

Ritorno ad Atene

Studi in onore di Umberto Galimberti

A cura di Gianluigi Pasquale

*A Tatjana Simoniti
(1946-2008)*

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:



Il presente volume usufruisce di un contributo del Dipartimento di Filosofia
e Beni culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

1^a edizione, aprile 2012
© copyright 2012 by
Carocci editore S.p.A., Roma

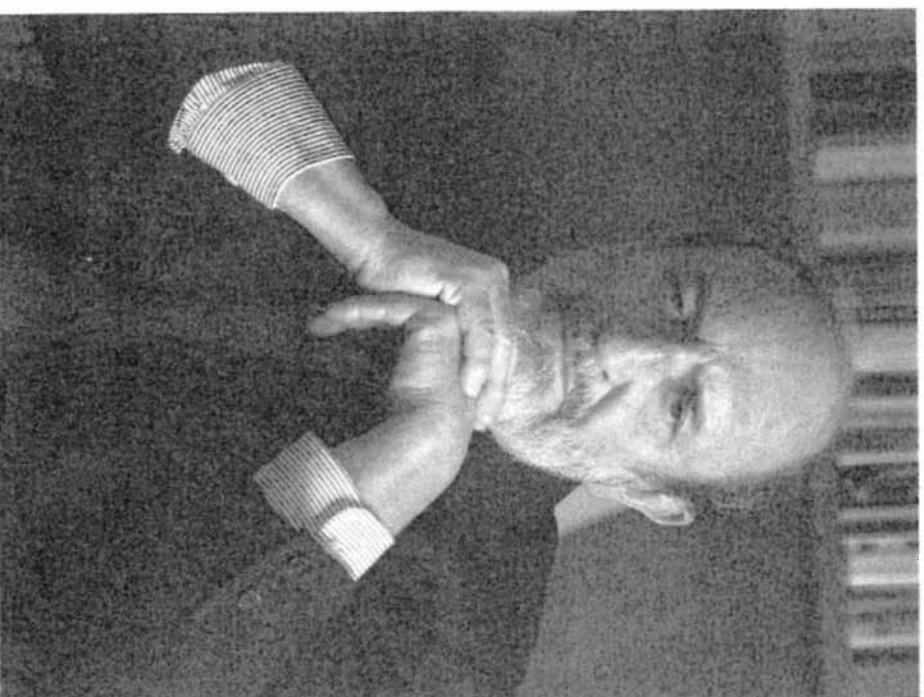
Realizzazione editoriale: Fregi e Majuscole, Torino

Finito di stampare nell'aprile 2012
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-6225-6

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.



© Giuliano Grittini, fotografo e artista (Milano)

A stylized, handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and curves, positioned below the photograph.

Indice

Prefazione di <i>Gianluigi Pasquale</i>	13
Nota biografica a cura di <i>Gianluigi Pasquale</i>	19
Bibliografia di Umberto Galimberti a cura di <i>Erika Valmorbidà</i>	21
Introduzione. L'occhio del testimone. Filosofia di Umberto Galimberti di <i>Gianluigi Pasquale</i>	37
Parte prima Psichiatria e fenomenologia	
La fenomenologia come premessa alla psichiatria di <i>Eugenio Borgha</i>	63
Luce, ombra e vera cecità. Sul buio "della" conoscenza: da Platone all'arte contemporanea di <i>Massimo Donà</i>	72
Vocabolari dell'interiorità e intenzionalità relazionale di <i>Adriano Zamperini</i>	91
Attualità paradossale del senso tragico di <i>Luigi Zoja</i>	100
La psichiatria e la fenomenologia al tempo di Jaspers di <i>Carlos Gabriel Chada Castro</i>	105
Metapsicologia dell'omicidio totalitario: metodologia, la Shoah di <i>Guy Laval</i>	117

La salute mentale esiste? di <i>Carlo Vigano</i> (†)	132
Le rappresentazioni della razionalità terapeutica fra tempo e destino di <i>Concetto Galloffa</i>	139
La psiche e l'esperienza del nuovo di <i>Luigi Aversa</i>	152
<i>Esser-ci</i> in psichiatria oggi di <i>Maria Luisa Pulito</i>	160
Le risposte del professore di <i>Marco Alloni</i>	179
Parte seconda Il pensiero simbolico	
« <i>Υψηλὸς ἔσται λόγος ἐαυτὸν αὐξῶν</i> » (È dell'anima un <i>logos</i> che accresce sé stesso) di <i>Meletis Meletiadis</i>	187
Jung e l'ermeneutica dei simboli del Crocifisso e della Trinità di <i>Piero Coda</i>	199
L'identità egoica in crisi: il tempo del Noi di <i>Bruno Callieri</i> (†)	212
Tragedia senza redenzione tra cose d'amore e morte. Autopsia filosofica di un suicidio di <i>Ines Testoni</i>	218
<i>Eros e poiesis</i> . Platone e le origini del fare di <i>Pietro Del Soldà</i>	237
Catastrofi dell'esistenza. Figure dell'umano e del divino nella tragedia greca di <i>Giorgio Brianese</i>	256
Il simbolo mancato di <i>Marie Carpio</i>	276
Umberto Galimberti interprete della "differenza" di <i>Maria Dalla Costa</i>	289

Parte terza L'età della tecnica	
Discussioni intorno al senso della verità di <i>Emanuele Severino</i>	303
Sul <i>Principio responsabilità</i> di Hans Jonas. Fragilità di un'etica per la civiltà tecnologica di <i>Carmelo Vigna</i>	321
Freud: la tecnica come luogo teorico di <i>Arnaldo Petterhini</i>	326
Pensieri sulle nuove dimensioni della tecnica: ontologia e nanotecnologie di <i>Luigi Ruggiu</i>	341
Aporie. Paesaggio e architettura nell'epoca del tecnocapitalismo di <i>Nicola Emery</i>	363
Il collezionista, ovvero l' <i>interieur</i> , e la trasformazione dell'esperienza di <i>Vincenzo Vitello</i>	376
Lo spirito della tecnica: dal potere all'onnipotere di <i>Luigi Vero Tarca</i>	389
Onnipotenza della tecnica e impotenza dell'etica di <i>Italo Scito</i>	398
La modernità, la tecnica, l'etica di <i>Lucio Corrella</i>	407
Dove sta e chi è il consulente filosofico di <i>Pier Aldo Rovatti</i>	415
La tecnica nella civiltà dell'accumulazione. Una nota di <i>Romano Madera</i>	427
Il "nomadismo" come cifra dell'umano. L'impossibilità della meta di <i>Francesco Brancato</i>	437
Parte quarta La consulenza filosofica e il mondo della vita	
Wittgenstein e la soluzione del problema della vita di <i>Luigi Pertisino</i>	453

Anche nel buio più profondo. Rilevo educativo del passato e del futuro di <i>Giuseppe Goisis</i>	467
Decostruzione del narcisismo di <i>Pierangelo Sequeri</i>	480
Stranieri morali. Sui paradossi etici dell'era globale di <i>Giacomo Marramao</i>	492
L'educazione emotiva di <i>Luana Padoan</i>	504
Il corpo dei media di <i>Dantele Goldoni</i>	521
Il male in noi. Analisi psicologica e giudizio morale nel <i>Diario</i> e nelle <i>Lettere</i> di Ety Hillesum di <i>Isabella Adinolfi</i>	539
Il mal-essere dei giovani e le risorse del pensiero di <i>Armando Matteo</i>	562
Il sacro e il cristianesimo nel pensiero di Umberto Galimberti di <i>Raffaella Laise</i>	571
Un racconto di <i>Sergio Sozi</i>	586
L'incanto delle immagini di <i>Davide Arini</i>	595
Come un viandante di <i>Carlo Feltrinelli</i>	600
Il desiderio desiderante di <i>Eugenio Scalfari</i>	603
Indice dei nomi	609

Prefazione

di *Gianluigi Pasquale**

In questo primo scorcio del XXI secolo è rarissimo, e questo in qualsiasi parte del pianeta, che si pubblichino l'opera omnia di un pensatore. Ciò accadeva forse nel XIII secolo, più tardi soltanto con qualche pensatore tedesco. La posa per iscritto dell'intero percorso intellettuale di uno scienziato, di un filosofo, di un teologo, e di alcuni altri ancora, non avviene mai, però, con un intento "sistemizzatore", bensì per la collocazione "speculativa" dell'apporto *determinante* offerto alla cultura. Con questo solo intento nacquero nel Medioevo le *Summae*. In altre parole, l'opera omnia non viene pubblicata per "mettere in ordine", per sistemare, un'abbondante produzione bibliografica, bensì per fissare l'*originalità* con la quale il pensatore ha vergato la cultura, appunto specularivamente, ossia irradiando su di essa una luce nuova, di cui l'*intellettuale* e il mondo del sapere gli sono e gli saranno grati. Questo è precisamente il motivo per cui la storica casa editrice Feltrinelli di Milano sta pubblicando, con buona ragione, l'opera omnia di Umberto Galimberti e, di riflesso, questo è l'obiettivo – per quanto meno pretenzioso – della presente miscelanea di studi in onore del professor Galimberti, edita con i tipi di un'altra casa editrice non meno prestigiosa, in occasione del suo 70° geneliaco.

Dall'Università Ca' Foscari di Venezia negli ultimi anni sono uscite alcune "miscelanee di studi" in onore di professori che arrivavano a fine carriera. Tutte quelle partorite dal Dipartimento di Filosofia e Beni culturali, poi, hanno sempre rispecchiato il buon nome di cui gode questo nostro Dipartimento nel panorama universitario italiano e, parimenti, il prestigio del festeggiato. Questa che presentiamo, però, trattiene un doppio *specimen* che ci corre l'obbligo di dettagliare.

Il primo concerne il fatto, assai peculiare, che a contribuire con dei saggi in onore del professor Galimberti non vi sono soltanto colleghi "veneziani", bensì anche molti altri filosofi, medici, psicologi, psichiatri, giornalisti e, perfino, teologi che nutrono – come si leggerà nelle pagine che seguono – stima, ammirazione, rispetto e affetto per il professore. Con il contributo, addirittura, di alcuni accademici non italiani. Questo variegato e ricco spettro di inte-

* Gianluigi Pasquale, dottore di ricerca in Filosofia e in Teologia, è professore presso la Pontificia Università Lateranense, Città del Vaticano, nello Studium Generale Marcianum e nello Studio Teologico Laurentianum nelle due sedi di Venezia e di Milano.

L'educazione emotiva¹

di Ivana Padoan*

L'EDUCAZIONE EMOTIVA

Nessuno di noi abita il mondo, ma esclusivamente la propria visione del mondo [...]. Non tutto il dolore è patologia. Spesso il dolore [...] è solo ignoranza di sé.

Umberto Galimberti, *Il successo della filosofia*

Riflessioni a ruota libera

L'uomo di *genio* ha dei sogni, delle visioni, prima *dissassembla* i significati, decostruisce, poi dopo il necessario distacco, pazientemente o improvvisamente crea cornici, dà la via a nuovi contesti che il suo impegno e rigore gli prospettano. In questo percorso di relazioni proietta la propria interiorità, la luce interiore che sgorga spontanea dal suo cuore. Dove?

In quell'ambito ancora inesplorato, forse oltre un possibile apparente, malgrado la sua visione scientifica, logica e consequenziale di un reale, di un quotidiano, che attraversa, calpesta e comunque ama intensamente e appassionatamente.

Tradizione, innovazione? È solo questione di tempo? Solo questione di forma? Anche Dio per creare l'uomo ha preso a prestito dell'argilla!

Chi cerca, sperimenta, elabora, parte sempre da qualcosa, da ciò che esiste già, ma l'atto, l'azione, l'effetto finale è altra cosa, un'altra dimensione, sempre intima, sempre unica, sempre personale. La forma, le parole, i concetti, le verità, il dinamismo della vita in perenne e continuo movimento a un certo punto esplodono nel caos, in ciò che ancora non ha forma, e si strutturano con una luce, un messaggio, un invito, una riflessione, in poche parole in una storia di vita intensa. Solo il mediocre si ferma alla crosta, ai limiti della forma, all'esteriorità. Se il mondo fosse solo una somma algebrica di cognizioni, che si sommano l'una con l'altra, sarebbe piatto, senza umanità. La meta-cognizione, lo spostamento del senso, la creazione di un nuovo contesto, o la scoperta di un contesto più sottile che soggiace e sostiene, la trovi nelle cornici, nelle indicazioni: tutto questo è opera dell'uomo di qualità.

Educare il pensiero, disciplinare la mente, fornire un intento, perseguirlo e mostrarlo al mondo è contribuire a educare il cuore. È una sfida olistica dinamica alla complessità, una sfida che si rinnova a ogni istante nel quotidiano, un vivere emozionalmente la propria comprensione che si arricchisce

e arricchisce in continuazione senza sosta. La decostruzione, l'uso degli strumenti concettuali isolati e separati, a sé stanti, ha senso solo in un'ottica di superamento e di rifondazione creativa. L'esistenza in sé è solo un presupposto, la rete è una *full immersion* necessaria della propria personale storia di vita, visto che la rete sarà sempre oltre l'esplicito, entro e oltre il silenzio della ragione, della parola e dei comportamenti. Umberto Galimberti è andato oltre l'*impasse* nichilista? Nel nichilismo l'uomo si ferma di fronte a un sentimento di ineluttabilità. Il cuore però ha capacità di osservare, di prendere le distanze, di sorridere, e su queste basi tesse nuove trame, nuove relazioni di conoscenza. Il pensiero è mediatore, per questo esiste un meta-pensiero, uno spostamento di livello, ma l'emozione è totale, non è mai meta...

Ci vuole dedizione, coraggio, semplicità.

La storia, i libri sono una sfida aperta, generazioni si sono formate e hanno sognato, la tua scuola è una traccia per chi vede e ha un Cuore!

Il linguaggio parlato o scritto è fatto di regole, e questo è il suo pregio, ma anche il suo limite.

L'uomo moderno fatica a riconoscersi, al massimo coglie una descrizione di sé, ovvero dei limiti, degli orizzonti e interessi che il suo pensiero cosciente abbraccia o ripropone. Usa queste mappe per orientarsi in un universo complesso che non è in grado di abbracciare nella sua totalità. Ogni istante è un passo ulteriore, portatore necessariamente di trasformazioni.

La libertà interiore esplora oltre la regola, l'uomo in sé non è definibile, proprio perché cela in sé l'inespresso, l'informale, è fluido, energia fluttuante, oscillante, vibrante, ridondante, che solo nella stabilità del proprio cuore può fiorire.

Flaubert ha concepito la scrittura come "educazione sentimentale", come strumento per risvegliare il suo tempo alla propria visione del mondo e della vita. Di fatto il testo scritto, il libro è un'oscillazione tra un vissuto e un'intenzione, un progetto; è mettere all'esterno un contenuto, un'immagine interna, un'intuizione, è come un distacco, un proiettarsi, un'apertura verso, un dare la vita alla propria consapevolezza, alle proprie intuizioni.

L'intuizione come passaggio dalla non-forma alla forma, al segno, è giustamente l'abbandono di questo fraseggio interiore informale (senza forma espressa), di questa oscillante ridondanza di magma inespresso. L'esteriorizzazione, la produzione è un travaglio, segna in generale un'appropriazione lecita più o meno di quell'immenso forziere senza fondo che è il dominio del silenzioso, del non detto, non concettualizzato, non formalizzato, non registrato, appropriazione come "diritto di..."

Tuttavia al posto di soffermarci sui paesaggi descrittivi della speculazione è più interessante spostare le nostre considerazioni "sul processo", sulle relazioni più che sui prodotti. Dal *logos* alla fenomenologia e viceversa senza soluzione di continuità. In quanto anche fenomeno-*logos*, la relazione è un vissuto, è una «enazione»², un'incarnazione compresente, è comunicazione, emozione che opera, che si rinnova, che si arricchisce alla pluralità delle sperti-

* Ivana Padoan, linguista, psicologa e pedagogista, è professore associato all'Università Ca' Foscari di Venezia, dove insegna Educazione degli adulti, Epistemologia della formazione e Pedagogia sociale e interculturale.

mentazioni: le proprie storie di vita. La relazione è come un dipinto sempre incompiuto, perennemente restaurato, rivisitato, oggetto di migliaia di emozioni, di sentimenti che cercano un dialogo, una coerenza per convivere, per accettarsi ed essere accettati reciprocamente, ma il loro svelamento – il loro venire al mondo – si fonda su una scelta.

L'educazione dà un senso alla relazione, è il percorso di un senso, è formazione veicolata, tende verso la modellizzazione, la rieducazione rimanda piuttosto alla relazione di riappropriazione di ciò che uno è, non alla modellizzazione, ma a ciò che esisteva prima, a ciò che la fonda, è necessariamente un discorso aperto, continuo, auto-generativo, *autopotetico*, ma valoriale solo nella fresca autenticità dell'immediatezza del presente.

La relazione – come l'emozione – è aperta, perennemente meta-cognitiva, meta-produttiva, meta-auto-produttiva-riproduttiva, è il presente continuo...

Produzione e intuizione sono allora elementi di una «struttura che connette»⁴, cornici, contesti, paradigmi elementari della complessità che sovrintende dal mondo di silenzio, che agisce oltre l'intenzionalità, oltre il senso, oltre la pluralità delle manifestazioni; e tuttavia è fondante.

Specialmente nella nostra epoca informatica dove tutto viene continuamente registrato, messo in rete e virtualizzato, non a caso si parla di «nuvola»⁵. Siamo dipendenti e condizionati da una civiltà virtuale che registra immagini, parole ecc. una civiltà del *backup*? Nessuna meraviglia allora che vi sia uno smarrimento generazionale e in parte strutturale.

Il furto più grave è quello fatto alla persona, al corpo, l'uomo di oggi fa sempre più fatica a trovare la propria certezza, perché la sua mente è agita altrove, le sue emozioni sono gestite altrove, i dati sono depositati altrove e l'identità è un asserito che muta: l'identità mediatizzata all'estremo è una distorsione, fino alla polluzione ambientale, o peggio delle coscienze; discorata da solidi pilastri di certezze, diviene merce di scambio, una velina?

Allora il disagio è solo un malessere provvisorio o la condizione?
Forzature della legge, o legge delle forzature?

2

Fenomenologie esistenziali e teoriche

In una trasmissione televisiva di qualche anno fa sul delitto di Cogne, Galimberti sottolineava, in presenza della madre del bambino, la necessità di elaborare il lutto nel silenzio. Il dolore della morte – diceva il filosofo – non si elabora nella spettacolarità dei media, ma nel silenzio delle parole e delle emozioni. Il dolore va vissuto dentro, nel proprio cuore, perché solo lì la sofferenza trova pace.

Di fronte a una presenza mediatrice diffusa, aggressiva, la necessità di fermarsi e fare silenzio richiede un cambiamento cognitivo dello sguardo, del vedere. Il silenzio cambia il punto di attenzione dello sguardo, cambia il punto di unione globale dell'individuo.

Il vero silenzio⁶ lascia posto all'ascolto e prende il tempo di un altro linguaggio, oltre la parola. È come un abbraccio ovattato, è una percezione senza spigoli, fatto a volte di luci soffuse, di penombre, a volte di bagliori intensi, ma mai abbaglianti, semmai una chiara consapevolezza, in cui in quei frangenti tutto appare più nitido e al contempo conciso, nella sua essenza senza fronzoli, schietto!

Siamo stati abituati nell'era moderna, l'era delle scienze e delle discipline, alle parole, alla densità dei significati, all'esattezza della *technè*, alla specializzazione, ma dove sta il linguaggio "rotondo", la poesia della circolarità, delle verità delle storie di saggezza degli antichi? Se da un lato le scienze "dure" hanno creato, tradotto azioni, comportamenti funzionali al sistema della tecnica, dall'altro le scienze umane e sociali hanno governato con le parole. Parole, concetti capaci di tradursi e tradurre in immagini-parole, rappresentazioni di simboli, di miti, di forme, identificazioni e proiezioni. Se nel linguaggio orale antico la parola aveva un senso immaginario, immaginifico, necessario per "vedere" (svelare ciò che è nascosto, cioè comprendere), per esprimere un'idea, un vincolo, una relazione, la parola nell'era della tecnica prende un altro significato, assume una funzione, una direzione, un processo di identificazione riduttivo dell'esistenza.

Il dissi nell'epoca della tecnica è un affermarsi, ma in una necessità di affermazione oggettuale.

Nell'era della tecnica il linguaggio della conoscenza è linguaggio delle conoscenze, delle discipline, degli specialismi: il linguaggio, nell'era della tecnica, è tecnica che si rafforza attraverso i media, parola, immagine scritta, oggetti...

Nell'era della tecnica, tocca al silenzio, alla parola-silenzio, all'ascolto, la possibilità di *tenere e tenere* nella complessità dei linguaggi, nella pluralità delle forme, nell'evoluzione dei sistemi.

Difficile momento quello attuale. Ogni epoca, diceva Frankl, ha la sua *neurosi*⁷. Autori come Bauman, Benasayag, Aubret, Galimberti stesso sottolineano da tempo la crisi di una società troppo velocemente cambiata e "senza promessa di futuro", troppo spesso con una rimozione o fuga dal presente, proiettata verso una virtuale leggerezza o estraneità dell'essere.

Quotidianamente fatti e fenomenologie del nostro tempo documentano un disagio intergenerazionale, la presenza di abusi di alcol, droghe, anoressia, bulimia, Internet, *sex addiction*, shopping compulsivo, gioco d'azzardo; suicidi senza speranza, senza comunicazione, violenze e bullismi attraversano intere generazioni.

Adulti che uccidono, uomini che uccidono le donne che amano, anziani che uccidono o che si lasciano morire di fronte alla perdita sono una presenza quasi quotidiana.

La violenza auto- o eterogenerata sembra lasciata al caso, si è sempre più soli e più depressi, più rabbiosi e ribelli, più nervosi e impulsivi, più aggressivi e più impreparati alla vita perché privi di quegli strumenti oggi indispensabili. Per Galimberti:

Questo comporta una formazione di personalità che, recuperando una categoria psichiatrica dell'Ottocento, si chiama "psicopatica" [...]. Lo psicopatico è una persona che di fronte a un fatto, anche grave, non ha risonanza emotiva; per cui ammazza qualcuno e poi va a bere una birra, in quanto non c'è la registrazione psichica dell'evento. Questo è un caso limite, ma i casi limite sono casi tipici di un trend... E il trend di oggi è una sorta di psicopatia, dovuta all'iperdosaggio di immagini violente televisive (passano nei canali della televisione trenta omicidi l'ora)⁸.

Aumenta «la difficoltà di codificare stimoli differenti», e quando il soggetto è in grado di codificarli «riesce a ridurre l'angoscia» altrimenti «diventa inerte per reggere l'ansia. Il problema diventa dunque codificare l'ansia o l'angoscia»⁹.

L'impossibilità di codificare le immagini e, secondo chi scrive, anche le parole, le forme, i comportamenti, l'incapacità di reggere i ritmi e le differenze, «riduce la recettività psichica».

La trasmissione di tutte le disgrazie del mondo abbassa la sensibilità psichica di ciascuno di noi, in particolare quella del bambino che è più piccola e più povera: così il bambino cresce in una condizione di apatia, di "psico-apatia". La psico-apatia è un grave problema che nei casi estremi diventa anche "ammazzo mia madre e chi se ne frega", ma come tendenza generale è la mancanza di relazione psicologica e soprattutto di risonanza emotiva dei propri gesti. Non si è costruita quella che Kant chiama "la differenza del bene e del male". Kant dice: "Non è necessario definire il bene e il male perché ciascuno lo sente naturalmente da sé". Ecco, loro non lo sentono e non lo sentono perché si sono difesi dall'eccesso di stimolazione¹⁰.

Che cosa è avvenuto di così profondo da bruciare le speranze, i desideri, la prospettiva e il vissuto? L'antropologo Marc Augé parla di *iper-modernità*, un mondo segnato da eccessi e «de-simbolizzazione»¹¹. La società ipermoderna non ha sfondo, radicalizza ed esaspera l'eccesso, la sovrabbondanza, il presentzialismo. Il primato della comunicazione, con i suoi eccessi segnati di messaggi, oggetti e figure, carica i significati. Li iperbolizza, li rende "densi di..." e predatori. Dentro il segno il soggetto si sente, esiste, prova l'ebbrezza di "essere altro" dal banale quotidiano uguale per tutti, si sente oltre la folla, la massa. Non si tratta dell'Ego nichilista, consapevole della perdita, ma di un ego asessuato, senza radici, senza futuro, un ego presente qui ora. Il ripetersi dei passaggi e delle presenze dei messaggi, la standardizzazione dell'opera crea il successo dello spazio stesso. Tutto viene veicolato dal ripetersi delle azioni dell'individuo solo nel suo agire, insieme ad altri, sconosciuti come lui, ma uguali nell'azione e nei simboli¹².

Il risultato di una fenomenologia della presenza/non presenza rende abnorme il peso della singola esistenza, incapace di confrontarsi con il banale quotidiano dell'esistere dentro le relazioni. Non siamo nella logica della "psicologia della folla"¹³, ma nella rappresentazione di un individualismo precario, provvisorio, di passaggio, il sentimento di un individualismo precario.

Augé chiama *non-luoghi* gli spazi dell'ipermodernità in contrapposizione ai luoghi antropologici. Spazi globali, asessuati, spazi dell'immagine, sovra-

strutture iperboliche, installazioni destinate a una circolazione a più vie, una circolazione veloce, ripetitiva e labirintica delle persone e delle cose. Sono gli *open spaces* in cui le persone si incrociano ma non si riconoscono, dove si convive senza interazioni, senza entrare in relazione. Spazi in cui l'altro diventa fratello nel disagio e nella difficoltà.

Secondo Lyotard¹⁴ il passaggio epocale è avvenuto con la morte delle grandi narrazioni, delle grandi metafore del futuro, della durata, dello sviluppo, della speranza e della "promessa". La transizione dalla "modernità solida" a quella "liquida"¹⁵ si è tradotta nell'affermazione dell'era dell'incertezza e dell'insicurezza, liquefazione dei legami sociali, precarietà del lavoro, paura sociale, individualizzazione della società. Il tempo fluido, senza radici e senza sogni, segna le cose che cambiano, la trasformazione veloce dei modelli, dei simboli¹⁶.

È il tempo, il dominio più significativo dell'*Existenz*. Nel solco di Beck e di Giddens, nelle loro affermazioni di un dissolvimento del tempo, Bauman porta all'attenzione la liquefazione di tutti i simboli, le forme e le strutture dei tempi precedenti¹⁷. Il tempo veloce e fluido brucia lo spazio, brucia il corpo, brucia le emozioni. La violenza contro l'altro si accompagna a una violenza di sé. Un malessere determinato dalla mancanza di riconoscimento, di auto-riconoscimento, di responsabilità, porta alla desertificazione delle emozioni, lasciando spazio alle forme primarie, naturalistiche dell'essere umano: le forme delle sue pulsioni.

Slegato dalle strutture, il soggetto diventa dipendente dalle sue azioni, dai suoi pensieri, dai suoi impulsi. Slegato dai legami formali, emerge un altro spazio per l'affermazione della sua identità, riemergono i legami interni, profondi, *gli schemi mentali e le prospettive di senso*¹⁸ del suo orizzonte naturalistico.

Il livello tonico vince sul livello cognitivo. Un *marcatore somatico*¹⁹ segna il lavoro interno di una psiche sconosciuta al soggetto stesso. Ma sono la mancanza e la riduzione dello spazio che vincolano il soggetto alla perdita di sé.

Serres sottolinea come l'unica vera grande trasformazione sia avvenuta con il passaggio dal tempo dell'agricoltura (continuità) al tempo della macchina (tempo separato). La rottura attuale marca un tempo pieno di segnali, vuoto di segni, bruciando lo spazio esistenziale in una continuità di flusso. Non vi è più uno spazio mentale stabile per il soggetto. Non può più ritrovarsi in qualche luogo, un proprio luogo; tutto lo spazio è occupato dalle cose, dal movimento, dal suono, dagli altri. L'altro e l'alterità invadono lo spazio, il suono, il tempo, il paesaggio mentale. Ecco perché bisogna ritrovare il silenzio, la voce, lo spazio e il proprio tempo. L'esercizio della violenza e dell'autoviolenza sembra essere diventato, nel nostro tempo, il segnale di sé.

Il punto di partenza è sempre lo stesso: la necessità e lo sviluppo di interconnessioni nelle relazioni, agendo sul grado di non-linearità del sistema, tendono a rendere obsoleti molti dei paradigmi delle rappresentazioni tradizionali (trasmissione, dipendenza, equilibrio, comportamenti razionali ecc.). Processi interconnessi e pervasivi a livello globale condizionano e modificano radicalmente non solo il *modus vivendi* dei soggetti, ma le stesse

finalità e il significato delle rappresentazioni e dei simboli che hanno caratterizzato le precedenti società. In questo senso, il malessere individuale non va letto come semplice malessere del soggetto, ma come un'imbrigliatura del soggetto dentro un malessere diffuso, sociale, un malessere di relazione, incapacità di stare dentro a una relazione differente con il mondo²⁰. In questo contesto i modelli tradizionali sembrano incapaci di dare risposte corrette alle domande individuali e all'evoluzione sociale.

L'esistenza sembra trovarsi confinata in un limbo senza prospettive. La necessità di sentirsi implicati, di essere sempre *en ligne*, perché di fronte al *mostro del vuoto* l'individuo si perde... dentro ai fantasmi della propria illusione. Incertezza, disagio, problemi di violenza e di autoviolenza sono risposte alla difficoltà di coniugare il mondo interno con il mondo esterno. Nella relazione acritica delle cose, nella mancanza e nell'impossibilità di riconoscere la difficoltà dell'esistenza, eccesso e fluidità rendono vivo l'essere, lo presentificano reiterativamente. Nel tempo antico, nella modernità, la difficoltà veniva percepita proveniente dal mondo esterno, dalle credenze, dalle macchine; oggi la difficoltà sta tutta dentro la difficoltà di riconoscere l'implicita e l'esplicita relazione con il mondo esterno. Prima il soggetto era o veniva autorizzato ad agire in nome di un dio, di una macchina, di una regola. Aveva un'identità riconosciuta o attribuita con la quale poteva agire. Oggi il soggetto è dentro una complessità, una globalità, una diversità di modelli di identità e valori fluidi. Questa nuova modernità non conserva più le cose e le forme, tutto viene gettato, cambiato, modificato in breve tempo. I cambiamenti sono connotati all'esistenza stessa degli oggetti, delle forme, delle identità dei soggetti. Pluralità e multilateralità rappresentano la condizione umana dell'esistenza attuale. Basti pensare all'oderno primato della *performance* sul teatro, sulla durata, sulla stabilità delle forme, dei comportamenti, sull'economia, sulla cultura²¹.

La performance ben rappresenta l'ipermodernità contemporanea caratterizzata da una sovrabbondanza di segni trasversali che possono rappresentare la complessità odierna. Segni, messaggi, oggetti, assumono nuovi significati, transitano culture differenti, portano nei contesti la sofferenza e le grida di mondi altri. Questo *iper*, questo "troppo", questo *eccesso* richiede un continuo superamento, "una vita al massimo"²², la presenza di situazioni limite che nello stesso tempo fa da contenente alle esistenze attuali espropriando il soggetto dalle sue decisioni, portandolo nel deserto dei significati e delle azioni. Il non agire, il *vuoto* come scelta, decisione-ascolto, affermazione del mondo orientale, qui diventa la condizione senza speranza della vita. La vita nell'ipermodernità richiede un gesto assoluto. Che cosa è più assoluto della morte?

L'oggettivazione dell'esistenza porta a una difficoltà, a intravedere una possibilità di soggettivazione, di identità soggettive. Siamo soggetti di *appartenenza*, dice Serres²³, la nostra identità è come l'abito di Arlecchino²⁴. L'impossibilità di un'identificazione stabile è accompagnata dalla difficoltà di intravedere valori che la sostengano, di controllare la vita psichica, di avere

comportamenti stabili, di rispondere consapevolmente, di rimediare a situazioni critiche. Oggi l'impossibilità emerge nel governare la relazione con le cose, con sé stesso, con il mondo. È la relazione, il vero problema della società attuale. Le relazioni nella storia sono sempre state governate da leggi e da valori, da forme e da ruoli determinati. Il soggetto non è mai stato libero. Oggi vi è un eccesso di libertà, di possibilità. Oggi vi è una sofferenza della libertà.

E questo si riflette anche nei comportamenti: l'uomo si rivela incapace di conservare e porre rimedio alle situazioni, preferisce disfarsi e quindi la sua capacità di relazione logica si abbassa, mentre si innalza la soglia di reazione irrazionale. Il valore da proteggere non è tanto la creazione di valori morali interiori, quanto la relazione con le sue dinamiche e leggi. Nella relazione ogni moto egotistico o gratuito genera distanza, dolore, sofferenza nell'altro. È il vissuto relazionale il valore, non il suo aspetto formale o l'adeguamento a quello che si deve fare.

Bisogna imparare un'altra relazione, una relazione tra differenti che occupano gli stessi spazi, spazi esterni, non solo interni: coabitazioni di case, spazi comuni di vite e di culture diverse, di stanze e di *di-stanze* differenti²⁵. Bisogna cominciare a pensare all'educazione come educazione alle differenze con differenza. Un'educazione alla differenza come educazione, come cognizione e come valore. Un'educazione al sentire etico ed emotivo.

L'educazione deve fare i conti con l'emozione che fin qui ne è stato l'incampo. Fin qui ne è stata fuori, pericolosa per la ragione. Meglio la separazione tra emozione e ragione, tra mente e corpo, tra familiarità e amicizia di chi si divide le cose, non certo «la condivisione che mette insieme le proprie divisioni»²⁶. L'etica è stata il discorso dal Dio al mondo, "dal padre al figlio", dal padrone al servo. L'emozione è stata lasciata al di qua dall'etica. Alle persone viene affidato un ruolo e dentro al ruolo può succedere di tutto, dentro al ruolo l'individuo è solo: bambino, adulto, madre, padre, figlio, maestro, allievo. Bisogna trovare un silenzio e un discorso a più voci, una cura della differenza, una cura delle relazioni. Bisogna imparare le relazioni *restitutive*, così come si è senza voler essere altro, e riconosciuto per unico e solo. Bisogna imparare un'etica della differenza, senza proprietà. "Appartenenza", dice Serres, e non proprietà, presenze – presenza di me e dell'altro – senza obblighi ma con legami, che vivono senza scambi, dono contro dono – direbbe Mauss²⁷ –, dove il dono non si aspetta la ricompensa ma la reciprocazione, la relazione. Bisogna entrare nello spazio-tempo della relazione ora che lo spazio di durata non c'è più.

Per tutto questo manca il linguaggio, manca la società, mancano le distanze, gli spazi, i luoghi, manca il silenzio dell'io. Mancano le *maglie simboliche*, perché una relazione [...] tra differenti chiede di un sapere e un dire differente, un sapere e un dire di vita e non di morte, con diritto, con autonomia e con libertà²⁸.

Un linguaggio... della presenza, della condivisione: l'"osmosi del vivere".

«Il mondo non è ciò che io penso ma ciò che io vivo»³⁹, scriveva Merleau-Ponty. E Galimberti:

Il benessere emotivo e relazionale è come effetto della significanza esistenziale. Si può anche vivere senza esistere, ma non si coglie la possibilità di essere diversamente. Nel vuoto esistenziale del disagio odierno ci sono giovani capaci di gesti a tal punto slegati tra loro da non essere percepiti come propri perché incapaci di sentire cosa è giusto e cosa non è giusto, chi sono e cosa ci faccio al mondo⁴⁰.

Se ogni epoca ha le sue nevrosi, ogni epoca ha bisogno di una propria educazione.

La “realtà” emozionale, trascurata nella società precedente anche dagli psicologi dell’educazione – pensiamo a Piaget, ma anche a Vygotskij –, lascia ai fenomenologi della malattia e della cura o alla letteratura e alla concezione maschilista del femminile, diventa oggi la porta, la passerella del passaggio alla realtà esistenziale ortana dell’oggettivizzazione.

Nelle scienze cognitive l’emozione viene percepita come un evento scatenante, originato da rottura delle aspettative, da contraddizione fra piani diversi, disturbante una logica lineare della comunicazione e del pensiero. Sia nel mondo interno al soggetto, sia come nel mondo della relazione esterna, l’emozione scavalca la ragione e pone il soggetto nella differenza. Per Goleman, l’emozione dei padri putativi del concetto di “intelligenza emotiva”, l’emozione rappresenta la condizione di un sentimento, di un pensiero, nonché dell’azione. Individuale o sociale la condizione emotiva è il prodotto delle aspettative, delle premesse perturbate, degli squilibri, delle mancanze rispetto a uno status di benessere⁴¹. Ma l’emozione non è un tratto negativo della personalità, è la chiave della personalità; forma e forza di un’idea, di una strategia, di un’espressione di sé. L’emozione non è un processo sovrastrutturale del soggetto ma *organizzativo* del soggetto stesso, la sua *strutturazione* dipende dalle condizioni del rapporto al contesto, dagli *accoppiamenti strutturali*⁴², la sua condizione emerge dagli incontri reticolari dei neuroni⁴³, dai sistemi interattivi albercati nelle storie di vita, nelle esperienze esistenziali dei corpi e delle anime, nei *frames* dell’intuizione e degli *instigings*⁴⁴. L’emozione governa la ragione, la logica dei processi quotidiani; non sempre emerge perché connota una azione a un agire reiterato o identificativo; ma allorché avviene un cambio di paradigma, anche solo una sfumatura di differenza, ecco il “marcatore somatico” che emerge dando senso al dire e al dirsi dell’azione, come di un’idea. Per Gardner sia l’intelligenza intrapersonale (l’assertività dei propri sentimenti e la capacità di basarsi su essi) sia quella personale (l’abilità di interpretare empaticamente gli stati altrui) rappresentano l’intelligenza emotiva⁴⁵.

In sintesi, l’approccio psicologico e quello psicoeducativo riconoscono la condizione emotiva come una capacità di riconoscere propri e altrui sentimenti, capacità di motivare e di motivarsi, capacità di gestione di sé e dell’altro.

L’interpretazione *strutturale* dell’emozione porta facilmente il discorso sul valore del soggetto e sulle competenze che il soggetto deve assumere per poter gestire il suo ruolo. Un salto qualitativo a questa definizione lo pongono Amartya Sen e Martha Nussbaum⁴⁶, riconoscendo la condizione della *capacitazione* non solamente come un valore e una competenza, ma come una condizione di agire positivamente nel contesto⁴⁷. La capacitazione non è una tecnica o una metodologia del saper essere emotivo o fare educazione emotiva, ma la condizione agita dell’educazione e dell’educabilità. Alla luce delle concezioni di Mezirow⁴⁸, sulla scia di Habermas, siamo in presenza di una prospettiva differente dall’apprendimento strumentale e comunicativo. Qui non è in causa solo un processo dialogico di condivisione, ma la condizione stessa dell’emancipazione dell’individuo rispetto alla condizione esistenziale. Intervenire *sull’emozione* può rischiare di diventare ancora una volta un problema di cura o di semplice apprendimento comunicativo. Il salto qualitativo sta nella condizione di sviluppo di contesti di capacitazione dove i soggetti possano agire e interagire sviluppando, *trattando*, la propria emozione.

Bambini, adolescenti, adulti, anziani oggi più che mai sono dentro un tempo esterno, pieno e aggrovigliato di informazioni, comunicazioni, confronti, e, per molti di loro, uno spazio interno *vuoto*. La consapevolezza, la coscienza e lo spirito critico, ma soprattutto la padronanza di sé sono processi che coinvolgono il portatore emotivo e richiedono tempi lunghi ed esperienze significative, soprattutto condizioni relazionali, palestre di educazione emotiva. La dominanza di letture oggettive dei dati delle esperienze e del vissuto significa scavalcare il senso e il significato singolo e irriducibile di queste, togliere valore personale alle conoscenze, quel valore capace di restituire il significato e le prospettive di senso di ogni singolo soggetto. “Comprendere il punto di vista” non è un semplice problema di contenuti, di processi, di teorie. Significa dare senso al conoscere, allo sfondo epistemico che tiene le conoscenze. È un problema di sfondo, è l’organizzazione profonda che tiene insieme le varie parti di noi, che sottende alle scelte, all’imponderabile, al futuro.

Arrivare alla meta-cognizione (deutero-apprendimento)⁴⁹ significa identificare le premesse che formano le prospettive di senso. Significa avvicinarsi alla meta-cognizione, alla forma capace di leggere il funzionamento della propria cognizione quel *transcendentale*⁵⁰ che ci porta dentro i limiti del nostro conoscere. Non ci si avvicina alla cognizione in maniera azzardata o ottimistica, caotica e violenta, verbale e logorroica, perché il livello emotivo diventa ingestibile. Ci si avvicina attraverso la leggerezza, il tempo, la *levità*, come sottolinea Contini⁵¹. Il tragitto è doloroso, quasi impossibile per i bambini, i giovani e gli anziani. Lo è anche per gli adulti e i professionisti del mestiere. La porta, la passerella più efficace passa per l’*empatia*:

Quella capacità di intendere l’altro al di là della comunicazione esplicita. L’empatia mette in gioco spazio e tempo, in quella *giusta distanza* che impedisce all’amore di

travolgere e all'indifferenza di raggelare. Empatia vuol dire *giusto tempo*... Il tempo opportuno, il tempo debito, il tempo dove la parola si incontra con l'ascolto, senza fraintendimento, in quella giusta coincidenza che la lunga frequentazione rende possibile⁴².

L'empatia richiede che ci si decentri, non per arrivare come se si fosse nei panni degli altri, che forse non ci si arriva mai [...] ma è un approssimarsi a qualcuno, è un porsi in ascolto [...]. Occorre sapersi mettere in ascolto anche nei confronti dei bambini, non avere fretta di dare delle risposte, avere il tempo di accogliere le domande espresse e inesprese⁴³.

Ascolto che secondo Galimberti ha bisogno di un'altra prospettiva, non una direzione di cura, ma una prospettiva prioritaria come l'*educazione emotiva*⁴⁴.

4

L'educazione emotiva

Educatori, pedagogisti, sociologi e psicologi insistono da tempo sulla difficoltà educativa per rispondere alle difficoltà esistenziali, imputando alla famiglia e/o alla scuola un *deficit* educativo, una mancanza di responsabilità sociale. Dall'altro canto, economiche interpretazioni cliniche sostengono l'efficacia dei modelli di cura e di assistenza: aiuto, sostegno, parola, forme diventate quasi maniacali e generalizzati in tutti i campi della società attuale.

Molto del senso comune dimentica tuttavia altre responsabilità, *in primis* quelle culturali e quelle sociali. Non basta tuttavia chiedere alla famiglia e alla scuola di educare all'emozione, ma è l'intero corpo della sussidiarietà e della professionalità, della socializzazione imposta, che deve maturare un altro paradigma.

Oggi, individui e strutture sono sempre più compartecipi della responsabilità esistenziale propria e altrui. Nelle forme del vivere nessuno può dirsi fuori dalla relazione che *intra*⁴⁵ l'individuo all'altro, l'individuo al sociale. La *postmodernità*, togliendo il primato alla soggettività *organizzata* della modernità, ha risposto al *vuoto individuale* ponendo al centro la relazione. Ogni soggetto può solo fare i conti con la struttura relazionale con la quale si forma o è formato, con le strutture a cui partecipa, che *condivide*, che *vive*.

Per far fronte a questo ascolto profondo dell'esistenza, l'individuo oggi deve ri-appropriarsi della propria educabilità, slegarsi dall'educazione ricevuta, riconoscerla, destrutturarla e rimetterla in gioco, per poter riconoscere un'idea creativa di sé. L'educazione infatti rappresenta, assieme alla sessualità, il processo emotivo-creativo più forte nel sistema delle relazioni umane. La sua influenza è, per la cognizione, l'*imprinting* e il valore che la relazione sessuale ha per il corpo e la mente. Il senso di appartenenza, di riconoscimento, di dipendenza, di amore e odio, di cooperazione e di abbandono è il costruttore di schemi educativi. Il costrutto emotivo ricevuto, costruito, è il contenente più potente dell'educabilità.

Tuttavia le condizioni educative oggi prioritarie sono definite dalle forme emotive dell'apparato comunicativo e sociale, dai linguaggi emozionali della

tecnica e dell'immagine. Sono le forme della relazione, quelle più applicative e derivate, immagini identificatorie e di *imprinting*, come evidenziano i neuroni specchio. L'accrescimento abnorme della problematica esistenziale e, di contrappunto, l'economia della cura e dell'assistenza hanno posto sotto tutela l'individuo e la sua esistenza, togliendo valore alla condotta educativa e preventiva di base. E ancora, la trasformazione economica della società, da economia produttiva a derivata, ha liquefatto la coerenza tra processo e prodotto. In questo senso la società si trova ad assumere il modello di sviluppo prioritario "presentificato", delegittimando le istituzioni spazio-temporali come la famiglia e la scuola, delegittimandole in quanto autorità produttiva e vigilante, pur tuttavia caricando famiglia e scuola di un ruolo di *welfare* assistenziale a tutto campo. In questa direzione la prospettiva educativa istituzionale, rappresentata dalle organizzazioni preposte, risulta debole, malgrado le grida dal deserto di diversi autori a partire dagli anni Ottanta⁴⁶.

Per Galimberti la questione emotiva e la sua educabilità richiedono un profondo cambio di prospettiva da parte del soggetto stesso alle prese con il proprio sviluppo. È un problema di responsabilità nei confronti di sé stesso, di ricerca profonda del proprio *daimon*⁴⁷. La cura di sé diventa un processo di *autoformazione*⁴⁸ da parte dell'individuo stesso, alla ricerca del suo *empowerment*, della sua *ragione* esistenziale.

La modernità, con i suoi ruoli e le sue responsabilità separate, ha costruito processi e prodottori alla luce della ragione razionale. La società attuale, spazzando le strutture, rimette in gioco le responsabilità ponendo una domanda di *ragionevolezza* nei nuovi *luoghi* esistenziali. Davanti a un malessere sociale così diffuso, Benasayag e Schmit, cercando di definire il cambiamento radicale del paradigma ontologico, arrivano a chiedersi se si è di fronte a una necessità "terapeutica" della società stessa⁴⁹.

La condizione umana oggi richiede a ogni soggetto una capacitazione di tenuta della propria *costruzione* di sé. Ogni creazione, anche quella di sé, avviene nel chiaroscuro della relazione. La chiarezza del diurno, secondo ragione, trova spiegazione nell'oscurità del notturno secondo *emozione*⁵⁰. L'individuo oggi si deve *tenere*, e tenersi significa impedire alla ragione la difesa a oltranza dell'eccesso di espansione, eccesso che sta nel paradosso della chiarezza della ragione. L'individuo ragionevole tiene ferma la propria ragione che lo difende in tutte le sue pulsioni. L'individuo ragionevole si dà il tempo di pensare e di creare altri comportamenti⁵¹. Per troppo tempo, sotto i mondi e corpi, identità ed esistenze. Bisogna investire la propria potenza per tenere e frenare la propria espansione, per aprirci allo sguardo dell'altro. "Tenere la ragione" è lavoro emotivo, lavoro della mente ragionevole che si-cura nel pensiero. L'educazione è *cura* del pensiero e della mente⁵², aver cura della mente significa... aver cura di sé.

Il lavoro di cura ha origini antiche, nasce con la storia dell'uomo primordiale, la sua matrice si trova in quell'area antica del cervello sede delle emozioni alla quale l'uomo moderno fa sempre meno ricorso.

Nel deserto della comunicazione emotiva che da piccoli non ci è arrivata, da adolescenti non abbiamo incontrato, e da adulti *[noi]* ci hanno insegnato a controllare, fa la sua comparsa il gesto, soprattutto quello violento, che prende il posto di tutte le parole che non abbiamo scambiato né con gli altri per istintiva diffidenza, né con noi stessi per astasia emotiva⁵³.

Un'educazione umana, di un uomo che non alza le mani sulla propria donna, sull'altro, quando ascolta e si ascolta, sente e comprende che l'emozione che lo lega lo definisce. Perseverare nella propria marca identificatoria senza tener conto dell'altro significa entrare in una paranoia di sé. Serres la definisce come:

Un'esperazione di un tratto locale che vetrifica lo spazio mentale e che non lascia passare altre variabili e variazioni. La paranoia di sé si sviluppa secondo le stesse leggi di espansione che vengono chiamate leggi di ragione. Diventa difficile chiamare ciò pensiero, perché vincolato da leggi di determinismo, di logica lineare, di difesa del campo⁵⁴.

“Pensare” invece significa trattenerci, aver cura dell'emozione interna al pensiero, aver cura del proprio *daimon*. Questo pensiero comincia quando «il desiderio si epura da qualsiasi compulsione alla dominazione»⁵⁵.

Aver cura del pensiero significa districarlo dalle leggi di ragione, della ragione unica (pura), verso le leggi della ragionevolezza, verso l'immersione nelle differenze, nelle possibilità altre, nelle variabili dei corpi e nelle azioni contaminate che la ragionevolezza pone o svela⁵⁶. La ragionevolezza è una posizione relazionale, la ragione no, la ragione regna nel precipizio del sé, dell'identificato, come i neuroni specchio confermano. Nell'antropologia dell'immaginario, Durand oppone il mondo “diurno” al mondo “notturno”, il mondo solare della ragione e della tecnica al mondo notturno dell'oscuro, ragione oscura del potere nascosto, del potere di sé autodeterminato. Scegliendo il chiaro-scuro si sceglie la possibilità del cambiamento, della dinamica della ragionevolezza, della ricerca del pensiero che si costruisce e cresce nel dialogo con l'emozione. L'educazione emotiva esce dai paradigmi del modello dell'identificazione della ragione, esce dai sistemi di dipendenza, dell'affezione, del “come sé”, per situarsi in un pensiero di sé che comprende e si comprende – mentre comprende – in un pensiero di più possibilità, *io, il mondo, più qualcosa d'altro*⁵⁷, di scelte di contesto, di ragionevolezza, di spiegoni aperte, di futuro che cresce.

In questo senso l'educazione emotiva è una riappropriazione, una cura della propria mente e cura della relazione con l'altro senza schermi, una comunicazione diretta “a pelle” con la mente dell'altro. Antropologia o ontologia relazionale? Non si confonda l'educazione emotiva con l'educazione affettiva, nemmeno genericamente con l'educazione familiare e l'educazione scolastica in gruppo. L'educazione emotiva è l'educazione a un pensiero emozionale che si apre alla responsabilità delle proprie azioni così come delle reazioni. E un'educazione necessariamente individuale, non collettiva,

risponde *all'estetica del singolo*⁵⁸, alla sua emozione di esistere. Non vi è la necessità di una terapia ma di interventi qui e ora nei contesti esistenziali, interventi lievi, non pesanti, di implicazione personale dei movimenti operativi e mentali.

Per Galimberti insegnare l'alfabetizzazione delle emozioni come cura della relazione interpersonale è un primo passaggio.

E chi non sa sillabare l'alfabeto emotivo, chi ha lasciato disseccare le radici del cuore si muove nel mondo pervaso da un timore inaffidabile e quindi con una vigilanza aggressiva spesso non disgiunta da spunti paranoici che inducono a percepire il prossimo innanzitutto come un potenziale nemico. E tutto ciò perché? Perché manca un'educazione emotiva: innanzitutto in famiglia, dove i giovanissimi trascorrono il loro tempo in quella tranquilla solitudine con le chiavi di casa in tasca e la tivù come baby sitter, e poi a scuola, quando sotto gli occhi molto spesso appannati dei loro professori ascoltano parole inincidenti, che fanno riferimento a una cultura troppo lontana da ciò che la tivù ha loro offerto come base di reazione emozionale. E così la loro sensibilità gracile, introversa e indolente, che la scuola si guarda bene di educare, tracolla in quell'inerzia a cui li aveva allenati quell'apprendimento passivo davanti al video e oggi davanti a Internet, con frequenti fughe nel sogno o nel mito, nella ricerca neppure troppo spamodica di un'identità di cui troppo presto si dubbia di poter ripetere la fisionomia, per incapacità di rintracciare radici emotive proprie⁵⁹.

Perché l'emozione è essenzialmente “relazione”, e dalla qualità delle nostre relazioni possiamo leggere il grado della nostra intelligenza emotiva, la cui educazione oggi è lasciata al caso:

Se la scuola non è sempre all'altezza dell'educazione psicologica, che prevede, oltre ad una maturazione intellettuale anche una maturazione emotiva, l'ultima *chance* potrebbe offrirla la società se i suoi valori non fossero solo *business*: successo, denaro, immagine e tutela della *privacy*, ma anche qualche straccio di solidarietà, relazione, comunicazione, aiuto reciproco che possano temperare il carattere sociale che, nella nostra cultura, caratterizza sempre di più il nucleo familiare. Oggi infatti quel che succede in casa resta lì compresso e incommunicato, e quel che succede fuori è trattato con quelle maschere che ogni giorno indossiamo per non lasciar trasparire proprio nulla dei drammi, delle gioie e dei dolori che si vivono dentro le mura di casa ben protette [...]. E allora prima del letto del psicoterapeuta dove le parole si scambiano, come è noto, a pagamento, prima dei farmaci che soffocano tutte le parole con cui potremmo imparare a nominare e a conoscere i nostri moti d'anima, dobbiamo convincerci della necessità e dell'urgenza di un'educazione emotiva preventiva, di cui scassissime sono le occasioni in famiglia, a scuola e nella società⁶⁰.

5

Per concludere...

Educare l'emozione, rieducare la semplicità, l'immediatezza, la freschezza, il sentimento del piacere delle cose, degli incontri, dei volti, degli abbracci, delle risate, riappropriarsi del quotidiano senso di tranquillità in cui le cose

divengono facili, le persone sono felici anche nel caos delle difficoltà. Pensare è emozione, una bella emozione, scrivere l'emozione è essere, essere in armonia, in sintonia con le vibrazioni positive del mondo, essere una particolare modalità responsabile: emozione distesa, concisa, intensa. Questo sentimento di appartenenza condivisa di una vita dedicata, che si rinnova nelle forme, nei soggetti, ma che è stabile nei sentimenti, nelle ragioni del proprio cuore e in quello degli altri compagni di percorso, la stima reciproca, la cura e il sostegno, il guizzo geniale, creativo e il sorriso compiaciuto, soddisfatto di aver dato qualcosa, senza che sia richiesto nulla in cambio, tutto questo resta, non scompare, spesso illumina.

Grazie, Umberto.

Note

1. Ai lettori: parti di questo testo sono state scritte in senso dialogico. La produzione di senso è inseparabile dall'appoggio semantico del ritmo della scrittura (proprio del pensiero ideogrammi dell'Estremo Oriente). Cfr. anche J.-L. Nancy, *All'ascolto* (2002), Raffaello Cortina, Milano 2004.
2. U. Galimberti, *Il successo della filosofia*, in "la Repubblica", 22 ottobre 2003.
3. F. J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La via di mezzo della coscienza* (1991), Feltrinelli, Milano 1992, p. 49.
4. G. Bateson, *Mente e natura* (1979), Adelphi, Milano 1984, p. 127.
5. M. Ferraris, *Ricostruire la decostruzione*, Bompiani, Milano 2010, p. 13.
6. Cfr. P. A. Rovatti, *L'esercizio del silenzio*, Raffaello Cortina, Milano 1992, p. 286.
7. Cfr. V. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso* (1977), Elettedit, Leumann (TO) 1983; Id., *Teoria e terapia delle nevrosi* (1961), Morcelliana, Brescia 1978, pp. 112-3.
8. U. Galimberti, *Analabeti sentimentali*, in "la Repubblica", 1° settembre 2002.
9. *Ibid.*
10. Id., *Educazione emotiva a scuola*, Scuola Sportiva DEPA - Palermo, 7 marzo 2011, p. 65.
11. M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della modernità* (1992), eleuthera, Milano 2005, p. 134.
12. Cfr. N. Aubert, *L'individuo ipermoderno*, Eres, Paris 2004, pp. 66-7.
13. Cfr. G. Le Bon, *Psicologia delle folle* (1895), TEA, Milano 2004, p. 45.
14. Cfr. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Mimesis, Paris 1979, p. 187.
15. Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida* (2000), Laterza, Roma-Bari 2002; Id., *Parra liquida* (2006), Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 11-2.
16. Cfr. N. Aubert, C. Roux-Dutort, *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Flammarion, Paris 2003, p. 349.
17. Per Bauman la modernità ha garantito la stabilità sociale attraverso la razionalità, dando all'economia il primato di guidare tutte le altre vicende umane e sociali: famiglia, scuola, lavoro, istituzione e organizzazione. Il controllo del tempo, a partire dal controllo dello spazio, ha stabilizzato il potere reiterandolo attraverso il rapporto controllore-controllato.
18. Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* (1991), Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 35.
19. Cfr. A. Damasio, *L'errore di Cartesio* (1994), Adelphi, Milano 1995, p. 70.
20. Cfr. I. Padoan, *Forme del disagio adulto*, Pensa, Lecce 2009, pp. 34-5.
21. La performer Marina Abramović, nata a Belgrado nel 1946, è l'emblema di questa ipermodernità. La sua ricerca spinge al massimo la spettacolarità del corpo proprio come esempio di rappresentazione di una sopraffazione del mondo sull'individuo, ma anche come ricerca del limite del singolo in-dividuo. La ricerca di Marina Abramović porta al limite estremo la riconquistata unità del corpo spingendo le frontiere del potenziale fisico e mentale.
22. Cfr. V. Rossi, *Vado al massimo*, Carosello 1982.
23. Cfr. M. Serres, *Le tiers-instruit*, Gallimard, Paris 1991, p. 89.
24. Cfr. Id., *Il mantello di Arlecchino* (1990), Marsilio, Padova 1993, p. 110.
25. Cfr. P. A. Rovatti, *Abitare la distanza*, Feltrinelli, Milano 1994, p. 55.
26. P. Ferraro, *Lo so perché non l'ho ancora fatto*, in "Liberazione", 20-21 novembre 2009.
27. Cfr. M. Maus, *Saggio sul dono* (1923), Einaudi, Torino 2002, pp. 89-90.
28. P. Ferraro, in "Liberazione", 20 novembre 2005.
29. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), Il Saggiatore, Milano 1965, p. 66.
30. U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 111.
31. Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva* (1995), Rizzoli, Milano 1996, p. 44.
32. Cfr. H. R. Maturana, F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* (1980), Marsilio, Venezia 1985, p. 176.
33. Cfr. C. Cristini, A. Ghilardi, *Sentire e pensare. Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Springer, Milano 2009, p. 88.
34. Cfr. J. LeDoux, *Il cervello emotivo* (1996), Baldini & Castoldi, Milano 1998, pp. 45-6.
35. Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza* (1983), Feltrinelli, Milano, 2002.
36. Cfr. A. Sen, *Libertà e sviluppo. Perché non c'è crescita senza democrazia* (1999), Mondadori, Milano 2000, p. 50; M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni* (2001), Il Mulino, Bologna 2004, pp. 198-9.
37. Il punto di vista della capacità umana pone in risalto la capacità del singolo, nel senso di libertà sostanziale, di fare delle scelte e di realizzare ciò cui dà valore.
38. Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* (1991), Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 84.
39. Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano 1977, p. 10.
40. Cfr. Id., *Mente e natura*, cit., p. 75.
41. Cfr. M. G. Contini, *Una imprevista di liceità*, in "Rivista Cooperazione Educativa", 41, LL, 2003, n. 2, pp. 8-14.
42. Galimberti, *L'ospite inquietante*, cit., p. 56.
43. Contini, *Una imprevista di liceità*, cit., p. 10.
44. Cfr. la serie di articoli di Galimberti apparsi sul quotidiano "la Repubblica" tra il 2002 e il 2005. Tra gli autori che hanno trattato l'emozione, cfr. pedagogisti come: M. G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*; La Nuova Italia, Firenze 1992, in particolare p. 179; L. Mortarini, *Calluna della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, in particolare p. 61.
45. Cfr. P. Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris 1983, p. 156.
46. Autori come Contini, Goleman, Salovey, lo stesso Bauman, Benasayag, Demetrio, Mortari.
47. La proposta di Galimberti è dunque quella di «risvegliare e consentire ai giovani di dischiudere il loro segreto, spesso a loro stessi ignoto. Se gli adulti sapranno insegnare ai ragazzi *l'arte del vivere* [...] allora, con questo primo passo, i giovani potrebbero innamorsarsi di sé, innamò delle loro esistenze» (<http://basilicata799.blogspot.com>).
48. Cfr. I. Padoan, *Figure e forme dell'autofornazione*, Pensa, Lecce 2008, p. 34.
49. Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano 2004, pp. 155-6.
50. Cfr. G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale* (1960), Dedalo, Bari 1972, p. 44.
51. Cfr. Serres, *Le tiers-instruit*, cit., p. 185.
52. Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 30.
53. Serres, *Le tiers-instruit*, cit., p. 76.
54. *Ibid.*
55. *Ibid.*

56. Secondo Martha Nussbaum, le emozioni informano gli individui sull'organizzazione del mondo, sono capaci di comprendere le strutture (Maturana e Varela) perché transitive, e in base a valutazioni emotive comprendono gli epistemi che stanno alla base dei comportamenti, delle aspettative degli individui. L'intelligenza delle emozioni è strettamente connessa all'emozione e in ciò supera l'idea di ragione come sguardo generalizzante per orientarsi verso la concezione della ragionevolezza. In particolare, nella vita adulta le emozioni corrono il rischio di estrinsecarsi nelle pratiche sociali diventando fenomeno di autoritarismo, discriminazione, stigmatizzazione.

57. Cfr. Bateson, *Verso un'ecologia*, cit., p. 135.

58. Cfr. Id., *Mente e natura*, cit., p. 18.

59. U. Galimberti, *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 87.

60. *Ibid.*

Il corpo dei media

di Daniele Goldoni*

I I media

Almeno dalla seconda metà del XVIII secolo la filosofia si è proposta come un compito decisivo l'interpretazione dei segni del tempo – il suo “spirito” – per comprendere in quale direzione vada il consorzio umano e come attrezzarsi per governarne i cambiamenti. Oggi il pensiero è sollecitato in questo senso anche molto oltre i confini tradizionalmente disciplinari della filosofia e del linguaggio verbale. Resta però filosofico riconoscere e praticare quello che sopraggiunge con i mezzi a disposizione, senza proteggersi ma con coraggio e gratitudine verso la vita e generosità verso chi verrà.

La velocità delle trasformazioni dovute al “progresso” tecnico e l'allargamento del mondo conosciuto ad altre culture – anche se a scossoni e con reazioni, fra colonialismo, esotismo e reale interesse per l'altrità – hanno contribuito in modo decisivo a erodere il piedestallo umanistico occidentale, la sua sicurezza di vedere chi e come sia l'umano, come si possa disporre della natura e del mondo. Il concetto di *medium*, così come è stato proposto da McLuhan, è fecondo per una riflessione filosofica in questo contesto, anche se talvolta sembrerà opportuna qualche precisazione. La sua fecondità può rivelarsi se si esplorano le potenzialità della nota tesi per la quale il mezzo è il messaggio¹. Una tesi esposta in modo secco, unilaterale, come spesso fa l'autore (anche di proposito) nell'enunciazione delle sue idee. Ovviamente anche il contenuto ha il suo peso. Prendiamo l'esempio delle ferrovie, che lo stesso McLuhan propone per sostenere che la loro importanza è dovuta alla loro qualità specifica in quanto mezzo di trasporto indipendentemente da chi o che cosa trasportino. Si vede subito che questo è vero solo in parte: le ferrovie furono decisive nel contesto della rivoluzione industriale, nel passaggio dalla prima (cotone) alla seconda (ferro e carbone) poiché trasportavano sia merci agricole e industriali che lavoratori, contribuendo così sia alla nascita delle città industriali moderne, sia all'industria del ferro e del carbone in quanto esse stesse consumatrici di carbone e prodotti dell'industria siderurgica. Che cosa e chi trasportano non è indif-

* Daniele Goldoni è professore associato di Estetica presso l'Università Cà' Foscari di Venezia. Musicista, è attualmente delegato per le attività musicali dello stesso ateneo.