

Vita emotiva e formazione

VANNA IORI

Abstract: *The thesis of the essay is that whole our existence is woven of rationality and feelings that substantiate the pedagogical ethics. The emotional life was excluded from the education visible knowledge, because it was considered disturbing and potentially dangerous, if not subjected to the dominion of the ratio. A true human education retrieves the value of the link between thinking and feeling, overcoming the dichotomies mind-heart, logos-pathos, objectivity-subjectivity that led to the primacy of the "calculative thinking". The recent researches about the emotional intelligence and the discoveries made by neuroscience confirm this link. Emotional competence is therefore a primary professional competence in education. To educate the feelings it is necessary: listen to them, name them, understand them, accept them, share them, taking responsibility for the resulting behaviour.*

Riassunto: *La tesi del saggio è che tutta la nostra esistenza è intessuta di razionalità e sentimenti che sostanziano l'etica pedagogica. La vita emotiva è stata esclusa dal sapere visibile della formazione perché ritenuta perturbante e potenzialmente pericolosa, se non sottoposta al dominio della ratio. Una formazione umana autentica recupera il valore del legame tra pensare e sentire, superando le dicotomie mente-cuore, logos-pathos, oggettività-soggettività che hanno condotto al primato del "pensiero calcolante". Le recenti ricerche sull'intelligenza emotiva e le scoperte delle neuroscienze confermano questo nesso. La competenza emotiva è quindi una competenza professionale primaria in pedagogia. Per una formazione ai sentimenti è necessario: ascoltarli, nominarli, comprenderli, accettarli, dividerli, assumendo la responsabilità del comportamento conseguente.*

Parole chiave: *vita emotiva, formazione, persona, etica.*

La formazione rivolge da sempre un'attenzione privilegiata allo sviluppo cognitivo e intellettuale, riservando alla vita emotiva un interesse prevalentemente finalizzato al controllo, al dominio, alla negazione dei moti dell'anima. Secondo Max Scheler il fatto che intere epoche storiche abbiano disimparato a riconoscere "l'ordine del cuore" e che abbiano ritenuto «l'intera vita emotiva come una realtà umana muta e soggettiva» è una vera e propria "colpa" che consiste nella «generale trascuratezza per ciò riguarda

i sentimenti e tutte le questioni che sfuggono all'intelletto» (Scheler, 2008, 96-97).

Alla *ratio* è affidato il compito di tacitare o reprimere le tonalità emotive poiché, ove non "illuminate" dalla ragione, rischiano di traviare dalla retta via. La dicotomia che ha contrapposto mente e cuore corrisponde ad altre coppie antinomiche: logos-pathos, pensiero-emozione, ragione-sentimento, intelletto-istinto, distacco-passione, oggettività-soggettività. «Per l'intelletto che ha come meta e come punto di vista l'esattezza, tutto il resto vale solo come sentimento, come soggettività, come istinto. Con questa bipartizione, accanto al mondo luminoso dell'intelletto, rimane solamente l'irrazionale» (Jaspers, 1982, 26).

Emozioni e sentimenti sono stati dunque esclusi dal sapere visibile della formazione perché ritenuti misteriosi, perturbanti e potenzialmente pericolosi. La tradizionale diffidenza (o palese ostilità) nei confronti delle tonalità emotive ha finito per smarrire il riconoscimento delle potenzialità e delle risorse formative presenti anche negli aspetti ritenuti irrazionali. Ma il cuore, precisa Scheler, non è la metafora di «stati confusi, di oscuri ed indeterminati sommovimenti» (Scheler, 2008, 85). La centralità e il primato del logos hanno finito per ridurre all'invisibilità, al privato, all'indicibile il sapere riguardante la dimensione emotiva, spesso consegnata a un implicito che scompare dalle parole della pedagogia, benché l'esperienza formativa e le relazioni che la sottendono ne siano profondamente intessute. Come osserva Maria Zambrano, «la metafora della visione intellettuale è stata finora la forma più decisiva e fondamentale della conoscenza, mentre il cuore è stata l'entità che più implacabilmente si è vista condannata all'esilio, quella che più rapidamente è stata espulsa dall'area visibile della vita colta» (Zambrano, 1996, 45-46). È quindi alla storia del pensiero filosofico e pedagogico che occorre risalire (sia pure per brevi cenni) per comprendere la difficoltà a legittimare il ruolo della vita emotiva nella formazione.

Ragione e sentimento sono diversi e distinti ma sempre collegati nel legame originario della vita che non consente di separare una dimensione dall'altra. Intelletto e cuore continuamente si cercano perché hanno bisogno l'uno dell'altro: i processi cognitivi e quelli emotivi interagiscono tra loro e si condizionano reciprocamente. La ragione guarda agli affetti (e viceversa) in una specie di rispecchiamento, continuando a riflettersi nella dimensione opposta da cui non può prescindere. Nella conciliazione di queste antinomie, ogni pensiero, in un certo senso, è "emozionato" e ogni emozione è "intelligente" (Iori, 2009a, 20-23).

La dicotomia ragione-sentimento

L'entità-parola "cuore", così importante nella cultura omerica pre-filosofica, è scomparsa progressivamente dall'orizzonte della filosofia e della scienza. Il racconto mitologico di Teseo che uccide il Minotauro, mostro metà uomo e metà toro, addentrandosi nel labirinto di Cnosso rappresenta, in funzione pedagogica, il passaggio dall'età del *mythos* a quella del *logos* e fonda il successivo atteggiamento della filosofia occidentale. Le minacciose forze irrazionali, mostruose e animalesche, che abitano negli oscuri meandri labirintici nascosti in ognuno di noi, possono essere sconfitte soltanto se non si smarrisce il sentiero e ci si avvale della guida della ragione (il filo di Arianna).

Nel pensiero greco arcaico, fino al V secolo, possiamo ancora riconoscere il legame tra pensiero e sentimento, il pensiero mitico non ha ancora ceduto alla filosofia. Con la fine della tragedia diventa insanabile la scissione tra pensare e sentire (Colli, 1983, 13-14). La tragedia greca classica è un'espressione pedagogica unica e originale ad alto valore educativo in quanto palesamento del mondo interiore vissuto attraverso i sentimenti.

L'affermarsi del pregiudizio logocentrico ha sempre più eclissato l'espressione di un pensiero e di una conoscenza in cui sia possibile una sapienza comprensiva anche dell'esperienza del mutevole, della coesistenza dei contrari: la luna, per il poeta, è il corpo astrale ma anche l'interlocutrice delle sue domande sull'esistenza. Il pensiero presocratico, la grande stagione della tragedia, la lirica, sono spazzate via dalla nascita della filosofia platonica che conclude il lungo processo verso la "liberazione" dal retaggio della emozionalità, dove le cose "sono" o "non sono".

Platone è ben consapevole di questa svolta quando si professa *philosophos*, affermando che la sapienza (*sophia*) appartiene a un'epoca antecedente quella dell'amore per la sapienza (la *philòs-sophia*). Dopo di lui infatti il tentativo di rispondere alle domande di senso sui sentimenti dell'esistenza si rivolge alla ragione sistematizzante per trovare risposte in grado di sopprimere le sensazioni, le fantasie, tutto ciò che è soggettivo. In questa prospettiva anche il linguaggio mitologico e poetico sono condannati, in quanto ostacolanti la tensione verso il linguaggio del *logos* universale, oggettivo. I poeti vanno banditi dallo stato – dice Platone nel X libro de *La Repubblica* – e "ce lo impone la ragione" perché essi "mentono", confondono le menti, offuscano il linguaggio delle certezze logiche. La poesia alimenta i sentimenti, «li fomenta e li nutre, mentre bisognerebbe disseccarli» (Platone, 1986, 239). La formazione (*paideia*) coincide per Platone con il governo

delle passioni al fine di produrre un pensiero vero, “s-passionato”, liberato dalle catene che derivano dalle conoscenze ottenute mediante i sensi.

Lo sviluppo della filosofia e della scienza, attraverso i secoli, ha continuato a guardare con crescente sospetto e ostilità ai moti dell’anima. Con il *Discorso sul metodo*, Cartesio assegna all’evidenza razionale il fondamento della metafisica del soggetto pensante (*cogito ergo sum*) che rappresenta il tratto dominante in tutta la filosofia successiva. Nella sua ultima opera, *Le passioni dell’anima*, egli descrive le passioni come “spiriti animali” che si muovono dal cuore, salgono alle cavità del cervello e si diffondono nei nervi (Descartes, 2003, art. 47) ed auspica perciò un dominio dell’anima razionale sull’anima sensitiva, espressione di bassezza e causa di turbamento.

Questo primato del *cogito* rimane dominante, nonostante la voce di Pascal, isolata e inascoltata, metta in crisi il procedimento razionalistico cartesiano (*esprit de géométrie*) fondato sui principi e sulle dimostrazioni, contrapponendovi *l’esprit de finesse*. La via razionale non conduce, secondo Pascal, a conoscenze certe della realtà, ma illusorie e superficiali, poiché alla ragione sfugge l’essenza e il fondamento, mentre i sentimenti costituiscono una fonte di conoscenza: «Noi conosciamo la verità non solo con la ragione ma anche con il cuore» (Pascal, 1993, pensiero 477). E le ragioni del cuore sfuggono alla ragione calcolante: «il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce» (*Ibidem*, pensiero 479).

Il metodo cartesiano, prima, e l’Illuminismo poi, rendono assoluto il predominio assegnato alla ragione che tutto *spiega*: sembra non esservi più posto per i sentimenti. Rimane infatti isolata e inascoltata anche la voce di Rousseau che rivendica, in pieno secolo dei lumi, il riconoscimento della “virtù del cuore”. La proposta pedagogica di Rousseau è molto chiara: «troppo spesso la ragione c’inganna, e perciò abbiamo il diritto di respingerla; ma la coscienza non inganna mai perché è la vera guida dell’uomo [...]. Gli atti della coscienza non sono dei giudizi, ma sentimenti: benché tutte le nostre azioni vengano dal di fuori, i sentimenti le valorizzano [...]. Esistere, per noi, è sentire: la nostra sensibilità è incontestabilmente anteriore alla nostra intelligenza» (Rousseau, 1989, 557-559).

Neppure queste riflessioni valgono ad eliminare lo stigma nei confronti della vita emotiva. Ritroviamo infatti in Kant e in Hegel l’idea che il predominio delle emozioni tolga all’uomo la padronanza della sua anima e impedisca il dominio di sé. Le emozioni sono un “cancro della ragione”; sono come un fiume che scava, una malattia che ha bisogno di cure e non sa trovare che palliati. Sono quindi un ostacolo da combattere, un impedimento a cui opporre resistenza in quanto l’azione morale deve respingere

gli impulsi e le inclinazioni per conformarsi alla legge universale del dovere (Kant, 2001, §§ 60-74). Anche il sistema razionalista hegeliano, pur esaltando la passione, svaluta il sentimento (“vana opinione” dello spirito soggettivo peggiore) e contempla la spiegazione del tutto in un ordine logico: “tutto ciò che è reale è razionale, tutto ciò che è razionale è reale” (Hegel, 1987, 14).

Il “pensiero calcolante”: un’assenza pedagogica

La vita emotiva ottiene pieno riconoscimento soltanto con Schopenhauer e Kierkegaard che rifiutano la logica di Hegel, recuperando i vissuti, il pensiero poetante, la soggettività, anche se il Positivismo del secondo Ottocento riafferma un’idea di ragione “forte”, incentrata sull’oggettivismo e sulla scienza di dati di fatto, rifiutando le intuizioni fornite dalla vita emotiva. Secondo Schopenhauer il mondo è dominato da forze irrazionali e ogni conoscenza è soltanto soggettiva, poiché non vi sono elementi per distinguere la conoscenza vera dalle nostre strutture mentali (Schopenhauer, 1989, 31). In Kierkegaard le “esperienze-limite” della morte, dell’angoscia, della precarietà, del dolore, del tempo, del destino esprimono vissuti profondamente soggettivi e contemporaneamente universali che precedono ogni intellesione.

Ma sono la fenomenologia e l’esistenzialismo a riaffermare l’importanza dei sentimenti. Il rovesciamento decisivo dell’affermazione cartesiana “penso, dunque sono” è operato da Husserl che contrappone il sentire al pensare: “sento dunque sono” (Husserl, 1981, vol. I, § 46). La fenomenologia husserliana sposta l’interesse verso la comprensione dall’interno, verso i vissuti esistenziali, innanzitutto tramite i lavori di Max Scheler, che studia la situazione emotiva (Scheler, 1996; 1980) e di Edith Stein, che approfondisce il concetto di *Einfühlung* (entropatia o empatia), tema della sua tesi di dottorato (Stein, 1998). L’allieva prediletta di Husserl scrive che «il soggetto nel sentire non vive solo degli oggetti, ma vive se stesso e vive i sentimenti come provenienti dalla “profondità del suo Io”» (Stein, 1998a, 205).

Anche Heidegger individua nella “situazione emotiva” una struttura fondamentale dell’esistenza (Heidegger, 2006, §53). Il prevalere della logica, del concetto, dell’esattezza e della spiegazione, che hanno contraddistinto tutto lo sviluppo del pensiero occidentale, hanno individuato i presupposti della formazione nelle regole e nella forma di quel “pensiero calcolante” (*rechnende Denken*) che Heidegger contrappone in tutta la sua

opera al “pensiero meditante” (*besinnliche Denken*) (Galimberti, 2005, 407; Zarader, 1997, 138-143).

Questo pensiero calcolante è rimasto la *forma mentis* che ha progressivamente assunto importanza predominante nei processi formativi. L'assenza pedagogica dai terreni della vita emotiva ci ha reso incapaci di comprendere il mondo-della-vita (*Lebenswelt*), di trovare parole per dire “l'arcipelago delle emozioni” che permea ogni rapporto di cura educativa in cui «c'è sempre relazione e, cioè, costruzione, sia pure a volte fragile e frammentaria, di dialogo e di ascolto, di silenzio e di contatto: di intersoggettività» (Borgna, 2002, 188).

Il pensiero che si fonda sul calcolo (*Rechnen*) pretende di afferrare, controllare e dominare tutto. Ma l'origine del concetto di *ratio*, da cui derivano ragione, ragionare, ragionamento e ragioneria è il sapere contabile del *reddite rationem* che abita nei significati di computare, contare, misurare, regolare. Questo pensiero che parla per numeri e codici “costringe” la realtà entro le regole pre-viste, perdendo così la poesia e il sentire dentro l'ossessione per l'utile e l'efficace. Forse per questo la formazione oggi sembra non più capace di un pensiero appassionato, di parlare del buono, del vero, del bello, del sacro, ma soltanto di un pensiero s-passionato, a-patico, che ha perduto la passione come componente intrinseca della mente.

Una specie di afasia formativa ha lasciato sotto silenzio la dimensione esistenziale che esula dal calcolo. Si è quindi progressivamente occultato il soggetto e, con esso, tutta la componente sensibile del cuore. Scrive Heidegger che «l'essenza divorante del calcolare può nascondersi dietro il suo prodotto e prestare al pensiero calcolante l'apparenza della “produttività”» (Heidegger, 1979, 50-51). Ma se sparisce la soggettività umana e rimangono, tra gli esseri umani, solo i valori degli scambi basati sulle idee della mente e sulle merci, si perde la qualità delle cose “gratuite” che sfuggono alla numerazione e alla misurazione.

Nella società dell'efficienza e della razionalità strumentale è difficile porre la questione della formazione emotiva, poiché la perdita degli alfabeti del sentimento ha impoverito l'etica della responsabilità come capacità di sentire e di rispondere «all'appello che viene dall'Altro per richiamarmi alla mia responsabilità» (Lévinas, 1980, 218). L'Altro è una chiamata che mi interpella ad uscire dalla indifferenza. Ma la responsabilità è oggi dequalificata e si esprime soltanto nei confronti degli ordini superiori, del mansionario, non delle proprie azioni, decisioni e scelte.

Questo declino della responsabilità si manifesta nel silenzio pedagogico che si accompagna all'oscuramento della dignità del sentire. Dalla capacità

di non disgiungere sapere e sentire deriva l'indicazione pedagogica fondamentale di coltivare la competenza emotiva e "il sapere dei sentimenti" (Iori, 2009a) per salvare la responsabilità etica. Diventare "cuori pensanti", secondo l'espressione di Etty Hillesum, che seppe salvaguardare il sentimento persino nell'estrema situazione del lager di Auschwitz (Hillesum, 2004, 93), significa mantenere viva l'interazione di *logos* e *pathos* e assumere la responsabilità nei confronti dell'Altro che non può esprimersi solo con la ragione, ma con l'ordine del cuore.

Intelligenza emotiva e neuroscienze

Alla riflessione filosofica che si è incamminata verso il tentativo di *dare senso* al sentire corrispondono le ricerche psicologiche e neurobiologiche che, da circa un secolo, intendono ricondurre a *spiegazione* i moti dell'anima, razionalizzare la vita emotiva, classificare emozioni e sentimenti, impulsi, passioni, affetti. La psicologia contemporanea è paradigmatica della divaricazione tra la biologicità e la visione del mondo. Alcune concezioni privilegiano le caratteristiche organiche, mentre altre hanno sviluppato maggiore interesse al legame tra le emozioni e le situazioni che le hanno originate nella biografia individuale o collettiva. In questa seconda prospettiva si colloca il contributo della psicoanalisi che ha indicato i dispositivi della censura o dell'inibizione, della rimozione.

Il superamento della tradizionale contrapposizione tra il pensare e il sentire appare tuttavia ancora ben lungi dall'affermarsi, anche se è iniziata una prima, e ancora incerta, riabilitazione della vita emotiva come «diretta conseguenza dell'evoluzione delle idee scientifiche che esprime una nuova antropologia non razionalista» (Lacroix, 2002, 63). Il linguaggio corrente reca ancora tracce consistenti della diffidenza verso la vita emotiva; ci insegna infatti che occorre decidere "a mente fredda" o che "non bisogna farsi prendere dall'emozione", che la sede dell'intelligenza è nel cervello-mente e quella dei sentimenti nel cuore.

Sono dapprima le ricerche di Goleman e, in seguito, quelle di Greenspan e cercare la connessione tra vita emotiva e intelligenza razionale, superando la tradizionale contrapposizione mente-cuore. La competenza emotiva viene indicata come la possibilità di apprendere e di modificare nel corso della vita i propri stili emotivi.

Daniel Goleman ha coniato l'espressione "intelligenza emotiva" indicando nelle emozioni una delle più importanti forme di intelligenza; egli

afferma che l'intelligenza è presente anche nelle emozioni e che l'intelligenza emotiva può essere educata (Goleman, 1996). L'educabilità delle emozioni comporterebbe la modificazione dei programmi scolastici e il riconoscimento, in ambito educativo, di una alfabetizzazione emotiva.

Un più deciso riconoscimento della dignità delle emozioni si deve a Stanley Greenspan che ritiene fondamentale l'importanza delle emozioni per stimolare le esperienze cognitive (Greenspan, 1997). Egli invita gli educatori e progettare interventi di educazione affettivo-emotiva ai quali attribuire un'importanza pari all'educazione cognitiva, poiché «a causa di questa dicotomia la nostra cultura ha investito a lungo e in misura incommensurabile, dal punto di vista intellettuale e istituzionale, nell'idea che ragione ed emozione siano separate e inconciliabili e che in una società civile debba prevalere la razionalità» (*Ibidem*, 4).

Ma l'indicazione più netta della connessione tra il sentire e il pensare viene oggi dalle neuroscienze che, procedendo da un'originaria matrice positivista, spalancano la via al riconoscimento del legame inscindibile tra cervello ed emozioni. Antonio Damasio afferma che l'eredità del pensiero filosofico ci ha consegnato una visione della vita emotiva considerata un'interferenza, «una facoltà mentale eccedente, una non richiesta compagna – che la natura ci ha imposto – del nostro pensiero razionale» (Damasio, 1995, 95). Sono proprio le neuroscienze a smentire questa concezione e ad affermare che emozioni e sentimenti non sono affatto “degli intrusi entro le mura della ragione” (*Ibidem*, 18), ma sono indispensabili per attuare comportamenti razionali.

Damasio, nella sua opera che significativamente si intitola *L'errore di Cartesio*, ritiene infatti possibile che «l'intervento delle emozioni e dei sentimenti possa causare grande disordine nei processi di ragionamento», ma subito specifica come «l'assenza di emozione e sentimento sia non meno dannosa, non meno capace di compromettere la razionalità che ci rende peculiarmente umani e ci permette di decidere in armonia con un senso di futuro personale, di convenzione sociale e di moralità» (*Ibidem*, 19). La competenza emotiva rappresenta dunque un'indispensabile risorsa, anziché un ostacolo, per la formazione.

Coltivare la vita emotiva significa attribuirle un ruolo attendibile per l'esistenza nel suo dispiegarsi fatto di conoscenza, di azione, di progettazione. Le ricerche neuroscientifiche possono, per molti aspetti, condurre la riflessione pedagogica ad avvalorare le “tonalità emotive” (Bollnow, 2009) che devono essere nominate e riconosciute per sapersi orientare nella formazione. Tutta la nostra esistenza è intessuta di razionalità e sentimenti

che sostanziano l'etica pedagogica. Secondo Martha Nussbaum vi è una «intelligenza delle emozioni che le rende fondamentali nei processi di conoscenza; esse non vanno considerate un ostacolo all'efficace espressione della razionalità poiché sono l'origine stessa da cui si sviluppano il pensiero e l'etica» (Nussbaum, 2004). Coltivare l'intelligenza del cuore che, con apparente ossimoro, cerca di rendere significativo l'inscindibile legame tra vita emotiva e vita intellettuale (Iori, 2009a, 29), è indispensabile nella formazione per non cadere nel sapere calcolante che tratta le persone come cose da possedere, usare, manipolare.

La vita emotiva nella formazione

Per riconoscere il senso della vita emotiva nei processi formativi occorre ridare dignità ai sentimenti, riconoscerli, pensarli e agirli nell'educazione e nella formazione, perseguire il recupero delle tonalità emotive dall'oblio entro cui sono state relegate dal predominio della *ratio*. Anziché osteggiare le emozioni come un freno alla pienezza della formazione, la pedagogia dovrebbe perseguire l'obiettivo di coltivare l'esercizio del sentire, poiché la vita emotiva è il “cuore stesso della formazione”, secondo la definizione di Roberta De Monticelli. Il sentire è onnipresente e non è “opaco” e “irrazionale”, ma è apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche, al volere. Per questo l'educazione del sentire riveste un ruolo prioritario per concepire e praticare i percorsi formativi (De Monticelli, 2003, 72-80).

L'importanza della prospettiva pedagogica in ordine alla vita emotiva consiste principalmente nel cercare di individuare e orientare la competenza emotiva nelle relazioni educative. Aver cura della vita emotiva significa attribuirle un ruolo attendibile per il conoscere, per l'agire, per il progettare modelli formativi che sappiano propagare pratiche diffuse di ascolto.

La riabilitazione dell'intelligenza emotiva riguarda la formazione su tutti i versanti: dalle competenze dei formatori all'organizzazione dei servizi, dai destinatari dei progetti ai contenuti, alle modalità. L'assenza di una riflessione sull'esperienza formativa della vita emotiva è in parte responsabile del contesto culturale odierno, del diffuso analfabetismo sentimentale, della rimozione dei vissuti, del lessico povero e abusato con cui se ne parla. Una sorta di “culto delle emozioni” (Lacroix, 2002) caratterizza il nostro tempo rendendoci “ipereccitati”, per la diffusa bramosia di emozioni forti, di brividi da adrenalina (come testimoniano l'aumento della diffusione di sostanze euforizzanti, della velocità “spericolata”, del gioco d'azzardo), e

“insensibili” (come gli androidi, “replicanti” del film *Blade Runner*), resi apatici anche per la crescente spettacolarizzazione dei sentimenti attraverso i media, il *reality show* o la *fiction*.

L'interazione incessante tra vita emotiva e processi cognitivi deve ancora entrare nella cultura pedagogica (anche dove parla di educazione della persona umana integrale) e nella formazione scolastica. La scuola ha riduttivamente privilegiato i processi logico-cognitivi, ma le conseguenze di questo mancato dialogo con il proprio mondo interiore sono impreparazione e smarrimento di fronte ai moti dell'anima. Occorre perciò che il sapere pedagogico sappia dare spazio e visibilità ai vissuti, che sia capace di una riflessione critica anche sul ruolo eccessivamente rilevante talvolta attribuito alla ragione calcolante nelle pratiche formative che perseguono una scientificità di stampo positivistico.

Nei luoghi della formazione, nei servizi educativi e scolastici, la vita emotiva viene occultata dalle tecniche, dalle azioni standardizzate, dalle procedure cataloganti e quantificanti. Quanto più il servizio è burocratizzato, tanto più il mondo-della-vita viene tenuto lontano, estraneo alle regole che reggono l'organizzazione di istituzioni imperniate su logiche personalizzanti, restie al cambiamento, spesso minate da forme perverse di disfunzionamento che assorbono e bruciano energie psicofisiche (Iori, 2006, 224).

Nelle pratiche formative i sentimenti sono nominati soltanto quando si presentano con le caratteristiche di “disturbo”, sintomi di un disagio (il *burn-out*), piuttosto che come “risorsa”. Ed infatti spesso gli operatori assumono il paradigma del distacco emotivo come sinonimo di professionalità. Benché siano “esposti” quotidianamente a diverse tonalità emotive (rabbia, frustrazione, speranza, entusiasmo, tenerezza, insofferenza, soddisfazione), molti educatori ritengono gli affetti e le emozioni una “scorrettezza” nella professionalità. La presunta assenza di coinvolgimento conduce all'incapacità di riconoscere e accettare i propri sentimenti. Prendere le distanze, innalzare barriere per difendersi dal proprio e dall'altrui “sentire” è una strategia molto diffusa quando gli educatori si trovano privi di risposte alle domande suscitate dall'incontro con l'esistenza dell'altro. Ma la fuga o la presa di distanza non “preserva”, anzi, espone di fatto al rischio di un uso scorretto e inopportuno dei sentimenti che, non ammessi, non condivisi e privi di adeguato riconoscimento professionale, si presentano più dannosi, in quanto inconsapevoli. La competenza emotiva è quindi una necessaria competenza professionale per agire relazioni educative “sane”, tra impotenza e onnipotenza, tra eccesso di lontananza ed eccesso di coinvolgimento.

Accreditare il sentire nei contenuti e nei metodi formativi significa connotare le azioni educative affinché i vissuti e la cura di sé possano essere ascoltati, accolti ed esercitati, secondo l'insegnamento socratico della *psychè epimèleia*: prendersi cura della propria anima e coltivare la filosofia come strumento di educazione morale e politica.

La formazione della vita emotiva

Quale strategia è infine possibile indicare per una formazione della/alla vita emotiva? Se cercare di tenerla sotto controllo non è che una fragile difesa, non è neppure corretto lasciarsi trascinare dalle forze irrazionali. Sebbene non esistano regole codificate è quindi utile, a conclusione di queste brevi riflessioni, indicare alcune possibili vie (non tecniche, non prescrittive) per chi intenda iniziare a percorrere i sentieri della vita emotiva, procedendo "in punta di piedi" nel labirinto della complessità.

Il primo passo necessario è lasciarsi interpellare dai sentimenti, ascoltarli, non negarli né fuggire davanti a quelli sgradevoli, scomodi, difficili da accettare (i sentimenti non sono solo i "buoni sentimenti"). Sapersi poveri di certezze significa riconoscersi bisognosi di «apprendere ad abitare anche il negativo, ad accettare e comprendere anche i lati oscuri della propria vita» (Rossi, 2006, 109).

Superata la diffidenza o la paura nei confronti di ciò che proviamo, il passo successivo è dare parola alla vita emotiva. Mentre diamo nome ai nostri stati d'animo li facciamo esistere. È dunque necessario imparare a nominare i sentimenti. Il lessico impoverito ha oggi perduto le parole per indicare le emozioni o le ha ridotte a poche espressioni standardizzate. I più giovani si affidano alle *emoticon*, quasi non ci fossero più parole a loro disposizione.

Nominare gli stati d'animo è il passo necessario verso la possibilità di comprenderli. La consapevolezza emotiva riguarda l'onestà verso noi stessi nell'interrogarci sul significato di ciò che proviamo. La consapevolezza ci sottrae alla tentazione di comportamenti omologanti o di routine e ci restituisce alla domanda di senso.

Dalla comprensione autentica è possibile aprirsi all'accettazione: il passaggio più difficile perché il "pensiero calcolante" in cui siamo immersi rende problematica l'accettazione dei nostri limiti e delle nostre fragilità, spingendoci piuttosto verso l'illusione di poter controllare tutto. Lasciar essere, dove non riusciamo a modificare, non esprime un atteggiamento di rinuncia o indifferenza, ma di saggezza.

Accettando le nostre dimensioni emotive possiamo compiere il passo successivo: condividerle con gli altri. La condivisione accresce la nostra consapevolezza emotiva e il sentire diventa quel “sapere dei sentimenti” che non si costruisce nell’isolamento o nella solitudine, ma nella relazione con gli altri. Il peso della elaborazione di emozioni difficili viene alleggerito, se condiviso. Si allevia il sovraccarico emotivo, il senso di solitudine e di impotenza, recuperando sicurezza e serenità.

Il passo decisivo di un percorso di consapevolezza della vita emotiva è infine la capacità di distinguere ciò che sentiamo da ciò che facciamo a fronte del sentimento che proviamo. Quando l’abbiamo nominato, compreso, accettato, condiviso, occorre saper assumere la responsabilità della scelta conseguente. La scelta che mi chiama in causa e mi mette in gioco in prima persona non nasce da un principio di valore astratto e universale, ma dal volto dell’altro che mi guarda perché il suo destino non mi è estraneo ma “mi riguarda” (Lévinas, 1980, 48). Coltivare la competenza emotiva significa imparare innanzitutto a riconoscere i moti dell’anima, nominarli, lasciarli essere, accettarli, esprimerli e, ciò che è più importante, assumere la responsabilità dei comportamenti conseguenti a ciò che proviamo. Non è dunque negando la vita emotiva che si esplica la formazione, ma assumendola pienamente e consapevolmente come dimensione costitutiva dell’esistenza umana.

Presentazione dell’Autore: Vanna Iori è professore ordinario di Pedagogia generale all’Università Cattolica di Milano (Facoltà di Scienze della Formazione). Insegna nella sede di Piacenza dove dirige il Master “Relazioni e sentimenti nelle professioni educative e di cura”. Coordina il gruppo “Eidos” che svolge ricerca e formazione sui temi della vita emotiva. Pubblicazioni sull’argomento dell’articolo: V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, Milano, Guerini, 2006. V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti*, Milano, FrancoAngeli, 2009. V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Bibliografia

- BOLLNOW, O.F. (2009), *Le tonalità emotive*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero.
 BORGNA, E. (2002), *L’arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli.
 COLLI, G. (1983), *La nascita della filosofia*, Milano, Adelphi.
 DAMASIO, A.R. (1995), *L’errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
 DE MONTICELLI, R. (2003), *L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti.

- DESCARTES, R. (2003), *Le passioni dell'anima*, tr. it., Milano, Bompiani.
- GALIMBERTI, U. (2005), *Il tramonto dell'Occidente nel pensiero di Heidegger e Jaspers*, Milano, Feltrinelli.
- GOLEMAN, D. (1996), *L'intelligenza emotiva*, tr. it., Milano, Rizzoli.
- GREENSPAN, S. I. (1997), *L'intelligenza del cuore: le emozioni e lo sviluppo della mente*, tr. it., Milano, Mondadori.
- HEGEL, G.F.W. (1987), *Lineamenti di Filosofia del diritto*, tr. it., Bari, Laterza.
- HEIDEGGER, M. (2006), *Essere e tempo*, tr. it., Milano, Mondadori.
- (1979), "Poscritto" a *Che cos'è la metafisica?*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia.
- HILLESUM, E. (2004), *Diario 1941-43*, tr. it., Milano, Adelphi.
- HUSSERL, E. (1981), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, tr. it., Torino, Einaudi.
- IORI, V. (2006), *Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione*, in M. TAROZZI (a cura di), *Direzioni di senso*, Bologna, Clueb, 215-232.
- (2009), «Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura», in V. IORI (a cura di), *Il sapere dei sentimenti*, Milano, Franco Angeli, 15-42.
- (2009a), *Gettare lo sguardo oltre i pre-giudizi*, in V. IORI (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, Milano, Franco Angeli, 25-29.
- JASPERS, K. (1982), *La mia filosofia*, tr. it., Torino, Einaudi.
- KANT, E. (2001), *Antropologia pragmatica*, tr. it., Bari, Laterza.
- LACROIX, M. (2002), *Il culto delle emozioni*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero.
- LEVINAS, E. (1980), *Totalità e infinito*, tr. it., Milano, Jaca Book.
- NUSSBAUM, M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it., Bologna, Il Mulino.
- PASCAL, B. (1994), *Pensieri*, tr. it., Milano, Mondadori.
- PLATONE (1986), *Opere complete*, vol. 6, tr. it., Bari, Laterza.
- ROSSI, B. (2006), *L'educazione dei sentimenti*, Milano, Unicopli.
- ROUSSEAU, J.J. (1989), «Professione di fede del Vicario savoiardo», tr. it., in J.J. ROUSSEAU, *Emilio*, in *Opere*, Firenze, Sansoni, libro IV.
- SCHELER, M. (2008), *Ordo amoris*, tr. it., Brescia, Morcelliana.
- SCHELER, M. (1996), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, tr. it., Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo.
- SCHELER, M. (1980), *Essenza e forme della simpatia*, tr. it., Roma, Città Nuova.
- SCHOPENHAUER, A. (1989), *Il mondo come volontà e rappresentazione*, tr. it., Milano, Mondadori.
- STEIN, E. (1998), *Il problema dell'empatia*, tr. it., Studium, Roma.
- STEIN, E. (1998a), *Introduzione alla filosofia*, tr. it., Roma, Città Nuova.
- ZAMBRANO, M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Milano, Cortina.
- ZARADER, M. (1997), *Heidegger e le parole dell'origine*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero.