel territorio dell'educazione che tocca le emozioni quindi l'affetto, non solo perché il suo peso cresce di giorno in giorno, ma anche perché, a ben vedere, sembra custodire un principio sottile e tenace: il rispetto dell'umano⁶. Questo principio, nelle sue varie forme, intreccia e tiene insieme i tanti volti dell'educazione, che, soprattutto nel presente, si diffondono intorno a noi, sovrapponendosi e moltiplicandosi senza sosta⁷. Il secondo, invece, esplora i meandri della diseducazione, non per tracciare confini certi, ma per evidenziare il pericolo che spesso allontana da quell'educazione che nel suo naturale processo si rinnova nel desiderio, si intreccia con l'inatteso, dà vita a un risveglio perpetuo, a una ricerca senza una meta prestabilita ma aperta al cambiamento continuo.

2. Affettività: un'emozione che unisce

Esiste un filo invisibile, che si snoda silenzioso attorno a noi, pronto a intrecciare le nostre vite con quelle degli altri, a collegare ciò che ci agita dentro con il mondo esterno. Non ce ne accorgiamo, eppure questa trama ci avvolge, modellando i legami e le relazioni in un gioco di rimandi che ci plasma in profondità.

Esplorare le origini di questo fenomeno rivela radici profonde nel termine latino "affectivus", una parola che racchiude l'essenza di ciò che è relativo a un'emozione, un sentimento, una vibrazione che pervade l'animo. Ma l'etimologia, come un sentiero che si snoda attraverso le

cuore". *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, in "Pedagogia e vita", 72, 2014, pp. 42-51; M. Brackett, *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*, New York, Celadon Books, 2019; D. Bruzzone, V. Iori (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano, Franco Angeli, 2015; Id., *La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale*, in "Pedagogia e vita", 72, 2014, pp. 81-104; M. Cagol, *Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico*, in "Studi sulla formazione", 22, 2, 2019, pp. 111-121; A. Channouf e G. Rouan, *Emotions et cognitions*, Bruxelles, DeBoeck, 2002; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2019; M. Fabbri, *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, 2008, Edizioni ETS Firenze; U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2024; J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation*, New York, The Guilford Press, 2007; V. Iori, *Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 215-231; Vanna Iori (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano, Guerini, 2003; R. Mantegazza, *Educare le emozioni*, Torino, Elle Di Ci, 2017; M. G. Riva, *Educare le emozioni. Contro la violenza*, in "Pedagogia Oggi", 2016, pp. 7-11; T. Watt Smith, *The Book of Human Emotions. An Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust*, London, 2016; tr. it. *Atlante delle emozioni umane*, Milano, UTET, 2024.

⁶ E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, in Ead. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Roma, Anicia, 2002, pp. 9-30.

⁷ Cfr. F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009, pp. 39-74

pieghe del linguaggio, conduce ancora più in profondità, fino a "afficere": un verbo che suggerisce non solo l'esperienza di emozioni, ma anche un atto di trasformazione profonda, incessante, in cui il movimento non conosce limiti né confini. Esso si propaga come una corrente sotterranea, un flusso capace di permeare e riplasmare le trame stesse delle singole esistenze, sollevando ciò che è nascosto, evocando l'intimo e il sublime della vita.

In un intreccio infinito di emozioni, emerge dunque il vero volto dell'affettività: non solo eco di sentimenti, ma legame che permette di condividere amore, amicizia e cura reciproca. Come osserva Galimberti, essa è una "forza dinamica" che guida nel mondo, prima che la razionalità intervenga⁸. È l'impulso che fa cercare il piacere e fuggire il dolore, orientando gesti e scelte in modo spesso impercettibile. Così, l'affettività diviene un linguaggio silenzioso e universale, capace di creare collegamenti tra l'individuo e il mondo, tra interiorità e collettività, un linguaggio che parla di legami, di sinergia e di cura, disegnando, nella sua semplicità, il profilo più autentico della nostra umanità. L'affettività diviene il modo in cui comprendiamo e siamo compresi, rispondendo al bisogno primordiale di essere accolti, protetti e amati.

Nel cuore della riflessione si profila una domanda fondamentale: si può "imparare l'amore?"⁹ È possibile educare all'affettività? Possiamo insegnare a *sentire*, a condividere emozioni, a vivere rapporti autentici?

La risposta, innegabilmente, si carica di un'affermazione positiva, ma solo a condizione che tale educazione si radichi in una *relazione autentica*, "giusta", sganciata da schemi rigidi e convenzionali; capace di trascendere la mera "empatia" – quella che, come osserva Scheler, "permette di provare pietà per l'altro senza mai realmente fare nostro il suo stato emotivo"¹⁰ –, e trovare la sua profonda realizzazione in un incontro fatto di "energie convergenti"¹¹, in cui le "ombre" che velano la comunicazione autentica si dissolvono, la tortuosa "muraglia" che separa l'io dal tu si frantuma, la "nudità del povero, dell'orfano, della vedova"¹² per la loro stessa miseria divengono un genuino appello a non lasciarli morire.

In questa "sinergia" il gesto si fa atto creativo, riempiendo gli spazi vuoti e ricucendo le fratture, dando vita a sentimenti che scorrono liberi; si stabilisce una dinamica di reciprocità in cui l'affettività diviene tessuto che unisce e rende possibile la costruzione di legami veri, duraturi e profondi. In essa, non è il sapere che si impone, ma l'esperienza che si fa presente. Un'esperienza in cui l'alterità non è un enigma da risolvere¹³, ma una "vertigine" che sospinge verso una verità che non può essere definita, solo avvertita¹⁴. Non c'è mai un arrivo definitivo, solo un continuo rinnovarsi del cammino: ogni incontro è una soglia che invita ad andare oltre ciò che

⁸ U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, cit., p. 21.

⁹ Titolo di un saggio di Maria Grazia Contini in L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti*, Roma, Armando, 2018, pp. 66-79.

¹⁰ M. Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, Bern, 1913; tr. it. *Essenza e forme della simpatia*, Roma, Città Nuova, 1980, p. 14.

¹¹ E. Ducci, *Educabilità umana e formazione*, in AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Roma, Edizioni Paoline, 2002, p. 32.

¹² Cfr. E. Lévinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, 1961; tr. it. *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book, 1980, p. 48.

¹³ *Ivi*, p. 62.

¹⁴ Cfr. *Ivi*, p. 75.

si crede di sapere, a ritrovare in ogni gesto, in ogni parola, il senso di un'educazione che non si conclude mai. È in questa sinergia, in questa danza tra l'io e il tu, che si intravede il vero senso dell'educazione: non trasmissione di nozioni, ma processo in cui ci si riconosce a vicenda, si condividono mondi interiori e, sempre insieme, si dà vita a uno spazio in cui le emozioni non solo si comprendono, ma si vivono e si trasformano.

3. Tra norme, strumenti e relazioni

Dalla riflessione scaturiscono domande che esigono un'attenta esplorazione. In che modo, e con quali reali possibilità, le nostre scuole riescono a farsi veicolo di un'autentica educazione all'"affettività"? Prima di affrontare appieno questa dimensione, è utile soffermarsi su alcuni passaggi normativi che hanno cercato, seppur in modo frammentario, di integrarsi su questo principio fondamentale dell'educazione.

Se volgiamo lo sguardo agli eventi più recenti, la tragica vicenda di Giulia Cecchettin emerge con una forza che non può essere ignorata. La sua morte ha generato un'ondata di proteste, spingendo a una riflessione collettiva sulla necessità di un cambiamento profondo: non si tratta solo di sicurezza o giustizia, bisogna andare oltre per affondare le radici nel fertile terreno della formazione culturale e sociale, perché è lì che i legami si formano, ed è lì che può nascere, o mancare, il rispetto.

In questo scenario, l'educazione non è più un'aggiunta marginale, ma un "bisogno" che si impone con urgenza. Ed è proprio in questa direzione che si muove la Direttiva n. 83 del Ministro dell'Istruzione, Giuseppe Valditara, del 24 novembre 2023: non una semplice norma, ma una dichiarazione d'intenti. La scuola non può più limitarsi a essere un terreno neutro, deve farsi alleata attiva contro stereotipi, discriminazioni e violenza di genere. Non è più sufficiente offrire ai giovani informazioni: occorre formarli, accompagnarli in un percorso di crescita in cui le relazioni non siano casuali o dettate dall'abitudine, ma scelte consapevoli, fondate sul rispetto reciproco. Le misure previste sono concrete, incisive: l'introduzione di moduli educativi obbligatori, già dalla scuola primaria, per costruire un linguaggio relazionale nuovo; la formazione degli insegnanti, perché abbiano gli strumenti per affrontare temi complessi come la parità di genere e i diritti umani; il coinvolgimento attivo delle famiglie, affinché il dialogo inizi tra le mura domestiche e trovi nella scuola un prolungamento naturale¹⁵.

¹⁵ In parallelo alla Direttiva in questione, tre Ministeri hanno unito le forze in un'intesa che unisce istruzione, cultura e famiglia in un'unica strategia: affrontare la violenza di genere da più prospettive, senza lasciare angoli ciechi. Il Ministero dell'Istruzione si assume il compito di seminare nelle scuole il germe del rispetto, integrando nei programmi iniziative che non si limitino a trasmettere nozioni, ma costruiscano una coscienza della parità di genere. Il Ministero della Cultura, da parte sua, affida alla forza delle immagini, delle parole, delle storie il compito di scardinare stereotipi e dare forma a una nuova sensibilità. Il cinema, la letteratura, il teatro, i media: strumenti capaci di costruire immaginari e, proprio per questo, anche di cambiarli. Infine, il Ministero della Famiglia interviene là dove tutto inizia: nella trama delle relazioni quotidiane, nel tessuto delle comunità. Coinvolge le famiglie, sensibilizza, informa sui diritti, rende visibili i percorsi di protezione. Perché la lotta alla violenza non si combatte solo nelle

La tragedia di Giulia e le iniziative del governo si intrecciano in un nodo che mira a risalire alle origini del problema, affrontandolo là dove prende forma: nell'educazione delle nuove generazioni. Si tratta di un tentativo di costruire, passo dopo passo, un futuro in cui la violenza di genere non trovi più terreno fertile, e in cui le relazioni umane siano fondate sul rispetto, sull'uguaglianza, sulla dignità di ciascun individuo. L'educazione non è più il monologo di un docente austero e distante, ma un dialogo aperto, un cammino condiviso. L'insegnante diventa "ermeneuta"¹⁶, moderatore, guida discreta che accompagna gli studenti lungo un percorso di scoperta e confronto. E accanto a lui, quasi a smussare il confine tra aula e realtà, compaiono nuove figure: *influencer*, cantanti, attori. Voci che parlano il linguaggio della contemporaneità, ponti lanciati tra mondi che un tempo sembravano non sfiorarsi, ma che oggi si rivelano parte dello stesso discorso.

È importante riconoscere che tali propositi affondano le radici in un terreno parzialmente già preparato. La legge n. 215 del 2018, voluta da Vanna Iori, aveva tracciato un sentiero, indicando la necessità di un'educazione socioaffettiva che potesse sviluppare nei giovani competenze relazionali e contrastare le discriminazioni. Anche in questo caso, non si tratta di una mera formalità legislativa, ma di un appello vibrante a coltivare una cultura di rispetto, consapevolezza e amore¹⁷. La legge invita a riflessioni pratiche e metodologiche su come educare le nuove generazioni a relazioni più sane, sottolineando sia l'importanza di approcci pedagogici che favoriscano empatia e comunicazione sia la necessità di un'educazione che non solo informi, ma formi, creando legami autentici, capaci di affrontare le sfide della vita¹⁸.

Considerando l'attuale fase in cui si trova la "direttiva Valditara", per cui è difficile discorrere su eventi concreti, e cercando di andare oltre le leggi per concentrarci invece su quanto finora è stato realizzato, emerge chiaramente che ciò che doveva essere un seme capace di generare frutti rigogliosi spesso, nei fatti, si è ridotto a un'adesione formale che ha perso di vista la vera finalità educativa. In molte guide didattiche o manuali¹⁹, e di conseguenza in molte scuole, la norma è rimasta inerte, trasformata in un esercizio metodologico più che in un'esperienza di crescita morale. Si parla di "metodi", e abbondano i riferimenti a Gordon e al suo "ascolto attivo", di *problem solving*, *circle time*, *flipped classroom*, *peer education* ...; di allenamenti psicomotori per riconoscere le emozioni, di *role-playing* per affinare le capacità comunicative e risolvere i conflitti. E ancora: di educazione socioaffettiva come strategia di *empowerment*, fatta di stili comunicativi, logistica e gestione delle risorse. Tutto appare ben definito, razionale, ordinato. Ma emozioni e relazioni umane si trasformano in un perfetto set di scaffali comunicativi. Siamo

aule o sui palcoscenici, ma nelle case, nelle parole che si scelgono, nei silenzi che si rompono, cfr. Protocollo di intesa, rep. 06, 23/11/2023, tra il Ministro per la famiglia, la natalità e le pari opportunità, il Ministro dell'istruzione e del merito e il Ministro della cultura: Prevenzione e contrasto della violenza maschile nei confronti delle donne e della violenza domestica – iniziative rivolte al mondo della scuola.

¹⁶ D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, cit.

¹⁷ Cfr. Iori V., *Cultivare la vita emotiva: cuore della formazione*, cit.; Ead. (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano, Guerini, 2003.

¹⁸ Cfr. Legge n. 215, 04/04/2018.

¹⁹ Internet è il discreto alleato di molti insegnanti, un territorio sterminato in cui si moltiplicano riferimenti e fonti, un archivio inesauribile di titoli sull'argomento.

di fronte a metodi e tecniche che, senza una genuina visione educativa, corrono il rischio di trasformarsi in meccanismi rigidi, vuoti. L'insegnante diventa allora un esecutore, distante dalla complessità del quotidiano, privo di una vera "idea di uomo", come un attore che recita parole che non gli appartengono. E l'allievo, anima curiosa e vibrante, si trova lentamente privato di ciò che lo fa davvero esistere: il desiderio di capire, amare, affermarsi nel mondo con tutta la sua pienezza.

Di fronte a vicende sempre più gravi, come il bullismo, il cyberbullismo, i femminicidi, le violenze sessuali, ecc., emerge pertanto una realtà preoccupante: quelle stesse tecniche, nate per aiutare a prevenire o combattere tali fenomeni, finiscono per dimostrare la propria debolezza. E allora ci si chiede: perché? La risposta, spero legittima, risiede nel fatto che esse spesso finiscono col diventare fine a se stesse, perfezionate nella loro applicazione, ma distanti dal loro scopo primario. Entrano nella dinamica della "tecnica per la tecnica", dove tutto si svuota di significato. Divengono frutto di un desiderio eccessivo di rigore scientifico²⁰ che sembra dimenticare un aspetto fondamentale della pedagogia: la sua dimensione impalpabile ma essenziale legata alla crescita interiore e ai valori umani. Nella corsa verso l'efficienza si rischia di dimenticare che la sola "scienza", con i suoi strumenti ben definiti, non basta per comprendere e favorire il sottile processo della crescita umana²¹. E così ci troviamo di fronte a domande importanti: è davvero possibile misurare l'emozione? Può essere racchiusa in concetti astratti e schemi prestabiliti?

Oggi, ciò che frequentemente sfugge all'atto stesso dell'educazione è un passaggio che si rivela tanto delicato quanto profondo: quel "dialogo invisibile", quell'iniziazione che passa "da anima ad anima", da un cuore che si apre a un altro, e che nessuna tecnica, per quanto efficace, potrà mai garantire. È quel fragile filo che collega insegnante e studente in un processo di scoperta condivisa, dove il sapere va oltre le "competenze" per essere "ruminato", fatto proprio, vissuto. Non si parla di "dialogo" come esercizio formale, come strumento per confutare, per vincere una battaglia dialettica, ma di dialogo come veicolo di comprensione capace di penetrare nel cuore e prenderne possesso, di trasformare l'altro non mediante imposizioni ma attraverso la libertà di essere.

E allora, forse, dobbiamo fare un passo indietro. Chiederci non solo come insegnare, ma cosa stiamo insegnando. È davvero sufficiente dedicare un'ora alla settimana, per tre mesi all'anno, a tematiche quali quelle dell'affettività? Possiamo davvero aspettarci che dodici incontri cambino radicalmente la mentalità di una generazione? La proposta governativa vuole avvicinare i ragazzi, parlare la loro lingua. Ma sarà mai abbastanza?

La vera trasformazione non si riscontra solo nei momenti formali e nei programmi stabiliti. Essa avviene nell'invisibile scambio di sguardi e parole, nel silenzioso intreccio delle vite umane, nel tessere relazioni in cui il rispetto e l'amore per l'altro diventano, giorno dopo giorno, una "scelta di vita".

²⁰ Cfr. F. Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher*; tr. it. *Schopenhauer come educatore*, in Id., *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Berlin, 1967; tr. it. *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Milano, Adelphi Edizioni, 1972, vol. III/I, p. 368.

²¹ Cfr. F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, cit.

4. La "trappola" della diseducazione

L'educazione, quella vera, che si muove sotto la superficie come un fiume sotterraneo che scava la roccia, trasformandola lentamente, inesorabilmente, è un'arte che richiede tempo, dedizione e, soprattutto, un cuore aperto a ricevere e a donare. Essa si compie nell'incontro tra le persone, in un legame di emozioni che si sottrae a regole e misure. Cercare di imbrigliare tale legame significherebbe soffocarlo, riducendo l'educazione a una sterile sequenza di dati da assimilare. Implicherebbe cadere nella "trappola" della diseducazione: trasformare un processo vitale e delicato in un meccanismo ripetitivo e privo di significato. In altri termini vorrebbe dire, agire sull'istinto del momento e, così facendo, smarrire l'essenza della crescita, che è fatta di emozioni, affetti e relazioni, ignorando la profondità dell'essere e, di conseguenza, fallendo nel toccare il cuore delle persone, la loro capacità di amare, costruire legami, comprendere sé stessi e il mondo attorno a loro.

Il rischio della diseducazione appare pertanto come un'ombra silenziosa che si insinua tra le pieghe sottili delle questioni socioaffettive e si estende a ogni ambito dell'educazione che attraversa la società e la scuola. È un'ombra che scivola tra i banchi, si infila nei programmi scolastici, si riflette nelle aspettative che gli adulti riversano sui bambini, crescendo insieme a loro senza essere mai del tutto visibile. Non è forse diseducazione anche quella che vediamo nell'educazione alimentare, alla convivenza democratica, alla legalità, alla salute? O ancora, nell'educazione alla mondialità, all'ambiente, all'arte, alla convivenza civile? Educazioni che, pur con nomi altisonanti e buone intenzioni, rischiano di cadere nel vuoto di un metodo o di una tecnica che soffoca invece di liberare. L'elenco potrebbe allungarsi all'infinito: l'educazione estetica, interculturale, linguistica, matematica, musicale, politica, scientifica, stradale, sanitaria, imprenditoriale... Ognuna con il suo obiettivo dichiarato, ma tutte soggette al rischio di diventare gabbie invisibili.

In questo scenario, Giancarla Sola mette in guardia:

Il rapporto fra genitori e figli, insegnanti e allievi, come pure le relazioni amicali e affettive possono rivelarsi fonte di diseducazione ogni qualvolta questi legami non consentono all'essere umano di esperire propriamente, le dimensioni dell'*educare*, dell'*educere*, dell'*edocere*²².

La diseducazione diviene quindi "l'effetto che una relazione educativa inadeguata produce nel soggetto"²³. L'effetto di un legame che, come osserva Giroux, non insegna a pensare, ma ad obbedire: gli studenti vengono addestrati a conformarsi, piuttosto che a riflettere criticamente, a diventare ingranaggi passivi invece che cittadini attivi e consapevoli²⁴. Diseducazione è allora quel momento in cui l'atto di educare cancella l'identità più profonda, riducendo l'individuo a un riflesso passivo, a una replica del pensiero dominante o, con le parole di Freire, a un "contenitore vuoto" da riempire, minando così il tessuto stesso della democrazia.

²² Cfr. G. Sola, *Le forme della deformazione: tra Pedagogia generale e Pedagogia clinica*, in "Paideutika", XII, 2016, pp. 160-161.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Cfr. H. A. Giroux, *The Violence of Organized Forgetting*, San Francisco, City Lights Books, 2014.

Come un rullo che avanza inesorabile, essa “uccide le anime” trasformando gli individui in servi. Paolo Mottana, a tal proposito, lancia il suo monito, offrendo alcuni esempi che fanno riflettere. La cultura della prevenzione e della sicurezza, pur necessaria, se esasperata può diventare un freno all’esplorazione, privando la persona di esperienze autentiche e limitando il suo potenziale. È un’educazione che anziché aprire orizzonti li restringe, tracciando confini che soffocano la curiosità e l’immaginazione. Ma fermiamoci anche sulla cultura del fisico: il corpo, che dovrebbe essere simbolo di vitalità, spesso si riduce a una questione di potenza e *performance*. Non avere il “fisico giusto”, o non raggiungere certi standard di energia, diventa sinonimo di smarrimento. È come se l’identità fosse confinata alla superficie, alla forza apparente, e ciò che non rientra in questi canoni diventa invisibile, privo di valore. Diseducazione, dunque, è il risultato di queste e di tante altre distorsioni, una forza capace di creare non pochi problemi. Problemi nascosti dietro quei “miti dell’educazione” che ancora Mottana denuncia: miti che portano alla vergogna per i propri malesseri, lutti, fallimenti, per il proprio corpo e i propri affetti. In una società che esige perfezione si tenta di “aggiustare le persone considerate difettose”²⁵, ignorando che proprio i momenti di tristezza, paura, silenzio, quiete, sono fasi di crescita, profondamente educative.

Ci troviamo di fronte a un contesto in cui il “soggetto” è inteso come una figura priva di sostanza, un riflesso di ciò che potrebbe divenire se le condizioni fossero diverse; in cui l’educazione, divenuta “bancaria”, smarrisce la sua vera essenza: l’uomo concreto, quello che respira, soffre e gioisce, immerso nel proprio tempo, per divenire il risultato di un sistema educativo che non riesce a fornire al giovane gli strumenti critici necessari per analizzare il mondo che lo circonda²⁶ e che, nel tentativo di educare, svuota ogni segno di autenticità. E così, ciò che dovrebbe essere celebrazione della vita diventa soppressione, macchina che, nell’illusione della perfezione, disumanizza ciò che di più umano esiste: la spontanea e irripetibile unicità di ogni essere.

Si fa avanti, a tal punto, la figura evocativa del “fanciullo che gioca”, così cara a Nietzsche, modello archetipico di un’idea educativa che si oppone alla diseducazione. Giocando, il bambino costruisce mondi, ma lo fa senza regole predefinite, seguendo solo il suo immaginario. Non c’è scopo né finalità precisa: il gioco è per lui la forma più pura di esistenza. È l’esperienza del presente assoluto, dove ogni movimento è un istante di scoperta e creazione. È in “questo” gioco che il fanciullo impara, non con la fatica e la pesantezza del dovere, bensì con la leggerezza di chi lascia che il mondo gli si apra davanti senza sforzo. Su questo sfondo luminoso si allunga il velo della non-educazione, che si affanna a imbrigliare il bambino, fissandolo al già noto e al già detto, come se temesse di lasciarlo vagare libero tra i sentieri inesplorati dell’immaginazione²⁷. Scrive Nietzsche:

²⁵ Cfr. P. Mottana, *I tabù dell’educazione. Su ciò che la pedagogia non vuol vedere*, Milano, Mimesis, 2022; Id., *Nuovissimi mostri e novelle utopie*, in “Metábasis.it. Filosofia e comunicazione”, VIII, 15, 2013, pp. 1-15; Id., *Miti d’oggi nell’educazione*, Milano, Franco Angeli, 2004.

²⁶ Cfr. A. H. Giroux, *Neoliberalism’s War on Higher Education*, Chicago, Haymarket Books, 2014.

²⁷ Cfr. F. Nietzsche, *Nachgelassenen Fragmente 1875-1876*; tr. it. *Frammenti postumi 1875-1876*, in Id., *Nietzsche Werke*, cit.; tr. it. *Opere*, cit., 1967, vol. IV/I, p. 205.

L'educazione giovanile fatta dagli altri, o è un esperimento compiuto, su di un essere ancora sconosciuto e inconoscibile, o un livellamento di principio, inteso a rendere il nuovo essere, quale che sia, conforme alle abitudini e ai costumi che dominano: in entrambi i casi cioè qualcosa che è indegno del pensatore, un'opera dei genitori e dei maestri²⁸.

Immerso nella sua "leggerezza", opposto alla gravità dello spirito adulto, il bambino è quindi un piccolo artefice, un creatore di mondi. Segue la propria legge interiore, quella che lo spinge a giocare, e poi, con l'innocente capriccio del sognatore, a lasciar cadere il giocattolo, solo per riprenderlo poco dopo, come se ogni gesto fosse un frammento di un disegno segreto e in continua trasformazione²⁹. L'idea di "ricevere una direzione" si erge come il pilastro invisibile della diseducazione, che lentamente estingue la scintilla dell'originalità, come un fuoco che si spegne sotto il peso di regole non proprie. In tale prospettiva, l'educazione diviene quel processo che, anziché liberare, imprigiona le potenzialità entro i confini di ciò che è già stato stabilito e ritenuto "giusto" dagli educatori e dalla società³⁰. Non è più "pioggia notturna, cura discreta, atto di liberazione che allontana le macerie e le erbacce" ma "costruzione forzata"³¹.

La diseducazione si presenta dunque come una frattura che ostacola nell'individuo l'instaurarsi di un'armonia necessaria: quella, come osserva Miskawayh, che conduce alla felicità³², il connubio libero tra la mente e l'azione, tra la riflessione teorica e la vita concreta.

Oggi, dinanzi a un sistema educativo spesso lacerato da frammentazioni strutturali, metodologiche e ideologiche, si resta distanti da quella felicità. L'educazione si disperde in sentieri che appaiono inconciliabili: da un lato, si riduce a un mero atto di trasmissione, in cui il soggetto viene concepito come una macchina che immagazzina e riproduce dati; dall'altro, emerge un cammino caratterizzato da un soggettivismo emotivo che rischia di evolversi in sterile autoreferenzialità, un regno di affetti e sentimenti privo di una direzione chiara, incapace di instaurare un dialogo profondo con l'altro. Ecco, dunque, l'incessante avanzare della diseducazione, che trasforma il processo educativo in uno strumento di controllo sociale piuttosto che in un mezzo di emancipazione. Invece di nutrire il pensiero critico, la riflessione civica e l'impegno democratico, essa riduce l'educazione a una mera formazione tecnica, piegata alla conformità e al consumo.

²⁸ F. Nietzsche, *Human, allzu human. Ein Buch für freie Geister*; tr. it. *Umano troppo umano. Un libro per tutti e per nessuno*, in Id., *Nietzsche Werke*, cit.; tr. it., *Opere*, cit., 1967, vol. IV/III, p. 238.

²⁹ F. Nietzsche, *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen*; tr. it. *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e Scritti dal 1870 al 1873*, in Id., *Nietzsche Werke*, cit.; tr. it. *Opere*, cit., 1973, III/II, p. 30.

³⁰ Cfr. F. Nietzsche, *Human, allzu human...*; tr. it. *Umano troppo umano*, in Id., *Nietzsche Werke*, cit.; tr. it. *Opere*, cit., 1965, vol. IV/II, p. 165.

³¹ F. Nietzsche, *Schopenhauer als Erzieher*; tr. it. *Schopenhauer come educatore*, in Id., *Nietzsche Werke*, cit.; tr. it. *Opere*, cit., 1972, vol. III/I, p. 363.

³² A. Ibn Muhammad Miskawayh, *The Refinement of Character: a translation from the Arabic of Ahmad Ibn Muhammad Miskawayh's Tahdhi al-Akhlaq by Constantine K. Zurayk*, Beirut, The American University of Beirut, 1968, p. 36.

Dall'ombra della diseducazione si fa strada pertanto la necessità di restituire all'educazione il suo ruolo fondamentale di motore di giustizia sociale, libertà e trasformazione civica. L'obiettivo è quello di contrastare la *burocratizzazione dell'educazione*, favorendo un ambiente che rispetti la libertà di espressione emotiva e creativa, mentre si riconosce che la vera crescita, quella capace di condurre verso la felicità, germoglia attraverso legami sinceri, mediante la libertà di esprimere se stessi in un *viaggio* in cui la vulnerabilità diventa forza e l'unicità di ciascuno si rivela come preziosa bellezza.

5. Conclusione

Riconosco, di fronte a ciò che oggi si configura con sempre maggiore evidenza, la necessità di una progettualità. È giusto che vi sia, perché ogni azione collettiva richiede un orientamento, una trama che dia senso e direzione. E tuttavia, proprio alla luce di quanto è stato detto, non posso non interrogarmi: è davvero possibile abitare una progettualità senza che, nel suo stesso svolgersi, essa ci scivoli tra le mani? Senza che, nel tentativo di definirla, muti, si trasformi, si sottragga alla nostra presa? Il progetto esiste nel momento stesso in cui lo concepiamo. Eppure, già in quell'istante, comincia a mutare, a deviare dal tracciato originario, a diventare altro da ciò che avevamo immaginato. La progettualità, allora, è una traiettoria, ma verso dove? Il rischio è quello di concepire l'educazione come una struttura prestabilita, una direzione imposta o, per dirla con Nietzsche, come un percorso che nega il divenire. Se l'educazione deve essere spazio di libertà e trasformazione, essa non può coincidere con una forma chiusa: deve restare apertura, possibilità, quotidiano, tensione continua tra ciò che è e ciò che può essere.

Non si tratta di cedere al caso, ma di riconoscere il valore di una educazione che nasce dall'incontro che libera, dalla sinergia che prende forma, dall'intuizione che si accende nel momento opportuno; che non si impone dall'alto ma si costruisce nell'orizzontalità del legame, nella disponibilità a lasciarsi toccare, a trasformare e a trasformare insieme³³. Si tratta di cercare un equilibrio sottile: da un lato, l'educazione dei metodi e delle norme; dall'altro, l'educazione invisibile, fatta di gesti, incontri, emozioni che si depositano silenziosi nella memoria. Ogni esperienza, ogni sguardo ricevuto o dato, si intreccia alla trama dell'identità, ne modella i contorni, ne affina la sensibilità. Non esistono formule buone per tutti, né risposte che valgano ovunque. Ogni vera soluzione nasce in un luogo preciso, in un tempo preciso, dentro una coscienza che ascolta e si interroga. È lì, nello spazio intimo dell'esperienza, che l'educazione trova il suo senso.

Più che di progettualità parlerei quindi della necessità di riscoprire domande originarie, quelle che portano con sé i problemi fondamentali dell'umano. Che idea ho del soggetto? In che modo si dà la soggettività come libertà in atto, come processo che si forma nel tempo? Qual è la natura del rapporto io-tu, e come da questa relazione si genera, o si nega, un riconoscimento reciproco? Come si costituisce una società? E come si intrecciano – in tensione o in armonia –

³³ Rimando a *Il maestro ignorante* di Jacques Rancière citato in Gert J.J. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*; tr. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2017, pp. 80-105.

la dimensione del "noi" e la singolarità dell'"io"? Che concezione ho dello Stato, e quale significato attribuisco al legame politico? Qual è, infine, la mia postura etica nel mondo, la direzione che guida le mie scelte, i miei gesti, il mio modo di abitare la realtà? In questo tessuto di domande, l'educazione è il luogo in cui si coltivano affetti, si dà spazio a una parola che non istruisce soltanto, ma accompagna, ascolta, accoglie. Perché educare, in fondo, significa stare in quell'intervallo fragile ma fertile dove le domande non cercano risposte definitive, ma generano pensiero, incontro, trasformazione.

Per questo, a conclusione di queste pagine, lascio spazio ai pensieri di Antonio Bellingreri, che dopo aver definito l'educazione come una "emozione intelligente" esperita di fronte al volto dell'altro che è "forma personale dell'essere, anima e cuore"³⁴, con squisita sensibilità, scrive:

nel nostro cuore c'è quello che c'è, ci può essere tutto e il contrario di tutto; tanto basta per prendere atto di una certa frammentazione, persino di un regime contraddittorio che lo segna. L'identità delle persone che incontriamo nei mondi della nostra vita, il loro volto e, ancor di più, il segreto che ciascuna sembra custodire nel suo sguardo, tale identità è costituita dall'ordine o, [...], dal disordine dei suoi amori³⁵.

Sono riflessioni che conducono a una tesi di straordinaria importanza: la vera conoscenza di sé non è frutto di doti eccezionali, né si manifesta in situazioni straordinarie. Non dipende dall'erudizione, né dalla padronanza di fatti oggettivi, né tantomeno dal successo esteriore, che spesso può ridurre il soggetto a strumento passivo o, peggio, a inconsapevole marionetta. La conoscenza di sé affonda le radici nell'esperienza viva di un incontro, di un *urto*, con qualcuno che ha lasciato intravedere la propria umana e intima realtà. È in questo incontro che si apre uno squarcio: si intravede la realtà umana, fragile e autentica, di chi si ha di fronte. Se questo incontro manca, il rischio è profondo: il soggetto può diventare estraneo a se stesso, perdere contatto con la propria interiorità, disperdersi nell'oggettività, fino a cadere nella manipolazione, nel conformismo, o peggio ancora nella violenza dell'arbitrio. Quando manca l'educazione come relazione autentica, può emergere un potere che non emancipa, ma domina; un sapere che non illumina, ma piega; un vuoto in cui l'altro è ridotto a oggetto da usare o far soffrire.

6. Bibliografia di riferimento

Ammaniti M., Dazzi N. (a cura di), *Affetti, natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Bari-Roma, Laterza, 1990.

Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

Id., "L'educazione è cosa del cuore". *Tem e problemi di una pedagogia della patosfera*, in "Pedagogia e vita", 72, 2014, pp. 42-51.

³⁴ A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola SEI, 2017, p. 382.

³⁵ *Ivi*, p. 384.

- Id. (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola SEI, 2017.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, Paradigm Publishers, 2014.
- Id., *The Rediscovery of Teaching*; tr. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Id., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, 2006; tr. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023.
- Brackett M., *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids. Ourselves, and Our Society Thrive*, New York, Celadon Books, 2019.
- Bruzzone D., Iori V. (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Bruzzone D., *La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale*, in "Pedagogia e vita", 72, 2014, pp. 81-104.
- Cagol M., *Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico*, in "Studi sulla formazione", 22, 2, 2019, pp. 111-121.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Channouf A., Rouan G., *Emotions et cognitions*, Bruxelles, DeBoeck, 2002.
- Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Ead., *Imparare l'amore?*, in Fabbri L. (a cura di), *Educare gli affetti*, Roma, Armando, 2018.
- Costa C., *La relazione educativa tra fenomeno empatico e sintonia sinergica*, in "Pedagogia e Vita", 76, 1, 2018, pp. 113-127.
- Dato D., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Bari, Progedit, 2019.
- Dewey J., *Exsperience and Education*, New York, 1938; tr. it. *Esperienza ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Id., *Democracy and Education*, New York, 1916; tr. it. *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2018.
- Ducci E., *L'uomo umano*, Roma, Anicia, 2008.
- Ead., *Educabilità umana e formazione*, in AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Roma, Edizioni Paoline, 2002.
- Ead. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Roma, Anicia 2002.
- Dupuy J. P., *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, 1994; tr. it., *Alle origini delle scienze cognitive. La meccanizzazione della mente*, Milano, Mimesis, 2014.
- Fabbri M., *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Firenze, Edizioni ETS, 2008.
- Freire P., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, EDB, 2017.
- Id., *Pedagogia do oprimido*, São Paulo, 1968; tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002.
- Galimberti U., *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2024.
- Giroux H. A., *Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance*, London, 2022; tr. it. *Pedagogia della resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*, Roma, Anicia, 2024.
- Id., *Neoliberalism's War on Higher Education*, Chicago, Haymarket Books, 2014.
- Id., *Youth in Revolt: Reclaiming a Democratic Future*, London, Routledge, 2013.

- Gross J.J., *Handbook of emotion regulation*, New York, The Guilford Press, 2007.
- Iori V. (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano, Guerini, 2003.
- Ead., *Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 215-231.
- Lévinas E., *Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité*, La Haye, M. Nijhoff, 1961; tr. it. *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book, 1980.
- Mantegazza R., *Educare le emozioni*, Torino, Elle Di Ci, 2017.
- Mason J., *Diseducazione: il potere della non-educazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Mattei F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009.
- Miskawayh Ibn Muhammad A., *The Refinement of Character: a translation from the Arabic of Ahmad Ibn Muhammad Miskawayh's Tahdhi al-Akhlaq by Constantine K. Zurayk*, Beirut, The American University of Beirut, 1968.
- Mottana P., *Formazione e affetti*, Roma, Armando, 1993.
- Id., *Miti d'oggi nell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Id., *Nuovissimi mostri e novelle utopie*, in "Metábasis.it. Filosofia e comunicazione", VIII, 15, 2013, pp. 1-15.
- Nietzsche F., *Nietzsche Werke, Kritische Gesamtausgabe*, Berlin, 1967; tr. it. *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Milano, Adelphi Edizioni, 1973.
- Id., *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, Basel, 1872; tr. it., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 2006.
- Riva M. G., *Educare le emozioni. Contro la violenza*, in "Pedagogia Oggi", 2016, pp. 7-11.
- Scheler M., *Wesen und Formen der Sympathie*, Bern, 1913; tr. it. *Essenza e forme della simpatia*, Roma, Città Nuova, 1980.
- Sola G., *Le forme della deformazione: tra Pedagogia generale e Pedagogia clinica*, in "Paideutika", XII, 2016, pp. 153-169.
- Tafari G., *Diseducazione e criticità nel sistema educativo*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 1, 2018, pp. 55-72.
- Vegetti Finzi S. (a cura di), *Storia delle passioni*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Watt Smith T., *The Book of Human Emotions. An Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust*, London, 2016; tr. it. *Atlante delle emozioni umane*, Milano, UTET, 2024.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 3, 8 e 21 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 aprile 2025