

Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni

Pedagogy and hermeneutics of emoticons

Elena Visconti

Università degli Studi di Salerno

eviscont@unisa.it

ABSTRACT

The theme of the emotions, in reference to the structuring 'Bildung', crosses, above all in the latter cultural-historical phase, the contemporary pedagogical reflection in an attempt to interpret the fundamental meanings of education intended as humanization. New lines of research into otherness, empathy and care concept converge to that effect and capture the necessary intersection of the humanities with the full knowledge of the epistemological configuration, allowing the landing in theories and methodologies that appear to be potential resources in education. Emotions are configured as complex experiences that belong to life and return to it a peculiar value in the translation of meanings and sense of conveyance. Through the hermeneutics of the story, inside the educational narrative, they become part cathartic and enshrine the ontological discontinuity for the person himself.

Il tema delle emozioni, in riferimento all'articolazione della 'Bildung', incrocia, soprattutto in quest'ultima fase storico-culturale, la riflessione pedagogica contemporanea nel tentativo di interpretare i significati fondamentali dell'educazione intesa come umanizzazione dell'uomo. Nuove linee di ricerca sull'alterità, sull'empatia e sul concetto di cura convergono in tal senso e colgono la necessaria intersezione delle scienze umane con l'intera configurazione epistemologica della conoscenza, permettendo l'approdo a teorie e a metodologie che risultano essere potenziali risorse in educazione. Le emozioni si configurano come esperienze complesse che appartengono alla vita e restituiscono ad essa un valore peculiare nella traslazione di significati e nella veicolazione di senso. Attraverso l'ermeneutica del racconto, interno alla narrazione educativa, esse diventano elemento catartico e sanciscono la discontinuità ontologica per il farsi persona.

KEYWORDS

Education , Hermeneutics, Emoticons, School, Narration.

Educazione, Ermeneutica, Emozioni, Scuola, Narrazione.

1. Le emozioni come traslazione di significati nella categoria dell'incontro

La riflessione pedagogica contemporanea, proprio sulla scorta della tradizione storico-sociale e culturale della *'Bildung'*, interpreta e reinterpreta la fenomenologia dell'esperienza educativa, nei suoi aspetti maggiormente significativi, nel tentativo di recuperare una *'cornice di senso'* che possa riaffermare l'umanizzazione dell'uomo. Importanti confronti paradigmatici, che vedono l'intersezione dei contributi delle scienze umane con l'intera configurazione epistemologica della conoscenza, permettono l'approdo a nuove linee di ricerca e a metodologie che risultano essere potenziali risorse in educazione.

Una di queste linee di ricerca, considerata sia sotto il profilo teorico-riflessivo, sia metodologico è quella relativa all'emotività connessa alle dinamiche, alle pratiche e alle azioni pedagogiche. Le emozioni si configurano come esperienze complesse che appartengono all'individuo e alle sue relazioni umane, alla vastissima fenomenologia di *traslazione di significati*, nonché all'ambiente eco-sistemico con cui costantemente ci si confronta, ci si sperimenta e con cui si vive. Le risonanze emotive, *'moti dell'anima'* li definiva Goethe quanto si riferiva a quelle sensazioni proprie dell'uomo inerenti ad una complessiva modalità di coinvolgimento e di partecipazione profonda che appartiene alle veicolazioni sentimentali ed affettive, attraversano l'educazione e quella significativa categoria dell'incontro (Cfr. Buber, 2013) che è la relazione educativa (Clarizia, 2013).

L'educazione è condizione trasversale alle emozioni e viceversa: non c'è emozione che non sia educativa e non c'è educazione che non sia emotiva. Si educa emozionandosi e con il trasporto di chi mette in atto un processo umanizzante, in assenza del quale non si sancisce quella frattura di discontinuità ontologica per il farsi persona. Borgna afferma, nella sua lettura psicanalitica, talvolta gioiosa, talvolta struggente, quanto vera, che le emozioni restituiscono senso alla vita: «I paesaggi dell'anima – dice – sono misteriosi e invisibili; e non è facile andare alla loro ricerca: compito inesauribile e mai finito. In questi paesaggi si nascondono le infinite emozioni che danno un senso alla vita: emozioni ardenti e appassionate, umbratili e crepuscolari, patetiche e lancinanti, angosciate e tristi, dolorose e strazianti, alate e smarrite, luminose e oscure, fredde e ghiacciate, intense e opache, decidibili e indecidibili, decifrabili e indecifrabili. Non ci sono confini nella descrizione e nell'analisi delle emozioni, delle loro diverse forme, e delle loro diverse risonanze personali e impersonali» (Borgna, 2010, p. 11).

Emozionarsi educando pone in un confronto autentico con l'alterità, favorisce il processo empatico e dispone al senso di cura. La proposta di ricerca che si vuol tentare di delineare in questo breve intervento riguarda proprio l'esigenza, che si avverte nei complessi sistemi educativo-formativi e nella scuola contemporanea, di riscoprire il fondamentale principio della *'mediazione'* come forma relazionale empatica autentica che sia capace di *'portare fuori'* la biografia interiore di ognuno attraverso la narrazione emotiva ed il racconto di sé.

Gli studi sulla fenomenologia dell'esperienza educativa si sono interrogati a lungo sulla possibilità di far coincidere linee di sviluppo evolutive e determinazioni superiori di un implicito non precisamente identificabile se non come *'categoria dello spirito'* e come *'sovrastuttura simbolico-culturale'* dell'uomo. Il contributo della ricerca pedagogica è offerto da un duplice paradigma che si connota oltre che di una prescrittività scientifica anche di una dimensione *qualitativa*, caratteristica di un *sentire pedagogico* alimentato da emozioni, sentimenti e stati d'animo che intercettano l'ampia configurazione di elementi di interdipendenza significativa che conferisce senso a tutti i processi integralmente rivolti alla persona (Cfr. Bruzzone, 2012).

Un'analisi pedagogica che faccia corrispondere, alla rilevazione ed alla descrizione di *fatti tangibili*, i *fenomeni*, probabilmente, più prossimi alla natura imperscrutabile dell'uomo e alla sua educazione, può, attraverso una metodologia che sia anche qualitativa, permettere di approfondire con opportuna appropriatezza la realtà, infatti, si raggiunge in tal modo «il massimo del rigore e il massimo della capacità di descrizione rispetto a eventi complessi, che spesso coinvolgono anche il mondo delle emozioni» (Mantovani, 1998, p. VIII). L'intero paradigma di ricerca, che si realizza intorno alle scienze umane, si nutre di elementi che appartengono all'emotività e all'interiorità: emozioni, affetti, sentimenti, amori, vissuti, relazioni significative, incontri amicali, esperienze singole e sociali, forniscono un complessivo bagaglio necessario per chi si appresta all'analisi e allo studio di situazioni che fanno parte dell'esistenza e che, soprattutto, si inverano nella loro stessa trascendenza in senso ermeneutico.

2. Emotività ed empatia: “virtù pedagogiche” ed “ermeneutica del vero”

La metodologia della ricerca educativa è in grado di rintracciare quel difficile punto di intersezione che esiste tra ciò che è rigidamente misurabile e controllabile e ciò che, invece, non può essere giustificato se non riduzionisticamente.

Attivare processi di educazione emotiva permette di trasformare in 'competenza comunicativa' ciò che specificamente appartiene all'uomo e alla sua costellazione di significati, incrociando gli ambiti dell'istruzione, dell'apprendimento, della formazione e della socializzazione. Emotività ed empatia, considerate anche nella loro versione metodologica e di spendibilità pratica, sono una fondamentale risorsa umana e, contestualmente, traducono competenze trasversali che si possono connotare come 'virtù pedagogiche'.

Educare all'emotività significa costruire competenze empatiche che hanno diretta corrispondenza con le 'strutture di vita' e con un *pedagogico sentire che tiene insieme*, nella visione antropologica, non solo le azioni e le funzioni, ma anche il racconto di sé e l'animo umano'.

Essere emotivamente educati permette di assumere un habitus comportamentale e uno stile mentale sotteso dall'atteggiamento empatico che è strettamente collegato ai contesti in cui si agisce, agli ambienti di apprendimento e alla cultura come salvaguardia, tutela e cura dell'ecosistema inteso come luogo di condivisione-convivenza e di sane relazioni (Bateson, 1972).

Le espressioni dell'emotività non sono altro che veicolazione alla vita, esse modellano e segnano la sorte dell'empatia del singolo individuo e del nostro tempo storico: «La pedagogia fondamentale però ci guadagna, in quanto riflessione sulla natura specifica dell'empatia condotta innanzitutto secondo il principio di determinazione, se come punto di avvio vengono assunte piuttosto le analisi svolte nell'ambito degli studi di psicologia della conoscenza e delle emozioni; di psicologia sociale e della personalità; e di psicologia dello sviluppo. La ragione di questa proposta risiede nella convinzione spontanea assunta da queste discipline psicologiche come un'evidenza elementare che l'empatia sia un comportamento umano universale, una dote che in qualche modo la natura dà ad ogni uomo. Con l'empatia, pertanto, non è solo questione di un 'metodo'; si tratta piuttosto (soprattutto) di una *verità* (è evidente il riferimento a H.G. Gadamer *Verità e metodo*) che non a caso induce molti a parlarne come capacità "innata" e comunque "connaturale" all'essere umano» (Bellingreri, 2005, p. 57).

L'interessante sollecitazione avanzata da Bellingreri, sulla scorta di Gadamer,

è evidente e sottende la domanda: la verità è metodo? O la verità è qualcosa che supera la pura condizione metodologica?

L'empatia, dunque, intesa come *fenomeno specificamente umano*, innato o connesso all'uomo, è *categoria pedagogica del vero* che si rappresenta ermeneuticamente in un'autentica dimensione universalizzante. Essa risale già storicamente ad un significato concettualmente rilevante, presente nell'estetica tedesca di fine Ottocento, in cui si analizzava 'il bello' attraverso la contemplazione delle opere d'arte (*Einfühlung*) e per i quali studi un certo tipo di simbologia espressiva sintetizzava, in filosofia, l'idea generale dell'estetica universale (Cfr. Vischer, 1997).

Sotto altri punti di osservazione, questa stessa configurazione filosofica dell'estetica che riproduce i tratti più profondi dell'animo umano, è attualmente oggetto d'indagine scientifica nella ricerca bio-neuro-fisiologica, anche se, già qualche decennio orsono, comparivano i contributi forniti dalla psicologia e dalla psicanalisi. Non bisogna dimenticare, inoltre, che la stessa riflessione pedagogica ha, da sempre, indagato su questioni che riguardano l'implicito, il sommerso e tutto ciò che appartiene all'orizzonte del 'non visibile' come caratteristica peculiare della persona nello stile *eminentemente umano* e, pertanto, l'empatia può e deve essere considerata *virtù educativa* (Cfr. Bellingeri, 2005). La capacità empatica dell'uomo, oltre ad essere una *verità* imprescindibile può diventare anche *metodo* che favorisce ed interseca l'intera impalcatura sistemico-relazionale della fenomenologia dell'esperienza educativa. Ricorda Rifkin che nella convivenza civile, i cui valori si fondano in quella cultura dei sentimenti che diventa materiale psichico, l'empatia dispone alla comprensione dell'altro attraverso un processo di immedesimazione (Cfr. Rifkin, 2010) e la *verità del metodo* è nel riconoscimento dell'alterità intesa come dimensione dell'esistenza autentica che scopre la persona proprio attraverso la consapevolezza emotiva e lo stile empatico. (Cfr. Gadamer, 1960).

È in questa traiettoria di pensiero che H.G. Gadamer si interroga su cosa sia la *verità*. Giungendo al senso fondamentale e perdurante del messaggio attuale dell'ermeneutica del significato, prevalentemente al di fuori della scienza, e per cui "ci si dà a conoscere una verità che non sarebbe altrimenti raggiungibile". Essa rappresenta una verità che non può essere verificata con i mezzi metodici della scienza, ma può essere interpretata in un progetto universale del comprendere (*Verstehen*) che ha il compito di salvaguardare, coltivare e continuare a sviluppare ciò che è autenticamente "umano" (Cfr. Gadamer, 2012). Questa categoria interiore si incarna nelle relazioni significative ed è anche per E. Stein ricerca della *verità come autentica compenetrazione emotiva* che si manifesta attraverso "un genere di atti, nei quali si coglie l'esperienza vissuta altrui" in cui si riconoscono l'"individuo psicofisico" e la "persona spirituale". Atti che con Scheler attoniscono alla percezione, nella sperimentazione interiore della realtà: «Noi non giungiamo a porre la realtà del mondo esteriore (la cui sfera persiste, per esempio, anche nel sogno), in base a un ragionamento; ciò che ci dà l'esperienza interna della realtà non è né il contenuto intuitivo della percezione ("forma", "figura", ecc.), né l'oggettività (che è anche il prodotto della fantasia), né un posto fisso nello spazio nei confronti dello spostarsi della nostra attenzione, e così via; ma è l'impressione interiore di una resistenza, sperimentata da quel grado elementare e primitivo della vita psichica (che, appartiene anche alle piante), dall'«impulso affettivo», da quel centro di tendenze, che agisce in tutte le direzioni e sussiste persino nel sonno e negli ultimi gradi di incoscienza. Nell'ordine rigoroso di elementi (colore, figura, estensione, ecc.), che forma, sia obiettivamente sia solo relativamente alla nostra percezione, un qualsiasi soggetto corpo-

reo – ordine che possiamo studiare, per esempio, nel disgregamento patologico delle facoltà percettive – il momento in cui sperimentiamo interiormente la realtà, è quello che ne costituisce l'elemento originario. Se svaniscono e anche se spariscono per la coscienza i colori, gli elementi sensibili, le figure, i rapporti, la forma unitaria di cosa, rimarrà, spoglia da ogni modalità, una radicale impressione di realtà, di 'verità effettiva' del mondo» (Scheler 1970, pp. 193–194).

Una verità, dunque, che è, per dirla Kantianamente, *sintesi a priori* di qualunque conoscenza perché è *l'autentico umano che 'si fa'* nelle cose della vita e del mondo.

Del resto, anche l'approccio neuro-fenomenologico, ovviamente da una specifica angolazione di ricerca, definisce *l'empatia* come categoria complessa dell'affettività e della relazionalità che corrisponde ad un stato individuale, relazionale e sociale mediato da consapevolezza affettiva: «In sostanza, la nostra capacità di empatizzare dipende dal sistema del 'sentirsi corporeo' (omeostasi e rappresentazione degli stati interni corporei) e dallo sviluppo del sé come entità affettiva.[...]. L'empatia si manifesta in diversi modi. Alcuni di questi sono involontari e inconsapevoli, altri dipendono dall'attivazione di processi cognitivi ed emotivi (immaginazione, anticipazione) che non sempre si completano con la condivisione dell'altrui stato emotivo. L'empatia non è semplicemente una *riso-nanza* emotiva tra l'io e l'altro. Per sentire/conoscere l'altro come soggetto di esperienza sono necessarie: consapevolezza di sé affettiva e cognitiva (se non mi sento una persona, non posso attribuire all'altro la qualità di persona) e conseguente distinzione tra sé e l'altro, la quale permette anche di modulare le emozioni in prima o in seconda persona. [...] L'empatia è un modello di esperienza complesso, che nasce e si fonda su una relazionalità e interdipendenza originaria e inconsapevole, e matura attraverso attività che coinvolgono la percezione, la memoria, l'affettività e operazioni cognitive» (Cappuccio, 2006, p. 86).

Nell'ultimo trentennio gli studi sulla teoria della mente, le attuali neuroscienze e gli approcci multidimensionali in campo bio-fisio-neurologico, chiariscono il concetto di empatia classificandola come una combinazione tra stati mentali e stati emotivi, non necessariamente simultanea (Cfr. Armezzani, Bosio, Cerri, Lenoci, 2008), ma che sancisce il superamento della biforcazione tra cognizione ed emozioni approdando alla prospettiva unitaria della totalità: «l'empatia è esperienza radicale che ha caratteristiche di totalità, dove mediazione cognitiva e condivisione affettiva si intersecano» (Cerri, 2001, p. 42). Si conferma, dunque, l'interdipendenza tra stato emotivo e stato cognitivo: sono i sistemi cognitivi ad orientare le emozioni, ma esse condizionano la mente indirizzando o interrompendo i processi di elaborazione delle informazioni. In base alla valutazione dell'interpretazione degli stimoli provenienti dal mondo esterno le emozioni si modificano e variano anche i contenuti cognitivi. Pertanto l'elaborazione cognitiva e la *memoria affettiva*, relativa alla situazione esperita, sono sempre alla base dell'esperienza emotiva (Lazarus, 1991).

Avere cognizione e memoria delle emozioni influenza il modo in cui *interpretiamo* una determinata situazione, infatti, le emozioni sono ritenute anche il risultato della lunga costruzione sociale che si avvia dall'infanzia attraverso la *relazione di attaccamento* all'interno delle relazioni affettive (Cfr. Bowlby, 1969; Cfr. Ainsworth 1972).

Quello che si evidenzia, infine, è che approccio filosofico e approccio neuroscientifico convergono *nell'assoluto* e *nell'universalità del vero* in quanto *autentica affermazione del sé per l'altro da sé*.

3. “Buone prassi”: possono l’emotività e l’empatia diventare competenze?

Le emozioni, come si è visto, rappresentano l’espressione più autentica della dimensione umana e si configurano nella stretta interconnessione che esiste tra natura intrinseca ed elementi eco-sistemici della simbolicità. Ovviamente ciò riguarda anche l’educazione e i suoi processi e, pertanto, appare fondamentale dedicare spazi di riflessione in merito a tale tematica. L’emotività e l’empatia offrono un rilevante contributo all’ermeneutica del racconto proprio perché restituiscono un’ampia rappresentazione scenografica dell’individualità, delle relazioni e dei sistemi nella storicizzazione degli eventi del nostro tempo. Immaginare di poter elaborare e fruire dell’ermeneutica del racconto, anche attraverso il contributo delle emozioni, significherebbe ambire al raggiungimento di una competenza ‘straordinaria’ tra le competenze ‘ordinarie’ in tutti gli ambiti dell’educativo.

L’analisi dell’intero scenario pedagogico, considerato sotto il profilo dell’alterità intesa come dimensione dell’esistenza autentica e della ricerca della verità come progetto universale, può essere fattore determinante per riuscire a costruire le fondamentali basi della competenza emotiva. Significa, ancora, poter esprimere, comprendere e regolare se stessi nel pensiero, nel comportamento e nelle relazioni. Regolare la propria emotività favorisce il confronto empatico con l’altro (Cfr. Denham, 1998) e l’intervento educativo. Tale sguardo può valorizzare le proprie risorse rivolgendo “cura pedagogica” alla promozione del benessere socio-emotivo, motivazionale e formativo e la stessa risposta della struttura cognitivo-apprenditiva in virtù del complessivo *atteggiamento elettivo* di benessere-gratificazione (Visconti, 2011). Infine, anche gli aspetti neuropsicologici e psicopedagogici come: attenzione, concentrazione, memoria, impegno, applicazione responsabile ed autonoma nell’esecuzione di un compito, organizzazione concettuale, strategie di risoluzione di problemi e rendimento scolastico, nella sinergia tra apprendimento ed espressione, comprensione e regolazione emozionale possono assumere un’evoluzione assolutamente favorevole.

Luogo privilegiato in cui si intreccia una significativa rete di relazioni è la scuola: il soggetto in età evolutiva, la famiglia ed il sistema ambiente-territorio assumono, sinergicamente, il comune patto di responsabilità relativo alla formazione dell’uomo e del cittadino di domani. Esso è da intendersi come pluralità di azioni consapevoli ed intenzionali veicolate dalla transazione emotiva interpersonale (Cfr. Saarni, 1999).

L’impegno primario della scuola è quello di continuare a seguire, in un progetto condiviso, il cammino di crescita e di educazione avviato dalla famiglia per tutto ciò che riguarda il soggetto, dunque, per l’aspetto cognitivo-intellettuale, ma anche per quello affettivo ed emotivo, perché riuscire a comprendere e gestire le proprie emozioni significa promuovere una capacità empatica che permette di interpretare gli stati emozionali altrui e di utilizzare queste stesse abilità per vivere al meglio la scuola e la società (Cfr. Kindlon, Thompson, 1999). Un focus di osservazione non superficiale dell’altro da sé dispone all’ascolto attivo e alla narrazione delle proprie sensazioni ed emozioni e prepara alla ‘profondità del pensare’, intervenendo sui processi personali, relazionali, formali ed informali, e su quelli più estesi della socialità.

Esprimere competenza emotiva a scuola significa riuscire ad approfondire lo ‘sguardo autentico’ rispetto ad alcune dinamiche costanti in aspettativa cognitiva e di apprendimento: vivere esperienze quotidiane con gli insegnanti, con il gruppo classe, con il tempo, con gli spazi e con gli strumenti di lavoro. Quella scolastica è un’esperienza complessa che si alimenta di moltepliciintonie e divergenze, soprattutto, perché l’apprendimento è fortemente mediato emotiva-

mente e denso di vissuti pregressi, infatti «per l'allievo l'apprendimento è innanzitutto un'esperienza emotiva in cui vengono riattivate anche sofferenze legate a stati infantili della mente. L'insegnante dovrà essere in grado di contenere l'angoscia e le ansie dell'allievo nelle vicissitudini emotive che attraversa: "prendendo in sé" anche l'aggressività, l'angoscia, l'ansia, la rabbia, l'inadeguatezza del discente per "metabolizzare" tutto ciò così da restituirglielo "bonificato". L'allievo allora sperimenterà che tali dinamiche emotive possono essere definite, portate fuori dal proprio mondo interno, condivise e "mentalizzate" ossia trasformate in attività di pensiero» (Pergola, 2006, p. 48)

Essere competenti emotivamente a scuola è in diretta analogia con l'essere preparati e formati nelle abilità interpersonali: portare a termine un compito cooperando, assolvere impegni sapendo di essere solidali, saper scegliere padroneggiando il proprio stato umorale o viceversa regolare l'emotività, vivere positivamente le esperienze con coetanei e con gli insegnanti chiedendo aiuto e conforto senza vergognarsi. Azioni, queste ultime, di un agire competente a scuola che sia carico di riflessioni e di profondità comprensivo-interpretativa in vista di un progetto che rievochi quella dimensione autenticamente umana.

4. Gli scenari dell'empatia in una scuola che cambia: l'elemento catartico dell'ermeneutica nella narrazione educativa

La necessità di approfondire tracce di ricerca su tali tematiche si evince dalla prossimità paradigmatica tra la teoria pedagogica e le teorie generali sull'emotività e sull'empatia evidenziando nell'uomo il comune oggetto di studio per i suoi processi relazionali ed eco-sistemici degli eventi educativi e della vita.

In particolare, la scuola di oggi, per rispondere ai bisogni, alle esigenze e a quelli che sempre più frequentemente sono definiti i segnali-sintomo, deve, necessariamente, operare sul sistema degli affetti e delle emozioni per far corrispondere la competenza alla conoscenza, in un progetto inclusivo finalizzato alla riuscita, non intesa solo come produzione/prodotto, ma anche come emersione delle migliori caratteristiche e qualità che appartengono ad ogni individuo. Essere pronti a fronteggiare le esperienze esistenziali richiede la capacità emotiva di riuscire a riconoscersi in tutti gli aspetti della propria personalità, ma anche di raggiungere una competenza empatica, maggiormente proiettata all'altro, alla relazionalità ed al contesto sociale e comunitario.

La scuola prepara alla vita fornendo tutti gli strumenti necessari e le coordinate utili per fronteggiare adeguatamente le richieste di una società da scenari globali ed in continua metamorfosi. Tali scenari della contemporaneità sono, però, talvolta, tra loro contrastanti e la scuola è chiamata ad ottemperare impegni su di un duplice fronte di responsabilità che vede, da un lato, il tentativo di garantire figure professionali in forma pseudo-szientalistica e di performance con l'attivazione di competenze multiple spesso sganciate da un ordine complessivo, da una cornice unitaria in senso formativo; e, dall'altro, una sorta di vigile supervisione costante al supporto del disagio socio-relazionale ed affettivo-emotivo degli alunni che mostrano sempre più spesso insofferenza alla consuetudine scolastica e agli apprendimenti, venendo meno, in taluni casi, ad una configurazione generale che assuma rappresentativamente entrambi gli obiettivi attraverso pratiche professionali e scolastiche che siano eticamente responsabili (Jonas, 1979) soprattutto per la progettazione di interventi rivolti all'educazione integrale dell'uomo e all'*autorealizzazione del soggetto-persona* (Acone, 2005). La scuola non può e non deve essere concepita come agenzia educativa svincolata dal

progetto futuro dei giovani e non si può comporre di parti frammentate, ma al tempo stesso, vive una oggettiva difficoltà probabilmente trascinata dalla ambivalente ed ibrida condizione dettata dal binomio tradizione-innovazione: «inoltre da una parte si reclama che la scuola ripristini una disciplina rigorosa, dall'altra le si chiede di farsi agenzia di contenimento del disagio giovanile. La società, in altre parole, pone alla scuola esigenze in contrasto, che la mettono in una situazione di "doppio vincolo": qualsiasi cosa faccia, per qualche verso sbaglia, e viene sommersa da una pioggia di critiche» (Baldacci, 2008, p. 8).

Ciò che si vuole sottolineare in queste battute anche in ambito più specificamente scolastico, riguarda proprio l'importanza di mirare e valorizzare anche i percorsi curricolari, contemplando caratteristiche qualitative e quantitative, orizzontali e verticali relativamente alle relazioni e al sistema scuola tutto (Baldacci). Stesso dicasi per la valutazione dei processi formativi che stanno assumendo una diversa immagine rispetto al solo recente passato: «La cultura valutativa entra in questa fase proprio nella costruzione di un raccordo stabile tra formazione e impatto della formazione. Cosa è stato appreso? Cosa è stato applicato in classe di quanto appreso? Quale impatto ha avuto sulle pratiche scolastiche correnti? Quale impatto ha avuto sugli esiti? In aggiunta, un'azione valutativa che sia effettivamente uno strumento di crescita professionale non può limitarsi al controllo del raggiungimento degli obiettivi (*goal-based evaluation*), ma deve essere basata su una pluralità di approcci e di epistemologie di riferimento, quali ad esempio la *goal-free evaluation*, la *responsive evaluation*, l'*empowerment evaluation*, la *success case evaluation*» (Trincherò, 2015, p. 207).

Del resto, sono proprio gli studi relativi alle emozioni ad evidenziare che educare all'emotività è un impegno pedagogico imprescindibile per rintracciare tutte le sfaccettature del soggetto, soprattutto se in età evolutiva, e dar senso all'emerso in ordine a comportamenti, atteggiamenti, stili, sguardi, prossemica e riuscire, così, ad ascoltare i *racconti* espressi e resi manifesti dalle singole interiorità. La narrazione emotiva ridecrive in senso autobiografico il *racconto interiore* relativamente alle esperienze vissute e consente di portare a razionalità fenomeni sommersi, talvolta inconsapevoli, che almeno nella percezione si sperimentano in sensazioni poco riconoscibili. Queste sensazioni vengono riformulate sotto forma di pensiero e di riflessione, come stati mentali ed elaborazioni cognitive, per essere, poi, riconosciuti pienamente come stato emotivo che sarà in qualche modo classificato tra quelli conosciuti (Grazzani Gavazzi, Ornaghi, 2007).

Il processo che conduce alla consapevolezza degli stati emersi si fonda *sull'elemento catartico della narrazione* attraverso l'ermeneutica come forma di interpretazione interiore. Si produce, in tal modo, un racconto che diviene *atto di costruzione e ri-costruzione* del proprio vissuto e della propria storia. L'esperienza emotiva, esperita ed elaborata, assume uno specifico valore in relazione alla persona che la interpreta come "*interferenza soggettiva*" (Visconti, 2015, p. 38).

In quest'*atto autentico*, che appartiene all'uomo e di cui l'uomo necessita per *raccontarsi* fino in fondo, si coglie il progetto pedagogico che indirizza e orienta la vita. È nel *racconto di sé* che si trascende il reale nella prospettiva dell'auto-realizzazione perché è nell'immaginario (ed anche nel sogno – quello ad occhi aperti – direbbe bene Demetrio), mediato dal narrare, e nella sua reinterpretazione che emergono le sfumature del significato stesso della trama della vita che spinge l'uomo ad agire e a reagire più di ogni altro dispositivo esterno al sé autobiografico (Demetrio, 1997).

Il racconto verbalizzato, esplicitato e narrato attraverso il canale privilegiato delle emozioni induce ad una relazione autentica nell'incontro tra il sé e l'altro,

tra “sé docente” e “sé discente”, potenziando le risorse interne e sommerse della *comunicazione* e della *mediazione* relative alla complessiva struttura sistemico-relazionale della scuola contemporanea, sia nella dimensione educativa, sia in quella didattica, che, ancora, in quella istruttiva-formativa. La via narrativa mette in comunicazione i mondi interiori e pone in prossimità il proprio racconto con il racconto altrui, regolando e rivisitando, a livello meta-cognitivo, le emozioni vissute e le esperienze da esse derivanti, attribuendo significato all’azione educativa: «Il richiamo alla *narrazione* prelude l’ipotesi di una *narrazione* educativa *delle emozioni*, dei propri vissuti, che non sia semplicemente un parlare di sé: piuttosto un dispositivo educativo, discorso e dialogo di qualità, intenzionali e orientati [...]. Essa muove e fa leva sulle capacità della persona di elaborare processi *ermeneutici*, autoriflessivi e riflessivi sulla propria esperienza per scambiarsi con altri, arricchirli mediante una reciproca e profonda negoziazione di una co-costruzione di senso, di cambiamento e di sviluppo» (Aimo, 1999, p. 157). In questo senso un processo teso all’ermeneutica delle emozioni diviene, dunque, un’essenziale modalità attraverso cui lavorare non solo in merito alla propria consapevolezza affettiva, emotiva e sentimentale, ma soprattutto per il *valore di scambio sociale*, per la veicolazione di significati comuni, per la *coesione del gruppo* e per l’assunzione di *modelli etico-comportamentali condivisi*.

L’atto autentico del *narrare* e del *narrarsi* emotivamente produce *catarsi educativa* e prende forma esplicita. Il racconto, intriso di affetti e sentimenti nella sua vera disposizione al dare a se stessi e agli altri, appartiene all’uomo ed è, pertanto, categoria pedagogica per eccellenza (Demetrio). La narrazione emotiva incontra lo spazio dell’alterità quale cifra pedagogica universale intesa come trasporto emotivo del racconto di sé trascendendo fenomenologicamente l’esistente nella possibilità di ridescrivere, come forma catartica di liberazione dei conflitti interiori, le resistenze al cambiamento e potenziando l’“aver cura”. «Dopo Dilthey e Heidegger, ma anche dopo Gadamer e Ricoeur, la *razionalità adeguata* a intendere i concreti eventi di senso che in un contesto storico determinano, configurano una determinata figura dell’esistenza, è l’ermeneutica. Applicata al nostro tema, la riflessione ermeneutica assume la concreta azione educativa, il “quasi-testo”, come suo oggetto proprio e *adeguato*. Riflessione eminentemente pratica, pertanto, essa istituisce un «*dialogo*» con la *precomprensione della pedagogia spontanea*; e, articolandola, la reinterpretata criticamente in una nuova comprensione che consenta di vedere in modo più adeguato (in modo meno inadeguato) l’essenza. Un’ermeneutica dell’empatia come evento di senso è pertanto scienza dialettica in senso proprio[...]» (Bellingreri, 2005, p. 233).

L’abilità narrativa restituisce una sorta di rimemorazione dei propri vissuti in funzione di una competenza che lascia riaffiorare la biografia delle esperienze di vita rendendo l’atto empatico complessiva interpretazione del mondo che trascrive le risonanze interiori in rappresentazioni individuali e sociali. Il «concreto evento empatico della riflessione ermeneutica è l’oggetto proprio e adeguato della pedagogia fondamentale in quanto scienza pratica» (Bellingreri, 2005, p. 233). La ricerca contemporanea necessita proprio di azioni che, nel loro concretizzarsi, trovino risposte alle domande sull’uomo dei tempi attuali e, probabilmente, esercitare l’emotività e praticare l’empatia possono essere denominatori comuni per una nuova *semantica pedagogica* nel linguaggio universale dell’umanità.

Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Aimo, D. (1999). *Tra emozioni, affetti e sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*. Milano: EduCatt.
- Ainsworth, M. (1972). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. (trad. it. 2006) Milano: Raffaello Cortina.
- Armezzani, M., Bosio, G.F., Cerri, C., Lenoci, M. (2008). *Intenzionalità ed empatia. Fenomenologia, psicologia, e neuroscienze*. Roma: Edizioni OCD.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G., (1972). *Verso un'ecologia della mente*. (trad. it. 1976). Milano; Adelphi.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bowlby, J. (1969). *Attaccamento e perdita*, vol.1-2-3 (trad. it. 1980). Torino: Bollati Boringhieri.
- Borgna, E. (2010). *Le intermittenze del cuore*. Milano: Feltrinelli .
- Bruzzo, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli,
- Buber, M. (2013). *Educare all'incontro*. Roma: Città Nuova.
- Cappuccio, M. (a cura di) (2006). *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cerri, R. (2001). Empatia e comunicazione familiare. *La Famiglia* (marzo-aprile). Brescia: La Scuola.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Gadamer, H. G., (1960). *Verità e metodo* (trad. it. 1983). Milano: Bompiani.
- Gadamer, H. G. (2012). *Che cos'è la verità. I compiti di un'ermeneutica filosofica*. Roma: Rubbettino.
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi V. (2007). *La narrazione delle emozioni in adolescenza*. Milano: McGraw-Hill
- Jonas, H., (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. P.P. Portinaro (a cura di) (trad. it. 2002) Torino: Biblioteca Einaudi.
- Kindlon, D., Thompson, M. (1999). *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo* (trad. it. 2000). Milano: Rizzoli.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Scheler, M. (1928). *La posizione dell'uomo nel cosmo ed altri saggi*. R. Padellaro (a cura e trad. di, 1970). Milano: Fratelli Fabbri.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pergola, R. (2006). L'inconscio a scuola. Aspetti emotivo-affettivi nella relazione educativa e scolastica. *International Journal of Psychoanalysis and Education – IJPE*, 1(1), 1,
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'Empatia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Trincherò, R. (2015). Per una nuova cultura della valutazione della formazione scolastica, in *Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti. Pedagogia oggi*, 2. Napoli: Tecnodid.
- Vischer, Th. Fr. (1997). *Il simbolo*. In A. Pinotti (a cura di), *Estetica ed empatia. Antologia*. Milano: Guerini e Associati.
- Visconti, E. (2011). *Processi educativi e apprendimento elettivo*. Lecce: Pensa.
- Visconti, E. (2015). *Risonanze emotive in adolescenza*. Napoli: EdisEs.