

Ri-conoscere le voci delle emozioni: quali modelli ?¹

1. Alcune parole iniziali

E' possibile definire come un'“intrusione” - utile, si spera produttiva, ma pur sempre inusuale - l'invito a un docente di Lettere di scuola secondaria di presentare un proprio, forse un po' atipico, intervento all'interno di un convegno prevalentemente a carattere scientifico dedicato ai *Modelli per conoscere, modelli per capire*? Inizialmente almeno due ordini di problemi indicherebbero di sì: il primo, come già accennato, è quello relativo alla caratterizzazione scientifica dell'iniziativa; il secondo potrebbe risultare dalla constatazione che siamo in presenza di giornate di studio che vedono la quasi esclusiva partecipazione di insegnanti della scuola dell'infanzia e di quella primaria.

Proviamo però a ribaltare la prospettiva di questi due punti di vista: pensiamo, innanzitutto, al controverso rapporto tra le discipline scientifiche e quelle umanistiche.

Ha scritto in proposito una delle figure più prestigiose della cultura contemporanea, il grande intellettuale francese Edgar Morin: “L'essere umano è nel contempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico. Questa unità complessa della natura umana è completamente disintegrata nell'insegnamento, attraverso le discipline”². Ragion per cui, prosegue Morin, appare indispensabile “a partire dalle discipline attuali, riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano riunendo e organizzando le conoscenze disperse nelle scienze della natura, nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia”, in modo da indicare “come sia possibile mostrare il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano”³.

E ancora: il paradosso del XX secolo è stato quello di aver “generato progressi in tutti gli ambiti della conoscenza scientifica, così come in tutti i campi della tecnica”. Però, al tempo stesso, si è fatta avanti sempre di più una vera e propria forma di “cecità” nei confronti dei problemi globali e complessi del nostro tempo, generando “innumerevoli errori e illusioni”. Ed allora qual è il senso oggi, si chiede Morin, di un pensiero riduttivo che continua a *separare*? Non sarebbe meglio invece sostituirlo con un pensiero che *distingue e collega*?

“Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la Conoscenza delle totalità, né l'analisi per la sintesi: si deve coniugarle. Vi sono le sfide della complessità con la quale gli sviluppi propri alla nostra era planetaria ci mettono inevitabilmente a confronto”⁴.

¹ Il presente testo è la rielaborazione scritta dell'intervento svolto al Convegno di studio *Ricordando Daniela Furlan. Modelli per conoscere Modelli per capire. Riflessioni sul fare scienze a scuola* organizzato dall'Istituto Comprensivo Spinea 1 il 17-18-19 giugno 2015.

² Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 12.

³ *Ibid.*, pp. 12-13.

⁴ *Ibid.*, p. 46.

Un pensiero che *distingue e collega*, non che *separa*: mi pare un buon punto di partenza per cercare di cominciare ad abbattere gli steccati disciplinari...

Vediamo adesso l'altra questione preliminare: la provenienza dalla scuola secondaria. Ebbene, sembrerebbe quasi assurdo porsi a tutt'oggi un problema di questo tipo, allorché noi docenti della scuola dell'obbligo siamo ormai inseriti sempre di più all'interno di un modello di organizzazione scolastica come quello dell'Istituto Comprensivo; in realtà, sappiamo bene che quando una tale complessa situazione istituzionale viene calata dall'alto si presentano tutta una serie di questioni da affrontare, di nodi da sciogliere, di novità da sperimentare che ne rendono inevitabilmente difficile il cammino.

Ciò nonostante si tratta, a mio avviso, anche in questo caso di raccogliere le sfide e di affrontarle senza la paura di rimettere in discussione vecchie abitudini o tradizioni consolidate. Anche perché – e questa è una convinzione generale sempre di più radicata tra gli operatori del mondo della scuola – quella che amiamo continuare a chiamare “scuola media” a più di cinquant'anni dalla sua provvidenziale istituzione versa in una forte crisi d'identità e forse la ridefinizione di assetti e *curricula* unitari potrebbe contribuire a ridare nuova linfa vitale ad un ciclo scolastico che è andato via via smarrendosi.

“[La scuola media] è una scuola che è rimasta senza identità specifica, schiacciata tra primaria e secondaria. E' una scuola che ha scelto di privilegiare l'aspetto cognitivo rispetto a quello emotivo e pedagogico. Sono anni difficili per i ragazzi quelli della preadolescenza, in cui c'è una elaborazione anche psico-sessuale molto importante che la scuola ignora del tutto”⁵.

Analisi impietosa, questa: forse troppo, ma salutare. Ben venga un siffatto grido d'allarme se ci stimolerà a riaprire una discussione sul ruolo e sulla funzione della “buon vecchia scuola media”, a partire, in primo luogo, proprio da un'attenta riflessione sul delicato rapporto che intercorre tra gli aspetti cognitivi e quelli pedagogici ed *emotivi*.

2. Insegnare a vivere

Ancora pochi anni il filosofo Umberto Galimberti rilanciava in modo accorato la provocatoria richiesta di rendere obbligatoria a scuola “l'educazione dell'anima”. In tempi in cui la famiglia sembra solo “attenta a enfatizzare gli spunti di intelligenza dei propri figli e a sollecitare la loro condizione fisica attraverso precoci pratiche sportive”, quale spazio, oltre alla cura dell'*intelligenza* e a quella del *corpo*, viene destinato alla cura dell'*anima*?, si chiedeva lo studioso⁶. La scuola ha sempre rappresentato la più alta esperienza in cui si

⁵ Questa è l'amara diagnosi di Raffaele Mantegazza, docente di Pedagogia Interculturale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano Bicocca riportata da Gianna Fragonara nell'articolo *I cinquant'anni della scuola media (in crisi d'identità). I dati Ocse: anello debole del sistema*, in “Corriere della Sera” del 19 ottobre 2013. Meritevoli di riflessione sono anche altri passi dell'intervento del professor Mantegazza: “Tanto per cominciare ci vorrebbero percorsi differenziati tra maschi e femmine perché negli anni delle medie hanno tempo di sviluppo molto diversi. Ci vorrebbero classi aperte in cui i gruppi si formano a seconda di quello che si deve fare o studiare. Infine manca la continuità con le scuole superiori...”. Al momento lo studio più approfondito sul tema della scuola media “anello debole del sistema” resta il *Rapporto sulla scuola in Italia 2011* pubblicato dalla Fondazione Giovanni Agnelli per gli Editori Laterza.

⁶ Umberto Galimberti, *Educazione emotiva*, in “D La Repubblica delle Donne”, 6 luglio 2002.

offrono i modelli di secoli di cultura⁷, ma attenzione, proseguiva Galimberti, se questi modelli “restano rinchiusi dalla mente senza diventare spunti formativi per il cuore”, il cuore “comincerà a vagare senza orizzonte in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare”.

Parlare al *cuore* dei nostri ragazzi significa quindi aiutarli a sprigionare quella loro forza interiore - sempre presente ma spesso bloccata - dalla quale nascono interessi, stimoli, curiosità. Lavorando in questa direzione si aprono davanti ai loro occhi nuovi scenari in grado di aiutarli ad ideare progetti e a preparare il proprio futuro: “Quando parlo di 'cuore' – precisa Galimberti - parlo di ciò che nell'età evolutiva dischiude alla vita con quella forza disordinata e propulsiva senza la quale difficilmente gli adolescenti troverebbero il coraggio di proseguire l'impresa”⁸.

Come non ricordare, in tal senso, le mirabili parole che Jean-Jacques Rousseau nel suo *Emilio* fa pronunciare all'educatore quando si rivolge al suo allievo: “Vivere è il mestiere che voglio insegnargli”⁹. E ancora una volta è Morin a ricordarci che per quanto eccessiva – “perché si può solo aiutare a imparare a vivere” – non possiamo dimenticare la massima di Rousseau:

“A vivere si impara attraverso le proprie esperienze con l'aiuto dapprima dei genitori, poi degli educatori, ma anche attraverso i libri, la poesia, gli incontri. Vivere è vivere in quanto individuo che affronta i problemi della propria vita personale, è vivere in quanto cittadino della propria nazione, è vivere anche nella propria appartenenza all'umano”¹⁰.

Insomma, se “vivere è un'avventura”, dobbiamo essere realistici: non esistono “ricette di vita”, ma “si può insegnare a legare i saperi alla vita” e “si può insegnare a ognuno e a tutti ciò che aiuta a evitare le trappole permanenti della vita”. Si tratta di una corsa ad ostacoli, di un cammino impervio cosperso di insicurezze e difficoltà, ma noi educatori abbiamo il dovere di aiutare i nostri alunni ad affrontarlo, ribadendo sempre con forza il concetto che vivere non è sopravvivere!

“Sopravvivere è sottovivere, essere privati dalle gioie che la vita può portare, soddisfare con difficoltà bisogni elementari e alimentari, non poter sviluppare le proprie aspirazioni individuali. Vivere, al contrario di sopravvivere, significa poter sviluppare le proprie qualità e le proprie attitudini”¹¹.

E può esistere, allora, una strada educativa che insegnando a vivere ignori il senso e la forza delle emozioni?

⁷ Su questo aspetto sono estremamente stimolanti le riflessioni del sociologo Domenico De Masi quando sottolinea come la nostra attuale società (globalizzata, digitale, tecnologica) sia la prima nel corso della storia ad essere priva di un *modello* di riferimento. Per De Masi si sta perdendo così quel concetto di essere parte della stessa *umanità* che è stato alla base di tanti modelli storici: dal cristianesimo all'islamismo, dall'illuminismo al marxismo (cfr. il suo recente *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, Milano, Rizzoli, 2015).

⁸ Galimberti, *Educazione emotiva* cit.

⁹ Jean Jacques Rousseau, *L'Emilio. O dell'Educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

¹⁰ Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2015, p.11.

¹¹ *Ibid.*, pp.19-20.

3. “Analfabeti sentimentali”

Si deve a Daniel Goleman aver introdotto per la prima volta nel suo noto testo *Intelligenza emotiva* l'espressione “alfabetizzazione emozionale”¹². Ma è altresì emblematico ritrovare l'espressione “analfabeti sentimentali” all'interno di un altro interessante intervento del professor Galimberti:

“Tutte le statistiche, infatti, concordano nel segnalare la tendenza, nell'attuale generazione, ad avere un maggior numero di problemi emozionali rispetto a quelli precedenti. E questo perché oggi i giovanissimi sono più soli e più depressi, più rabbiosi e ribelli, più nervosi e impulsivi, più aggressivi e quindi impreparati alla vita perché privi di quegli strumenti emotivi indispensabili per dare avvio a quei comportamenti quali l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, l'empatia, senza i quali saremo sì capaci di parlare, ma non di ascoltare, di risolvere i conflitti, di cooperare”¹³.

Ultimamente quando noi docenti della scuola secondaria ci confrontiamo tra di noi ricorre il *leit-motiv* su come siano cambiati i nostri allievi: li troviamo sempre più vivaci, impulsivi, nervosi, incapaci di autocontrollo, talvolta *rabbiosi* o addirittura *aggressivi*. Spesso appaiono anche desiderosi di apprendere, di conoscere, di sapere, mostrando un'indubbia curiosità intellettuale, ma il tutto si svolge quasi sempre in interventi che mescolano genuini interessi e conoscenze approssimative, interessanti spunti di riflessione personale e considerazioni fuori luogo all'insegna di un apprendimento un po' troppo all'insegna del *mordi e fuggi*.

Del resto, siamo per lo più tutti concordi nel segnalare una progressiva e diffusa riduzione dei tempi che i ragazzi dedicano a casa allo studio, frutto di un approccio alla conoscenza basato più su tempi di apprendimento sempre più rapidi e veloci che non su una rielaborazione meditata dei contenuti. E ciò genera sovente un'insofferenza generale che spesso si tramuta sui banchi di scuola in lunghi momenti di noia.

Dove nasce allora questo progressivo, scolasticamente deleterio, cambiamento?

a. La famiglia

Per Galimberti questo cambiamento avviene innanzitutto in *famiglia*.

E' un dato di fatto che i ragazzi vengono lasciati per troppo tempo soli in casa in compagnia del proprio fedele smartphone; passati i tempi per le ultimissime generazioni dell'uso intensivo della tv come unica forma di baby-sitter, la loro attenzione è ormai incentrata sull'uso esclusivo dei numerosi strumenti della tecnologia digitale in loro possesso (smartphone, appunto, ma anche videogiochi, tablet, computer) costantemente – è questo è uno dei nodi focali della questione – connessi ad internet. Viene così da inevitabilmente da domandarsi se le famiglie dei nostri alunni siano realmente consapevoli che spetterebbe a loro, in primo luogo, indirizzarli ad un uso più corretto di questi strumenti digitali.

Ma forse la domanda più urgente che ci dobbiamo rivolgere è un'altra: fino a che punto i genitori sono in grado di stabilire con i propri figli dei canali di comunicazione – effettiva, ma anche *emotiva* – capaci di arginare gli effetti negativi di quella che si prospetta come una vera e propria invasione digitale?

¹² Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*, Rizzoli, 1996.

¹³ Umberto Galimberti, *Analfabeti sentimentali*, in “La Repubblica”, 1° settembre 2002.

b. La scuola

Le sirene dell'universo digitale ammaliano i nostri ragazzi: non c'è dubbio, è un dato di fatto. Ma l'uso della tecnologia non può certo essere contrastato a priori: il processo è inarrestabile e se controllato porta con sé indubbie e vantaggiose novità. I guai nascono nel momento in cui anche la *scuola*, al pari della famiglia, si dimostra incapace di affrontare e di governare questa nuova situazione, rivoluzionaria a tutti gli effetti.

Ancora una volta, ritorna la questione di fondo: se *emozione* è anche *relazione* – “dalla qualità delle nostre relazioni possiamo leggere il grado della nostra intelligenza emotiva, la cui educazione oggi è lasciata al caso”¹⁴ – quanto di tutto questo si riverbera all'interno delle nostre aule?¹⁵ Quali momenti di comunicazione emotiva riusciamo noi insegnanti ad instaurare con i nostri alunni? Apriamo delle porte al dialogo emotivo oppure innalziamo ulteriori barriere?

c. La società

Infine, ultimo ambito di riflessione sui luoghi di questo cambiamento: la *società*.

Quali risposte ci possiamo aspettare da una società che rincorre sempre di più un individualismo esasperato, che fa del mito della fama, del successo – del *denaro* – il modello principale da sottoporre con virulenza al fragile, debole immaginario dei giovanissimi?

Le “politiche reali”, ha osservato di recente il noto antropologo Marc Augé, “indipendentemente dai propositi, si muovono tutte in direzione sbagliata: si affidano ai dati relativi all'insuccesso scolastico, legano intimamente la questione della scuola o dell'università a quella del lavoro”, ma così facendo “non si occupano a sufficienza di creare le condizioni necessarie perché si diffonda una cultura generale, indipendente dall'ambiente familiare o sociale...”¹⁶.

Pertanto, all'interno di un quadro generale di riferimento dove lo sviluppo dell'educazione viene principalmente sostenuto da ragioni di ordine economico, quale spazio rimane per un’“utopia dell'educazione” - uno “spazio creativo” rivolto al futuro che in quanto *luogo che non è rappresenta ciò che potrebbe essere* – capace di liberarsi dalle pastoie del presente?¹⁷

Insomma, riepiloghiamo: *famiglia, scuola, società* rappresentano istituzioni formative che dovrebbero davvero aver “cura dell'anima” dei ragazzi, unico modo per far loro conoscere la complessità di un mondo emotivo fatto di sentimenti nascosti e di pulsioni ancora indefinite, ma anche unico antidoto all'esplosione incontrollata di forme di aggressività e all'incapacità individuale di elaborare i conflitti.

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ Su un argomento che meriterebbe ben altro spazio di approfondimento rimando alla lettura dei suggestivi spunti di riflessione contenuti nel capitolo *Luoghi dell'apprendere* del libro-conversazione dello psichiatra e sociologo Paolo Crepet e del noto architetto Mario Botta con il giornalista Giuseppe Zois, *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*, Torino, Einaudi, 2007, pp. 69-92.

¹⁶ Marc Augé, *Futuro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012, p. 108.

¹⁷ E' sintomatico che due attenti studiosi del nostro tempo come Morin e Augé si ritrovino entrambi ad utilizzare il termine “utopia” parlando di educazione: il loro è uno sguardo rivolto al futuro, è l'atteggiamento di chi è cosciente di quanto sia sempre di più indispensabile la rinascita di un vero e proprio “nuovo umanesimo planetario” (cfr. Edgar Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Intervista di Antonella Martini, Roma, EDUP, 2002 e il capitolo “Un'utopia dell'educazione” in Augé, *Futuro* cit., pp. 107-123).

4. Un percorso ad ostacoli

“I giovani non sanno che cosa ‘sentono’ né quando sono felici, né quando sono angosciati. Non conoscono i nomi che caratterizzano i sentimenti che provano. E come fanno a difendersi o a mettere in atto strategie di compensazione se non sanno neppure di che cosa soffrono?”¹⁸.

Già, ma allora dove si imparano i sentimenti? Il riferimento d'obbligo, ancora una volta, è alle parole di Galimberti: è a scuola, ci ricorda il filosofo, che si svolge quel lungo, complicato ma ineluttabile percorso che conduce dall'*impulso* all'*emozione* per poi approdare al *sentimento*.

a. L'*impulso*

Anche in questo caso procediamo per gradi: partiamo dall'*impulso*, “la più primitiva delle cariche emotive” che ha come specifico elemento di linguaggio il *gesto*: “Gli episodi di bullismo sono l'esempio classico di ragazzi la cui maturazione emotiva si è fermata a questo stadio”...

“...Questi giovanissimi infatti non si dimostrano in grado di distinguere ciò che è bene da ciò che è male, non riescono a ricondurre ad una scala di valori i propri gesti; restano fermi sulla soglia dell'*impulso*, non riuscendo ad andare oltre. Dovrebbero invece essere condotti – mediante una fondamentale azione educativa che *deve* essere svolta tanto dalla famiglia quanto dalla scuola – dall'*impulso* all'*emozione* che è la risonanza emotiva che una mia parola, un mio gesto produce in me, in modo che, grazie a essa, io possa avvertire la differenza che a livello impulsivo non colgo”¹⁹.

Come si vede, se facciamo nostro questo punto di vista dobbiamo necessariamente convenire che, ad esempio, la lotta che tutti noi operatori scolastici conduciamo ogni giorno nelle nostre scuole per prevenire e combattere il fenomeno del bullismo – senza dimenticare l'allarmante novità rappresentata dall'emergere e dal diffondersi di episodi classificati con il termine di cyberbullismo²⁰ – deve sottrarsi a quell'esclusivo ambito punitivo in cui per molto tempo l'abbiamo relegata. Pur restando indispensabili le sanzioni disciplinari dovremmo essere capaci di andare oltre e di spingersi verso il livello superiore del nostro percorso: il piano *emotivo*.

b. L'*emozione*

Come si passa allora dalla fase dell'*impulso* a quella dell'*emozione*? Perfezionando, innanzitutto, il nostro modo di affrontare il senso e il significato che stanno alla base delle

¹⁸ Così si esprimeva il filosofo Miguel Benasayag nel ricordare i giovani che non sapevano dare una risposta alla domanda su che cosa li facesse soffrire (citato in Umberto Galimberti, *Come si impara l'educazione sentimentale?*, in “D La Repubblica delle Donne”, 31 agosto 2013).

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Si vedano in proposito le preziose indicazioni contenute nel documento sulle *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo* approntate lo scorso aprile dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, un testo elaborato con il contributo degli Enti afferenti all'Advisory Board del Safer Internet Centre per l'Italia (www.generazioniconnesse.it).

azioni di quei ragazzi così incapaci di percepire un senso o di assegnare un valore ai propri *gesti*, ma soprattutto continuando a sperimentare e ad attuare strategie d'intervento che coinvolgono in modo interdisciplinare tutte quelle attività scolastiche basate sulla psicomotricità, sul gioco, sullo sport, sulle scienze motorie, sul teatro: in altri termini, su una cura specifica del *movimento* e del *corpo*²¹.

Ecco allora che vanno ripresi, potenziati ed aggiornati quei progetti di educazione all'affettività e alla sessualità che troppo spesso nelle nostre scuole abbiamo promosso solo perché calati dall'alto da enti esterni. L'ottica va ribaltata: spetta alla scuola, *in primis*, varare progetti qualificati, innovativi e coinvolgenti cercando, naturalmente, l'aiuto e il sostegno di persone qualificate adatte a supportare questo tipo di proposte educative²².

Ripeto: deve essere la scuola – senza remore e paure – a sollevare questioni e tematiche così urgenti, per quanto oltremodo 'delicate' e scottanti, sottoponendosi senza remore ad un doveroso confronto con le famiglie dei nostri allievi. Pensiamo, ad esempio, alle recenti polemiche che stanno attraversando la società italiana e i mezzi di comunicazione sulle problematiche relative all'omofobia o alle teorie di *gender*²³: la scuola, per paura di andare contro la volontà di una parte minoritaria di genitori, deve allora voltarsi dall'altra parte? Un operatore scolastico che ha cura dell'educazione emotiva dei propri alunni non deve invece farsi carico delle voci di quanti ritengono prima ancora che opportuno doveroso un chiaro e netto intervento della scuola in questo campo? Fenomeni come il bullismo e il cyberbullismo o il sessismo e l'omofobia si combattono affrontandoli con decisione anche – e *soprattutto*, aggiungerei – a scuola, respingendo nettamente l'opinione di chi afferma che queste sono aspetti educativi che appartengono, nel primo caso, solo alla sfera punitiva delle istituzioni o che devono, nell'altro caso, essere confinate esclusivamente – per una forma di diritto che si ritiene naturale (?) - all'interno dell'alveo familiare.

c. Il sentimento

I ragazzi che riescono ad ottenere una "risonanza emotiva" dai propri gesti sono così pronti per spiccare il salto definitivo verso l'ultimo e decisivo *step* del nostro impervio "percorso ad ostacoli": l'approdo ai *sentimenti*. Ricordiamolo: il sentimento è un dato *culturale*, non *naturale*...

²¹ Si muove proprio in questa direzione l'interessante manuale *MuoviMondo: movimento, salute e intercultura a scuola* realizzato dalla Regione Veneto e dall'Ulss 12 B Veneziana e presentato alle scuole il 30 ottobre 2014 presso l'Auditorium Padiglione Giovanni Rama dell'Ospedale dell'Angelo di Mestre.

²² In tal senso, ringrazio l'insegnante partecipante al convegno che mi ha segnalato la figura del professor Daniele Fedeli, docente di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Udine e autore di varie pubblicazioni su queste tematiche, tra cui la guida *Emozioni e successo scolastico*, Roma, Carocci, 2006, i due volumi *Bullismo oltre*, Brescia, Vannini, 2007 e il recente *Pedagogia delle emozioni*, Roma, Anicia, 2013.

²³ Riguardo alla paura che attraversa alcuni strati della nostra società allorché si tocca il delicato tema dell'omosessualità e dell'identità di genere sono pienamente condivisibili le parole della filosofa e saggista Michela Marzano quando afferma che "contrariamente ai fantasmi di chi se la prende con l'insegnamento del 'gender', - in nome di un controllo sulla morale - l'educazione all'affettività e alla tolleranza nei confronti delle tante differenze non ha come scopo quello di spingere i maschietti a diventare femmine o viceversa. Esattamente come non si insegna a un eterosessuale a diventare omosessuale o a un omosessuale a diventare eterosessuale. Lo scopo è solamente quello di favorire il rispetto di chiunque, indipendentemente dalla propria identità e dal proprio orientamento sessuale, perché non è vero che un gay o una lesbica siano dei mostri e non è vero che se una bambina gioca con i soldatini o un bambino con le bambole siano 'sbagliati'" (Michela Marzano, *La crociata del gender; il fantasma che agita i cattolici*, in "La Repubblica", 22 giugno 2015).

“...i sentimenti si imparano attraverso modelli, storie, narrazioni. I miti greci, per esempio descrivevano con Zeus il potere, con Atena l’intelligenza, con Apollo la bellezza, con Afrodite la sessualità, con Ares l’aggressività, con Dioniso la follia. Attraverso i miti si prendeva contatto con la dimensione sentimentale che guida la condotta degli uomini.

Oggi non possiamo più tornare ai miti, ma abbiamo il serbatoio di conoscenza dei sentimenti rappresentato dalla letteratura, frequentando la quale, si impara che cos’è il dolore, la gioia, l’entusiasmo, la noia, la compassione, la disperazione, in tutte le forme e le articolazioni in cui questi sentimenti si declinano”.²⁴

I miti, le storie, i libri di narrativa, i testi letterari – l’immenso mondo dei *classici* – diventano dunque guide preziose ed indispensabili nel percorso di crescita di ogni nostro singolo alunno. A tutte queste inesauribili fonti di conoscenza si aggiunge l’altra faccia della medaglia della letteratura: la *poesia*, un mondo suggestivo fatto di parole, versi, rime, suoni che presenta una visione inedita e diversa dell’esistenza umana. E a tutto questo – oggi che viviamo in una realtà contemporanea incentrata su messaggi visuali – aggiungerei un ulteriore campo di conoscenza esclusivo, immaginifico sulle relazioni e sui sentimenti tra gli esseri umani: il *film*.

5. I classici, la poesia, il film... strumenti per una “scuola dell’anima”

Malgrado le apparenze, non nascondiamocelo: spetterà ancora una volta alla *cultura umanistica*, in un mondo sempre più dominato della cultura tecnologia, l’onere di caricarsi sulle spalle il compito impegnativo di aiutare i ragazzi del Duemila a cogliere i molteplici aspetti di una condizione umana sempre più complessa e sottoposta a frenetici, talvolta incontrollabili, cambiamenti. Per noi insegnanti di Lettere è giunto il momento di affrontare senza indugi la sfida decisiva di aiutare i nostri ragazzi “a meditare sul sapere e a integrarlo nella propria vita”, proprio per favorire una migliore conoscenza di sé (...e degli altri). Dobbiamo, cioè, andare incontro ad una una “soggettività nascente” che va aiutata a dischiudersi e ad esprimersi, senza reprimerla o mortificarla²⁵.

a. I classici

E allora, punto di partenza per una “scuola dell’anima”, ecco innanzitutto la lettura dei miti, delle storie epiche, della grande letteratura: dell’affascinante mondo dei *classici*. Italo Calvino ci ha ricordato che “le letture di gioventù possono essere poco proficue per impazienza, distrazione, inesperienza delle istruzioni per l’uso, inesperienza della vita”. Già, ma al tempo stesso possono anche essere “formative, nel senso che danno una formazione alle esperienze future, fornendo modelli, contenitori, termini di paragone, schemi di classificazione, scale di valori, paradigmi di bellezza: tutte cose che continuano ad operare anche se del libro letto in gioventù ci si ricorda poco o nulla”²⁶.

Senza sovraccargarli di letture troppo filologiche dei testi presi in esame, i nostri allievi nel momento in cui si avvicinano per la prima volta ai protagonisti delle storie che animano

²⁴ Galimberti, *Come si impara l’educazione sentimentale?* cit.

²⁵ Fondamentale risulta in proposito la lettura di quello che, a mio avviso, costituisce il più prezioso tra i vari contributi di Edgar Morin sui temi dell’istruzione e dell’educazione: *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

²⁶ Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1995, p.6.

i libri dei grandi autori della letteratura – siano essi Omero, Dante o lo stesso Manzoni – rimangono affascinati dall’emergere travolgente in quelle pagine di un panorama vastissimo di emozioni e sentimenti.

E sarebbe fuorviante mettere in contrapposizione questi autori con quelli che invece sono da loro preferiti. Riflettiamo per un momento sui meccanismi che hanno portato i ragazzi in periodi diversi ad innamorarsi delle storie horror della collana “Piccoli Brividi”, delle magiche avventure di un Harry Potter o, più recentemente, della saga *fantasy* di Percy Jackson: favoriti da un passaparola che risulta sempre una formidabile esca, molti piccoli appassionati lettori tendono a rispecchiarsi nei gesti, nelle azioni, nei pensieri – nelle *emozioni* e nei *sentimenti* – dei propri “eroi di carta”.

“Pensare e sentire adottando il punto di vista degli altri, esseri umani in carne e ossa o personaggi letterari, è il solo modo per tendere verso l’universalità, permettendoci così di svolgere la nostra missione. E’ per questo che bisogna incoraggiare la lettura con ogni mezzo, compresa quella di libri che il critico di professione considera con una certa condiscendenza, se non addirittura con disprezzo, dai *Tre moschettieri* a *Harry Potter*: non solo questi romanzi popolari hanno avvicinato alla lettura milioni di adolescenti ma hanno anche permesso loro di costruirsi una prima immagine coerente del mondo che possiamo esserne certi, le letture successive renderanno poco per volta più elaborata”.²⁷

Noi docenti della scuola secondaria inferiore lo sappiamo bene: i nostri alunni appartengono ad una fascia di “lettori a rischio”: è ampiamente dimostrato che “i ragazzi leggono con relativo interesse fino a una certa età (10-12 anni)” e che “poi, quasi improvvisamente, smettono di farlo...”

“...Secondo alcuni studi effettuati negli Stati Uniti, intorno ai 12 anni l’interesse per la lettura (se è stato sufficientemente alimentato) segna il suo apice. In seguito, per una serie di motivi, rischia di decrescere, se non addirittura di spegnersi completamente.

Le ragioni alla base di questo repentino cambiamento di rotta sono facilmente intuibili: la scuola richiede spesso la lettura di libri per i quali i ragazzi non sono ancora intellettualmente pronti, e c’è d’altra parte una difficoltà nell’individuare libri che possono suscitare interesse e che rappresentano quindi un’esca per continuare a leggere”²⁸.

Non solo: l’adolescenza è un periodo di grandi cambiamenti per i ragazzi. Ai loro occhi si presenta come una fase di vita che richiede “un’adesione totale al mondo”. Mutano interessi, si affacciano aspetti inediti dell’esistenza, si ricercano modi di vivere più autonomi, si conquistano sempre di più spazi individuali di libertà. E cresce esponenzialmente l’influenza dell’atteggiamento dei coetanei e – lo sappiamo bene – tra gli adolescenti “raramente la lettura è attività che genera ammirazione o consenso; spesso è apertamente osteggiata”²⁹.

Ma a scuola una lettura viva, mai pedante o noiosa – compresa quella a voce alta – dei *classici* può costituire un valido antidoto affinché non vada del tutto disperso quel piacere alla lettura che nell’alunno si era andato costruendo a partire dagli anni dell’infanzia.

La vita è fatta di incontri: anche – e soprattutto – per un adolescente che vorrebbe nello stesso momento essere ovunque o identificarsi in un’altra persona. E l’incontro con i personaggi del mondo letterario, lo ribadisco, aprono delle porte sull’esistenza,

²⁷ Tzvetan Todorov, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, p. 71.

²⁸ Rita Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996, p. 45.

²⁹ *Ibid.*, p. 46.

suggeriscono nuovi scenari di vita, suscitano emozioni, predispongono alla conoscenza dei sentimenti. La letteratura non va temuta, va maneggiata con slancio ma anche con cura come ogni passione, senza aver paura di affermare davanti ai propri figli (o nel nostro caso, davanti ai nostri alunni) che...

“...Dante va imparato come fosse una filastrocca, va sentito come fosse musica reggae, soltanto che il ritmo lo danno le terzine, non la chitarra di Bob Marley che già ora chiedi ascoltare”³⁰.

Forse solo così succederà anche ai nostri ragazzi di poter incontrare sulla propria strada un giovane Holden capace di far capire loro che “il mondo è fatto da assai rispettabili persone comuni, anche quando non sembrano affatto comuni, anche quando agli altri appaiono straordinarie”³¹.

b. La poesia

Parlavamo dei classici, partendo da Omero: in effetti, la *letteratura* nasce con il *verso* e così, non vi è dubbio, “in principio è la poesia”:

“...gli uomini dell’età fanciulla, quando il linguaggio è ancora organico, fatto di vento e di acqua, di fuoco e di terra, furono senza saperlo, poeti. Non dovevano lavorare il linguaggio per farne poesia: la poesia era attorno a loro, e a loro bastava allungare la mano per prenderne un po’”³².

Alzi la mano chi, tra di noi docenti, non abbia mai sentito avanzare da parte dei nostri alunni l’inesorabile domanda su quale sia il *senso* di scrivere dei versi, cioè su cosa significhi *fare poesia*. Non possiamo certo cavarcela suggerendo che in tutta semplicità la poesia è “linguaggio caricato di senso”³³. Dobbiamo invece ritornare alle origini, facendo nostra la massima di Giambattista Vico secondo cui “il più sublime lavoro della poesia è alle cose insensate dare senso e passione”: e chi meglio dei bambini, dei ragazzi, dei nostri alunni può “prendere cose inanimate tra le mani e, trastullandovisi, favellarsi come se fossero, quelle, cose vive”³⁴?

Ogni volta è sorprendente constatare che di come siano proprio i lavori in versi dei ragazzi ad aiutarli ad identificare e a dare un nome alle loro emozioni. Ritrovare sotto forma di parole schierate in fila sulla pagina quelle stesse sensazioni più volte provate dentro di sé è un’esperienza che lascia spesso increduli questi “piccoli poeti”. Quelle stesse emozioni che nell’età dell’adolescenza vengono spesso vissute “come se fossero pericolose, come onde di un mare in burrasca, che rischiano di inondare la terraferma dove risiediamo tranquilli”³⁵, assumono nei versi dei ragazzi una forma – ed una *forza* – diversa che conferisce a sentimenti e pensieri una nuova, rassicurante, identità.

³⁰ Roberto Cotroneo, *Se una mattina d’estate un bambino. Lettera a mio figlio sull’amore per i libri*, Frassinelli, 1994, p. 5.

³¹ *Ibid.*, p. 45.

³² Giuseppe Conte, *Manuale di poesia*, Parma, Guanda, 1995, p. 44.

³³ Cfr., in proposito, la lucida analisi che Conte dedica al “senso poetico del linguaggio” nel suo *Manuale di poesia* cit., pp. 30-43.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Si veda l’interessante capitolo “Tu chiamale, se vuoi... emozioni” all’interno dell’ottima guida scolastica di Rosaria Bortolone e Stefano Calamandrei, *Il piacere di vivere. Educazione all’affettività e alla sessualità*, “Biblioteca del Cittadino”, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

Di recente siamo rimasti tutti sorpresi – noi docenti, gli stessi ragazzi, i loro genitori – dall’alto livello di qualità raggiunto dalle poesie che le alunne e gli alunni di una classe di seconda media hanno al tema *Fuoco, Aria, Acqua e Terra*³⁶. L’invito a prendere spunto da una riflessione sui quattro elementi primordiali della natura per provare a far emergere le proprie sensazioni o emozioni, oltre ad essere stato raccolto con entusiasmo da tutti i ragazzi, si è rivelato un inaspettato momento di sfogo di sentimenti personali. Per ognuno di questi “poeti in erba” si trattava non tanto di aspettare che sopraggiungesse una qualsivoglia ispirazione, quanto di lavorare con degli appositi “ferri del mestiere” predisposti dall’insegnanti per dar vita sul foglio bianco ad un alternarsi frenetico, ricco di senso e di significato, di voci interiori che essi stessi hanno definito “i suoni delle parole”.

Gioia, tristezza, rabbia, confusione, paura, felicità, dolore, desiderio... i vari tipi di sensazioni che si rincorrono in quel vero e proprio “diario emotivo” che può essere rappresentato da una *poesia*, aiutano a crescere. Aiutano a conoscere se stessi, aiutano a relazionarsi con gli altri. E aiutano, quindi, a vivere meglio: “sono il sale della vita, ciò che le dà sapore, gusto”³⁷.

c. Il film

In conclusione, arriviamo a parlare di *film*: è vasta la letteratura critica dedicata alla visione a scuola dei film e al ruolo rilevante che il cinema può rivestire nella didattica³⁸. In questa sede mi limiterò però ad indicare una specifica chiave di lettura, da affiancare a quella più tradizionale basata sull’analisi critica del testo filmico e su una riflessione dei suoi messaggi educativi: mi riferisco cioè al film inteso come *funzione emotiva*, ulteriore “modo per educare all’affettività”³⁹.

“Chi non ha mai provato un senso di gioia alla fine di un grande film? L’esperienza emozionale che le storie ci offrono è il principale motivo per cui compriamo libri o andiamo al cinema. La cerchiamo. Quando un film non ci emoziona diciamo che è piatto, che non succede niente, che non ci ha trasmesso niente. Per questo gli scrittori (soprattutto quelli per il cinema e la televisione) lavorano molto sull’arco emozionale delle loro storie. Il narratore è il direttore d’orchestra delle emozioni. Deve farti fare un viaggio emozionale insieme al protagonista della sua storia”⁴⁰.

Questa sorta di “viaggio emozionale” i ragazzi lo compiono sempre quando mostriamo loro un film a scuola. L’occasione di assaporare delle storie visive coinvolgenti diventa

³⁶ Mi riferisco al progetto *I suoni delle parole: Fuoco, Aria, Acqua e Terra* che è stato realizzato nell’anno scolastico 2014-15 dalla classe 2^A della scuola secondaria di primo grado “Ungaretti” dell’Istituto Comprensivo Spinea 1.

³⁷ Bortolone e Calamandrei, *Il piacere di vivere* cit., p. 52.

³⁸ Che sia molto aumentata negli ultimi anni l’attenzione riservata al rapporto tra film e/o cinema e scuola è dimostrato dai numerosi siti presenti in rete dedicati a queste tematiche e all’inserimento ormai sempre più generalizzato nei libri di testo di specifiche sezioni di approfondimento con relativi supporti didattici (non tutti, in verità, dello stesso livello qualitativo). Dal mio punto di vista restano insuperabili – e per questo sarebbe quanto mai opportuna un’ulteriore edizione aggiornata – come strumenti, rispettivamente di analisi e di consultazione, i due volumi a cura di Flavio Vergerio, *Cinema e adolescenza: Saggi e strumenti*, edizione riveduta e aggiornata da Giancarlo Zappoli e *400 film*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2000.

³⁹ Cfr. Rosa Maria Lombardo, *Educazione alle emozioni e film educativi*, in www.psychomedia.it.

⁴⁰ Luigi Vassallo, *Il lieto fine delle storie e il potere spirituale delle emozioni*, in www.sonotuttestorie.wordpress.com.

inevitabilmente per un ragazzo momento liberatorio del proprio contenimento emotivo. Al pari di quello che succede ogni volta che un film realizza una spinta emotiva in uno spettatore:

“Succede che un film sfiori lo spettatore toccando corde molto intime e segrete, lasciando una sensazione indefinita, intrisa di emozioni, piacevoli o spiacevoli e che queste sensazioni lo accompagnino per un certo tempo o che la notte si concretizzino in un sogno, o si sarà ritrovato a piangere più o meno a diretto su certe scene che lasciavano altri più o meno indifferenti”⁴¹.

Ancor più il momento di scaricare delle emozioni sopraggiungerà per il nostro piccolo spettatore se il protagonista del film che sta vedendo a scuola è un suo coetaneo, un giovane attore con il quale può provare ad immedesimarsi. Il continuo movimento – un vero e proprio percorso di crescita – di Gordie e compagni in *Stand by Me*, il celebre commovente saluto finale degli studenti dell'*Attimo fuggente* al loro “capitano”, le lacrime di Elliott nel dire addio all'amico alieno *E.T.*, lo stupore – non la paura – della piccola curiosa Lucy nel ritrovarsi dopo aver attraversato la porta di un armadio magico in un bianco, innevato mondo incantato nel primo episodio delle *Cronache di Narnia*, la felicità che illumina il volto di Grace nel redfordiano *L'uomo che sussurrava ai cavalli* nello scoprire di essere ancora in grado di cavalcare, sono solo alcuni esempi di una serie infinita di personaggi, situazioni, incontri, vicende – di *storie* – che popolano l'immaginario degli alunni che hanno avuto la fortuna di assaporare quei magnifici, appassionanti momenti *magici* di sospensione dalla realtà che spesso solo la proiezione di un film è in grado di offrirci.

Ecco allora che non bisogna aver paura di condividere con gli alunni emozioni che raramente riescono ad emergere nel contesto scolastico quotidiano: è nostro dovere aiutare i ragazzi a provare a catturarle, a raccogliere, a censirle utilizzando le modalità più diverse. A seconda dell'età degli alunni, del loro numero, della loro indole è possibile infatti *lavorare con le emozioni* in varie forme: un'immediata discussione, svolta magari mediante la forma efficace del tradizionale *cerchio*, su ciò che si è percepito sulla propria pelle durante la visione del film; la realizzazione di disegni con i quali *colorare* le proprie emozioni; il confrontare le sensazioni provate durante le scene più coinvolgenti con l'ascolto di determinati brani musicali; la stesura di brevi testi creativi e così via...

Insomma, qui non si tratta di delineare e proporre uno schema di lavoro ben definito: il campo d'azione è tutto sommato ancora in gran parte da esplorare. Ma il cantiere è – e dev'essere – aperto. Può e deve allargarsi. Solo così si potrà intraprendere quella strada che conduce al riconoscimento di quello che qualcuno ha definito, con un termine all'apparenza altisonante ma in realtà, secondo me, assai calzante, il “potere spirituale delle emozioni”.

Del resto, “ci sono corde di cui non ti rendi pienamente conto fino a che non le senti suonare. Allora ti sorprendi, rimani sbalordito”⁴². A noi operatori scolastici, dunque, il compito di far risuonare con forza e vigore queste *corde* nelle nostre aule: non passa forse anche dal *ri-conoscere le voci delle emozioni* il cambiamento nel mondo della scuola da molti di noi sempre auspicato?

⁴¹ Lombardo, *Educazione alle emozioni e film educativi* cit.

⁴² Vassallo, *Il lieto fine delle storie e il potere spirituale delle emozioni* cit.