

# **AFFECTIVE STUDIES E EDUCAZIONE LINGUISTICA: UNA SINTESI DEGLI STUDI SU AFFETTO ED EMOZIONI E DEL LORO RUOLO IN EDUCAZIONE LINGUISTICA**

Federico Trentanove<sup>1</sup>

## **1. INTRODUZIONE**

### *1.1. Affetto ed emozioni in educazione linguistica*

Nella didattica delle lingue, molteplici fattori interagiscono in modo significativo con il processo di apprendimento. Motivazione dell'apprendente, percorso scolastico, provenienza, clima della classe, contesto extrascolastico sono solo alcuni esempi delle variabili che possono influire in tale processo, facilitandolo o ostacolando. Il ruolo di affetto ed emozioni sembra elevarsi a variabile fondamentale nella disciplina (Balboni, 2022): la loro importanza è stata notata in ambito accademico e, negli anni, ha acquisito sempre maggiore centralità negli studi di educazione linguistica. Questo interesse è attestato sia a livello internazionale (Dewaele, 2019; Dewaele *et al.*, 2020; Martínez Agudo, 2018; Pavlenko, 2013; Prior, 2019) sia a livello italiano (Balboni, 2013; Cardona, 2021; Landolfi, 2014; Menegale, 2022).

In passato, la convinzione di una “superiorità” della sfera razionale rispetto a quella emotiva ostacolava gli studi in educazione linguistica (EL). Considerate come due sfere separate, discrete e discontinue, le emozioni erano studiate soprattutto per le interferenze che provocavano nel processo razionale di studio della lingua. L'idea, per questo, era di concentrarsi sulle funzioni cognitive, negando (o sottovalutando) tutti i processi relativi all'ambito delle emozioni (Arnold *et al.*, 1999).

Sebbene già dagli anni '70 del secolo scorso numerose teorie, tra cui quelle di Carl Rogers e di Magda Arnold, abbiano contribuito ad uno dei più importanti *paradigm shift* della disciplina, quello umanistico-affettivo (Balboni, 2017), per molti decenni la ricerca sulle emozioni è rimasta marginale nel campo dell'educazione linguistica. Un'analisi condotta da Dewaele (2019) sulla quantità di articoli sulle emozioni pubblicati nella rivista *The Modern Language Journal* evidenzia come si sia passati da una media di 7,6 articoli all'anno tra il 1917 e il 2009, a una media del 22,5 dal 2010 al 2021.

Seguendo l'esempio di Dewaele, abbiamo<sup>2</sup> svolto una ricerca analoga in Italia. Abbiamo analizzato la rassegna bibliografica riportata nei report BELI<sup>3</sup> (Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia), stilata da Balboni nel corso degli anni, estrapolando la quantità di titoli che riportano le parole affetto ed emozione o le loro famiglie linguistiche<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Università Ca' Foscari Venezia.

<sup>2</sup> Per esigenze stilistiche, nell'articolo utilizzeremo la prima persona plurale per esprimere il punto di vista dell'autore.

<sup>3</sup> I documenti BELI possono essere trovati nella sezione ANILS dedicata: <http://www.anils.it/wp/beli/>.

<sup>4</sup> L'analisi ha preso in considerazione i titoli degli articoli riportati nei report BELI, suddividendoli in quattro categorie: parole afferenti a “emozione”; parole afferenti a “emozione” in altre lingue (inglese, francese,

L'analisi è stata suddivisa in tre archi temporali che rispecchiano la ripartizione dei documenti BELI (parte I 1969-1999; parte II 2000-2010; parte III 2011-2021). Da questa analisi<sup>5</sup> emerge:

- 1969-1999 – 8 articoli, di cui 1 su emozioni e 7 su affetto. Pari ad una media di 0,2 articoli per anno;
- 2000-2010 – 32 articoli, di cui 15 su emozioni e 17 su affetto. Pari ad una media di 3,2 per anno;
- 2011-2021 – 55 articoli, di cui 40 su emozioni e 15 su affetto. Pari ad una media di 5,5 per anno.

Tabella 1. Risultati dell'analisi sui titoli riportati nei documenti BELI

Termine principale	1960-1999	2000-2010	2011-2021
'Emozione'	0	13	27
'Emotion'*	1	2	13
'Affetto'	6	15	12
'Affect'*	1	2	3
<b>Tot</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>55</b>
*Articoli pubblicati in Italia ma non in italiano			

Questa semplice analisi mette in luce due fenomeni: 1) un generale incremento degli articoli su affetto ed emozione nel corso degli anni; 2) a partire dagli anni Duemila, un importante aumento degli articoli afferenti alla famiglia di parole correlate a emozione, a fronte di una sostanziale invariabilità del numero di articoli legati ad affetto. Tale andamento sembra rispecchiare un cambiamento nella direzione del dibattito in educazione linguistica. Dewaele *et al.* (2020), nella loro ricostruzione storica delle traiettorie della ricerca sulle emozioni in *Second Language Acquisition* (SLA), evidenziano uno spostamento d'interesse sintetizzabile in tre fasi:

1. *Emotion Avoidance Phase* (primi anni '60 – metà anni '80) – emozioni come fattore irrazionale nell'apprendimento di una lingua;
2. *Anxiety-Prevailing Phase* (metà anni '80 – primi anni del 2010) – fase di generale accordo sulle correlazioni tra cognizione ed emozioni e sul ruolo di queste ultime nell'apprendimento della lingua. L'attenzione veniva data soprattutto alle emozioni negative, in particolare all'ansia. Nasce la teoria del filtro affettivo di Krashen e il FLCA (*Foreign Language Classroom Anxiety*) di Horwitz;
3. *Positive and Negative Emotions Phase* (dai primi anni del 2010 ad oggi) – le emozioni dello studente e dell'insegnante vengono viste come “carburante” per l'apprendimento e diventano fattori imprescindibili nella ricerca, tanto che alcuni studiosi (White, 2018) parlano di svolta emotiva (*emotional turn*<sup>6</sup>) nelle discipline. Questa fase è caratterizzata

spagnolo); parole afferenti ad “affetto”; parole afferenti ad “affetto” in altre lingue (inglese, francese, spagnolo).

<sup>5</sup> Si tratta di una riflessione approssimativa. Siamo consapevoli che per valutare l'effettivo impatto sarebbe necessario condurre ulteriori analisi, estendendo le fonti esaminate e correlando il numero di articoli sulle emozioni con il totale degli articoli pubblicati nel periodo temporale considerato.

<sup>6</sup> Esamineremo in modo più dettagliato in seguito. Tuttavia, è importante notare che il dibattito sull'effettiva instaurazione di un nuovo paradigma (*affective paradigm shift*) è ancora in corso sia in educazione linguistica (Prior, 2019) che negli *Affective Studies* (Beatty, 2019; Dukes *et al.*, 2021).

dall'avvento della Psicologia Positiva e dall'attenzione al piacere e al benessere durante l'apprendimento.

Menegale (2022) mette in luce come, in Italia, l'interesse nei confronti delle emozioni positive fosse già presente a partire dagli anni 2000, con un'attenzione mirata al piacere di apprendere una lingua (Caon, 2006; Serragiotto, 2006). Questi studi sono continuati nel corso degli anni ed hanno portato a nuovi ed importanti contributi (Balboni, 2014; Caon, 2020). Sempre strettamente correlati alle emozioni vanno considerati i lavori italiani sulla motivazione<sup>7</sup> dell'apprendente.

Nonostante questo incremento di attenzione, affetto (*affect*) ed emozione (*emotion*)<sup>8</sup> restano due concetti vaghi ed il loro utilizzo può portare a fraintendimenti e bias. Nella ricerca, tale ambiguità deriva non solo da quello che questi concetti cercano di rappresentare, ma anche dall'uso, spesso poco chiaro, con cui sono stati impiegati dai vari autori nel corso degli anni. Dovendo attingere da molteplici ambiti di studio, non di rado i ricercatori in EL si imbattono in questi termini senza poter risalire facilmente alle teorie di riferimento. Il tentativo di questo articolo è, quindi, quello di offrire una panoramica generale, seppur non esaustiva, della storia di questi due concetti e del ruolo che hanno assunto nella disciplina. Questa sintesi sarà condotta attraverso l'uso di alcune chiavi interpretative che potranno essere utili ai ricercatori per orientarsi nella letteratura sull'argomento.

## 1.2. *Problemi generali riguardanti gli Affective Studies*

Prima di addentrarci nell'analisi storica, è opportuno porre l'attenzione su alcune criticità generali che, dal nostro punto di vista, costituiscono ostacoli significativi alla ricerca nel campo degli studi affettivi.

*Tendenza naturalizzante e universalizzante* – sia nella società che in accademia esiste una tendenza a considerare affetto ed emozione fenomeni naturali e universali, legati all'essenza umana. Tuttavia, questa visione tende a trascurare le influenze culturali e sociali che modellano la percezione, l'espressione e la comprensione delle emozioni, portando a limitare gli sforzi di analisi delle differenze da parte dei ricercatori. Non solo, l'assenza di riflessione critica e l'idea che esista una sola spiegazione per questi fenomeni, porta frequentemente a non esplicitare le posizioni teoriche e il ruolo che queste hanno avuto nelle ricerche. Ne deriva una difficoltà a risalire alle caratteristiche specifiche a cui questi studiosi fanno riferimento. Questo fenomeno ha portato a creare un effetto di "opacità" nella letteratura accademica che rende difficile tracciare traiettorie ben definite all'interno delle discipline. Nel corso dell'articolo, esamineremo anche come questa tendenza a universalizzare e a naturalizzare modelli e concetti abbia permeato il campo di studi, portando spesso ad accettare acriticamente determinati assunti e corollari.

*Commistione tra linguaggio accademico e linguaggio comune* – affetto ed emozione rappresentano concetti utilizzati sia nel linguaggio specialistico-accademico che nei registri comuni. Tuttavia, è importante notare come il loro significato differisca radicalmente. Il fenomeno mediante il quale l'accezione comune, oltrepassando i confini, si è riversata nelle micro-lingue disciplinari è verosimilmente attribuibile alla scarsa conoscenza del dibattito specialistico, alla diffusa visione "naturalizzata" di tali processi (vedi sopra), nonché alla rilevanza e alla trasversalità di questi concetti. Concetti che costituiscono

<sup>7</sup> Si veda Luise (2018) per un approfondimento sull'argomento.

<sup>8</sup> Siamo consci dello scarto che esiste tra i termini inglesi e italiani. Per migliorare la leggibilità di questo articolo, d'ora in poi utilizzeremo le parole italiane ma facendo riferimento all'accezione inglese.

l'orizzonte culturale all'interno del quale si sviluppano molte discipline e crescono generazioni di ricercatori. Questa prospettiva "naturalizzata" induce alcuni ricercatori ad utilizzare i termini senza un'appropriatezza di riflessione critica. Di fatto in molte ricerche è facile riscontrare l'utilizzo di queste parole senza un vero inquadramento storico e disciplinare. In particolare, si riporta l'uso di affetto per riferirsi ad un generico sentimento di tenerezza e bene<sup>9</sup>, che richiama i legami familiari (es. l'affetto materno). L'uso di tale famiglia semantica entrerebbe in gioco quando ci si vuole riferire ad un particolare stato, frutto o derivato di relazioni e contesti che implicano l'idea di sicurezza e piacevolezza, slegata dalla sfera della sessualità.

*Estrema soggettività* – affetto ed emozione hanno un profondo legame con la percezione soggettiva che è costitutivamente difficile da categorizzare e quantificare. La soggettività di queste esperienze rende difficile l'osservazione e l'analisi nelle ricerche.

*Manca di accordo accademico* – da molti anni questi concetti sono oggetto di studio in diverse discipline, come la psicologia, le neuroscienze, la sociologia, la filosofia, l'antropologia e la linguistica. Questa molteplicità di prospettive e approcci di ricerca ha portato ad un'evoluzione parallela che, in assenza di dialogo interdisciplinare, ha sviluppato filoni di studio distanti, caratterizzati da riflessioni che portano avanti visioni talvolta inconciliabili (vedremo più approfonditamente nei prossimi capitoli). Ad oggi, non è possibile trovare un consenso unanime su cosa siano affetto ed emozione, né, tantomeno, sulle caratteristiche e sui processi che li definiscono: sono presenti diverse teorie e modelli che cercano di spiegare la natura e l'origine delle emozioni, ma nessuno è riuscito ad offrirne una comprensione completa ed esaustiva. Inoltre, gli impianti teorici hanno spesso basi e conclusioni estremamente diverse (Dukes *et al.*, 2021). Questa difficoltà di inquadramento del fenomeno ha portato, in letteratura, a parlare delle emozioni come "the elephant in the room"<sup>10</sup>.

*Utilizzo improprio di parole come sinonimi* – oltre ad un'ambiguità dovuta alla commistione tra registri linguistici, un'altra criticità sorge dall'utilizzo come sinonimi di termini che hanno significati differenti: sensazioni, emozioni, pulsioni e affetto vengono spesso utilizzati intercambiabilmente, creando ulteriore confusione e ambiguità, sia in ambito accademico che a livello operativo-didattico. In realtà, come vedremo in seguito, non esiste un consenso unanime sulla differenza tra queste parole, né sono presenti evidenze biologiche che ne dimostrino la corrispondenza con processi cerebrali.

#### *Manca di studi transdisciplinari*

1. *Assenza di un approccio transdisciplinare nella ricerca* – affetto ed emozioni sono concetti complessi da studiare. Per questo sarebbe necessario riunire insieme più approcci disciplinari. Come accennato precedentemente, nel momento in cui una sola disciplina si occupa del tema, molto probabilmente otterrà una visione parziale del fenomeno. Questo lavoro transdisciplinare non è ancora stato pienamente implementato negli studi, proprio a causa delle posizioni spesso distanti delle varie discipline sull'argomento.
2. *Gravi imprecisioni nella traduzione delle teorie da altre discipline* – in alcuni casi, tuttavia, l'ampia portata di questi concetti spinge ad un processo di "traduzione" degli impianti teorici da altre discipline (Leys, 2011, 2017). In questo passaggio da una trasposizione

<sup>9</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/affetto/>.

<sup>10</sup> La famosa metafora dell'elefante nella stanza si riferisce all'idea che le emozioni siano qualcosa di importante, ma difficile da comprendere e che, a causa di questo, ci sia stata una generale tendenza ad ignorarle, nonostante la loro presenza ingombrante. Inoltre, la metafora mette in luce come, analizzare uno stesso fenomeno da diverse prospettive senza comprenderlo globalmente, possa portare a fraintendimenti dei dati in nostro possesso, Dewaele (2019), Prior (2019).

approssimativa possono scaturire imprecisioni e fraintendimenti che distorcono l'impianto originale.

L'educazione linguistica ha riflettuto a lungo sull'importanza di una corretta traduzione dei concetti mutuati da altre discipline, avvisandoci della pericolosità di creare approssimazioni imprecise (Balboni, 2011; Mezzadri, 2015). Avendo una vocazione interdisciplinare e una storica esperienza applicativa nel mettere varie discipline a servizio dell'insegnamento della lingua, l'educazione linguistica, a nostro avviso, può giocare un ruolo fondamentale e riuscire ad utilizzare le competenze sviluppate negli anni per riportare, senza semplificare, i vari approcci, condensandoli in prassi operative efficaci. L'educazione linguistica assume un ruolo fondamentale perché non incide solo nelle ricerche accademiche ma anche sulle prassi didattiche degli insegnanti di lingua e sulle normative scolastiche (e sanitarie) che governano l'ambito educativo, influenzando sull'azione di attori pubblici e istituzionali, ricadendo quindi sulle vite e sul benessere di molti. Saranno le idee che gli attori sociali hanno delle emozioni e i 'modelli esplicativi' usati dalla società e dai singoli (Good, 2006; Kleinman *et al.*, 1997), a governare alcune scelte fondamentali dell'agire didattico degli attori dell'educazione. Come si può capire, questo ambito è stimolante, ma deve essere trattato con attenzione, perché terreno fertile che può portare alla creazione e la proliferazione di *neuromiti*<sup>11</sup> (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002).

## 2. GLI STUDI SU AFFETTO ED EMOZIONE, UN INQUADRAMENTO STORICO

In questo capitolo ci proponiamo di ricostruire la storia del dibattito accademico a partire dagli anni Sessanta fino ad oggi. Date l'ampiezza del tema e l'arco temporale preso in esame, ci limiteremo a fornire una sintesi attraverso alcune linee principali.

1. La nascita e lo sviluppo degli studi su affetto ed emozioni all'interno di due macroaree: quella neuroscientifica (esposta nel cap. 3); quella filosofico-culturale (discussa nel cap. 4).
  - a. All'interno di ciascuna macroarea individueremo dei filoni di ricerca significativi.
  - b. Per quanto riguarda l'area neuroscientifica, ci focalizzeremo sulla discussione tra essenzialismo e costruzionismo.
2. Nel dibattito filosofico-culturale, invece, suddivideremo i lavori a seconda che siano influenzati dall'apporto della psicologia cognitiva di Tomkins o dai lavori di critica post-strutturalista di Deleuze-Guattari.

Durante la trattazione, è importante tenere presenti alcune riflessioni:

- L'influenza della concezione di corpo e mente delle società occidentali si riflette all'interno delle discipline. Questa si sviluppa in seno alla storia occidentale attingendo, tra le altre, dalle visioni classiche (greco-romane), teologiche (cristiane) e filosofiche (tardo medievali, risorgimentali, ecc.).
- La tendenza di una visione del mondo, afferente a gruppi sociali dominanti, a imporsi come unica, attraverso logiche egemoniche che tendono ad auto-attribuirsi caratteristiche universali e naturali, mentre, in realtà, celano asimmetrie di potere.

Come detto nell'introduzione, spesso la parola affetto viene utilizzata come sinonimo di emozione o come termine ombrello che include «other affective states besides emotions» (Martínez Agudo, 2018: 2) con l'intento di raggruppare in maniera meno connotata concetti che si inquadrano in una generica area "emotiva". Per questo, ad un

<sup>11</sup> False credenze, comuni nella società, attribuite alle neuroscienze.

lettore non specialista, *Affect Theory*, *Affective Sciences*, *Affectivism*, *Affective Turn* e *Affect Studies* possono sembrare sinonimi. In realtà, questi termini afferiscono ad approcci che, talvolta, possono essere molto distanti tra loro. Vediamoli nel dettaglio.

Seguendo la classificazione di Patrick Colm Hogan (2016), gli *Affective Studies* identificano tutti gli studi che riguardano l'affetto. All'interno degli studi affettivi sarebbero individuabili due aree distinte:

- Le *Affective Sciences*, che si riferiscono alle ricerche nel campo delle neuroscienze affettive (Hogan, 2016). Questo ambito si concentra sulla comprensione dei meccanismi neurologici che “generano” affetto ed emozioni e sulla loro importanza dal punto di vista biologico ed evolutivo.
- La *Affect Theory* che riguarda gli studi critici sulle teorie psicoanalitiche, di stampo post-strutturalista e che riprendono i lavori di autori come Lacan, Deleuze-Guattari e Foucault (Hogan, 2016). Gli studiosi di questa area sono vicini ai *cultural studies* e si caratterizzano da uno sguardo critico-politico ai problemi analizzati.

Nel fare questa distinzione, Hogan evidenzia come le scienze affettive siano più organiche e le ricerche maggiormente sistematizzabili all'interno di orientamenti comuni, mentre gli studi riconducibili alla teoria dell'affetto si dimostrano meno rigorosi e scientifici, appartenenti ad ambiti diversi e difficilmente categorizzabili. Tuttavia, questi ultimi hanno il merito di offrire una visione critica che integra aspetti sociali, politici ed economici, mostrando anche una maggior originalità negli approcci.

Per quanto riguarda il campo delle scienze affettive, affetto delimita un preciso ambito di ricerca e diventa un iperonimo che comprende varie unità lessicali, tra cui emozione, che viene concepita come uno dei vari processi analizzati nello studio del sistema affettivo: «'Affect' is a fairly straightforward term that is simply more encompassing than 'emotion'. As such, it is intended to delimit a natural kind» (Hogan, 2016: 4). All'interno delle scienze affettive nasce l'*Affectivism*, ovvero l'idea sostenuta da molti neuroscienziati (Dukes *et al.*, 2021) secondo cui il paradigma delle scienze affettive stia diventando talmente efficace nello spiegare la “natura umana” da segnare un punto di svolta nelle neuroscienze, andandosi a sostituire al cognitivismo, nello stesso modo in cui quest'ultimo ha rimpiazzato il comportamentismo.

Le scienze affettive si sono dedicate alla comprensione della natura dei processi emotivi. Tra i temi di maggior rilievo, spiccano il dibattito sull'esistenza di emozioni di base discrete, la loro possibile universalità, la corrispondenza tra specifiche emozioni e determinate aree cerebrali e il ruolo che hanno svolto nell'evoluzione della specie. Altrettanto fondamentale risulta l'indagine sulle possibili interconnessioni tra processi affettivi e cognitivi.

I lavori riconducibili all'ambito della *Affect Theory*, invece, presentano una notevole eterogeneità che rende complessa l'identificazione di elementi comuni. Tuttavia, è possibile riscontrare una tendenza ricorrente tra questi studiosi: un atteggiamento critico radicale che si traduce nella volontà di opporsi alle categorizzazioni binarie e ad ogni manifestazione delle logiche cartesiane. I ricercatori si impegnano nell'analisi delle cause e degli effetti di tali processi, nonché nell'osservazione attenta di come questi modellino ogni singolo aspetto della società. Inoltre, le loro critiche sono spesso rivolte alla scienza stessa: in molte occasioni, infatti, il loro contributo si concretizza in una critica riflessiva rivolta alla disciplina di riferimento, con l'obiettivo di eliminare i bias scaturiti da questa naturalizzazione di logiche puramente culturali.

A livello di contenuto, Leys (2011: 443) afferma che ciò che accomuna gli studi della teoria dell'affetto è l'anti-intenzionalismo (*anti-intentionalism*), ovvero la convinzione che l'affetto sia un processo pre-soggettivo e non-cognitivo, una energia “viscerale” indipendente dalla coscienza e per questo slegata dall'intenzione e del significato. Per

questi autori, ispirati soprattutto dal pensiero dello psicologo cognitivo Tomkins, l'affetto riguarda risposte automatiche radicate nel corpo che avvengono sotto la soglia della coscienza e della cognizione che arriverebbe solo in un secondo momento rispetto alla reazione emotiva.

Altri autori ritengono che il tratto più significativo sia riscontrabile nella concezione di affetto come forza che spinge a connetterci con l'ambiente in cui siamo immersi, diventando così l'elemento costitutivo della nostra esistenza. In questa visione emerge la volontà di «riconcepire le categorie ermeneutiche affermando la centralità non tanto dei soggetti, quanto piuttosto della loro interazione» (Langhi, 2019: 171). In questa prospettiva, i lavori della teoria dell'affetto, ispirati dalle teorie di Deleuze e Guattari, offrono un'alternativa che contrasta la visione tradizionale del soggetto come unità, nettamente separata dal mondo in cui è immersa. In questa concezione, ogni individuo sarebbe quindi dotato di un'intrinseca essenzialità che lo contraddistinguerebbe, definendolo e identificandolo. A questa visione "classica", gli studiosi contrappongono l'idea di affetto come "forza primordiale", non mediata dalla razionalità, che induce i corpi a creare relazioni reciproche. Sarebbe questa interazione a-conscia l'attributo essenziale che definisce la realtà. Senza di essa, i soggetti non potrebbero esistere. Di conseguenza, per la teoria dell'affetto, ad essere essenziale non è più l'individuo, bensì il processo che lega un corpo agli altri "oggetti" del mondo. In questo modo il "centro" ontologico si sposta dalla persona, all'interazione che questa ha con altri corpi (umani e non umani) nel mondo.

La portata di queste critiche e la capillarità con cui queste ricerche si stanno diffondendo nelle discipline ha portato Clough (2007) a introdurre l'idea di *Affective Turn*, per evidenziare la portata storica e le implicazioni che le riflessioni post-strutturaliste sull'affetto hanno avuto e stanno avendo nella ricerca.

Nonostante esistano molti tentativi di sistematizzazione all'interno di ciascuna area, la vastità e l'importanza rivestita dall'argomento, le implicazioni che ha assunto negli anni (assieme alle tendenze anti-classificatorie dei lavori afferenti alla *Affect Theory*) rendono particolarmente ardua una sintesi che tenti di unire il campo di studi delle scienze affettive e quello della teoria dell'affetto. Sempre Hogan, tra i pochi autori che hanno tentato una sintesi, nota una netta frattura tra i due campi in termini di obiettivi, approcci e metodi. Questa divisione porta ad una scarsa interazione tra gli esponenti delle due correnti, che spesso risultano all'oscuro di quanto stia accadendo nell'altra area. Non solo, nel momento in cui si sconfinano, le traduzioni sembrano approssimative se non totalmente travisate. Beatty (2019), ad esempio, critica aspramente la tendenza della teoria dell'affetto a riprendere acriticamente alcuni spunti provenienti dalle neuroscienze e rielaborarli "originalmente" senza la volontà di instaurare un effettivo dialogo con questi studi.

Affect theory draws freely, if haphazardly, on biology and neuroscience, but its practitioners are not scientists, they are mostly unaware of – or show no interest in the range of what I have loosely called emotion theory [per Beatty sinonimo di *affective sciences*, NdR], and their line of argument is often hostile, or at least orthogonal, to scientific methods and reasoning (Beatty, 2019: 205).

Ciononostante, proprio per contrastare l'utilizzo vago dei termini, ci sembra di fondamentale importanza presentare entrambe le posizioni in un unico articolo.

Per realizzare la sintesi storica, ci siamo basati sulle opere "raccolte" tipiche della teoria dell'affetto<sup>12</sup> (Clough *et al.*, 2007; Figlerowicz, 2012; Gregg *et al.*, 2010; Sedgwick *et al.*,

<sup>12</sup> La frammentazione e la tendenza a resistere alle sistematizzazioni rende questo ambito incline alle raccolte di saggi. Non sorprende quindi che i primi significativi lavori siano collettanee, curate da specialisti, che cercano di tenere insieme autori con posizioni e interessi distanti tra loro.

2003) e sul dibattito tra i più importanti esponenti delle due correnti interne alle scienze affettive (Barrett, 2006b; Barrett *et al.*, 2016; Ekman, 1992; Fox, 2018; Russell, 1994).

Dall'analisi di questi testi, ci sembra possibile ricondurre la storia delle due aree a tre fasi più o meno parallele:

1. *Prima fase ('60-'90) – Nascita dell'interesse sulle emozioni*
  - a. *Affective Sciences* – vengono condotti i primi studi su affetto ed emozioni da parte dello psicologo cognitivo Tomkins (1962) e dei suoi allievi. Particolarmente rilevanti sono gli studi di Ekman (Ekman *et al.*, 1969) sulla natura delle emozioni. Viene formulato il concetto di emozioni basiche e universali BET (Basic Emotion Theory).
  - b. *Affect Theory* – vengono formulate alcune importanti critiche post-strutturaliste, tra cui quelle di Deleuze e Guattari che riprendono il concetto spinoziano di *affectus* per contrastare il binarismo ontologico cartesiano.
2. *Seconda fase ('90-'00) – Ripresa e attualizzazione del ruolo di emozioni e affetto*
  - a. *Affective Sciences* – si assiste ad un'accelerazione derivata da nuovi risultati nel campo delle neuroscienze che, sempre di più, dimostrano quanto emozioni e processi cognitivi siano collegati. Tra le opere più influenti citiamo *Descartes's Errors* di Damasio (1994) che mira a confutare la dicotomia tra corpo e mente. Iniziano a prendere forza e strutturarsi gli studi critici alla BET (Russell, 1994).
  - b. *Affect Theory* – vengono pubblicate due opere fondamentali delle teorie sull'affetto. Brian Massumi (1995), in un suo articolo, riprende gli studi di Deleuze-Guattari e l'idea di affetto come «embeddedness of humans in processes beyond cognitive control» (Vogler, 2021: 259). Contemporaneamente, Sedgwick e Frank (1995) recuperano le riflessioni sull'emozione della vergogna (*shame*) dei lavori di Tomkins, riattualizzandolo attraverso uno sguardo queer, come «una risposta affettiva che separa il soggetto ma che nello stesso tempo lo collega agli altri» (Langhi, 2019: 178).
3. *Terza fase ('00-oggi) – diffusione degli studi su affetto ed emozione*
  - a. *Affective Sciences* – le teorie diventano sempre più accurate, basandosi su un maggior numero di studi e gli avanzamenti delle tecnologie per la ricerca neuroscientifica. Si inizia a parlare di *Affectivism*. Tra le teorie più importanti di questi anni si può citare il cubo delle emozioni di Lövheim (2012), che approfondisce gli studi di Tomkins. Contemporaneamente, sempre più evidenze e metanalisi riportano risultati che sembrano concordare con le teorie costruzioniste. Barrett introduce *The Conceptual Act Model of Emotion* (Barrett, 2006b) che poi diventerà *Theory of Constructed Emotion* (Barrett, 2017).
  - b. *Affect Theory* – gli studi sull'affetto si diffondono e permeano moltissime aree di ricerca. Tra i filoni più importanti spiccano gli studi sul neomaterialismo, sul post-umano e sul più-che-umano. Si inizia a parlare di *Affective Turn*.

Tabella 2. *Sintesi delle fasi storiche delle due correnti con alcuni degli autori più importanti*

	<i>Affect Theory</i>	<i>Affective Sciences</i>
<b>1° Fase</b>	Deleuze e Guattari, Lacan, Foucault	Tomkins, Ekman
<b>2° Fase</b>	Massumi, Sedgwick e Frank	Damasio, Ledoux, Pansek, Fridlund, Russell
<b>3° Fase</b>	Ngai, Latour, Ahmed, Ingold, Barad	Barrett, Lindquist, Lövheim



### 3. AFFECTIVE SCIENCES

Passiamo ad esaminare il dibattito nelle scienze affettive. Per comprendere le fasi storiche, è fondamentale tenere in considerazione alcune caratteristiche rilevanti. Innanzitutto, la prospettiva classica sulle emozioni (l'idea che le emozioni siano universali, naturali, innescate da stimoli esterni e subalterne alla sfera razionale) è diventata il paradigma dominante nel corso degli ultimi cinquant'anni, sia in accademia che nella società<sup>13</sup>. Secondo Barrett (2017), questa prospettiva sarebbe riportata diffusamente nei libri di testo accademici nonché nella maggior parte degli articoli scientifici o divulgativi sull'argomento. Tale predominanza avrebbe influenzato profondamente la società:

in tutte le scuole materne degli Stati Uniti si appendono poster che mostrano i sorrisi, le sopracciglia aggrottate e i bronchi che dovrebbero rappresentare il linguaggio universale, per quanto riguarda il volto, che ci consente di riconoscere le emozioni. Facebook ha persino commissionato una serie di emoticon ispirata agli scritti di Darwin (Barrett, 2023: XX)<sup>14</sup>.

Non solo, oltre ad essere estremamente diffusa, questa visione viene spesso riportata come unico modello scientifico, sostenuto da evidenze incontrovertibili<sup>15</sup>. Tale processo di naturalizzazione ha modellato la società e la visione classica è diventata un pilastro su cui si fondano parte delle biopolitiche occidentali.

Più significativamente, la visione classica delle emozioni è radicata nelle nostre istituzioni sociali. Il sistema giuridico statunitense presuppone che le emozioni facciano parte di una intrinseca natura animale e che ci inducano a compiere atti scriteriati, o persino violenti, a meno che non vengano controllate dal nostro pensiero razionale. In medicina, i ricercatori studiano gli effetti, sulla salute, prodotti dalla rabbia, supponendo che ci sia un unico pattern di cambiamenti somatici a cui si faccia riferimento impiegando quell'espressione. Alle persone che soffrono di una varietà di disturbi mentali, inclusi bambini e adulti con diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo, viene insegnato come riconoscere le configurazioni facciali di alcune specifiche emozioni, evidentemente per aiutarli a comunicare e a entrare in relazione con gli altri (Barrett, 2023: XXI).

In un importante articolo di consenso, pubblicato sulla rivista *Nature Human Behaviour*, intitolato *The Rise of Affectivism*, Dukes (2021) ha riunito i più importanti esponenti delle scienze affettive<sup>16</sup> per comprendere lo stato di avanzamento in questa vasta area di studio. L'articolo si prefiggeva di fare il punto dei risultati raggiunti nelle scienze affettive nelle varie discipline e comprendere se e quali fossero i punti condivisi dalla comunità scientifica. In prima battuta Dukes afferma che, sebbene non esista un consenso unanime su cosa siano emozioni e affetto, questa mancanza di concordanza non sia così rilevante ai fini dei risultati. Gli stessi problemi si riscontrano anche per altri importanti costrutti

<sup>13</sup> Si veda per esempio il film *Inside out*, che ha come protagonista proprio cinque delle sei emozioni teorizzate dalla BET e che ha avuto lo stesso Ekman tra i curatori scientifici. Per maggiori informazioni sull'influenza della BET nei film della Pixar si veda: <https://www.wired.it/scienza/2015/11/03/scienza-dietro-inside-out/>.

<sup>14</sup> Le citazioni in italiano questo libro sono riprese dalla traduzione italiana del 2023 del libro originale di Barrett (2017).

<sup>15</sup> Nei prossimi capitoli tratteremo con maggior dettaglio la storia delle evidenze scientifiche legate alla visione classica.

<sup>16</sup> Tra cui spiccano Ekman, Russell, Damasio, Beatty, LeDoux e Tsai.

come *cognizione, intelligenza, religione, cultura*<sup>17</sup>. Ciò non ha impedito di avere studi fruttuosi né ha precluso la transizione tra comportamentismo e cognitivismo.

The affective sciences have already led to a better understanding of how we acquire knowledge of the objects, concepts, and people around us, as well as how we determine the value of those things (Dukes *et al.*, 2021: 816).

Nonostante questo disaccordo di fondo, per quanto riguarda i processi affettivi gli autori dell'articolo sembrano concordare su tre caratteristiche:

- sono generalmente intesi come correlati alla nozione di *pleasure* (piacere o dispiacere);
- non sono necessariamente percepiti consapevolmente;
- sono mobilitati dall'organismo per affrontare eventi che possono essere importanti per quell'organismo.

Per quanto riguarda le emozioni, sembra invece riconosciuto che esse non solo influenzino il modo in cui interpretiamo il mondo, ma determinino anche a quali elementi del contesto dobbiamo fare attenzione e quali possono essere ignorati in sicurezza: le emozioni non riguardano solo ciò che è, ma ciò che conta.

Importantly, emotions do not just shape how we interpret the world, but also shape which aspects of the world need our attention and which can safely be ignored: emotions are not just about what is, but also about what matters (Dukes *et al.*, 2021: 816).

### 3.1. *Le correnti delle scienze affettive*

Rispetto alla *Affect Theory*, il dibattito nelle scienze affettive sembra essere molto più coeso. Dal punto di vista semantico, Frijda e Scherer (2009) riportano come il termine affetto sia spesso utilizzato dagli scienziati per riferirsi ad una generale categoria di stati mentali che include quelli più specifici come «*emotions, moods, attitudes, interpersonal stances, and affect dispositions*» (Frijda, Scherer, 2009: 10)<sup>18</sup>. All'interno delle scienze affettive possono essere individuate due correnti principali: l'essenzialismo e il costruzionismo.

- L'essenzialismo, o “prospettiva classica”<sup>19</sup>, parte dal presupposto che alcune emozioni (denominate basiche) siano naturali, universali e innate. Ogni emozione basica viene concepita come un'unità discreta, localizzabile in specifiche aree cerebrali.
- Il costruzionismo ritiene invece che le emozioni siano costruzioni e che non esista nulla di innato o pre-culturale. Le emozioni vengono costruite dalle persone all'interno dell'ambiente socioculturale in cui si è immersi, a partire dalle precedenti esperienze vissute.

Secondo Hogan (2016), le scienze affettive possono essere inquadrare anche attraverso la distinzione tra i sostenitori della teoria percettivo-associativa (*perceptual-associative*) e quelli della teoria della valutazione (*appraisal theory*).

<sup>17</sup> A tal proposito Averill (1994) propone di usare il concetto di classe politetica, riadattato alle scienze sociali da Needham (1975). In quanto classe politetica, le emozioni sarebbero una classe non-omogenea formata sulla base di una serie di tratti o caratteristiche condivise, ma senza che vi sia un'unica caratteristica chiave o distintiva che definisce il gruppo. La classe politetica è composta da insiemi sovrapposti di membri appartenenti a qualche raggruppamento vago, non in virtù di un'identità esclusiva, ma per sporadiche somiglianze di famiglia (Wittgenstein, 1953).

<sup>18</sup> Per una trattazione sintetica delle differenze tra questi termini si rimanda a Fox (2018).

<sup>19</sup> Secondo la classificazione di Barrett (2017). Ci sono altre classificazioni con cui è stata indicata, tra cui, ‘*natural kind*’ view of emotion da Fox (2018) o *sistemic* da Hogan (2016).

Gli autori che sostengono la teoria percettivo-associativa ritengono che esista una serie meccanica di percezioni e associazioni che agisce da *trigger* delle risposte emotive. Tali risposte emotive sarebbero quindi dovute a sensibilità specifiche in particolari sistemi emotivi. In questa idea esisterebbero tre fonti di attivazione del sistema emotivo: sensibilità innate, esperienze durante il periodo critico e ricordi emotivi.

- Le sensibilità innate includono non solo la risposta a stimoli come il piacere e il dolore fisico, ma anche la nostra capacità di comprendere le espressioni emotive negli altri e la nostra predisposizione ad esserne contagiati.
- Le esperienze durante il periodo critico sono eventi precoci, avvenuti nei primi anni di vita, che hanno conseguenze durature sull'organizzazione e sulle disposizioni dei nostri sistemi emotivi, come l'inclinazione verso un attaccamento sicuro o insicuro.
- I ricordi emotivi sono ricordi che, quando attivati, riportano in vita l'emozione iniziale stessa (come quando il ricordo di un incidente automobilistico riporta la sensazione di panico che accompagnava l'esperienza passata).

La teoria della valutazione, invece, è un approccio che considera le emozioni come interpretazioni delle circostanze o degli eventi in relazione agli obiettivi o, in senso più ampio, come giudizi sulla rilevanza delle circostanze. In questa accezione le emozioni sarebbero «evaluations of events as they affect our concerns» (Oatley, 2012: 36). A risultare importanti sarebbero i trend generali e le probabilità statistiche.

Fox sottolinea, infine, come un'altra importante discussione sia quella attinente alla domanda: «Are there innate emotion circuits within the brain?» (Fox, 2018: 3). Se in passato la maggioranza dei ricercatori sembrava incline a una risposta affermativa, oggi si sta consolidando un consenso opposto che considera irrealizzabile l'identificazione di regioni cerebrali dedite in modo esclusivo e completo all'affetto o alla cognizione. I più recenti risultati sembrano suggerire che l'interazione tra emozioni e cognizione sia più complessa di quanto inizialmente pensato (Davidson *et al.*, 2003). A supporto di questa idea, vi sono anche i risultati di un'importante meta-analisi sui dati degli studi con le *neuroimaging* (Lindquist *et al.*, 2012). Questo studio ha fornito prove significative a favore dell'esistenza di varie regioni cerebrali che interagiscono e sono coinvolte attivamente durante le esperienze emotive. Portata all'estremo questa idea si spinge fino all'affermazione che affetto e cognizione non possano essere considerate come due processi distinti della mente (Barrett *et al.*, 2016).

### 3.2. *Emotion Episodes*

Secondo Hogan (2016), uno degli aspetti fondamentali delle scienze affettive consiste nell'analizzare gli episodi emotivi attraverso le loro componenti costitutive. Questa prospettiva considera le emozioni in termini di episodi, mettendo in evidenza la loro natura complessa e strettamente legata al contesto. L'autore identifica cinque componenti.

1. Le condizioni che le scatenano (*eliciting condition*) – ovvero le circostanze da cui un episodio emotivo scaturisce. Queste circostanze includono sia gli eventi e le proprietà del mondo esterno, sia le disposizioni affettive e gli stati d'animo della persona che sperimenta l'emozione.
2. Gli esiti comunicativi ed espressivi (*expressive or communicative outcomes*) – questi componenti servono a comunicare all'esterno (ai presenti) l'emozione che stiamo provando. I risultati comunicativi non solo forniscono informazioni agli altri ma tendono a ispirare contagio emotivo o empatia e sono cruciali per l'acquisizione di risposte emotive appropriate durante l'infanzia.

3. La preparazione all'azione – ovvero la predisposizione di mente e corpo, nella loro interezza, verso un comportamento che cercherà di contrastare o favorire la situazione. Questa preparazione innesca il “caricamento” (*priming*) di alcune routine motorie (vale a dire, l'attivazione parziale di tali routine, al di sotto della soglia di attivazione totale).
4. L'influenza che gli episodi emotivi hanno nei processi cognitivi – a seconda del tipo di episodio (positivo o negativo) i processi cognitivi saranno alterati.
5. La sensazione dell'emozione – forse la più evidente di tutte le componenti, definita tono fenomenologico (*phenomenological tone*). Questa componente sarebbe l'esperienza soggettiva dei cambiamenti corporei che si verificano durante gli episodi emotivi. Questa componente renderebbe “incarnate” le emozioni, legandole intrinsecamente al corpo. Secondo Damasio (1994), infatti, il feedback corporeo (“somatico”) non produce solo sentimenti; segna anche la cognizione, con conseguenze importanti per il processo decisionale, che quindi non è solo astratto e razionale, ma profondamente legato a ciò che di rilevante per la persona sta contingentemente accadendo nel mondo.

Leggermente diversa la proposta di Barrett (2017) che propone di scomporre le emozioni in funzioni: le prime tre, “interne”, che riguardano la stessa persona che le prova, le altre due, “esterne”, riguardanti il mondo esterno e che implicano la presenza di altri.

a) Funzioni interne

- Attribuiscono significati
- Prescrivono l'azione
- Regolano il bilancio corporeo<sup>20</sup>

b) Funzioni esterne

- Servono per essere comunicate
- Influenzano gli altri

Secondo Barrett la funzione delle emozioni è quella di strutturare il processo cognitivo attraverso l'identificazione di quello che è importante da tenere in considerazione. La selezione degli input esterni passerebbe quindi attraverso un processo di attenzione e interpretazione che permetterebbe la costruzione di una “nicchia affettiva” (*affective niche*) strutturata a partire dalle conoscenze pregresse, a loro volta costruite, memorizzate e catalogate tramite processi affettivi.

### 3.3. *La prospettiva classica e la Basic Emotion Theory*

L'opera di Tomkins è senza dubbio una delle più importanti e fertili del secolo scorso. A lui si deve l'idea che l'affetto sia qualcosa di strettamente biologico, a differenza di pulsioni ed emozioni. Per lo psicologo statunitense l'affetto sarebbe qualcosa di primordiale, non intenzionale, privo di direzione, radicalmente separato dalla cognizione. Gli affetti non sarebbero integrati nei sistemi interpretativi dell'individuo (credenze, desideri) e si produrrebbero indipendentemente dai processi pulsionali, ovvero senza essere diretti verso qualcosa. Al contrario, le pulsioni sarebbero sempre dirette verso un oggetto reale, mentre le emozioni sarebbero costruite attraverso i concetti culturali.

<sup>20</sup> La caratteristica che avrebbero alcune regioni del cervello di elaborare continuamente un bilancio energetico. Il bilancio corporeo sarebbe il risultato del monitoraggio delle energie spese dal corpo assieme alle previsioni delle risorse da spendere per la sopravvivenza.

Tomkins (1962) identifica nove affetti, ciascuno identificabile con una precisa espressione corporea e

completely free of inherent meaning or association to their triggering source. There is nothing about sobbing that tells us anything about the steady-state stimulus that has triggered it; sobbing itself has nothing to do with hunger or cold or loneliness. Only the fact that we grow up with an increasing experience of sobbing lets us form some ideas about its meaning.” (Nathanson, 1992: 66).

Gli affetti vengono suddivisi in positivi (gioia-piacere, eccitazione-entusiasmo), neutri (sorpresa-spavento) e negativi (rabbia-collera, disgusto, afflizione-angoscia, cacosmia, paura-terrore, umiliazione-vergogna). Per Tomkins ci sarebbe una radicale dicotomia tra le vere cause dell'affetto e le interpretazioni che vengono attribuite dalle persone che le provano (Tomkins, 1963). Altro elemento importante è l'idea che ciascuna persona costruisca delle complesse *affective theories*, ovvero degli archivi di esperienze utilizzati dai soggetti per reagire ad un evento.

Da queste riflessioni nascono gli studi che portano alla formulazione della *Basic Emotion Theory* (BET), senza dubbio, la teoria più influente sulle emozioni. Come abbiamo già ricordato precedentemente, la BET, detta anche *Universality Thesis* è quella teoria che distingue tra emozioni basiche e non basiche. Secondo gli autori di questa corrente (Ekman *et al.*, 1969), le *basic emotions* sono emozioni discrete, universali e invariabili. La nascita di questa teoria è riconducibile alla ricerca cross-culturale pubblicata nel 1969 da Ekman, Sorenson e Friesen. In questa ricerca gli autori presentavano 30 fotografie raffiguranti una manifestazione del viso di una singola emozione. Queste fotografie sono state mostrate a 215 osservatori in varie parti del mondo (Stati Uniti, Brasile, Giappone, Nuova Guinea<sup>21</sup> e Borneo). A questi osservatori era poi chiesto di scegliere da una lista di 6 *affects* quali di questi rappresentasse meglio l'immagine. La ricerca riportava un sostanziale accordo nell'associare un'espressione a un *affect*, anche se l'accordo era percentualmente più alto tra le persone che provenivano dalle culture scritte rispetto alle orali<sup>22</sup>. Questi risultati spinsero gli scienziati a dedurre che

the pan-cultural element in facial displays of emotion is the association between facial muscular movements and discrete primary emotions, although cultures may still differ in what evokes an emotion, in rules for controlling the display of emotion, and in behavioral consequences (Ekman *et al.*, 1969: 86).

Lo studio di Ekman si basava sulla teoria della personalità di Tomkins (1962)<sup>23</sup> e andava a confutare le osservazioni degli psicologi Bruner e Tagiuri, che affermavano come «the best evidence available [from 30 years of research] seems to indicate that there is no invariable pattern (or at least no innate invariable pattern of expression) accompanying specific emotions» (Bruner *et al.*, 1954: 634). L'équipe di Ekman costruì invece un modello psicologico che si poggiava su tre elementi pan-culturali:

1. esistono alcune emozioni che sono uguali per tutti;
2. queste emozioni possono essere innescate (*triggered*), scatenando delle espressioni universali;

<sup>21</sup> Nel gruppo “etnico” dei Fore.

<sup>22</sup> Termini usati dagli autori dell'articolo.

<sup>23</sup> «Our study was based in part on Tomkins' (S) theory of personality, which emphasized the importance of affect and which postulated innate subcortical programs linking certain evokers to distinguishable, universal facial displays for each of the primary affects-interest, joy, surprise, fear, anger, distress, disgust-contempt, and shame» (Ekman *et al.*, 1969: 87).

3. tali espressioni così innescate sono riconoscibili da tutti.

In questo modo Ekman riprendeva le idee contenute in *The Expression of the Emotions in Man and Animals* di Darwin (1872) nell'affermare che le emozioni erano comuni a tutto il genere umano perché derivate dall'evoluzione umana. In questa visione, le emozioni basiche sarebbero emerse dalla selezione evolutiva perché servono a predisporci ad agire e quindi a migliorare la sopravvivenza. L'autore si posiziona così nel filone delle correnti filosofiche europee (Aristotele, Cartesio, Spinoza) che affermavano l'esistenza delle emozioni universali. Tra questi, Cartesio fu il primo a suggerire che tutti gli stati emozionali possono essere derivati da 6 fondamentali "passioni": gioia, tristezza, amore, desiderio, odio e meraviglia (Kowalska *et al.*, 2017).

Discostandosi leggermente dalle passioni cartesiane, gli studiosi della BET si concentrarono inizialmente su sei *affects*: *happiness, surprise, fear, anger, disgust-contempt, and sadness*. Nel loro lavoro, di elaborazione di un sistema di codifica delle espressioni del viso, denominato FACS (*Facial Action Coding System*) (Ekman *et al.*, 1978), Ekman sottolineò l'importanza delle emozioni di base, proponendo alcuni criteri distintivi per definirle.

- *Universalità dell'espressione del viso* – le espressioni facciali associate alle emozioni base sono innate, riconoscibili e condivise tra diverse culture umane<sup>24</sup>. Queste sarebbero autentiche letture degli stati discreti interni delle persone (Leys, 2011: 438).
- *Continuità filogenetica tra il comportamento espressivo umano e quello animale* – le espressioni emotive umane condividono somiglianze con i comportamenti espressivi di altri animali, suggerendo radici evolutive comuni.
- *Specifici modelli di attivazione fisiologica (sistema nervoso autonomo e centrale)* – le emozioni base sono associate a modelli distinti di attivazione del sistema nervoso autonomo e centrale, che possono essere misurati attraverso risposte fisiologiche come il battito cardiaco, la pressione sanguigna e altre reazioni corporee.
- *Universalità degli antecedenti che le innescano* – situazioni o eventi specifici innescano sempre le stesse espressioni emotive base, indipendentemente dai contesti sociali o culturali.
- *Rapido innesco delle reazioni emotive* – le emozioni base si attivano rapidamente in risposta a determinati stimoli, senza richiedere complessi processi cognitivi.
- *Durata breve degli episodi emotivi* – le emozioni base tendono ad avere una durata relativamente breve, poiché sono legate a reazioni immediate a specifici stimoli.
- *Meccanismo automatico di valutazione dello stimolo che escluderebbe la coscienza* – l'attivazione delle emozioni base avviene in modo automatico e involontario in risposta a stimoli, senza coinvolgere necessariamente processi coscienti o riflessivi.
- *Sensazione di incontrollabilità* – durante l'esperienza di emozioni base, le persone possono percepire una mancanza di controllo volontario sulle proprie reazioni emotive.
- *Coerenza fra vari elementi del sistema emotivo* – le emozioni base coinvolgono coerentemente espressione facciale, espressione corporea, risposte fisiologiche e stato emotivo soggettivo.

Al contrario delle emozioni basiche, le emozioni restanti, ovvero le emozioni non-basiche, non sarebbero pre-programmate dall'evoluzione. Non avrebbero distinte espressioni e non sarebbero afferenti a specifici pattern di risposte fisiologiche, bensì largamente modellate da fattori socioculturali. Secondo alcuni ricercatori (Plutchik, 1982) le emozioni basiche sarebbero i blocchi sui quali verrebbero a costruirsi le emozioni non

<sup>24</sup> Gli autori segnalano anche il ruolo della cultura nel "mascherare" tali espressioni con convenzioni controllate dal comportamento sociale.

basiche (che Plutchik suddivide in secondarie e terziarie) andando a costituire una ruota delle emozioni (*emotion wheel*) con molteplici combinazioni.

A seguito di questo primo studio, numerosi ricercatori hanno condotto nuovi studi, che ne hanno modificato più o meno sostanzialmente il modello<sup>25</sup>. Come dicono Kowalska e Wróbel, questa tendenza a modificare continuamente l'impianto ha fatto sì che la BET non sia un singolo modello ma piuttosto «a set of overlapping and ever-changing theories» (Kowalska *et al.*, 2017: 4). Le caratteristiche principali della BET trovarono sostegno in studi di rilievo condotti da neuroscienziati come Joseph LeDoux (LeDoux *et al.*, 1988, 1998), i quali fornirono solidi risultati scientifici. Tra questi, nella storia della disciplina rivestì particolare importanza la presunta corrispondenza tra l'attivazione dell'amigdala e l'esperienza emotiva della paura.

La fortuna della BET sembra legata ad alcuni fattori storico-culturali: le caratteristiche di questa teoria si allineavano con il bisogno sociale di pace e fratellanza, tipico dell'epoca successiva alla Seconda Guerra Mondiale. L'idea che esistessero alcuni elementi universali a caratterizzare l'umanità, accomunando in questo modo tutti i popoli, era la risposta della scienza degli anni Sessanta alle differenze razziali sorte dall'epoca precedente.

### 3.4. *Le critiche alla BET*

Riassumendo, a partire da alcuni esperimenti fatti alla fine degli anni Sessanta gli autori della BET affermavano alcuni principi fondamentali delle emozioni:

1. esistono alcune emozioni innate al genere umano, frutto dell'evoluzione;
2. queste emozioni basiche sono universali e i processi affettivi da cui dipendono sono separati nettamente dalla cognizione;
3. queste emozioni si innescano a partire da stimoli esterni;
4. una volta innescate, sono espresse da tutti con le stesse espressioni del viso;
5. queste espressioni sono riconoscibili universalmente.

Come ricostruito da Russell (1994), l'idea che ci siano emozioni universali è un tema che ricorre in tutta la storia occidentale partendo dagli scritti di Aristotele arrivando fino a noi. Tuttavia, già negli anni Cinquanta del Novecento erano emerse alcune ricerche (che Russel chiama posizioni intermedie) in cui si evidenziavano differenze anche importanti nel modo di concepire le emozioni nelle società: è questo il caso dei lavori di Klineberg (1938, 1940), di Woodworth e Schlosberg (1954) e di Bruner e Tagiuri (1954). Ciò nonostante, sempre secondo Russel, tali lavori non si spingevano mai fino al punto di mettere in dubbio l'universalità delle emozioni.

Negli anni Sessanta la BET non era ancora diventata egemonica, ad essa si contrapponeva con forza una corrente di pensiero divergente che considerava affetto e cognizione come connessi in modo inscindibile. Tale prospettiva trovava fondamento in studi di rilievo come quello di Schachter e Singer, i quali sostenevano che gli stati emotivi possono essere considerati «a function of a state of physiological arousal and of a cognition appropriate to this state of arousal» (Schachter *et al.*, 1962: 398). Tuttavia, le teorie proposte da Tomkins ed Ekman, rafforzate da evidenze neuroscientifiche all'epoca più robuste, acquisirono rilevanza e divennero preminenti, consolidandosi, nei decenni successivi, come il punto di vista scientifico dominante riguardo affetto ed emozione (Dror, 2009).

<sup>25</sup> È interessante notare come non ci sia mai stato un accordo sul numero e sul tipo di emozioni da considerare basiche.

Dobbiamo aspettare gli anni Novanta del Novecento per iniziare a vedere le prime critiche sostanziali alla tesi dell'universalità<sup>26</sup>. Tra i più importanti contributi troviamo quello di Fridlund (1994), che si concentra sulla critica della correlazione tra emozioni e espressioni facciali e quello di Ortony e Turner (1990) che mostrano la difficoltà della psicologia nel classificare le emozioni basiche e arrivano a sostenere che tale difficoltà provenga proprio dall'impossibilità di stabilire cosa ci sia di basilico in un'emozione. I due autori constatano che

in the case of emotions, no such progress has been achieved. The problem is not just that investigators cannot find the basic emotions; we do not even have, and probably cannot have, a satisfactory criterion of basicness that is generally acceptable to emotion theorists (Ortony *et al.*, 1990, p. 329)<sup>27</sup>.

Alla critica di Ortony e Turner si aggiunge quella di Russel che nel suo articolo *Is There Universal Recognition of Emotion From Facial Expression? A Review of the Cross-Cultural Studies* (Russell, 1994) ricostruisce la metodologia usata nei principali studi dei più famosi autori della BET. Attraverso un'analisi minuziosa, l'autore identifica alcune gravi problematiche metodologiche di tali ricerche e i bias che ne invaliderebbero i risultati (o per lo meno le loro interpretazioni). In questo lavoro, lo psicologo americano evidenzia anche l'aporia consistente nel pensare il dibattito tra sole due spiegazioni alternative: casualità o universalità. Nel tentativo di eliminare questa aporia, lo psicologo costruirà successivamente il modello del *core affect* (che tratteremo nel prossimo capitolo).

Con l'affermarsi di ipotesi divergenti, nascono nuove ricerche che iniziano a contraddire i risultati e l'impianto della BET. Crivelli nota, sorprendentemente, come dal 1976 al 2008 non ci siano stati studi cross-culturali comparativi sulle emozioni delle persone appartenenti a società isolate, gli unici che avrebbero potuto avvalorare o confutare l'ipotesi dell'universalità<sup>28</sup>. Crivelli, che inizialmente collaborava con Ekman<sup>29</sup> decise, perciò, di tornare nelle stesse società coinvolte dagli studi di Ekman<sup>30</sup> e con un'équipe di ricercatori iniziò a condurre nuovi studi sulle emozioni. In particolare, nella ricerca riportata nel articolo del 2016 (Crivelli *et al.*, 2016), il gruppo condusse uno studio di campo con adolescenti di diverse nazioni tra loro lontane: le Isole Trobriand, l'isola di Matemo in Mozambico e la Spagna. In questa ricerca, ai partecipanti veniva mostrata una serie di espressioni facciali prototipiche e chiesto di indentificare l'emozione specifica. A differenza delle ricerche di Ekman, in questo studio non veniva fornita una lista di emozioni da cui scegliere. I risultati mostrarono che, mentre per il gruppo spagnolo c'era una tendenza a identificare correttamente le emozioni (con un'accuratezza che oscillava dal 83% al 100%), per i campioni afferenti alle altre due aree geografiche "remote" tale corrispondenza diminuiva enormemente. Il massimo risultato fu raggiunto dal match sorriso-felicità che registrava una corrispondenza rispettivamente del 58% (Trobriand) e 56% (Matemo). Per tutte le altre emozioni la percentuale di matching diminuiva

<sup>26</sup> Da questa discussione Russell esclude le critiche antropologiche di studiosi come Mead e Leach che già dagli anni Settanta erano a favore delle posizioni costruzioniste.

<sup>27</sup> Secondo Pavlenko (2014), gli scienziati della BET non solo hanno fallito nell'accordarsi su quali emozioni devono essere considerate universali e su quali siano le distinzioni tra emozioni e atteggiamenti o stati motivazionali e cognitivi ma anche sui profili vocali di particolari emozioni e sulle loro correlazioni fisiologiche e neurali.

<sup>28</sup> Si noti che nonostante l'assenza di nuovi studi cross-culturali, gli studiosi continuavano ad affermare la teoria dell'universalità delle emozioni.

<sup>29</sup> «At the end of the day, Ekman always said: "Well, I was there, you were not there"», ripreso da un estratto di una sua intervista riportato nell'articolo <https://aeon.co/essays/what-if-emotions-arent-universal-but-specific-to-each-culture>

<sup>30</sup> I Fore della Nuova Guinea.



ulteriormente, oscillando dal 7% al 46% nelle Isole Trobriand e dal 22% al 53% nell'Isola di Matemo.

In contemporanea agli studi di Crivelli, vennero condotte ulteriori ricerche cross-culturali (Crivelli *et al.*, 2017; Fridlund *et al.*, 2019), che portarono alla luce nuovi elementi critici a dimostrazione dello scarso rigore scientifico su cui si basavano gli esperimenti condotti dall'équipe di Ekman, deboli soprattutto dal punto di vista antropologico. Secondo Fernández Dols e Russell (2017), è possibile avanzare cinque critiche fondamentali a questo studio:

1. le foto erano di attori in posa ed erano caricature;
2. i termini delle emozioni categorizzati, non restituivano la diversità dei concetti di emozione tra le culture;
3. i ricercatori non hanno preso in considerazione il grado di "contatto" dei partecipanti con l'Occidente;
4. la procedura di *matching* non ha registrato le interpretazioni spontanee;
5. i traduttori potrebbero aver aiutato, volontariamente o involontariamente, i partecipanti a scegliere le risposte attese.

Ulteriori critiche alla BET sono emerse da ricerche basate su analisi linguistiche. In uno studio del 2018, un team di psicologi culturali (Boiger *et al.*, 2018; Mesquita, 2022) ha campionato le esperienze di vergogna di centinaia di soggetti americani, giapponesi e belgi. I risultati indicavano chiaramente che nelle diverse lingue analizzate non esistevano termini sovrapponibili tra loro che identifichino emozioni comuni. Secondo Boiger e Mesquita (2012) le emozioni sarebbero incorporate nelle interazioni socioculturali e avrebbero le caratteristiche di essere altamente dinamiche e interattive. Inoltre, il linguaggio giocherebbe un ruolo centrale nella loro costruzione. In questa prospettiva, il concetto di emozione dovrebbe essere concepito come una *anglo folk category* (Clore *et al.*, 2008) non presente in tutte le tradizioni, bensì espressione di una determinata società in uno specifico momento (Beatty, 2019). Se le emozioni dipendono da concetti applicati a stati interni, allora la cultura gioca un ruolo chiave nelle nostre vite emotive, plasmando gli schemi mentali rilevanti. In questo modo, allora, piuttosto che qualificarsi come attributi che abbiamo, sperimentiamo o sentiamo le emozioni sarebbero processi dinamici e situati che ci aiutano a navigare negli ambienti sociali in cui abitiamo.

Uno studio di Chentsova-Dutton e Tsai (2010) sembra offrire le prime prove sperimentali che confermano il ruolo fondamentale della cultura nell'*emotion association*, ovvero nell'associazione di emozioni a riflessioni e osservazioni riguardanti il sé. Attraverso tre studi condotti con persone con modelli del sé culturalmente diversi rispetto a quelli occidentali, gli autori avrebbero rilevato una differenza significativa nell'esperienza di questo tipo di emozioni. I risultati dimostrerebbero che, poiché le concezioni delle emozioni sono parte integrante del repertorio comportamentale e concettuale rilevante per il sé, l'attenzione focalizzata su sé stessi ha degli effetti sulla reattività emotiva che variano in funzione della cultura.

Concludiamo questa analisi riportando alcune considerazioni della neuroscienziata Lisa Feldman Barrett, coordinatrice dell'*Interdisciplinary Affective Science Laboratory* della Northeastern University di Boston, che, a partire dagli anni Novanta, è a capo di un'équipe interdisciplinare di ricercatori che conduce ricerche su affetto ed emozioni. Nel corso degli anni, il loro laboratorio ha replicato molti esperimenti, presenti in letteratura, che portavano evidenze a favore della BET. Così facendo, ha evidenziato la non concordanza con alcuni risultati espressi negli articoli, scoprendo che spesso, la metodologia riportata era parziale (Barrett, 2006a, 2017). Inoltre, il suo laboratorio ha condotto un'ampia meta-analisi (Siegel *et al.*, 2018) che sembrerebbe fornire evidenze consistenti a favore

dell'assenza di universalità (Barrett, 2017; Barrett *et al.*, 2016). Le critiche di Barrett alla BET possono essere riassunte in sei punti principali:

1. le emozioni non sono innate, eventualmente ad essere innata è la capacità di creare concetti;
2. le emozioni non sono universali, sarebbero il frutto della costruzione delle esperienze personali mediate attraverso le parole di una lingua, a sua volta create in seno ad una società;
3. come conseguenza del secondo punto, non esisterebbero espressioni universali delle emozioni né la capacità di ciascuno di noi di riconoscerle negli altri;
4. le emozioni non sono localizzate in un'area del cervello ma nella creazione di una emozione entrano in gioco simultaneamente diverse aree cerebrali;
5. le emozioni non sono innescate da uno stimolo esterno, sono delle speculazioni che la mente fa per comprendere la realtà in cui siamo immersi e funzionerebbero secondo la logica simulazione, validazione/confutazione;
6. I concetti influenzano le emozioni tramite la realtà sociale. Le parole e i concetti della cultura influenzano il cablaggio cerebrale, determinando anche i cambiamenti somatici che si verificano mentre si esperisce quell'emozione.

Al contrario della teoria delle emozioni di base, Barrett si avvale del concetto di *degeneracy* (degenerazione), ovvero l'idea che diverse configurazioni neurali possono dare luogo alla stessa esperienza soggettiva o comportamento. In questo modello, non esiste una corrispondenza diretta e univoca tra uno specifico pattern neurale e un determinato stato mentale o comportamentale. Al contrario, una vasta gamma di attività neurali può portare a risultati simili o equivalenti in termini di esperienze, emozioni o reazioni comportamentali. Questa impostazione segue sia la logica "molti a uno", in cui diverse configurazioni neurali possono produrre la stessa emozione, sia quella "uno a molti", in cui molte parti del cervello svolgono più di una funzione e una singola area o una rete neurale può assumere molti ruoli (Barrett, 2017). I sistemi centrali del cervello<sup>31</sup> parteciperebbero alla genesi di un'ampia varietà di stati mentali come, per esempio, ricordare, decidere, vedere, udire e, perfino, esperire o percepire varie emozioni. Queste due caratteristiche vanno in contrasto con la visione classica che pensa che particolari emozioni siano appannaggio di varie aree cerebrali secondo lo schema "uno a uno"<sup>32</sup>.

### 3.5. *Un nuovo sistema concettuale delle emozioni*

In questa sezione ci concentreremo sull'esplorazione di due tra le principali teorie alternative alla BET che rappresentano, a nostro avviso, interessanti avanzamenti nella teoria della costruzione delle emozioni. Abbiamo scelto di focalizzarci su tali approcci poiché appaiono tra i più solidi in termini di evidenze scientifiche e stanno acquisendo

<sup>31</sup> «Il cervello dispone di sistemi centrali che partecipano alla genesi di un'ampia varietà di stati mentali 38b. Un unico sistema centrale può assumere un ruolo nella produzione del pensiero, nel ricordare, nei processi decisionali, nel vedere, nell'udire e anche nell'esperire, o percepire, varie emozioni. Un sistema centrale funziona secondo una relazione "uno a molti": una singola area, o una rete cerebrale, contribuisce alla genesi di molti stati mentali diversi. La visione classica delle emozioni, al contrario, ritiene che particolari aree cerebrali siano dedicate a specifiche funzioni psicologiche, cioè siano coinvolte in relazioni "uno a uno". I sistemi centrali rappresentano dunque l'antitesi delle impronte digitali neurali» (Barrett, 2023: 31-2).

<sup>32</sup> Le conclusioni di Barrett sembrano concordare con le prove che emergono dalle sperimentazioni nelle neuroscienze. Ad esempio, le analisi con fMRI (risonanza magnetica funzionale) hanno dimostrato che l'amigdala non è adibita alla paura e che la percezione della paura non è attivata solo dai neuroni dell'amigdala, Fischer *et al.* (2003).

crescente rilevanza anche nella linguistica applicata (Dewaele *et al.*, 2021; Pavlenko, 2013, 2014), sebbene non siano ancora stati integrati nell'ambito dell'educazione linguistica.

### 3.5.1. *The Core Affect*

Come anticipato precedentemente, il lavoro di Russell è fondamentale non solo per le critiche alla BET, ma anche per la formulazione di una proposta alternativa nella concettualizzazione delle emozioni. Nel suo articolo del 2003 intitolato *Core Affect and the Psychological Construction of Emotion* (Russell, 2003) Russell sistematizza la *Diversity Theory*, contrapponendosi radicalmente al modello della BET. Lo psicologo elabora il modello di *core affect*, ovvero, uno stato neurofisiologico che mescola due caratteri: piacere ed eccitazione.

A neurophysiological state that is consciously accessible as a simple, nonreflective feeling that is an integral blend of hedonic (pleasure–displeasure) and arousal (sleepy–activated) values (Russell, 2003: 147).

Il *core affect* sarebbe, secondo Russell, una base emotiva condivisa e innata, unico elemento umano di *minimal universality*. Sarebbero i processi interni al *core affect* che spiegherebbero la sovrapposizione di alcune evidenze delle ricerche cross-culturali che studiosi, come Ekman, hanno trovato nella felicità. Il *core affect* sarebbe il pilastro su cui vengono costruite le emozioni individuali, una valutazione che la nostra mente fa del nostro stato interno e che viene ricondotta a categorie formatesi grazie all'esperienza e alla vita all'interno di una comunità. Per Russell e per i sostenitori della *Diversity thesis*, l'esperienza dell'emozione come la conosciamo è un tentativo della mente di attribuire significato alla situazione che stiamo vivendo. Generalmente questa esperienza combina insieme tre elementi:

1. un *core affect*, ovvero una valutazione basilare del corpo che dispone l'esperienza su due assi interpretativi, piacevole-spiacevole, energico-stanco;
2. le conoscenze che abbiamo 'interiorizzato';
3. la situazione che stiamo vivendo.

Tra questi tre elementi, il *core affect* e la conoscenza concettuale delle emozioni risulterebbero sempre necessari per esperire un'emozione. Al contrario, la situazione che viviamo potrebbe non risultare indispensabile, poiché le emozioni possono essere innescate anche da ricordi o desideri non direttamente correlati al contesto.

### 3.5.2. *Theory of Constructed Emotion*

Il gruppo di ricerca di Barrett è quello che, negli ultimi anni, sembra aver elaborato uno dei più importanti modelli esplicativi delle emozioni<sup>33</sup>. A detta dell'autrice, il suo modello riesce a tenere insieme, in un unico impianto teorico, le evidenze in ambito neuroscientifico, le teorie psicologiche e quelle sociali. Barrett sostiene che la sua teoria è, di fatto, la sintesi tra costruzionismo psicologico, costruzionismo sociale e neurocostruzionismo:

<sup>33</sup> Il modello elaborato da Barrett è molto complesso e vasto. In questa sede tentiamo una sintesi dei punti più rilevanti per il tema dell'articolo. Rimandiamo alle pubblicazioni divulgative di Barrett (2017, 2020) per una trattazione esaustiva.

La teoria delle emozioni costruite incorpora elementi di tutte e tre le declinazioni del costruzionismo. Per quanto riguarda il costruzionismo sociale, riconosce l'importanza della cultura e dei concetti. Dal costruzionismo psicologico mutua l'idea che le emozioni siano costruite dai sistemi di base situati nel cervello e nel soma. Infine, dal neurocostruzionismo, riprende l'idea che l'esperienza influisca sul microcablaggio del cervello (Barrett, 2023: 56).

Nella *Theory of Constructed Emotion* l'autrice afferma che l'esperienza e la conoscenza pregressa, categorizzate mediante concetti, modellano i comportamenti delle persone (Barrett, 2011: 374). Il nostro cervello filtrerebbe così il "rumore" proveniente dal mondo esterno attraverso le nostre esperienze passate, elaborando ipotesi su quello che sta avvenendo attorno a noi e cercandone conferma negli input sensoriali: la percezione sarebbe, pertanto, un modo di categorizzare la realtà.

A partire dagli input sensoriali e dalle esperienze passate, il vostro cervello costruisce dei significati e determina l'azione. Se non disponete dei concetti che rappresentano la vostra esperienza passata, tutti i vostri input sensoriali sarebbero considerati solo rumore. Non riconoscereste le percezioni, né ciò che le ha causate, e non sapreste nemmeno come agire per gestirle. Quando dispone dei concetti, il vostro cervello attribuisce significato alle percezioni, e, a volte, quello stesso significato è un'emozione (Barrett, 2023: 50-1).

Le emozioni vengono concepite da Barrett come il «significato attribuito alle percezioni corporee, in relazione a ciò che accade nel mondo intorno a voi» (Barrett, 2023: 49). Allo stesso modo in cui si creano e categorizzano i concetti, il nostro corpo crea e categorizza le emozioni. Per Barrett, infatti, le emozioni non sono altro che un particolare tipo di concetto. Le esperienze delle emozioni si manifestano e sono il risultato di un'istantanea concettualizzazione della mente attraverso la conoscenza che si possiede su di esse, vale a dire, ciò che una persona conosce della determinata categoria emotiva a cui sta riconducendo l'esperienza. L'emozione sarebbe, perciò, uno stato allo stesso tempo affettivo e concettuale.

In an instant, conceptualization proceeds efficiently and automatically, transforming internal sensory information from the body into a psychologically meaningful state by combining it with external sensory information about the world and situation-specific knowledge of emotion learned from prior experience. The result is an intensional state that is at once affective and conceptual (Lindquist *et al.*, 2008: 899).

Il modello di Barrett si basa sui dati provenienti dagli ultimi risultati della ricerca neuroscientifica. Secondo questo modello, le emozioni sarebbero «constituted from the interplay of more basic psychological ingredients that are not themselves dedicated to emotion» (Lindquist, Barrett, 2008: 902)<sup>34</sup>. L'autrice ipotizza che il nostro cervello sia esposto costantemente ad un flusso di informazioni (input) provenienti sia dal mondo esterno che dall'interno del nostro corpo. L'idea, sostenuta dalla teoria classica, che il nostro cervello risponda meccanicamente ad uno stimolo esterno, non sarebbe conveniente dal punto di vista energetico e della reattività, visto che costringerebbe a vagliare costantemente tutte le informazioni che simultaneamente arrivano dai nostri sensi. Barrett ritiene invece che per il nostro corpo sia energeticamente più vantaggioso effettuare delle predizioni e verificarle. Secondo questa concezione il nostro cervello

<sup>34</sup> Tra questi elementi che precedono le emozioni ci sarebbe anche il *core affect*, ipotizzato da Russel.

creerebbe moltissimi cicli di simulazione mentale e li comparerebbe con una selezione di input provenienti dai sensi. Queste ipotesi si basano sulle esperienze passate per costruire diverse rappresentazioni di ciò che sta accadendo intorno a noi. La simulazione consente al cervello di attribuire significato al mondo, selezionando gli elementi rilevanti e ignorando il resto.

Le simulazioni sono le congetture del vostro cervello su ciò che sta accadendo nel mondo. In ogni momento, quando siete nello stato di veglia, vi trovate di fronte a informazioni ambigue e confuse provenienti da occhi, orecchie, naso, e anche dagli altri organi sensoriali. Il vostro cervello impiega le esperienze passate per costruire un'ipotesi – la simulazione – e poi la confronta con la cacofonia prodotta dai vostri sensi. In questo modo, la simulazione permette al vostro cervello di produrre un significato, che si impone al rumore, selezionando ciò che è rilevante e ignorando tutto il resto (Barrett, 2023: 44).

Il cervello attuerebbe quindi un ciclo di predizione composto da quattro fasi: predire, simulare, confrontare e correggere. In questo ciclo, basandosi sull'esperienza, il cervello fa delle previsioni sulla situazione in cui si troverebbe immerso. Facendo questo crea delle simulazioni sensoriali che vanno ad attivare gli stessi pattern di neuroni che si attiverebbero nell'effettiva ricezione dell'input sensoriale. Questa attivazione viene quindi comparata con i "dati" provenienti dall'esterno e dall'interno del corpo. Come detto precedentemente, in questa fase il cervello seleziona per il confronto solo gli input inerenti ai concetti che esso ritiene rilevanti, tralasciando il resto che diventerebbe "rumore di fondo". Gli elementi presi in considerazione dal nostro cervello diventano così la nostra "nicchia affettiva", vale a dire l'insieme di quegli aspetti, esterni e interni, che la nostra mente ritiene rilevanti al fine della verifica della simulazione. Simulazioni e concetti non sono solo riferibili al mondo esterno ma anche agli input sensoriali provenienti dal "mondo interno". Questa capacità, che Barrett chiama *interocezione*<sup>35</sup>, agirebbe secondo gli stessi meccanismi della percezione: vengono create ipotesi attraverso le simulazioni dei concetti che sarebbero vagliate dagli stimoli provenienti dall'interno del nostro corpo, se accettate queste diventerebbero la nostra interocezione. Se il confronto tra simulazione e input viene verificata questa simulazione diventa la nostra percezione altrimenti le predizioni vengono corrette e rivagliate in un ciclo che, attraverso la correzione degli errori, tende alla massima accuratezza interpretativa della realtà. Questa simulazione permetterebbe anche di preparare o predisporre il corpo all'azione e alla sensazione, causando cambiamenti tangibili in esso e attivando circuiti cerebrali adeguati a affrontare le possibilità che si delineano<sup>36</sup>. Questa preparazione spiegherebbe l'alta velocità di reazione del nostro corpo agli stimoli esterni.

Il cervello creerebbe simultaneamente moltissimi cicli di predizioni che si "spacchettano" a cascata in simulazioni sensoriali sempre più fini raggiungendo capillarmente vaste aree cerebrali legate a specifici sensi o parti del corpo.

Il vostro cervello predice e simula continuamente gli input sensoriali, provenienti dall'interno e dall'esterno del vostro corpo, quindi comprende cosa significano e stabilisce quel che occorre fare al riguardo. Queste predizioni si distribuiscono nella vostra corteccia cerebrale, dando luogo a

<sup>35</sup> «L'interocezione non è altro che la rappresentazione, nel nostro cervello, di tutte le percezioni provenienti non solo dagli organi interni e dai tessuti, ma anche dal sistema immunitario, e riguarda persino le concentrazioni degli ormoni nel sangue» (Barrett, 2023: 89).

<sup>36</sup> Secondo Barrett, questa abilità è importante perché si pensa svolga un ruolo nella comprensione del linguaggio, nella percezione dell'empatia, nel ricordare, nell'immaginare, nel sognare e in molti altri fenomeni psicologici.

processi a cascata a partire dai circuiti che gestiscono il bilancio corporeo, nella vostra rete interocettiva, fino a coinvolgere le vostre corteccie sensoriali primarie, per creare simulazioni distribuite a livello cerebrale, ognuna delle quali è l'occorrenza di un concetto. La simulazione più vicina alla vostra situazione attuale è quella "vincitrice", la quale si tradurrà nella vostra esperienza, e se si tratta dell'occorrenza di un concetto che si riferisce a un'emozione, allora ne farete esperienza (Barrett, 2023: 234-5).

In sintesi, possiamo affermare che il cervello genera simulazioni di eventi sia esterni che interni al corpo, valutandole attraverso i dati provenienti dagli organi sensoriali periferici. Nel momento in cui le ipotesi vengono confermate queste diventano la nostra esperienza della realtà.

Il modello di Barrett si basa sul concetto, proveniente dalle scienze biologiche, di *population thinking*, che consiste nella capacità di poter creare una categoria a partire da una popolazione di membri unici che variano l'uno dall'altro. Questa categoria esiste nonostante sia impossibile individuare dei tratti univoci e caratteristici rigorosamente riferibili a tutto il gruppo. Anzi, nel *population thinking* l'idea è che la categoria possa essere descritta in termini di gruppo solo facendo riferimento a parametri statistici. Per questo l'autrice sostiene che le categorie non siano fisse neanche all'interno del nostro cervello ma che si creino delle "occorrenze" in base alla necessità del momento e in base all'obiettivo posto. L'occorrenza potrebbe spingerci a creare una categoria "elementi che servono per X" che raggruppa in sé cose che non avrebbero nulla in comune se non l'obiettivo stesso di "servire per X". Le categorie vengono quindi create all'occorrenza e i concetti, lungi dall'essere chiusi e definiti, contengono tutte le informazioni che vi possono essere associate e che in qualche modo potrebbero essere importanti. L'autrice cita, come esempio (Barrett, 2023: 45), il concetto di ape che non viene associato solo all'aspetto, al suono emesso, a come si interagisce e a quali sistemi devono essere attivati per poter preparare il soma ad agire, ma anche ad altri elementi utili come prato, fiore, miele, pungiglione, dolore, ecc.

Grazie al *population thinking* l'esperienza passata viene riorganizzata contestualmente e funzionalmente alla situazione che si sta affrontando. Il processo che governerebbe il *population thinking* non sarebbe, quindi, volto a rilevare una caratteristica esistente oggettivamente nella realtà, né una derivazione da un prototipo più frequente o più realistico, ma piuttosto un "apprendimento statistico" che spinge l'uomo ad individuare regolarità, utili all'efficienza del nostro organismo. A creare l'esperienza nell'essere umano sarebbe proprio la capacità, cara all'educazione linguistica (Saffran *et al.*, 1996), di trovare ricorrenze, identificare pattern e estrapolare regolarità (Aslin *et al.*, 2012). In pratica, raggruppando ciò che è simile e differenziando ciò che è diverso il nostro cervello può avere più facilmente accesso alle informazioni e manipolarle funzionalmente e velocemente in base al contesto.

Nel momento in cui, da neonati, siete entrati a far parte di questo strano nuovo mondo, siete anche stati esposti al "bombardamento" costituito da segnali, rumorosi e ambigui, provenienti dal mondo stesso e dal vostro corpo. Quest'enorme quantità di input sensoriali non vi è apparsa del tutto casuale, era possibile individuare una struttura. Avete colto delle regolarità. Il vostro piccolo cervello ha iniziato a calcolare le probabilità associate al fatto che alcuni suoni, immagini, odori, gusti, percezioni tattili e interocettive vadano insieme e altri no. "Quei bordi formano un confine. Quelle due macchie fanno parte di una più grande. Quel breve silenzio era un separatore." A poco a poco, ma con sorprendente velocità, il vostro cervello ha imparato a tradurre questa enormità di vaghe percezioni in pattern: immagini e suoni, odori e

sapori, percezioni tattili e interocettive, comprese tutte le altre possibili combinazioni (Barrett, 2023: 148).

L'apprendimento statistico agirebbe in sinergia con le parole<sup>37</sup>, che in quest'ottica diventano la chiave d'un accesso facilitato allo sviluppo dei concetti:

Le parole pronunciate offrono al cervello dei bambini piccoli l'accesso a informazioni che non possono essere reperite osservando il mondo, e che risiedono solo nella mente di altre persone, vale a dire, le somiglianze mentali: obiettivi, intenzioni, preferenze. Le parole consentono ai bambini di iniziare a sviluppare concetti basati sugli obiettivi, inclusi quelli relativi alle emozioni. Alcuni concetti vengono appresi senza riferimenti alle parole, ma resta fermo che le parole stesse conferiscono evidenti vantaggi a un sistema concettuale in via di sviluppo (Barrett, 2023: 153).

Attraverso le parole, le categorie e i concetti che si formano non sono solo frutto dell'esperienza del singolo, vengono anche influenzati dalla realtà sociale (la realtà creata mediante concetti e parole condivise da un gruppo di persone) in cui si è immersi. Molti dei concetti che usiamo vengono quindi mutuati dall'ambiente socioculturale in cui viviamo. Su questo punto, Barrett ci tiene a precisare che i concetti, benché esistano a prescindere dalle parole, vengono amplificati e rafforzati da queste.

A mano a mano che i bambini crescono, formano certamente un intero sistema concettuale per le emozioni. Tale sistema include tutti i concetti relativi alle emozioni che hanno appreso nella loro vita, fissati dalle parole che denominano quegli stessi concetti. Categorizzano diverse configurazioni facciali e corporee come la stessa emozione, e anche una singola configurazione come associata a molte emozioni diverse. [...] La variazione è la norma. Allora, dov'è la regolarità statistica che tiene insieme un concetto come "Felicità" o "Rabbia"? Nelle parole stesse. Il fattore di comunanza più visibile, che condividono tutti i casi di "rabbia", è che vengono chiamati "rabbia" (Barrett, 2023: 161).

In sintesi, le emozioni sarebbero concetti, spesso legati a parole, che servono per spiegare le "sensazioni" percepite (attraverso il ciclo di predizioni) del nostro corpo. Più specificamente, il nostro cervello costruirebbe una "occorrenza emozionale", in un determinato contesto, facendo predizioni che implicano le esperienze pregresse (categorizzate attraverso l'obiettivo) e gli input (esterni ed interni) forniti dalla nostra rete sensoriale, selezionati per formare la nostra "nicchia affettiva".

Secondo Barrett la costruzione delle emozioni e le esperienze degli eventi emotivi sarebbero favorite:

1. dall'intenzionalità collettiva, ovvero da un gruppo di persone concordi sull'esistenza del concetto stesso;
2. dal linguaggio che permette di condividere concetti mentali.

Se le emozioni sono concetti che si basano su parole ed esperienze, allora risulta fondamentale, nella teoria dell'emozione costruita, il concetto di "granularità emotiva" (*emotional granularity*), ovvero quell'abilità che permette alle persone di identificare con accuratezza le emozioni. Il concetto di granularità, ripreso dall'informatica, restituisce

<sup>37</sup> Secondo Barrett, i concetti possono essere acquisiti anche senza parole (es. il bimbo che acquisisce il concetto di viso prima di apprendere la parola, grazie alla regolarità statistica). Tuttavia, laddove esiste una parola, sembra che il processo di apprendimento sia più veloce e la condivisione più facile e profonda.

l'idea della possibilità che ha una persona di approfondire il livello di dettaglio delle sensazioni che sta vivendo, cercando di comprendere le caratteristiche distintive e associarle in modo più accurato ad una parola che le rappresenti. La granularità emotiva dipende sia dai concetti emotivi presenti nella società in cui vive e dalle parole emotive della lingua (o delle lingue) che si parla, sia dalle esperienze e dagli strumenti delle singole persone. Le ricerche di Barrett sembrano evidenziare i benefici di una sviluppata granularità emotiva di una persona. Non solo, si spinge fino ad affermare l'idea che chi non possiede il concetto di una specifica emozione non possa percepirla (Barrett, 2023: 118).

### 3.6. *Le scienze affettive in educazione linguistica*

Come accennato nell'introduzione, in un primo momento l'educazione linguistica si è concentrata sugli effetti negativi che alcune emozioni, in particolar modo l'ansia, avrebbero sull'apprendimento di una lingua. Di conseguenza, attualmente gli studi sull'ansia sono i più numerosi e vantano solide evidenze (Horwitz, 2001; MacIntyre, 2017; MacIntyre *et al.*, 1991; Scovel, 1978): a tal proposito si segnala anche la realizzazione di una recente metanalisi sul tema (Teimouri *et al.*, 2019). Negli ultimi anni comunque, è emersa una crescente volontà di ampliare e diversificare questi studi, tenendo in considerazione anche l'effetto di emozioni positive, come la gioia (Dewaele *et al.*, 2018), e rivalutando i possibili effetti positivi che le cosiddette "emozioni negative" potrebbero avere in contesti di apprendimento (Swain, 2013).

La ricerca in educazione linguistica sembra aver adottato il modello proveniente dalla psicologia educativa che suddivide nettamente le emozioni in positive (*happiness, pride, gratitude, joy, hope, e admiration*, ecc.) e negative (*anxiety, shame, agitation, dejection*, ecc.) (MacIntyre *et al.*, 2012). Tuttavia, analizzando la recente letteratura sul ruolo delle emozioni in educazione linguistica (Dewaele *et al.*, 2020; Ning, 2023; Shao *et al.*, 2019, 2020; Teimouri, 2017), abbiamo notato che tali studi evitano di discutere o di riportare le posizioni in merito alla natura delle emozioni. Invece, spostano la discussione a una fase successiva (evitando l'elefante nella stanza) accettando, di fatto, l'idea dell'esistenza di emozioni discrete e predefinite, coerente con la proposta della BET. Inoltre, dalla revisione della letteratura non emergono esempi di ricerche in educazione linguistica che adottino esplicitamente l'approccio costruzionista.

## 4. *AFFECT THEORY*

Come accennato nel secondo capitolo, i lavori afferenti alla teoria dell'affetto sono radicalmente diversi da quelli delle scienze affettive. Inoltre, non è facile individuarne gli elementi comuni. Nella loro importante raccolta di saggi, *The Affect Theory Reader*, Gregg e Seigworth (2010) sostengono che ciò che accomuna questi lavori sia la visione dell'affetto come un processo di interazione immanente tra il sé e il mondo. Da questa prospettiva, si delinea una nuova ontologia che non si fonda più sulla concezione di entità individuali, bensì sulla nozione di *in-between-ness*, ovvero la capacità di agire e subire un'azione. Questa relazione con il mondo unisce e vincola i due termini della relazione, rendendoli consustanzialmente inseparabili. L'affetto viene concepito come intensità di forze che passano tra due o più corpi, umani e non-umani, all'interno di una relazione.

Affect arises in the midst of in-between-ness: in the capacities to act and be acted upon. Affect is an impingement or extrusion of a momentary or



sometimes more sustained state of relation as well as the passage (and the duration of passage) of forces or intensities. That is, affect is found in those intensities that pass from body to body (human, nonhuman, part-body, and otherwise), in those resonances that circulate about, between, and sometimes stick to bodies and worlds, and in the very passages or variations between these intensities and resonances themselves (Gregg *et al.*, 2010: 1).

Secondo questo modello, gli affetti sarebbero il prodotto tra l'incontro/scontro di due forze istintive e a-razionali: quelle che partono dal soggetto per influenzare il mondo e quelle contrarie, derivate dalla reazione del mondo esterno a tali forze.

Affects are produced by a combination of the force and direction of instinctual energies – as they bear on particular objects – and the counterforces of blockage, redirection, etc., produced by the external world [...]. (Hogan, 2016: 5).

Anche secondo Langhi (2019), il filo conduttore di questi lavori risiede nella relazione tra soggetto e mondo, tra l'umano e l'oltre-umano. Questo legame in continua evoluzione acquisisce senso ontologico, unendo ciò che in precedenza la "razionalità" considerava come due identità distinte. Il corpo, sia esso umano o meno, viene concepito

come fascio di relazioni col mondo, come sistema aperto e in continuo divenire, soggetto ad energie e campi di forze e non dominato dalla mente razionale né soggetto solamente a pulsioni dell'inconscio (Langhi, 2019: 173).

Questa relazione è considerata sia nell'ottica dell'influenza esercitata dagli individui e i loro corpi sul mondo, sia nel ruolo cruciale che il mondo avrebbe sui corpi e sugli individui: «individuals are generally understood as effects of the events to which their body parts (broadly understood) respond and in which they participate» (Thrift, 2004: 60).

La variazione e la dinamicità caratterizzano l'affetto offrendo un'alternativa alla rigidità e alla staticità del pensiero occidentale. A variare è soprattutto l'intensità dell'affetto nel tempo che, essendo identificato come un'energia, si trova ad aumentare o a diminuire a seconda del momento e della relazione che si è instaurata. In questo senso, Laplanche e Pontalis identificano l'affetto come «the qualitative expression of the quantity of instinctual energy and of its fluctuations» (Laplanche *et al.*, 1973: 13).

A nostro avviso, un ulteriore elemento che contraddistingue i lavori afferenti alla teoria dell'affetto è l'atteggiamento del ricercatore, costantemente orientato verso una prospettiva critica, riflessiva e decostruttiva. Questa "postura" porta gli studiosi a condurre osservazioni profonde e minuziose, che restituiscono dettagli che, in altri contesti accademici, potrebbero risultare scarsamente interessanti. A ciò si aggiunge un costante ricorso a termini specialistici, derivati da impianti teorici che si sono stratificati e accumulati nel corso del tempo, e una tendenza stilistica nella scrittura che non necessariamente privilegia la chiarezza e la linearità del pensiero. Riteniamo che sia proprio lo stile criptico e l'utilizzo di terminologia altamente specialistica a caratterizzare gran parte dei lavori associati alla teoria dell'affetto. Pertanto, in questo capitolo, abbiamo scelto di includere numerose citazioni integrali, privilegiando, per quanto possibile, l'accuratezza, per ricreare un'esperienza "immersiva" che permetta di coglierne la radicalità anche attraverso la sua cifra stilistica.

#### 4.1. *Dalle prime teorie sull'affetto alla riattualizzazione negli anni Novanta*

Negli anni Sessanta del Novecento troviamo opere fondamentali sul tema dell'affetto e delle emozioni che saranno seminali per gli studi successivi<sup>38</sup>. Nel saggio introduttivo al *Reader*, Gregg e Seigworth (2010) suddividono le opere elaborate a partire dagli anni Novanta, sulla base di due modelli elaborati negli anni Sessanta.

Il primo filone ha origine dalle opere dello psicologo Silvan Tomkins e si sviluppa attorno alla “teoria degli affetti” (si noti il plurale). Questo filone riunisce autori che concepiscono gli affetti come “impulsi primordiali” (*fundamental drives*), che precedono la formazione delle emozioni, alimentandole.

Il secondo raccoglie gli autori che si ispirano alla teoria dell'affetto (singolare), di stampo filosofico, riconducibile ai lavori di Gilles Deleuze e Felix Guattari. Questi autori vedono l'affetto come un'esperienza di immanenza tra soggetti attraverso le relazioni e sono interessati «al modo generale in cui le forze, umane e non umane, si influenzano a vicenda» (Langhi, 2019: 180).

Marta Figlerowicz (2012) identifica il 1995 come l'anno della seconda svolta nella teoria dell'affetto, in cui sia l'opera di Tomkins che quella di Deleuze e Guattari vengono riattualizzate grazie alla pubblicazioni di due distinti saggi:

- *Shame in the Cybernetic Fold: Reading Silvan Tomkins* di Eve Kosofsky Sedgwick e Adam Frank (1995);
- *The Autonomy of Affect* di Brian Massumi (1995).

Questi due lavori daranno nuove energie agli studi, allargando il campo di numerose discipline, permettendo, in diversi ambiti, di effettuare uno spostamento dalla centralità dei soggetti alla interazione che hanno con il mondo. Inoltre, queste opere vogliono «riabilitare le ‘intensità’ inconsce dell'affetto come forze irriducibili alle narrazioni di scopo e intenzionalità che la coscienza cerca di controllare» (Langhi, 2019: 184). Entrambi gli studi infatti

intendono esplorare le modalità in cui l'affetto influenza l'esperienza, contrapponendo l'affetto al linguaggio, all'ideologia e al 'paradigma semiotico', ovvero a tutte quelle modalità di rappresentazione del mondo dominate dall'esigenza di dotare di senso (e segno) le esperienze mediante tassonomie e classificazioni linguistiche. La svolta affettiva si contrappone a questo predominio (Langhi, 2019: 176).

L'inconscio viene concepito come un materiale grezzo, a-conscio, che esiste prima dell'interferenza dei paradigmi culturali, in questo modo si vuole scardinare la visione tipica dell'ambito psicoanalitico. Inoltre, vengono scandagliate con sguardo critico tutte quelle modalità, espressione di un potere dominante, che cercano di imporre una determinata visione della realtà.

Gli studi sull'affetto diventano quindi uno strumento di diagnosi e sovversione della cultura contemporanea e spingono ad un'autoriflessione su cosa sia intenzionalità e non intenzionalità, oltre che a una riabilitazione dei soggetti definiti disfunzionali (Langhi, 2019: 184).

<sup>38</sup> Il paragrafo 4.1, il sottoparagrafo 4.1.1 e il paragrafo 4.2 si basano principalmente sul contributo italiano di Langhi (2019) e sulle opere internazionali di Clough e Halley (2007) e Gregg e Seigworth (2010) a cui rimandiamo per una trattazione più approfondita.

#### 4.1.1. *La teoria degli affetti: da Tomkins a Sedgwick*

Sulle teorie di Tomkins si concentrano i lavori degli studiosi Sedgwick e Frank che rileggono l'opera dello psicologo alla luce delle teorie queer. I due studiosi sono attratti dalla visione dell'affetto come qualcosa che sfugge alla razionalità e che si sviluppa senza una direzione. La sua visione non-intenzionalista e corporea dell'affetto funge da evidenza scientifica per legittimare i fondamenti degli studi queer, che cercano di sfuggire alle categorizzazioni dicotomiche razionali, rifiutandole alla base e cercando soluzioni radicalmente alternative.

Di fatto, questa reinterpretazione rappresenta un esempio di una questione potenzialmente problematica che abbiamo sintetizzato nell'introduzione: la tendenza a tradurre modelli provenienti da altre discipline. In questo caso, si tratta di una trasposizione di un modello della psicologia cognitiva nell'ambito dei *cultural studies* e degli studi letterari. I loro lavori riprendono alcune parti della teoria degli affetti di Tomkins, concentrandosi soprattutto sull'affetto della vergogna (Tomkins, 1962). I due studiosi ritengono interessante la capacità che tale affetto avrebbe di tenere insieme, in un dato momento, la dimensione soggettiva e collettiva.

La vergogna è una forma di comunicazione che testimonia l'isolamento o la reazione di un soggetto alla perdita di una dimensione sociale, una risposta affettiva che separa il soggetto ma che nello stesso tempo lo collega agli altri (Langhi, 2019: 176).

Affermando che l'affetto è profondamente personale e intensamente sociale, Sedgwick e Frank (1995) uniscono ambito pubblico e privato in qualcosa di unico, descrivendo la vergogna

come una performance, eseguita e osservata, nella quale possiamo riconoscere delle manifestazioni fisiche (ad esempio arrossire o abbassare lo sguardo) [...] sostiene che la rete di associazioni fondata sulla vergogna risponda ad aspettative e stigmi sociali. Se le esperienze di vergogna variano al variare dei contesti culturali e temporali, esse variano anche all'interno delle singole persone nella stessa società e nello stesso periodo di tempo. [...] si tratta di risposte automatiche generate dall'organismo a scopo di sopravvivenza (Langhi, 2019: 178-9).

La volontà è quella di criticare la logica binaria soggiacente alla vita quotidiana. Secondo i due autori, infatti, questo aspetto della realtà non viene incluso nella critica post-strutturalista che si limiterebbe esclusivamente all'analisi delle relazioni di potere. Nelle loro opere Sedgwick e Frank (1995, 2003) contestano l'eccessiva attenzione che le teorie critiche danno alle strutture della conoscenza a scapito della esperienza che facciamo della conoscenza stessa. Per questo, si servono del concetto di affetto per spiegare la relazione intima e inscindibile tra individuale e sociale che ci collega al mondo.

#### 4.1.2. *La teoria dell'affetto: Spinoza, Deleuze-Guattari, Massumi*

Sempre negli anni Sessanta, il filosofo Gilles Deleuze e lo psicoanalista Félix Guattari riprendono e rielaborano il concetto spinoziano di *affectus*. In realtà, nella sua opera il filosofo olandese usava due termini distinti: *affectus*, tradotto come affetto, con cui si indica l'influenza che un corpo ha su un altro e *affectio*, tradotto come affezione, con cui si indica

lo stato del corpo che ha subito l'azione<sup>39</sup> (Landolfi, 2017). Deleuze e Guattari (1972) effettuano una sintesi tra i due concetti, ripensando l'affetto come il risultato dell'incontro tra due corpi, un corpo che agisce sull'altro, e l'altro che ne raccoglie la traccia. Sottolineando l'impossibilità di separare chi (o cosa) agisce da chi (o cosa) subisce, spostano il fuoco dell'attenzione dalle singole identità ai risultati delle relazioni nella contingenza. L'affetto diventa un modo per comprendere e spiegare le forze sottostanti a tutte le forme di produzione sociale nel mondo, un 'modo non-interpretativo' per rendere conto dell'esperienza attraverso la chiave del 'desiderio' che viene concepito come l'energia che produce le connessioni e che opera all'interno di ogni unione, denominata 'assemblaggio' (*assemblage*, in francese *agencement*).

Within a Deleuzian framework, affect operates as a dynamic of desire within any assemblage to manipulate meaning and relations, inform and fabricate desire, and generate intensity – yielding different affects in any given situation or event. Perception is a non-passive continual moulding, driven and given by affect (Parr, 2010: 13).

Per gli studiosi francesi, gli assemblaggi sono strutture dinamiche e fluide composte da elementi eterogenei che si connettono e interagiscono tra loro, creando un insieme complesso e in continua evoluzione. Queste configurazioni possono essere di varie forme (materiali, concettuali, sociali, biologiche, ecc.) e, attraverso il desiderio, sono in grado di connettere vari elementi come «*objects, bodies, expressions, qualities, and territories*» (Parr, 2010: 18). Tali unioni creerebbero temporaneamente una nuova entità complessa dotata di nuove funzioni produttive e sarebbero caratterizzate da un'organizzazione che non segue una gerarchia rigida, ma piuttosto si basa su relazioni di connessione e flusso. Pertanto, il risultato di un assemblaggio produttivo è «*a new means of expression, a new territorial/spatial organisation, a new institution, a new behaviour, or a new realisation*» (Parr, 2010: 19). In queste unioni, gli elementi all'interno di un assemblaggio mantengono una certa autonomia, ma la loro identità e significato emergono dalla relazione con gli altri elementi e dal contesto in cui si trovano.

Guardando ai meccanismi che tengono insieme gli oggetti/soggetti in termini di corpi e di forze nel mondo, Deleuze cerca di sfuggire alla tendenza totalizzante dell'attribuzione di senso, scomponendo la realtà mediante un'ottica materialista che si concentra sulle componenti di base, meccaniche, che la producono. In questo modo, gli assemblaggi costituiscono un modo di comprendere la complessità e la molteplicità del mondo:

- a) superano le categorizzazioni e le strutture fisse;
- b) mettono in luce l'interconnessione e l'interdipendenza tra le cose.

Questa impostazione viene estesa anche al modo di pensare le strutture, le connessioni e le relazioni nel mondo: diventa allora importante non tanto capire concetti attraverso logiche interpretative, bensì individuare i concatenamenti che tengono insieme i corpi. Questo modo di guardare alle connessioni viene definito "rizomatico", un concetto che viene ripreso dalle scienze biologiche. "Rizoma", infatti, indica una pianta che si estende sottoterra, orizzontalmente, attraverso un sistema di radici simili a tuberi, in una rete a-centrica che permette lo sviluppo di nuove piante. Invece di concepire la conoscenza, la cultura o la realtà come organizzate in modo lineare e gerarchico, il rizoma propone un modello di pensiero radicale, decentralizzato e non lineare. Il rizoma è caratterizzato da connessioni multiple, non gerarchiche e non sequenziali, che si espandono in tutte le direzioni e in vari livelli di intensità. In questo senso, nella loro visione, il rizoma è una modalità di considerare la conoscenza e la realtà come un sistema aperto e complesso di

<sup>39</sup> In inglese il verbo *to affect* conferma tale ambivalenza contenendo semanticamente entrambe le accezioni.

connessioni in continua evoluzione, in cui l'ordine e la struttura emergono dall'interazione tra i diversi elementi anziché da una gerarchia predefinita. Il rizoma può assumere la forma di una matrice in movimento (Deleuze *et al.*, 1987: 10), composta da parti organiche e non-organiche che formano connessioni simbiotiche in momenti temporali definiti. In questo modo il rizoma

'maps' a process of networked, relational and transversal thought, and a way of being without 'tracing' the construction of that map as a fixed entity (Deleuze *et al.*, 1987: 12).

L'idea e la natura del pensiero e delle connessioni rizomatiche sono in contrasto con l'idea ordinata di pensieri logici, strutturata come un "pensiero arborescente" (*arborescent* o *tree-like schema*) che, seguendo la metafora dell'albero, ordina, categorizza e stabilisce gerarchie. Al contrario, le formazioni rizomatiche superano e trasformano le strutture di pensiero rigide, fisse o binarie, in questo senso sono "anti-genealogiche" (Deleuze *et al.*, 1987: 11). Come sequenze non omogenee, i rizomi descrivono delle composizioni casuali di unioni tra corpi che producono energia affettiva ed entropia.

A rhizome contributes to the formation of a plateau through its lines of becoming, which form aggregate connections. There are no singular positions on the networked lines of a rhizome, only connected points which form connections between things. [...] The rhizome is any network of things brought into contact with one another, functioning as an assemblage machine for new affects, new concepts, new bodies, new thoughts; the rhizomatic network is a mapping of the forces that move and/or immobilise bodies (Parr, 2010: 242).

Riassumendo, le caratteristiche del rizoma, nella visione di Deleuze-Guattari sono:

1. *Connessioni multiple* – le connessioni nel rizoma si verificano in modo non lineare, permettendo di passare da un punto all'altro senza seguire una sequenza prestabilita. Questo favorisce l'apertura a molteplici percorsi di pensiero e scoperta.
2. *Assenza di gerarchia* – a differenza del modello arborescente gerarchico in cui ci sono livelli distinti e superiori/inferiori, il rizoma non presenta una struttura gerarchica fissa. Ogni nodo ha la stessa importanza e può connettersi con altri nodi in vari modi.
3. *Molteplicità* – il rizoma è caratterizzato dalla molteplicità di connessioni, che possono emergere in modo imprevisto e dare origine a nuove idee e concetti.
4. *Intensità* – le connessioni nel rizoma possono variare in termini di intensità, creando diverse modalità di relazione e interazione.
5. *Decentramento* – il rizoma sfida la centralità e promuove un modello di pensiero decentrato, in cui non esiste un punto di partenza privilegiato o una meta finale.

Massumi, traduttore delle opere di Deleuze e Guattari in inglese, sarà colui che, negli anni '90, riattualizzerà il loro pensiero rendendolo accessibile e applicabile a una varietà di ambiti, tra cui l'estetica, la politica, la filosofia del corpo e la teoria sociale. Nel suo saggio del 1995 (Massumi, 1995) propone, infatti, un ripensamento della teoria culturale proponendo un approccio critico basato sull'affetto. Per Massumi gli affetti si trasmettano con un processo fluido, basato sui movimenti di attività mentali e somatiche.

L'affetto è energia che conferisce movimento alla materia rendendola produttiva, e il suo passaggio provoca accumulo e dispersione in quanto vettore di cambiamento trasversale e transpersonale (Langhi, 2019: 176).

In particolare, per il filosofo canadese l'affetto è intensità non-significante, non conscia, e sconnessa sia dall'asse della soggettività, quindi priva di funzione e di significato per i soggetti, sia dal contenuto, caratteristica, questa, che viene attribuita alle emozioni (Massumi, 1995). Nel dividere l'affetto dal contenuto, il filosofo canadese pone quindi una netta cesura tra affetto ed emozioni pensandoli diversi dal punto di vista sostanziale. Emozioni e affetto dunque: «follow different logics and pertain to different orders» (Massumi, 1995: 177). In questo contesto, l'ecosistema in cui operiamo viene concepito come il risultato dei mutevoli rapporti che si instaurano. L'affetto emerge come strumento per catturare il dinamismo di questo movimento e la formazione di legami.

Nonostante alcune critiche riguardo all'eccessiva astrattezza del suo pensiero, il lavoro di Massumi ha notevolmente ampliato l'influenza della teoria dell'affetto. Questo è avvenuto sia a causa della traduzione delle opere di Deleuze e Guattari in inglese sia per la sua riattualizzazione al campo dei cultural studies, consentendo un'integrazione con riflessioni estetiche e politiche. In sintesi, l'opera di Massumi rappresenta un ponte tra il pensiero di Deleuze e Guattari e l'applicazione pratica delle loro teorie in ambiti diversificati e, così, ha contribuito a ridefinire il dibattito culturale e filosofico in modo innovativo e stimolante.

#### 4.2. *Affetto negli anni 2000*

A partire dalla fine degli anni Duemila, si assiste ad un incremento massiccio dei contributi in svariate discipline. Come anticipato, l'ampiezza dell'influenza della teoria dell'affetto ha reso difficile un processo di sintesi. Difficoltà aggravata dalla inclinazione, di questi lavori, a rifuggire costitutivamente le tendenze categorizzanti e gerarchizzanti. Come affermato da Gregg e Seigworth: «There is no single, generalizable theory of affect: not yet, and (thankfully) there never will be» (Gregg *et al.*, 2010: 3).

La nostra preparazione e il tipo di contenuto che stiamo elaborando non permettono una rielaborazione originale ed esaustiva dei lavori afferenti alla teoria dell'affetto successivi agli anni Duemila. Pertanto, in questa sezione ci limitiamo a menzionare tre tentativi, elaborati da autorevoli esperti nel campo. Il primo è una tripartizione proposta da Langhi a partire dal lavoro di Figlerowicz. Il secondo è un'efficace sintesi di Landolfi. Infine, il terzo rappresenta la proposta avanzata da Gregg e Seigworth<sup>40</sup>, uno dei tentativi più famosi e più accurati, sebbene complesso da comprendere per coloro che non sono specialisti nella materia.

Langhi (2019) sintetizza il pensiero di Marta Figlerowicz (2012), proponendo la seguente tripartizione dei contributi sull'affetto:

1. gli approfondimenti sul corpo, orientati da concetti di causalità e trasmissibilità (Teresa Brennan);
2. l'affetto concepito come strumento per rinnovare la critica socio-politica nella società del controllo e neoliberale (Sianne Ngai, Gregory Seigworth, Melissa Gregg);
3. la parte legata alla teoria queer e influenzata dalla psicanalisi riletta in chiave femminista, che rivendica la natura esperienziale e di consapevolezza dell'affetto (Heather Love, Lee Edelman, Anne-Lise François).

Landolfi (2017: 6), invece, propone la seguente tripartizione:

1. gli-le studiosi-e (per lo più deleuziani) che hanno seguito più attentamente la lezione spinoziana sull'affetto, nella cornice della coestensività di corpo e mente;

<sup>40</sup> Riproposta, per esigenze di spazio, in versione semplificate e ridotta da noi.

2. coloro che hanno condotto le loro investigazioni a partire dalla prospettiva psicanalitica (Butler, Sedgwich, Clough);
3. studi condotti da altre prospettive, meno legate alla tradizione filosofica ma più urgentemente sollecitate da contesti in rapido sviluppo tecnologico e/o con acuti conflitti prodotti da discriminazioni (Murphy, Ahmed, Munt, Johnson).

Infine, in *The Affect Theory Reader*, Greg e Seigworth (2010: 6-8) elencano otto *regions of investigation*:

1. Le pratiche intimamente intrecciate della natura umana/non umana e le indagini sull'*embodiement*.
2. Gli “assemblaggi” umano/macchina/inorganico, come la cibernetica, le neuroscienze, l'intelligenza artificiale e la bioinformatica/ingegneria biologica (dove le tecnologie della vita lavorano sempre più per sfumare la linea affettiva tra il vivente e il non vivente).
3. le tradizioni filosofiche non umaniste, generalmente non cartesiane, che collegano i movimenti della materia a un'incorporeità processuale (spinozismo), in particolare negli approcci che cercano di superare le limitazioni culturali e di genere in filosofia
  - a) nei lavori femministi (Rosi Braidotti, Elizabeth Grosz, Genevieve Lloyd e Moira Gatens);
  - b) nell'autonomismo italiano (Paolo Vimo o Maurizio Lazzarato);
  - c) negli studi culturali influenzati filosoficamente (Lawrence Grossberg, Meaghan Morris e Brian Massumi);
  - d) nella filosofia politica (Giorgio Agamben, Michael Hardt e Antonio Negri).
4. Alcune linee di indagine psicologica e psicoanalitica in cui un marcato “biologismo” viene messo in relazione, in modo creativo, con le continue influenze e pressioni dei sistemi intersoggettivi e interoggettivi del desiderio sociale.
5. Il lavoro politicamente impegnato, spesso di femministe, teoriche queer, attiviste della disabilità e popoli subalterni che vivono sotto il controllo di un potere normativo che si occupa delle materialità e delle esperienze dove pratiche di potere persistenti e ripetitive possono simultaneamente fornire a un corpo (o, meglio, corpi collettivizzati) condizioni e potenzialità per realizzare un mondo che sussista dentro e superi gli orizzonti e i confini della norma.
6. I tentativi (spesso nell'ambito umanistico) di allontanarsi dal *linguistic turn*, spostandosi verso lavori influenzati dalle *quantum, neuro-, and cognitive sciences*. Questi lavori cercano di vedere come i “campi esterni” del pre-/extra-/para-linguistico si intersecano con i sensi (come il tatto, il gusto, l'olfatto, il ritmo e il senso del movimento).
7. I discorsi critici sulle emozioni che abbandonano progressivamente l'interiorità del soggetto per sviluppare regimi di espressività legati a mondi risonanti e diffusi di sentimenti/passioni e una gamma di voci postcoloniali, ibride e migranti che mettono in discussione con forza il privilegio e la stabilità di attanti individualizzati (*individualized actants*) che possiedono un'agency auto-derivata ed emozioni esclusivamente private all'interno di una scena o di un ambiente.
8. Le pratiche della scienza, in particolare nel lavoro che abbraccia approcci pluralisti al materialismo e che non agiscono mai per eliminare l'elemento della meraviglia ma rendono presenti, vividi e importanti, l'imbroglio, la perplessità e il disordine di un mondo.

### 4.3. *Affetto in educazione linguistica*

Negli ultimi anni, anche l'educazione linguistica ha visto la comparsa di studi influenzati dalla teoria dell'affetto. Al fine di esplorare l'impatto e le potenzialità di questa interazione, in questa sezione verranno presentati alcuni filoni di ricerca ispirati da questo approccio teorico. Tali esempi sono presentati a titolo illustrativo, senza pretesa di esaustività.

#### 4.3.1. *Il New Materialism in educazione linguistica*

A partire dagli anni Novanta, si è sviluppato un rilevante campo d'indagine all'interno della teoria culturale noto come *New Materialism*. Questa corrente di pensiero ha incorporato numerosi elementi della teoria dell'affetto e, specialmente a partire dagli anni Duemila, ha travalicato i confini disciplinari, trovando applicazione in diverse aree di studio. L'aumento di interesse per il neomaterialismo nell'ambito della linguistica applicata è evidente, come testimonia il fatto che alla diciannovesima conferenza mondiale dell'*International Association of Applied Linguistics 19th World Congress*, tenutasi nel 2021, un simposio si intitolasse *Ways of "Becoming": Exploring New Materialist Perspectives in Educational Research*.

In educazione linguistica, le ricerche influenzate da questo approccio, hanno incorporato molte delle prospettive che caratterizzano questa corrente, tra cui la critica al pensiero dominante e all'egemonia socioculturale. In particolare, viene accolta la critica alla concezione del linguaggio come ambito primario della comunicazione. Come affermano Bangou e Waterhouse, riprendendo Barad (2003), «as a material element, language has been granted too much power to conceive of reality» (Bangou *et al.*, 2021: 295). In questa prospettiva, i neomaterialisti fanno proprio l'invito di Deleuze e Guattari a superare le funzioni rappresentative e di codifica del linguaggio, spingendosi a esaminare come il linguaggio lavori "con" e "all'interno" della materia (Bangou *et al.*, 2021). Secondo questa visione: espressione e contenuto, linguaggi e corpi formerebbero 'assemblaggi' capaci di generare nuove proprietà che trascendono le singole sfere classicamente analizzate.

Expressions or expressed are inserted into or intervene in contents, not to represent them but to anticipate them or move them back, slow them down or speed them up, separate or combine them, delimit them in a different way (Deleuze *et al.*, 1987: 86).

Fondamentali per l'avvento del neomaterialismo in educazione linguistica sono state le riflessioni di Pennycook, contenute nella sua opera *Posthumanist Applied Linguistic* (Pennycook, 2018). In questo lavoro, l'autore riporta nella linguistica applicata alcuni concetti del postumanesimo, in particolare la volontà di spostare il focus della disciplina 1) dall'universalità e dalla chiarezza, alle differenze e alle opacità; 2) da una visione centrata sull'uomo ad una visione ecologica che inquadri l'uomo non al centro ma tra altre 'entità' nel mondo. A tal proposito, egli introduce l'idea di *expandend mind and cognition*, rinforzando la sua intenzione, già espressa precedentemente, di ricondurre il linguaggio ad un più ampio «set of semiotic possibilities» (Pennycook, 2016: 455).

Al centro delle riflessioni del *new materialism* c'è la volontà di non focalizzarsi sull'individuo ma sul sistema "caotico" di connessioni col mondo che crea molteplici identità inseparabili: «humans and non-human things do not have separable identities, as they are always in changing relations with one another» (Toohey, 2019: 940). Secondo



Bangou, i neomaterialisti hanno l'obiettivo di ri-teorizzare ruolo, funzione e impatto degli elementi (umani, materiali ed espressivi) nell'insegnamento delle lingue e, allo stesso tempo, di sviluppare nuove metodologie per indagare trasformazioni creative (Bangou *et al.*, 2020). Per questo motivo, le ricerche si sono concentrate sull'impatto che l'ambiente, il contesto e gli oggetti materiali hanno sull'apprendimento, analizzando gli artefatti materiali, le tecnologie digitali e gli spazi che modellano l'esperienza di apprendimento. Toothy (2018) sostiene che queste prospettive tengano conto della complessità delle relazioni socio-materiali e creino così opportunità di sperimentazione nel perseguimento di un'educazione linguistica più equa. Lo sguardo critico e anti-egemonico si trasforma quindi in un intento decolonizzante, che riprende con estrema attenzione l'ascolto e la comprensione dei sistemi di pensiero indigeni.

Nella *Special Issue on New Materialist Perspectives on Language Education* pubblicata su *The Canadian Modern Language Review*, l'interesse si concentra sugli spunti che questo nuovo approccio può fornire all'educazione linguistica. A detta dei curatori (Bangou *et al.*, 2021), i lavori che adottano un approccio neomaterialista all'educazione linguistica condividono, a vari livelli, almeno tre elementi.

1. La sperimentazione di modi alternativi di concepire la realtà, distanziandosi dalle visioni precedenti (cognitive, gerarchiche, basate sull'individuo), superando le visioni binarie (mente e materia; natura e cultura), per un approccio che prenda in considerazione la materialità in continua evoluzione.
2. Il radicamento delle prospettive nelle ontologie relazionali che contestano la convinzione che
  - a) sia possibile attribuire qualità fisse ed essenziali alle entità umane e materiali;
  - b) esista un mondo separato e identificabile legato a leggi fondamentali e invariabili;
  - c) ci sia una distinzione ontologica tra *the knowledge, the known, and the knower*.
3. La rinnovata attenzione all'etica e ai modi di condurre ricerca che viene vista come un "groviglio" (*entanglement*) di relazioni tra entità umane (il ricercatore, i partecipanti, i revisori, ecc.) e non umane (dati, metodologie, etica, limiti di parole, ecc.) che modellano e sono plasmate dalla produzione di conoscenza. Questo tipo di ricerca non tenta di rappresentare il mondo, ma si propone piuttosto di sperimentare la vitalità della materia e contribuire a un mondo in costante divenire. Per fare ciò, queste indagini decentrano il ruolo del ricercatore e lo invitano a impegnarsi nei flussi di connessioni che scaturiscono della ricerca in atto, in modo che elementi inaspettati possano emergere per diventare forze nella produzione della conoscenza.

Gli autori sostengono l'esistenza di uno scarto sostanziale anche a livello epistemologico: la conoscenza che emerge da queste ricerche si caratterizza dall'essere una «circumstantial, interconnected, and temporary entity that is not 'about' things but rather ever becomes 'with' things» (Bangou *et al.*, 2021: 294).

La ricerca della complessità, la critica radicale al pensiero e alle sue strutture sono parte integrante della riflessione di questi autori. Canagarajah (2018), ad esempio, cerca di sviluppare un approccio neo materialista per riconcettualizzare le competenze linguistiche all'interno di una visione che consideri l'idea di *network competence*, di *distributed cognition* e di apprendimento non-lineare della lingua. A tal proposito l'autore critica la concezione arborescente della competenza linguistica, intesa come sistema organizzato, strutturato, lineare, cumulativo e fondato sulla grammatica. A questa concezione cerca di sostituire un'idea di competenza linguistica rizomatica che permetta molteplici linee di sviluppo linguistico. Secondo l'autore, il concetto di rizoma consente di valutare il successo di una comunicazione tenendo in considerazione anche l'impiego di artefatti e di risorse non verbali. L'individuo non è al centro, «with features such as the mind, body, and emotion occupying separate nodes in the network and playing an equal role in activities»

(Canagarajah, 2018: 16). L'autore critica quindi il concetto di competenza che, a suo avviso, «connote too much of the cognitive mastery and individual agency to capture the emerging orientation to language practice and development» (Canagarajah, 2018: 16). Pertanto, propone di sostituirlo con il concetto di *emplacement* che riuscirebbe a cogliere meglio la capacità di sintonizzarsi con le risorse presenti nell'ambiente per poter comunicare. In questo senso, *l'emplacment* viene definito<sup>41</sup> come

the strategic and ongoing attunement to an assemblage of agents and resources in expansive spatiotemporal scales for the emergence of thinking and meaning in activity. Emplacement accommodates the possibility of nonrepresentational thinking, conceiving cognition and meaning as performative, embodied in activity, and distributed across bodies and environments. All participants and resources in the network are treated as equally agentive, mediating each other for the emergence of meanings and outcomes. Furthermore, emplacement is not defined in terms of what individuals do, but what networks in which they are emplaced achieve (Canagarajah, 2018: 18).

Nell'ambito della competenza linguistica, Canagarajah propone di spostare l'attenzione sulle capacità translinguistiche che sorpasserebbero le competenze linguistiche, riuscendo a spiegare «how people produce texts approximating one language or the other as socially and situationally defined while drawing from all resources» (Canagarajah, 2018: 20).

Un altro esempio di neo materialismo in educazione linguistica è offerto dalla ricerca di Monica Waterhouse riportata nel suo articolo *Art, affect, and the production of pedagogy in newcomer language classrooms* (Waterhouse, 2021). In questa ricerca, l'autrice esplora il potenziale della pedagogia basata sull'arte e sull'affetto per facilitare l'apprendimento della lingua e l'integrazione<sup>42</sup> sociale in Canada. Waterhouse cerca di mostrare come i materiali didattici (ad esempio, testi, dispositivi digitali, forbici e colla) contribuiscano alla produzione della pedagogia in modi imprevedibili e creativi. In questa prospettiva l'affetto «reorients the onto-epistemological underpinnings of research; it becomes an assemblage from which problems arise» (Waterhouse, 2021: 268). La stessa ricerca dell'autrice diventa un assemblaggio e l'analisi si trasforma in una *rhizoanalysis* o *rhizoanalytic research assemblage*: uno sforzo produttivo (*productive endeavours*) che non necessariamente fornisce risposte alle domande di ricerca preesistenti, ma, piuttosto, genera nuovi problemi che spingono il pensiero lungo traiettorie nuove o diverse. In questo tipo di analisi, infatti,

Representational data emit lines of flight, a becoming-problem that de-territorializes the givens of data, becoming in response to what it is not. [...] To palpate data and construct questions from data might open up avenues for discussion (Masny, 2016: 667).

L'autrice sostiene che la pedagogia basata sull'affetto sfida gli interessi e le aspettative dominanti dei programmi linguistici e può creare opportunità per gli apprendenti di esplorare identità, emozioni e immaginazioni. A tal proposito riporta un episodio analizzato con le lenti neo-materialistiche: durante un'attività didattica, alla presenza della ricercatrice, un apprendente pensa di aver riconosciuto in una figura l'immagine di un poeta russo. L'analisi che viene riportata è la seguente:

<sup>41</sup> Sappiamo che la definizione è oscura, abbiamo preferito lasciarla per non travisare le parole dell'autore e per far esperire lo stile di scrittura neomaterialista.

<sup>42</sup> Consci del dibattito tra inclusione e integrazione in Italia, in questo caso restituiamo una traduzione letterale del termine *integration* usato dall'autrice.

The researcher-body recorded the name of the Russian poet in her field notes. Then, the digital body of a smartphone entered the unfolding affective relations; the student held it up to show us an internet photograph of the Russian poet that had come to mind. Teacher- and researcher-bodies leaned in across desks to get a better look. This moment might be viewed as “literacy-related activity not as projected toward some textual end point but as living its life in the ongoing present, forming relations and connections across signs, objects, and bodies in often unexpected ways” (Leander *et al.*, 2013: 22). The lesson moved on, but the intensive relations created ongoing affects (Waterhouse, 2021: 277).

Secondo l'autrice, a differenza di un'analisi tradizionale, in cui si sarebbe osservato un essere umano che usa uno smartphone, l'analisi materialista osserva una relazione affettiva tra essere umano e smartphone che interrompe il piano pedagogico e produce “connessioni impreviste” (Waterhouse, 2021: 278). Anche Waterhouse riprende il concetto di cognizione estesa di Pennycook sottolineando il ruolo attivo degli oggetti come parte del nostro pensiero, azione e linguaggio, all'interno di un assemblaggio. L'oggetto non è visto come passivo, bensì come un agente che contribuisce a creare una direzione pedagogica inaspettata, «rhizomatically connecting across space and time» (Waterhouse, 2021: 278).

#### 4.3.2. *Gli sticky objects: da Ahmed a Benesch*

Un'ulteriore linea di ricerca si basa sulle riflessioni di Sara Ahmed in merito agli *sticky objects*. L'autrice ripensa al legame tra le persone e il mondo, tipico delle teorie dell'affetto, attraverso il concetto di viscosità, una caratteristica che legherebbe due entità che entrano in contatto. Il concetto di *viscosità* è efficace perché presenta un'ambivalenza: *to stick* fa riferimento all'idea di 'rimanere appiccicati' a qualcosa, mentre *to get stuck* implica l'idea di 'essere bloccati' da qualcosa.

Stickiness involves a form of relationality, or a 'withness', in which the elements that are 'with' get bound together. One can stick by a friend. One can get stuck in traffic. Some forms of stickiness are about holding things together. Some are about blockages or stopping things moving. When a sign or object becomes sticky it can function to 'block' the movement (of other things or signs) and it can function to bind (other things or signs) together. Stickiness helps us to associate 'blockages' with 'binding' (Ahmed, 2004: 91).

Secondo l'autrice il concetto di *stickiness* risulta interessante perché implica altre due caratteristiche: a) la viscosità viene trasferita all'altro corpo; b) questa viscosità modifica le superfici che sono entrate in contatto, lasciando tracce degli incontri e delle interazioni avvenute nel tempo, svelandoci la loro storia. Infatti

Stickiness is about what objects do to other objects – it involves a transference of affect – but it is a relation of 'doing' in which there is not a distinction between passive or active, even though the stickiness of one object might come before the stickiness of the other, such that the other seems to cling to it (Ahmed, 2004: 91).

Sarah Benesch (2012) riprende questa nozione di viscosità e la applica all'osservazione della classe di lingua inglese. In particolare, si concentra sulle relazioni tra studenti, insegnanti e dizionario di inglese, cercando di capire quali motivazioni portino ad

avvicinarsi (*pull toward*) o allontanarsi (*push away*) da questo oggetto. I risultati del questionario elaborato dall'autrice hanno evidenziato come per gli insegnanti, già orientati a pensare all'inglese come una forma di soddisfazione, i dizionari fossero *happy objects* (Ahmed, 2010). Invece, gli studenti intervistati, soprattutto ragazzi migranti che vedevano l'inglese come un ostacolo per accedere alle università, hanno mostrato un'ambivalenza nei confronti del dizionario visto come un oggetto che «promise vocabulary but do not easily deliver it» (Benesch, 2016: 2).

Il punto di vista di Benesch è quindi sociopolitico: l'autrice intende sottolineare non tanto l'importanza di alcune emozioni per l'apprendimento delle lingue, ma soprattutto la necessità di comprendere, attraverso un'analisi critica, le disuguaglianze di potere e sfidarle per creare una vera equità. Ecco come viene restituita l'analisi da Benesch.

Hopes for a quick entree to English vocabulary were thwarted when students were faced with a variety of definitions, more unfamiliar words to look up in those definitions, and difficulty locating definitions that would fit particular contexts. Disappointment and discouragement were associated with certain behaviors: not buying the assigned dictionaries; leaving dictionaries at home; not taking them out of backpacks. Most concerning was the fact that some participants blamed themselves and their "laziness" for avoiding dictionaries. Identifying themselves rather than the dictionaries as the sources of difficulty was associated with shame (Benesch, 2016: 3).

Con questa ricerca, l'autrice sottolinea come l'analisi di oggetti rilevanti, possa portare a osservazioni che offrono spunti per nuove prospettive affettive, la cui conoscenza risulta utile per gli insegnanti «to orient themselves toward students, in solidarity with their ambivalence and struggle, rather than toward the sticky objects» (Benesch, 2016: 3).

#### 4.3.3. *The Complex, Chaotic Systems Ontology in Language Teacher Cognition*

La Special Issue 3 del volume 99 de *The Modern Language Journal* aveva come argomento *Language Teacher Cognition In Applied Linguistics Research: Revisiting The Territory, Redrawing The Boundaries, Reclaiming The Relevance*. Nell'articolo finale, intitolato *Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition*, Burns, Edwards e Freedman (2015) presentano una ricostruzione storica delle teorie e delle ricerche legate alla *Language Teacher Cognition*. Gli autori individuano quattro fasi storicamente importanti della disciplina:

1. *Individualist-cognitive* ('90-'95) – concentrata su decisioni pensieri e credenze degli insegnanti;
2. *Social* ('95 - '00) – focalizzata sul significato e sulle spiegazioni situate in contesti sociali;
3. *Sociohistoric* ('00 - '10) – che concepisce il pensiero in funzione del luogo e del tempo, attraverso l'interazione e la negoziazione con i contesti sociali e storici;
4. *Complex, chaotic systems* ('10 - oggi) – che studia i sistemi dinamici ed emergenti che implicano l'interazione di più elementi interconnessi.

Se osserviamo la scansione proposta dagli autori, l'ultima fase definita *Complex, chaotic systems* sembra ispirata alle idee delle teorie affettive riportate nei capitoli precedenti. Sebbene mai citata direttamente<sup>43</sup>, ci sembra che questa nuova corrente di studi riprenda molti temi dalla teoria dell'affetto. Gli autori la definiscono interessata alle interazioni che si sviluppano durante i processi di acquisizione-insegnamento della lingua, tendente a

<sup>43</sup> Gli autori fanno maggiormente riferimento alle teorie della complessità.

considerare i processi osservati come complessi e caotici, non-lineari: «An ontology that focuses on the dynamic, emergent aspects of teaching-learning interactions. It portrays language teacher cognition itself as dimension of these changing systems» (Burns et al., 2015: 588).

In questa prospettiva, le *language teacher cognitions* sono pensate come situate, dinamiche, mediate e intrinsecamente complesse. Le caratteristiche dei sistemi complessi, come l'interconnessione, la non linearità e il dinamismo, si contrappongono alle nozioni di fissità e codificazione (*fixedness and codification*). In particolare, si applicano alla descrizione dell'acquisizione delle lingue, come all'osservazione delle traiettorie evolutive nel tempo. In questo campo l'attenzione si sposta verso le interrelazioni tra teorie, credenze e pratiche. L'unità di analisi cerca di considerare «coupled systems prone to alteration by attractors, which give them emergent rather than stable properties» (Burns et al., 2015: 594).

Un esempio di questi studi è rappresentato dal lavoro di Kiss (2012), che nella sua ricerca ha mappato le cognizioni di alcuni insegnanti di lingua durante un corso di formazione universitario. In questa ricerca Kiss ha mostrato l'esistenza di una complessa rete di collegamenti dei soggetti a eventi, persone o luoghi nel loro passato, presente e futuro. Questi collegamenti permettevano agli insegnanti di sviluppare una comprensione personale e di appropriarsi dei contenuti attraverso un percorso di attribuzione intima di significato agli argomenti discussi. Secondo l'autore i risultati indicavano che i partecipanti erano selettivi nel considerare ciò che era importante, nonostante fossero esposti alla stessa esperienza educativa, e che i loro pensieri erano ben lungi dall'essere lineari: «their thought processes took them on a wild journey across different fields and times, traversing back and forth between past and future» (Kiss, 2012: 17). L'autore conclude quindi che

learning in a language teacher education course is not a linear process. It is a complex, dynamic and even chaotic phenomenon. Evidence of the learning that emerged from the participants' reflective journals indicates that their thinking is non-linear, unpredictable, and highly dependent on initial conditions (Kiss, 2012: 32).

Per Burns, Edwards e Freedman, la sfida in questo campo è spostarsi dall'analisi della cognizione dell'insegnante come qualcosa intrinseco e isolato, verso un'idea della cognizione come spazio di mezzo, come collante che collega varie forme emergenti di attività (Burns et al., 2015: 598). La relazione in un orizzonte temporale definito e l'idea della mente dell'insegnante come una “funzione di relazioni emergenti” anziché un elemento in quelle relazioni, sono determinanti: «thinking becomes in relation to rather than about» (Burns et al., 2015: 597). L'attenzione si sposta, quindi, da ciò che l'insegnante pensa, a come quella cognizione è intrecciata nel luogo, nel tempo e nella relazione.

## 5. DISCUSSIONI

### 5.1. *Limiti*

Uno dei limiti di questo lavoro risiede nel suo scopo. L'articolo, infatti, non vuole determinare quale tra gli approcci esposti sia il più corretto per trattare affetto ed emozione, bensì offrire una sintesi che possa illustrare il dibattito sviluppatosi nel corso degli anni. L'articolo non dispone dello spazio necessario, né l'autore ha la preparazione specialistica adeguata per approfondire e valutare le singole teorie esposte, appartenenti a discipline così diverse, un compito che potrebbe essere svolto solamente da un pool di

esperti in un'opera collettiva articolata attraverso metodologie di consenso (es. *consensus conference*). Come detto nell'introduzione, l'articolo si propone di agevolare i ricercatori nel campo dell'EL, fornendo una panoramica degli approcci e contribuendo a dissipare l'alone di vaghezza che spesso caratterizza questi temi. Inoltre, si auspica che questa sintesi possa agevolare l'orientamento all'interno della complessità delle teorie in uso oggi, consentendo di individuarne i principali filoni storici e a collocare gli studi all'interno di un orizzonte definito. Questa visione d'insieme potrebbe altresì essere un valido supporto per i giovani ricercatori nell'identificare l'approccio più idoneo alle loro ricerche.

Lo sforzo di tradurre teorie complesse, provenienti da distinti ambiti, in un'unica panoramica, comporta il rischio di traduzioni erranee o parziali. Consci di tale rischio, nel presente articolo, ci siamo serviti sia di fonti divulgative che specialistiche, al fine di restituire una visione complessivamente corretta delle teorie esposte. Per questo abbiamo deciso di privilegiare l'accuratezza alla concisione dello stile, optando, laddove necessario, per un ampio ricorso alle citazioni integrali che in certi casi potrebbero aver appesantito la trattazione. Si invita comunque a considerare questo lavoro come una guida introduttiva, incoraggiando il lettore e non dare per certi i contenuti esposti e a esplorare ulteriormente le linee di pensiero che desidera approfondire, attraverso la consultazione delle fonti originali.

Inoltre, è importante sottolineare che il presente lavoro rappresenta una sintesi parziale e non può restituire la complessità degli studi su affetto ed emozioni. Dato il suo carattere sinottico, l'articolo estrapola concetti e temi cristallizzandoli di modo che possano essere espliciti ed evidenti nelle varie fasi storiche del dibattito. Questa staticità non restituisce adeguatamente il complesso e intricato dibattito interno alle varie discipline né l'effervescenza con cui si alternano e si stratificano i modelli e le teorie nel tempo.

L'autore ha cercato di mantenere il più possibile un'imparzialità nell'esposizione degli approcci. Tuttavia, il suo background di esperienze, provenienti sia dal campo dell'educazione linguistica che da quello antropologico, può avere influenzato le argomentazioni. Nelle conclusioni, inoltre, questo testo privilegia, motivandole, le posizioni critiche e gli approcci relativisti.

## 5.2. *Riflessioni finali*

Nonostante la trattazione sia evidentemente parziale, ci sentiamo di poter esporre alcune riflessioni conclusive.

Innanzitutto, questo articolo dimostra come sia diffuso, nella pratica accademica, l'utilizzo vago e impreciso della famiglia di parole legate ad affetto ed emozione. Questa vaghezza nel linguaggio comporta notevoli criticità sia nella ricerca stessa che nella sua applicazione, ovvero nelle prassi e nelle normative.

*Affective Sciences* – per quanto concerne il campo delle scienze affettive possiamo evidenziare cinque riflessioni importanti.

1. Non ci sono evidenze nette per confermare o confutare definitivamente una delle due posizioni (essenzialismo o costruzionismo).
2. Data l'eterogeneità dei risultati, è da considerare pericolosa la tendenza a rappresentare la visione universalistica come unica teoria della scienza.
3. In caso di dubbio, nel confronto tra un approccio universalistico e uno relativistico, nel quale è incluso il modello costruzionista, riteniamo preferibile optare per quest'ultimo. Questa preferenza è motivata dalla capacità della teoria relativistica di includere le posizioni universalistiche nel suo campo di indagine. In altre parole, la logica universalistica esclude aprioristicamente dalla ricerca l'osservazione di alcune

variabili, in virtù di una supposta immutabilità. Al contrario, la teoria costruzionista osserva e analizza anche le emozioni ritenute universali, offrendo un campo di indagine più ampio. Indipendentemente da quale approccio si rivelerà corretto, l'impostazione costruzionista ci permette di non perdere dati che potrebbero rivelarsi importanti.

4. Dalle ricerche neuroscientifiche, si evidenziano due caratteristiche che gli studi di educazione linguistica su affetto ed emozioni dovrebbero tenere in considerazione: a) le emozioni hanno uno stretto legame con le parole; b) l'importanza, per il benessere delle persone, di migliorare la granularità emotiva, ovvero la capacità di saper distinguere tra le sfumature delle varie emozioni assegnando una 'parola-concetto' all'emozione che si sta provando.
5. Per quanto riguarda il campo specifico dell'educazione linguistica, al momento non siamo a conoscenza di ricerche che adottino pienamente l'impianto costruzionista. Pertanto, sarebbe importante esplorare e sviluppare ulteriori ricerche basate su questa prospettiva per arricchire la comprensione del legame tra affetto, emozioni e linguaggio nell'apprendimento linguistico.

*Affect Theory* – per quanto riguarda la discussione inerente la teoria dell'affetto possiamo enucleare quattro punti interessanti.

1. I lavori in quest'area sono poco organici e difficilmente sistematizzabili, poiché esprimono una vastità di posizioni ed approcci estremamente differenti. Spesso, inoltre, questi lavori traducono i risultati delle neuroscienze in modo impreciso o selettivo (Leys, 2011; Papoulias *et al.*, 2010). Tuttavia, queste teorie hanno il merito di mettere in risalto la complessità della realtà non legandola forzatamente a logiche binarie, conducendo analisi che tengono conto delle relazioni di potere insite nei processi socioculturali.
2. Di conseguenza, in educazione linguistica le applicazioni di questi approcci si distinguono per la loro capacità di mettere in discussione le logiche lineari che sono state espresse negli anni nella disciplina, vagliando con uno sguardo critico gli impliciti e gli assunti utilizzati nel campo della didattica delle lingue. Questa ricerca di complessità è apprezzabile per l'impegno nell'integrare le riflessioni prettamente linguistiche con altri aspetti altrettanto significativi per la comunicazione e per l'apprendimento.
3. In alcuni casi, tuttavia, il desiderio di carpire la complessità si trasforma, per dirla con Morin (2012), in eccessiva "complicazione". Tale caratteristica può forse essere attribuita alla derivazione da un impianto filosofico critico, a uno scarso rigore scientifico (Beatty, 2019) o all'utilizzo di un linguaggio fortemente specialistico, che rende difficile l'accessibilità degli studi a coloro che non dispongono di adeguati strumenti teorici e concettuali. Talvolta, le analisi risultano compromesse da un'eccessiva attenzione ai dettagli e da un costante tentativo di ricondurre le osservazioni alle teorie di riferimento. In questo processo, come abbiamo potuto notare, tali studi possono perdere di vista gli elementi e le dinamiche più importanti, osservabili con le metodologie classiche che risultano più snelle e meno complicate. Ad esempio, alcune delle ricerche in educazione linguistica, esposte nel capitolo quattro, pur presentando un approccio originale, sembrano produrre risultati di scarso interesse, se si ha come obiettivo il miglioramento della conoscenza legata all'apprendimento linguistico<sup>44</sup>. Inoltre, questi risultati, privati dell'impostazione post-

<sup>44</sup> In realtà alcuni autori dichiarano che l'obiettivo dei loro studi sia di generare "nuovi problemi" per spingere il pensiero su nuove traiettorie. Anche in questo campo, però, non ci sembrano ottenere grandi risultati.

strutturalista, non sembrano distanziarsi significativamente da quelli ottenuti tramite analisi ‘classiche’ ben condotte, integrate, magari, con metodologie provenienti dalle scienze sociali.

4. Per la ricerca in educazione linguistica, le riflessioni che ci sembrano interessanti e utili sono soprattutto quelle sul pensiero e le connessioni rizomatiche. A nostro avviso, questo strumento critico-osservativo sintetizza molti dei pregi della teoria dell’affetto. Nell’analisi rizomatica, infatti, riscontriamo numerose analogie con l’approccio etnografico post-moderno, specialmente nell’intento di non cercare di attribuire una logica ai fenomeni osservati, almeno nel momento dell’immersione nel campo. In questo modo, il ricercatore riconosce che il tentativo di imporre strutture interpretative potrebbe alterare la nostra osservazione secondo le logiche che possediamo. Immergersi nella realtà senza cercare di comprendere, mappare le connessioni senza interpretarle o astenersi dallo stabilire gerarchie, almeno in un primo momento, potrebbero rivelarsi approcci fruttuosi per i ricercatori in educazione linguistica. La prospettiva rizomatica potrebbe diventare un importante strumento iniziale per approcciarsi alla realtà senza pregiudizi, riducendo le asimmetrie di potere presenti nella ricerca e permettendo l’emersione di logiche divergenti da quella dominante.

## 6. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Le riflessioni della precedente sezione ci permettono di avanzare alcune raccomandazioni per i ricercatori e degli spunti per nuove domande di ricerca.

### 6.1. *L’approccio alla ricerca in educazione linguistica su emozioni ed affetto*

*Decostruire* – è di fondamentale importanza che la ricerca nell’ambito dell’educazione linguistica eviti di promuovere un’unica concezione di affetto ed emozione. Proporre una visione di affetto ed emozione come elementi naturali e universali, su cui esisterebbe un accordo unanime a livello scientifico, non fa altro che alimentare un processo di naturalizzazione che risulta evidentemente parziale e impreciso.

My own suspicion is that many English speakers – and, for that matter, many Westerners – would draw the line at any such re-categorization, because they have come to view emotions as a ‘natural’ category and emotion words as reflections of ‘real’ phenomena (Pavlenko, 2014: 264).

In questo processo di relativizzazione degli assunti posseduti, è cruciale che il ricercatore sia disposto a mettere in discussione le concezioni che considera naturali e a coltivare una visione critica nei confronti dei propri studi, per intraprendere un processo di decostruzione che tenti di identificare i concetti che sono stati erroneamente naturalizzati e che potrebbero nascondersi all’interno della struttura della ricerca. L’idea di concepire emozioni e affetto come espressioni di concetti “folklorici”, sorti dal retaggio della cultura occidentale, ci appare un buon punto di partenza. A tal proposito sarebbe interessante capire: esistono altri elementi che vengono considerati naturali e universali nella ricerca in educazione linguistica? Cosa succede se vengono inquadrati da analisi critiche?

*Explicitare le posizioni del ricercatore* – nel processo di decostruzione dei preconcetti del ricercatore che si confronta con affetto ed emozioni, un’utile fonte di ispirazione potrebbe



provenire dalle pratiche riflessive. Mettendo al centro la relazione tra l'osservante e l'osservato, queste tecniche consistono nel descrivere il ricercatore durante il processo di ricerca e nell'esplicitare background e motivazioni che lo hanno portato a condurre tali studi. Questo approccio rende il lettore consapevole dei punti di vista che potrebbero aver influenzato lo studio, fornendo quegli strumenti di analisi critica necessari a individuare eventuali pregiudizi che potrebbero aver permeato la ricerca.

*Posizionare la ricerca* – Un ulteriore sforzo che dovrebbe fare il ricercatore quando affronta questi temi è quello di posizionare esplicitamente le proprie ricerche all'interno del dibattito, chiarendo in che modo tale impostazione influenzi i propri studi e i risultati.

*Usare l'approccio più ampio* – riprendendo la riflessione del capitolo precedente, riteniamo che una strategia efficace sia quella di prediligere l'approccio che lascia al ricercatore più margine di osservazione. Nel momento in cui si imposta una ricerca, ci sentiamo di consigliare l'adozione dell'approccio più ampio, in questo caso quello costruzionista, poiché permette al ricercatore di non escludere a priori elementi dalla sua analisi. Tuttavia, il campo dell'educazione linguistica sembra non aver assimilato l'approccio costruzionista e non sono noti lavori che adottano questa impostazione. Per questo, sarebbe interessante capire: che ricaduta avrebbe, nella ricerca in educazione linguistica, l'ipotesi che non ci siano emozioni universali? Che impatto avrebbe l'approccio costruzionista sulle teorie che riguardano le emozioni (es. filtro affettivo, teoria dell'ansia, psicologia positiva, piacere dell'apprendimento)?

*Sguardo critico su ideologia e potere* – Prendendo in considerazione gli spunti provenienti dalla teoria dell'affetto in educazione linguistica, trattati nel capitolo 4, e le riflessioni sull'ideologia avanzate della *Critical Applied Linguistic* (Holliday, 2006; Lowe, 2020; Phillipson, 1992), suggeriamo di affrontare l'analisi delle emozioni e dell'affetto come processi intrinsecamente legati a fattori sociali, radicati in stratificate concezioni culturali. In questa visione, l'educazione linguistica non viene considerata come uno spazio neutro, basato su precisi risultati scientifici, ma piuttosto come una pratica orientata culturalmente e socialmente, frutto e veicolo di una determinata visione del mondo. Questa prospettiva si rivela particolarmente utile quando l'educazione linguistica si confronta con contesti delicati in cui gli apprendenti sono immersi in processi che li rendono particolarmente vulnerabili. È questo il caso dell'insegnamento della lingua seconda a adulti migranti o ad alunni delle scuole d'infanzia, primarie e secondarie. Riteniamo che l'analisi di questa asimmetria di potere nell'insegnamento di una lingua debba essere estesa al campo delle emozioni. In tal senso le analisi andrebbero condotte su un doppio canale: da un lato è importante comprendere come i concetti culturali legati a emozioni e affetto possono entrare nel meccanismo di acquisizione di una nuova lingua; dall'altra risulta fondamentale osservare se e come l'acquisizione di una nuova lingua modifichi il sistema affettivo ed emotivo dell'apprendente.

*Ricerca transdisciplinare* – sebbene la ricerca inter e trans disciplinare sia diventata uno slogan di molte ricerche, questo articolo dimostra come, ancora oggi, nell'ambito degli studi sull'affetto e sulle emozioni, esistano barriere significative che impediscono il dialogo tra le discipline. Per di più, quando si tenta di trasporre teorie da altri campi, la mancanza di profondità e di strumenti adeguati alla comprensione di determinati approcci scientifici può portare a risultati peggiori, caratterizzati da traduzioni parziali o scorrette. Per mitigare questo rischio si incoraggia gli autori a scrivere articoli<sup>45</sup> volti alla comunicazione con ricercatori di altre discipline. Un esempio concreto è l'articolo di Beatty del 2013, nel quale ha presentato lo stato dell'arte della ricerca in antropologia sulle emozioni all'interno di

<sup>45</sup> E le riviste di altri settori a richiedere ed accogliere contributi di questo tipo.

una rivista di ambito psicologico. Questo approccio potrebbe contribuire a una maggiore comprensione reciproca e a superare le barriere che ancora ostacolano il dialogo interdisciplinare nell'ambito degli studi su affetto ed emozioni.

## 6.2. *Alcune proposte per la ricerca in educazione linguistica su emozioni e affetto*

A nostro parere, la ricerca su affetto ed emozioni in educazione linguistica potrebbe essere arricchita da nuove prospettive. Queste si basano sulle osservazioni di Beatty (2013, 2014, 2019), in particolare sulle riflessioni di come gli studi in questo campo si siano focalizzati spesso sulla rilevazione di caratteristiche comuni e generali. La ricerca di elementi che accomunano le emozioni, la loro categorizzazione, il tentativo di separare ciò che è naturale da ciò che è culturale, come l'analisi dell'influenza degli elementi socioculturali, possono in realtà mistificare le vere potenzialità di questo campo di ricerca.

Al contrario, Beatty ritiene fondamentale concentrarsi sullo studio di quelle caratteristiche divergenti che, differenziando, rendono ogni episodio emotivo un'esperienza unica, differente non solo per ogni persona, ma perfino rispetto alle altre esperienze provate dalla stessa persona. Secondo Beatty, esistono due caratteristiche fondamentali delle emozioni che meritano di essere prese in considerazione. La prima si riassume nella frase «emotions are nothing if not particular» (Beatty, 2013: 419). In questo caso, il tratto distintivo è la soggettività e l'unicità dell'esperienza emotiva nel momento in cui viene provata. Le emozioni prendono forma all'interno delle circostanze uniche di una vita e il carattere 'egocentrico' e soggettivo di un episodio emotivo rappresenta ciò che le contraddistingue maggiormente, ma che spesso la ricerca non riesce a cogliere pienamente.

My anger, hope, and regret make sense against a background of cultural expectations and social possibilities, but they take shape within the unique circumstances of a life, which is why they are mine alone (Beatty, 2013: 419).

In questo modo, le emozioni diventano la porta d'accesso ad una storia di vita, all'interno di una (o più) società. Credenze, esperienze, aspirazioni, avvenimenti, si condensano in un momento specifico, all'interno di uno specifico contesto, rendendo quell'esperienza emotiva diversa da tutte le altre. Questo approccio ci spinge a considerare il mondo delle emozioni in una prospettiva non riduzionista, invitandoci a riconsiderare l'individualità e la ricchezza di significati e connessioni presenti in ogni esperienza emotiva.

La seconda caratteristica, strettamente correlata alla prima, è il carattere temporale delle emozioni: di fatto, gli episodi emotivi si sviluppano nel tempo e, in questo modo, raccontano una storia, sono biografici. Per Beatty, concentrarsi sulle emozioni di breve durata (come quelle facilmente prodotte in laboratorio) può portare a un fraintendimento sul ruolo che giocano nelle nostre vite. L'emozione "statistica" non riesce a catturare appieno la realtà, poiché quest'ultima necessita di essere inquadrata non solo nella situazione presente, ma anche nell'articolato intreccio tra episodi passati e, aggiungiamo noi, aspettative future.

There are always personal stories and previous emotional encounters that color the relation, often in contradictory ways, and give it its meaning and peculiar tone. It is those past encounters – culturally framed but underdetermined – that are most significant to any given relationship and help explain the course of an emotional episode (Beatty, 2013: 420).

La gamma di possibili emozioni di cui una persona potrebbe far esperienza in un determinato momento viene definito da molti parametri, come il suo ruolo sociale, le aspettative personali o il contesto in cui prende luogo. Tuttavia, ciò che conferisce forza e “risonanza” all’evento emotivo è la sua collocazione temporale tra altre esperienze simili, tutte interconnesse tra di loro.

If I were that person or belonged to that set of people, would the analysis include what seems most significant to me? Is my anger fully explained by my structural position as a slighted Mother’s Brother, or by its place within a contrast set of emotion categories, or by its expression as a human universal? None of the above. Positioning, expression, strategy, and circumstances frame the context and possibilities; but what gives the context resonance – in effect, what produces the emotion as a self-referring, biographical event – is its location in time among figures with similarly distinctive but interlaced histories (Beatty, 2014: 553).

L’emozione sembra trovare senso e significato nelle particolarità di ogni singolo episodio, all’interno di un contesto vivo: la semplice categorizzazione basata sulla “parola emotiva” non è sufficiente per spiegare o comprendere appieno ciò che è accaduto. Beatty conclude, quindi, che il miglior approccio di ricerca alle emozioni sia osservarle attraverso gli strumenti delle narrazioni etnografiche (Jackson, 2004; Vitebsky, 2005). Solo queste ultime sono in grado di riportare in modo accurato i toni, i colori e le sfumature tipiche degli episodi emotivi, permettendoci di cogliere la ricchezza e l’unicità di ogni esperienza emozionale.

Tuttavia, avverte, ci sono almeno due rischi nell’utilizzo delle narrazioni. Il primo è legato all’illusione di coerenza che la narrazione restituisce, giacché tende a organizzare gli elementi caotici all’interno di un racconto omogeneo su una linea temporale con un inizio e una fine. Questo potrebbe far sembrare le narrazioni come dotate di un’intrinseca verità, un’esatta rappresentazione della percezione che ha avuto il soggetto. In realtà questi racconti sono sempre resoconti a posteriori, influenzati da meccanismi interpretativi, come la tendenza a individuare cause ed effetti. Il secondo rischio è che i resoconti narrativi possono risultare inadeguati per restituire le modalità di comunicazione degli episodi emotivi di alcune società. Queste due critiche, a nostro avviso, non sono inerenti all’uso delle metodologie narrative ‘in generale’, ma derivano dalla tendenza a considerare una particolare modalità narrativa come naturale e universale per tutte le società<sup>46</sup>.

Sebbene in un primo momento, queste riflessioni sembrano suggerire un depotenziamento del ruolo delle parole emotive, in realtà il linguaggio svolge un ruolo fondamentale nella ricerca su affetto ed emozioni. Di fatto, le parole emotive non dovrebbero essere considerate come il punto di arrivo, ma piuttosto come la porta di accesso ai mondi e alle storie delle persone (e delle società) con cui entriamo in contatto. Esse ci permettono di creare canali comunicativi significativi per le persone e diventano dei *prompt* su cui si fondano i racconti biografici. Come afferma Barrett, queste parole, amplificano i concetti e favoriscono lo sviluppo di reazioni empatiche tra i parlanti di una stessa lingua.

Inoltre, dalle analisi (Barrett, 2017) emerge come le emozioni vengano apprese molto facilmente nel momento dell’apprendimento di una nuova lingua<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Per un approfondimento sulle critiche e i limiti della narrazione si veda Ahlén (2019), Strawson (2004), Woods (2011).

<sup>47</sup> Sul ruolo delle emozioni nel plurilinguismo è già stato scritto molto da Pavlenko (2005, 2006, 2013, 2014): molte ricerche evidenziano la non traducibilità di molte parole emotive in altre lingue. Resta però il fatto che le emozioni possono essere rese in maniera abbastanza accurata dalle narrazioni.

I numerosi studi interculturali [...] indicano un'altra evidenza altrettanto interessante: può essere facile insegnare i concetti relativi alle emozioni al di là delle barriere culturali, anche involontariamente (Barrett, 2023: 85).

Pertanto, le parole emotive, anziché depotenziare l'esperienza emotiva, si rivelano fondamentali per arricchire la nostra comprensione delle emozioni e facilitare una comunicazione più profonda e autentica.

La facilità con cui le emozioni si modificano quando entriamo in contatto con nuovi concetti e parole non deve essere sottovalutata dalla ricerca. È pertanto di grande importanza sviluppare nuove analisi che indaghino le correlazioni tra parole emotive ed emozioni, all'interno dei processi di apprendimento di una lingua, considerando sia il ruolo che queste hanno nell'apprendimento, sia come l'apprendimento influenzi e modifichi le emozioni stesse. Queste riflessioni assumono particolare rilevanza se consideriamo le evidenze dei benefici apportati dalla 'granularità emotiva'. La capacità di distinguere e comprendere le sfumature delle emozioni diventa cruciale, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nelle scuole. Qui, oltre alle difficoltà derivanti dall'adattamento a un nuovo sistema socioculturale e scolastico, si aggiungono quelle legate ad un apparato concettuale emotivo ancora in fase di sviluppo. Un approccio che valorizzi la granularità emotiva consentirebbe agli apprendenti di esprimersi con maggiore accuratezza, facilitando una comunicazione più autentica e profonda tra compagni e tra classe e insegnanti. Questa consapevolezza emotiva potrebbe anche aiutarli a orientarsi nel contesto di arrivo, fornendo gli strumenti linguistico-cognitivi per affrontare al meglio la nuova realtà fuori e dentro la scuola (Balboni, 2023). In questo contesto, proponiamo l'adozione di un approccio plurilinguistico per definire in modo sempre più preciso le emozioni che gli apprendenti conoscono e provano. Questo consentirebbe di creare una "comunità emotiva" (Rosenwein, 2006) basata sulle esperienze vissute (insieme e in passato) e sulle parole emotive (conosciute o da apprendere), che diventerebbero gli strumenti per strutturare un autentico benessere nella vita scolastica e nell'apprendimento linguistico.

A tal proposito, proponiamo di adattare uno strumento interpretativo-concettuale creato dall'antropologia al campo dell'educazione linguistica. Com'è noto, un aspetto positivo del metodo etnografico è la capacità di cogliere momenti inattesi durante l'esperienza di campo. Michael Agar (1996) chiama "punti ricchi" (*rich points*) quei momenti di stupore in cui, durante un campo etnografico, il ricercatore capisce che le sue "idee" sul mondo, spesso inconsapevoli, sono inadeguate a capire e spiegare ciò che sta accadendo. Riteniamo che i 'punti ricchi' di Agar possano diventare 'parole ricche' nell'ambito dell'educazione linguistica affettiva. In questo modo, le parole emotive (e non solo) verrebbero rivalutate come chiavi che ci permettono di comprendere che alcune delle nostre assunzioni implicite rappresentano concezioni parziali e sono inadeguate per comprendere ciò che stiamo osservando nella classe. Queste "parole ricche" ci consentirebbero di accedere a un'approfondita comprensione dei "mondi" della classe e delle esperienze emotive degli apprendenti. L'intento di "andare verso l'altro" e lo sforzo di comprenderlo, coltivando il dubbio, ci permettono di raggiungerne una migliore comprensione. Questo approccio è in linea con il concetto di *exoptia* di Bachtin (2000), in cui agiamo attraverso un'etica di negoziazione tra noi stessi e l'altro, basata su una disposizione all'ascolto (Sclavi, 2003) che ci permetta di scoprire il "suo" mondo, caratterizzato da una radicale diversità. Secondo questo approccio, è indispensabile sforzarci di capire l'altro senza pretendere di comprenderlo completamente (Trentanove, 2021). Sfruttando le "parole ricche" potremmo coltivare lo spazio del dubbio nella classe di lingua, creando un "sicuro" spazio dell'incertezza, che permette di avvicinarci e incontrarci, nel continuo sforzo di comprensione reciproca.

### 6.3. L'impatto sulle normative e sulle prassi

In conclusione, è di fondamentale importanza tenere sempre presente che la concezione che adottiamo, più o meno consapevolmente, su affetto ed emozioni nell'educazione linguistica, va ben oltre il campo della ricerca e si ripercuote significativamente sulla società, producendo un forte impatto sulle prassi degli insegnanti di lingua e sulle normative di riferimento. Come afferma Barrett (2017), la teoria delle emozioni universali costituisce lo sfondo sul quale si sono costruiti e si legittimano leggi e comportamenti. Poiché l'educazione linguistica è una scienza applicata, la visione posseduta dei ricercatori in questo campo ha avuto e continua ad avere rilevanti influenze sui sistemi normativi, sugli impianti educativi e sulle pratiche didattiche.

Non a caso, la prima *research question* formulata da Martínez Agudo (Martínez Agudo, 2021) nel suo capitolo del libro *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* riguarda il rapporto tra credenze sulle emozioni e prassi didattiche. Nello specifico, l'autore ritiene fondamentale che la ricerca contemporanea in educazione linguistica si dedichi all'analisi dei processi d'interazione tra credenze ed emozioni e come queste influenzino le azioni didattiche e le decisioni degli insegnanti nella complessa realtà dell'insegnamento. Se consideriamo, ad esempio, l'importanza delle modalità espressive delle emozioni o della capacità di gestirle nella vita scolastica, ci accorgiamo che queste valutazioni vengono usate non solo per rilevare un eventuale malessere, ma anche nella segnalazione di potenziali problemi psicologici o neurologici (es. disagio sociale, disturbi dell'adattamento, deficit cognitivi, ecc.). È evidente, quindi, l'ingente impatto che le nostre concezioni hanno sulle vite degli apprendenti.

A nostro avviso, uno degli ambiti in cui queste concezioni hanno maggior influenza risulta essere quello dell'accoglienza degli studenti NAI (NeoArrivati in Italia) nelle scuole italiane e delle politiche di inserimento e inclusione attuate dalle scuole (attraverso protocolli specifici) e dagli insegnanti (attraverso prassi condivise). In questo contesto, assume importanza la valutazione critica delle normative scolastiche<sup>48</sup>, con l'obiettivo di comprendere quanto questa visione abbia influenzato la struttura legislativa e di suggerire modifiche in linea con gli avanzamenti della ricerca.

L'idea che l'universalità delle emozioni non esista (o non possa essere definitivamente affermata) non dovrebbe rappresentare un ostacolo nella ricerca. Anzi, dovrebbe fungere da stimolo per adottare strumenti più precisi ed efficaci al fine di discernere il modo ottimale per integrare affetto ed emozioni nell'ambito dell'apprendimento linguistico, perseguendo il benessere dello studente durante il suo percorso di apprendimento. In questa prospettiva, la ricerca continua e l'adozione di un approccio critico, sensibile e consapevole verso le emozioni possono contribuire a migliorare le conoscenze dei meccanismi propri dell'educazione linguistica, sviluppando un'esperienza di apprendimento rispettosa dei processi affettivi delle persone coinvolte.

<sup>48</sup> Nazionali, regionali, provinciali, comunali e del singolo istituito.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agar M. (1996<sup>2</sup>), *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*, Emerald, Bingley.
- Ahlzén R. (2019), “Narrativity and medicine: Some critical reflections”, in *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 14, 1, 9: <https://doi.org/10.1186/s13010-019-0078-3>.
- Ahmed S. (2004), *The cultural politics of emotion*, Routledge, London.
- Ahmed S. (2010), “Happy Objects”, in Gregg M., Seigworth G. J. (eds.), *The Affect Theory Reader*, Duke University Press, Durham, pp. 29-51: <https://doi.org/10.1515/9780822393047-003>.
- Arnold J., Brown D. H. (1999), “A map of the terrain”, in Arnold J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-24.
- Aslin R. N., Newport E. L. (2012), “Statistical Learning: From Acquiring Specific Items to Forming General Rules”, in *Current Directions in Psychological Science*, 21, 3, pp. 170-176: <https://doi.org/10.1177/0963721412436806>.
- Averill J. (1994), “In the eyes of the beholder”, in Ekman P., Davidson R. J. (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*, Oxford University Press, Oxford, pp. 7-14.
- Bachtin M. (2000), *L'autore e l'eroe: Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino.
- Balboni P. E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.
- Balboni P. E. (2013), “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, in *ELLE*, 2, 1, pp. 7-30: <https://doi.org/10.14277/2280-6792/1063>.
- Balboni P. E. (2014), “Motivazione ed educazione linguistica: Dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads Languages in (E)Motion*, City University Press, Napoli, pp. 165-178.
- Balboni P. E. (2022), *Thesaurus di Linguistica Educativa: Guida, testi, video*, Fondazione Università Ca' Foscari, Venezia: <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.
- Balboni P. E. (2023), *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società «liquide». Manuale di (auto)formazione per insegnanti di italiano*, UTET, Torino.
- Bangou F., Waterhouse M. (2021), “New Materialist Perspectives on Language Education”, in *The Canadian Modern Language Review*, 77, 4, pp. 291-301: <https://doi.org/10.3138/cmlr-77.4.001>.
- Bangou F., Waterhouse M., Fleming D. (2020), *Deterritorializing Language, Teaching, Learning, and Research: Deleuzo-Guattarian Perspectives on Second Language Education*, BRILL, Leiden (NL): <https://doi.org/10.1163/9789004420939>.
- Barad K. (2003), “Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter”, in *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 3, pp. 801-831: <https://doi.org/10.1086/345321>.
- Barrett L. F. (2006a), “Are Emotions Natural Kinds?”, in *Perspectives on Psychological Science*, 1, 1, pp. 28-58: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x>.
- Barrett L. F. (2006b), “Solving the Emotion Paradox: Categorization and the Experience of Emotion”, in *Personality and Social Psychology Review*, 10, 1, pp. 20-46: [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2).
- Barrett L. F. (2011), “Constructing Emotion”, in *Psychological Topics*, 20, 3, pp. 359-380.
- Barrett L. F. (2017), *How emotions are made: The secret life of the brain*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Barrett L. F. (2020), *Seven and a half lessons about the brain*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Barrett L. F. (2023), *Come sono fatte le emozioni, La vita segreta del cervello* (Trad. it. di L. Mazzucchelli L.), Giunti Editore, Firenze.

- Barrett L. F., Lewis M., Haviland-Jones J. M. (2016<sup>4</sup>), *Handbook of Emotions*, Guilford Publications, New York.
- Beatty A. (2013), “Current Emotion Research in Anthropology: Reporting the Field”, in *Emotion Review*, 5, 4, pp. 414-422: <https://doi.org/10.1177/1754073913490045>.
- Beatty A. (2014), “Anthropology and emotion: Anthropology and emotion”, in *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20, 3, pp. 545-563: <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12114>.
- Beatty A. (2019), *Emotional Worlds: Beyond an Anthropology of Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Benesch S. (2012), *Considering Emotions in Critical English Language Teaching*, Routledge, New York.
- Benesch S. (2016), “Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning”, in Chapelle C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell, Hoboken, pp. 1-6: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1478>.
- Boiger M., Ceulemans E., De Leersnyder J., Uchida Y., Norasakkunkit V., Mesquita B. (2018), “Beyond essentialism: Cultural differences in emotions revisited”, in *Emotion*, 18, 8, pp. 1142-1162: <https://doi.org/10.1037/emo0000390>.
- Boiger M., Mesquita B. (2012), “The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures”, in *Emotion Review*, 4, 3, pp. 221-229: <https://doi.org/10.1177/1754073912439765>.
- Bruner J. S., Tagiuri R. (1954), “The perception of people”, in Lindzey G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Addison-Wesley, Boston pp. 634-654.
- Burns A., Freeman D., Edwards E. (2015), “Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition”, in *The Modern Language Journal*, 99, 3, pp. 585-601: <https://doi.org/10.1111/modl.12245>.
- Canagarajah S. (2018), “Materializing ‘Competence’: Perspectives From International STEM Scholars”, in *The Modern Language Journal*, 102, 2, pp. 268-291: <https://doi.org/10.1111/modl.12464>.
- Caon F. (2006), *Pleasure in language learning: A methodological challenge*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (2020), “Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning”, in *ELLE*, 9, 3, pp. 437-460: <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/006>.
- Cardona M. (2021), “Il ruolo delle emozioni in contesto glotto-geragogico”, in *Studi di glottodidattica*, 6, 1, pp. 1-14: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1282>.
- Chentsova-Dutton Y. E., Tsai J. L. (2010), “Self-focused attention and emotional reactivity: The role of culture”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 3, pp. 507-519: <https://doi.org/10.1037/a0018534>.
- Clore G. L., Ortony A. (2008<sup>3</sup>), “Appraisal theories: How cognition shapes affect into emotion”, in *Handbook of emotions*, The Guilford Press, New York, pp. 628-642.
- Clough P. T., Halley J. (eds.) (2007), *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Duke University Press, Durham: <https://doi.org/10.2307/j.ctv11316pw>.
- Crivelli C., Jarillo S., Russell J. A., Fernández-Dols J.-M. (2016), “Reading emotions from faces in two indigenous societies”, in *Journal of Experimental Psychology: General*, 145, 7, pp. 830-843. <https://doi.org/10.1037/xge0000172>.
- Crivelli C., Russell J. A., Jarillo S., Fernández-Dols J.-M. (2017), “Recognizing spontaneous facial expressions of emotion in a small-scale society of Papua New Guinea”, in *Emotion*, 17, 2, pp. 337-347: <https://doi.org/10.1037/emo0000236>.
- Damasio A. R. (1994), *Descartes’ error: Emotion, reason, and the human brain*, Putnam, New York.
- Darwin C. (1872), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, John Murray, London.



- Davidson R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H. (eds) (2003), *Handbook of affective sciences*, Oxford University Press, Oxford.
- Deleuze G., Guattari F. (1972), *L'Anti-Edipe*, Editions de Minuit, Paris.
- Deleuze G., Guattari F. (1987), *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Dewaele J.-M. (2019), "When Elephants Fly: The Lift-Off of Emotion Research in Applied Linguistics", in *The Modern Language Journal*, 103, 2, pp. 533-536: <https://doi.org/10.1111/modl.12576>.
- Dewaele J.-M., Li C. (2020), "Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda", in *Foreign Language World*, 196, 1, pp. 34-49.
- Dewaele J.-M., Witney J., Saito K., Dewaele L. (2018), "Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables", in *Language Teaching Research*, 22, 6, pp. 676-697: <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>.
- Dror O. E. (2009), "Afterword: A Reflection on Feelings and the History of Science", in *Isis*, 100, 4, pp. 848-851: <https://doi.org/10.1086/652024>.
- Dukes D., Abrams K., Adolphs R., Ahmed M. E., Beatty A., Berridge K. C., Broomhall S., Brosch T., Campos J. J., Clay Z., Clément F., Cunningham W. A., Damasio A., Damasio H., D'Arms J., Davidson J. W., de Gelder B., Deonna J., de Sousa R., ... Sander D. (2021), "The rise of affectivism", in *Nature Human Behaviour*, 5, 7, pp. 816-820: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>.
- Ekman P. (1992), "Facial Expressions of Emotion: New Findings, New Questions", in *Psychological Science*, 3,1, pp. 34-38: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00253.x>.
- Ekman P., Friesen W. V. (1978), "Facial Action Coding System", in *Environmental Psychology & Nonverbal Behavior*: <https://doi.org/10.1037/t27734-000>.
- Ekman P., Sorenson E. R., Friesen W. V. (1969). "Pan-cultural elements in facial displays of emotion", in *Science*, 164, 3875, pp. 86-88: <https://doi.org/10.1126/science.164.3875.86>.
- Fernández Dols J. M., Russell J. A. (eds.) (2017), *The science of facial expression*, Oxford University Press, Oxford.
- Figlerowicz M. (2012), "Affect Theory Dossier", in *Qui Parle*, 20, 2, pp. 3-18: <https://doi.org/10.5250/quiparle.20.2.0003>.
- Fischer H., Wright C. I., Whalen P. J., McInerney S. C., Shin L. M., Rauch S. L. (2003), "Brain habituation during repeated exposure to fearful and neutral faces: A functional MRI study", in *Brain Research Bulletin*, 59, 5, pp. 387-392: [https://doi.org/10.1016/S0361-9230\(02\)00940-1](https://doi.org/10.1016/S0361-9230(02)00940-1).
- Fox E. (2018), "Perspectives from affective science on understanding the nature of emotion", in *Brain and Neuroscience Advances*, 2, 9: 239821281881262: <https://doi.org/10.1177/2398212818812628>.
- Fridlund A. J. (1994), *Human facial expression: An evolutionary view*, Academic Press, San Diego.
- Fridlund A. J., Crivelli C., Jarillo S., Fernández-Dols J.-M., Russell J. A. (2019), "Facial Expressions", in Shackelford T. K., Weekes-Shackelford V. A. (eds.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*, Springer International Publishing, Cham, pp. 1-7. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6\\_797-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_797-2).
- Frijda N. H., Scherer K. R. (2009), "Affect (psychological perspectives)", in Sander D., Scherer K. R. (eds.), *The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*, Oxford University Press, Oxford, p. 10.
- Good B. J. (2006), *Narrare la malattia: Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Einaudi, Torino.



- Gregg M., Seigworth G. J. (eds.) (2010), *The affect theory reader*, Duke University Press, Durham.
- Hogan P. C. (2016), "Affect Studies", in *Oxford Research Encyclopedia of Literature*, Oxford University Press, Oxford:  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.105>.
- Holliday A. (2006), "Native-speakerism", in *ELT Journal*, 60, 4), pp. 385-387:  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>.
- Horwitz E. (2001), "Language anxiety and achievement", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 112-126: <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>.
- Jackson M. (2004), *In Sierra Leone*, Duke University Press, Durham.
- Kiss T. (2012), "The Complexity of Teacher Learning: Reflection as a Complex Dynamic System", in *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, 2, 1, pp. 17-35.
- Kleinman A., Das V., Lock M. M. (eds.) (1997), *Social suffering*, University of California Press, Berkeley.
- Klineberg O. (1938), "Emotional expression in Chinese literature", in *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33,4, pp. 517-520:  
<https://doi.org/10.1037/h0057105>.
- Klineberg O. (1940), *Social psychology*, Henry Holt and Company, New York:  
<https://doi.org/10.1037/13603-000>.
- Kowalska M., Wróbel M. (2017), "Basic Emotions", in Zeigler-Hill V., Shackelford T. K. (eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Springer International Publishing, Cham, pp. 1-6: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_495-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_495-1).
- Landolfi C. (2017), "Prospettive etico-politiche sull'affectus nel neomaterialismo deleziano", in *Studi culturali*, 1, pp. 3-22: <https://doi.org/10.1405/86475>.
- Landolfi L. (a cura di) (2014), *Crossroads Languages in (E)Motion*, City University Press, Napoli.
- Langhi R. (2019), "Un'introduzione critica alle teorie contemporanee sugli affect studies", in *ENTHYMEMA*, pp. 171-188: <https://doi.org/10.13130/2037-2426/11980>.
- Laplanche J., Pontalis J.-B. (1973), *The language of psycho-analysis*, Hogarth Press, London.
- Leander K., Boldt G. (2013), "Rereading 'A Pedagogy of Multiliteracies': Bodies, Texts, and Emergence", in *Journal of Literacy Research*, 45, 1, pp. 22-46:  
<https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>.
- LeDoux J. E., Coyaud S. (1998<sup>2</sup>), *Il cervello emotivo: Alle radici delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano.
- LeDoux J., Iwata J., Cicchetti P., Reis D. (1988), "Different projections of the central amygdaloid nucleus mediate autonomic and behavioral correlates of conditioned fear", in *The Journal of Neuroscience*, 8, 7, pp. 2517-2529:  
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.08-07-02517.1988>.
- Leys R. (2011), "The Turn to Affect: A Critique", in *Critical Inquiry*, 37, 3, pp. 434-472:  
<https://doi.org/10.1086/659353>.
- Leys R. (2017), *The ascent of affect: Genealogy and critique*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Lindquist K. A., Barrett L. F. (2008), "Constructing Emotion: The Experience of Fear as a Conceptual Act", in *Psychological Science*, 19, 9, pp. 898-903:  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02174.x>.
- Lindquist K. A., Wager T. D., Kober H., Bliss-Moreau E., Barrett L. F. (2012), "The brain basis of emotion: A meta-analytic review", in *Behavioral and Brain Sciences*, 35, 3, pp. 121-143: <https://doi.org/10.1017/S0140525X11000446>.
- Lövheim H. (2012), "A new three-dimensional model for emotions and monoamine neurotransmitters", in *Medical Hypotheses*, 78, 2, pp. 341-348:  
<https://doi.org/10.1016/j.mehy.2011.11.016>.

- Lowe R. J. (2020), *Uncovering ideology in English language teaching: Identifying the «native speaker» frame*, Springer, New York.
- Luise M. C. (2018), “La motivazione all’apprendimento linguistico: Dal Modello socio-educativo all’epoca del think global, act local”, in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L’educazione linguistica oggi nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative: Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino, pp. 71-76.
- MacIntyre P. D. (2017), “2. An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development”, in Gkonou C., Daubney M., Dewaele J.-M. (eds.), *New Insights into Language Anxiety*, Multilingual Matters, Bristol (UK), pp. 11-30: <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C. (1991), “Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature”, in *Language Learning*, 41, 1, pp. 85-117: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>.
- MacIntyre P. D., Gregersen T. (2012), “Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination”, in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 2, pp. 193-213: <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.2.4>.
- Martínez Agudo J. de D. (2018), “Introduction and Overview”, in Martínez Agudo J. de D. (ed.), *Emotions in Second Language Teaching*, Springer International Publishing, Cham, pp. 1-16: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_1).
- Martínez Agudo J. de D. (2021), “Emotionality in TESOL and Teacher Education”, in Mohebbi H., Coombe C. (eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*, Springer International Publishing, Cham, pp. 519-524: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8\\_91](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_91).
- Masny D. (2016), “Problematizing Qualitative Research: Reading a Data Assemblage With Rhizoanalysis”, in *Qualitative Inquiry*, 22, 8, pp. 666-675: <https://doi.org/10.1177/1532708616636744>.
- Massumi B. (1995), “The Autonomy of Affect”, in *Cultural Critique*, 31, pp. 83-109: <https://doi.org/10.2307/1354446>.
- Menegale M. (2022), “Il concetto di benessere nell’insegnamento delle lingue: Nuove linee di ricerca”, in *Studi di glottodidattica*, 8, 2, pp. 132-143.
- Mesquita B. (2022), *Between Us: How Cultures Create Emotions*, W. W. Norton & Company, New York.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere: Manuale di glottodidattica*, Loescher Editore, Torino.
- Morin E. (2012), *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze.
- Nathanson D. L. (1992), *Shame and pride: Affect, sex, and the birth of the self*, Norton, New York.
- Needham R. (1975), “Polythetic Classification: Convergence and Consequences”, in *Man*, 10, 3, pp. 349-369: <https://doi.org/10.2307/2799807>.
- Ning Y. (2023), “The Role of Emotion in Language Education”, in Majoul B., Pandya D., Wang L. (eds.), *Proceedings of the 2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2022)*, Atlantis Press SARL, pp. 1097-1103: [https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8\\_139](https://doi.org/10.2991/978-2-494069-97-8_139).
- Oatley K. (2012), *The passionate muse: Exploring emotion in stories*, Oxford University Press, Oxford.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (a cura di) (2002), *Understanding the brain: Towards a new learning science*, OECD Publishing, Paris.
- Ortony A., Turner T. J. (1990), “What’s basic about basic emotions?”, in *Psychological Review*, 97, 3, pp. 315-331: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315>.
- Papoulias C., Callard F. (2010), “Biology’s Gift: Interrogating the Turn to Affect”, in *Body & Society*, 16, 1, pp. 29-56: <https://doi.org/10.1177/1357034X09355231>.

- Parr A. (ed.) (2010), *The Deleuze dictionary*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Pavlenko A. (2005), *Emotions and multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pavlenko A. (ed.) (2006), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*, Multilingual Matters, Bristol (UK).
- Pavlenko A. (2013), "The Affective Turn in SLA: From «Affective Factor» to «Language Desire» and «Commodification of Affect»", in Gabrys-barker D., Bielska J. (eds.), *The affective dimension in second language acquisition*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 3-28.
- Pavlenko A. (2014), *The Bilingual Mind: And What it Tells Us about Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pennycook A. (2016), "Posthumanist Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, 39, 4, pp. 445-461: <https://doi.org/10.1093/applin/amw016>.
- Pennycook A. (2018), *Posthumanist applied linguistics*, Routledge, London.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Plutchik R. (1982), "A psychoevolutionary theory of emotions", in *Social Science Information*, 21, 4-5, pp. 529-553: <https://doi.org/10.1177/053901882021004003>.
- Prior M. T. (2019), "Elephants in the Room: An 'Affective Turn', Or Just Feeling Our Way?", in *The Modern Language Journal*, 103, 2, pp. 516-527: <https://doi.org/10.1111/modl.12573>.
- Rosenwein B. H. (2006), *Emotional communities in the early Middle Ages*, Cornell University Press, New York.
- Russell J. A. (1994), "Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies", in *Psychological Bulletin*, 115, 1, pp. 102-141: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.102>.
- Russell J. A. (2003), "Core affect and the psychological construction of emotion", in *Psychological Review*, 110, 1, pp. 145-172: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>.
- Saffran J. R., Aslin R. N., Newport E. L. (1996), "Statistical Learning by 8-Month-Old Infants", in *Science*, 274, 5294, pp. 1926-1928: <https://doi.org/10.1126/science.274.5294.1926>.
- Schachter S., Singer J. (1962), "Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state", in *Psychological Review*, 69,5, pp. 379-399: <https://doi.org/10.1037/h0046234>.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Scovel T. (1978), "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review Of The Anxiety Research", in *Language Learning*, 28, 1, pp. 129-142: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>.
- Sedgwick E. K., Frank A. (1995), "Shame in the Cybernetic Fold: Reading Silvan Tomkins", in *Critical Inquiry*, 21, 2, pp. 496-522: <https://doi.org/10.1086/448761>.
- Sedgwick E. K., Frank A. (2003), *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*, Duke University Press, Durham.
- Serragiotto G. (2006), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima, Venezia.
- Shao K., Nicholson L. J., Kutuk G., Lei F. (2020), "Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model", in *Frontiers in Psychology*, 11, 2142: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02142>.
- Shao K., Pekrun R., Nicholson L. J. (2019), "Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?", in *System*, 86, 102121: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>.

- Siegel E. H., Sands M. K., Van Den Noortgate W., Condon P., Chang Y., Dy J., Quigley K. S., Barrett L. F. (2018), "Emotion fingerprints or emotion populations? A meta-analytic investigation of autonomic features of emotion categories", in *Psychological Bulletin*, 144, 4, pp. 343-393: <https://doi.org/10.1037/bul0000128>.
- Strawson G. (2004), "Against Narrativity", in *Ratio*, 17, 4, pp. 428-452: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2004.00264.x>.
- Swain M. (2013), "The inseparability of cognition and emotion in second language learning", in *Language Teaching*, 46, 2, pp. 195-207: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>.
- Teimouri Y. (2017), "L2 Selves, Emotions, and Motivated Behaviors", in *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 4, pp. 681-709: <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>.
- Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. (2019), "Second Language Anxiety and Achievement: a Meta-Analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 2, pp. 363-387: <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>.
- Thrift N. (2004), "Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect", in *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 86, 1, pp. 57-78: <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00154.x>.
- Tomkins S. (1962), *Affect Imagery Consciousness: Volume I: The Positive Affects*, Springer Publishing Company, Cham.
- Tomkins S. (1963), *Affect imagery consciousness: Volume II: The negative affects*, Springer Publishing Company, Cham.
- Toohey K. (2018<sup>2</sup>), *Learning English at school: Identity, socio-material relations and classroom practice*, Multilingual Matters, Bristol.
- Toohey K. (2019), "The Onto-Epistemologies of New Materialism: Implications for Applied Linguistics Pedagogies and Research", in *Applied Linguistics*, 40, 6, pp. 937-956: <https://doi.org/10.1093/applin/amy046>.
- Trentanove F. (2021), "Il progetto FAMILIA: la ricerca nella pratica", in *Elledue*, 6, pp. 5-13.
- Vitebsky P. (2005), *The reindeer people: Living with animals and spirits in Siberia*, Houghton Mifflin, Boston.
- Vogler G. (2021), "Bridging the gap between affect and reason: On thinking-feeling in politics", in *Distinktion: Journal of Social Theory*, 22, 3, pp. 259-276: <https://doi.org/10.1080/1600910X.2021.1927782>.
- Waterhouse M. (2021), "Art, affect, and the production of pedagogy in newcomer language classrooms", in *Language and Education*, 35, 3, pp. 268-284: <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1846554>.
- White C. J. (2018), "The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects", in Martínez Agudo J. D. D. (ed.), *Emotions in Second Language Teaching*, Springer International Publishing, Cham, pp. 19-34: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2).
- Wittgenstein L. (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, Oxford.
- Woods A. (2011), "The limits of narrative: Provocations for the medical humanities", in *Medical Humanities*, 37, 2, pp. 73-78: <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010045>.
- Woodworth R. S., Schlosberg H. (1954), *Experimental psychology*, Rev. Ed., Holt.

