ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

La forza di uno scambio formativo "emozionato". Per una professionalità docente che sappia intercettare le ragioni del cuore

The power of an "emotional" educational exchange. For a teaching professionalism that knows how to intercept the reasons of the heart

Giorgio Crescenza
Università degli Studi della Tuscia, Italia, giorgio.crescenza@unitus.it

ABSTRACT
L'intento dell'articolo è quello di esplorare l'importanza della dimensione emotiva nel processo educativo e formativo allo scopo di ricavare precise direzioni di sviluppo nella professionalità docente che si fondi su un ascolto attivo delle studentesse e degli studenti e che favorisca un vero desiderio della conoscenza. A tal proposito, particolare cura va prestata nella presentazione dell'oggetto specifico del conoscere: avere una informazione, sia pure sommaria, su quello che si va ad affrontare, costituisce la principale motivazione. La motivazione per la motivazione, come l'amore per l'amore, non esiste. In questa prospettiva, la relazione educativa è fondamentale anche per favorire il processo di apprendimento, che non è riducibile a un semplice meccanismo di assimilazione di contenuti privi di un rapporto emozionale. È un processo multifattoriale, composto da elementi verbali, emotivi, motori, percettivi e di abilità nella risoluzione dei problemi: il percorso formativo non solo dovrebbe includere i temi della cura educativa e dell'alfabetizzazione emotiva, ma essi devono persino diventare centrali nel dibattito pedagogico. L'obiettivo è che a tutti/e gli studenti e le studentesse venga offerta la possibilità concreta di costruire un'esistenza autentica e inclusiva.

ABSTRACT
The aim of the paper is to explore the relevance of the emotional dimension in the educational and training process in order to acquire precise paths for developing the teaching professionalism so that it actively listen to all students and foster a true desire for knowledge. In this regard, a special care must concern the presentation of the specific object of knowledge: the main motivation consists in getting some information, although brief, on what one is going to deal with. Motivation for motivation, like love for love, does not exist. From this perspective, the educational relationship is basic also to foster the learning process, which is not reducible to a simple mechanism of assimilation of subjects without

an emotional relationship. Rather, it is a multifactorial process, made up of verbal, emotional, motor, perceptual and problem-solving skills elements: the educational pathway not only ought to include the issues of educational care and emotional literacy, but the latter must become even paramount into the pedagogical debate. The purpose is to ensure all students the concrete possibility of developing an authentic and inclusive existence.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Education; Emotions; Knowledge; Educational Relationship; Teaching Professionalism
Educazione; Emozioni; Conoscenze; Relazione Educativa; Professionalità Docente

INTRODUZIONE

Le condizioni di vita degli uomini e delle donne nella contemporaneità sono profondamente cambiate, sia sotto l'aspetto sociale che sotto quello culturale. Si può addirittura parlare di una nuova epoca della storia umana, sicuramente più multiforme e allo stesso tempo sempre più caratterizzata da un crocevia di incertezze. Eppure, si sono aperte vie per perfezionare e più largamente diffondere la conoscenza e la cultura.
Infatti, la società in questi ultimi anni ha assunto un aspetto completamente diverso da quello che i mezzi istituzionalizzati di educazione e formazione continuano a tramandare (Crescenza & Riva, 2021). Ci si trova in una società che ha assunto una crescente complessità culturale e organizzativa. A un sistema di valori semplice e tradizionale, ad una struttura sociale basata su scarsi e rudimentali rapporti interpersonali, ad un sistema di insediamento secolare, ad una propensione spiccata per il risparmio, a modesti consumi, ad una organizzazione della vita civile relativamente elementare, si sono andati sostituendo in questi anni meccanismi con una dinamica sempre più intensa, i quali non solo ne hanno modificato radicalmente il contenuto, ma ne hanno reso difficile la comprensione e la conoscenza da parte dei singoli individui (Fiorucci, 2020; Zoletto, 2019).
La nostra scuola è invece, ancora per buona parte, legata alla realtà tradizionale, per cui non riesce, se non assai scarsamente, a dare un'idea di ciò che è diventata la vita. È tramontato il concetto di un sapere assoluto che, imparato a scuola, serva per tutta la vita. La società di oggi è soggetta a rapidi mutamenti di strutture e di indirizzi a causa della forte spinta operata dai processi sociali ed economici, dal progresso scientifico e tecnologico, dagli eventi politici internazionali. Troppo lento è stato il processo di trasformazione, sia delle strutture che dei metodi di insegnamento ed è, quindi in atto, una dequalificazione della scuola anche dal punto di vista ideologico (Recalcati, 2014), accentuata dalle non sempre felici scelte politiche che vengono intraprese (Baldacci, 2019). Rinnovarsi significa per la scuola lasciarsi stimolare dalla insoddisfazione del presente per sperimentare un tipo di insegnamento attento a problemi sociali ed economici e a sviluppare capacità critica e compartecipazione umana consapevole. Significa promuovere la cultura di tutti, far crescere il grado e la capacità di informazione, le possibilità espressive, le doti critiche di tutti e di ciascuno, secondo la propria misura, per un'autentica presenza nel proprio tempo e nel proprio ambiente socioculturale. Portare tutti, nella

misura in cui possono, a formarsi come forze attive della società. A tal fine, l'insegnamento, per la sua buona riuscita, oltre alla conoscenza disciplinare e alla strategia didattica, richiede un altro aspetto fondamentale che è dato dalla relazione educativa (Mariani, 2021). Il docente, infatti, deve risultare agli occhi degli studenti trasparente, coerente, credibile e deve percepirsi la passione verso quello che spiega. In altri termini, deve tentare di costruire un dialogo significativo con la classe e, pur mantenendo un ruolo asimmetrico, conoscere i ragazzi, rispettarli e *avere a cuore* i loro tratti caratteriali e individuali e in via di formazione. La nostra è sicuramente una scuola di buon livello sul versante dell'*istruzione*, ma spesso profondamente inadeguata sul versante dell'*educazione*. Quindi, va consolidata e interpretata, una professionalità docente che si faccia portatrice di una *interazione emotiva*, competente sia nell'ascolto che nel dialogo con le studentesse e gli studenti, che sappia in definitiva intercettare le *ragioni del cuore*.

PER UNA PEDAGOGIA DELLA CONOSCENZA

La conoscenza crea conoscenza. Il criterio pedagogico del buon educatore consiste nel verificare che l'apprendimento di conoscenze innesti un processo di crescita (favorendo altri apprendimenti o il desiderio di ulteriori apprendimenti) (Boffo, 2020). L'orizzonte si sposta così dall'oggetto del conoscere al soggetto che apprende. E più in generale al mondo in cui il soggetto in apprendimento è destinato a vivere.

Acquisire conoscenza non è una questione meramente didattica, non è, per dirla con Bruner (2007), semplicemente una questione tecnica, di buona gestione dell'elaborazione delle informazioni. Non bastano le "teorie dell'apprendimento" o l'impiego dei "test delle prestazioni" dell'OCSE o dell'INVALSI. L'apprendimento e l'educazione, così come sostiene Bruner, sono un'attività complessa, che si propongono di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura.

Una precipua componente del termine "conoscenza", che lo distingue, per esempio, da "cultura", è quella dell'intenzionalità insita nell'atto del conoscere. Chi si sforza di conoscere lo fa per un suo preciso disegno, uno scopo, una funzione e naturalmente per il desiderio di imparare.

In via generale si può dire che la conoscenza serve a intervenire sul mondo, organizzandolo, riorganizzandolo, trasformandolo. La massima espressione di questo aspetto la troviamo nella formula con cui indichiamo la condizione in cui ci si trova a vivere oggi: "Società della conoscenza" (Sirignano, 2003; Parricchi, 2019; Triani, 2020).

Per la verità, in ogni tempo e in ogni luogo la vita degli uomini si è avvalsa di conoscenze. Se oggi si parla di "società della conoscenza" o anche di "noolitico", è perché qualcosa è veramente cambiato: «il movimento delle scienze e delle tecniche, cioè i progressi delle conoscenze esatte, è diventato il principale fattore di trasformazione del lavoro, dei modi di vita, dei modi di comunicare. In più, queste trasformazioni non si dispiegano più su un gran numero di generazioni ma sono

oggi facilmente percettibili (quasi immediatamente)» (Authier & Levy, 2000, p. 87).
L'economia tutta - industria, commercio, agricoltura, servizi - si regge e si sviluppa con la "materia prima" della conoscenza.
La crescita quantitativa delle scoperte scientifiche e tecniche è enorme e irrefrenabile. Non è la quantità o l'accumulo di sapere che qui si vuole indicare, ma appunto il fatto che le conoscenze producono effetti di cambiamento enormi, in misura mai verificatasi nella storia dell'uomo, sia in campo materiale (modi di produzione, qualità e quantità di beni prodotti, distribuzione, commercio) sia in campo spirituale (nuove forme di vita, sollecitazioni intellettuali di tutti i tipi, effetto delle tecnologie su usi e costumi, ampliamento degli orizzonti, intercultura), sia nelle relazioni interindividuali e internazionali (Fiorucci, 2012; Ferrante & Palmieri, 2015; Roig-Vila, López-Padrón & Urrea-Solano, 2023) .
«Sulla scala della lunga durata, l'era industriale non sarà stata probabilmente altro che una rapida fase di transizione tra l'umanità nata dal neolitico, organizzata nello spazio territoriale, e la società pedagogica o cognitiva, pilotata dallo spazio del sapere. È nel neolitico che sono state inventate l'agricoltura, la città, lo Stato e la scrittura, istituzioni che hanno organizzato la massa degli uomini fino alla metà del XX secolo. Per analogia con ciò che alcuni studiosi hanno chiamato la "rivoluzione neolitica" (una rivoluzione proseguita per parecchi millenni!), si potrebbe battezzare *noolitico* il periodo che si apre ai giorni nostri. Questo neologismo è formato a partire dalla radice greca *nous*, mente, e *lithos*, pietra, dove la "pietra del sapere" non è ovviamente più la selce della preistoria bensì il silicio dei semiconduttori e delle fibre ottiche» (Authier & Levy, 2000, p. 91).
Tuttavia, oggi il mercato globale permette di consumare il consumabile e passare da un'offerta a un'altra senza curarsi troppo di cosa succede attorno. Si tenta di anestetizzarsi dedicandosi ad altro, impegnando il più possibile la mente e il corpo in altro; così facendo, si allontana con forza la causa della sofferenza o un necessario momento di riflessione, convinti che si tratti di una prova di forza. In realtà, senza la psicoanalitica "elaborazione del lutto", quella sofferenza è solo accantonata in *un mare magnum bulimico di impegni*, ma pronta a riemergere come ostacolo sempre più forte.
La nostra epoca pare effettivamente incapace in qualsiasi ambito non solo di affrontare, ma anche semplicemente di porsi domande sul senso e sul fine delle conoscenze, preferendo relegarle a tematiche non investigabili per concentrarsi sui mezzi. Tuttavia, così facendo, anche in ambito educativo manca non solo una direzione, ma addirittura una domanda sulla direzione che metta al centro dell'insegnamento con profondità e passione domande inerenti l'uomo, il mondo, la vita, la politica e la crescita, mettendo in movimento l'allievo poiché un «insegnamento degno di questo nome non inquadra, non uniforma, non produce scolari, ma sa animare il desiderio di sapere» (Recalcati, 2014, p. 47).

APPRENDERE AD INSEGNARE

Per l'insegnante, la stessa indicazione "apprendere la scuola" vuol dire avere sempre presente di stare dentro una situazione "formale" che determina comportamenti altrettanto "formali", nel modo di salutare, vestire, manifestare sentimenti, nel rapportarsi con colleghi e alunni.
Con l'avvertenza che "formale" non vuol dire "formalista". La critica all'insegnante autoritario, chiuso nel suo ruolo, incapace di comunicare in scioltezza e socialità, è sempre da farsi e magari con molta severità. Ma da criticare allo stesso modo sono gli atteggiamenti lassisti e di annullamento dei ruoli. L'insegnante deve fare l'insegnante, anche sul piano comportamentale, cioè essere "autorevole", capace al contempo di esercitare un potere di guida e orientamento, mantenendo un certo distacco.
Sul piano dei rapporti con gli allievi, in via preliminare, non dovrebbe dare mai per scontato che, in prima elementare come all'ultimo anno della scuola secondaria superiore, lo studente sappia cosa è lo studio "scolastico" (sia in generale sia in particolare per il dato anno di corso e per la data disciplina) e come usare adeguatamente lo strumento "scuola". Sarà perciò necessario una sorta di "rodaggio" o di "allenamento", introducendo attività ed esercizi idonei a disvelare i meccanismi di funzionamento del percorso da seguire, le insidie, le vie più agevoli, le scorciatoie.
Sarà necessario avere sempre presente e non negare, anzi far apprezzare la discrepanza che esiste tra il desiderio "naturale" negli uomini di apprendere, di arricchire e raffinare le proprie facoltà intellettive in maniera libera e creativa, secondo una propria misura di impegno e di interesse, e la difficoltà imposta dallo studio scolastico, che ha vincoli e cadenze, oggetti specifici e percorsi obbligati. Imposizione, a ben vedere, del tutto "innaturali".
A tal proposito Orsenigo (2018), sostiene: «Attualmente il desiderio a scuola c'è già, ma non ha forza. Non ha quella spinta che può esitare nella gioia di vivere. Non circola libido tra i banchi, forse nei corridoi o (si spera) fuori dalla scuola; tuttavia né il corpo docente, né gli studenti sono vitali, appassionati, tra le mura scolastiche. Molto della scuola di oggi è affettivo; persino le relazioni improprie dei genitori-bulli. Tuttavia la scuola è priva di vita, di avventura, di rischio. L'esperienza scolastica attuale è "povera" da un punto di vista pedagogico (anche se è del tutto satura da quello di certa didattica)» (p. 222).
Soccorrono in questo punto tutti i suggerimenti che la buona letteratura pedagogica ci può fornire, e quanto ci possono dare i metodi di insegnamento, le tecniche e i sussidi, ideali e materiali.
Una particolare cura va messa nella presentazione dell'oggetto specifico del conoscere: avere una informazione, sia pure sommaria, su quello che si va ad affrontare, costituisce la principale motivazione. La motivazione per la motivazione, come l'amore per l'amore, non esiste. Esiste l'amore per qualche persona o cosa. È assolutamente banale ricordarlo a oltre duemila anni dal *Convivio* di Platone.

«Durante il *Simposio* o *Convito*, in casa di Agatone, i vari commensali trattano di Amore, della sua natura e qualità, delle sue virtù, della sua bellezza, ecc. Tutti, in maniera diversa, tessono le lodi di Amore, delineandone la figura come di un soggetto fornito di mille attributi positivi. Socrate, intervenendo in coda agli altri, sposta decisamente il punto di osservazione chiedendo in prima battuta: «Amore è amore di qualche cosa o è amore di nulla?», e, avendo stabilito con gli altri che si desiderano le cose che non si possiedono, può arrivare a una prima conclusione che "Amore è senz'altro, in primo luogo, amore di qualcosa e, in secondo luogo, amore di quelle cose di cui si sente il difetto» (Platone, 1953, pp. 123-125).
Alla stessa maniera, l'essenza dell'ora di lezione consiste nel riconoscimento della centralità della relazione educativa (Recalcati, 2014). È certamente compito dell'insegnante, in virtù delle sue conoscenze e competenze, definire gli obiettivi, le scelte pedagogiche, le strategie didattiche, ma questo senza mai eliminare o trascurare la relazione con gli studenti che è prima di tutto una relazione umana (Orsenigo, 2011). Ogni studente ha la sua personalità, i suoi tratti distintivi, le sue preoccupazioni, le sue domande, ogni classe ha le sue caratteristiche e un bravo docente deve essere capace di tenerne conto e di relazionarsi con queste.
«Tuttavia, fra insegnanti e allievi ci sono distanze costitutive dettate dalla differenza di ruoli, di esperienza, di obiettivi e di compiti istituzionali. Non è però questo tipo di distanza tra docente e allievo a essere considerato problematico, in quanto necessario per l'apprendimento, bensì quella distanza psicologica che funziona come meccanismo di difesa da una relazione autentica e profonda. Come tutti gli adulti – in fondo bambini cresciuti – anche i docenti sentono contemporaneamente il bisogno e la paura di essere amati. Gli insegnanti vogliono essere amati, anche per compensare, talvolta, bisogni e vuoti affettivi nella vita personale» (Riva, 2015, p. 34).
Infatti, commette un errore il docente che seguendo una programmazione rigida predisposta a inizio anno non si si dimostra in grado di modificare la sua lezione in virtù della domanda di uno studente o di un importante fatto di attualità da commentare, così come cade in errore il docente che non spiega agli studenti le motivazioni delle sue scelte educative o didattiche, per paura di mettere a repentaglio il proprio ruolo. Spiegare, comunicare con gli studenti, non significa *giustificarsi*, ma costruire quella relazione educativa che permette appunto di mantenere viva la polarità di senso nel rapporto tra educatore ed educando.

LA SCUOLA: CROCEVIA DI AFFETTI

Nella scuola le diverse manifestazioni dell'affettività (amore e odio, angoscia e serenità, curiosità e indifferenza, fiducia e sfiducia, ottimismo e pessimismo, paura e coraggio, simpatia e antipatia, intraprendenza, orgoglio e così via) vanno prese in considerazione in quanto concorrono a determinare sia il clima complessivo dell'organizzazione (stile di gestione degli uffici, spirito collaborativo o autoritario, vigenza di abitudini e rituali, ecc.) sia, in particolare, il clima che caratterizza, favorisce e ostacola lo scambio formativo (Mariani, 2018).
Le manifestazioni affettive, infatti: costituiscono elementi fondamentali per i

rapporti interpersonali fra insegnanti e alunni, all'interno dei gruppi di insegnanti e all'interno di gruppi di alunni; rappresentano indizi che rivelano la struttura profonda della persona e offrono perciò materiali non solo per la conoscenza degli individui (e quindi per la migliore strutturazione dei rapporti) ma anche per la configurazione e la qualità dell'intervento didattico (Baldacci, 2008); orientano gli interessi individuali verso determinati campi del sapere, sostengono lo sforzo e l'impegno anche contro fenomeni di affaticamento e di stanchezza, indirizzano verso mete sempre più elevate.

Una equilibrata realizzazione della sfera affettiva costituisce un fattore potente di apprendimento e di successo. Infatti, come sostiene Bruzzone (2022): «[…] poiché i sentimenti strutturano quell'ordine del cuore da cui dipendono i nostri desideri e le nostre scelte più autentiche, è indispensabile educarli pazientemente fin dalla più tenera età, perché non rimangano episodici e superficiali ma si radichino nel profondo dando vita ad inclinazioni abituali del sentire e del volere. Per farlo, è indispensabile l'intervento di un maestro» (p. 27).

Al contrario, una situazione di disagio affettivo porta al disinteresse e al disimpegno, a manifestazioni di ostilità verso lo sforzo richiesto per apprendere e verso quanti lo sollecitano. Si hanno allora fenomeni di insofferenza e di aggressività, e/o fenomeni di regressione, emarginazione, insuccesso.

Parlando di affettività e di scuola non si possono trascurare le ricerche e le sperimentazioni che si sono sviluppate negli ultimi decenni intorno all'intelligenza emotiva e alla didattica delle emozioni (Goleman, 2011; Margottini & Rossi, 2017). La capacità che hanno gli uomini di riconoscere, comprendere, utilizzare e gestire in modo consapevole le proprie e le altrui emozioni, secondo alcuni studiosi, è sostenuta da una particolare forma di intelligenza.

Le emozioni non sono tutte uguali né costituiscono un magma indistinto: hanno distinzioni, gerarchie e consistenza (Iori, 2010). Le emozioni primarie (felicità, paura, rabbia, tristezza, ecc.) combinandosi variamente tra loro danno origine a quelle complesse; le une e le altre presentano gradi intensità diversi. Il problema sta nel saperle identificare nella loro specificità e controllarle nel loro sviluppo. Questo è appunto il dominio presidiato dall'intelligenza emotiva.

Nel campo più propriamente didattico, gli studi sull'intelligenza emotiva hanno dato vita a un filone di ricerca applicata che va sotto il nome di didattica delle emozioni (Mariani & Schiralli, 2012). È una tecnica o metodologia che tende a contrastare il disagio, le patologie relazionali, il bullismo, promuovendo un clima motivato e collaborativo che dalla classe si espande verso la vita di tutti i giorni. L'intelligenza emotiva e la didattica delle emozioni non promettono la felicità ma un vivere equilibrato che si può raggiungere riconoscendo, accettando e utilizzando in modo congruo le emozioni proprie e altrui (Panksepp & Davis, 2020).

Significa, in definitiva, favorire e orientare lo sviluppo di competenze tese a promuovere e ad attivare abilità e conoscenze professionali e sociali insieme, relazionali ed emotive, finalizzate a migliorare la qualità della vita personale e comunitaria degli individui (Mannese, 2020; Riva, 2022). Si tratta di strumenti, metodologie e strategie che tendono al coinvolgimento dei soggetti nella ricerca del benessere, tale da poter promuovere una condizione non solo scolastica ma di vita che abbia ricadute importanti per l'intero contesto comunitario di esperienza

(Cadei, Simeone & Serrelli, 2022). Costruire in tal modo un tessuto scolastico organizzato di flussi informativi, di risorse di sapere, di opportunità sociali, di disponibilità personali significa dar corpo al valore comunitario per eccellenza; e quando si dice "dar corpo" si intende esattamente cercare una piattaforma teorica che sia di sostegno ad azioni concrete atte a tradurre la parola democrazia in pratiche educative.

CONCLUSIONI

L'insegnante ed educatore del futuro, così come anche del presente, corredato da quelle dimensioni formative richiamate in precedenza, che dovranno essere parte della sua formazione iniziale, avrà la possibilità di progettare un'educazione aperta alla complessità del reale, in grado di muoversi tra "vincoli e necessità" (Ceruti, 2018) in un'ottica di cambiamento. Nel disporre progetti di formazione, dovrebbe, al contempo, preoccuparsi pedagogicamente di mantenere vivo il rapporto con il sapere, da conservare nello status di "oggetto del desiderio" – l'*àgalma* di socratica memoria – quale movimento erotico (Bertolini, 1998) cui ogni individuo in formazione dovrebbe tendere e che garantisce la soggettivizzazione dei processi di acquisizione del sapere e della conoscenza, contro ogni tentativo di plagio e di condizionamento (Recalcati, 2014).
È dunque ineludibile una professionalità docente che sappia ascoltare e dialogare con i giovani dando voce al loro *cuore*. Sicuramente la sfera emotivo-affettiva deve essere posta al centro della relazione educativa, allo scopo di dare luce e valorizzare la soggettività dei singoli, l'irripetibilità, l'irriducibilità e l'inviolabilità della sua unicità e della sua identità individuale (Dato, 2019). E poi la relazione educativa ha il compito di ospitare nella dimensione giovanile anche un'identità sociale, oggi in forte sofferenza, che fa tutt'uno con il senso e il significato del proprio essere nel mondo, con la percezione di sé e con il senso di cittadinanza. Sarebbe, in sostanza, un impegno per gli insegnanti a sapere ascoltare anche il cuore sociale dei propri allievi, alla loro condizione di disagio generata dalle odierne globalizzazioni, dei mercati e della cultura (Crescenza, 2023). Quando gli insegnanti riescono a dar vita a questa comunicazione empatica i ragazzi sentendosi accolti e riconosciuti, quasi in ogni caso, rispondono meglio anche all'apprendimento.
In questa prospettiva, nell'epoca drammatica che stiamo vivendo, con il serio rischio di distruzione del pianeta in seguito all'avidità, manipolazione e incuria degli esseri umani, è indispensabile sensibilizzare i futuri insegnanti, svolgendo con ciò un ineludibile ruolo politico di tensione verso i beni comuni, affinché possano trasmettere ai propri studenti la consapevolezza di essere "cittadini che si occupano degli altri", e non solo uomini e donne centrati sui risultati, le prestazioni e le eccellenze. Il "cittadino che si occupa degli altri" è premuroso, anziché semplicemente autodeterminato. Lui o lei che sia è un essere relazionale per il quale l'autodeterminazione è connessa a una struttura d'amore, di cura e di solidarietà.
L'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 ha offerto al mondo dell'educazione l'opportunità di toccare con mano le conseguenze di una società che ha fondato la sua esistenza su un'etica edonistica e de-responsabilizzante, legata più all'avere e

all'apparire che non all'essere. Una società che ha trascurato la dimensione affettivo relazionale, esaltando la performance e impoverendo la dimensione emotiva (Mortari, 2020). Tale società ha consegnato ai giovani un'idea mortifera di futuro ed ha avuto un peso notevole sul disagio giovanile. Ha prodotto e continua a produrre aspettative, che, non in tutti i casi, possono trovare una piena realizzazione e che troppo spesso, sfociano in una sconfitta che non si riesce ad elaborare.

BIBLIOGRAFIA

Authier, M., & Lévy, P. (2000). *Gli alberi della conoscenza. Educazione e gestione dinamica delle competenze*. Milano: Feltrinelli.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia

Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista italiana di educazione familiare*, *17*(2), 27-51.

Bruner, J. (2007). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Bruzzone, D. (2022). "L'orrore e l'incanto": le cose, i valori e l'educazione del sentire. *Paideutika, 18*(36), 15-33.

Cadei, L., Simeone, D., & Serrelli, E. (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa Multimedia.

Crescenza, G., & Riva, M.G., (2021). Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici. *Pedagogia più Didattica*, *7*(2), 32-45.

Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.

Ferrante, A., & Palmieri, C. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista. *Metis, V* (1), 248-260.

Fiorucci, M. (2021). La responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Il ruolo della pedagogia e la prospettiva interculturale. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 31-44). Lecce: Pensa Multimedia.

Fiorucci, M. (2012). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR.

Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. Education Sciences & Society, *1*(2), 37- 49.

Mannese, E. (2020). *L' orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, *15* (2), 499-511.

Mariani, A. (Ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee.* Roma: Carocci.

Mariani, A. (Ed.) (2018). *Educazione affettiva*. *L'impegno della scuola attuale.* Roma: Anicia.
Mariani, U., & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento: Erickson.
Mortari, L. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, *1*, 23, 301- 318.
Orsenigo, J. (2018). La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita. *Ricerche Pedagogiche*, Anno LII, n. 208-209, 206-232.
Panksepp, J., & Davis, K. L. (2020). *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evoluzionistico*. Milano: Raffaello Cortina.
Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
Platone (1953). *I dialoghi dell'amore*. Milano: Rizzoli.
Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
Riva, M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi, 2*, 21-39.
Riva, M.G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences and Society*, *1*, 31- 44.
Roig-Vila, R., López-Padrón, A. & Urrea-Solano, M. (2023). Dependencia y adicción al smartphone entre el alumnado universitario: ¿Mito o realidad? *Alteridad*, *18* (1), 34-47.
Sirignano, F. M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori.
Triani, P. (2020). Il rapporto tra scuola e politica. Tre campi di studio per la pedagogia. *Encyclopaideia*, *24*(56), 43-49.
Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.