

EDUCAZIONE AFFETTIVA

L'IMPEGNO DELLA SCUOLA ATTUALE

ALESSANDRO MARIANI

A CURA DI

ea
ANICIA

Alessandro Mariani
(a cura di)

Educazione affettiva

L'impegno della scuola attuale

ea
ANICIA

ISBN: 9788867093601

Prima edizione: marzo 2018

© 2018 - Editoriale Anicia S.r.l.

Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654

Sede legale: Via di Trigoria n. 45

00128 Roma - Tel. 06.50652620

www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

Introduzione. Formare/formarsi con le emozioni	9
di <i>Alessandro Mariani</i>	
PARTE PRIMA	
PER UNA "PEDAGOGIA DEGLI AFFETTI": SGUARDI RIFLESSIVI	
1. Istinto, talento, conoscenza	15
di <i>Luigi Dei</i>	
2. Educazione affettiva	17
di <i>Eugenio Giani</i>	
3. L'educazione affettiva	19
di <i>Rosa De Pasquale</i>	
4. Educazione affettiva ed universi emozionali	21
di <i>Paola Fasano</i>	
5. Gli affetti nell'educazione contemporanea	23
di <i>Franco Cambi</i>	
6. Un'organizzazione felicitante	29
di <i>Bruno Rossi</i>	
7. Educazione affettiva: teoria delle emozioni ed ontologia morale in Martha Craven Nussbaum	37
di <i>Ariele Niccoli</i>	
8. Educare l'affettività	45
di <i>Giuseppe De Simone, Tullio Faia e Adriana Di Filippo</i>	

PARTE SECONDA
LA FORMAZIONE AFFETTIVA È “LIFELONG”!

- 1. Educazione affettiva e infanzia: un binomio di debolezza e complessità** 61
di *Mariagrazia Contini*
- 2. Principi e presupposti per un'educazione affettiva in età evolutiva** 69
di *Francesco Paolo Firrao*
- 3. Crimini d'infanzia** 77
di *Walter Rinaldi*
- 4. L'affettività e il gioco nella prima infanzia** 91
di *Jessica Magrini*
- 5. La “stanza” delle emozioni. Osservare e sviluppare le competenze emotive** 99
di *Maurizio Parente*

PARTE TERZA
NELLA SCUOLA DELLE... EMOZIONI

- 1. L'educazione affettiva in famiglia e a scuola** 113
di *Daniela Sarsini*
- 2. Educazione affettiva e *storytelling*** 117
di *Alessandra Anichini*
- 3. A scuola di emozioni: osservazioni antropologiche e cognitive per un'educazione alle relazioni affettive** 127
di *Silvia Lelli*
- 4. L'educazione affettiva e la scuola** 137
di *Paolo Borin*
- 5. Relazione educativa e affettività a scuola: la questione centrale** 147
di *Gianfranco Bandini*

6. La scuola tra relazioni e competenze: quale ruolo giocano le emozioni?	151
di <i>Rossella Certini</i>	
7. A scuola di affetti: considerazioni formative intorno a un passaggio di dialettica emotiva nella <i>Repubblica</i> di Platone	159
di <i>Fausto Moriani</i>	
8. Affettività e relazione educativa efficace: quando la scuola funziona	173
di <i>Immacolata Messuri</i>	
PARTE QUARTA	
PER UNA "DIDATTICA DELLE EMOZIONI": PERCORSI	
1. Nuovi <i>media</i> ed emozioni: relazioni, identità ed affetti nell'era digitale	183
di <i>Cosimo Di Bari</i>	
2. Dire, fare... baciare! Emozionarsi giocando	197
di <i>Romina Nesti</i>	
3. Educazione affettiva. Un film che insegna	207
di <i>Enzo Coluccio</i>	
4. L'essenziale è invisibile agli occhi	211
di <i>Farnaz Farahi</i>	
5. Film a Scuola-Città Pestalozzi: la nascita di un progetto	219
di <i>Matteo Bianchini</i>	
6. Come la ghianda diventò un sasso	229
di <i>Paolo Scopetani</i>	
7. Testimonianze di ex alunni di Scuola-Città Pestalozzi	239
di <i>Giulia Bruscoli, Simone Minniti, Filippo Mureddu e Giulio Casini</i>	

8. Affettività negata e relazione didattico-educativa: la sfida di essere insegnanti significativi nella Scuola negli Istituti penitenziari italiani	247
di <i>Maria Rita Mancaniello</i>	

9. Costruire relazioni affettive. Tra pedagogia e architettura	259
di <i>Chiara De Matteis</i>	

PARTE QUINTA

GLI AFFETTI TRA GENERI, CULTURE E DEMOCRAZIA

1. Educazione affettiva e dimensione interculturale. Uno sguardo antropologico	269
di <i>Giovanna Campani</i>	

2. Insegnanti al maschile. Un'educazione affettiva di genere?	281
di <i>Elena Falaschi</i>	

3. L'emozione della democrazia. Educazione alla cittadinanza attraverso l'Educazione Affettiva e l'Organizzazione Democratica a Scuola-Città Pestalozzi	293
di <i>Cristina Lorimer</i>	

4. Leadership diffusa ed educazione democratica	303
di <i>Paolo Federighi</i>	

<i>Gli Autori</i>	313
-------------------	-----

6. La scuola tra relazioni e competenze: quale ruolo giocano le emozioni?

di Rossella Certini

1. L'errore di Cartesio... e non solo

Il cavallo bianco descritto da Platone ne *Il Fedro* è docile e non c'è bisogno di sferzarlo perché obbedisce "a comandamenti della ragione"; è puro e cosciente e non soccombe agli istinti *insani* dettati dalla natura delle passioni. L'altro cavallo, invece, è inquieto e indomito ed ogni sua azione va corretta con determinazione e con la frusta perché il *logos* è succube del *pathos* (Platone, 1970). Infatti, per i filosofi ateniesi, le passioni e le emozioni rappresentavano la causa principale di turbamenti e azioni nocive al benessere dell'individuo e dell'intera comunità. Potevano indurre ogni uomo verso il baratro dell'incoscienza e inebriare la mente con falsi miti e altrettante false speranze.

In realtà le emozioni sono un'esperienza totalizzante, che ciascuno di noi vive in pienezza e in tutte le sue forme declinate: nella complessità delle loro espressioni; nella varietà delle loro percezioni; nell'ambiguità dei *sentimenti* che possono suscitare. La storia dell'umanità è pervasa all'esperienza emotiva e questa si presenta come un archetipo, *in primis*, antropologico nonché psichico, in grado di strutturare il pensiero di ogni individuo, di orientarne le scelte, di plasmarne gli atteggiamenti e di sollevare ogni agire umano al di là dei confini della razionalità.

Non è inusuale seguire il percorso terapeutico e clinico indicato in gran parte della letteratura scientifica e trovare percorsi di cura legati al vissuto emotivo e alle sofferenze indotte da passioni negate o mal vissute e questa è un'ulteriore conferma della centralità che assume in ciascuno di noi, quel mondo sommerso ma centrale, invisibile ma potente, che trova origine e ambientazione nell'incontro tra la mente e il corpo. È un sentire che è soprattutto un reagire; è una forza trainante che incide tracce indelebili nei nostri vissuti; è un mondo indescrivibile e indicibile che rischia di essere banalizzato mediante l'uso di luoghi comuni e chiacchiere stereotipate e che solamente la pratica *educativa* delle emozioni può ri-sollevare dagli abissi formali di una letteratura fatta di "aforismi".

Quei rossori e quei sussulti amorosi *vissuti* da Emma Bovary nel leggere le pagine dei romanzi proibiti, che raccontavano gli incontri di giovani ragazze e seducenti

cavalieri, esternavano un mondo sommerso, ma estremamente vitale, di una curiosità sensuale, caratteristica della giovinezza e adolescenza, spinta generatrice, istinto sano e vivace che tende alla conoscenza e alla scoperta. Emozioni che turbano e che pulsano di quesiti e sollevano domande: sulla propria vita, sull'essenza delle cose, sulla giustizia degli eventi. Spingono a riflettere e accendono sospetti ed Emma sarà *travolta* non dalla vita che la circonda ma dalla *scoperta* delle proprie *emozioni*, alle quali è finalmente in grado di dare un nome e che sono il centro di quella stessa vita che decide di vivere in base a scelte nuove e diverse rispetto a quelli che erano i parametri sociali e culturali della Francia dell'Ottocento. Emozioni che si traducono in *sentimenti*, in *passioni*, da educare e con i quali dialogare, rimettendo al centro del mondo vissuto quella dualità inscindibile tra *logos* e *pathos* che, soprattutto oggi, nell'incontro trasversale tra le tante scienze, ogni sapere tende a ridefinire come elemento fondamentale per parlare dell'uomo, nella sua complessità e nella sua interezza.

La scienza pedagogica, in questi anni, molto ha riflettuto sulle emozioni e sulla loro centralità nel processo formativo dell'uomo moderno e contemporaneo, sollevando molti quesiti – come accade nella migliore delle tradizioni della riflessione teorico/critica delle scienze umane – e offrendo molteplici interpretazioni su quello che è il loro ruolo nella costruzione del progetto esistenziale di ciascuno di noi, un progetto che risente di quelli che sono gli aspetti biologici e organici dell'evoluzione di “un corpo e di una mente” (si pensi alla biologia, alle neuroscienze e alle frontiere più avanzate della psicanalisi, come gli studi dello psicanalista americano Daniel Hill) ma che è in grado di mantenere una propria autonomia nella scelta di metodi, spazi, orientamenti e atteggiamenti, grazie soprattutto ad un approccio pedagogico alla scoperta e alla lettura degli stati emotivi.

Le emozioni rappresentano la dimensione fenomenologica – ma anche ermeneutica – del *divenire persona*, una dimensione complessa, articolata, fatta di antinomie nuove e di criticità sempre in divenire ma che portano con sé un elemento fondazionale immutato: la formazione dell'*anthropos*. Una formazione che passa attraverso “la storicità del fare educazione” (Cambi, in Cambi, Beccegato, 2004, p. 11 *passim*), e che si incardina in “quell'oltre *Bildung*” fungendo da strumento regolatore, utile all'uomo/*anthropos* che si trova alla costante ricerca di senso. È sempre attraverso la dimensione fenomenologica delle emozioni che l'uomo saprà riconquistare la propria soggettività/individualità, che significa “lottare contro ogni forma di alienazione” per affermare il diritto alla conoscenza, alle sue molteplici forme, alle sue tante strutture complesse (Bertolini, in Cambi, Beccegato, 2004, p. 43 *passim*). E “l'essere in situazione” definisce bene e meglio le attività del soggetto, e “l'essere in situazione” rende valore all'esperienza come costruzione di realtà e di saperi, formali e informali, mai statici e sempre in divenire, mai assoluti e sempre relativi, come dovrebbe essere di ogni forma di apprendimento: istituzionalizzato o meno. In questo scenario complesso e caratterizzato dall'imperfezione dell'esperienza, dalla sua volubilità, dai cambiamenti, dalle cesure storiche e dal dismorfismo delle emozioni, si compiono gli apprendimenti, all'interno di un *luogo* privato e pubblico che richiede al soggetto-in-divenire, spesso ragazzi molto giovani e bambini, un ulteriore sforzo: lasciare che le proprie emozioni vengano messe da parte

per dare inizio ad un gioco irrealista, fatto di linguaggi tecnici e di valutazioni spesse volte improvvisate e cariche di pregiudizi, che rendono il processo educativo assai lontano da quell'idea dell'essere in situazione, e fanno della *scuola* un sistema chiuso e insensibile alle richieste dei più giovani. Non sempre, però, è così, o lo è stato e molti studiosi, a cominciare da John Dewey, ci invitano a riflettere su un modo diverso di intendere la scuola, gli apprendimenti scolastici e i saperi che ne derivano.

2. Emozioni “quotidiane”

John Dewey (1897) ne *Il mio credo pedagogico*, nella sezione dedicata alla natura del metodo, dichiara che le “emozioni sono un riflesso delle azioni” e cercare di stimolare delle emozioni indipendentemente dalle attività che si vanno a svolgere, sia un atteggiamento improduttivo.

Secondo il filosofo americano, non dobbiamo indulgere al sentimentalismo ma cercare di costruire percorsi educativi legati alle *emozioni* delle esperienze quotidiane.

“L'emozione – continua ancora John Dewey – nascendo dall'azione, non ha bisogno di uno stimolo artificiale. Nasce spontaneamente e il sentimento che ne segue viene soddisfatto e placato nel corso naturale della vita” (Id., p. 40).

E ancora “La personalità che si realizza pienamente seguendo impulsi e passioni è ricca di emozioni e di sentimenti che favoriscono ulteriori energie, utili ad ogni tipo di apprendimento” (Id., p. 45). Questo diventa ancora più importante se consideriamo che le emozioni ci raccontano lo stato di benessere esistente tra l'esperienza umana e l'ambiente, e con esse possiamo soccombere ad una sorta di pericoloso disagio, talvolta inesperto, per timore di attivare un processo di emarginazione che ci riguarda direttamente, come attori e spettatori sociali.

Il filosofo americano sottolinea che tutto ciò che riguarda gli apprendimenti e l'affinamento delle competenze sociali ed umane del “fanciullo”, si basa *sull'interesse* verso ciò che si apprende e diventa fondamentale dare ampio spazio all'autoespressione del singolo e all'oggetto che guida tale processo di appagamento. Spetta poi alla scuola, come comunità educante, sostenere e veicolare queste energie affinché ciascun ragazzo possa dare vita a sempre nuove relazioni che siano la base di una sempre feconda interazione sociale.

Dai classici della pedagogia ci giungono sempre importanti insegnamenti e spunti di riflessione e anche in questo caso John Dewey ci induce a riflettere sul ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento e di quanto la scuola con gli insegnanti – *in primis* – debba *assistere* i ragazzi – accompagnarli – in questo percorso di presa di coscienza e di maturazione che passa attraverso la *socialità delle emozioni*. Un percorso, questo, che non possiede i connotati tipici della trattazione teorica ma assume molteplici forme *narrative* nel senso di *operative*, in quanto le emozioni rappresentano un *sistema* dialettico e complesso che si manifesta e si esplicita nella *quotidianità* dell'agire (Cambi, 1996, 1998). Un sistema che va *socializzato* perché si avverte la necessità di riconoscere, rispetto al proprio Io, ma anche nei confronti dell'alterità singola e plurale, tutte

quei meccanismi che regolano la percezione dei luoghi e delle conoscenze e, in questo contesto, la scuola diventa uno spazio decisivo dove creare momenti di condivisione, conoscenza reciproca e costruzione di saperi attraverso la socialità, appunto, delle *emozioni*. D'altra parte, ci ricordano le vigenti *Indicazioni nazionali per il curricolo*, (2012) "ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, *sensibilità* e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti", per costruire un progetto di scuola che metta al centro l'idea di *inclusione emotiva e valorizzazione delle risorse umane* (p. 14).

Per quanto riguarda il caso italiano è possibile notare che il legislatore si esprime con attenzione nei confronti dei bisogni e delle necessità dei ragazzi e bambini che vivono e abitano la scuola di oggi: "lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato" (Id., p. 5).

Sembra, quindi, che la dimensione emozionale ed affettiva, sia preponderante rispetto alle questioni che riguardano più da vicino gli apprendimenti e le competenze.

E questo è ben più evidente nella sezione dedicata al "neoumanesimo", dove si sottolinea l'importanza delle esperienze personali di bambini ed adolescenti per comprendere meglio i grandi eventi dell'umanità perché nel microcosmo storico ed esistenziale che riguarda ciascuno di noi, ci sono aspetti prossimi della natura, della cultura e della società utili alla sensibilizzazione verso problemi più grandi e diffusi su scala planetaria.

Non che le conoscenze disciplinari, gli apprendimenti e le competenze vengano superati o rimossi, ma sicuramente (così è auspicabile) riletti e integrati alla luce di quelle che sono le inquietudini emotive di chi vive nella scuola un'esperienza unica e prolungata: il senso e il significato della complessità della propria vita.

3. Emozioni, educazione e scuola

La portata emotiva dell'esperienza personale suscita interesse (per ricordare ancora Dewey) e tensione pedagogica nella progettazione educativa per almeno tre motivi:

1) la *dimensione umana della scuola*. Volendo con questo sottolineare come il più importante obbligo morale che investe il sistema formativo sia quello "di collegare il destino del singolo con quello della comunità e i compiti formativi della scuola con quelli della società, in un gioco di rimandi, di richiami e di sostegni insieme spontanei e intenzionali" (Frabboni e Scurati, 2011).

In questa *dimensione umana* della scuola trovano spazio anche quelle competenze tante volte citate e indicate là dove si vuole parlare di innovazione ed evoluzione del sistema di formazione e di sviluppo dei nuovi cittadini europei ma al di là delle 8

competenze chiave indicate nel 2006 dal Parlamento europeo, si parla soprattutto di *potenzialità individuali* e di *esperienze educative vissute*, che saranno i due vettori trainanti per sottrarre la formazione dei ragazzi al retaggio di una scuola dogmatica e poco sensibile al linguaggio delle emozioni.

La scuola, per usare le parole di Umberto Galimberti in *L'ospite inquietante*, deve liberarsi da quel criterio di *oggettivazione* che inibisce l'espressività dei più giovani e irrigidisce la qualità delle competenze stesse, trasformando la *consapevolezza e l'espressione culturale* da esperienza emotiva ad applicazione tecnica di modalità espressive.

Questo rientra nel concetto, già precedentemente citato, di *socialità delle emozioni*, proprio perché in una scuola attenta al futuro e al benessere delle giovani generazioni la dimensione *umana* deve essere coltivata con intensità proprio a partire dal *sentire* ciò che prova l'altro e come questo sentire sia il fondamento dei suoi interessi e dei suoi pensieri, attuali e futuri. Le aspirazioni, la modellazione degli ideali, la costruzione di un nuovo immaginario, personale e collettivo, tutto passa attraverso la *socialità delle emozioni* e la scuola dovrebbe essere un "cantiere aperto" dove sperimentare la "voce" e gli "interessi" di coloro che la vivono quotidianamente e le conferiscono quel ruolo centrale per la formazione di nuove "generazioni" potenzialmente riformatrici. *Umanità della scuola* intesa come "accoglienza", "interesse", "ascolto", "confronto" e "dialogo" per esplicitare al meglio l'idea di comunità *educante e solidale*.

2) La scuola che *promuove cultura* nel senso che la scuola dovrebbe essere al contempo luogo di consolidamento e rammemorazione delle tradizioni, dei linguaggi, dei saperi, degli eventi, etc., ma anche strumento di cambiamento culturale, sia nei contenuti che nelle forme.

Gli insegnanti dovrebbero agire da mediatori sociali cercando di operare delle scelte attente in relazione ai contenuti da codificare, e aprire sempre spazi nuovi verso altre dimensioni del sapere e soprattutto del *sentire* (Cambi, Certini, Nesti, 2010).

Identità, riconoscimento, frustrazione, pregiudizio, de-umanizzazione, etica, solidarietà, empatia, etc. sono esperienze e momenti educativi che caratterizzano la vita di ciascuno e la scuola dovrebbe sostenerli e incoraggiarli anche come momenti di riflessione condivisa per costruire percorsi didattici attorno a quei saperi che rischiano di diventare sempre di più dei saperi passivi.

Invece, sostiene ancora Galimberti, dobbiamo domandarci se non ci sia "come *causa prima* del disagio giovanile quel vuoto emotivo ed esistenziale che la scuola crea intorno agli studenti, ai quali offre una cultura così *disanimata*, per cui alla fine è indifferente al giovane non coinvolto studiare i logaritmi o i *Sepolcri* del Foscolo" (Galimberti, 2007, p. 36).

Cultura *disanimata* per ricordare come il tempo-scuola spesso scorre nella ripetitività e nel sempre-uguale, lasciando fuori la dimensione emotiva di chi apprende, così centrale per imprimere ai saperi quell'aspetto necessario e indispensabile e farli diventare una *costante* di vita. La *socialità delle emozioni* potrebbe diventare vettore trainante anche in questa dimensione, per ri-animare quella cultura *dis-animata* che ha fatto sempre più spazio al concetto di *normalità* e che opprime i saperi e gli apprendimenti dentro un contenitore "vuoto" e qualitativamente "opaco".

3) *Sperimentare esperienze di vita attraverso le emozioni: Thinking critically practice*, sostengono gli autori nord-americani che aderiscono a quel modello neo-pragmatista, complesso per ampiezza del dibattito e per varietà di tematiche, e sostengono questa pratica di pensiero *because if students can enter into a discussion allora discussion will be a natural situation* (Sapp, 2000, p. 3).

Già in uno scritto precedente, avevo ripreso questo saggio di Daniel Sapp perché bene rappresenta, a mio parere, cosa potremmo intendere con *socialità delle emozioni*: apprezzare il dialogo e il confronto come momento di crescita e soprattutto di rispetto dei sentimenti di ciascuno. Una *public inclusion* dove prioritarie sono le opinioni di tutti i partecipanti. Ci viene offerto *a non-directive teaching style* che include, interpretando le proposte didattiche, *a planned negotiation with students*, ovvero un programma e una strategia didattica e di valutazione concordata insieme agli studenti all'inizio dell'anno scolastico (Id., p. 4). Ogni decisione è da concordarsi all'interno della classe e la volontà degli studenti non è secondaria a quella dell'insegnante. La scelta dei brani di lettura, ad esempio, viene concordata democraticamente dal gruppo classe.

È uno stare dentro le esperienze raccogliendo *l'esperienze* e le testimonianze di tutti, per costruire una dimensione educativa ludica e dialettica, e per svincolare l'idea di competenza da quella sorta di rigidità normativa che troppo spesso la caratterizza. È una metodologia che ri-propone in maniera critica l'idea, non solo deweyana, di un fare scuola attraverso la collaborazione, la partecipazione attiva, e un *sentimento* profondo nei confronti di quel sapere misconosciuto che ogni ragazzo dovrebbe cercare di indagare con le proprie armi e con i propri strumenti.

È importante sottolineare che una certa idea di "individualismo" potrebbe emergere da un approccio ai saperi e alla conoscenza centrato sulle emozioni del soggetto ma è ancora una volta quel principio di *socialità* che ci solleva da possibili fraintendimenti: partecipare con le proprie capacità, abilità e competenze allo sviluppo culturale e sociale della comunità cui si appartiene. È un'esperienza che *contamina* il vissuto di tutti e per questo ben si comprende quanto sia complesso/complicato "andare verso" i bisogni *emotivi* di ciascun ragazzo o bambino, mantenendo quella *giusta distanza* che tutela e al contempo garantisce le necessità di ciascuno.

Quindi tre punti chiave per parlare di competenze, relazioni, scuola ed emozioni, per superare definitivamente quell'*errore* cartesiano che vorrebbe la razionalità disgiunta dal *sentimento*, un sentimento particolare, ci ricorda Damasio, ma comunque rivolto alla comprensione e interpretazione del mondo esterno e del quale nessuna prassi e nessun individuo può fare a meno. Ogni insegnante dovrebbe essere in grado di leggere la realtà e costruire percorsi di apprendimento e di *cura* incentrati sulla *socialità delle emozioni*: per farsi garante di una qualità di vita e di ricerca che non esula dal proprio compito educativo e didattico. Anzi! Ma che lo rafforza, lo ridefinisce e lo completa, alla luce di quel *nuovo* umanesimo che caratterizza, soprattutto oggi, la varietà e la qualità dell'agire individuale e collettivo.

Bibliografia

- Anolli L., *Le emozioni*, Unicopli, Milano 2002.
- Bertolini P., *Sulla pedagogia fenomenologica*, in Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento*, UTET, Torino 2004, pp. 41-58.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998.
- Cambi F., *L'ermeneutica in pedagogia oggi*, in Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento*, UTET, Torino 2004, pp. 3-14.
- Cambi F., *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini Editore, Pisa 2015.
- Cambi F., Certini R., Nesti R., *Dimensioni della pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2010.
- Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma 2008.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Contini M., Fabbri M., Mannuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano 2006.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Ekman P., *Emotion Revealed Recognizing. Recognizing Faces and Feelings Improve Communication and Emotional Life*, Times Book, New York 2003.
- Evans D., *Emozioni. La scienza del sentimento*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Fabbri D., *Cittadini del conoscere*, in Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, B. Mondadori, Milano 2008.
- Frabboni F., Scurati C., *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze 2011.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2010.
- Ianes D., *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Erickson, Trento 2007.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma, 2012.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Platone, *Il Fedro ovvero della bellezza*, in *Dialoghi*, Einaudi, Torino 1970.
- Sapp D.A., *Education as Apprenticeship for Social Action: Composition, Instruction, Critical Consciousness, and Engaged Pedagogy*, in "On-Line Journal for Teacher Research", vol. 3, n. 1, 2000.