




Studi
Studies



La complessità della relazione emozione-ragione

Complexity of the emotion-reason relationship

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano – Michele.Cagol@unibz.it

ABSTRACT

In this theoretical contribution I discuss the relationship between reason, cognition, knowledge, intelligence, on the one hand, and affection, feeling, passion, emotion, on the other. The disjunctive interpretation of this relationship, which has a long philosophical tradition and is deeply rooted in our culture and our ways of thinking, has influenced education significantly. The shift from a disjunctive perspective to a connective one, in the context of increasing educational complexity, can promote pedagogic planning that includes a moral-relational dimension. The analysis of the Stoic theory of passions (particularly Chrysippus' theory) illuminates the connections between emotional, cognitive, and moral aspects. I therefore propose to draw a parallel between the Stoic model and the relationship between experience and reflective thinking which is central to John Dewey's philosophy of education. I will conclude by attempting to show the potential minimum conditions needed to manage an applicative educational framework that aims at promoting critical, rational and ethically-oriented thinking on emotional experiences.

In questo contributo teorico discuto un rapporto problematico: quello fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e affetti, sentimenti, passioni, emozioni, dall'altro. La lettura disgiuntiva di questa relazione, che ha una lunga tradizione filosofica e che si è radicata in profondità nella nostra cultura e nelle nostre modalità di pensiero, ha avuto influenze significative in ambito educativo. Il passaggio dal piano della disgiunzione a quello della connessione, in una prospettiva di ampliamento della complessità pedagogica, può favorire una progettualità educativa attenta anche alla dimensione etico-relazionale. L'analisi della teoria stoica delle passioni (nello specifico, quella di Crisippo) può illuminare le connessioni fra le varie dimensioni: emotiva, cognitiva, etica. Propongo quindi di tracciare un parallelismo fra il modello stoico e il nesso fra esperienza e pensiero riflessivo che John Dewey ha posto al centro della propria filosofia dell'educazione. In conclusione, cerco di mostrare quali potrebbero essere le condizioni minime necessarie per affrontare, in termini operativi, una prospettiva formativa che voglia promuovere l'esercizio di un pensiero critico, razionale ed eticamente orientato sulle esperienze emotive.

KEYWORDS

Emotional Education; Emotion-Reason/Cognition; Complexity; Experience; Reflective Thinking.
Pedagogia delle Emozioni; Emozione-Ragione/Cognizione; Complessità; Esperienza; Pensiero Riflessivo.

Introduzione. Tessere connessioni

Per quanto a un primo sguardo possa sembrare contrario all'intuizione comune, l'attività mentale di *connettere*, rispetto all'atto di *disgiungere*, è generativa di maggiore *complessità*. Cercare e, eventualmente, trovare connessioni costituisce un processo cognitivo di ricerca che presuppone un'apertura, multi- e interdisciplinare, una vocazione relazionale e dialogica, e richiede la messa in campo di informazioni, conoscenze, saperi, competenze diverse, magari fra loro lontane e disparate, e strumenti di analisi e sintesi capaci di muovere il proprio punto di vista e di renderlo plurale.

Dall'altra parte, è evidente che anche l'attività analitica di scomporre e distinguere può essere generativa se inserita in un percorso di indagine e di comprensione¹. In questo caso, infatti, la proliferazione numerica di elementi e la parcellizzazione non determinano un pensiero iperspecialistico unidimensionale². Assumere una disgiunzione come uno stato di cose e non come uno *step* di ricerca, invece, significa mantenere separati, in maniera acritica, elementi che, per un qualche motivo, tradizionalmente sono identificati come distinti o incommensurabili. E ciò comporta un arresto dell'indagine e, più in generale, una chiusura scientifica.

Si aggiunga poi anche una questione etica, che non è di poco conto: molto spesso, trovandoci di fronte a un sistema di elementi disgiunti, siamo propensi a parteggiare per uno solo di quelli, tendiamo a dare preminenza e a essere non inclusivi (nell'accezione logica del termine). Il pensiero dicotomico, di fatto, influenza e polarizza la nostra axiologia.

Ritengo che sia necessario fare una precisazione ed esplicitare un punto. Il processo di connessione è esso stesso, in un certo senso, complesso: non si risolve, infatti, nella semplice unione. Questa caratteristica si mostra in maniera abbastanza chiara con il riferimento alla natura dialogica del processo cognitivo del connettere. Scrive Edgar Morin (1985, p. 57): «Che cosa significa dialogica? Significa che due logiche, due "nature", due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità». Morin insiste molto su questa caratteristica propria della complessità perché questa gli permette di evitare (e criticare) due semplificazioni epistemologiche: il ricorso alle demarcazioni nette e assolute, alla chiarezza, chiusura, separazione nella spiegazione (ivi, p. 53); e una certa interpretazione dell'olismo, quella particolare prospettiva che semplicemente «ignora le parti per comprendere il tutto» (ivi, p. 52) e che non rappresenta una reale alternativa al riduzionismo.

L'attività mentale della connessione, così come viene presentata in questo contributo, presenta dei tratti in comune con la quinta via della complessità, una delle strade che secondo Morin conduce alla "sfida della complessità" (ivi, pp. 51-52), e cioè la via dell'organizzazione:

L'organizzazione è ciò che determina un sistema a partire da elementi differenti, e costituisce dunque un'unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità. La complessità logica dell'*unitas multiplex* ci richiede di non dissolvere il molteplice nell'uno, né l'uno nel molteplice (ivi, p. 51).

- 1 Questa precisazione è d'obbligo, per allontanare facili equivoci: «Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la Conoscenza delle totalità, né l'analisi per la sintesi: si deve coniarle» (Morin 2001, p. 46).
- 2 Su disgiunzione, iperspecializzazione (o specializzazione chiusa), multi- e unidimensionalità (e chiaramente anche complessità) cfr. una sintesi in Morin 2001 (in particolare, pp. 41-43).

Ritengo che la tensione fertile fra connessione sintetica e distinzione analitica possa essere mantenuta proprio tenendo a mente, come accennato sopra, che il processo di separazione è distinto dallo stato di mantenimento di una disgiunzione, e che il primo può avere una funzione generativa anche in una prospettiva di connessione e integrazione.

Su complessità, teoria/e dei sistemi complessi, comportamento complesso, epistemologia della complessità etc. è stato scritto molto³. Per mostrare il legame fra l'attività mentale di connettere e la complessità è sufficiente però fare riferimento all'etimologia del termine 'complesso': questo deriva infatti dal latino *compl xu(m)*, participio passato di *compl cti* ('comprendere', 'abbracciare'). Morin (2001) offre, al riguardo, una chiara sintesi definitoria:

Complexus significa ciò che è tessuto assieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto [...] e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra di loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità. [...] l'educazione deve promuovere una "intelligenza generale" capace di riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e al globale (p. 38)⁴.

Franco Cambi (2000) rileva come alla complessità sia stato conferito «un ruolo di paradigma, anzi di meta-paradigma o regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire» (p. 162) e pone l'attenzione sul fatto che l'integrazione reticolare (un tessuto di connessioni, potremmo anche dire) comporta e necessita di molteplici letture:

Il mondo post-moderno è un mondo complesso; costituito di relazioni intrecciate, da un pluralismo di livelli, diremmo, ontologici (istituzionali, mentali, intenzionali ecc.) che interagiscono fra di loro, denotando una «realità» che non si può leggere più in modo semplice, univoco, omogeneo. È un mondo, appunto, reticolare, in cui ogni evento può e deve essere sottoposto a letture plurali, intrecciate e dismorfiche, ad un tempo (ivi, pp. 162-163).

1. Dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni. Per un ampliamento della complessità pedagogica

Anche in ambito pedagogico, la complessità si è guadagnata il ruolo di categoria, di paradigma orientativo e fondativo. A tale proposito, scrive Isabella Loiodice (2019):

La pedagogia si struttura così come una scienza di nessi e di contaminazioni, che esaltano il suo carattere euristico e costruttivo idoneo a coniugare paradigmi, linguaggi, metodologie di ricerca plurali e differenziati per ricomporli

3 Cfr., per una panoramica, Bocchi e Ceruti, 1985; Alferj e Pilati, 1990; su epistemologia della complessità e pensiero complesso, cfr. anche Morin 1993; su pedagogia e complessità, cfr. Cambi, Cives e Fornaca, 1991; Callari Galli, Cambi e Ceruti, 2003; Annacontini 2008.

4 Cfr. anche la formulazione in Morin 1985: «*Complexus* è ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità; ma l'unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno tessuto» (p. 56).

in una unità mai definitivamente data ma continuamente in divenire, riconoscendo nella *complessità* la condizione permanente e irrinunciabile del suo statuto epistemologico (p. 20).

Per poter costruire, in prospettiva formativa, è necessario tessere collegamenti, ricercare e indagare nessi, integrare visioni anche molto lontane. Una prospettiva, uno sguardo, che voglia darsi una progettualità educativa deve procedere quindi per connessioni e queste connessioni implicano «un ampliamento della complessità: di opacità e di ricchezza, insieme» (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006, p. XII). Si tratta, dunque, ancora una volta, di riuscire a muovere e dislocare il proprio punto di vista, «dal piano delle disgiunzioni a quello delle connessioni» (ivi, p. XVIII).

Un rapporto storicamente molto problematico è quello fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro. È «un problema che ci arriva attraverso una lunga, lunghissima, tradizione che lo ha “risolto” per via oppositiva» (Cambi 2000, p. 181). Nel 1916, nel volume *Democrazia e educazione*, John Dewey scriveva:

Un'altra opposizione corrente è quella che si dice esista fra intelletto ed emozioni. Le emozioni sono considerate puramente private e personali, del tutto estranee alla funzione della pura intelligenza di apprendere fatti e verità, fatta eccezione, forse, per la sola emozione della curiosità intellettuale. L'intelletto è una pura luce, le emozioni sono un calore che disturba. La mente si rivolge alla verità, le emozioni si volgono internamente a considerazioni di utile e danno personale (Dewey 2018, p. 455).

Ci troviamo di fronte al cosiddetto «paradigma disgiuntivo», una separazione radicata in profondità all'interno della nostra cultura, delle nostre modalità di pensiero, che ha avuto (e che, in parte, ha ancora) influenze significative sul lavoro teorico e riflessivo pedagogico e sul lavoro pratico educativo. Per la sua rilevanza – in maniera specifica, ritengo sia corretto aggiungere, per le sue ricadute in ambito educativo – parliamo di paradigma disgiuntivo, ma ci troviamo di fronte a un uso “sineddotico” dell'espressione: altre separazioni, altre disgiunzioni, hanno caratterizzato e caratterizzano (e necessitano, quindi, di un'apertura alla ricerca di connessioni in una prospettiva di ampliamento della complessità) il nostro sguardo umano sul mondo: mente-corpo, mente-cervello, cultura-natura, uomo-ambiente etc.

Rispetto al rapporto fra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza e sentimenti, affetti, passioni, emozioni è stato fatto, in ambito pedagogico e con il ricorso ad altre scienze, un grande lavoro teorico, critico e riflessivo per cercare di muoversi dal piano della disgiunzione a quello della connessione. Scrive Maria-grazia Contini:

Non da molto tempo, non in termini generalizzati, ma una connessione fondamentale – quella tra emozioni e conoscenza – possiamo darla ormai per acquisita all'interno della ricerca pedagogica che ha così realizzato una conquista di rilievo, in grado di sgombrare il campo da pregiudizi antichi, legittimati, anche, da numerose e autorevoli scuole filosofiche (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006, p. 3).

I termini utilizzati per identificare il rapporto (disgiuntivo o connettivo), e cioè ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro, non sono, all'interno del loro campo semantico, sinonimi, e hanno sfumature di significato anche di rilievo.

In ogni caso, l'intreccio tra gli universi semantici di questi termini conferma la pregnanza della dimensione emotiva/affettiva/sentimentale/passionale, a sua volta connessa con la dimensione cognitiva e la loro confluenza nell'agire etico-relazionale dei singoli, dei gruppi, delle comunità, in prospettiva sincronica e diacronica, filogenetica e ontogenetica (Loiodice, 2019, p. 55).

Loiodice mette in luce qui un'ulteriore e importante connessione, quella fra dimensione cognitivo-emotiva e dimensione etico-relazionale. Si potrebbe quasi avanzare un'ipotesi: l'ampliamento della complessità implicato dall'attività mentale di ricercare e tessere connessioni, a sua volta, può favorire e implicare ulteriori movimenti del pensiero e un'apertura dello sguardo in direzione di nuove possibili connessioni.

Il primo pensatore occidentale che ha legato strettamente fra loro dimensione cognitiva e dimensione passionale/emotiva e che ha incluso questa connessione nel proprio sistema etico è stato lo stoico Crisippo (circa 280-206 a.C., scolarca della scuola stoica a partire dal 232 a.C.). Di fatto, è comune a tutti gli stoici l'idea che la teoria delle passioni/emozioni sia parte integrante dell'etica; e l'idea che passioni/emozioni abbiano una qualche componente cognitiva si ritrova in tutto il pensiero greco. Ciò che invece contraddistingue il pensiero di Crisippo – e in questo si discosta da Platone, Aristotele, Epicuro e anche da Zenone (predecessore di Crisippo) – è la relazione di identità che egli stabilisce fra giudizio (un'attività cognitiva) e passione/emozione⁵.

2. La teoria stoica delle passioni/emozioni di Crisippo

La teoria di Crisippo viene fatta rientrare nella tradizione valutativa delle emozioni (Scarantino 2016). Le teorie valutative delle emozioni, note anche come teorie cognitive delle emozioni, sono diventate popolari negli anni Sessanta del secolo scorso. Esistono diverse varianti, ma la distinzione fondamentale all'interno di questa tradizione è fra teorie costitutive e teorie causali: le teorie costitutive sostengono che le emozioni *sono* cognizioni o valutazioni di un qualche tipo particolare (questo approccio è dominante in filosofia); quelle causali, invece, affermano che le emozioni sono *causate da* cognizioni o valutazioni (questo approccio è più popolare in ambito psicologico) (Scarantino e de Sousa, 2018). In generale, alla base della tradizione valutativa delle emozioni c'è l'idea che un'emozione sia «una forma speciale di pensiero sul modo in cui interpretiamo un evento» (Oatley 2007, p. 65).

La teoria stoica dei *pathê*⁶ è, così argomenta il filosofo della scienza Andrea Scarantino (2016, p. 25), all'origine dell'intero approccio costitutivo; Scarantino precisa anche, giustamente, che quella che chiamiamo teoria stoica delle passioni/emozioni è, nelle sue linee generali e prevalentemente, la teoria introdotta da Crisippo e poi difesa da Seneca.

La teoria di Crisippo⁷ può essere ricostruita molto sinteticamente nel modo

5 Cfr. Nussbaum, 1998, pp. 389-392.

6 Non mi pronuncio, in questa sede, sulla questione se sia più corretto o opportuno tradurre e rendere il termine greco *pathos* con 'passione' oppure con 'emozione'. In questo contributo utilizzo indifferentemente 'passione' o 'emozione' (oppure 'passione/emozione') in riferimento agli stoici, riservando invece 'emozione' per la trattazione contemporanea.

7 Per lo stoicismo antico, nello specifico, per la teoria dei *pathê* di Crisippo, utilizzo l'edizione a cura di Roberto Radice, *Stoici antichi. Tutti i frammenti secondo la raccolta di Hans von Arnim* (Radice

seguinte⁸. Le passioni sono giudizi⁹ (di valore o di appropriatezza) errati e il giudizio è interpretato dagli stoici come assenso alla rappresentazione (*phantasia*)¹⁰. La capacità di dare assenso richiede ragione. Il giudizio, quindi, è l'assenso della nostra ragione alla rappresentazione. Ci sono quattro passioni primarie: dolore (*lupê, aegritudo*), piacere (*hêdonê, laetitia*), paura (*phobos, metus*), desiderio (*epithumia, libido, appetitus, cupiditas*). Dolore e piacere sono dirette al presente, paura e desiderio al futuro; dolore e paura sono dirette verso un male apparente, piacere e desiderio verso un bene apparente¹¹. Tutte le altre passioni derivano dalle quattro passioni primarie¹². Ogni passione consiste in due giudizi: che (i) c'è un bene o un male a portata di mano (l'assenso alla rappresentazione che qualcosa di buono o cattivo sta accadendo o accadrà) e che (ii) è appropriato reagire in un certo modo (l'assenso alla rappresentazione che è appropriato reagire in un certo modo)¹³.

William Lyons sostiene che gli stoici non erano interessati principalmente a una teoria delle emozioni in sé, quanto piuttosto allo studio della nascita delle emozioni che, di conseguenza, può insegnarci come controllarle. In questo senso, li considera come dei proto-psicoterapisti. E li ritiene "moderni" in quanto hanno una concezione della mente decisamente materialista e, quindi, possono essere considerati, in maniera volutamente anacronistica, non-cartesiani (Lyons 1999, pp. 23-24). In quest'ottica, gli stoici, in generale, e Crisippo, in particolare, hanno tessuto connessioni rilevanti.

A proposito di connessioni e integrazioni, un presupposto importante, infatti, per comprendere la razionalità delle emozioni è l'idea stoica (di Crisippo e altri – ma non di Posidonio –, che va contro corrente rispetto alla concezione platonica, al modello del conflitto interno all'anima) dell'unità dell'anima¹⁴.

Una concezione unitaria dell'anima comporta una stretta integrazione fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva, e questa integrazione ha ripercussioni etiche. Martha Nussbaum, che nel volume *L'intelligenza delle emozioni* propone e discute una teoria cognitivo-valutativa neostoica delle emozioni, scrive:

Molte sono le conseguenze che derivano dalla decisione di concepire le emozioni come reazioni intelligenti alla percezione del valore. Se le emozioni sono permeate di intelligenza e discernimento, se contengono una consapevolezza del valore e dell'importanza, esse non possono, per esem-

2002). La sigla utilizzata per i frammenti crisippeï sulle passioni, contenuti nel VII libro de *I frammenti morali di Crisippo*, è [C.e], seguita dal numero del frammento (da [C.e]377 a [C.e]490).

8 Cfr. Scarantino 2016, p. 25 e Sorabji 2000, pp. 29-54.

9 Cfr., ad esempio, [C.e]382, [C.e]456, [C.e]459 e [C.e]475.

10 «The belief (*doxa*, Latin *opinion*) or judgement (*krisis*, Latin *iudicium*) involved in emotion is distinguished by the Stoics from mere appearance (*phantasia*, Latin *species, visum, visio*) by the idea that belief of judgement involves an additional mental operation. It involves assenting (*sunkatathesis*, Latin *adsensus, consensio, consensus*) with the mind or reason to the appearance. Strictly speaking, assent is given to propositions, and hence to the proposition contained in the appearance» (Sorabji 2000, p. 41).

11 Cfr., ad esempio, [C.e]378 e [C.e]386[2].

12 Cfr. [C.e]397, [C.e]401, [C.e]409, [C.e]414.

13 «Distress is the judgement that there is bad at hand and that it is appropriate to feel a sinking. Pleasure is the judgement that there is good at hand and that it is appropriate to feel an expansion. Fear is the judgement that there is bad at hand and that it is appropriate to avoid it. Appetite is the judgement that there is good at hand and that it is appropriate to reach for it» (Sorabji 2000, pp. 29-30).

14 «Our emotions and feelings, turbulent and dysfunctional though they can be, cannot be ascribed to an irrational part of the soul over which the agent has only indirect control. They are something done by the whole soul, just as much as wise and considered actions» (Annas 1992, p. 115).

pio, esser messe da parte facilmente nelle spiegazioni del giudizio etico, come tanto spesso è accaduto nella storia della filosofia. Invece di vedere la moralità come un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto, e le emozioni come motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire secondo i principi stessi, dovremmo considerarle come parte costitutiva del sistema del ragionamento etico (Nussbaum 2004, p. 17).

In estrema sintesi, posto che le emozioni hanno un contenuto cognitivo e che, quindi, sono intelligenti, allora le emozioni giocano un ruolo di rilievo nella vita etica. Ritroviamo nel pensiero stoico di Crisippo, quindi, quella correlazione – di grande rilievo per l'ambito educativo – messa in luce da Loiodice fra dimensione emotiva e dimensione cognitiva e fra questo nesso e dimensione etico-relazionale.

Come insegna Morin, anche le distinzioni, così come i collegamenti, possono essere importanti. Come è già stato accennato sopra, per Crisippo ogni passione/emozione consiste in due giudizi: il giudizio che qualcosa di buono o cattivo sta accadendo o accadrà e il giudizio che è appropriato reagire in un certo modo (Sorabji 2000, p. 2).¹⁵ Keith Oatley, nella sua *Breve storia delle emozioni*, mette in risalto proprio questa tesi innovativa di Crisippo quando affronta la teoria stoica delle emozioni:

Crisippo pensava che un'emozione potesse essere suddivisa in due movimenti distinti. Il primo, come il riflesso di fuga davanti al serpente [...], è involontario e Crisippo lo definiva «primo movimento». [...] Avete sicuramente sperimentato questo primo movimento mentale: mentre siete soli in casa, sentite uno strano rumore e allora trasalite, avete un'improvvisa paura o rimanete sulle difensive. I secondi movimenti sono più complessi: consistono nella reazione ponderata all'agitazione del primo movimento. Crisippo pensava che i secondi movimenti fossero le emozioni vere e proprie, che permettono di decidere che cosa davvero è importante (Oatley 2007, pp. 70-71).

Massimo Baldacci, nel libro *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola* analizza la teoria stoica delle passioni e, dopo averne individuato e discusso alcuni limiti, scrive:

[...] la concezione stoica delle emozioni mantiene un indubbio interesse teorico, particolarmente per la pedagogia. Il postulato fondamentale di tale concezione è riassumibile nella già citata affermazione di Epitteto: "Ciò che turba gli uomini non sono le cose, ma i giudizi che essi formulano sulle cose" [...] si ha un modello a due fasi. Nella prima fase "vedo" una cosa o un evento in un dato modo, me ne faccio cioè una certa rappresentazione che mette in moto una reazione emotiva. Nella seconda fase giudico se tale rappresentazione deve avere il mio assenso: se l'accetto, l'emozione avrà corso; se invece la respingo l'insorgere dell'emozione sarà di principio bloccato (o perderà d'intensità) (Baldacci 2008, p. 64).

3. John Dewey: esperienza e pensiero riflessivo

Possiamo ritrovare un modello a due fasi – che ritengo presenti diverse analogie con quello stoico e che possa illuminare ulteriormente il nesso organico fra di-

15 Cfr. anche ivi, pp. 32-33 e 65.

mensione emotiva e dimensione cognitiva/razionale – nella filosofia dell’educazione di John Dewey, nello specifico, nella sua analisi e discussione del ruolo e della natura dell’esperienza in educazione. Cercherò di tracciare un’ipotesi di parallelismo, forse un po’ avventata, perché ritengo che questo collegamento possa gettare un ponte fra ambito teorico e ambito pratico-operativo, che possa informare il metodo del lavoro educativo in una pedagogia delle emozioni.

L’assunzione di partenza riguarda il ruolo dell’esperienza in ambito educativo. Luigina Mortari, in una pagina al tempo stesso “aurorale” e molto calata nel contemporaneo, carica di speranze e difficoltà per la pedagogia, scrive:

L’agire educativo trova la sua ragione d’essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone d’azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino.

Un compito difficile, dunque, quello di educare; perché nessuno è sufficientemente competente nel mestiere di esistere, nessuno ne possiede una sapienza intera: certa e affidabile; nessuno dispone di una tecnica che risolva il problema di come coltivare nell’altro il desiderio di esserci, ossia di rispondere positivamente al richiamo dell’impegno di esistere.

In questo senso la pedagogia, intesa come teoria dell’agire educativo, è un sapere irrimediabilmente debole, destinato cioè a concettualizzare ipotesi di azione e a disegnare orizzonti interpretativi senza arroccarsi in certezze che non avrebbero fondamento. Il trovare una misura per venire a capo del compito dell’educare chiede che il discorso pedagogico si confronti con le questioni essenziali che il proprio tempo solleva.

Quello che si avverte nel nostro presente è un disordine profondo [...] (Mortari 2013, p. 10).

L’importanza dell’esperienza in ambito educativo è largamente condivisa. Dewey sostiene che «fra tutte le incertezze c’è un punto fermo; il nesso organico fra educazione ed esperienza personale» (Dewey 2014a, p. 11). Ciò che Mortari mette in luce, e che è particolarmente significativo per il contesto educativo, è la natura dinamica, processuale, trasformativa dell’esperienza – o meglio, vedremo, di un certo tipo di esperienza –, la sua capacità potenziale di costruire futuro. Questo aspetto è un elemento centrale e originale della teoria deweyana dell’esperienza, un suo “postulato metafisico”:

Al centro del pensiero deweyano sta una complessa e matura teoria dell’esperienza che corrisponde anche al principio in cui si delinea, secondo un’idea di metafisica critica (ovvero di concezione razionalmente fondata del nesso io/mondo), la stessa realtà: che è stata sempre e comunque, *sub specie experientiae*, ovvero dentro il nesso/processo tra io e mondo, che si caratterizza come problema e poi come indagine, per realizzare successivamente una risoluzione del problema (e un riequilibrio dell’esperienza) e da lì poi porre un altro (e nuovo) problema (Cambi 2010, pp. 116-117).

Ripercorro brevemente e in maniera sintetica l’argomentazione che Dewey conduce nel capitolo 11, intitolato *Esperienza e pensiero*, contenuto nel volume del 1916 *Democrazia e educazione* (Dewey 2018, pp. 245-258).

All’interno dell’esperienza convivono un elemento attivo e uno passivo, e questi due elementi, che Dewey chiama rispettivamente «fare» o «tentare» e «subire» o «sottostare alle conseguenze del fare» sono combinati, congiunti, in maniera peculiare. La loro «unione intima» può portare al «riconoscimento del significato»

(ivi, p. 246), al riconoscimento della connessione e alla comprensione della relazione che intercorre e che lega il prima e il dopo. Solo vivendo con il corpo e con la mente entrambi i momenti dell'esperienza e vivendone la portata potenzialmente trasformativa – superando così l'antico e deleterio dualismo fra mente e corpo –, «quello che era un semplice flusso di eventi si carica di significato e noi impariamo qualcosa» (ivi, p. 245). Quando il nesso diviene manifesto l'esperienza può dirsi quindi formativa:

“Imparare dall'esperienza” significa effettuare una connessione che unisca il prima e il dopo, cioè una connessione fra quello che facciamo con gli oggetti o agli oggetti e quel che, di ritorno, ne subiamo. In queste condizioni, il fare diventa un tentare, uno sperimentare il mondo al di fuori di noi per farsene un'idea, mentre il sottostare diventa istruzione, scoperta del nesso fra le cose (ivi, p. 246).

Ma come si arriva a riconoscere la connessione e a comprendere la relazione? Che cos'è che rappresenta la condizione di possibilità per un'esperienza educativa/formativa? Il pensiero. «Il pensiero, o riflessione, [...] è la comprensione della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che ne consegue»; e Dewey aggiunge: «Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (ivi, p. 251). Il pensiero ci proietta in una dimensione dinamica, a venire, intenzionale, trasformativa. Nell'indagine che permette di scoprire il nesso, la relazione fra quello che facciamo (o quello che accade) e ciò che ne consegue, il pensiero si fa ragione pratica, responsabile di quella relazione e delle possibilità future del darsi di quella relazione. Il pensiero muta, così, la qualità dell'esperienza, che diviene quindi esperienza riflessiva.

Pensare è, in altre parole, il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni *specifiche* fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino contigue. [...] Pensare equivale pertanto ad un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza (ivi, p. 252).

L'esperienza riflessiva, dunque, costituisce una modalità per costruire, o cercare di costruire, il futuro. E in questo senso, accettando di «riconoscere responsabilità per le conseguenze future che scaturiscono dall'azione presente» (ivi, p. 253), il pensiero che riflette sull'esperienza (a differenza della routine e della condotta capricciosa) ha una dimensione etica.

Il termine, utilizzato da Dewey, che forse meglio caratterizza e sintetizza la natura del pensiero riflessivo, il suo procedere (in senso biologico ed epistemologico assieme) ipotetico, incerto, investigativo, ricorsivo (ma non chiuso), le attese e i rischi cui va incontro, la partecipazione e l'interesse per il risultato, è «avventura» (ivi, p. 255). E l'avventura, da Omero in poi (ma saremo pronti a scommettere, anche prima), è sempre formativa.

Un ultimo punto che deve essere preso in considerazione è il riferimento di Dewey all'interesse implicato nella riflessione. Dewey riconosce, nel pensiero riflessivo, un paradosso epistemologico che può essere risolto in una prospettiva etica:

Uno dei paradossi principali del pensiero deriva proprio dal fatto che l'atto di pensare ha origine nel senso di partecipazione alle conseguenze degli avvenimenti. Nato nella parzialità, il pensiero deve raggiungere un certo parziale distacco per poter compiere la sua funzione. [...] La difficoltà quasi

insormontabile di ottenere questo distacco testimonia che il pensiero trae origine da situazioni nelle quali il corso del pensiero è una parte reale del corso degli eventi, ed è concepito come qualcosa che esercita un influsso sul risultato degli stessi. Solo gradualmente, con un'amplificazione del "campo visivo" per mezzo dell'incremento del senso di socialità, il pensiero si sviluppa fino a includere ciò che si trova al di là dei nostri interessi *diretti*, un fatto molto importante per l'educazione (ivi, p. 254).

A questo punto, ritengo che possa risultare abbastanza chiaro il parallelismo che desidero tracciare. Da una parte abbiamo la connessione fra passione/emozione e giudizio e, dall'altra, fra esperienza e pensiero riflessivo. In entrambi i casi, senza cadere in facili dualismi poiché si tratta di una connessione intima e organica, la componente cognitiva, razionale, intelligente consente di attuare un esercizio critico della componente emotiva/esperienziale. In entrambi i casi, l'esercizio critico della ragione permette di orientare la nostra condotta umana, e in ciò ci riconosciamo responsabili delle conseguenze future che scaturiscono dall'evento presente, sia esso emotivo o esperienziale. Si tratta quindi di un esercizio critico della ragione e del pensiero eticamente orientato¹⁶, nel quale deve essere risolta una frizione fra dimensione individuale e personale e dimensione sociale.

Le due connessioni, con i loro parallelismi e le loro analogie, si tessono assieme, si intrecciano in un'interazione reticolare quando ci riferiamo a un tipo specifico di esperienza riflessiva – chiaramente, sempre tenendo fermo il nesso fra emozione e cognizione: l'esperienza riflessiva emotiva.

4. Verso una progettualità educativa in ambito emotivo

Mariagrazia Contini ha più volte mostrato la rilevanza della connessione, dell'intreccio, della mescolanza fra sentire e conoscere e l'importanza di un «esercizio critico delle emozioni» (Contini 2011, p. 69). Questi due elementi, fondamentali "per una pedagogia delle emozioni", si inseriscono in una più ampia educazione alla progettualità esistenziale:

Educare alla progettualità esistenziale vuol dire educare i soggetti a diventare, progressivamente, con fatica e in termini mai definitivi, protagonisti della loro esistenza e cioè delle loro scelte, dei loro pensieri, delle loro emozioni. Affinché lo diventino in termini critico-razionali, anziché di chiusura e conformismo, dovranno poi imparare a decentrarsi dai propri schemi di riferimento, ad essere disponibili all'incontro con l'altro da sé su un piano di consapevolezza (*Ibidem*).

Ma come si può riuscire a offrire esperienze emotive tali da promuovere l'impegno a «costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino» (Mortari 2013, p. 10)? Più in generale, «Come si può promuovere l'educazione a pensare? Quali possono essere le strategie didattiche da adottare?» (ivi, p. 183).

Non sono domande semplici e le possibili risposte necessitano di una costante

16 Cfr. Mortari 2011: «Per Socrate l'essenza dell'essere umano sta nel pensare, precisamente in quel pensare che ogni giorno ragiona sulle questioni essenziali, che sono questioni dalla forte valenza etica. L'esercizio del pensare eticamente orientato [...] è così essenziale che una vita che manchi di impegnarsi in questo tipo di pensiero non è propriamente umana» (pp. 95-96).

contestualizzazione e di un continuo aggiornamento. Ma sono domande fondamentali, perché, come ricorda Dewey, «Non si dà germinazione spontanea nella vita mentale» (2014b, p. 29). A questo proposito, scrive Umberto Margiotta:

Chiunque si occupi di educazione sa che il pensiero, pur essendo sempre riflessivo, non si traduce in *inquiry* in maniera automatica: il pensiero riflessivo è una condizione di educabilità, un potenziale che si tramuta in atto solo grazie all'educazione, all'educazione in quanto esperienza (2015, p. 116).

In linea con la posizione di Dewey in merito alla connessione fra esperienza e pensiero, Luigina Mortari scrive che le esperienze si rivelano generative solo «se accompagnate dal pensare che va in cerca del senso di ciò che si fa» (2009, p. 138) perché è «vero che la conoscenza emerge dall'esperienza, ma nessuna esperienza porta inscritto il suo significato; per acquisirlo ha bisogno di essere sottoposta alle operazioni del pensare» (ivi, p. 139). L'autrice sostiene che per «potenziare le capacità educative di un contesto non è sufficiente approntare situazioni esperienziali, cioè situazioni in cui i bambini possano diventare soggetti di azioni concrete, ma è indispensabile educare a pensare a quello che si fa» (ivi, p. 193). Le attività educative esperienziali, quindi, devono essere affiancate e collegate a momenti dedicati al pensiero riflessivo, i «laboratori del pensare» (Mortari 2009; 2013, pp. 183-196). Lo spirito e l'intento mi sembrano analoghi a quelli dichiarati in una famosa *Prefazione dell'autore* a quella che potremmo definire una grande (e avventurosa) esperienza filosofica generativa, le *Ricerche filosofiche* (1953) di Ludwig Wittgenstein: «Non vorrei, con questo mio scritto, risparmiarne ad altri la fatica di pensare. Ma, se fosse possibile, stimolare qualcuno a pensare da sé» (Wittgenstein 1967, p. 5).

Conclusioni

Per far germinare la vita mentale, dunque, bisogna «imparare a pensare» e, perché ciò sia possibile, è necessario formare al pensiero riflessivo:

Formare in prospettiva riflessiva significa consentire al soggetto in formazione di indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e «imparare dall'esperienza», laddove imparare significa *imparare a pensare* (Margiotta 2015, p. 112).

Sicuramente, un prerequisito (minimo ma non banale e molto importante) per poter promuovere l'esercizio di un pensiero critico ed eticamente orientato sulle esperienze emotive – proprie e, possibilmente, anche altrui – consiste nello sgomberare il campo da pregiudizi e preconoscenze tipiche del paradigma disgiuntivo. Chi non penserà, infatti, a ragione ed emozioni in termini dicotomici, ma a un tessuto intrecciato composto da esercizio critico delle emozioni ed esercizio critico della ragione, sarà disposto a «mettere in questione» le emozioni proprie e altrui, e ad assumersi responsabilità, qualsiasi siano poi le decisioni, pensate, che prenderà nel proprio cammino di vita e nella relazione con altri.

Riferimenti bibliografici

- Alferj, P., & Pilati, A. (Eds.). (1990). *Conoscenza e complessità. Strategie e prospettive della scienza contemporanea*. Roma-Napoli: Theoria.
- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Annas, J.E. (1992). *Hellenistic Philosophy of Mind*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.). (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (Eds.). (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carrocci.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2010). Il "ritorno" e l'attualità di John Dewey nel pensiero contemporaneo. In F. Cambi & M. Striano (Eds.), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche* (pp. 115-119). Napoli: Liguori (Già in *Studi sulla Formazione*, VI, 1, 2003, pp. 11-20).
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: l'"esercizio critico" delle emozioni come resistenza etico-politica. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis & E. Corbi (Eds.), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 59-77). Napoli: Liguori.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2014a). *Esperienza e educazione*. (F. Cappa, Ed.) (E. Codignola, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2014b). Individualità ed esperienza. In J. Dewey, *Esperienza, natura e arte*. (D. Cecchi, Ed.) (pp. 21-32). Milano-Udine: Mimesis. (Original work published 1926)
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. (G. Spadafora, Ed.) (M.A. D'Arcangeli & T. Pezzano, Trans.). Roma: Anicia. (Original work published 1916)
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lyons, W. (1999). The Philosophy of Cognition and Emotion. In T. Dalgleish & M.J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 21-44). Chichester: Wiley.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. (G. Bocchi, Trans.). In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. (M. Corbani, Trans.). Milano: Sperling & Kupfer. (Original work published 1990)
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. (S. Lazzari, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1999)
- Mortari, L. (Ed.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2011). Esserci col pensare e agire con la parola. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis & E. Corbi (Eds.), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 95-113). Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (1998). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. (N. Scotti Muth, Trans.). Milano: Vita e Pensiero (Original work published 1994).
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. (R. Scognamiglio, Trans.). Bologna: il Mulino (Original work published 2001).
- Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. (C. Spinoglio, Trans.). Bologna: il Mulino (Original work published 2004).
- Radice, R. (Ed.). (2002). *Stoici antichi. Tutti i frammenti secondo la raccolta di Hans von Arnim*. Milano: Bompiani.

- Scarantino, A. (2016). The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science. In L. Feldman Barrett, M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *The Handbook of Emotions. Fourth Edition* (pp. 3-48). New York: Guilford.
- Scarantino, A., & de Sousa, R. (2018). Emotion. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Winter 2018 Edition). E.N. Zalta (Ed.). Retrieved February 19, 2020, from <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>>.
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*. New York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. (M. Trinchero, Ed.) (R. Piovesan & M. Trinchero, Trans.). Torino: Einaudi. (Original work published 1953)