

**Publicato il: luglio 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Emotional upbringing and corporeality**

**Educazione emotiva e corporeità**

*di*

Riccardo Sebastiani

Università degli Studi di Perugia

[riccardo.sebastiani@unipg.it](mailto:riccardo.sebastiani@unipg.it)

**Abstract**

This article suggests a consideration on value of corpo reality, that have been for a long time disregarded in formal educational situations, where cognitive and intellectual dimension of students has been given more preference in comparison with the one given to their own emozional lives, like this aspect were secondary and not concerned with learning processes. By the way, all this would be enough to remind that in every human action, any choise and personal decision whatsoever are mostly conditioned by emotions, that are espressed through the body and give the learning a large help. In the last decades the very connection among upbringing, emotions, affections and corpo reality has yet been the main theme of many studies and researches, that pointed out the need of an integrated approach to human education, that in this work in highlighted in all its aims.

**Keywords:** upbringing, emozional life, values.

## Abstract

L'articolo propone una riflessione sul valore della corporeità e delle emozioni per molto tempo trascurati nei contesti educativi formali dove è stata privilegiata la dimensione cognitiva ed intellettuale degli studenti piuttosto che la loro vita emotiva, come se si trattasse di un aspetto secondario, non influente sui processi di apprendimento. Basterebbe ricordare, però, che ogni azione umana, qualsiasi scelta e decisione personale sono in gran parte condizionate dalle emozioni che si manifestano attraverso il corpo e sostengono l'apprendimento. Negli ultimi decenni il nesso educazione, emozioni, affetti e corporeità ha tuttavia costituito il nucleo di numerosi studi e ricerche che hanno sottolineato la necessità di un approccio integrale all'educazione umana di cui nel presente lavoro si evidenziano le finalità.

**Parole chiave:** Educazione; vita emotiva; corporeità; valori.

## 1. Introduzione

La necessità di ripartire dall'integrazione tra l'educazione gli affetti e la corporeità è stata evidenziata da Dewey (1961, 1967, 1979) convinto che il ritorno ad una forma di conoscenza più vicina alla vita, dove il sapere ha ancora il significato di 'sapore', sia la base per dare espressioni alle emozioni nell'esperienza dei processi formativi.

Una concreta educazione emotiva va considerata “nella dimensione esperienziale, nel vissuto dei soggetti reali in essa impegnati. L'educazione è, in primo luogo, un elemento dell'esperienza umana vissuta il quale è dotato di significato e di valori educativi in quanto rinvia ad un ordine di desideri, credenze, esigenze esistenziali vissuti da soggetti” (Colicchi, 1998, p. 94). Per tutto ciò “un sapere dell'educazione soddisfacente non potrà essere un sapere che spieghi indicando delle cause e dei fondamenti, ma un sapere che, piuttosto, mostri qualcosa dell'esperienza umana. L'attenzione agli elementi affettivi induce ad assumere un ambito che è possibile, nella terminologia wittgensteiniana, mostrare nelle pratiche concrete e nei giochi in uso” (Wittgenstein, 1983, p. 96).

Le attività motorie, inserite a pieno titolo nel processo educativo, non avranno, quindi, solo una valenza ricreativa e/o ludica, ma se opportunamente proposte, insieme al movimento potranno mettere in moto anche le emozioni, con le quali condividono il significato etimologico originario (da *moveo*).

Nella dimensione affettiva, un ruolo di primo piano lo riveste l'empatia, non è un caso che “con-sentire, il porsi sulla stessa lunghezza d'onda affettiva, il decentrarsi e il condividere emotivamente facilitano la comunicazione e l'incontro, incrementando la disposizione all'apertura e il livello di autostima, riducono le distanze psicologiche e abbassano il livello di conflittualità. La competenza empatica è educabile in contesti formativi incoraggianti a percepire gli altri come simili e scoraggianti un eccessivo investimento su di sé, in climi interpersonali non competitivi orientati a dar risalto alle emozioni degli altri e ai bisogni degli altri” (ibidem, pp.58,59).

Viene da sé che per ascoltare l'altro sia necessario “ascoltare e fare silenzio, per incontrarsi con sé stessi, è prendere consapevolezza della multiformità affettiva del nostro io, dell'altro da sé che è in noi, dell'alterità che è dentro di noi” (ibidem, pp. 58,59).

Per ascoltare autenticamente l'altro è necessario far tacere quel vociferare incessante della mente e che il pensiero continuamente propone, scisso dalla nostra volontà.

L'ascolto permette anche di prendere coscienza di tutte le emozioni latenti che non sono oggetto della coscienza: “sovente ci rendiamo conto tutto d'un tratto, di sentirci inquieti o a disagio, soddisfatti o rilassati, quando è evidente che il particolare stato del sentire che a quel punto ci è noto non è iniziato nel momento in cui ne siamo venuti a conoscenza, ma in un momento precedente” (Damasio, 2000, p. 52).

Un lavoro pedagogico di presa di contatto autentico con il proprio esserci, attraverso la corporeità e l'emotività, consente anche di dare forma a queste emozioni ancora indistinte, prima che si determinino a nostra insaputa. Ciò è possibile grazie “all'inevitabile legame dei sentimenti con il corpo”, infatti è questo legame a “fungere da palcoscenico principale delle emozioni, sia direttamente che tramite la sua rappresentazione nelle strutture somato-sensitive del cervello” (ibidem, p.345).

Le dinamiche del movimento permettono, infatti, di incrementare quello che si può definire un 'narcisismo sano'. “Alla persona è indispensabile un buon investimento libidico sul proprio io al fine di conseguire un livello adeguato di autostima, potenziare la capacità di prendersi cura di sé, sentirsi gratificata dalle esperienze e dalle manifestazioni della propria personalità” (Rossi, 2002, p.38).

Metabolizzare le emozioni negative permette di vivere consapevolmente quelle belle e di saper gestire meglio i nostri sentimenti insani, senza tuttavia dimenticare la finitezza e la caducità dell'essere umano che è un *essere per la morte*.

Ed è così che, attraverso il fondamentale contributo degli studi neurobiologici, la morfologia epistemica della pedagogia – i suoi saperi e il suo linguaggio, la sua logica, il suo criterio metodologico, il suo dispositivo euristico – è stata spinta a rifondarsi profondamente. Oltre che nella strutturazione del dispositivo epistemico della pedagogia, tale dibattito si è riverberato sulla dimensione progettuale del pensare-fare educazione (Pinto Minerva, 2018 p. 37).

Ciò consente di intravedere in questi lati negativi un'intrinseca “tensione razionale che, pur tramite fatica e sofferenza, indica una via per la trasformazione della situazione umana, su un piano che ne può potenziare il dinamismo, la creatività e l'espansione” (Contini, 1998, p. 119). Dunque, “nessuna situazione esistenziale è sprovvista di significato. La persona ha la facoltà di conferire una cifra umanizzante a situazioni senza speranza, la sofferenza produce una tensione rivoluzionaria, dal momento che consente alla persona di prendere consapevolezza di ciò che come tale non dovrebbe essere. Essa riesce a salvaguardare dall'apatia e dall'addormentamento spirituale” (ibidem, p.12). Di questi elementi si dà nota nei paragrafi successivi volti a contestualizzare la vita emotiva in un quadro valoriale di riferimento che permetta di progettare interventi educativi rispondenti ai bisogni degli studenti.

## **2. L'universo valoriale: un modello educativo di riferimento**

L'impianto pedagogico moderno, nel considerare la globalità della persona, non può escludere dal proprio campo d'indagine l'etica. Non è un caso, infatti, che la scienza senza l'etica rischia di cadere in atteggiamenti e prospettive a dir poco discutibili, entrando in conflitto “con la nostra concezione dei valori – si pensi ad esempio – alle spaventose prospettive aperte dalla genetica

moderna con la manipolazione del patrimonio ereditario” (Gadamer, 1994, p.14). È necessario, oggi, promuovere una consapevolezza orientata ad una “nuova etica della responsabilità” (Jonas, 1990).

In altre parole, “si tratta di passare da un agire tecno scientifico orientato a ‘fare tutto quello che si può fare’, senza alcun riferimento agli esiti di tale ‘fare condizionato’, alla piena valorizzazione della capacità che l’essere umano ha di ‘riflettere sulle conseguenze’. Si tratta di promuovere una nuova coscienza della ‘responsabilità per le generazioni future’ – per – accedere ad una forma di solidarietà allargata a tutta l’umanità, ossia farsi carico responsabilmente del bene sociale, non solo di coloro che già esistono, ma, anche, di coloro che non esistono ancora” (Pinto Minerva, Gallelli, 2004, p.151).

La conoscenza scientifica, pertanto, non può integrare in sé la parte più intima della comprensione e della intuizione, ovvero non può includere elementi spirituali, considerando nel suo impianto epistemologico le dimensioni dell’etica, della responsabilità dell’umano per tutto ciò che lo circonda.

A tale proposito possiamo dire che la pedagogia ha da sempre considerato l’uomo nella sua complessità e non lo ha sottoposto ad una sorta di ‘vivisezione’, come spesso fa la scienza. La pedagogia, infatti, non ha mai tralasciato le valenze e i riferimenti etici della persona.

Ogni processo di educazione e di formazione ha sempre inteso ‘l’azione dell’acquire forma’ in relazione con gli ideali culturali collettivamente condivisi, incarnandoli in modo personale nella vita delle persone.

L’impianto epistemologico della pedagogia, non può, quindi, non prescindere dall’universo valoriale che Mounier chiama *vocazione*, ma deve comunque ‘scontrarsi’ con l’assolvimento di tutti i bisogni primari e terreni propri della persona.

I bisogni sono tendenze innate, devono essere riconosciuti come presupposto per la realizzazione della personalità e non intesi come un fine a cui tendere. Differentemente dai bisogni che spingono la persona, i valori la attirano in quanto dimensioni ideali, ossia dimensioni di vita reputate valide e significative di per sé stesse (Mollo, 1986).

Questa contrapposizione tra valori e bisogni porta la pedagogia a trovare una nuova sintesi etica che racchiude in sé un’umanità realizzata pienamente, in completa armonia con l’universo valoriale educativo di riferimento.

“Solo quando tra il modello conscio e l’intenzione, i desideri e le paure inconsce, e l’inconscia ‘voce di Dio’ dell’affermazione etica è stato raggiunto un accordo, o almeno un compromesso, può essere presa una decisione che autenticamente coinvolga e sia affermazione dell’intera persona” (Whitmont, 1999, p.322).

“Possiamo comportarci con sensibilità e comprensione soltanto se innanzitutto accettiamo ed elaboriamo la nostra aggressività e le nostre repulsioni. Il patriarcato ci ha insegnato proprio poco ad amare noi stessi, ci è stato insegnato a reprimere i nostri desideri e bisogni” (ibidem, p.323).

La nuova ‘etica’ evidenzia, quindi, come l’uomo abbia la necessità di riscoprire la globalità della sua dimensione, all’interno della quale emozioni, istinti, pulsioni, possono e devono armonizzarsi con gli altri lati della personalità, per una forma di apertura e di partecipazione più vera e più ricca.

Per realizzare una simile collaborazione, le metodologie pedagogiche che hanno come oggetto di studio il corpo, possono contribuire ad una educazione globale della persona, costituendo, attraverso tutti i sensi, un'armonica relazione di apertura verso l'altro.

A tal proposito Scarantino afferma: “The emotion community continues to be divided on the nature of emotion, on the terminology suitable for describing them, and on the experimental techniques to study them” (Scarantino, 2018, p. 37). Quello che Scarantino intende dire è che la maggior parte delle teorie sulle emozioni parte dalle categorie tradizionali come la rabbia, la paura, la gioia etc. Questo porterebbe ad un universalismo delle emozioni, ovvero che una singola spiegazione delle emozioni possa andare bene per tutti i casi (Cagol, 2019).

In questo quadro il compito della pedagogia è quello di studiare una prospettiva che indaghi a fondo il rapporto fra emozioni e ragione perché “questa bipartizione ha segnato la storia del pensiero occidentale [...]. Secondo questo paradigma disgiuntivo, *sapere e sentire* sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: i sensi e le emozioni sono diventati gli antagonismi dell'intelletto, la passione e il sentimento hanno finito per coincidere con l'anti-ragione”. (Bruzzone, 2017, p.148).

In conclusione si evidenzia la necessità “di un dibattito rispetto alla natura del rapporto emozionale al fine di “correre” e “controllare” i rischi insiti nella «rottura culturale» derivata dall'abbandono del paradigma disgiuntivo” (Cagol, 2019, p. 119), ovvero i rischi «di potenziare ottiche narcisistiche di enfatizzare l'emotivo a scapito del razionale, di privilegiare uno *status* di precarietà di fluidità endemica nel soggetto, deprivandolo dei suoi aspetti di volontà e certezza, di ordine e di verità» (Cambi, 1996, p.38).

### 3. Una prospettiva unitaria

La formazione dell'“uomo fondamentale”, come nella descrizione di M. Gennari, coinvolge il suo mondo intimo e il mondo della vita nel quale l'uomo incontra l'altro-da-sé e l'oltre da sé. L'avvicinamento e poi l'intersezione reciproca dei mondi personali fra loro rendono vivibile la vita e ne scatenano il senso profondo: quello dell'amore umano” (Gennari, 2001, p.714).

In tutto ciò “l'energia umanizzante dell'educazione dell'affettività e mediante l'affettività è da individuare soprattutto nella sua intenzionalità e capacità di contribuire alla formazione del sentimento del proprio io – verso il Sé –, inteso come organo regolatore della vita psichica e come forza generativa ed espansiva di umanità, del sentimento del tu, inteso come accoglienza e valorizzazione dell'alterità per l'essenzialità che ha nell'esistenza umana, del sentimento della vita, intesa come valore da tutelare e promuovere nelle sue diverse forme [...]. Oggi più di ieri c'è bisogno di aiutare l'uomo a contribuire alla edificazione di una cultura del cuore e di una civiltà dell'amore, con quello che tale impresa di creatività culturale implica di sensibilità e coltivazione del vero, del buono, del bello, di apertura verso le prossimità” (Rossi, 2004, p.107).

Il bisogno più impellente è quello di un'umanità nuova, che vada oltre il nichilismo dilagante e permetta all'uomo di amare consapevolmente ma, soprattutto, di non negare a sé stesso emozioni e sentimenti che possono elevarlo su un piano più spirituale rispetto a quello materiale.

La materialità, infatti, non è che uno specchietto per le allodole che fa perdere la ‘retta via’, accecati dal riflesso della sua luce. L'uomo si piega su sé stesso, annientato dai propri vizi, dal proprio materialismo ed egoismo, non permettendo alla sua ‘anima emotiva’ di vivere quello che il

cuore suggerisce. Perde così di vista l'altro e si trova disorientato ed alla continua ricerca del proprio io.

Oggi l'alienazione marxiana non indica più solo l'essere alienati rispetto a ciò che si fa, ma è un'alienazione dell'io rispetto al proprio sé; un io che non nasce più dall'equilibrio tra le sue pulsioni naturali e le norme imposte dal contesto sociale, come Freud ha insegnato, ma scompare insieme all'inconscio lasciando spazio solo all'esistenza sterile del super ego.

L'alfabetizzazione affettiva, infatti, ha lasciato spazio ad un'alfabetizzazione logico-formale che ha denunciato la fragilità e la 'nullità emotiva' della persona, a favore della realtà simbolica del *cyborg*.

L'uomo, cioè, è ridotto a contenitore vuoto, pronto ad essere programmato per rispondere a modelli standardizzati.

Di qui il bisogno di pensare ad una educazione emotiva volta a fargli riscoprire quell'emotività che gli è propria per natura ma che ha perduto, un'emotività che non esprime solo il mondo degli affetti, ma anche capacità di pensiero e di azione.

“Quando ci si impegna a risolvere le modalità dell'azione, soprattutto educativa, emerge imperiosa una categoria di pensiero: perché farlo? Ed è cercando la risposta a questo interrogativo che si inizia a sdoganare la matassa, perché ci si arrovela in quell'altra attività che fa da pre-condizione alla prima e cioè si comincia a pensare” (Rosati, 2005, p.25).

Un paradigma che scommetta, dunque, su una pedagogia dell'affettività in grado di portare avanti quei «beni relazionali» (Dato, 2015, p. 245) quali la condivisione, la compassione, l'empatia, trova un luogo di chiara esplicitazione proprio nella scuola che, ormai, deve farsi promotrice di una formazione che orienti i giovani nel comprendere l'importanza di un approccio alla vita, razionale ed emozionale insieme.

“Le emozioni, infatti, hanno strettamente a che fare con le attribuzioni di valore, con il modo in cui oggetti e situazioni ci suscitano approvazione o biasimo, attrazione o repulsione. Con il termine 'valore', qui, non intendiamo riferirci a valori o ideali astratti come «solidarietà» o «libertà», ma più semplicemente a quegli aspetti o proprietà che rendono ai nostri occhi un certo oggetto «divertente», «bello», «deprecabile», «pauroso», e così via. Le teorie giudicative hanno messo in chiaro che provare una certa emozione implica sempre un riferimento al modo in cui chi la prova valuta un certo oggetto (situazione, credenza, atteggiamento). Oltre ad essere in sintonia con il linguaggio ordinario, pensare che le emozioni siano in relazione con i valori ha il merito teorico di offrire un elegante criterio di individuazione” (Niccoli, 2020, p. 324).

#### **4. Il contributo della pedagogia e delle scienze umane**

Per la Pedagogia la persona non esiste solo come 'entità individuale' ma come 'entità affettiva', capace cioè di 'sentire' l'emotività e con essa tutti i sentimenti che la caratterizzano.

In questi termini, l'intervento pedagogico dovrebbe educare come ha insegnato Maria Montessori (1950) a far emergere le emozioni e le attitudini, in quanto “l'adulto è in atto ciò che il bambino è in potenza” (visione puerocentrica).

L'affettività deve essere scoperta e curata sin dall'infanzia a partire dal rapporto madre-bambino. Winnicott (2004) in tal senso parlava di 'holding' (contenimento) ossia della capacità della madre di soddisfare i bisogni del bambino, sia quelli primari come il mangiare, il bere, il dormire etc., sia le sue richieste d'affetto.

Winnicott sostiene che il rapporto affettivo che si instaura fra madre e figlio nell'età infantile caratterizzerà notevolmente i comportamenti del bambino in fase di crescita, tanto che un cattivo 'contenimento' potrà essere la causa di problemi comportamentali da adulto. È evidente, quindi, come l'affettività caratterizzi qualitativamente i rapporti che la persona instaura con se stessa, con gli altri e con il mondo della vita.

“Alle emozioni e ai sentimenti è possibile guardare come alle ‘radici’ dell’io, alle matrici generative dell’identità, al sostrato della vita interiore e della vita di relazione. [...]. Riuscire a compiere progressi nella percezione affettiva del regno dei valori è conquistare un pezzo dell’essere *proprio*” (Rossi, 2004, p.24).

Il ruolo dei sentimenti nella vita umana e nella crescita educativa è scientificamente sottolineato e ‘recepito’ in ambito pedagogico, in cui si delinea un duplice compito: “guidare la persona a saper conoscere, accogliere, ascoltare, elaborare e riconoscere, narrare e ripensare emozioni e sentimenti, a raccontare la propria affettività e a dire il soggettivo mondo interiore grazie a quella molteplicità di codici linguistici di cui dispone (la parola e i linguaggi non verbali, la voce e la mimica, i gesti e il corpo, la solitudine e il silenzio, le immagini e la parola scritta); aiutare la persona a conoscere, capire e valorizzare le emozioni e i sentimenti altrui, con la persuasione che tale capacità consente una liberante con soggettività e una produttiva partecipazione alla vita comunitaria” (Rossi, 2004, pp. 28, 29).

Una buona relazione tra l’insegnante e gli alunni fa sì che tutto diventi possibile nel vissuto scolastico. Occorre, tuttavia, chiedersi quando possa essere definita ‘buona’ la relazione tra docente e alunno, quando possa essere dichiarato efficace l’insegnamento nel promuovere apprendimenti significativi per lo studente.

Questi due interrogativi sono alla base delle dinamiche che si sviluppano nella classe, all’interno della quale gli studenti si relazionano con i saperi organizzati in discipline scolastiche e, per poter apprendere, debbono essere opportunamente motivati e sollecitati.

Per cercare di dare una risposta efficace ai due interrogativi è necessario convergere lo sguardo sul rinnovamento della scuola tradizionale nella prospettiva di formare una solida cultura personale che consenta allo studente di appropriarsi di contenuti e strumenti funzionali, spendibili nell’approccio con il mondo e la realtà. Da queste premesse deriva un concetto di relazione che sostituisce quello derivato dalla tradizione scolastica, i cui precedenti sono da individuare nella rivoluzione avviata dall’Attivismo nei primi due decenni del Novecento, principalmente ad opera di Cousinet. Il contributo di Cousinet, diffuso attraverso la rivista “Education Nouvelle” (Cousinet, 1968) ha permesso di contestualizzare in una nuova prospettiva il termine ‘rapporto’. Se questa parola semanticamente rinvia al concetto di una dipendenza dell’allievo verso l’adulto, d’altra parte non è semplicemente nominale, per avviare un cambiamento profondo nelle dinamiche fra insegnante e alunno alimentate da un clima d’amore, di rispetto e di reciprocità trascurati nel passato.

È inutile sottolineare che l’amore è il fulcro della relazione: l’amore è donazione, anche nell’accezione pestalozziana di ‘amor pensoso’ che coinvolge due o più persone con l’impegno a promuoverne la crescita e lo sviluppo intellettuale (Pestalozzi, 1928).

Con la ‘rivoluzione nell’insegnamento’ annunciata dal Richmond (1972), a partire dagli anni sessanta la ricerca pedagogica si è orientata verso un significativo cambiamento sul quale, sicuramente, hanno inciso anche le innovazioni tecnologiche e i media.

Grazie agli studi condotti dai neurobiologi, oggi nello studio sulle relazioni educative si sottolinea il valore dell'amore e dei sentimenti che manifestano un nuovo modo di sentire e di agire nella vita personale e sociale, tanto da far parlare di 'intelligenza emotiva' (Goleman D., 2007).

L'amigdala, una ghiandola a forma di mandorla posta alla base del cervello, favorisce la costituzione di sinapsi tra i miliardi di neuroni che non soltanto determinano il nostro comportamento, ma addirittura rendono possibile la percezione di cose e persone con le quali si costruiscono relazioni o contatti. Non contraddice questa priorità accordata all'amore neppure la religione cristiana che con le parole di Benedetto XVI definisce l'amore una condizione di serenità e di speranza nella vita umana.

Evidenti sono le ricadute educative di tali specificazioni, per il riconoscimento del valore formativo dell'implicito come "struttura concettuale e strumento del conoscere", dimensione centrale dell'elaborazione del pensiero. Considerazioni, queste, che sottolineano l'importanza dei modelli di insegnamento volti a rinforzare le conoscenze primarie basilari per accedere a sistemi di conoscenze complesse. Insistere sulle strutture concettuali di base, ossia sugli elementi portanti i sistemi di conoscenze comporta l'investimento in strategie didattiche di "semplificazione" degli oggetti di studio che concorrono all'ulteriore potenziamento della flessibilità cognitiva e, contestualmente, all'aumento dei prodotti della conoscenza (Pinto Minerva, 2018 p. 39).

## 5. Considerazioni conclusive

L'enfasi posta sulla relazione emotiva che lega le persone e tiene unite le comunità, fa capire quanto i sentimenti alla base delle azioni umane e dell'educazione possano in qualche modo determinare le relazioni fra esseri umani, con una sensibilità maggiore verso il mondo naturale e quelle cose che nascono proprio da un sentimento provato dagli uomini.

Le 'buone relazioni' nella vita privata e scolastica si nutrono di sentimenti ed emozioni, per motivare gli studenti nello studio e nella ricerca. Una vita emotiva 'sana' si ripercuote, difatti, anche sulla motivazione allo studio, perché capace di mobilitare tutte le funzioni della vita psichica dell'alunno, dall'intelligenza alla ragione, dalla percezione al sentimento, dal linguaggio alla volontà. Insegnare a riconoscere e ad adottare nuovi sguardi verso sé stessi, il mondo, le esperienze e la vita nel suo insieme: è questo a parere di chi scrive il più grande insegnamento che la scuola possa offrire. Il 'tanto ciarpame inutile' (Gardner, 2005) invita a liberarsi di quegli orpelli, quali sono le nozioni, che appesantiscono l'apprendimento e che procurano negli studenti disaffezione e disinteresse per la cultura avvertita spesso come 'mondo altro', distante dalla vita personale ed emotiva delle persone e delle società in cui vivono.

L'universalismo delle emozioni (Scarantino, 2018) ha contribuito a contrapporre le emozioni all'intelletto (Bruzzone, 2017) e la pedagogia, dal canto suo, ha posto l'accento sull'affettività in grado di portare avanti quei «beni relazionali» (Dato, 2015, p. 245) che contribuiscono alla "costruzione" della persona non solo come 'entità individuale' ma come 'entità affettiva'.

## Riferimenti bibliografici:

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

- Cagol, M., (2019). *Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico*, Studi sulla formazione, rivista on line, 22, 111-121 2019-2.
- Cambi, F., (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma: Armando.
- Cerini, G. (2017). *La cornice "emozionale" dello zero-sei*. In G. Cerini & M. Spinosi, (eds.), Una bussola per le deleghe. Napoli: Tecnodid.
- Colicchi, E. (1998). *Affettività e teoria dell'educazione*, in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Contini, M.G. (1988). *Sentimento, conflitto, formazione*, in Cambi F., (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Cousinet, R. (1968). *L'educazione nuova*. La Nuova Italia: Firenze.
- Damasio, A. R. (1999). *Emozione e coscienza*, tr.it. Milano: Mondadori.
- Dato, D., (2015). *Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo*. «Pedagogia oggi», n. 2, Anno 2015 e pp. 239 – 251.
- Dewey, J. (1979). *Democrazia ed educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Educazione oggi*, tr.it., Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza ed educazione*, trad. it., Firenze: La Nuova Italia.
- Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Goleman, D. (2007). *Intelligenza sociale. Entrare in sintonia con gli altri per costruire relazioni felici*. Milano: Rizzoli.
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Mollo, G. (1986). *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*. Assisi: Porziuncola.
- Menin, M., (2019) *Il Fascino dell'emozione*, Bologna: Il Mulino
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Niccoli, A., (2020). *Philosophy for Children ed educazione emotiva. Un bilancio critico*. Firenze: Studi sulla Formazione.
- Pestalozzi, E. (1928). *Madre e Figlio. L'educazione dei bambini*, tr. it. di G. Sanna. Venezia: La Nuova Italia.
- Pinto Minerva, F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F., (2018). *Il contributo delle neuroscienze per l'educazione*, Neuroscienze e educazione: RELAdEI e pp. 35-41.
- Richmond, W. K. (1972). *La rivoluzione dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Rosati, L. (2005). *Le sfide del cambiamento*. Perugia: Morlacchi.
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di Sé, prendersi cura degli altri*, Milano: Unicopoli.
- Rossi, B. (2002). *Pedagogia degli affetti: orizzonti culturali e percorsi formativi*, Roma-Bari: Laterza.
- Scarantino, A., (2016). *The Philosophy of Emotions and Impact on Affective Science*, in Feldman, L., Lewis, M., Haviland-Jones, J.M ( a cura di), *The Handbook of Emotions*, New York: Guilford.

Whitmont, E.C. (1999). *Il sorriso della leonessa. Alle sorgenti del femminile*. Milano: Piemme.  
Winnicott, W. (2004). *La psicanalisi dello sviluppo*. Roma: Armando.