

## STUDI E RICERCHE

---

Parte seconda:  
Dimensioni sociali, comunicative  
eaffettivo-relazionali alla base di efficaci processi  
di apprendimento

Part two:  
Social, communicative, emotional  
and relational dimensions supporting  
effective learning processes

---





# Dalla pedagogia delle emozioni alla pedagogia della differenza. Comunicazione e relazionalità nella scuola primaria

## From the pedagogy of emotions to the pedagogy of difference. Communication and relationships at primary school

---

Luana Collacchioni  
luanacollacchioni@unifi.it

### ABSTRACT

Emozioni e razionalità non sono dimensioni antitetiche, ma strettamente interrelate per condurre al sapere consapevole e alla formazione armonica dell'identità. La motivazione è la nuova chiave di lettura per costruire un processo formativo dotato di senso. La pedagogia della ragione, nell'incontro con la pedagogia delle emozioni potrà creare la pedagogia della differenza per promuovere il rispetto dell'altro e un'alta qualità della vita. La diversità è un valore e in quanto tale deve essere "accettata" nella scuola e nella società.

Emotions and rationality are not antithetical dimensions, but tightly interrelate to conduct to know aware and to the formation of the harmonic identity. Motivation is the new key of reading to build a formative process endowed with sense. The pedagogy of the reason, in the meeting with the pedagogy of the emotions you/he/she can create the pedagogy of the difference to promote the respect of the other and a high quality of the life. Diversity is a value and in how much such you/he/she must be "approved" in the school and in the society.

### KEYWORDS

Emotions, rationality, motivation, pedagogy of the reason, pedagogy of the emotions, pedagogy of the difference, diversity  
Emozioni, razionalità, motivazione, pedagogia della ragione, pedagogia delle emozioni, diversità

La ragione e la passione sono il timone e le vele  
del vostro spirito navigatore.  
Kahlil Gibran, *Il profeta*

## 1. Emozione e conoscenza: l'interconnessione dei domini conoscitivi

Lo stretto rapporto tra emozione e conoscenza, a livello teorico è ormai acquisito da alcuni decenni, tuttavia tale consapevolezza incontra forti resistenze a tradursi in pratica didattica o più ampiamente, educativa e il riferimento oltre alla scuola, va anche alle famiglie e alla territorialità.

La **dimensione emozionale** fa parte – ed una parte significativa – del processo di conoscenza. Essa appartiene all'essere umano perché utile per la sopravvivenza della specie, altrimenti non si sarebbe mantenuta nel patrimonio ontogenetico e nell'evoluzione filogenetica della specie umana; in tale prospettiva il **dominio emozionale** si intreccia col **dominio percettivo-sensoriale** e con quello **razionale**. Ne consegue che la conoscenza ha necessità di essere ripensata in modo congiunto e interrelato (Orefice, 2001, 2003).

Se l'**emozione** attiene inesorabilmente allo sviluppo della conoscenza, la **motivazione** è la spinta che risveglia il desiderio e la passione e, soltanto quando tali dimensioni gioiose e di piacere connotano l'apprendimento a scuola, quest'ultimo può divenire veramente tale, perché significativo e dotato di senso, per tutti: alunni e insegnanti (e per ognuno in modo differenziato a seconda della propria diversità/datità).

## 2. Razionalità ed emozioni

La persona non può formarsi in modo completo se non sviluppa consapevolmente anche la sfera emozionale e, viceversa, la sfera emozionale aiuta a completare la formazione della persona. È fondamentale sviluppare la mente emozionale, non solo la parte pensante, né solo la parte senziente. Qualunque contenuto si voglia esplorare non ha il pensiero in sé e non ha nemmeno l'emozione stampata dentro, ma semplicemente diventa l'una o l'altra o ambedue, a seconda del tipo di sapere che una persona ci costruisce attorno per spiegarselo; a seconda cioè che la lettura sia fatta con la mente o col cuore. La **fissità emozionale** (cioè l'incapacità di "spostarsi" dal proprio modo di sentire le emozioni), oltre che intellettuale e culturale inficia la comunicazione interpersonale e lo sviluppo armonico tra le dimensioni intrapersonali. Il **decentramento emozionale** implica invece la capacità di sentire la diversità come possibile, prima ancora di valutarla come legittima. **Decentramento emozionale** e **razionale** sono quindi necessari per comunicare in modo efficace; la capacità di decentrarsi dalle proprie emozioni e dal proprio pensiero per accogliere empaticamente le emozioni ed il pensiero dell'alterità, permette di accogliere e conoscere l'altro per ciò che è e permette inoltre di conoscere sempre meglio se stessi, attraverso gli infiniti *feedback* che gli interlocutori "rinviano". Se non si sviluppa la mobilità della conoscenza emozionale, si rischia di cadere nella **massificazione planetaria** dei gusti, dei desideri, degli entusiasmi e di ogni altra variabile sensoriale ed emozionale.

Le persone competenti sul piano emozionale, quelle cioè che sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente, si trovano avvantaggiate in tutti i campi della vita, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole che portano al successo e hanno maggiori probabilità di essere felici (Filliozat, 2002). Alfabetizzarsi emozionalmente diventa un obiettivo di primaria importanza, in quanto tale capacità si rifletterà trasversalmente su tutto lo sviluppo della personalità.

Alla pedagogia spetta il compito di riflettere senza pretendere di definire una razionalità assoluta, preposta all'agire pedagogico: tramontati i pensieri educativi forti che servivano da modelli, diviene fondamentale individuare nuovi cardini fondanti del percorso educativo. Baldacci (2007, p. 10) sostiene che:

*"la pedagogia non si deve rinchiudere né in uno spazio teorico puramente astratto e contemplativo, né in una pratica meramente empirica, [...] la pedagogia da un lato deve mostrare attenzione alla concretezza storico-sociale dei problemi educativi, dall'altro deve essere caratterizzata dalla funzione regolativa della teoria, dal ruolo-guida della ragione."*

Ma, ai diversabili, la pedagogia cosa offre? Esiste una **pedagogia della differenza** che non sia **pedagogia speciale**, specifica per la diversabilità, ma che sia pedagogia attenta, accogliente ed inclusiva veramente per tutti e per ognuno?

### 3. La pedagogia delle emozioni

In ambito pedagogico si fa strada la **pedagogia delle emozioni** e l'approccio biologico e quello neuroscientifico danno valore e forza alle teorizzazioni che chiamano in causa – fortemente in causa – il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva: sono le emozioni che innescano la motivazione ad apprendere, sono le emozioni che determinano le relazioni intersoggettive, sono ancora le emozioni che hanno un peso preponderante nell'apprendimento e che connotano la nostra stessa esistenza.

La razionalità ha un valore che nessuno può toglierle ma non è l'unico o il più importante da considerare, neppure nella scuola. Bisogna riconoscere "l'errore di Cartesio" (Damasio, 1994) e sostenere che per essere individui con un'identità salda, abbiamo bisogno di **sentire ciò che pensiamo** per ricongiungere ciò che per natura è unito (e che alcune culture, fra cui quella occidentale, per troppo tempo hanno tenuto frammentato), per essere soggetti pensanti consapevoli dei propri pensieri, delle proprie azioni e dei propri sentimenti, per essere pronti a rispondere agli imprevisti che caratterizzano la vita stessa, anche se questo particolare generalmente ci sfugge (Morin, 1979, 1986, 2000).

In tal senso il **problematicismo esistenziale** dovrebbe essere la prospettiva teorica di riferimento di ogni insegnante affinché niente rimanga di intentato e perché sia viva la possibilità di pensare il processo formativo sempre in termini costruttivi e di cambiamento, dal momento che la vita stessa è cambiamento e le scienze dell'educazione sono per eccellenza le discipline del cambiamento. Soprattutto nelle situazioni di disagio e di handicap. E lo stesso vale per l'intercultura, che continuamente sollecita a pensare alla **diversità** come base imprescindibile dell'essere umano.

Nel 1992 Mariagrazia Contini pubblica il volume *Per una pedagogia delle emozioni*, tematica – quella delle emozioni - in quegli anni assolutamente innovativa. La finalità del volume sta nel tentativo di individuare come la scuola possa rispondere a tutti i suoi alunni ed in particolare alle situazioni complesse, ai cosiddetti soggetti-problemi, per i quali il repertorio del buon senso e della ragionevolezza non bastano a favorire il superamento delle difficoltà. Emergono in questi casi, in tutta la loro evidenza, i limiti derivati dall'**analfabetismo emotivo**. L'Autrice evidenzia l'importanza per l'educatore (e quindi anche per l'insegnante), di acquisire consapevolezza dei propri processi cognitivi ed emozionali e di saper cogliere quella "tensione" che permetta di coniugare la **pedagogia delle emozioni** con la **pedagogia della ragione**. Ragione ed emozioni. Non solo ragione, non solo emozioni. Un primo passo viene fatto per portare l'alfabetizzazione emozionale nella scuola, soprattutto nell'atteggiamento comunicativo-relazionale degli insegnanti.

L'insegnante a scuola ha il compito istituzionale ed il dovere deontologico di attuare processi formativi che devono rimanere aperti al possibile, che siano in rapporto progettuale-costruttivo con la realtà, pur seguendo le programmazioni stabilite, concordate e previste a livello normativo.

Dare spazio alle emozioni nella scuola non significa soltanto proporre progetti, laboratori e percorsi sulle singole emozioni e quindi lavorare sulla rabbia, sulla paura, sulla gioia, ecc. o proporre progetti sull'alfabetizzazione emozionale, ma significa riconoscere il potenziale di conoscenza delle emozioni e, a livello professionale, per

l'insegnante, significa assumere una modalità empatica, emozionalmente capace di accogliere la dimensione personale e soggettiva degli alunni, di porre attenzione ai disagi, anche quelli meno evidenti, di **creare dialogo** e soprattutto di **motivare all'apprendimento** tutti ed ognuno rispettando le singole personalità.

L'insegnante è sollecitato ad assumere quotidianamente un atteggiamento meta-riflessivo per essere accogliente, disponibile all'ascolto, flessibile e capace di fare quell'autocritica necessaria a rivedere costantemente la propria azione educativa e ad assumere quell'empatia necessaria ed indispensabile per sapersi decentrare emotivamente e razionalmente.

#### 4. Il contributo del decostruzionismo in pedagogia: smascherare il pregiudizio e recuperare gli impensati

Nel corso degli anni Ottanta del secolo scorso, la nozione di "cura di sé" viene presentata da Michel Foucault come il dispositivo principe che investe profondamente la vita interiore del soggetto. La scrittura è, per il filosofo francese, fortemente legata alla *cura sui*. Foucault sostiene che avere cura di sé significhi ascoltarsi, interrogarsi e analizzarsi secondo un modello che trova il proprio baricentro nell'equilibrio tra strutturazione e ristrutturazione del sé, tra composizione e ricomposizione dell'io, tra costruzione e decostruzione dell'identità (Mariani, 2007, 2008).

Il **decostruzionismo** diviene il modello teorico di riferimento, connettendolo all'ermeneutica: **decostruire** e **interpretare**. Si decostruisce il pregiudizio e si smascherano infrastrutture mentali, nascosti e non-detti. La decostruzione diviene un dispositivo preliminare, necessario per distruggere i condizionamenti e per superare l'ideologismo, il conformismo, l'autoritarismo e il logocentrismo, per accedere a un pensiero della differenza radicale, intesa come alterità e **decentramento**: una sorta di decentramento filosofico, intendendo con ciò la capacità di allontanarsi da sé per riflettere su se stessi; il Sé come soggetto e oggetto del proprio pensiero.

Il decostruzionismo, intendendo superare il pensiero filosofico-pedagogico tradizionale, sviluppa un pensiero che, incardinandosi sull'interpretazione, ne dilata le valenze critiche, riflessive e innovative. L'operazione decostruttiva, attraverso il principio critico-radicalo, aiuta l'uomo ad emanciparsi. La decostruzione appare fondamentale nell'accettazione dell'alterità, e quindi anche della diversabilità, perché intende scomporre certezze, desedimentare tradizioni, smascherare fondamenti pregiudizievole e condizionanti, rendendoli leggibili, valorizzando il radicalismo e il primato dell'interpretazione.

Molti sono i fronti attraverso cui il decostruire opera in pedagogia. Basti pensare al recupero degli impensati, al disvelamento dei nascosti, all'analisi dei silenzi, all'attenzione per i non-detti. La decostruzione assume una valenza epistemologica utile per affidare alla pedagogia un ruolo più audace, necessario contro il dogmatismo e i condizionamenti più profondi, indispensabile per rivalutare le diversità e non marginalizzarle.

Decostruire la pedagogia allora non solo appare possibile ma necessario, per liberarla dai condizionamenti, per affrancarla dal pregiudizio, per aprirla alla problematicità. È possibile "decostruire" criticamente se, e solo se, si è acquisita la capacità di pensare in modo riflessivo e problematico.

## 5. Il problematismo pedagogico: finitudine e gettatezza dell'essere

Il **problem solving** a scuola è una metodologia ma anche una modalità di pensiero, che apre al possibile, all'elaborazione di ipotesi, alla ricerca di soluzioni, allo sviluppo del ragionamento e al potenziamento delle abilità di pensiero divergente.

Il problem solving può orientare verso il **problematicismo pedagogico** e verso l'elaborazione di pensieri decentrati, decostruttivi e possibilisti. Il problematicismo può sollecitare il riconoscimento e l'accettazione di punti di vista diversi dal proprio e, in tal senso, contribuisce allo sviluppo del **decentramento**; favorisce l'ascolto e la comunicazione reciproca, facendo emergere la sfera emozionale dei soggetti, che confrontandosi, evitano fissità e cristallizzazioni di pensieri e azioni. Il problematicismo è un'istanza, un'esigenza che il soggetto sceglie ed in tale connotazione, esso diventa **destinazione prescelta**. Contini, riflettendo sulla problematicità come destino dell'educazione, ne individua due tratti distintivi: la **finitudine** dei soggetti umani e la **gettatezza** heideggeriana o **l'essere dato** bertiniano.

La **finitudine** è peculiarità dell'esistenza umana, per la quale l'unica certezza è definibile nella morte, che al suo arrivo renderà immediatamente impossibile ciò che, fino ad un istante prima, appariva invece come possibile. Vivere con questa consapevolezza può aiutarci a cogliere valori paradigmatici dell'umanità planetaria. La finitudine consente il superamento della paralisi progettuale e l'apertura di possibilità verso nuovi orizzonti di senso, ovunque e per chiunque.

Anche la **gettatezza** ha la doppia caratteristica di delimitare e di aprire. Trovarsi gettato in un mondo preesistente significa trovarsi in un mondo condizionante, con cui il processo di costruzione della personalità deve fare i conti. Ma, in tanti e continui condizionamenti, la realizzazione del soggetto dipenderà dalla sua capacità di progettazione esistenziale, una progettualità che continuamente ha la possibilità e/o la necessità di essere rivista e ripensata, ma che è comunque scelta personale, fra altre possibilità incontrate ma non scelte.

In tale ottica, anche la **progettualità dei diversabili** deve essere sollecitata perché diviene il loro destino. Nelle situazioni di disabilità, di diversabilità, nella diversità, diviene fondamentale, in educazione, aprire spazi di possibilità e questo è un compito dell'educazione, anche per coloro che la gettatezza ha reso svantaggiati. Educare è sempre un impegno etico, anche e soprattutto nella diversabilità.

Affinché la progettualità abbia esito positivo, il primo prerequisito indispensabile è individuabile nella **motivazione** (che diviene intenzionalità pedagogica e progettualità esistenziale) ed essa può esservi solo se un senso viene attribuito a ciò che si fa o che si intende fare, sia per gli insegnanti che per gli alunni. Il bisogno di attribuzione di senso, fondamentale per tutti, risulta particolarmente significativo nella diversabilità dove richieste inadeguate, troppo alte, troppo basse o non interessanti precludono l'attribuzione di un senso e quindi inficiano la motivazione a capire, ad apprendere, a scegliere, a vivere.

## 6. Motivazione e apprendimento

La motivazione alla professionalità docente e il desiderio di lavorare con i bambini/ragazzi sono indispensabili perché l'entusiasmo ed il piacere per la scoperta e per le relazioni umane si trasmettono insieme ai contenuti. La motivazione degli alunni più facilmente emerge quando i primi ad essere motivati sono proprio gli insegnanti.

Sono trascorsi quasi vent'anni dal volume della Contini, possiamo tuttavia ritene-

re che la scuola abbia accolto il messaggio precisamente direzionato anche agli insegnanti, in merito all'educazione e all'alfabetizzazione emozionale?

La mente ha perso il proprio monopolio dentro le aule scolastiche per lasciare spazio anche a corporeità ed emozionalità?

Desiderare di andare a scuola, perché appassionati delle materie di studio e avere il piacere di imparare, anzi, divertirsi imparando, sarebbe (ed è, quando ciò accade) il successo più grande per la scuola e la soluzione di molti problemi giovanili. Sarebbe indicatore di qualità dell'intervento scolastico.

La scuola dell'**alfabetizzazione emozionale** è quella scuola capace di coniugare, seguendo il dettato delle Indicazioni Nazionali del 2007, l'**alfabetizzazione strumentale**, con l'**alfabetizzazione culturale** di base, con l'**alfabetizzazione sociale**, "ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo".

Metodologicamente il lavoro di gruppo risulta di grande importanza per il superamento dei conflitti, perché è nel gruppo che le situazioni conflittuali emergono e chiedono di essere affrontate e gestite, mentre nelle lezioni frontali il silenzio e l'attenzione, che devono essere mantenuti, non lasciano spazio alle dinamiche relazionali. Soltanto se la lezione frontale non sarà l'unica modalità proposta dalla scuola, potrà riacquistare valore con conseguente potenziamento della soglia di attenzione degli alunni perché essi capiranno che quello della lezione frontale è il momento dell'ascolto, dell'elaborazione del pensiero, del ragionamento e lo potranno apprezzare nella sua significatività invece di subirlo attraverso l'obbedienza, o respingerlo disobbedendo.

## 7. Relazionalità e comunicazione: incontro e dialogo

Le basi della formazione, intesa come formazione della persona e acquisizione di nuovi saperi, si collocano esattamente nelle **relazioni** e nella **competenza comunicativa** che l'educazione è in grado di creare, proporre, potenziare, gestire, per formare cittadini del mondo. Cambi (2006, p. 82) evoca

*"il bisogno di un nuovo ethos e di una nuova politica che decanti l'esser-cittadini-del-mondo secondo almeno tre principi-chiave: il rispetto dei diritti umani, sempre e ovunque; l'esercizio della solidarietà, come principio etico e politico, in un Mondo lacerato da orribili differenze e da terribili contrasti; l'incremento della laicità, che è sì valore e principio tutto occidentale, ma che solo può permetterci di abitare quello spazio nuovo della mondialità che è terreno di differenze e da valorizzare nelle differenze; laicità poi è tolleranza, accordo, dialogo e mai sopraffazione: pertanto è il solo criterio che può permetterci di stare nello "spazio dell'incontro" che è, ormai, la realtà e il senso della convivenza contemporanea a livello planetario. E anche tutto questo è processo formativo. È impegno educativo. È teorizzazione e progettazione pedagogica."*

L'**incontro** è la base e l'arrivo, il principio ed il fine a cui tendere, non come nuovo "fondamento e coronamento" dell'educazione, ma come sede e luogo della decostruzione per ricostruire processi formativi integrati e inclusivi.

**Integrazione** e **inclusione**: pedagogia della differenza. **Intercultura**: pedagogia dell'incontro e del dialogo. Temi e termini assolutamente pregnanti di valore pedagogico e formativo, ma altrettanto sterili quando rimangono termini vuoti perché pri-



vi del loro intrinseco significato, cioè non vissuti nella realtà scolastica, personale e professionale, non costruiti dai docenti con/per gli alunni.

Tali tematiche inevitabilmente portano il pensiero all'integrazione scolastica di alunni diversabili (Mannucci, 2006), ma anche agli alunni di diversa etnia che popolano la scuola italiana e che talvolta vivono situazioni di profondo disagio. La **diversità** è ricchezza e sono convincenti le motivazioni teoriche che considerano una fortuna la possibilità di entrare a contatto con altre culture. Tuttavia, mentre maturiamo tale convinzione, ci accorgiamo che inevitabilmente il meticciamiento che si crea è anche problematicità, che il problema interculturale, di convivenza e di integrazione tra culture diverse, è un problema urgente e planetario (Cambi, Campani, Olivieri, 2003).

## 8. Dalla diversità alla Pedagogia della differenza

La **diversità** è il singolo, la peculiarità di ognuno, è la sua specificità, la sua irripetibilità: un valore immenso che rende ogni soggetto unico e, come tale, importantissimo. Non esiste produzione in serie degli esseri umani e la diversità di ognuno è l'intrinseco valore dell'umanità.

La **differenza** è il mondo, la totalità che contiene tutte le diversità possibili e perché possa contenerle tutte in modo non frammentato ma integrato, occorre che la singolarità di ogni essere esistente venga riconosciuta e rispettata.

La **pedagogia della differenza** è la pedagogia che rispetta, accoglie e produce cambiamento. Cioè è la Pedagogia stessa.

È compito della Pedagogia tracciare una linea di apertura alla conoscenza, al possibile, al dialogo, all'incontro. È compito della Pedagogia abbattere le frontiere culturali create dai confini geografici, dai tratti somatici, dagli idiomi e dalle culture, nella consapevolezza che le diverse culture sono tutte accomunate da un unico destino: la cittadinanza planetaria.

La Pedagogia deve ripensare l'**azione educativa** perché l'astrattezza e il dogmatismo creano pensiero omologante e massificante, invece per produrre cambiamento, occorre sviluppare idee capaci di sollecitare la progettualità e l'azione, partendo da istanze sociali che nel mondo globalizzato sono le più variegata e diversificate. Il luogo istituzionale principale di attivazione del pensiero pedagogico non può essere che la scuola. E la scuola è sede delle diversità.

Nell'ultimo ventennio la scuola si è enormemente trasformata da scuola in cui gli alunni devono perseguire e conseguire stessi traguardi/obiettivi come garanzia di uguaglianza per tutti, al ribaltamento di quest'idea e cioè a concepire la differenza non come uno svantaggio da superare per raggiungere la "norma" ma come un valore primario, da cui partire e non può essere diversamente dal momento che si riconosce all'individuo la sua specificità e unicità.

Sono stati i Programmi del 1985 ad evocare i concetti di **diversità** e **uguaglianza** nella scuola, individuando nella diversità il punto di partenza di ogni alunno che, attraverso una pluralità di linguaggi e l'utilizzo di tutti i canali della comunicazione, avrebbe potuto/dovuto raggiungere risultati equivalenti ai compagni. Era un iniziale approccio alla **differenza** come valore. Attualmente la diversità può essere letta, attraverso le lenti del problematicismo pedagogico, come datità, come essenza, come peculiarità non del soggetto, ma che il soggetto è: la condizione assegnata per destino (Bertin, 1968, Bertin, Contini, 2004).

È compito della Pedagogia sviluppare una **Pedagogia della differenza**, cioè un pensiero che stimoli gli insegnanti a leggere la diversità non solo nel deficit, non so-

lo nei tratti somatici inconsueti, non nel genere maschile o femminile, ma in ogni essere umano. Solo così la diversità potrà essere un valore e non una discriminante, in termini di salute, di etnia, di genere.

La Pedagogia della differenza è quella evocata da don Lorenzo Milani (1967, pp. 119-120) quando, in Lettera a una professoressa, scrive:

*“La pedagogia così com’è io la leverei. Ma non ne sono sicuro. Forse se ne faceste di più si scoprirebbe che ha qualcosa da dirci. Poi forse si scoprirà che ha da dirci una cosa sola. Che i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo, son diversi i paesi, gli ambienti, le famiglie. Allora di tutto il libro basterebbe una paginetta che dicesse questo e il resto si potrebbe buttar via. A Barbiana non passava giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora. Io non ci credo che esista un trattato scritto da un signore con dentro qualcosa su Gianni che non si sa noi.”*

Due grandi insegnamenti da questa citazione: il primo che la pedagogia non può essere astrazione e dogmatismo ma deve appartenere alla realtà e “scendere” nella pratica, nella didattica, nella metodologia, cioè nell’esperienza; la seconda è che occorre la motivazione, la volontà e l’intenzionalità per entrare nei problemi pedagogici, che non sono astratti ma che coincidono sempre col nome di qualcuno o con un interesse che si trasforma in “motivo occasionale” per apprendere.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2005). *La pedagogia come attività razionale.* Roma: Editori Riuniti.
- Baldacci M. (2005). *La dimensione emozionale del curricolo. L’educazione affettiva razionale nella scuola.* Milano: Franco Angeli.
- Bertin G.M. (1968). *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale.* Roma: Armando.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale.* Roma: Armando.
- Bowlby J. (1969, trad. it. 1972). *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L’attaccamento alla madre.* Torino: Boringhieri.
- Bowlby J. (1973, trad. it. 1975). *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione dalla madre.* Torino: Boringhieri.
- Bowlby J. (1980, trad. it. 1983). *Attaccamento e perdita*, vol. 3, *La perdita della madre.* Torino: Boringhieri.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale.* Roma: Carocci.
- Cambi F. (a cura di). (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche.* Roma: Armando.
- Cambi F. (a cura di). (2007). *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali.* Roma: Carocci.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (a cura di). (2003). *Donne migranti.* Pisa: ETS.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni.* Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione.* Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti.* Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio A. (1994, trad. it. 1995). *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano.* Milano: Adelphi.
- Fabbri M. (2008). *Problemi d’empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento de-*

- gli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Filliozat I. (2002). *Il quoziente emotivo. Come comprendere e usare le emozioni per riscoprire l'intelligenza del cuore*. Alessandria: Piemme Pocket.
- Foucault M. (1984, trad. it. 1991). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli.
- Mannucci A. (a cura di). (2006). *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Mariani A. (2007). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Morin E. (2000, trad. it. 2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (1986, trad. it. 2007). *Il metodo. 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (1979, trad. it. 2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orefice P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.
- Orefice P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini Studio.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

