

SAGGI – ESSAYS

SOFFERENZA E PROGETTUALITÀ ESISTENZIALE. IL RUOLO DELLE EMOZIONI NELLA SCUOLA DELL’AFFETTIVITÀ

di Simona Perfetti

Il mondo dell’educativo, oggi, deve confrontarsi con una dimensione del dolore problematica, quasi polimorfa: da una parte prevale ancora la tendenza ad «addomesticare» il dolore, a rimuoverlo, dall’altra il dolore diventa sempre più “pubblico” in quanto mediatico. Non a caso Illouz (2006) afferma che i social media siano diventati un tramite per dare visibilità pubblica alla sofferenza poiché il dolore mostrato pubblicamente diviene presupposto fondamentale di auto-promozione. Nell’odierna società connessa l’immersione nel caleidoscopico universo mediale rischia di spingere i giovani verso una profonda crisi di relazioni e di identità, crisi che emerge in modo significativo da quel vagabondare nomade (Maffesoli, 1997) che contraddistingue la struttura dei social media nel cui ambito appare chiara la dimensione emotiva che accompagna i ragazzi nel loro errare per la rete, ovvero il delegare alla tecnologia gli aspetti affettivi più complessi della vita.

È possibile percorrere una via pedagogica che, senza rinnegare i progressi tecnologici, sia in grado di costruire un progetto educativo che insegni soprattutto ai giovani a vivere la fragilità, la sofferenza e l’idea della fine come condizioni inscindibili della vita e, dunque, come orizzonti di senso dell’esistere? In tale senso la scuola, come istituzione formativa, potrebbe porsi come quel luogo privilegiato in grado di portare avanti una vera e propria educazione affettiva, un’educazione, cioè, che sia in grado di lavorare sulla consapevolezza della forza pedagogica della fragilità, del vivere le emozioni in maniera costruttiva, nel dare loro un senso,

un habitus che possa fungere da piattaforma valoriale per le giovani generazioni.

Today the world of education has to deal with a problematic, almost polymorphic, aspect of pain: on the one hand, still prevails the tendency to "domesticate" pain, to remove it, on the other, the pain becomes more and more "public" since it is mediatic. It is no coincidence that Illouz (2006) states that social media have become a means to give public visibility to suffering since the pain shown publicly becomes a fundamental prerequisite for self-promotion.

In today's connected society, immersion in the kaleidoscopic media universe risks of pushing young people towards a deep crisis of relationships and identity, a crisis that emerges significantly from that nomad wandering (Maffesoli, 1997) that distinguishes the structure of social media in which ambit appears to be the emotional dimension that accompanies children in their wanderings over the web, that is the delegation to technology of the most complex emotional aspects of life.

Is it possible to follow a pedagogical path that, without denying technological progress, is able to construct an educational project that teaches young people above all to live the fragility, suffering and idea of the end as inseparable conditions of life and, therefore, as horizons of meaning of existence?

In this sense the school, as an educational institution, could be considered as the privileged place that is able to carry on a real affective education, an education that is able to work on the awareness of the pedagogical force of fragility, of living emotions in a constructive way, in giving them meaning, a habitus that can serve as a value platform for the younger generations.

1. Introduzione

Heidegger (1969) sosteneva che per poter comprendere l'Esser-ci e chiarirne i limiti, bisogna capire la dimensione

dell'essere-per-la-fine. Nella prospettiva del filosofo tedesco la morte non deve essere intesa come la fine dell'esistenza poiché l'Esser-ci di per sé non è mai la propria morte: la morte, infatti, è la *possibilità* della pura e semplice *impossibilità* dell'Esser-ci. La morte, dunque, è *possibilità* propria perché riguarda l'essere stesso del soggetto a differenza delle altre possibilità che, invece, lo pongono in rapporto alle altre cose e alle altre persone. In altri termini, la possibilità della morte spinge l'individuo a ritrovare se stesso in quanto questa dimensione dell'esistere è una possibilità certa, si connette all'aspetto autentico dell'esistenza umana: comprendendo la possibilità della morte, l'individuo ritrova il suo essere autentico.

Il vivere-per-la-morte così inteso si carica di un grande senso formativo e pedagogico poiché vivere nella prospettiva della morte come estremo compimento della vita, vuole anche dire rendere questa circostanza suprema e ineluttabile, un «po' meno evento e un po' più atto» (Fadda, 2002, p. 55).

Attualizzando questa idea heideggeriana di leggere l'evento-morte come l'orizzonte di senso del vissuto perché, anticipando questo evento, la persona può ritrovarsi nell'autenticità della propria esistenza, potremmo dire che uno degli obiettivi principali dell'educazione dovrà essere quello di orientare la persona ad assumersi la consapevolezza del proprio percorso di vita. Tale consapevolezza, per dirsi radicata e profonda, dovrà nascere sia da una selezione critica delle esperienze nella direzione della costruzione di un progetto esistenziale che sia unico e irripetibile, sia dalla consapevolezza della fragilità del proprio esistere, della fallibilità, del dolore, della fine della vita in quanto il dolore è «un dato fenomenico connesso inscindibilmente con la natura umana» (Pati, 2004, pp. 3-4). Vero è che la società contemporanea sta diventando sempre più caotica anche per la presenza dei media digitali che si pongono, ormai, come punti di riferimento sociali e formativi per i giovani la cui vita sembra dipendere sempre più da apparati tecnici sovra-individuali che li spinge verso una crescente atrofia della sensibilità e verso una inadeguatezza nel comprendere le differenze qualitative tra forme di esperienza online e offline. Tale complessa situazione sociale e antropologica muove, oggi, il

mondo dell'educazione a confrontarsi con una dimensione del dolore problematica, quasi polimorfa: da una parte prevale ancora la tendenza ad «addomesticare il dolore» (Pati, 2016, p. 9), a rimuoverlo, dall'altra il dolore diventa sempre più “pubblico” perché mediatico. Illouz (2006) afferma che i social media sono diventati un tramite per dare visibilità pubblica alla sofferenza poiché il dolore mostrato pubblicamente diviene presupposto fondamentale di auto-promozione. Questa sorta di slittamento semantico del concetto di sofferenza spingerebbe la persona a vivere in una sorta di caleidoscopio emozionale nel quale rischierebbe di allontanarsi da quella “anticipazione” della fine di heideggeriana memoria che, invece, potrebbe tradursi nei termini di paradigma di riferimento esistenziale.

Lasch (1984), ad esempio, in maniera quasi profetica, aveva affermato che in una società complessa e problematica la vita quotidiana diventa quasi un esercizio di sopravvivenza in quanto l'individuo, vivendo senza orizzonti di senso, si ritrova ad avere una identità personale “contratta”, ridotta ai minimi termini.

L'identità implica una storia personale, amici, una famiglia, il senso di appartenenza a un luogo. In stato d'assedio l'io si contrae, si riduce a un nucleo difensivo armato contro le avversità. L'equilibrio emotivo richiede un io minimo, non l'io sovrano di ieri (Lash, 1984, p. 7).

Oggi, invece, tale io contratto per sopravvivere trova sfogo in quelle manifestazioni culturali fatte di disimpegno emotivo, scarso investimento sentimentale nei legami affettivi a lungo termine, attrazione per le situazioni estreme che finiscono col generare una manifestazione del dolore fatta di rimozioni, pubblicità ed emozioni shock.

Nel campo delle emozioni (la persona) trascura quelle che potrebbero arricchire la sua anima a vantaggio di quelle che gli procurano semplici eccitazioni. Preferisce l'emozione-*shock* che è nell'ordine del sospiro [...]. La sua vita affettiva è fatta di movimento e non di raccoglimento, di azione e non di contemplazione [...]. Il risveglio dell'effettività a cui stiamo assistendo sfocia, dunque, in un quadro con-

traddittorio. Allo scatenamento delle emozioni corrisponde una relativa povertà di sentimenti. La bulimia di sensazioni forti si accompagna a un'anestesia della sensibilità (Lacroix, 2001, p. 11).

Nell'odierna società *connessa* l'immersione nel multiforme universo mediale rischia di spingere i giovani verso una profonda crisi di relazioni e di identità, crisi che emerge in modo significativo da quel vagabondare nomade (Maffesoli, 1997) che contraddistingue la struttura dei social media. In altre parole, la dimensione emotiva che accompagna i giovani nel loro errare per la rete si traduce nei termini di una sorta di delega alla tecnologia degli aspetti affettivi più complessi della vita. Dalla definizione di "nativi digitali" (Prensky, 2001) in poi, una costante in continuo aumento nell'universo giovanile, è proprio il confermarsi sempre più come una generazione individualista e poco interessata alla socializzazione e alla vita affettiva *offline*. Gli studi scientifici sull'argomento (D'Arcangeli, 2009; Erbetta, 2001; Galimberti, 2008; Pati, 2000; Zamperini, 2007) hanno evidenziato come i giovani, sia nell'attraversare quella lunga ferita che è l'adolescenza, sia per l'avanzare della tecnica nella vita quotidiana, abbiano una sorta di incapacità nel gestire le proprie paure, nell'affrontare il dolore ma anche, in alcuni casi, una inadeguatezza emotiva nel differenziare affettivamente il bene dal male.

Ora, questa sorta di complessità di stati d'animo nel vivere il dolore, negarlo fino all'*Evento indicibile* (Moravia, 1999) e poi, forse, prenderne atto, oppure il viverlo come spettacolo, come una messa in scena per avere risonanza pubblica o, ancora, il non riuscire più a sentirlo perché, ormai, è banalizzato, annientato dall'immaterialità della società contemporanea, nasce da una comune radice: il bisogno di rimuovere la sofferenza dal pensiero. È, dunque, possibile nella società della crisi recuperare quel senso di anticipazione della morte come affermava Heidegger? In altri termini, è possibile percorrere una via pedagogica che, senza rinnegare i progressi tecnologici, sia in grado di costruire un progetto educativo che insegni soprattutto alle giovani generazioni a vivere la fragilità, la sofferenza e l'idea della fine come condizioni inscindibili della vita e, dunque, come orizzonti di senso

dell'esistere? In tale senso la scuola, come istituzione formativa, può davvero porsi come quel luogo privilegiato in grado di portare avanti una vera e propria educazione affettiva, un'educazione, cioè, che sia in grado di lavorare sulla consapevolezza della forza pedagogica della fragilità, del vivere le emozioni in maniera costruttiva, nel dare loro un senso, un habitus che possa fungere da piattaforma valoriale per orientare i giovani nel loro percorso formativo. Lo spettro delle emozioni umane, così, tra cui anche il dolore e la paura, se indirizzate criticamente verso la costruzione di progetti di vita, può ammantarsi di profondi significati educativi, possono diventare visioni del mondo che si legano all'esistenza intera, poiché la percezione di esse può restituire il senso del proprio limite come condizione strutturale della vita umana (Andreoli, 2008). Lavorare sugli affetti in una scuola che è digitale è possibile poiché gli insegnanti dovranno necessariamente richiamarsi alla centralità della vita affettiva dell'alunno, puntando sulla valorizzazione dell'aspetto motivazionale dell'apprendimento, sul ruolo svolto dalla socializzazione, sulla condivisione, sulla cooperazione, su dimensioni che si muovono sul terreno degli affetti. La vera sfida di una scuola "tecnologicamente affettiva" sarà, così, quella di puntare su un'educazione emotiva che, nascendo dal singolo alunno potrà convergere, poi, nell'idea di un progetto comunitario.

2. Sofferenza esistenziale ed emozioni. Verso una progettualità comunitaria

Il polimorfismo che la dimensione del dolore tende ad assumere oggi si richiama sia alla complessità della società contemporanea, sia alla complessità strutturale della persona che abita questo tipo di società.

Pati (1984) tempo fa, riflettendo sulla condizione di spaesamento della persona, aveva affermato che tale crisi era circoscrivibile a quattro sfere della personalità:

- la *sfera psicologica*, in quanto la dimensione di “debolezza” che aveva invaso tutti gli ambiti della vita agli albori della crisi della comunicazione e dell’avvento della società mediale, aveva reso l’individuo incapace di ascoltare i propri bisogni, di dialogare con se stesso, di determinare la propria identità. Tale spaesamento aveva condotto a una spersonalizzazione dell’esperienza che aveva finito per danneggiare la vita stessa, soffocandone lo slancio e generando sterili automatismi. La persona, dunque, calata nel mondo mediale, era come se si fosse adeguata alla massa per tentare di colmare, in qualche modo, la solitudine. Questa “identità gregaria” la cui peculiarità era quella di far emergere il singolo in virtù del suo conformarsi alla massa, era simile «alla colorazione protettiva che assumono certi animali. Somigliano talmente al loro ambiente che li si può appena distinguere» (Pati, 1984, p. 15);
- la *sfera conoscitiva*, poiché la persona, inadatta a intraprendere un dialogo costruttivo con quei prodotti tecnologici che altro non erano che il frutto della sua ragione, si era trovata in mezzo a una vera e propria crisi conoscitiva. In altri termini, in quella società che era mediale ma non ancora connessa, non era più l’individuo a usare il mezzo ma erano i ritmi che l’individuo stesso aveva imposto alla macchina a controllare lo scorrere della vita umana;
- la *sfera affettiva*, in quanto la problematicità che aveva invaso la vita della persona aveva avuto conseguenze inevitabili anche sulla sfera sentimentale ed emotiva, conseguenze che si erano tradotte in una sterile esaltazione della sfera corporea. Da qui una sorta di incomunicabilità che aveva iniziato a pervadere anche l’incontro sessuale che, privato della sua dimensione affettiva, si risolveva in una circostanza di isolamento e solitudine.

Le riflessioni di Pati erano, dunque, relative a una società in cui l’avvento della rete iniziava a muovere i primi passi nell’ampliare e modificare i modi di comunicare, nel moltiplicare

gli interrogativi sull'eticità dei contenuti veicolati e nel ridisegnare la mappa cognitiva dell'individuo trasformando i suoi rapporti con lo spazio, il tempo e la memoria in dimensioni cognitive sempre più veloci e caotiche. Oggi quelle considerazioni di emergenza educativa è come se si fossero radicalizzate poiché la persona si trova a vivere in un mondo in continuo cambiamento sia sociale sia antropologico, che trasforma l'esperienza in eventi e situazioni che si ristrutturano di continuo in maniera liquida (Bauman, 2000). La liquidità si pone, dunque, come lo stemma di una società in cui gli orientamenti sociali e culturali, i confini tra questi orientamenti e il concetto di potere non fanno più parte della sfera di controllo della persona poiché queste profonde trasformazioni, amplificate dal consolidarsi dei media digitali nella vita quotidiana, spostano sempre di più l'individuo verso la sfera dell'individualismo esasperato. Tutto questo spinge l'individuo a vivere la dimensione del legame relazionale in maniera profondamente ambivalente perché la persona è molto più sola rispetto al passato ma, nello stesso tempo, è più libera di cimentarsi in nuove esperienze per tentare di contenere in qualche modo la solitudine.

In questa cornice storica fatta di crisi e spaesamento l'individuo, anche se libero di scegliere la dimensione nella quale potersi riconoscere, sia essa culturale, politica, affettiva, non ha più punti di riferimento da seguire e questo disorientamento genera libertà e insoddisfazione allo stesso tempo. Questo "uomo senza legami" si trova a vivere anche un'età in cui

gli uomini e le donne disperati perché abbandonati a se stessi, che si sentono degli oggetti a perdere, che anelano la sicurezza dell'aggregazione e una mano su cui poter contare nel momento del bisogno e quindi ansiosi di instaurare relazioni, [sono] al contempo timorosi di restare impigliati in relazioni stabili, per non dire definitive, poiché paventano che tale relazione possa comportare oneri e tensioni che non vogliono né pensano di poter sopportare e che dunque, possa fortemente limitare la loro agognata libertà di instaurare relazioni (Bauman, 2003, p. 6).

Ora, se l'esistenza delle donne e degli uomini della società contemporanea appare innervata da spaesamento, complessità, difficoltà nel sentire e, dunque, vivere il senso ultimo delle emozioni compresi il dolore e la sofferenza, è perché la formazione stessa degli adulti si trova coinvolta in una doppia sfida, sia nei confronti delle responsabilità educative che debbano assumersi rispetto ai giovani, sia nei confronti di loro stessi. Legare il senso di responsabilità al mondo degli adulti, oggi, non deve meravigliare in quanto, se fino a qualche tempo fa il mondo degli adulti poteva poggiare sulla stabilità e sulla sicurezza come categorie chiave dell'esistere, nell'odierna società della crisi l'adulthood appare come un'età in continuo mutamento il cui orizzonte di riferimento deve necessariamente tradursi in un orientamento che educhi alla *scelta* e alla *progettualità* (Loiodice, 2004). Questa necessità educativa che deve accompagnare la formazione degli adulti è più che mai necessaria poiché l'universo giovanile ha bisogno di adulti in grado di raccontare e di raccontarsi, di adulti che «non hanno mai smesso di camminare» (Garelli, 2000, p. 26). Questa esigenza degli adulti di narrarsi, intrecciare dialoghi, porsi domande, ascoltare storie (Loiodice, 2017) potrebbe diventare per i giovani una bussola orientativa poiché

La narrazione svolge una funzione formativa, o ancor meglio autoformativa, per la capacità che l'adulto ha di apprendere dall'esperienza, soprattutto se si ha modo, attraverso il racconto, di rappresentarsela meglio, innanzi tutto a se stessi e poi anche agli altri. La narrazione, dunque, non è mai un raccontare fine a se stesso ma è in grado di attivare veri e propri processi di apprendimento [...]. Al fine di esprimere la propria valenza formativa, la narrazione ha bisogno di interventi intenzionalmente educativi da parte di professionisti capaci di liberare la potenza emancipativa della dimensione biografica [...] (Loiodice, 2017, p. 112).

Queste riflessioni chiamano in causa la formazione e la conseguente missione degli insegnanti che, come osserva Perrenoud (2017), hanno costantemente bisogno di interrogarsi sulla propria attività, sulla relazione educativa con alunne e alunni in una di-

mensione di osservazione che l'istituzione scolastica stessa può intraprendere nell'ambito di un percorso di autovalutazione complessiva. Il ruolo di un insegnante consapevole potrà declinarsi nell'orientare i giovani a dare senso alla vita anche riflettendo criticamente sulla sofferenza e sulla morte come passaggi necessari per la crescita esistenziale. La prima operazione da compiere sarà quella di dare voce al dolore, di dividerlo proprio perché l'essere umano è un essere-in-relazione. Tale esternazione potrà essere resa possibile lavorando sulla comunicazione e sulla condivisione come aspetti fondamentali della vita e, in tale senso, solo un'educazione che insegni a vivere il dolore potrà anche riferirsi alla speranza come categoria chiave di ogni percorso formativo. A tale proposito vorrei riportare il fatto di cronaca relativo alla bambina del comune di Minerbe che, non avendo avuto la retta della mensa pagata dai genitori per problemi economici, aveva mangiato, nelle ore di pranzo, tonno e crackers. Ora, lontani da orientamenti politici e da considerazioni relative al perché la famiglia non avesse comunque provveduto diversamente al pasto della bambina, ciò che pedagogicamente aveva attratto la mia attenzione era stato il fatto di una bambina che non aveva potuto mangiare. La scommessa dell'umano, allora, potrebbe annidarsi tra le righe, al di là delle regole e vestire i panni della compassione declinandosi in un aiuto che si muove concentrandosi sul fatto in sé, sulla persona che soffre. Ecco che allora la speranza potrà davvero diventare una dimensione che si apre al futuro solo permettendo alla persona di proiettarsi umanamente, come affermava Lévinas, come *desiderio* dell'altro. Non a caso nella prospettiva filosofica di Lévinas l'alterità è intesa come parte costitutiva della soggettività: l'altro riguarda sempre l'io e viene prima di esso. Ora, una tale dimensione educativa della sofferenza che «è sempre sofferenza dell'altro» (Lévinas, 1985, pp. 126-127) e della speranza guarderà anche alla morte come orizzonte di senso della vita, ovvero penserà alla morte come una dimensione etica verso cui volgere lo sguardo. Al di là dei significati religiosi che interpretano il significato della morte, quest'ultima potrà essere intesa anche come una sorta di faro in grado di orientare l'esistenza verso

valori eticamente condivisi solo se diventa il mezzo per tramandare, con la *memoria*, le azioni, i pensieri e le idee di chi va via. Romano Guardini (1957) sosteneva che il “buon morire” è ciò che rende pienamente completa una vita che giunge alla fine poiché l’aver vissuto con lealtà, accoglienza e rispetto per l’altro, pone la morte in una dimensione di saggezza; in altri termini è come se la morte funzionasse a ritroso sulla vita stessa conferendole significato e, in un certo senso, immortalità.

Per tentare di portare avanti un progetto comunitario che crei «preoccupazione empatica» (Dato, 2015, p. 241) è necessario iniziare a riflettere su come il dolore, nelle sue molteplici sfumature, abbia una sorta “struttura”, una logica in grado di guidare, chi vive quell’emozione, ad acquisire una forma che sia unica e irripetibile. Kierkegaard, ad esempio, ne *Il concetto dell’angoscia* (1953) riflettendo sul “terribile” come quella dimensione che pervade la vita dell’individuo nei termini di finitudine e di rischio dell’esistere, faceva appello al ruolo dell’educazione intesa come educazione del “possibile”. Tale educazione del possibile, per poter funzionare, dovrà orientare, oggi, sia l’educando nel comprendere che salvezza e fallibilità possono fare parte del lungo percorso dell’esistenza, sia l’educatore che a sua volta dovrà abbracciare l’idea che la vita e l’educazione devono necessariamente muoversi nella sfera della possibilità, così come del rischio e dell’inaspettato.

3. La scuola degli affetti. Riflessioni educative

Per affrontare la questione educativa di una scuola degli affetti intesa come luogo in grado di orientare costruttivamente le emozioni dei giovani, è necessario riflettere su come tale agenzia educativa sia un sistema relazionale (Riva, 2015) attraversato da emozioni, tensioni, sentimenti che oggi più che mai è necessario indagare poiché, chi si occupa di educazione, potrà avvalersi di questa sorta di analisi per tentare di creare progetti educativi adatti alle molteplici sollecitazioni della odierna società. L’ambito scolastico, infatti, è quotidianamente attraversato da numeri elevati di perso-

ne, allievi, insegnanti, personale amministrativo, famiglie che a loro volta si fanno portatori di desideri, bisogni, aspettative, paure (Blandino, 2008; Blandino & Granieri, 2002). In questa ottica di complessità emotiva alunni e insegnanti si trovano coinvolti in uno scambio reciproco di emozioni in quanto, da una parte gli alunni riversano sui docenti i loro bisogni di supporto, definizione del nuovo sé e della nuova identità sessuale (Riva, 2016), dall'altra gli insegnanti si trovano a dover gestire questa enorme mole di affetti ed emotività che può anche rappresentare un ostacolo per l'apprendimento.

Ecco perché, proprio per il delicato ruolo che le emozioni svolgono nel percorso formativo di giovani e adulti, queste ultime dovrebbero diventare oggetto di una sorta di pedagogia politica orientata a un impegno formativo che possa spingere ogni persona a mettere costantemente in discussione le proprie credenze per aprirsi all'altro (Dato, 2016). Damasio, negli anni Novanta, aveva messo in evidenza la funzione fondamentale che emozioni e ragione insieme, svolgono nel processo formativo della persona.

La ragione non può essere così pura come la maggior parte di noi ritiene che sia, o vorrebbe che fosse; che i sentimenti e le emozioni possono non essere affatto degli intrusi entro le mura della ragione: potrebbero essere intrecciati nelle sue reti [...]. Le strategie della ragione umana probabilmente non si sono sviluppate senza la forza guida dei meccanismi di regolazione biologica dei quali emozioni e sentimenti sono espressioni notevoli (Damasio, 1995, p. 18).

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 (Baldacci, 2007). In questa direzione tali riflessioni potrebbero rappresentare delle linee guida per una scuola che, seguendo le sollecitazioni di una società in continuo cambiamento, deve puntare a una sorta di

piattaforma valoriale che scommetta sull'empatia come quella «competenza emotiva sociale» (Ivi, p. 242) che deve essere maggiormente valorizzata poiché, tale competenza emotiva, può consentire al giovane sia di attenzionarsi empaticamente all'altro, sia di imparare a consapevolizzare e orientare i propri impulsi.

Per comprendere l'importanza che può rivestire la valorizzazione dell'empatia in ambito scolastico, basti pensare alle difficoltà che hanno i giovani nell'attraversare l'adolescenza poiché è l'età in cui la fragilità attraversa dimensioni diverse come ad esempio la crisi del corpo in quanto le trasformazioni vengono vissute dall'adolescente con «caratteristiche mostruose che sembrano appartenere ad altro da sé. [...]. Ora il corpo si fa presenza, e presenza burrascosa» (Andreoli, 2008, p. 76). Ma l'adolescenza è anche quella stagione della vita caratterizzata dalla *sfida* nell'ambito della quale non è importante il “cosa” rappresenti quella sfida ma conta solo il fatto di affrontare la sfida in sé. La sfida adolescenziale, allora, per gli educatori, deve porsi sia come una dimensione da sostenere, sia da contenere per evitare che si trasformi nelle numerose “prove di morte” nelle quali l'adolescente scarica carenze affettive e dolori.

Appare chiaro, dunque, come la questione educativa delle emozioni non possa essere considerata come una questione di riflessione tout court su un ruolo generale che queste ultime rivestono nella vita della persona. L'empatia, infatti, come affermano Goleman e Senge, ha una natura dialogica e relazionale in grado di orientare la persona in generale e il giovane in particolare

in un mondo di distrazione crescente e di relazioni personali sempre più in pericolo, in cui le connessioni tra le persone, gli oggetti e il pianeta sono più importanti che mai (Goleman & Senge, 2016, p. 5).

In tale prospettiva Dato suggerisce quali possano essere quelle abilità emotive in grado di realizzare un apprendimento sociale empatico, ovvero la concentrazione sul proprio mondo interiore, la comprensione dell'altro e del mondo nel suo insieme (Dato, 2016). Goleman, a tale proposito, sofferma la sua attenzione

sull'importanza della “preoccupazione empatica”, ossia quel comportamento che può condurre all'*azione* empatica, a quell'azione, cioè, che si declina come attenzione per i bisogni e per le necessità dell'altro (Goleman & Senge, 2016). Un'azione empatica così intesa veste, necessariamente, gli abiti pedagogici della *cura sui*, una cura orientata all'altro per agire anche nella direzione di un aiuto e di un supporto (Boffo, 2006). L'azione empatica che si declina in *cura sui* sarà un'azione in grado di orientare anche il modo che la persona ha di comprendere il mondo nel suo insieme al fine di portare avanti una sorta di intelligenza ecologica che possa collegare la persona con la natura e la realtà circostante (Nussbaum, 2004). Una scuola che educi agli affetti e all'empatia, dunque, è soprattutto una «scuola della narrazione» (Dato, 2016, p. 249) poiché raccontarsi e raccontare diventa, in una tale scuola, sia strumento per valorizzare «la memoria personale e collettiva» (Dato, 2016, p. 249), sia mezzo per coltivare attitudini autoriflessive ed empatiche. In questa direzione il ruolo svolto dalle emozioni in generale e dall'empatia in particolare, potrà innervare anche i percorsi relazionali e sociali che i giovani potranno realizzare nel corso della loro esistenza poiché vi è uno stretto legame tra la maturazione delle competenze emotive e la qualità della vita, tra la saggezza affettiva e la capacità di orientarsi nel mondo (Dato, 2017).

Per questo la formazione di competenze emotive può essere considerata singolare impresa pedagogica capace di dare ad ogni uomo un aiuto reale a superare il disagio esistenziale, a significare la vita ad arricchirla di senso, a viverla in maniera qualitativamente superiore [...] (Dato, 2017, p. 123).

Bibliografia

- Andreoli A. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Bauman Z. (2003). *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge: Polity Press.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Cortina.
- Blandino G., & Granieri B. (2002). *Le risorse umane nella scuola*. Milano: Cortina.
- Boffo V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- D'Arcangeli M. (2009) (a cura di). *Il disagio giovanile come problema pedagogico*. Pescara: Libreria dell'Università.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Dato D. (2015). Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo. *Pedagogia oggi*, 2, 239-251.
- Dato D. (2017). La perenne scommessa: pensare le emozioni ed emozionare il pensiero. In I. Loiodice (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 118-135). Bari: Progedit.
- Erbetta A. (2001). *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fadda R. (2002). *I sentieri della formazione. La formatività tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Garelli F. (2000). La giovinezza: moratoria psicosociale o momento privilegiato per la formazione? In L. Pati (a cura di), *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione* (pp. 13-26). Brescia: Editrice La Scuola.
- Goleman D., & Senge P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli Etas.
- Guardini R. (1957). *Le età della vita*. Milano: Vita e pensiero.
- Heidegger M. (1969). *Essere e tempo*. Torino: Utet.
- Illouz E. (2006). *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*. Bologna: Il Mulino.
- Kierkegaard S. (1953). *Il concetto dell'angoscia*. Torino: Paravia.
- Lacroix M. (2001). *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion.
- Lasch C. (1984). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lévinas E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2017). Vite in formazione. L'identità adulta tra permanenza e cambiamento. In I. Loiodice (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 101-117). Bari: Progedit.

- Maffesoli M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris: Le Livre de Poche.
- Moravia S. (1999). *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pati L. (2000) (a cura di). *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2004). Sul dolore nella vita dell'uomo. *La Famiglia*, 223, 3-4.
- Perrenoud P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi*. Roma: Anicia.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Cambridge: University Press.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia oggi*, 2, 21-39.
- Zamperini A. (2007). *L'indifferenza*. Torino: Einaudi.