



Le emozioni nella relazione educativa.  
La teoria delle emozioni di M. Nussbaum  
Emotions in the Educational Relationship:  
Martha Nussbaum's Theory of Emotions

---

Vincenzo Salerno

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – v.salerno@iusve.it

---

**ABSTRACT**

The objective of the article is a pedagogical commentary on Martha Nussbaum's theory of emotions, with particular reference to the fundamental importance, for educators, of having a reference theory to address educational issues and teamwork. The pedagogically most relevant qualities of this approach, as it emerges from the international debate, concern the reasonableness of emotions, and the decisive consequences for the education of children in the practice of ethical discernment to which emotions give wonderful and dramatic access with respect to man. you want to become.

L'obiettivo dell'articolo è un commento pedagogico alla teoria delle emozioni di Martha Nussbaum, Il presupposto pedagogico è che sia di fondamentale importanza, per degli educatori di una équipe, maturare nel tempo punti di riferimento teorici, i più condivisi possibile, che orientino le interpretazioni e gli interventi educativi. Le qualità pedagogicamente più rilevanti dell'approccio della Nussbaum, così come emerge dal dibattito internazionale, riguarda la *ragionevolezza delle emozioni complesse*, che sono poi quelle più rilevanti nella scena educativa, e le conseguenze decisive per l'educazione dei ragazzi alla pratica del *discernimento etico* a cui le emozioni danno meraviglioso e drammatico accesso rispetto all'uomo che si desidera diventare.

**KEYWORDS**

Pedagogy, Emotions, Nussbaum, Educational Relationship.  
Pedagogia, Emozioni, Relazione Educativa, Nussbaum.

## 1. Introduzione

La presente proposta è maturata all'interno di uno specifico ambiente educativo, quello di un contesto residenziale e diurno per adolescenti con problemi di devianza e disagio psicosociale e di esordi psichiatrici lievi e, parallelamente, in un contesto residenziale per minori stranieri non accompagnati. Ad una prima verifica, queste riflessioni sembrano poter essere fruttuosamente estese anche ad altri contesti, in particolare gli ambiti scolastico, formativo e familiare. L'obiettivo di questo articolo è quello di individuare un modello teorico riguardo alle emozioni adeguato ai fenomeni e alle necessità che si incontrano nelle situazioni educative. A questo proposito, è auspicabile che questo articolo possa essere l'occasione, per avviare e sviluppare un programma di ricerca multicompetente per gli addetti ai lavori che intendano reagirgli costruttivamente.

La dimensione affettiva appare evidente nel lavoro educativo e nei rapporti tra soggetti di un'equipe educativa. Sembra necessario dunque misurarsi con l'evidenza pratica che emerge nell'agire educativo: nella relazione educativa "vanno in scena" continuamente reazioni emotive che colorano, sostengono, ostacolano, connotano, paralizzano il corso delle vicende che si susseguono nella routine educativa e tra colleghi. Possiamo richiamare, a questo proposito, alcuni esempi, tratti dalla pratica educativa.

In primo luogo, ad esempio, l'educatore è una persona che entra in turno con *una serie di emozioni legate alla vita privata*. I ragazzi *empaticamente* se ne accorgono. Quanto è "giusto", e in che modo è eventualmente giusto, portare e manifestare ai ragazzi i propri panorami emotivi? Quanto è giusto e come si fa a lasciare fuori (o tener dentro, e allora in che misura) dal rapporto educativo professionale i propri vissuti emotivi personali?

Un secondo aspetto riguarda le reazioni emotive dei ragazzi. Queste, a loro volta, suscitano le reazioni emotive degli educatori. Ad esempio, gli eccessi d'ira di un ragazzo possono provocare, nel breve o nel lungo periodo, una reazione di "odio" nei confronti del ragazzo. Viceversa, la gioia di un carattere positivo può provocare reazioni di simpatia e coinvolgimento da parte dell'educatore. Come si fa a "gestire" questa emozione, dal momento che poi ci si deve lavorare insieme?

Un terzo esempio è l'utilizzo, molto frequente in contesto educativo, dei termini "giusto/sbagliato" (e simili) che gli educatori usano nelle situazioni educative che valutano la reazione emotiva di un soggetto, sono tratti dal vocabolario e hanno intenzionalità "etici", non intendono cioè semplicemente richiamare l'osservanza procedurale, ma la posizione etica dell'educatore e del ragazzo;

Un quarto caso riguarda il ragazzo, che si accorge di una situazione emotiva dell'educatore e ne chiede conto. Questo fatto è normale in contesto educativo. E apre ad una serie di reazioni: il ragazzo, ad esempio, può essere ingannato dicendo "non ho niente", o tenuto fuori dicendo "sono cose private che non ti riguardano". Questi scenari appaiono comuni nella formazione degli educatori. Tuttavia questo tipo di formazione non considera che l'educazione di un ragazzo comporta la messa in gioco di elaborazioni emotive, e che il ragazzo ha come riferimento esemplare *l'elaboratore* (passi il termine di derivazione cognitivista) che è l'educatore adulto<sup>1</sup>. Mentire professionalmente, da una parte, induce *ingiustamente* nel ragazzo la sfiducia sulle sue capacità empatiche (che invece sono capaci di "intuire giusto") e, dall'altra, "tener fuori" il ragazzo in modo assoluto dai fatti personali priva il ragazzo dello strumento privilegiato di confronto uma-

1 In particolare, sulla teoria dello *scaffolding* e del LASS si veda: Faiella (2005); Vygotskij (1934/1992); Wood, Bruner & Ross (1976).

nizzante, e ormai riconosciuto da più parti come *necessario*, che è la *figura adulta di riferimento*. In questo modo può essere problematizzato l'asserto che l'educatore deve "lasciare fuori" dal *setting* educativo il proprio bagaglio emotivo provato (una sorta di *epochè educativa*)<sup>2</sup>.

Infine, agli educatori in contesto formativo viene comunemente data l'indicazione di imparare la "gestione delle emozioni". Gli educatori possono sentire l'esigenza di problematizzare questa indicazione di *koinè* della "gestione delle emozioni" (che può essere, tutt'al più, *un primo livello*) in favore della messa a tema dell'*educazione* delle emozioni (*elaborazione di secondo livello*). Formare alla gestione delle emozioni significa, per esempio, odiare un ragazzo ed essere capace di farsela passare per portare a termine il turno. In questo caso non c'è un ingaggio educativo "adeguato" alla situazione reale che educatore e ragazzo vivono, e soprattutto non c'è la messa in questione del tipo di percorso di elaborazione del rapporto di odiosità-odio emerso e vissuto nel rapporto educativo, come invece accadrebbe nel caso di una educazione delle emozioni che attiva un'elaborazione di secondo livello.

Questi cinque, fra i molti esempi che si possono fare, aiutano a comprendere la necessità pedagogica di una continua riflessione teorica sulla dimensione antropologica del *sentire*, e in particolare sul mondo emotivo. È evidente il fatto di essere continuamente immersi nell'esperienza emotiva, anzi, il fatto che non si possa mai prescindere in quanto sempre operativa nel modo umano di sperimentare il mondo e le relazioni. Nonostante l'enfasi odierna, nella formazione, che acclama la centralità delle emozioni, non è difficile constatare la diffusa assenza di riflessione teorica riguardo alle emozioni. Sembra per questo opportuno, anche per chi opera nel campo educativo, provare a rispondere, in modo profondo, a questa duplice domanda di partenza: 1) Cosa sono le emozioni? 2) e che ruolo giocano le emozioni nel rapporto e nelle situazioni educative?

## 2. Il panorama odierno delle proposte teoriche riguardo alle emozioni

Nell'ultimo ventennio è fiorita un'ampia letteratura scientifica sulla natura, il significato e il funzionamento delle emozioni. Particolarmente interessanti e innovativi risultano evidentemente i programmi di ricerca di tipo interdisciplinare in cui cooperano la filosofia delle emozioni e i contributi recenti delle scienze sociali e naturali (antropologia, sociologia, psicologia cognitiva, teorie dell'intelligenza artificiale, neurobiologia, biologia evuzionista, teorie dell'arte). È opportuno fornire un seppur essenziale resoconto di alcune delle piste di ricerca in chiave interdisciplinare: in questi anni, infatti, sono nati e si sono affermati diversi e importanti gruppi e centri di ricerca specialistici sul tema delle emozioni. La rassegna che segue, dunque, tratterà brevemente dei più importanti programmi di ricerca sulle emozioni: 1) la linea di ricerca evuzionista riguardo alle emozioni; 2) la prospettiva cognitiva funzionalista 3) le indagini neurobiologiche sulle emozioni; 4) le interpretazioni costruttiviste delle emozioni<sup>3</sup>.

In questo vasto campo di studi si inserisce, ed è possibile apprezzare, anche la proposta di Martha Nussbaum: conoscere e fare una prima valutazione pedagogica della sua teoria delle emozioni è lo scopo di questo contributo.

2 A questo proposito, J. Bruner (in linea con L. Vigoskji e il processo generato dall'idea di "zona di sviluppo prossimale") ha proposto, già nel 1976, la teoria dello *scaffolding* e del LASS.

3 La ricostruzione di questo vasto scenario è dovuta a M. Portera (2017).

## 2.1 La prospettiva evoluzionistica: il Center for Evolutionary Psychology di Santa Barbara

La psicologia evoluzionistica contemporanea riguardo alle emozioni è sviluppata, in particolare, dal *Center for Evolutionary Psychology* di Santa Barbara in California. Il punto di partenza della prospettiva psicologica evoluzionistica riguardo alle emozioni è la teoria modulare della mente: la mente dell'essere umano è un insieme, specifico della specie umana, di diversi "moduli". Ci sono processi mentali che si comportano come fossero uno specifico "dominio" cognitivo, cioè un "regno" fatto di un insieme di operazioni cognitive che non sono influenzate o condizionate dai dati provenienti da altre "regioni" e da altre aree di elaborazioni (sono come "incapsulati", cioè impenetrabili e non influenzati dalle informazioni raccolte ed elaborate in altri domini cognitivi). Queste "domini" si sono formati attraverso la selezione naturale, come risposta ai problemi dell'adattamento. Queste "risposte" adattive sono dunque le stesse per noi e per i nostri antenati *sapiens* di quasi due milioni di anni fa: proteggersi dai predatori, trovare il cibo, selezionare un partner sessuale che assicuri la riproduzione, crescere i figli.

Quando questi moduli incapsulati sono costretti però a lavorare insieme, a cooperare in modo inter-modulare, per realizzare le operazioni cognitive complesse, allora, per non entrare in conflitto tra loro, il lungo processo evolutivo e la selezione naturale hanno fornito gli esseri umani di un tipo di programmi superiori che svolgono un ruolo di regia e di coordinamento delle operazioni dei programmi modulari inferiori: le emozioni. In questa prospettiva, le emozioni non si identificano con i diversi effetti prodotti dai moduli che esse invece coordinano: un'emozione non è cioè identificabile alle reazioni fisiologiche e nemmeno alle disposizioni comportamentali. La tesi degli psicologi evoluzionisti della "scuola di Santa Barbara" è che le emozioni sono processi adattivi, che sono stati selezionati per orchestrare e ordinare i programmi specifici inferiori. (Cosmides, Tooby, 2000; Tooby, Cosmides, 1990).

## 2.2 La prospettiva funzionalista: il Centro di Ricerca nazionale Affective Sciences di Ginevra

La prospettiva funzionalista nella ricerca sulle emozioni è assunta e approfondita, in particolare, dal *Centro di Ricerca nazionale Affective Sciences* dell'Università di Ginevra, dal *cluster Languages of Emotions* della Freie Universität di Berlino, e dal *Dahlem Institute of Neuroimaging of Emotion*, che studia i fondamenti neurofisiologici delle emozioni.

Il centro di ricerca *Affective Sciences* dell'Università di Ginevra è tra i centri più importanti al mondo per la ricerca in prospettiva interdisciplinare delle emozioni e di ciò che provocano nel comportamento e sulle interazioni sociali. L'emozione, in questa prospettiva, è definita come quel processo che si produce in risposta a fatti che appaiono significativi per bisogni fondamentali, le motivazioni e gli obiettivi dell'individuo. La tesi centrale dell'approccio funzionalista è la "teoria dell'*appraisal*" emozionale. L'*appraisal* emozionale è il processo che individua e valuta il significato degli stimoli dell'ambiente per soddisfare i bisogni e raggiungere gli obiettivi importanti per l'organismo. (Scherer, Schorr, Johnstone, 2001; Moors, Ellsworth, Scherer, Frijda, 2013; Scherer, 2009; Mulligan, Scherer, 2012; Fontaine, Scherer, Roesch, Ellsworth, 2007; Scherer, 2005).

L'*appraisal* innesca, regola e sincronizza tra loro, come descritto dal *compo-*

*neural process model*, le diverse componenti dell'episodio emozionale: cioè quella neurofisiologica, quella della sensazione soggettiva dell'emozione, quella espressivo-motoria, quella cognitiva e quella motivazionale. L'evento emozionale non richiede, infatti, per forza un calcolo cognitivo consapevole: di frequente è automatico e inconsapevole.

La teoria dell'*appraisal*, attualmente, svolge un ruolo fondamentale nelle neuroscienze affettive. La scuola funzionalista inoltre estende i propri risultati di ricerca sulle emozioni alla *Affective Computing*, cioè alla ingegnerizzazione di macchine capaci di identificare, interagire e simulare eventi emozionali. (Scherer, Bänziger, Roesch, 2010).

### 2.3 La prospettiva neurobiologica

Negli ultimi due decenni, lo studio sulle basi neurobiologiche delle emozioni ha avuto notevoli sviluppi. (LeDoux, 1998). Lo studio della vita emotiva condotta prevalentemente in prospettiva cross-specifica e sulla base di dati relativi ad animali non umani, ha permesso anche la descrizione delle emozioni specificamente umane, per esempio, le emozioni sociali complesse e le emozioni morali) e il rapporto tra emozioni e linguaggio. (Panksepp, 1998, 2008; Panksepp, Biven, 2012).

La comparazione tra gli eventi emotivi nei mammiferi e quelli umani ha permesso di descrivere sette sistemi affettivi di base: *panic/grief* cioè panico/tristezza; *rage* ovvero rabbia; *fear* cioè paura; *seeking*, ovvero piacere di cercare; *lust* cioè eccitazione sessuale; *care* ovvero cura; e *play*, cioè il gioco sociale. Ognuno di questi sistemi affettivi è identificato da *network* che svolgono funzioni specifiche, localizzati nelle regioni subcorticali del cervello mammaliano, ovvero zone molto antiche dal punto di vista evolutivo. La prospettiva neurobiologica ha proposto una complessa teoria delle emozioni: le emozioni sono stati positivi o negativi, prodotti da un meccanismo di punizione e ricompensa sviluppato dall'evoluzione biologica, allo scopo di assicurare la trasmissione di informazioni genetiche vantaggiose da una generazione all'altra.

È importante e influente, in questa prospettiva, la *Quartet Theory*. Essa propone l'individuazione di quattro sistemi affettivi di base (*affect systems*). Ogni sistema è prodotto da processi neurali in un'area cerebrale specifica: corteccia orbito-frontale, diencefalo, tronco encefalo e ippocampo. I sistemi affettivi hanno continue interazioni reciproche. Essi interagiscono anche con i sistemi emozionali effettori (*emotional effector systems*). Essi sono i sistemi che governano le *action tendencies*, l'espressione emozionale, quelle cioè che si esprimono attraverso espressioni facciali e vocali, coordinano l'intensità dell'*arousal*, l'attenzione e la memoria. Gli scambi tra *affects* ed *effectors* è controllata dal sistema limbico. (Kölsch, Jacobs, Menninghaus, Liebal, et alii, 2015).

La *Quartet Theory* ha dunque questa idea dell'emozione. L'emozione umana è il prodotto delle attività dei sistemi affettivi e dei sistemi emozionali effettori. Da questa interazione si produce una sensazione preverbale soggettiva (*emotion percept*), che può essere riformulata verbalmente e che può avviare un processo cosciente di *appraisal*. La *Quartet Theory* contribuisce inoltre a indebolire ancora di più la contrapposizione tra processi cognitivi e processi emotivi, quando ad esempio mostra che i processi mnestici, quelli emozionali e quelli dell'apprendimento sono co-localizzati nell'ippocampo.

## 2.4 La prospettiva storico-culturale

Negli ultimi trent'anni, posizionandosi su un terreno d'indagine assai distante dalla teoria evoluzionistica, dalla neurobiologia, dalla scienza cognitiva, il Centro di Ricerca in Antropologia Storica della Freie Universität di Berlino e il *cluster* di eccellenza "Languages of Emotions", con altri studiosi, promuovono la tesi secondo cui le emozioni non sono eventi che si producono del cervello e nella mente, quanto piuttosto sono "costruzioni culturali". Questa tesi si iscrive nella tradizione della sociologia e antropologia delle emozioni, dei *cultural studies*, e dei *gender studies*, un programma di ricerca molto fiorente degli ultimi anni. (Ahmed, 2014; Illouz, 2007, 2012).

Nel solco di questi studi sono uscite, nell'ultimo decennio, pubblicazioni di rilievo, anche in prospettiva interculturale, sul tema delle emozioni come eventi storico-culturali, e sul rapporto tra memoria ed emozioni, rituali ed emozioni, immaginazione ed emozioni. (Wulf, Klien, 2013; Wulf, Michaels, 2012; Wulf, Suzuki, Zirkas et alii, 2011; Wulf, Poulain, Triki, 2011).

## 3. La teoria cognitivo-valutativa delle emozioni di Martha Nussbaum

La presentazione del quadro dei programmi di ricerca in corso sulle emozioni ha il duplice obiettivo di collocare nel più vasto panorama dell'attuale ricerca la proposta teorica della Nussbaum, per non rischiare di leggerla come un tentativo isolato, e di intuirne il tratto specifico e originale. Si passa ora a presentare in modo puntuale la *teoria cognitivo-valutativa delle emozioni* proposta da Martha Nussbaum nel primo capitolo dell'opera *Intelligenza delle emozioni*, e a valutarne la rilevanza educativa.

Martha Nussbaum ripercorre, in perfetto stile filosofico-euristico, il percorso di generazione, motivazione e senso alla base delle emozioni. Sostiene che diversi fenomeni della nostra vita emotiva trovano spiegazione in una concezione che ha il suo antecedente nelle idee degli stoici greci. Afferma che le emozioni non sono, come sostiene una certa tradizione, "incontrollabili eventi irrazionali" ma, come indicato prima di lei da Aristotele, gli stoici, Spinoza, Descartes, Hume e Smith sono intimamente costituite da elementi cognitivi

Le emozioni possono essere definite, secondo la Nussbaum, come reazioni intelligenti alla percezione del valore sono, ovvero, un particolare tipo di "giudizi di valore". In quanto giudizi, esse comprendono un elemento valutativo. Il valore viene attribuito a oggetti o persone ritenute importanti per il soggetto in questione ma che, in quanto esterni, sfuggono al suo controllo. Dal momento però che hanno questa importanza, il soggetto nutre verso di loro un insieme di bisogni e di aspettative che li rende parte del suo insieme di fini. Da questi fini dipende quella che Nussbaum definisce «prosperità personale» (eudaimonia): il poter scegliere liberamente ciò che riteniamo importante e legarvi i propri progetti. Questo delegare parte della propria vita a elementi esterni è un'ammissione di fragilità, di bisogno, di incompletezza. Vediamo di comprendere questa definizione.

Gli Stoici offrivano una teoria delle emozioni nella quale esse erano considerate come giudizi: giudizi errati che, ad esempio, Crisippo definiva «distorsioni della ragione». Per gli Stoici un giudizio è l'assenso a un'apparenza, ovvero l'accettare (o negare o ignorare) un determinato stato di cose. Questo assenso è sempre volontario, ma l'oggetto delle nostre emozioni sfugge invece al nostro controllo. Nussbaum nega però che l'oggetto debba sfuggire



per forza al nostro controllo, dato che possiamo provare emozioni anche per un'intuizione inaspettata frutto di un nostro ragionamento.

Nussbaum definisce la sua teoria delle emozioni «neostoica» in quanto riprende molti elementi di quella stoica: entrambe considerano le emozioni particolari tipi di giudizio aventi oggetti in genere incontrollabili e che consistono nel dare un assenso a uno stato di cose. Ma vi sono anche molte differenze essenziali tra i due pensieri: la scuola stoica elabora la sua teoria delle emozioni allo scopo di poterne fare a meno, mentre l'intento di Nussbaum è radicalmente diverso. Nussbaum non condivide il progetto stoico di liberazione dalle emozioni, ma l'esatto contrario: intende delineare una cultura "politica" che favorisca e protegga la vita emotiva di tutti i cittadini e invita a coltivare attivamente alcune emozioni particolarmente rilevanti in campo etico, come amore e compassione. Se, nella concezione stoica, lo scopo primario liberarsi dalle emozioni, nella visione neostoica non è possibile. Le emozioni sono perlopiù un legame a cose che consideriamo importanti per il nostro benessere, ma che non controlliamo pienamente. (Nussbaum, 2004, p. 65).

### 3.1 L'antagonista: la teoria modulare di Zajonc

Nussbaum ritiene che il suo punto di vista sia riconoscibile esattamente nella classica forma della teoria dell'*appraisal* di Lazarus. Il nucleo fondamentale della teoria di Lazarus dice che le emozioni richiedono un grado di elaborazione di informazioni abbastanza complesso da poter essere considerato di livello "cognitivo". In altre parole, nella proposta di Lazarus, le emozioni vanno considerate processi cognitivi quanto quelli che chiamiamo in causa come i modelli esemplari dei processi "cognitivi" come, per esempio, il *problem solving* o il *decision making*. Al contrario, le emozioni devono essere ritenuti processi molto differenti da quelli che prendiamo a modelli esemplari di processi non cognitivi come, per esempio, i riflessi. Una critica molto seria alla teoria dell'*appraisal* è stata mossa da Zajonc. Per questo motivo la Nussbaum lo individua come un bersaglio polemico per difendere la sua teoria.

La teoria stoica delle emozioni ha dunque un antagonista, la teoria di Zajonc. Si tratta della concezione secondo la quale le emozioni sono «moti non razionali», energie non pensanti che semplicemente dominano la persona, senza rapporto con il modo in cui essa percepisce o pensa il mondo. [...] a volte la concezione antagonista è legata anche all'idea che le emozioni siano «fisiche» piuttosto che «intellettuali». Come se questo bastasse renderle non intelligenti piuttosto che intelligenti. (Nussbaum, 2004, p. 43).

Alla teoria dell'*appraisal* Zajonc oppone la teoria modulare delle emozioni. Questa è un apporto alla teoria degli *affect programs* e si colloca all'interno dell'approccio evolucionista allo studio sulle emozioni. La teoria evolucionista sostiene una spiegazione generale di un gruppo di emozioni: le emozioni "primarie" o "di base". Le emozioni "primarie" hanno alcune precise caratteristiche distintive: sono reazioni rapide e stereotipate agli stimoli ambientali, con specifiche caratteristiche espressive e fisiologiche, cognitive e comportamentali. La spiegazione generale si fonda su un postulato fondamentale: c'è un meccanismo causale che sta alla base del processo emotivo e che è pronto, in modo *standard* e veloce, ad attivare e coordinare queste risposte. Questo è un meccanismo computazionale, che è chiamato "*affect program*". Il modo in cui un *affect program* realizza l'elaborazione dell'informazione lo rendono simile ad un "modulo": è un sistema cioè che viene messo in movimento da un serie limitata di stimoli percettivi, e che usa meccani-

camente soltanto un pacchetto-base di informazioni specifico. Questo programma è indipendente dai che articolano la pianificazione dell'azione. Davanti all'emergenza e a gravi pericoli, le proprietà modulari permettono all'*affect program* di "sequestrare" il comportamento dell'agente: avendo a disposizione un tempo molto limitato, è fondamentale che il soggetto compia subito la cosa giusta, anche al prezzo di affidarsi a conoscenze limitate e generali.

La base delle obiezioni di Zajonc erano alcune evidenze empiriche che rendevano plausibile l'ipotesi che esistessero delle vie che collegavano direttamente il sistema percettivo al sistema limbico. Queste erano prove del fatto che i processi che collegano la percezione e le emozioni non sono "cognitivi": l'elaborazione di informazioni, nel caso delle emozioni, è invece di tipo "modulare", cioè è una risposta veloce e *standard*, come quella di un riflesso condizionato, prodotta da un sistema inferiore, che reagisce con una computazione molto limitata e rozza. Questo sistema che opera a bassissima soglia di elaborazione opera in modo molto indipendente rispetto ai processi che sono fondamentali per pianificare razionalmente le azioni umane. Zajonc offre tre argomenti per sostenere questa tesi:

- per prima cosa, si parte da questa considerazione: da sempre il senso comune attribuisce un carattere di *passività* alle emozioni. La "modularità della mente" spiega in modo soddisfacente questo pensiero del senso comune: proprio come i riflessi condizionati e gli *stimoli* percettivi, invece che essere progettati e realizzati, anche le emozioni sembrano invece *succedere* alle persone.
- il secondo argomento dice che quel tipo di emozioni umane che sono classificabili come *affect programs* sono *analoghe* alle reazioni che hanno organismi molto semplici, e sono localizzate nelle stesse aree del cervello.
- in terzo luogo, alcuni esperimenti sembrano verificare che sia possibile stimolare reazioni emotive usando stimoli *subliminali*. In questi casi, non è possibile riferire stimoli di questo genere informazioni a cui possono attingere i processi superiori, come la memoria e il linguaggio.

### 3.2 Intenzionalità, credenza, valutazione e prosperità

La Nussbaum, a questo punto, specifica la sua teoria descrivendo una serie di caratteristiche delle emozioni che non sembrano considerate della concezione antagonista di Zajonc.

La prima è il fatto che le emozioni sono sempre in relazione con qualcosa, hanno sempre un oggetto, sono sempre rivolte «*riguardo* a qualcosa: hanno un oggetto». (Nussbaum, 2004, p. 46).

La seconda caratteristica è l'*intenzionalità*, cioè che «l'oggetto dell'emozione è *intenzionale*». Dire che l'oggetto è intenzionale vuol dire che esso appare nel modo in cui viene interpretato dalla persona. Questo significa che le emozioni comportano ed esprimono sempre *il particolare modo* in cui, il soggetto che le vive, è coinvolto con l'oggetto verso cui sono rivolte. (Nussbaum, 2004, p. 47). Ciò che distingue la paura della speranza, la paura del dolore, l'amore dall'odio, non è tanto l'identità dell'oggetto, che può essere lo stesso, ma il modo in cui lo vediamo. La visione antagonista di Zajonc non permette di spiegare né i modi in cui effettivamente identifichiamo individuiamo le emozioni, né gli elementi fondamentali della nostra esperienza di essi. L'intenzionalità è un concetto scolastico introdotto nella riflessione psicologica e filosofica contemporanea da Franz Bren-



tano, e viene definita come l'attitudine costitutiva del pensiero (e abbiamo visto come le emozioni contengano elementi di pensiero) ad avere sempre un contenuto, a dirigersi necessariamente verso un oggetto, senza il quale il pensiero stesso non sussisterebbe. Secondo Brentano, infatti, ogni fenomeno psichico contiene qualcosa in sé come oggetto: nel giudizio qualcosa è accettato o rifiutato, nell'amore qualcosa viene amato, nell'odio odiato, nel desiderio desiderato.

Un terzo aspetto che descrive l'emozione, non riguarda soltanto il modo in cui il soggetto percepisce e vive l'oggetto della sua emozione, è anche il fatto che è necessario che il soggetto sia portatore di un *insieme di credenze*, cioè idee e convinzioni, spesso molto complesse, riguardo all'oggetto stesso, senza le quali non si attiva alcuna reazione emotiva (Nussbaum, 2004, p. 48).

Come aveva già intuito Aristotele per avere paura, devo credere che imbono eventi negativi, così pure per provare rabbia ho da credere che io, o qualcuno ho qualcosa medicina, abbia subito un danno (inteso come «mancanza di riguardo»). (Aristotele, II, 5). Soltanto analizzando se le credenze in gioco sono appropriate, posso, in questo modo, valutare che tipo di reazione emotiva sto vivendo e se mia reazione è adeguata. (Nussbaum, 2004, p. 49).

Infine – ed è un altro aspetto necessario per descrivere le emozioni – tutte le emozioni sono legate all'*eudaimonia*, si attivano perché, nella situazione che si sta vivendo, c'è in gioco un *valore* che il soggetto valuta molto importante *per la sua prosperità*. (Nussbaum, 2004, p. 52). Le emozioni cioè portano alla luce e rendono immediatamente evidente il particolare legame con l'oggetto e come esso sia coinvolto, in modo ritenuto non secondario e decisivo, con il nostro progetto di vita.

Le credenze contenute nelle emozioni e il modo in cui vengono visti gli oggetti intenzionali delle medesime, sono relativi al *valore* dell'oggetto in questione, ovvero all'importanza che esso ricopre nella vita della persona e a quanto sia legato ai suoi progetto e fini.

Nussbaum definisce «eudaimonistico» ciò che concerne il prosperare di una persona, ovvero l'insieme dei suoi fini e progetti. (Nussbaum, 2004, p. 52). L'oggetto delle emozioni è molto spesso legato a quei fini, tranne in alcuni casi, come ad esempio lo stupore. Le emozioni saranno tanto più urgente e intense quanto più il loro oggetto verrà ritenuto importante, ovvero eudaimonisticamente legato ai propri fini. Questo attaccamento implica che tutte le emozioni esprimono un qualcosa di comune, si tratta di un insieme di reazioni a un «amore di fondo» per quegli oggetti e persone che riteniamo importanti. In una teoria etica eudaimonistica, la domanda centrale che la persona pone è: «come deve vivere un essere umano?». Per valutare la risposta a questa domanda andiamo a considerare la concezione che la persona ha della prosperità in una vita umana completa. Come dice la Nussbaum:

È per questo che, nei casi negativi, sentiamo che esse (emozioni) lacerano il Sé: perché hanno che fare con noi, con ciò che ci appartiene, con i nostri progetti e scopi, con quel che è importante nella nostra concezione (O in una più embrionale intuizione) di ciò che significa per noi vivere bene. (Nussbaum, 2004, p. 53).

Ma questo non implica che gli oggetti (o persone) siano considerati come semplici mezzi per i propri fini: essi possono essere caricati di valore intrinseco ed essere considerati a loro volta come fini (l'amore, ad esempio, è un'emozione che non può essere considerata in ottica meramente utilitaristica, non si amano i propri figli solo in base ai progetti che si legano a loro ma li si ama anche, o soprattutto, in quanto figli ovvero persone amate incondizionatamente).

Sebbene spesso ci sentiamo passivi e ci pare di non avere nessun controllo sulla nostra vita emotiva, in realtà siamo noi a qualificare in modo attivo l'oggetto delle nostre emozioni: le nostre emozioni sono un modo (il nostro) di vedere quell'oggetto (che può anche essere immaginario).

Le emozioni sono certamente accompagnate e formate da elementi non cognitivi (come ad esempio sensazioni, rappresentazioni dell'immaginazione, reazioni corporee) ma secondo Nussbaum nessuno di questi elementi può essere specifico di una determinata emozione al punto da identificarla e distinguerla dalle altre emozioni. Queste discriminazioni si possono effettuare solo analizzando il pensiero che contengono.

Quest'ultimo tratto delle emozioni mette, alla fine, a nudo in modo drammatico, una dimensione costitutiva del nostro essere umano: la nostra strutturale *incompletezza*, il nostro essere esposti necessariamente ad un completamento di noi stessi che non troviamo dentro di noi ma che siamo costretti a cercare in oggetti e persone esterne a noi, e dei quali diventiamo inevitabilmente e dolorosamente dipendenti (dipendenti dalla loro presenza o assenza, dalla loro integrità o debilitazione, dalla loro gioia o tristezza, dalla loro corrispondenza o in corrispondenza nei nostri confronti) e questo rivela, accanto alla nostra incompletezza, anche la nostra *vulnerabilità*, per cui i nostri progetti e scopi non dipendono interamente da noi stessi, ma sono legati a qualcosa o qualcuno di esterno a noi che non è interamente controllabile:

In breve, le emozioni portano alla luce soprattutto il legame alle cose che consideriamo importanti per il nostro benessere, ma che non controlliamo pienamente. L'emozione registra sempre questo senso di vulnerabilità e di non completo controllo. (Nussbaum, 2004, p. 65).

Per completare la sua parte fondamentale della sua teoria, la Nussbaum procede poi a mettere in luce altri aspetti rilevanti per la comprensione dell'esperienza emozionale.

Per prima cosa prende in esame il rapporto tra stato fisiologico ed emozione. La Nussbaum ritiene che, per individuare e descrivere la qualità di un'emozione, non è necessario passare attraverso la descrizione delle caratteristiche dello stato di attivazione fisiologica. Il cervello ha un funzionamento complesso, distribuito e parallelo. È per questo impossibile stabilire, in modo univoco, che a un determinato stato fisiologico corrisponda una specifica emozione.

Inoltre, per la Nussbaum è fondamentale riconoscere che c'è una differenza anche tra appetiti ed emozioni. Gli appetiti fisici sono quelli diretti a un preciso oggetto e indifferenti al valore dell'oggetto: una volta soddisfatto il bisogno la particolare attività che è l'appetito fisico va a esaurirsi e si crea lo stato di equilibrio. L'appetito fisico e, dunque, un impulso che si produce da dentro, l'emozione al contrario e una spinta che scaturisce dal valore che il soggetto assegna all'oggetto a cui è legato. Nel caso dell'emozione, l'oggetto non è fisso ma plastico.

La Nussbaum pone una importante differenza anche tra emozioni e stati d'animo. Gli stati d'animo si differenziano dalle emozioni perché non hanno un oggetto preciso, al contrario delle emozioni che, invece sono hanno sempre di mira un oggetto, anche se, nella pratica, concreta, non sempre è facile distinguerli.

Infine, va riconosciuto il tipo di rapporto che c'è tra azione ed emozione. La Nussbaum sostiene che tra emozione ed azione non c'è una relazione di causa-effetto. Le emozioni mostrano con evidenza e senza possibilità di nascondimento quelli che sono i nostri obiettivi. Le emozioni esprimono motivazioni e spinte all'azione e possono percepire il loro oggetto come un bene da perseguire, non tutto quello che percepiamo con un bene però dà il via, in maniera automatica e necessaria, ad una azione. (Nussbaum, 2004, p. 162).

La tesi cognitivo-valutativa presupposta dalla teoria delle emozioni di Nussbaum, è dunque che un giudizio valutativo è l'elemento definitorio di *ogni* emozione. Paul Griffiths, sulla linea di Zejonc, sostiene che questa tesi è estremamente implausibile, e per varie ragioni, in modo particolare, la tesi secondo cui alcune emozioni sono isolate inferenzialmente, o impenetrabili cognitivamente, o incapsulate informativamente sembra essere teoricamente ed empiricamente ben fondata. Questo è il motivo dell'insuccesso del tentativo della Nussbaum di definire *tutte* le emozioni in termini di giudizi.

Sebbene la teoria di Nussbaum non possa pretendere di essere assunta, in questa prospettiva, come una teoria generale delle emozioni, essa può comunque essere una descrizione precisa di alcuni tipi sofisticati di emozioni umane. Questi fenomeni mentali non sembrano spiegabili secondo lo schema descrittivo appropriato per le emozioni di base o primarie descritte dalla teoria degli *affect programs* di Zejonc. Dunque, la teoria della Nussbaum può essere considerata, anche nella visione di Griffiths, un contributo molto valido per la comprensione delle "emozioni complesse". Le emozioni complesse sono quelle che vanno in scena nei resoconti della "psicologia ingenua" riguardo all'esperienza mentale: imbarazzo, gelosia, vergogna, invidia, risentimento, colpa. Queste, più che quelle di base, sono le emozioni che interessano primariamente l'educatore e la sua pre-occupazione formativa.

### 3. Conclusioni pedagogiche: cosa ci guadagniamo come educatori

L'emozione dunque, per la Nussbaum, è una esperienza carica di informazioni. È come se dicesse, senza filtri, con forza e chiarezza, al soggetto che la vive che c'è un rapporto tra lui stesso e un certo oggetto o persona, e il valore che ha per il suo progetto di vita e per quello che considera il suo bene e la sua prosperità.

L'emozione descritta dalla teoria della Nussbaum prende la figura di un insieme di idee e convinzioni, che si esprimono non in modo discorsivo e argomentato ma prendendo un'altra veste: si presentano sotto forma di energia, di affetto. Secondo questo ragionamento, non c'è differenza *sostanziale* tra il pensiero emotivo e il pensiero cognitivo. Si tratta sempre di idee e convinzioni, soltanto espresse in forme diverse, in modo argomentato e discorsivo da una parte, e in modo energetico e affettivo dall'altra. Ciò che permette di accedere a quello che le emozioni portano all'attenzione è l'analisi paziente e meditata dell'insieme di idee e convinzioni che esse contengono, riguardo al loro oggetto. Questo mette in luce la condizione di vulnerabilità in cui vive l'essere umano e la condizione di incontrollabilità dell'oggetto inteso. L'emozione parte quando c'è qualcosa di importante in gioco per il soggetto, che si trova al di fuori del soggetto e che, pur essendo percepito come assolutamente decisivo per la piena prosperità del soggetto interessato, è qualcosa che sfugge al suo controllo e il legame con il quale non è interamente nelle mani del soggetto stesso. È nella tensione tra questi aspetti che l'emozione si mostra nella sua valenza e potenza morale.

La dimensione morale e la qualità propria dell'agente umano, cioè del soggetto capace di fare discernimento tra ciò che ha valore e ciò che non ne ha, tra ciò che è bene e ciò che è male. Secondo la Nussbaum, questa opera di discernimento va fatta anche nei confronti delle emozioni che proviamo. L'esperienza emotiva è la base di partenza in base alla quale valutiamo e decidiamo cosa è degno e cosa non lo è, quale azione è degna e quale non lo è, proprio *per il fatto che* le emozioni sono portatrici di informazioni riguardo a cosa è bene e cosa è male rispetto

alle cose rilevanti per noi: portano dentro di sé la notizia di ciò che è importante per ciascuno di noi e di ciò che non lo è, di ciò che è accettabile e di ciò che non lo è, di ciò che è meritevole di attenzione e di ciò che invece è tralasciabile.

È evidente che le emozioni non sono tutte uguali in termini di qualità di ciò che portano all'attenzione a livello valoriale (Nussbaum, 2004, p. 539). Ciò che indicano è soltanto ciò a cui siamo legati e che per noi è importante per ciò che pensiamo di dover realizzare per prosperare. La dimensione morale è proprio quella che avvia un discernimento rispetto alla qualità di ciò a cui noi diamo valore. La domanda a cui sembra poterci esporre la teoria delle emozioni della Nussbaum è con quali criteri il soggetto stabilisce cosa, nelle emozioni che vive, siano valori accettabili e quali non lo siano. Il punto decisivo a cui sembra poterci condurre la Nussbaum sembra questo: il valore da scegliere e quello insito nell'emozione stessa e che in essa si manifesta, o è il frutto di un confronto tra questo valore e un orizzonte di senso più ampio a cui il soggetto intende riferirsi rispondendo alla domanda: che tipo di persona desidero diventare? Il valore a cui sono attaccato e che vivo in questa emozione è appropriato o entra in conflitto con la vita che desidero vivere? Questo significa che è fondamentale acquisire una competenza nel discernere ciò che portano in sé le emozioni, ciò che in esse è da incoraggiare e ciò che in esse è da abbandonare o da trasformare.

Gli interventi educativi sono esattamente il modo con il quale, negli ambienti formativi, si può costruire questa competenza. Per questo motivo la teoria delle emozioni proposta dalla Nussbaum sembra candidarsi come appropriata a sostenere l'intervento educativo e a potersi considerare, nonostante i limiti messi in luce, un punto di riferimento tutto sommato valido per l'agire educativo.

In primo luogo, è necessario per gli educatori rendersi conto che, nonostante tanta retorica sulle emozioni (e, si dovrebbe aggiungere, anche sui desideri) manca un sufficiente consenso scientifico sulle emozioni: è dunque importante che gli educatori non diano per scontato né di saperne, né che se ne sappia (da parte di molte agenzie formative che i professionisti dell'educazione interpellano come "esperti", a cui si affidano in modo più o meno incauto).

Il modello delle emozioni della Nussbaum rende plausibile *conflitto interiore* che le persone quotidianamente vivono, sia come esperienza di fatto, ma ancora di più come momento cercato per la "cura di sé". La teoria della Nussbaum pone i giudizi di valore che si esprimono attraverso le emozioni sullo stesso piano dei giudizi di valore che si esprimono nel pensiero argomentato. Viene scoraggiato il pregiudizio intellettualistico secondo il quale il soggetto dovrebbe riconoscere e dare un valore superiore ai principi etici a cui fa riferimento, in quanto risultato di un ragionamento appropriato (è sbagliato, ad esempio, farsi giustizia da sé), piuttosto che ai principi etici che emergono nelle emozioni che vive (è urgente e giusto, ad esempio, vendicare da sé l'omicidio di una persona inestimabile). Accade, infatti, alle persone di riflettere e di accorgersi – magari in seguito – dell'infondatezza di alcuni giudizi di valore apparsi prima estremamente importanti nel momento emotivo. La teoria delle emozioni rende plausibile l'atteggiamento educativo che aiuta a capire che le emozioni sono giudizi di valore da ponderare e da valutare. Le emozioni "litigano" spesso con i nostri pensieri razionali. La Nussbaum sostiene che, nel momento riflessivo, quando si fanno ragionamenti rispetto ai nostri vissuti, è opportuno mettere le informazioni e i giudizi di valore portati dalle emozioni a confronto con il giudizio argomentato, e procedere ad un paziente lavoro di valutazione per scegliere qual è la posizione più ricca e più umana per la vostra vita. Spinge a prendere le distanze da due linee di pensiero: quella che considera le emozioni energie irrazionali, che vanno semplicemente

dominate e contenute (per usare una immagine, è come trattare l'emozione alla stregua di un "leone" da mettere nella gabbia dei ragionamenti; tanto quanto quella che, considerandole ancora energie irrazionali, consiglia di abbandonarsi ad esse e lasciare che il soggetto viva fino in fondo quanto esse inducono a fare (come si dice: "se provi un'emozione è giusto che tu le dia libero corso"). La cultura contemporanea sottovaluta la drammaticità di dare credito a emozioni che poi ci ingannano perché non sono state oggetto di un sufficiente discernimento. Sembra più saggio, invece, formarsi a chiamare le emozioni a raccolta, in quella sorta di *parlamento interiore*, là dove si giudica del bene o del male, non soltanto del piacevole o dello spiacevole, maturando la decisione che si ritiene la più umana e ricca per tutte le dimensioni della persona.

In secondo luogo, l'approccio generalmente cognitivo-valutativo offre il vantaggio di giustificare l'intervento educativo innanzitutto come "dialogo" e "discernimento": ci permette di motivare la "sensatezza" del ragionare con i ragazzi sulle loro emozioni e su quello che, grazie alla loro spinta, agiscono. Questo può avvenire solo alla condizione di riconoscere un'intelligenza e una ragionevolezza ai nostri affetti con la quale è possibile dialogare ragionevolmente perché non sono di un'altra "pasta" rispetto al nostro livello cognitivo superiore. Questo sostiene l'ideale educativo di poter "trovare un senso" decente a ciò che si fa, per poter poi valutare un agito come "buono" o "cattivo", e di poter decidere di trasformarlo in una "buona" abitudine (virtù), oppure esercitarsi a distaccarsene (perché "non buone"), anche se molto radicato in una storia di cose subite e apprese, e di cose poi fatte e rifatte.

Inoltre, ci permette di percepire il dialogo come una competenza che attiene al saper-essere (virtù), che cerca la sensatezza, ma anche la "bontà" di una disposizione emotiva o di un'azione compiuta sulla spinta emotiva. Si può capire meglio una tradizione di pensiero che parla della "valutazione" come di una competenza fondamentale. La valutazione riguarda innanzitutto la sfera passiva della coscienza, gli affetti (cioè emozioni e desideri), ciò che ci troviamo a vivere e che sorge dall'interno come risposta involontaria a ciò che appare. Posso esercitare su di essa (sfera passiva) un'attività "di secondo grado", cioè in seconda battuta, cioè posso prendere posizione (valutare) l'affetto che è emerso, mio malgrado, dall'interno in una certa circostanza, e decidere se assecondarlo o intraprendere un lavoro di opposizione. (Frankfurt, 1971; Taylor, 2004; Ricoeur, 2007).

Infine, si può trovare un modello d'intervento educativo sensato di fronte all'esperienza dell'*incoerenza* comportamentale e valoriale, l'esperienza universale dell'emersione di un panorama emotivo che denuncia un radicamento valoriale dissonante con la professione etico-razionale discorsiva (l'educatore si trova a vivere spesso il dilemma dell'incoerenza tra ciò che afferma razionalmente come giusto e buono, in contesto educativo e pubblico, e quello che si trova a vivere sulla spinta dei suoi affetti provocati dalla sua vita personale). Il radicamento emotivo a una sfera valoriale in contrasto con la sua etica di riferimento (ad es. l'odio viscerale per comportamenti oltraggiosi verso persona a lui care fino a cercare la vendetta, e l'affermazione della necessità del dialogo civile o addirittura del perdono del nemico) evidenzia la necessità (per l'educatore e così per l'educando) di intraprendere un confronto altrettanto radicale con queste "due persone" che abitano in noi, creando un ponte di riflessione, di dialogo e di esercizio della volontà che verte sulla domanda "chi desidero diventare?", "che valori desidero abbracciare?", perché la "sorpresa" dell'emersione di un mondo valoriale profondo che non si pensava di avere (alle volte dolorosa, vergognosa, invincibile, alle volte tenuta volutamente sommersa e nascosta da comportamenti che si trovano a fare i conti con il problema delle "due etiche", pubblica e privata).



La presente ricerca è nata all'interno di un particolare ambito educativo, un centro residenziale e diurno per ragazzi con difficoltà legate al disagio psicosociale, a comportamenti devianti e a problematiche psichiatriche lievi e, allo stesso tempo, in una struttura di accoglienza per adolescenti migranti. Un confronto primo confronto incoraggia ad estendere anche ad altri ambienti riflessioni di questo tipo, specialmente nei contesti familiare, formativo e scolastico. Lo scopo dell'articolo è quello di trovare una teoria delle emozioni appropriata da proporre a sostegno degli educatori ma anche fare rete con altri addetti ai lavori che fossero interessati a costruire insieme un programma di ricerca, e cooperare alla realizzazione di altri contributi a favore di formatori ed educatori che operano sul campo, nei diversi settori, alle prese con i problemi educativi urgenti che l'attuale cultura emotivista impone<sup>4</sup>.

### Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2007/2014). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Aristotele, *Retorica*, II, 5. In (1991). *Opere*, X. Roma-Bari: Laterza.
- Cosmides, L., Tooby, J. (2000). Evolutionary Psychology and the Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Handbook of Emotions* (pp. 91-115). New York: Guilford.
- Faiella, F. (2005). Metodologie di scaffolding per il blended learning. *Form@re*. Trento: Erikson,
- Fontaine, J.R.J., Scherer, K., Roesch, E.B., Ellsworth, P.C. (2007). The World of Emotions Is Not Two-Dimensional. *Psychological Science*, 18, 12, 1050-1057.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of Person. *Journal of Philosophy*, 67, 1, 5-20.
- Guerini, R., Marraffa, M. (2015). La natura delle emozioni. Il dibattito fra Martha Nussbaum, MC., Griffiths, P.E. (2017). *atque*, 17 n.s., 81-9.
- Illouz, E. (2007). *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. London: Polity Press.
- Illouz, E. (2012). *Why Love Hurts: A Sociological Explanation*. London: Polity Press.
- Koelsch, S., Jacobs, A.M., Menninghaus, W., Liebal, K., Klann-Delius, G., Scheve (von), C. Gebauer, G. (2015). The Quartet Theory of Human Emotions: An Integrative and Neurofunctional Model. *Physics of Life Review*, Jun;13:1-27.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.
- McIntyre, A. (2007). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Roma: Armando.
- Moors, A., Ellsworth, P.C., Scherer, K., Frijda, N.H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5, 2, 119-124
- Mulligan, K., Scherer, K. (2012). Toward a Working Definition of Emotion. *Emotion review*, 4, 4, 345-357.
- Nussbaum, M. C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: the Foundations of Human and Animal Emotions*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2008). The Affective Brain and Core Consciousness. How Does Neural Activity Generate Emotional Feelings? In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (a cura di). *Handbook of Emotions* (pp. 47-67). New York: Guilford University Press.
- Panksepp, J., Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: Norton & Company.
- Portera, M. (2017). *Alcune linee di sviluppo del recente dibattito sulle emozioni*, in <http://www.atquerivista.it/wp/alcune-linee-di-sviluppo-del-recente-dibattito-sulle-emozioni/>

4 In proposito resta imprescindibile il cap. 2 di A. McIntyre, 2007.



- Ricoeur, P. (2007). L'atto e segno secondo Jean Nabert. In *Il conflitto delle interpretazioni* (pp. 225-238). Milano: Jaka Book (4<sup>a</sup>ed.).
- Saltarelli, B. (2014). La testa alle emozioni. Riflessioni psicologiche al margine dell'Intelligenza delle emozioni. In V. Salerno (a cura di), *Accostarsi a Intelligenza delle emozioni di Martha C Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*. (pp. 155-164). Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Scherer, K. (2005). What Are Emotions? And How Can They Be Measured? *Social Science Information*, 44, 4, 695-729.
- Scherer, K. (2009). The Dynamic Architecture of Emotion: Evidence for the Component Process Model. *Cognition and Emotion*, 23, 7, 1307-1351.
- Scherer, K., Bänziger, T., Roesch, E.B. (2010). *Blueprint for Affective Computing: A Sourcebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Scherer, K., Schorr, A., Johnstone, T. (2013). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, Ch. (2004). Che cos'è l'agire umano? In *Etica e umanità* (pp. 49-86). Milano: Vita e pensiero.
- Tooby, J., Cosmides, L. (1990). The Past Explains the Present: Emotional Adaptations and the Structure of Ancestral Environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Vygotskij, L. (1934/2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Maccacà. Roma-Bari: Laterza.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wulf, Ch. Klien S. (Eds.) (2013). Well-Being. Emotions, Rituals and Performances in Japan. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 22, 1. Berlin: Akademie Verlag.
- Wulf, Ch., Michaels, A. (Eds.) (2012). *Emotions in Rituals and Performances. South Asian and European Perspectives on Ritual and Performativity*. New York: Routledge.
- Wulf, Ch., Poulain, J., Triki, F. (Eds.) (2011). Emotionen in einer transculturellen Welt. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 20, 2.
- Wulf, Ch., Suzuki, S., Zirfas, J., Kellermann, I., Inoue, Y., Ono, F., Takenaka, N. (2011). *Das Glück in der Familie: Ethnographische Studien in Deutschland und Japan*. Berlin: VS Verlag.