

## LEGGENDO IMPARIAMO LE EMOZIONI

*Carmela Morabito*<sup>30</sup>, *Carla De Grossi*<sup>31</sup>

### EDUCARE ALL'ASCOLTARE E AL RACCONTARE STORIE

Ascoltare e raccontare storie è uno dei passatempi più amati dai bambini fin dalla primissima infanzia. Quando un bambino ha pochi mesi, basta che la mamma inizi a narrare con voce dolce una storia, che subito gli occhi del piccolo si fanno più vispi e un sorriso increspa le sue labbra; se poi la mamma modula la propria voce a imitare la voce di un gigante o il ruggito di un leone, quasi certamente il bambino scoppierà a ridere divertito. Sembra proprio che questo raccontare e ascoltare risvegli in noi esseri umani, fin dai primi mesi di vita, delle irresistibili emozioni, che ci investono a tal punto da renderci grandi inventori di storie fantastiche, che immaginiamo e in cui ci immedesimiamo. Una delle attività preferite nei primi anni di vita è infatti proprio il giocare a 'far finta che'.

Gianni Rodari, scrittore e pedagogo dell'Italia post-fascista, descrive ampiamente l'importanza della creazione di storie di fantasia per lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini, in un libro dal titolo *Grammatica della fantasia*,<sup>32</sup> che raccoglie la sua lunga esperienza

---

<sup>30</sup> Professore associato di Storia della psicologia e delle neuroscienze cognitive, Università di Roma Tor Vergata, è autrice dei paragrafi *Sperimentare le emozioni proprie e altrui, Pensiero ed emozione*.

<sup>31</sup> Cultore della materia presso la cattedra di Psicologia generale, Università di Roma Tor Vergata, è autrice dei paragrafi *Educare all'ascoltare e al raccontare storie, Educare al pensiero e alle emozioni*.

<sup>32</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste, Einaudi ragazzi, 1980.

di educatore alla narrazione lungo tutta la penisola. Nel volume sono raccolte le sue conferenze, o, come preferisce chiamarle lui, *performances*, in cui vengono coinvolti bambini dai 6 ai 10 anni ed educatori di tutta Italia. All'interno di una *performance*, Rodari accoglie nello stesso luogo maestri e alunni insieme, per metterli in comunicazione in modo interattivo e sullo stesso piano, non tanto insegnando agli educatori come rapportarsi ai propri educandi, quanto realizzando situazioni di stimolazione generale, di entrata in gioco dell'immaginazione come protagonista nel teatro della vita quotidiana. Durante questi incontri vengono inventate storie di fantasia, gli educatori sono chiamati a dare una struttura iniziale ai racconti incoraggiando l'immaginazione dei bambini, e questi ultimi sono liberi di ampliare l'orizzonte della fantasia, inserendo in quelle storie ogni sorta di elemento preso dalla realtà o dalla propria immaginazione.

Quello che gli educatori comprendono è che il bambino, senza avere un incipit, senza una spinta verso il fantastico, fatica da solo a entrare nel regno della possibilità – termine spesso presente nei saggi dello psicologo Jerome Bruner<sup>33</sup> – e dell'immaginazione.

Il bambino ha molta fantasia, più di un adulto in verità, ma questa fantasia ha bisogno di essere coltivata per ~~fiorire al pieno delle proprie~~ potenzialità. Grazie all'aiuto di un adulto, i bambini vengono stimolati a estendere l'orizzonte dell'immaginazione, con le parole di Lev Vygotskij «come servendosi di stampelle». <sup>34</sup> Lo psicologo russo, difatti, pioniere nell'ambito dello studio dello sviluppo cognitivo, teorizza l'esistenza di una 'zona di sviluppo prossimale' nel celebre saggio *Pensiero e linguaggio* del 1934, tradotto per la prima volta in inglese negli anni Quaranta proprio da Bruner, il quale ne svilupperà alcune importanti istanze. Questa 'zona di sviluppo prossimale' è identificabile come una fase peculiare dello sviluppo cognitivo del

---

<sup>33</sup> JEROME BRUNER, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988).

<sup>34</sup> LEV S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Bari, Laterza, 1998 (titolo orig. *Мышление и речь*, 1934).

bambino, quel periodo di tempo in cui egli passa da una competenza acquisita a una da acquisire ‘potenzialmente’; è in questo fondamentale periodo di crescita che il ruolo dell’educatore diviene essenziale perché questo ‘potenziale’ divenga reale e acquisito.

Jerome Bruner, approfondendo la teoria della ‘zona di sviluppo prossimale’ attraverso alcuni esperimenti condotti nelle scuole primarie di New York, utilizza per la prima volta il termine *scaffolding*,<sup>35</sup> riferendosi al ruolo assunto dall’adulto che aiuta il bambino ad acquisire determinate competenze cognitive. Il termine *scaffold* in inglese significa ‘impalcatura’ o ‘ponteggio’ e denota quella struttura di sostegno che permette di costruire ad esempio un palazzo, senza la quale sarebbe impossibile riuscire a portare a compimento il progetto iniziale. Nell’esperimento più famoso i bambini sono chiamati a costruire una piramide di mattoncini di legno, alcuni di essi devono farlo da soli, altri con l’aiuto di un adulto, per i secondi il processo è il seguente: in un primo momento i bambini osservano l’insegnante mentre costruisce la piramide, successivamente divengono attori e aiutano l’insegnante nella costruzione della piramide, in ultimo riescono a costruire la piramide da soli. Quei bambini che non dispongono dell’aiuto e dell’insegnamento dell’adulto restano invece incapaci di portare a termine il compito, o necessitano di molto più tempo per riuscire a costruire l’oggetto desiderato; gli altri acquisiscono rapidamente i passi e i movimenti da intraprendere per portare a termine il compito.

L’adulto, nel caso particolare dello sviluppo cognitivo in termini di narrazione, presta la propria coscienza al bambino e si fa struttura portante, aiutandolo a riconoscere gli elementi di un racconto, che è composto principalmente del vissuto umano, delle possibilità, delle intenzioni, degli scopi e delle emozioni di personaggi di invenzione. E il bambino mette in campo tutto il suo mondo interiore, impara a manipolare il tempo in funzione di una storia a cui dà un senso; impara anche a riconoscere le molte possibilità che albergano

---

<sup>35</sup> JEROME BRUNER, *Actual Minds, Possible Worlds*, cit

in ognuno di noi, prima tra tutte la possibilità, o meglio l'opportunità di sperimentare le emozioni, che da piccoli spesso spaventano poiché è difficile riconoscerle ed essere in grado di gestirle. In questo modo, chi insegna edifica dalle fondamenta la struttura portante di una storia e accompagna nella costruzione dell'edificio narrativo chi ha bisogno di imparare, lasciando una certa libertà nell'immaginare e nell'inventare, facendo luce su punti oscuri difficili da interpretare, insegnando a riconoscere un'emozione o aiutando a portare a compimento un'intenzione.

Descrive ancora Rodari<sup>36</sup> come, già nell'infanzia, il racconto produca un profondo sviluppo delle facoltà cognitive con effettive conseguenze per la vita del bambino; la mamma per prima, seguita in seguito dagli educatori, fornisce l'accordo iniziale di quello che è un racconto fondato, come si è detto, sulla musicalità di una voce suadente; e la melodia inizia da sola quasi per magia, prosegue nel tempo, e viene poi ricordata, replicata, modificata, accresciuta, approfondita, finché non crea una traccia nella vita cognitiva dei figli, con una enorme e fondamentale implicazione emotiva. Rodari narra ad esempio di un bambino che aveva imparato ad abbottonarsi la camicia fin da piccolo perché la mamma, ogni volta che gliel'abbottonava, gli raccontava la storia di un topolino che doveva tornare a casa e infilava sempre la porta sbagliata prima di riuscire a imboccare quella giusta. Per quel figlio la banale storiella aveva assunto una dimensione affettiva, di ilarità, di gioco e dolcezza, era diventata parte integrante di un momento emotivamente speciale, di coccole, in un tempo e un luogo che si sarebbero impressi nella memoria, trasformando quel vissuto in un ricordo, un tassello con cui costruire la propria persona, facendo diventare una semplice cantilena uno strumento e una funzione cognitiva utile nella vita.

Bruner, nel celebre saggio del 1987 *Life as narrative*, afferma che la coscienza di noi stessi, quella che definiamo come il nostro Sé, è

---

<sup>36</sup> GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit.

fondata in particolar modo sulle storie che raccontiamo a noi stessi e anche sui racconti che gli altri fanno di noi, soprattutto su quelle storie che ci raccontano le persone con cui abbiamo un rapporto di affetto, di fiducia, in definitiva un rapporto fortemente emotivo. Il Sé, un concetto mutevole e negoziato culturalmente, viene considerato da Bruner come il prodotto di uno scambio e di una transazione continua tra persone. Anch'esso resta impigliato nelle maglie simboliche che costituiscono la cultura, e più concretamente, viene costruito da ognuno attraverso la narrazione, un racconto che è storico, sociale e relazionale. Afferma lo psicologo:

la nostra identità personale e il nostro concetto di Sé vengono acquisiti tramite l'uso della struttura narrativa [...] Ci troviamo nel flusso delle nostre storie e non abbiamo idea di come si concluderanno; siamo costantemente costretti a rivedere la trama della nostra vita man mano che vi si aggiungono nuovi eventi. Il Sé, quindi, non è qualcosa di statico o una sostanza, ma la configurazione degli eventi personali in un'unità storica che comprende non solo ciò che siamo stati, ma anche le anticipazioni di ciò che saremo.<sup>37</sup>

Come aveva sostenuto Vygotskij nel 1934,<sup>38</sup> le funzioni cognitive, come il linguaggio e il pensiero nell'uomo, nascono in ambito inter-psichico, per essere poi introiettate e assimilate nell'ambiente intra-psichico; questo avviene anche con le narrazioni, che costituiscono il modo in cui pensiero e linguaggio si manifestano nell'unicum gestaltico che contraddistingue il nostro essere nel mondo come animali simbolici.

Siamo fatti delle nostre narrazioni, la nostra identità si costruisce momento per momento come un testo, si tesse come una trama. Il racconto di sé nella psicanalisi odierna è spesso visto anche come un percorso che serve al paziente per ricostruire la propria identità

---

<sup>37</sup> JEROME BRUNER, *Acts of Meaning*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1990 (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 113).

<sup>38</sup> LEV S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, cit.

assieme alla propria storia, a partire dalla narrazione di essa, prendendo in considerazione gli aspetti formativi, edificanti e positivi, ricercando quei tratti che mettono in luce la coerenza nello sviluppo della propria esistenza, esaltando una prosa che tenga unite le varie parti del discorso e che possa godere di un inizio e di una fine, soprattutto dopo un periodo difficile o traumatico della vita, così da poter immaginare e prevedere una rinascita.<sup>39</sup>

Del resto, si ha una grave crisi, una frattura della persona, proprio quando il racconto di sé viene meno, quando ad esempio si perde la memoria, come è possibile leggere nelle splendide pagine de *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello* di Oliver Sacks.<sup>40</sup> Il neurologo evidenzia come le persone affette da sindrome di Korsakoff, private della memoria a breve e spesso anche a lungo termine, siano vittime di uno spaesamento dell'identità; questi pazienti non possiedono più il racconto della propria vita, il filo temporale che unisce le epoche del vissuto, e insieme a esso, perdono se stessi e divengono superficie pura, come nel caso del Signor Thompson.

Creare delle storie equivale e fabbricarsi degli strumenti di comprensione e di approccio psico-fisico alla realtà. Le fiabe per i bambini possono essere paragonate al gioco per i felini: come nel gioco i piccoli della leonessa si allenano alla caccia e alla lotta in un ambiente sicuro e sotto la protezione della madre, così i bambini che ascoltano e leggono fiabe fanno esperienze avventurose, sorprendenti e paurose nella tranquillità della propria casa, allenando la mente ad affrontare ogni sorta di vicissitudine umana e sperimentando in piccolo quelle emozioni che spesso atterriscono. I bambini ripetono a se stessi le fiabe che ascoltano, perché queste arricchiscono il loro mondo interiore che è fatto primariamente di emozioni; l'emozione, difatti, legandosi indissolubilmente al fatto, alla narrazione dell'evento, ne sancisce il ricordo e in un certo senso la

---

<sup>39</sup> DUCCIO DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

<sup>40</sup> OLIVER SACKS, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano, Adelphi, 1986.

consapevolezza. Per questo, afferma Rodari sempre ne *La grammatica della fantasia*, in assenza di fiabe e di quel luogo speciale che è l'abbraccio della mamma, dove il racconto e la ninna nanna hanno lo stesso suono dell'amore, i bambini ricostruiscono in racconto le situazioni con cui vengono a contatto, di una quotidianità fatta magari di violenza o di indifferenza, crescendo con tutt'altro genere di ricordi ed emotività. Il bambino, sostiene il pedagogo, ha bisogno dello stimolo di un adulto che possieda i mezzi adatti a iniziare, ma è sempre ricettivo e pronto a fare largo all'immaginazione; per questo bambini poco stimolati lavorano comunque con tutto ciò che hanno intorno a sé, e sviluppano la propria interiorità con l'immaginazione, il racconto fantastico, partendo da quel poco che hanno a disposizione. La componente emotiva ha un posto privilegiato all'interno dello sviluppo cognitivo, perché è la prima a imporsi nei rapporti sociali in senso ontogenetico.

Vladimir Propp, linguista e antropologo russo, fu uno dei primi a sottolineare l'importanza e la peculiarità delle fiabe per la crescita e lo sviluppo del bambino.<sup>41</sup> In esse si riproduce una realtà difficile per dominarla o per superarla e per questo motivo ogni fiaba risponde a delle prerogative più o meno universali, o meglio a dei principi, che il linguista distingue in funzioni. Queste funzioni, trentuno per Propp, sono degli universi narrativi, da esse si possono sviluppare infinite storie e con esse i bambini popolano la propria realtà, e non solo la propria immaginazione, di eroi e antagonisti, di strumenti e personaggi magici, di doni, duelli, divieti, scopi e peregrinazioni. Le fiabe, essendo parte integrante dello sviluppo sociale e cognitivo, assumono un ruolo di base anche nella definizione di una memoria storica, e il legame con il passato è quanto mai importante per l'essere umano, dato che solo l'ancora della storia gli permette di navigare coscientemente nelle acque scure del presente e di

---

<sup>41</sup> VLADIMIR PROPP, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966 (titolo orig. *Morfologija skazki*, 1928).

dare un senso a ciò che altrimenti sarebbe angosciante.

La dimensione esperienziale della lettura non cambia neanche con l'età adulta. Leggere è allenarsi a vivere e a essere umani, con tutto ciò che comporta in termini di conoscenza ed emozione. Nessun lettore di romanzi oserebbe dichiarare che leggere non produca su di lui alcun effetto emotivo; molti invece ammetteranno che leggono proprio per risvegliare le proprie emozioni. Uno dei grandi piaceri della lettura è infatti l'immedesimazione nella storia narrata, soprattutto se questa ci scuote nel profondo. I romanzi ci parlano infatti soprattutto di difficoltà; nei grandi romanzi spesso non accadono molte cose, ma quelle poche sono permeate di conflitti a volte insanabili, basta presentare un uomo e rendergli la vita impossibile, il romanzo ci mette in marcia. Il racconto prende vita dal *problema*, come afferma il filosofo e scrittore Edmund Burke teorizzando il concetto di 'drammatizzazione' in letteratura (1757),<sup>42</sup> e le situazioni drammatiche sono spesso commoventi, così chi legge è chiamato a fare esperienza dell'emozione inscenata.

#### SPERIMENTARE LE EMOZIONI PROPRIE E ALTRUI

Sul piano epistemologico, la nostra concezione della conoscenza è profondamente cambiata negli ultimi decenni in base alla scoperta dei neuroni specchio a opera di Giacomo Rizzolatti e del suo team.<sup>43</sup> Oggi sappiamo infatti – con certezza sperimentale e clinicamente fondata – che osservare un'azione (ma anche sentirla narrare) equivale a compierla mentalmente. I neuroni specchio, o neuroni *mirror*, sono infatti una famiglia particolare di cellule cerebrali: sono

---

<sup>42</sup> EDMUND BURKE, *Un'indagine filosofica sull'origine delle nostre idee di Sublime e Bello*, Milano, Adelphi, 1945 (titolo orig. *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*, 1757).

<sup>43</sup> GIACOMO RIZZOLATTI, CORRADO SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello, 2006.

dei neuroni motori situati principalmente nel lobo frontale, in particolare nel lobulo parietale inferiore, nell'area premotoria ventrale, nella parte posteriore del giro frontale inferiore, che si attivano osservando le azioni altrui; anche in assenza di un vero e proprio movimento da parte del soggetto che osserva, le aree motorie in cui si situano tali neuroni si attivano, come se egli stesso fosse il protagonista dell'azione. Questa peculiare capacità senso-motoria ha una grande valenza adattativa poiché potenzia esponenzialmente le occasioni e le capacità di apprendimento, ha inoltre uno scopo di salvaguardia della sopravvivenza poiché ci porta a distanziarci da ciò che nuoce ad altri, senza doverlo provare direttamente. C'è di più, i neuroni specchio non si attivano solamente di fronte alle azioni, ma anche osservando le mimiche facciali e sono alla base della nostra capacità di empatia:<sup>44</sup> osservare un volto sofferente ci fa provare qualcosa di simile alla sofferenza. Possiamo collegare a queste recenti scoperte la teoria pavloviana dei sistemi di segnalazione, secondo cui un primo sistema di segnalazione, ovvero un evento che indica, comunica o preannuncia qualcosa, è fornito dai sensi, e un secondo sistema di segnalazione, che differenzia l'uomo dagli altri animali, è costituito dal linguaggio. Il linguaggio stesso dunque è in grado di attivare regioni motorie e non abbiamo bisogno neanche di osservare un volto addolorato per soffrire, basta il racconto della sofferenza a risvegliare in noi emozioni non dissimili. Per questo motivo ci commuoviamo leggendo un grande romanzo, e a volte ci immedesimiamo tanto da sentirci trasportati in un altro mondo. In un saggio molto interessante dal titolo *L'istinto di narrare*,<sup>45</sup> Jonathan Gottschall afferma che leggere narrativa costituisce una sorta di al-

---

<sup>44</sup> VITTORIO GALLESE, *Embodied simulation theory: imagination and narrative*, in «Neuropsychanalysis», XIII, 2011, n. 2, pp. 196-200.

<sup>45</sup> JONATHAN GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014 (titolo orig. *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human*, 2012).

lenamento emotivo alla vita; la letteratura sarebbe una sorta di simulatore di volo per la vita sociale umana, come sostiene lo psicologo cognitivo e romanziere Keith Oatley. Chiariamo questo concetto: quando un bambino imita il comportamento degli adulti, quello che fa è allenarsi al comportamento della sua specie in un ambiente protetto; allo steso modo, noi lettori ci alleniamo a provare le emozioni nell'ambiente protetto della letteratura; provare tristezza e sgomento per la morte violenta di un personaggio di finzione non equivale di certo al sentimento che si proverebbe per la morte (per giunta violenta) di una persona cara, ma genera in noi un'esperienza emotiva che in qualche modo ci arricchisce, ci rende se non più adatti, almeno più consapevoli di vivere in un mondo che è di fatto colmo di imprevisti spiacevoli o dolorosi. Come afferma Steven Pinker in *Come funziona la mente*,<sup>46</sup> le storie ci aiutano a costruire un archivio interiore di situazioni complicate e difficili da affrontare e di possibili soluzioni a vari problemi.

Tra le tante emozioni di cui possiamo fare esperienza nella letteratura, una in particolare appare diversa dalle altre e secondo lo psicologo Jerome Bruner possiede un ruolo peculiare, questa emozione è la sorpresa. L'effetto che l'emozione della sorpresa ha sulla cognizione umana ha infatti una valenza fondamentale dal punto di vista adattativo e Paul Ekman<sup>47</sup> l'ha annoverata tra le emozioni fondamentali e universali. Di fronte alla sorpresa, il nostro sistema nervoso si pone in uno stato di allerta, vengono attivati i gangli della base che producono una risposta somatico-articolatoria, il sistema limbico matura il ricordo dell'avvenimento e conduce all'apprendimento, l'area prefrontale categorizza la situazione e fornisce il controllo consapevole su di essa.<sup>48</sup> La sorpresa è l'incontro con l'ignoto,

---

<sup>46</sup> STEVEN PINKER, *Come funziona la mente*, Milano, Mondadori, 2000.

<sup>47</sup> PAUL EKMAN, *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Firenze, Giunti, 2007.

<sup>48</sup> ROBERT S. FELDMAN, GUIDO AMORETTI, MARIA RITA CICERI, *Psicologia generale*, New York, McGraw-Hill Education, 2013.

e l'ignoto spaventa; infatti sorpresa e spavento sono gradazioni differenti di reazioni a un segnale simile. Leggere un grande romanzo vuol dire avere un incontro con l'ignoto che ci destabilizza. La sorpresa spinge il lettore a riscrivere la storia che sta leggendo in modo attivo, grazie alla stimolazione di immaginazione e ricordi, e ciò induce un atteggiamento produttivo di una risposta. Il lettore riconduce a quanto appreso in precedenza le situazioni nuove, e ricategorizza il già noto sulla base delle ultime scoperte fatte. Un evento sorprende quando è nuovo e inaspettato, quando scuote in qualche modo ciò che sapevamo e apre una finestra sulla possibilità. La sorpresa funziona come un segnale di pericolo con un punto esclamativo al centro posto sulla via che si sta percorrendo, vuol dire: attenzione, rallentare; quanto avevamo presupposto sembra non essere confermato, siamo di fronte a un evento inatteso.

Bruner individua nell'emozione della sorpresa il meccanismo che mette in allarme il sistema nervoso, il quale generalmente provvede a incamerare configurazioni di quanto percepisce ed esperisce, per servirsene all'occorrenza in forma di ricordi sintetici pluridimensionali, ossia composti di pensieri, emozioni e possibilità di azione. Quando facciamo esperienza di qualcosa che è in linea con i nostri ricordi complessi e con le nostre attese a riguardo, il sistema è rilassato e la risposta è più immediata e intuitiva, meno riflessiva; mentre quando si rilevano delle discrepanze il sistema nervoso viene coinvolto nella decodifica e riorganizzazione dell'informazione, in breve fa ciò che ci si aspetta da esso. Tutto il nostro sistema cognitivo cerca di comprendere ciò che sta accadendo e di rendere disponibile l'informazione per l'apprendimento futuro. Bruner e Postman, alla fine del secolo scorso, fecero un esperimento in cui presentavano delle carte da gioco per un tempo dapprima molto breve, dell'ordine di pochi millisecondi, e poi via via più lungo. La particolarità delle carte era che alcune avevano seme e colore invertiti, come ad esempio un sei di fiori rosso o un tre di cuori nero.<sup>49</sup> Dall'esperimento

---

<sup>49</sup> JEROME BRUNER, *Acts of Meaning*, cit., p. 60.

risultò che tutti i lettori regolarizzavano le carte ‘sbagliate’ con una frequenza altissima quando queste venivano presentate per pochissimi secondi, mentre man mano che i tempi di risposta si allungavano riuscivano a riconoscere l’inganno e a nominare le carte truccate **correttamente**. Possiamo desumere da questo studio che, in quanto lettori **prima vista**, pretendiamo con una certa fissità di non prendere in considerazione le anomalie e di riadattarle a una forma corretta o coerente per noi, ma durante l’attività ermeneutica diventiamo più inclini alla possibilità e più aperti all’imprevisto; non solo, diventiamo più consapevoli di noi stessi e delle nostre emozioni. Possediamo dei modelli più o meno saldi per ogni aspetto della nostra vita, agiamo in mondi che confrontiamo continuamente con gli altri, per avere conferme e poter valutare nuove possibilità. Modifichiamo i nostri mondi, anche se con maggiore lentezza rispetto a quando confermiamo quelli già consolidati in noi.

Attraverso la lettura il bambino scopre che il mondo non è solo quello che è in grado di percepire nell’immediato e che la vita va ben oltre il ‘qui e ora’. Imparando a leggere egli scopre infatti che esistono molti mondi e che molti di essi vivono solo grazie alle parole lette nei libri. Da quando impara a leggere fluentemente, inizia quella magia che gli permetterà di vivere tante altre vite e di viaggiare più lontano di quanto possa sperare. Ma saper leggere non è un’attività scontata e apprendere la lettura ha un percorso specifico per certi versi anche difficoltoso. Dopo pochi mesi dalla nascita, i bambini sono già in grado di riconoscere i suoni della propria lingua; tra i 6 e i 12 mesi producono dei vocalizzi, mentre dai 12 ai 24 mesi iniziano ad articolare le consonanti e a comprenderne le differenze, sfruttando le regolarità della lingua. Nel frattempo, anche il sistema visivo si affina, si riconoscono i volti e le forme, e si comincia a dare a entrambi dei nomi (18-24 mesi); all’incirca entro i 36 mesi, ogni bambino dovrebbe riuscire a comporre delle piccole frasi, ma la parte complicata dell’apprendimento del linguaggio e della letto-

scrittura avviene durante la scuola primaria.

La psicologa dello sviluppo tedesca Uta Frith (1985) individua tre stadi fondamentali dell'apprendimento della lettura. Il primo stadio, da lei chiamato «tappa logografica» o «pittorica», si avvia tra i 5 e i 6 anni: è il periodo in cui un bambino riconosce le parole come se fossero degli oggetti, o meglio, dei disegni, ne ricorda la forma generale memorizzandola, come fa ad esempio con il proprio nome. Il bambino inizia a scomporre le parole in forme più semplici verso i 6-7 anni, durante la seconda tappa, la «tappa fonologica», in cui scompone le parole e comincia a essere cosciente del valore fonetico della scrittura; è lo stadio più importante, afferma Frith, perché il bambino comprende che a ogni suono corrisponde un fonema e che a essi si associa la notazione scritta del grafema. Fondamentale è scoprire che a ogni lettera che si scrive corrisponde un suono ben preciso, e leggere ad alta voce aiuta a memorizzare i legami e le differenze tra le lettere. Durante la terza ed ultima tappa, detta «ortografica», il bambino impara le regole della scrittura e, dopo aver scomposto le parole nei minimi termini, è in grado di ricomporle, a partire dai 7-8 anni. Comprende da questo momento come associare dei significanti a dei significati, diventa cioè cosciente della dimensione semantica delle parole, e inizia a padroneggiare alcune regole di grammatica. I bambini apprendono infatti prima le regolarità della propria lingua, dopodiché cercano di uniformare le parole nuove a quelle già imparate; i verbi irregolari vengono appresi con difficoltà, spesso sono coniugati come se fossero regolari (nel fenomeno detto ipercorrettismo, già analizzato da Chomsky nel 1965 

Col passare del tempo il bambino acquisisce anche le principali funzioni sintattiche e, dal momento in cui è in grado di capire i significati dei termini, per lui risulta più semplice imparare parole nuove. Nei primi stadi dell'apprendimento della letto-scrittura i collegamenti che il bambino compie sono espliciti, in lui si attivano

---

<sup>50</sup> CHOMSKY NOAM, *Cartesian Linguistics*, New York, Harper and Row, 1965.

tutte le regioni  coinvolte nella visione, nella pronuncia e nell'associazione semantica, ma dopo i primi anni essi diventano più impliciti, 'silenziosi', e i termini si tramutano più velocemente in concetti pregni di significato.<sup>51</sup>

Dal momento in cui inizia a dominare la dimensione simbolica del linguaggio scritto, il bambino diventa anche un vero narratore; la sua curiosità viene stimolata, non si accontenta della superficie delle parole, ma cerca di spingersi nelle profondità del testo, si identifica con i personaggi, vuole scriverla lui la storia, perché la sta vivendo. Prova empatia e sperimenta delle emozioni, prova piacere nel leggere; si attivano in lui processi cognitivi diversi, cerca di comprendere le metafore e comincia a fare delle inferenze sul significato globale dei testi. Questo significa che, nonostante non sia ancora un lettore esperto, racconta a se stesso storie su quello che sta leggendo, immagina, inventa, e lo fa senza alcuno sforzo, come se quello fosse il modo in cui di fatto si legge.<sup>52</sup>

Molti bambini hanno difficoltà a leggere, la lettura impegna gran parte dell'attività cerebrale e richiede inoltre concentrazione, tempo e desiderio; per questo motivo è bene stimolare l'interesse nei confronti dei libri fin da piccoli. Da qui ancora una volta l'idea che l'educazione emotiva sia un trampolino di lancio a partire dall'infanzia, per l'edificazione di cittadini consapevoli, in grado di pensare e in ultima istanza di giudicare e scegliere responsabilmente. Che ruolo può avere la lettura e la narrazione in questo quadro ormai appare ovvio: la letteratura educa e allena il pensiero (critico) tanto quanto educa e allena le emozioni e la conoscenza di esse.

---

<sup>51</sup> STANISLAS DEHAENE, FELIPE PEGADO, LUCIA W. BRAGA, PAULO VENTURA, GILBERTO NUNES FILHO, ANTOINETTE JOBERT, GHISLAINE DEHAENE-LAMBERTZ, RÉGINE KOLINSKY, JOSÉ MORAIS, LAURENT COHEN, *How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language*, in «Science», CCCXXX, n. 6009, 2010, pp. 1359-1364.

<sup>52</sup> MARYANNE WOLF, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2012.

## PENSIERO ED EMOZIONE

L'emozione è sempre stata uno strumento fondamentale dell'educazione. Per giungere a un determinato scopo assiologico, fino a poco tempo fa non si educava a riconoscere le emozioni, ma si educava a scegliere quali emozioni fosse opportuno provare. Oggi si pone l'accento sull'apprendimento emotivo, sul divenire consapevoli delle proprie emozioni, come parte integrante di una formazione completa del proprio Io, ma la strada è ancora lunga e molti dubbi sono da fugare, soprattutto per la dicotomia ancora preponderante tra il binomio coscienza=intelletto e inconscio=emozione.

Per secoli i filosofi hanno inteso il pensiero come razionalità e hanno studiato il modo di eliminare la pula dell'irrazionalità dal grano della ragione. Il pensiero, fino a tempi relativamente recenti era concepito come un processo di logica attraverso il quale si giungeva alla conoscenza. Il pensiero era quindi guidato dalla 'retta ragione', la quale applica la logica come metodo del proprio indagare. L'emozione era invece considerata come quella componente umana irrazionale che ci accomuna agli altri animali, da 'addomesticare' attraverso la ragione. L'emozione era vista dunque come la debolezza dell'essere umano, la sua parte non specificamente umana, e infatti nella simbologia classica, mentre il pensiero era metaforicamente maschile, l'emozione era femminile, primitiva, appartenente alla natura, agli istinti anche peccaminosi, e alla fragilità. Anche in psicologia, tradizionalmente, si prendevano in considerazione gli stati emotivi come eventi disfunzionali rispetto al normale svolgimento delle attività, oppure come dispositivi il cui compito era quello di inibire o bloccare l'azione che si stava compiendo, per rivolgere l'attenzione verso ciò che aveva scatenato il pathos, il patimento (chiarissima l'etimologia del termine: *e-movere*).

In tempi più recenti, a cominciare dal 1872, anno di pubblicazione dell'opera di Darwin *The Expression of Emotions in Man and Animals*,

parte della comunità scientifica ha iniziato a interpretare le emozioni come processi di modulazione dei rapporti tra l'organismo e l'ambiente, con un chiaro scopo adattativo e di sopravvivenza. Esse svolgono la funzione di salvaguardare il benessere dell'organismo, approntando risposte qualitative adeguate all'esperienza. William James<sup>53</sup> considera le emozioni come uno strumento adattativo fondamentale sul piano biologico, un termometro con cui misurare gli input che allertano l'organismo, un filtro attraverso il quale categorizzare gli eventi e renderli disponibili in futuro per approntare comportamenti coerenti e adeguati, dunque con un enorme vantaggio per l'apprendimento.

Per molti decenni si è cercato di definire la causa e il meccanismo di un determinato comportamento emotivamente connotato. Secondo la 'teoria periferica' delle emozioni formulata da James, esse procedevano dall'attivazione fisiologica avvenuta durante un certo avvenimento. L'emozione era l'effetto di uno stato fisico – dunque a esso conseguente – e si originava nel sistema nervoso periferico. Negli anni Venti del Novecento, sempre cercando nel sistema nervoso il meccanismo biologico delle emozioni, Cannon e Bard svilupparono la 'teoria centrale' opponendo alle idee di James il fatto che l'attivazione fisiologica avveniva nello stesso momento in cui scaturiva l'emozione, e che il punto focale dell'attivazione emotiva fosse nel cervello: il talamo, una struttura sotto-corticale, riceveva l'informazione, elaborava l'indicatore emotivo e dava luogo a una risposta, comunicando con tutto il sistema nervoso centrale e con quello periferico. Questo spiegava perché le emozioni si manifestassero anche in assenza di una vera e propria stimolazione fisiologica.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> WILLIAM JAMES, *What is an emotion? Mind*, Saint Paul Minnesota, Wilder Publications, 1884; WILLIAM JAMES, *Principi di psicologia*, Milano, Principato, 2004 (titolo orig. *The Principles of Psychology*, 1890).

<sup>54</sup> WALTER B. CANNON, *The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory*, in «The American Journal of Psychology», XXXIX, n. 1, 1927, pp. 106-124; WALTER B. CANNON, *Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion*, in «Psychological Review» XXXVIII, n. 4, 1931, pp. 281-295.

Durante gli anni Sessanta, si diffuse la teoria ‘cognitivo-attivazionale’ che riconosceva il ruolo del pensiero all’interno della produzione di emozioni, anche se questo ancora non implicava il riconoscimento del fatto che anche le emozioni avessero un ruolo specifico nella produzione del pensiero. La teoria descriveva il meccanismo dell’emozione come una risposta adattativa all’attivazione fisiologica, mediata dal riconoscimento cognitivo di una causa scatenante. Nell’ambito di questa cornice teorica vennero formulate diverse teorie, denominate dell’*appraisal*, ossia della valutazione degli eventi scatenanti, secondo le quali ognuno di noi attribuisce un significato e una certa importanza agli eventi del proprio vissuto, e in base a questi eventi appronta delle emozioni che a volte subisce, ma che hanno lo scopo di attribuire alle situazioni delle ‘etichette’ emozionali per ricordarle e renderle disponibili per comportamenti futuri in accordo con quanto conosciuto.<sup>55</sup>

Solo da pochi anni è stato chiaramente riconosciuto un ruolo attivo e determinante delle emozioni all’interno del quadro dell’evoluzione del pensiero e del suo sviluppo ontogenetico. Antonio Damasio, alla fine del secolo scorso, tramite lo studio diretto di pazienti con specifiche lesioni cerebrali (i cosiddetti ‘pazienti frontali’), ha individuato il ruolo determinante delle emozioni quando si tratta di prendere decisioni, rilevando che persone con lesioni all’amigdala o all’ipotalamo (parti del sistema limbico, nel ‘cuore’ del cervello) riscontrano gravi difficoltà nelle scelte, che diventano casuali e non più dettate da una valutazione cognitiva razionale (e intuitiva). Da qui l’assunto rivoluzionario che a livello cerebrale i centri funzionalmente legati all’emozione sono strettamente interconnessi con l’elaborazione razionale, fondamentali per la sua realizzazione, e quando c’è un problema neurologico che riguarda uno di questi centri, ne

---

<sup>55</sup> KLAUS RAINER SCHERER, *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

consegue un'anomalia profonda e a largo raggio, che coinvolge anche il pensiero razionale.<sup>56</sup> Oliver Sacks<sup>57</sup> ha inoltre evidenziato il fatto che questi 'luoghi cerebrali dell'emozione' in persone con ritardo mentale anche forte spesso vengono risparmiati, e sviluppano quei tratti della personalità e dell'intelletto che rispondono a un legame emotivo con la famiglia o con il mondo esterno, in particolar modo con la natura. Come nel *case-study* di Rebecca, con il suo linguaggio poetico sviluppatosi grazie alle letture dei racconti da parte della nonna, con la quale vive; oppure in quello di Martin A., un fenomeno nel ricordare tutte le voci del *Dictionary of Music* del Grove, perché la musica lo tiene legato al ricordo del padre musicista e alla sua infanzia con lui.

Alla luce delle teorie più recenti è quindi legittimo affermare che l'emozione influisce sul pensiero in modo drastico e definitivo. In ambito neuropsicologico le ricerche sulla sindrome detta 'allessitimia' (dal greco: *a-* mancanza, *lexis* parola, e *thymos* emozione; il termine indica dunque in maniera essenziale ed efficace la situazione del 'non avere le parole per le emozioni') ha reso evidente il valore fondante della regolazione affettiva per lo sviluppo della personalità e soprattutto per la sua dimensione sociale. Imparando a riconoscere il magma emozionale l'individuo infatti si appropria di concetti e termini fondamentali per l'interazione sociale e la comunicazione. E anche in ambito psicoanalitico Fonagy e i suoi collaboratori hanno sottolineato come la capacità di regolazione affettiva sia strettamente connessa allo sviluppo della teoria della mente.<sup>58</sup>

Un'emozione troppo forte poi, o la fretta di raggiungere lo scopo,

---

<sup>56</sup> ANTONIO DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.

<sup>57</sup> OLIVER SACKS, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, cit.

<sup>58</sup> PETER FONAGY, MIRIAM STEELE, HOWARD STEELE, GEORGE S. MORAN, ANNA G. HIGGITT, *The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment*, in «Infant Mental Health Journal», XIII, 1991, pp. 200-217.

portano a una minore elaborazione delle informazioni, sia da un punto di vista di tempi di risposta, sia da un punto di vista di approfondimento. Bruner e Damasio giungono alle stesse conclusioni: l'assenza di emozioni o emozioni troppo forti producono dei 'cortocircuiti' nell'apprendimento, mentre una sollecitazione emotiva adeguata è un beneficio per il pensiero e per la comprensione, perché aggiunge profondità al ricordo ampliando le connessioni neurali e sviluppando la capacità di elaborazione cognitiva. Le emozioni positive dunque, legate agli affetti in particolar modo, funzionano come amplificatori dell'apprendimento. Dalla nascita, nella maggior parte dei casi, il bambino vive prima di tutto un legame affettivo con i propri genitori, fatto di nutrimento, sguardi e sorrisi; si viene a creare così il suo primo contesto sociale, il primo e principale legame profondo e interattivo, che a ben guardare è più di ogni altra cosa un legame emotivo. L'affettività fonda le premesse per la costituzione del terreno comune su cui il bambino muove i primi passi nella conoscenza del mondo e di se stesso. La prima vera interazione conoscitiva col mondo avviene con la madre che costruisce il sostrato relazionale all'interno del quale il piccolo nutre la propria fame di conoscenza grazie al fatto che si sente amato, e attraverso questo sentirsi amato, questa apertura verso l'altro, sviluppa uno dei tratti che ci contraddistinguono come specie e **possiede** una chiara valenza adattativa. Al sicuro nel contesto genitoriale, il bambino imita i comportamenti dei grandi e gradualmente si sostituisce a loro cercando di comprendere le motivazioni e i fini che condividono, si 'sintonizza' con l'ambiente e la cultura familiare (Stern 1985). Per via di azioni di conferma e rinforzo attuate dai genitori o da coloro che lo accudiscono, manifesta quelle emozioni che meglio si accordano all'atmosfera percepita, in sostanza, si adatta all'ambiente circostante lungo un flusso continuo che lo modifica. Descrive chiaramente questo tipo di processo lo psicologo Michael Tomasello: «infants within the **first** few months of life also engage with others socially and share emotions with them in face-to-face dyadic exchanges

sometimes called protoconversations»<sup>59</sup>.

Stern descrive un processo di ‘sintonizzazione affettiva’ in cui infante e adulto si sintonizzano l’uno sulle emozioni dell’altro simultaneamente e in modalità multiple. Questi ricchi scambi emotivi sono le radici dei dichiarativi espressivi (Stern 1985, p. 123).

Una volta a contatto con altre persone, il bambino proverà a comportarsi come fa nel contesto intimo familiare, e valuterà emotivamente le azioni e le reazioni degli altri nei suoi confronti. Le emozioni sono dunque incorporate nel sistema simbolico di riconoscimento di una cultura; vengono apprese nel contesto sociale, a scuola e nei momenti pubblici fondamentali. Sono utili a comprendere la ‘tonalità’ del comportamento altrui, e per modificare il proprio comportamento sulla scorta del successo o dell’insuccesso delle relazioni. I bambini imparano quando e quali sentimenti sia opportuno provare e il contesto sociale prescrive loro i comportamenti da assumere. Le emozioni in quest’ottica, fin dal primo momento, modellano qualitativamente i pensieri nel bambino, indirizzando quest’ultimo verso il compimento di determinate azioni o inibendo la volontà di agire in un certo modo. Essendo prodotti culturali, oltre che processi biologici, le emozioni vengono modellate su base orizzontale e verticale, dove orizzontalmente viene posto il ventaglio delle possibilità emotive, verticalmente la frequenza e l’intensità che possono assumere. Invece di possedere istruzioni biologiche esatte su cosa e quanto ‘sentire’, possediamo dei modelli in potenza, dispositivi che entrano in funzione in base a ‘stimoli situazionali’.<sup>60</sup>

Non è possibile isolare l’emozione dal pensiero, o meglio, non è proficuo per uno studio del pensiero eliminare la componente emotiva dal paradigma gnoseologico, perché l’emozione di volta in volta limita o favorisce il pensiero e la conoscenza, basti pensare all’importanza che assume il neurotrasmettitore dopamina, anche chia-

---

<sup>59</sup> Tomasello, p. 137.

<sup>60</sup> JEROME BRUNER, *Acts of Meaning*, cit., p. 144.

mato mediatore del piacere, durante l'apprendimento e quali gravissime conseguenze comporta un suo malfunzionamento o l'inibizione del suo rilascio. È opportuno invece considerare conoscenza ed emozione come strettamente correlate e interdipendenti, finalizzate ad agire in modo pertinente per adeguarsi a ciò che Clifford Geertz definisce come *ethos*, ossia il tono, il clima culturale, lo stile di vita di un popolo, considerato da un punto di vista morale ed estetico.<sup>61</sup> Afferma Jerome Bruner a riguardo:

Non è di alcuna utilità isolare l'emozione dalla conoscenza della situazione che la suscita. La conoscenza non è una forma di sapere puro a cui si aggiunga l'emozione (con il risultato di turbarne la chiarezza oppure no). L'azione poi, è la risultante di ciò che uno sa e sente. Frequentemente, anzi, essa mira o ad impedire lo sconvolgimento di uno stato conoscitivo o a prevenire situazioni che si prevede possano suscitare emozioni.<sup>62</sup>

## EDUCARE AL PENSIERO E ALLE EMOZIONI

Se pensiero ed emozione si dispiegano all'unisono, è giusto che si insegni a sentire, come da sempre si insegna a pensare, o almeno questo è uno scopo che dovrebbe assumersi l'istituzione scolastica.

Martha Nussbaum, nel celebre *Not for Profit*,<sup>63</sup> invita proprio a ripensare il ruolo dell'educazione umanistica come un educare alla cittadinanza consapevole, sulla scorta del pensiero di Dewey, attraverso una formazione che integri conoscenza critica e competenza emotiva, volta alla riscoperta dell'empatia, intesa come comprensione profonda della diversità. Riprendendo il pensiero di Gandhi, la filosofa afferma infatti che insito in ognuno di noi vi è un conflitto

---

<sup>61</sup> CLIFFORD GEERTZ, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 114 (titolo orig. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, 1973).

<sup>62</sup> JEROME BRUNER, *Actual Minds, Possible Worlds*, cit., p. 145.

<sup>63</sup> MARTHA C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

perenne tra l'indipendenza, l'emancipazione e il bisogno o dipendenza, poiché in quanto uomini subiamo una fatale combinazione di straordinaria competenza e misera impotenza, anche perché siamo gli animali più lenti a sviluppare pienamente le facoltà cognitive.<sup>64</sup> In occidente tale conflitto viene risolto, o meglio accantonato, attraverso il sentimento della vergogna per la propria vulnerabilità; ai bambini si insegna fin dalla tenera età a 'farcela da soli', si promuove la loro indipendenza e autonomia, mentre si contrastano e sopprimono comportamenti di dipendenza dall'altro. In occidente, la vergogna per la propria debolezza si esplicita in modo particolare attraverso il disgusto, che inizia dalle proprie deiezioni fisiche, come l'odore o gli escrementi, umori che sono sempre presenti a ricordarci il nostro stretto legame con il mondo della natura e con la sua finitezza, con la mortalità dunque. Il disgusto è il sentimento di angoscia per la vita mortale proiettato all'esterno, infatti definiamo contaminato ciò che ha un cattivo odore, e proiettiamo la contaminazione, come mancanza di purezza, su altri gruppi etnici, con cui viene aborrito addirittura il contatto fisico. Tali emozioni vengono insegnate implicitamente ai bambini poiché si vuole che essi siano autosufficienti il prima possibile, che trattengano e reprimano le angosce e il sentimento di dipendenza, e che dunque guardino con disgusto i bisogni, e tutti quei comportamenti che li possano avvicinare all'idea che essi, lungi dall'essere parte di una civiltà pura e pienamente sviluppata in se stessa, sono il frutto del mondo, con le sue contraddizioni interne e con tutta la sua contaminazione di natura e cultura. L'educazione è sempre un fatto politico cui sono sottese una certa idea di uomo inteso come cittadino e una determinata cornice di valori. Educare in quest'ottica vuol dire replicare valori, *mores* e scopi socialmente accettati e ancora troppo spesso calati dall'alto. Educare i bambini all'intolleranza rispetto ai bisogni e alla dipendenza significa sottovalutare le loro emozioni e renderli sordi rispetto a quelle

---

<sup>64</sup> LAMBERTO MAFFEI, *Elogio della lentezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.

emozioni che culturalmente non sono accettate; significa in questo caso crescere come uomini aggressivi e narcisisti, incapaci di riconoscere i propri bisogni, che si mostrano controllati e indipendenti e deprivati di una reale empatia verso il prossimo; a questi cittadini manca la compassione e la comprensione dell'altro nella sua impotenza o dipendenza.

L'uomo occidentale non riconosce l'altro empaticamente perché non conosce se stesso, perché l'educazione è carente dal punto di vista emotivo; l'analfabetismo emozionale è ancora estremamente sottovalutato e porta a conseguenze catastrofiche in società multiculturali, dove le differenze sono il tratto centrale dei rapporti sociali. Un cittadino democratico deve essere stato educato sin da piccolo a mettersi nei panni di altre persone, a confrontarsi sulle fragilità umane e a sviluppare una sensibilità interpretativa verso l'altro; queste sono prerogative indispensabili a crescere come cittadini responsabili e critici, e sono insegnamenti che solo ed esclusivamente attraverso l'acquisizione partecipativa di una reale competenza umanistica si possono ottenere. Dalla lettura alla creazione di fiabe che includano aspetti enigmatici dell'esistenza, quali sono soprattutto i rapporti umani, fino a giungere all'interpretazione di testi storici e ai dibattiti sugli equilibri socio-politici attuali nel rispetto delle differenze. La lettura è lo strumento attraverso cui attingere da un bacino pressoché infinito le storie degli uomini, di uomini diversi, con il proprio mondo interiore fatto di scopi, intenzioni, bisogni, motivazioni, emozioni. Leggere permette di conoscere milioni di altre vite, di altri pensieri, e questa grande ricchezza può costituire un'alternativa al nostro di pensiero o può avvicinarci a noi stessi, al nostro vissuto e alle nostre emozioni, perché grazie alla lettura incontriamo l'altro, ma in questo incontro conosciamo anche noi stessi.

L'educazione emotiva a questo punto deve diventare un terreno fertile su cui edificare il pensiero, e deve iniziare dai primi giorni di vita dei neonati. All'unisono per un lungo periodo di tempo i pediatri hanno insistito nell'incoraggiare il distacco precoce dei neonati, per

favorire la loro autonomia. Il pianto veniva considerato un capriccio, o comunque un comportamento da estinguere, come il fatto che i neonati si svegliassero di notte. Questo è avvenuto e a volte avviene ancora oggi nella cultura occidentale, per la quale il neonato deve diventare al più presto uguale all'adulto, o un adulto in miniatura, con pochi bisogni e in grado di fare più cose possibili da solo. Oggi però fortunatamente una nutrita schiera di psicologi e pediatri – a partire da John Bowlby, che nel 1969<sup>65</sup> pubblicò *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, per proseguire con gli studi di Jeremy Holmes,<sup>66</sup> Berry Brazelton<sup>67</sup> e Alessandra Bortolotti<sup>68</sup> – sostiene che il pianto dei bambini non sia un capriccio da estinguere, ma la comunicazione di un disagio, e questo comporta che invece di ignorare e sopprimere il comportamento, si voglia tendere ad accoglierlo per decodificarlo e restituirlo al bambino, insegnandogli a dare un nome alle proprie emozioni. Il bambino che impara a elaborare le proprie emozioni nell'ambiente protetto e accogliente della famiglia, sarà un bambino sensibile nei confronti dei suoi compagni alla scuola dell'infanzia, instaurando relazioni empatiche e costruendo con maggiore forza la capacità di comprensione ermeneutica delle intenzioni e delle attività umane in generale.

I bambini ignorati perché si ritiene che debbano farcela da soli, sono bambini angosciati perché i loro bisogni di accudimento vengono frustrati, sono bambini che smettono di piangere presto, è vero, ma perché imparano che il loro bisogno non verrà accolto e non troverà conforto nell'altro. In tal modo crescono smettendo di cercare e di aspettarsi aiuto, e non aiuteranno il prossimo, che deve farcela da solo a sua volta; saranno chiusi in se stessi e la loro non

---

<sup>65</sup> JOHN BOWLBY, *Attachment and Loss*, New York, Basic Book, 1969.

<sup>66</sup> JEREMY HOLMES, *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Milano, Raffaello Cortina, 1994.

<sup>67</sup> THOMAS BERRY BRAZELTON, *Il bambino da 0 a 3 anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*, Milano, Rizzoli, 2009.

<sup>68</sup> ALESSANDRA BORTOLOTTI, *E se poi prende il vizio?*, Torino, Il leone verde, 2010.

sarà indipendenza, ma dissociazione dalle emozioni negative, frutto della solitudine e dell'autoconsolazione. Nel tempo non saranno più in grado di riconoscere dei tratti fondamentali del proprio vissuto e delle relazioni che instaurano con gli altri. Saranno cittadini aridi e privi di empatia perché, educati in un simile modo, mancheranno loro le basi umanistiche che edificano la riflessione sulle questioni umane, saranno magari dotati di grandi competenze tecnico scientifiche, ma privi della conoscenza dell'uomo, delle dinamiche in cui è immerso, nella politica, nella società, nella storia. Non possono definirsi democrazie quelle società che non promuovono concretamente un'educazione che accolga le emozioni del bambino e un'istruzione attenta alla comprensione dell'uomo nella sua diversità, ambiguità e complessità. Per Dewey l'istruzione doveva essere finalizzata alla cittadinanza globale,<sup>69</sup> quindi particolarmente sensibile alle differenze e all'inclusione, e ciò è ancor più valido oggi. Nussbaum di nuovo afferma che per istruire dei cittadini globali (non globalizzati), le democrazie devono far leva su quella che chiama «immaginazione narrativa»,<sup>70</sup> ossia la capacità di mettersi nei panni dell'altro, come lettori intelligenti della storia, delle emozioni, delle aspettative e dei desideri, coltivando inoltre una formazione di tipo partecipativo e aperta al confronto. Solo grazie all'istruzione umanistica e artistica si può coltivare lo sguardo su se stessi e sulle vicende umane, altrimenti si rischia di avere democrazie governate da cittadini con alte competenze professionali ma privi dei fondamentali democratici, dove invece è l'essere umano a occupare il centro del discorso.

Per concludere, è fondamentale che la politica investa sul potenziale umano, non inteso come forza lavoro ma come cittadinanza

---

<sup>69</sup> JOHN DEWEY, *Scuola e società*, Roma, Newton Compton, 1976 (titolo orig. *The School and Society*, 1899).

<sup>70</sup> MARTHA C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit., pp. 110-111.

responsabile; le opportunità dell'accesso al sapere e le nuove modalità cognitive alimentate in un rapporto di circolarità dialettica con le nuove tecnologie che pervadono sempre più le nostre interazioni sociali e conoscitive, devono essere integrate con l'approfondimento partecipativo della formazione scolastica a tutto tondo. Non possiamo permettere che la narrazione venga compressa o rubata, che i significati vengano contratti o manipolati, che tutto ciò che arriva al cittadino sia unicamente informazione predigerita; solo le menti critiche, allenate al pensiero e alla narrazione, sono menti adatte alla cittadinanza globale, cittadinanza non più solo auspicabile, ma necessaria al compimento delle democrazie, alla resistenza alla violenza che si sta imponendo. Il sapere tecnico e il sapere scientifico non possono affrontare da soli le sfide che si presentano oggi, sfide che modificheranno – stanno già modificando – gli equilibri del mondo intero.

BIBLIOGRAFIA

BORTOLOTTI ALESSANDRA, *E se poi prende il vizio?*, Torino, Il leone verde, 2010.

BOWLBY JOHN, *Attachment and Loss*, New York, Basic Book, 1969.

BRAZELTON THOMAS BERRY, *Il bambino da 0 a 3 anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*, Milano, Rizzoli, 2009.

BRUNER JEROME, *The Relevance of Education*, Oxford UK, Norton, 1971 (trad. it. *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, 2012).

BRUNER JEROME, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988).

BRUNER JEROME, *Life as narrative*, Social Research Vol. 54. No. 1 (Spring 1987), New York, The New School.

BRUNER JEROME, *Acts of Meaning*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1990 (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992).

BRUNER JEROME, *The Culture of Education*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1996 (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000).

BURKE EDMUND, *Un'indagine filosofica sull'origine delle nostre idee di Sublime e Bello*, Milano, Adelphi, 1945 (titolo orig. *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*, 1757).

CANNON WALTER B., *The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory*, in «The American Journal of Psychology», XXXIX, n. 1, 1927, pp. 106-124.

CANNON WALTER B., *Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion*, in «Psychological Review» XXXVIII, n. 4, 1931, pp. 281-295.

CHOMSKY NOAM, *Cartesian Linguistics*, New York, Harper and Row, 1965.

DAMASIO ANTONIO, *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi, 1995.

DAZZI NINO, LUCIANO MECACCI, (a cura di), *Storia antologica della psicologia*, Firenze, Giunti, 1991.

DEHAENE STANISLAS, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009.

DEHAENE STANISLAS, FELIPE PEGADO, LUCIA W. BRAGA, PAULO VENTURA, GILBERTO NUNES FILHO, ANTOINETTE JOBERT, GHISLAINE DEHAENE-LAMBERTZ, RÉGINE KOLINSKY, JOSÉ MORAIS, LAURENT COHEN, *How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language*, in «Science», CCCXXX, n. 6009, 2010, pp. 1359-1364.

DEMETRIO DUCCIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.

DEWEY JOHN, *Scuola e società*, Roma, Newton Compton, 1976 (titolo orig. *The School and Society*, 1899).

EKMAN PAUL, *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Firenze, Giunti, 2007.

FELDMAN ROBERT S., GUIDO AMORETTI, MARIA RITA CICERI, *Psicologia generale*, New York, McGraw-Hill Education, 2013.

FONAGY PETER, MIRIAM STEELE, HOWARD STEELE, GEORGE S. MORAN, ANNA G. HIGGITT, *The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment*, in «Infant Mental Health Journal», XIII, 1991, pp. 200-217.

FRITH UTA (1985), *Beneath the Surface of Dyslexia*, in K. Patterson, J. Marshall, and M. Coltheart, eds., *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum, pp. 301-330.

GALLESE VITTORIO, *Embodied simulation theory: imagination and narrative*, in «Neuropsychanalysis», XIII, 2011, n. 2, pp. 196-200.

GALLESE VITTORIO, ALESSANDRO GATTARA, *Embodied simulation, Aesthetics and Architecture: An experimental aesthetic approach*, in SARAH ROBINSON, JUHANI PALLASMAA (a cura di), *Mind in Architecture: Neuroscience, Embodiment and the Future of Design*, Boston MA, MIT Press, 2015, pp. 161-179.

GEERTZ CLIFFORD, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1998 (titolo orig. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, 1973).

GOTTSCHALL JONATHAN, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014 (titolo orig. *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human*, 2012).

HOLMES JEREMY, *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Milano, Raffaello Cortina, 1994.

JAMES WILLIAM, *What is an emotion? Mind*, Saint Paul Minnesota, Wilder Publications, 1884.

JAMES WILLIAM, *Principi di psicologia*, Milano, Principato, 2004 (titolo orig. *The Principles of Psychology*, 1890).

MAFFEI LAMBERTO, *Elogio della lentezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.

MORABITO CARMELA, *Introduzione alla storia della psicologia*, Bari, Laterza, 2007.

MORABITO CARMELA, *La mente nel cervello. Un'introduzione storica alla neuropsicologia cognitiva*, Bari, Laterza, 2008.

MORABITO CARMELA, *Plasticità, variabilità, dimensione storica e individuale nelle neuroscienze cognitive contemporanee*, in «Scienza e Società», n. 21-22, 2015, pp. 13-24.

NUSSBAUM MARTHA C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

ORTON SAMUEL T., *Word-blindness*, in «School Children, Archives of Neurology and Psychiatry», XIV, n. 5, 1925, p. 581-615.

PAVLOV IVAN, *Il riflesso condizionato*, Roma, Editori Riuniti, 1968.

PINKER STEVEN, *Come funziona la mente*, Milano, Mondadori, 2000.

PROPP VLADIMIR, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966 (titolo orig. *Morfologija skazki*, 1928).

RIZZOLATI GIACOMO, LISA VOZZA, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli, 2007.

RIZZOLATI GIACOMO, CORRADO SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello, 2006.

RODARI GIANNI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste, Einaudi ragazzi, 1980.

SACKS OLIVER, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano,

Adelphi, 1986.

SCHERER KLAUS RAINER, *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

STERN DANIEL NORMAN, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1985.

TOMASELLO MICHAEL, *Origins of Human Communication*, Massachusetts, The MIT Press, 2010

VYGOTSKIJ LEV S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Bari, Laterza, 1998 (titolo orig. *Myšlenie i reč'*, 1934).

WOLF MARYANNE, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2012.