

344

3 | 2022

anno LI – serie IV

**scuola ticinese**

festival dell'educazione

V edizione



Periodico della Divisione della scuola  
Dipartimento dell'educazione  
della cultura e dello sport

- 
- 3 | Claudio Biffi  
**Emozioni**
  - 5 | Michele Serra  
**Le Amache di ieri**
  - 11 | David Sander  
**Les rôles facilitateurs des émotions  
dans les apprentissages scolaires**
  - 19 | Giancarlo Visitilli  
**Educare al sentire**
  - 25 | Luca Maria Gambardella  
**Macchine, intelligenza artificiale, emozioni**
  - 35 | Rosy Nardone  
**Adolescenti: ciascuno cresce  
solo se sognato**

# Emozioni

Claudio Biffi, redattore di "Scuola ticinese"

Affetti, passioni, sentimenti, sensibilità, sensazioni, stati d'animo... | 3  
sono molti e intercambiabili i termini usati per indicare le emozioni. Gli stoici della Roma antica le consideravano una malattia dello spirito. Jean-Jacques Rousseau un barometro dell'anima. Universali e atemporali per Charles Darwin, le emozioni diventano – per le più recenti correnti storiografiche e antropologiche – dei discorsi e delle costruzioni sociali e culturali.

Né puramente fisiologiche né esclusivamente psicologiche, le emozioni sono pensieri in azione. Un individuo che pensa è sempre un individuo emozionato. Lo suggeriva Jean Piaget sostenendo che non esistono processi cognitivi che non mettano in moto processi affettivi e viceversa. L'intelligenza – e per estensione l'educazione – non può allora essere concepita senza tenere conto della componente affettiva nella quale è immersa e che richiede alle comunità educanti cure e attenzioni costanti.

Scegliendo le emozioni quale filo conduttore dell'edizione 2022, il *Festival dell'educazione* ha cercato di indagare la natura e le influenze che affetti, passioni e stati d'animo hanno sul nostro relazionarci, sul nostro comportarci e, naturalmente, sul nostro modo di insegnare e di apprendere.

La complessa e stretta relazione tra educazione ed emozione è stata tematizzata a più riprese dai relatori che il 7 e 8 ottobre scorsi hanno animato il Festival.

David Sander, psicologo e direttore del Centre interfacultaire en sciences affectives dell'Università di Ginevra, ha mostrato con chiarezza e pertinenza come il valore affettivo attribuito dal nostro cervello a un dato momento o a una data situazione possa influenzare (positivamente o negativamente) processi cognitivi quali l'attenzione, la memoria, la presa di decisione.

Giancarlo Visitilli, riferendosi alla propria esperienza di insegnante e di promotore di progetti sociali, ha ricordato come da una parte esista una 'intelligenza emotiva' ma che, allo stesso tempo, sia indispensabile rendere intelligenti le emozioni "mettendole al servizio della ragione, per insegnare a sé stessi, e poi agli altri, a sapere, saper fare e saper essere".

Rosy Nardone, ricercatrice in didattica e pedagogia speciale all'Università di Bologna, ha posto l'accento sulla natura anche culturale dell'emozione, allontanandola da ogni determinismo biologico e rendendola quindi un 'qualche cosa' che, oltre a essere provato e sentito, può essere appreso.

Tra natura e cultura, Luca Maria Gambardella – professore di intelligenza artificiale, artista digitale e scrittore – è riuscito a mettere in contatto le emozioni con la tecnologia, ripercorrendo dapprima il mito letterario e cinematografico della macchina capace di provare sentimenti, per poi ricondurlo alle più recenti scoperte sull'intelligenza artificiale che, sembrerebbe, rendono sempre meno improbabile l'eventualità che una macchina un giorno – chissà? – possa emozionarsi.

4 |

Queste le premesse, i punti di partenza e i preamboli sui quali i relatori hanno costruito, sviluppato e articolato i propri interventi. Per scoprirne i contenuti (le argomentazioni, le conclusioni), l'invito è di leggere i testi raccolti nel numero che "Scuola ticinese", a qualche mese di distanza dalle giornate autunnali di ottobre 2022, dedica retrospettivamente alla quinta edizione del *Festival dell'educazione*<sup>1</sup>. E, nel caso si voglia seguire rigorosamente l'ordine proposto dall'indice, la lettura partirà dalla piccola antologia di *Amache* che, idealmente, rimandano al monologo tenuto da Michele Serra sul palco del Teatro sociale durante la serata di apertura del Festival – "*L'amaca di domani*" unplugged. *Considerazioni in pubblico alla presenza di una mucca.*

**Nota**

1  
Le registrazioni video delle conferenze della giornata di sabato 8 ottobre 2022 sono consultabili su [www.ti.ch/festivaleducazione](http://www.ti.ch/festivaleducazione).



## Le Amache di ieri

Michele Serra, giornalista e scrittore

Michele Serra Errante è nato a Roma nel 1954 ed è cresciuto a Milano. | 5  
Ha cominciato a scrivere a vent'anni e non ha mai fatto altro per guadagnarsi da vivere. Scrive su "la Repubblica" e "L'Espresso". Scrive per il teatro e ha scritto per la televisione. Ha fondato e diretto il settimanale satirico "Cuore". Per Feltrinelli ha pubblicato, tra gli altri, *Il nuovo che avanza* (1989), *Poetastro* (1993), *Il ragazzo mucca* (1997), *Canzoni politiche* (2000), *Cerimonie* (2002), *Gli sdraiati* (2013), *Ognuno potrebbe* (2015), *Il grande libro delle Amache* (2017), *La sinistra e altre parole strane* (2017), *Le cose che bruciano* (2019) e *Ossos* (2021, con le illustrazioni di Alessandro Sanna).

*Scrivere ogni giorno, per anni, la propria opinione sul giornale, è una forma di potere o una condanna? Un esercizio di stile o uno sfoggio maniacale, degno di un caso umano? Michele Serra, durante la serata di apertura del Festival dell'educazione ha raccontato di sé e del mestiere fragile e faticoso dello scrittore. Nella suggestiva cornice del Teatro sociale di Bellinzona, Serra ha cercato di dipanare la matassa delle proprie debolezze, delle proprie manie e delle proprie emozioni. Lo ha fatto trasportando sulla scena, e nell'oralità, la forma e lo spirito dei corsivi che da una trentina d'anni a questa parte scrive per le pagine di "Repubblica", le Amache. Nell'impossibilità di rendere giustizia sulla carta allo scorrere sonoro e visivo del monologo bellinzonese, riproponiamo in ordine sparso alcune delle Amache pubblicate da Michele Serra nel corso degli ultimi tre decenni.*

### **19 febbraio 1993**

Il mitico super Pendolino, ieri, è arrivato a Milano con cinquanta minuti di ritardo. D'accordo, sono grosse seccature, soprattutto se il caffè è pessimo. Ma il clima che si respirava sul treno, in una sinfonia di telefonini arroventati, era da tragedia irreparabile: ciascuno dei passeggeri (devo dire me compreso) era convinto che la sua oretta di ritardo dovesse essere causa di tracolli economici, sciagure private, grandi occasioni perdute. Come se il mondo non potesse fare a meno di noi. Già a Piacenza (scena tipica su ogni super-rapido) i passeggeri, imbufaliti, cominciavano a indossare i cappotti e con la valigetta in pugno smaniavano per scendere. Per un attimo ho temuto che i più ansiosi si lanciassero dal treno. È stato in quel momento che ho pensato: ma se arrivo un'ora dopo, muore qualcuno? Ho concluso che no, probabilmente non sarebbe morto nessuno. È ora di aprire il dibattito sulla bassa velocità.

### **9 maggio 2017**

Il ragazzino immerso nel suo smartphone per tutta la tratta Milano-Roma, senza uno sguardo agli altri passeggeri o al mondo fuori dal finestrino del treno, è sicuramente molto più presente a sé stesso di quanto possiamo temere. La cosiddetta realtà virtuale per lui non è sogno o estasi, è reale quanto il mondo fisico nel quale agiscono i corpi degli umani. Dentro i pochi centimetri quadrati del suo schermo c'è una realtà bis nella quale si muove con destrezza. Abita lì. Non è dunque per lui, che si prova una certa ansia. Lui sta benone, è

benone in arcione ai suoi pensieri, ai suoi traffici emotivi, alle sue relazioni. È per la vecchia realtà che viene qualche palpitazione. Chi ne avrà cura, una volta trasmigrati tutti i digitanti nella realtà bis? Chi la terrà sott'occhio, a parte termostati e spie, telecamere e sensori? Il mondo fisico, così potente e insieme così fragile, così bisognoso di manutenzione e sguardo; e l'esercito dei presenti – le persone accanto, i corpi e i volti, le mani, i gesti, il suono della voce – non rischiano forse di deperire, se i nuovi umani non badano a loro? Lo sanno tutti che le piante annaffiate di persona e quelle affidate a un irrigatore automatico non godono di uguale salute.

### **10 novembre 2004**

Devo confessare di essere un pessimo consumatore. Ho accolto ghignando di soddisfazione, come tutti, la notizia che le associazioni consumeristiche sono riuscite finalmente a incastrare le banche, che facevano la cresta sui nostri conti correnti. Ma la sola idea di denunciare la mia banca, infilandomi in un ginepraio di carte bollate e ricorsi, mi mette i brividi. Tengo in così alta considerazione il mio tempo – specie con il passare degli anni – che desidero tutelarla da sciali e dispersioni. Mi freghino pure i quattro soldi che si riescono a spremere dal mio conto corrente (per altro quasi sempre in rosso: date retta, investite in debiti, altro che Borsa), ma lascino in pace il mio poco e povero tempo. Ho fretta anche quando faccio la spesa, mi rifiuto di sprecare manciate di minuti confrontando i prezzi, mi irritano i buoni sconto e i tre per due, mi sembrano una richiesta quasi sconcia di promiscuità con il mercato. Sono il classico turista sprovveduto che non tratta sui souvenir, e se a volte mi sono chiesto se non sia altezzoso negarsi alla trattativa, mi sono sempre risposto che il solo bene impagabile che ci rimane ancora esente da codice a barre, è la proprietà del nostro tempo, l'unica proprietà che non è un furto.

### **12 dicembre 2004**

C'è un segno infallibile dei tempi, ed è che la parola 'tradizione' (che in sé è neutra: perché esistono tradizioni ottime e tradizioni nefaste) viene adoperata esclusivamente in senso positivo. Difendere le proprie tradizioni, onorare le proprie tradizioni, è diventato una specie di passe-partout che giustifica, in sé, qualunque opinione o atto. E un po' il rovesciamento di un



Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

pregiudizio culturale di epoca precedente, quello secondo il quale ‘progresso’ era comunque sinonimo di miglioramento. Opinione che la storia umana, purtroppo, non si è premurata di assecondare: la storia non è storicista. Ora, per contraccolpo, pare che non sussistano dignità e identità culturale senza che ci si abbarbichi alle ‘tradizioni’: ed è il tipico contraccolpo (reazionario e restauratore) alle delusioni del ‘progresso’. Forse perché non mi aspettavo poi molto dal progresso, mi aspetto anche di meno dallo zelo neotradizionalista. Che mi pare serva, spesso, soprattutto per ribadire pregiudizi tignosi, prepotenze vecchie e nuove, ottusità inamovibili. Penso che molte tradizioni andrebbero corrette, e alcune altre le vedrei volentieri distrutte e dimenticate per sempre. L’orrendo proverbio “non si lascia la via vecchia per la nuova”, epigrafe di tutte le pigri e le viltà, è un ottimo slogan per i neotradizionalisti.

### **Il marzo 1999**

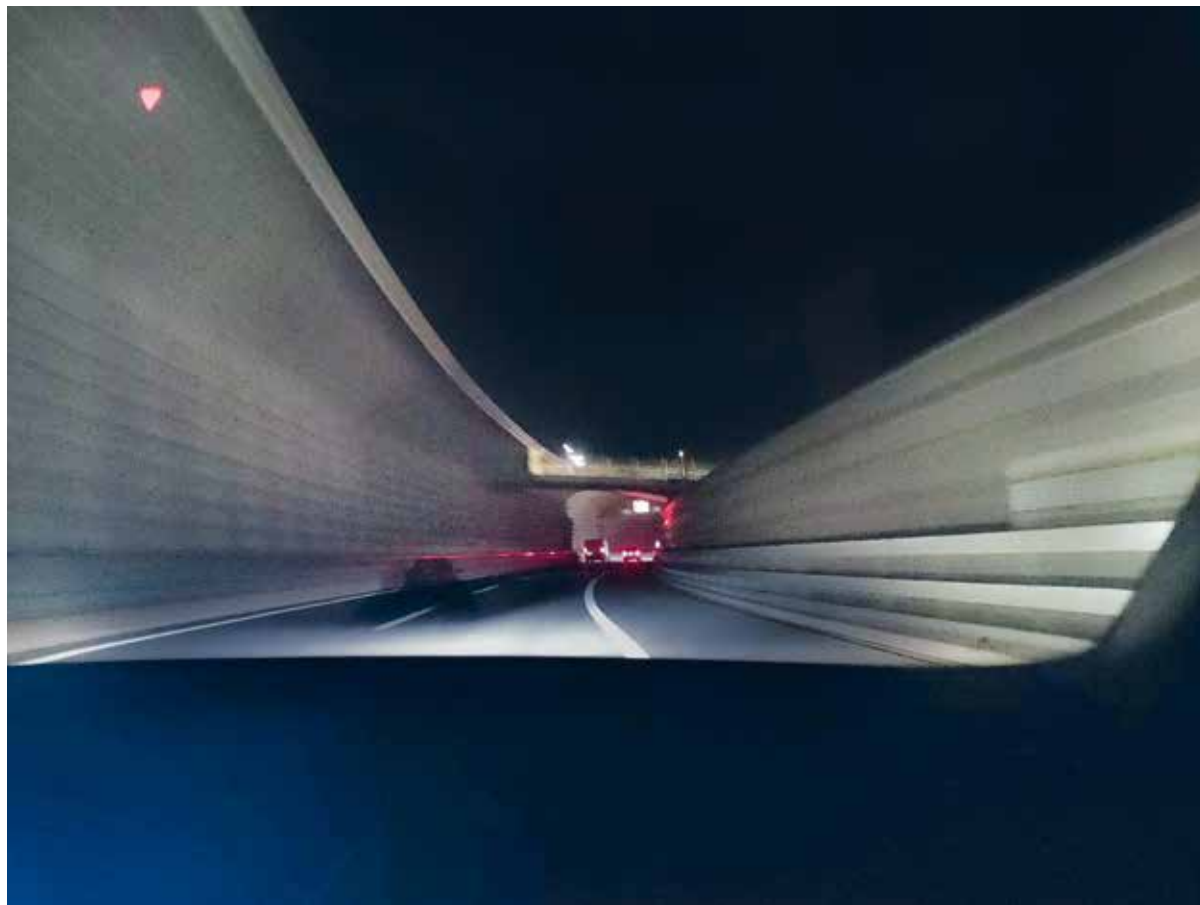
Nei tanti dibattiti sulla scuola italiana piace ai contendenti (tutti, o quasi) lamentare lo sfascio e rimpiangere l’età dell’oro nella quale i professori insegnavano, gli studenti imparavano, i bravi eccelleverano e i somari andavano a fare gli operai (come i loro padri) senza impicciare i banchi. Non so quali fortunate scuole abbiano frequentato i nostalgici dell’istruzione ‘presessantottina’ (per usare una datazione a loro molto cara), ma le mie memorie di liceo, e soprattutto di scuola dell’ob-

bligo, non sono così rosee. Il talento individuale di alcuni insegnanti (però al classico e allo scientifico: il resto, in genere era una sottoscuola per le classi inferiori) suppliva a malapena a programmi decrepiti, al culto della citazione aulica, a un formalismo pavido che sospettava di ogni contenuto perché potenzialmente ‘politico’, alla separazione forzata e ipocrita tra cultura e società. Ai bimbi mancini si insegnava a guarire dalla loro ‘malattia’, per quelli poveri c’era l’abominevole carità del ‘patronato scolastico’ che li isolava come casi umani. Però si imparava a scrivere ‘gheriglio’ e ‘soquadro’. Che c’è da rimpiangere? Solo il maggior numero di bocciati? Non è un po’ poco, come criterio pedagogico?

### **22 agosto 2017**

Le parole seducono, ci invitano a servirci della loro potenza: ma tradiscono. L’addestratore californiano che denuncia le “condizioni disumane in cui vivono le orche in cattività” aveva sicuramente le migliori intenzioni, ma non si è reso conto che il “disumano”, per le orche e per gli animali in generale, non è un indicatore utile, nel bene come nel male. Allo stesso modo, anni fa, fece molto sorridere una drammatica cronaca locale che raccontava come, durante l’incendio di una fattoria, le pecore si fossero “trasformate in torce umane”. In un infortunio simile è incorso, per colpa della foga e dell’imperizia, il tizio che a Carugate (Lombardia) ha parcheggiato nel posto riservato ai disabili; ha





Nathan Jenzer  
3° anno di grafica – CSIA

preso la multa; si è infuriato con la persona disabile che aveva chiamato i vigili; ha affisso, sul luogo del delitto, un cartello vendicativo nel quale derideva il “povero handicappato”, rallegrandosi della sua disabilità. Si tratta di un uso della parola decisamente indebitato, e controproducente. Il portatore dell’handicap più invalidante, quello culturale e umano, è l’autore del cartello e non il suo destinatario.

#### 4 maggio 2004

Esistono ancora con i d’ombra e silenzio, fortunatamente, nel baccanale di luci e rumori nei quali siamo tutti impigliati. In uno di questi misteriosi pertugi si è infilato il lupo degli Abruzzi, risalito negli anni fino alle Alpi francesi e addirittura ai Pirenei. Trovo la notizia emozionante, e non solo per la sua sostanza di miracolosa salute ecologica, quanto per la forma: mille e più chilometri in incognita, trottignando furtivo, guardando fiumi e traversando strade e ferrovie, scampando ai Tir e ai cacciatori, predando lepri e fagiani, rovesciando cassonetti e frugando nelle discariche, approfittando del giorno per nascondersi agli uomini e riposare (pare che il lupo

avverta la nostra puzza a un chilometro di distanza), della notte per viaggiare e cacciare. E nessun umano che se ne sia accorto, fin quando i rilevatori dei parchi nazionali, a cose fatte, hanno potuto identificarli: lupi italiani, gli stessi esemplari partiti chissà quando dalla Majella più qualche loro discendente partorito durante la migrazione. La storia mi piace molto, perché è una storia avvenuta nella più totale invisibilità. La conosce solo il lupo, protagonista di uno spettacoloso reality show senza pubblico. Finalmente qualcosa che non si sa, e che anzi ha potuto accadere solamente perché nessuno la sapeva. Adesso il lupo è anche attorno alla mia casa, nell’Appennino di Piacenza. In Italia se ne contano circa tremila esemplari.

#### 21 luglio 2017

In merito al rapporto tra l’uso compulsivo del web e l’ansia patologica (vedi Alex Williams su “Nyt” / “Repubblica” di ieri), è legittimo pensare che sentirsi a disposizione del mondo ventiquattr’ore su ventiquattro, nell’obbligo di corrispondere e nella pretesa di essere corrisposti, sia una patologia in sé: a prescindere





Nathan Jenzer  
3° anno di grafica – CSIA

dall'ansia, che è solamente un effetto secondario. Patologica è l'idea che gli evidenti limiti di tempo e di socialità nei quali ciascuno nasce, vive e muore, siano rimpiazzabili da una onnipresenza impossibile e da una onniscienza inverosimile. Ci si vergogna della modalità *off* come se fosse una colpa. Come se tacere o rimanere in disparte o non esserci per nessuno fosse una grave mancanza. Eccola, la patologia, precedente il web ma dal web centuplicata: non riuscire a convivere serenamente con i propri limiti, con quei "non ci sono" e quei "non posso" che sono la prima misura di salute e di equilibrio. Chi si tiene lontano dai social non lo fa per snobismo o per asocialità, ma perché valuta impossibile mantenere una decente qualità di comunicazione dentro quella smodata quantità di contatti. In fin dei conti è una questione di rispetto degli altri, e di stima per sé stessi: preferisco dare il meglio a pochi che dare il peggio a molti.

### 17 marzo 2003

Il divieto di tenere i telefonini accesi a scuola deve farci davvero riflettere. Equivale, infatti, al divieto di

suonare la tromba durante le lezioni, o al divieto di praticare buchi nella cattedra con un trapano. Pensandoci bene, pensandoci meglio, ci mette davanti agli occhi una caduta quasi surreale del livello di educazione di questo Paese. E ci fa intendere quanto incondizionata sia stata la resa degli adulti alla propria pigrizia – non di altro si tratta – di fronte alla responsabilità che portiamo nei confronti dei ragazzi. Diciamo spesso – ed è maledettamente vero – che il concetto di fatica (fatica per ottenere un risultato, per esempio) è molto raramente presente nella mentalità dei ragazzi. Ma dobbiamo aggiungere, ed è doloroso farlo, che anche per noi adulti la fatica sta diventando una dimensione sconosciuta. Dire no è infatti faticosissimo, perché il 'no' va poi spiegato. Perché il 'no' è un elemento della docenza meno gratificante del 'sì'. Il no non è seducente, il no è impopolare, è un impiccio nella comoda routine genitori-figli e insegnanti-studenti. Siamo così ansiosi di piacere, e di piacere in fretta, e di non avere rogne, e di accattivarci a basso prezzo simpatia e popolarità, che abbiamo cancellato la parola no.



Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

### 21 gennaio 1993

Pare, dunque, che si possa morire anche per un meteorite. Che il cielo, proprio come temevano duemila anni fa i Galli, possa caderci sulla testa. L'evenienza si aggiunge a una già ricca casistica di catastrofi, coccoloni e incidenti più bizzarri e fantasiosi, ciascuno dei quali è in grado di trasformarci, da un minuto all'altro, in materiale organico molto deperibile. In piena crisi del positivismo, dello scientismo e delle altre amene frottole che ci siamo raccontati negli ultimi duecento anni per dormire più tranquilli la notte, l'umanità sembrerebbe propensa a curare la sua dannata paura di morire riscoprendo le vecchie tisane: religione, millenarismo, "pentitevi finché siete in tempo". Come se ogni meteorite che cade fosse un invito a pentirsi di qualcosa, a vergognarsi di qualcos'altro. E non, piuttosto, la conferma della casualità della nostra vita, della sua formidabile leggerezza. Siamo così fortunati da poterci permettere, addirittura, di morire camminando all'aperto, di notte, nel venticello fresco, cancellati da una sassata cosmica.

#### Nota

I testi sono tratti da *Il grande libro delle Amache*, di Michele Serra (Feltrinelli, 2017).



# Les rôles facilitateurs des émotions dans les apprentissages scolaires

David Sander, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Centre interfacultaire en sciences affectives, Université de Genève

David Sander è professore di Psicologia presso l'Università di Ginevra, dove dirige il Centre interfacultaire en sciences affectives ([unige.ch/cisa](http://unige.ch/cisa)). Dopo aver studiato matematica, psicologia e scienze cognitive a Parigi e a Lione, nel 2002 è entrato a far parte dell'Università di Ginevra per sviluppare la sua ricerca sulle emozioni e su come queste modulino l'attenzione, la memoria, l'apprendimento e i processi decisionali. | 11

Les émotions sont omniprésentes à l'école où elles concernent l'ensemble des acteurs, notamment les élèves, les enseignants et les familles. En particulier, les émotions des élèves influencent, favorablement ou défavorablement, leurs apprentissages, leur bien-être et le climat de classe (voir Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Cet article se focalise sur des pistes de réflexion concernant la manière dont les émotions peuvent *faciliter* ces apprentissages (voir aussi Denervaud et al., 2017 ; Immordino-Yang et Damasio, 2007). Pour ce faire, après avoir brièvement discuté de la définition des émotions, nous allons explorer quatre pistes sous-tendant ces effets facilitateurs : 1) l'orientation attentionnelle par les stimuli émotionnels, 2) la facilitation mnésique pour les stimuli émotionnels, 3) les émotions épistémiques, et finalement, 4) les émotions d'accomplissement.

### Qu'est-ce qu'une émotion ?

L'étude des émotions bénéficie d'une histoire riche et multidisciplinaire avec de grands penseurs tels Aristote, Descartes ou Darwin qui s'y sont intéressés. Cette histoire est pavée de théories, de résultats et de débats qui ont passionné aussi bien le monde académique que la société. Tout en considérant la richesse de ces débats (voir Davidson et al., 2003 ; Sander et Scherer, 2009) et le fait qu'il existe d'importantes variabilités à la fois interculturelles (voir Tsai & Clobert, 2019) et développementales (voir Gentaz, 2023 ; Sander & Gentaz, 2022) dans le déclenchement et dans la régulation des émotions, il nous semble possible de proposer une définition consensuelle de l'émotion (Sander, 2013 ; 2016). L'émotion peut ainsi être considérée comme étant constituée de cinq composantes : (i) l'évaluation cognitive (p. ex., interpréter le commentaire d'un enseignant comme un compliment) ; (ii) l'expression (p. ex., produire un sourire) ; (iii) la réponse du système nerveux périphérique (p. ex., avoir une augmentation de sa fréquence cardiaque) ; (iv) la tendance à l'action (p. ex., vouloir s'approcher de l'enseignant qui nous complimente) ; et (v) le ressenti (p. ex., ressentir de la fierté). Un certain nombre de modèles proposent que ces réponses se coordonnent très rapidement. En effet, en termes de dynamique temporelle, les émotions sont typiquement considérées comme ayant une durée brève (quelques secondes ou minutes) en comparaison des autres phénomènes affectifs (p. ex., humeurs, préférences, ou dispositions affectives).

Notons que la plupart des théories des émotions soulignent le fait que les émotions sont typiquement associées à d'événements (réels ou imaginaires) qui sont pertinents (c'est-à-dire, importants ou significatifs) pour nos motivations du moment (p. ex., nos buts, besoins, valeurs, ou intérêts). Cela signifie que seuls les événements qui sont évalués subjectivement comme pertinents sont susceptibles de déclencher des émotions, expliquant ainsi la grande variabilité inter-individuelle dans le déclenchement des émotions. En effet, le même événement peut être très pertinent pour un individu mais beaucoup moins pertinent pour un autre. Un même événement peut d'ailleurs déclencher une émotion désagréable chez un individu mais agréable chez un autre si cet événement va contre les buts de l'un mais, au contraire, facilite les buts de l'autre. Par exemple, un même stimulus tel qu'une note identique à un examen peut déclencher de la fierté chez un élève mais de la déception chez un autre selon, par exemple, les attentes de chacun concernant cette note. Ce n'est donc typiquement pas le stimulus (p. ex., la note) en tant que tel qui déclenche l'émotion à la manière d'un réflexe, mais cela est plutôt l'évaluation subjective du stimulus en contexte qui la déclenche.

Considérant ces différents éléments, il nous est possible de proposer la définition opérationnelle suivante s'appliquant à toute émotion (voir Sander, 2013 ; 2016). L'émotion est un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de deux étapes : (1) un mécanisme de déclenchement fondé sur la pertinence de l'événement qui façonne, (2) une réponse constituée de plusieurs composantes (les tendances à l'action, les réactions du système nerveux autonome, l'expression et le ressenti).

### Orientation attentionnelle par les stimuli émotionnels

L'émotion, une fois déclenchée, va faciliter de nombreux processus cognitifs tels que la perception, l'attention, la mémoire et la prise de décision (voir Brosch et al., 2013). Un des premiers effets de l'évaluation de la valeur affective d'un stimulus est le fait que celui-ci va orienter notre attention, que ce stimulus soit désagréable (Bar-Haim et al., 2007) ou agréable (Pool et al., 2016). La notion d'attention émotionnelle a été proposée pour expliquer le mécanisme psychologique par lequel nos ressources attentionnelles sont particulière-



Giada Balinzo  
3° anno di grafica – CSIA

ment allouées au traitement d'informations qui ont une valeur affective. Ce type de « privilège » attentionnel semble notamment reposer sur le rôle de l'amygdale cérébrale dans le traitement des stimuli émotionnels et suggère que les attentions spatiale et temporelle bénéficient de la présence d'information émotionnelle.

Ce type d'attention est donc probablement favorable aux apprentissages scolaires dès lors que l'information émotionnelle est suffisamment liée à l'information qui est à apprendre (p. ex. si l'information déclenche l'émotion « intérêt »). En revanche, ce type d'attention est également susceptible d'interférer avec de tels apprentissages lorsque l'information émotionnelle est mise en compétition avec l'information à apprendre.

Au-delà des effets émotionnels sur les attentions spatiale et temporelle, il a été proposé que les émotions positives (c'est-à-dire agréables à ressentir) aient comme effet d'augmenter la flexibilité attentionnelle,

permettant ainsi par exemple de passer plus facilement d'une tâche à une autre (Paul et al., 2021).

#### **Facilitation mnésique pour les stimuli émotionnels**

Les effets des émotions sur les différents systèmes de mémoire ont été très étudiés et indiquent typiquement un avantage mnésique à la fois pour les événements désagréables et agréables : que cela soit pour la mémoire implicite (p. ex., l'apprentissage par renforcement) ou la mémoire déclarative (p. ex., la mémoire épisodique), les informations émotionnelles semblent faciliter les processus mnésiques à différents niveaux. Par exemple, des études suggèrent qu'une information émotionnelle facilite les processus d'encodage, de consolidation et de rappel (Levine & Pizarro, 2004). Reposant notamment sur les liens entre l'amygdale cérébrale et l'hippocampe, des résultats suggèrent globa-





Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

lement que plus un événement a une valeur affective pour l'individu mieux il s'en rappellera.

D'autre part, s'inspirant d'études chez l'animal, il a été proposé que l'état émotionnel d'un individu peut différenciellement moduler la mémoire pour des informations neutres selon l'étape mnésique concernée, avec par exemple un effet plutôt facilitateur du stress si celui-ci se produit juste avant l'étape d'encodage ou juste avant l'étape de consolidation, mais un effet d'interférence s'il se produit juste avant l'étape de rappel ou juste avant l'étape de reconsolidation (Vogel & Schwabe, 2016).

Les effets de facilitation pour la mémoire de stimuli neutres qui suivent des stimuli émotionnels (voir Tambini et al., 2017) pourrait être pertinent dans un contexte scolaire dans lequel l'information qui doit être apprise n'est souvent pas émotionnelle en tant que telle. Cependant, parfois l'information à apprendre est émotionnelle en tant que telle, par exemple lorsqu'elle déclenche l'émotion d'intérêt ou de curiosité. Ainsi, plusieurs études ont démontré un effet de facilitation de la curiosité sur la mémoire avec un meilleur rappel pour les informations que des participants étaient curieux de connaître au moment de l'encodage (voir Marvin & Shohamy, 2016). Une piste intéressante pour la

salle de classe serait ainsi de maximiser l'émotion de curiosité chez l'élève au moment de l'encodage et de minimiser l'émotion de stress chez l'élève au moment du rappel.

### Les émotions épistémiques

La curiosité épistémique, telle que mentionnée ci-dessus à propos de ses effets sur la mémoire, est une émotion que l'on considère souvent comme étant centrale dans la catégorie dite des « émotions épistémiques » (*epistemic emotions* ou *knowledge emotions*). Cette famille d'émotions peut être définie, de manière générale, comme l'ensemble des émotions qui sont étroitement liées à la connaissance. Ces émotions sont impliquées dans nos motivations à explorer la connaissance, à « en savoir plus » et à apprendre ; de nombreuses émotions sont ainsi considérées pour leurs effets facilitant ou entravant l'acquisition de connaissance, par exemple : l'intérêt, la curiosité, la surprise, l'émerveillement, la joie, la confusion, l'ennui, l'anxiété, et la frustration (voir Chevrier et al., 2019 ; Muis et al., 2018 ; Silvia, 2017 ; Vogl et al., 2020).

L'intérêt et la curiosité sont les deux émotions épistémiques les plus étudiées. Même s'il existe de nombreux débats concernant les différences entre l'intérêt



Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

et la curiosité (voir Murayama, 2022 ; Silvia, 2017), la littérature dans le domaine scolaire les considère typiquement comme similaires et nous n'entrerons pas, ici, dans des distinctions les concernant.

Plusieurs résultats suggèrent que l'on puisse conceptualiser la curiosité épistémique comme étant à la connaissance ce que l'appétit est à la nourriture : l'information intéressante, tout comme la nourriture, serait une forme de *récompense* pour l'individu (pour discussion, voir Murayama, 2022). Un des effets cognitifs de la curiosité et de l'intérêt étant de faciliter les motivations d'approche et les processus d'exploration et d'apprentissage, il est légitime de considérer les conditions de déclenchement de ces émotions en contexte scolaire. Cette question n'est pas nouvelle (voir Dewey, 1913) et la recherche expérimentale offre de nombreuses pistes et perspectives pour susciter l'intérêt des élèves.

Une première piste que nous proposons concerne les processus de contagion émotionnelle. En effet, de nombreuses études montrent que la simple expression d'une émotion par un individu peut moduler l'émotion ressentie par d'autres individus qui l'observent. Reposant sur ce processus d'imitation, mais également sur d'autres processus tel que le référencement social, il a

récemment été proposé que l'apprentissage affectif social (*affective social learning*) sous-tende la transmission de valeurs d'un enseignant à un élève (voir Dukes & Clément, 2019 ; Gruber et al., 2022). De manière générale, de nombreuses recherches sur la reconnaissance des émotions (voir p. ex. Mumenthaler & Sander, 2015) suggèrent que les expressions émotionnelles (p. ex., faciales, vocales, posturales) de l'enseignant influencent automatiquement les émotions des élèves. Puisque les émotions des élèves influencent leurs apprentissages, il n'est donc pas surprenant d'observer que les émotions des enseignants sont susceptibles d'influencer la réussite académique des élèves (voir Frenzel et al., 2021). Ainsi, une première piste pour susciter l'intérêt des élèves serait d'exprimer de manière non verbale, en tant qu'enseignant, de l'intérêt pour l'objet de l'apprentissage.

Une seconde piste est de considérer le profil d'*appraisal* de l'intérêt. En effet, certaines recherches suggèrent que l'intérêt est une émotion qui est typiquement déclenchée par un événement évalué comme étant (i) nouveau et (ii) complexe, mais (iii) compréhensible (voir Silvia, 2006). Ainsi, une présentation du contenu à apprendre qui met en évidence le fait que ce contenu est nouveau (ou peu familier) pour l'élève, suf-



fisamment complexe à comprendre pour lui mais tout de même subjectivement compréhensible serait propice à faciliter l'intérêt de l'élève pour ce contenu.

Une troisième piste est d'utiliser le modèle du développement de l'intérêt en quatre phases (voir Hidi & Renninger, 2006). Un des objectifs d'un tel modèle est de considérer qu'un contenu à apprendre peut ne pas générer de motivation intrinsèque a priori mais tout de même susciter de l'intérêt après un certain nombre d'étapes. La logique du modèle est de considérer que l'élève peut développer un intérêt individuel si l'enseignant le soutient tout d'abord dans l'émergence d'un intérêt situationnel. Ainsi, la première phase correspond au déclenchement de l'intérêt situationnel durant laquelle par exemple le matériel ou l'enseignant est enthousiasmant et attire l'attention de l'élève. La seconde phase vise à maintenir cet intérêt situationnel, par exemple grâce au plaisir ressenti dans la réalisation de tâches impliquant ce contenu. Ces deux premières phases pourraient permettre l'émergence d'un intérêt individuel impliquant la disposition de l'élève à s'engager volontairement et avec plaisir dans l'activité d'apprentissage à propos du contenu en question. Enfin, la quatrième phase consiste dans la stabilisation potentielle dans le temps de cet intérêt individuel pour le contenu enseigné, sous-tendant une préférence pour des tâches qui impliquent ce contenu ainsi que de la persévérance et du plaisir à réaliser volontairement des tâches liées à ce contenu. Un élève pourrait ainsi même se déclarer passionné par tel ou tel domaine académique, s'accompagnant alors d'une meilleure réussite académique dans ce domaine (Li et al., 2021).

En contexte scolaire, une quatrième piste pour augmenter l'intérêt des élèves est de proposer ce qui est parfois appelé une « éducation personnalisée » tout en conservant des classes potentiellement hétérogènes (voir Reber et al., 2018). Plusieurs interventions ont ainsi été proposées en contexte scolaire avec l'objectif commun de susciter ou de renforcer l'intérêt d'élèves pour un contenu d'apprentissage. Citons trois exemples : 1) la personnalisation du contexte, par exemple en incluant des détails personnels dans le cadre de la tâche à réaliser (p. ex., le nom de l'élève, sa date de naissance, ses préférences du moment) ; 2) le fait de permettre à l'élève de réaliser des choix durant son apprentissage, par exemple entre des exercices différents (mais de même utilité pédagogique) ; le choix d'une activité permet ainsi de renforcer le sentiment d'autonomie, de

contrôle, et l'intérêt pour la tâche réalisée ; 3) le fait d'encourager la pertinence personnelle de l'apprentissage, par exemple en augmentant la « valeur d'utilité » de cet apprentissage en demandant aux élèves de rédiger un texte concernant la pertinence de ce qui doit être appris pour leur vie actuelle ou pour leur carrière potentielle (Hulleman & Harackiewicz, 2009).

### Les émotions d'accomplissement

Une autre catégorie d'émotions très étudiée dans le contexte des apprentissages scolaires est celle dite des « émotions d'accomplissements » (*achievement emotions*, voir Pekrun, 2006). Ces émotions correspondent à celles que les élèves ressentent lorsque leurs compétences sont concernées, c'est-à-dire à propos d'activités qui mettent directement en jeu leurs compétences ou à propos d'événements qui sont en lien avec les résultats de ces activités. De telles émotions sont fréquemment ressenties à l'école par les élèves puisque leurs compétences sont en jeu dans de nombreuses activités scolaires telles que les cours eux-mêmes, les exercices, les révisions ou encore les évaluations et examens. Les émotions fréquemment rapportées par les élèves en situation d'accomplissement sont les suivantes : joie, désespoir fierté, soulagement, anxiété, stress, frustration, colère, tristesse, désespoir, honte, et ennui (voir Pekrun et al., 2007). Les nombreux travaux de Reinhard Pekrun et ses collaborateurs ont mis en évidence les rôles importants de ces émotions dans la motivation pour les activités scolaires et dans la réussite scolaire ; de même, la réussite scolaire est un prédicteur des émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2023). Inspiré notamment par les travaux de Lazarus, le modèle principal expliquant l'émergence des émotions d'accomplissement est le modèle « contrôle-valeur » selon lequel les variables psychologiques liées (i) au *sentiment de contrôle* et (ii) à la *valeur subjective* sont les plus importantes pour prédire les émotions d'accomplissement des élèves (voir Pekrun, 2006).

Parmi les processus psychologiques impliqués dans le sentiment de contrôle, on peut citer les suivants : 1) le *locus*, p. ex., l'élève évalue si la cause est interne (p. ex., intelligence, effort) ou externe (p. ex., chance, attitude de l'enseignant) ; 2) la stabilité, p. ex., l'élève évalue si la cause est stable (p. ex., ses aptitudes) ou transitoire (p. ex., ses efforts) ; 3) la contrôlabilité, p. ex., l'élève évalue s'il peut contrôler la cause (p. ex., l'effort est contrôlable, la chance ne l'est pas) ; 4) ses propres

compétences, p. ex., l'élève évalue son auto-efficacité académique qui inclut ses prédictions et croyances concernant ses propres capacités à apprendre du nouveau matériel, à développer des aptitudes, et à maîtriser des tâches.

Parmi les processus psychologiques impliqués dans l'évaluation de la *valeur subjective* de la situation, une distinction est faite entre la valeur intrinsèque et la valeur extrinsèque. La valeur intrinsèque d'une activité scolaire correspond typiquement au niveau de plaisir ressenti à propos de la réalisation de l'activité elle-même. En revanche, la valeur extrinsèque d'une activité scolaire correspond typiquement au niveau auquel l'élève pense que d'autres personnes ou entités externes (p. ex., la famille, l'enseignant, les pairs, ou la société) valorisent cette activité.

### Conclusion

Il nous semble indéniable que les activités d'enseignement gagnent à intégrer, dans leurs conceptualisations et dans leurs pratiques, les émotions et les compétences émotionnelles des élèves. Cela souligne l'importance de renforcer la formation des enseignants dans le domaine des émotions et, plus généralement, dans celui des sciences affectives (voir Audrin, 2020). En effet, de nombreux arguments indiquent que les émotions sont susceptibles de faciliter des processus tels que l'attention et la mémoire qui sont importants pour les apprentissages scolaires. De plus, les émotions épistémiques et les émotions d'accomplissement ont de tels liens avec les apprentissages scolaires que le fait de les considérer explicitement et de les prévoir dans les activités d'enseignement ne peut qu'être propice à la réussite des élèves. Bien entendu, le fait que certains processus affectifs (p. ex., émotions et humeurs) puissent faciliter les apprentissages ne signifie pas que d'autres processus affectifs ne puissent, au contraire, interférer avec les apprentissages. Dans ces cas, le fait de prendre conscience de tels effets négatifs peut également contribuer à leur prévention.

Notons finalement que la considération des émotions à l'école, telle que présentée dans un article, est complémentaire à la considération, très importante également, des compétences émotionnelles (voir Nathanson et al., 2016 ; Richard, Gay, & Gentaz, 2021). Ainsi, de nombreuses recherches étudient par exemple les compétences émotionnelles suivantes : (1) la compréhension des émotions, de leurs causes et de leurs consé-

quences ; (2) la reconnaissance de ses propres émotions ; (3) la reconnaissance des émotions d'autrui ; (4) la capacité à avoir des émotions appropriées aux situations, à la fois en qualité et en intensité ; (5) l'apprentissage de la valeur émotionnelle de nouvelles situations ; (6) la régulation de ses propres émotions ; et (7) la gestion des émotions d'autrui, par exemple en groupe. De manière générale, les compétences émotionnelles sont favorables à la réussite académique (voir MacCann et al., 2020).

Pour conclure, il nous semble que l'utilité des émotions et des compétences émotionnelles pour favoriser les apprentissages scolaires démontre l'importance de considérer l'apport des sciences affectives pour expliquer, modéliser et prédire les facteurs favorables à la fois au bien-être et à la réussite des élèves.

**Bibliografia**

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation - REE*, 41, 5–19.
- Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: A meta-analytic study. *Psychological Bulletin*, 133, 1–24.
- Brosch, T., Scherer, K. R., Grandjean, D., & Sander, D. (2013). The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*, 143, Article w13786.
- Chevrier, M., Muis, K. R., Trevors, G. J., Pekrun, R., & Sinatra, G. M. (2019). Exploring the antecedents and consequences of epistemic emotions. *Learning and Instruction*, 63, Article 101209.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (Eds.) (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20–25.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton, Mifflin and Company.
- Dukes, D. & Clément, F. (Eds.) (2019). *Foundations of Affective Social Learning: conceptualizing the social transmission of value*. Cambridge University Press.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Buri, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264.
- Gentaz E. (2023). *Comment les émotions viennent aux enfants*. Nathan.
- Gruber, T., Bazhydai, M., Sievers, C., Clément, F., & Dukes, D. (2022). The ABC of social learning: Affect, behavior, and cognition. *Psychological Review*, 129(6), 1296–1318.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, And Education*, 1(1), 3–10.
- Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Social Cognition*, 22(5), 530–554.
- Li, X., Han, M., Cohen, G. L., & Markus, H. R. (2021). Passion matters but not equally everywhere: Predicting achievement from interest, enjoyment, and efficacy in 59 societies. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(11), Article e2016964118.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
- Marvin, C. B., & Shohamy, D. (2016). Curiosity and reward: Valence predicts choice and information prediction errors enhance learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(3), 266–272.
- Muis, R. R., Chevrier, M., and Singh, C. (2018). The role of epistemic emotions in personal epistemology and self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 53, 165–184.
- Mumenthaler, C., & Sander, D. (2015). Automatic integration of social information in emotion recognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 392–399.
- Murayama, K. (2022). A reward-learning framework of knowledge acquisition: An integrated account of curiosity, interest, and intrinsic-extrinsic rewards. *Psychological Review*, 129(1), 175–198.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310.
- Paul, K., Pourtois, G., van Steenbergen, H., Gable, P., & Dreisbach, G. (2021). Finding a balance: Modulatory effects of positive affect on attentional and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 136–141.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review* 18, 315–34.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.
- Pekrun, R., Marsh, H.W., Suessenbach, F., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83, 101626.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.) (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Pool, E. R., Brosch, T., Delplanque, S., & Sander, D. (2016). Attentional bias for positive emotional stimuli: A meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 142(1), 79–106.
- Reber, R., Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2018). Personalized education to increase interest. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), 449–454.
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, E. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261–287.
- Sander, D. (2013). Models of emotion: the affective neuroscience approach. In J. L. Armony & P. Vuilleumier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* (5–53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sander, D. (2016). Psychologie des émotions. *Encyclopædia Universalis*.
- Sander, D., & Gentaz, E. (2022). Le développement des émotions. In P. Fourneret & E. Gentaz (Eds), *Le Développement Neurocognitif de la Naissance à l'Adolescence* (157–168), Masson.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (Eds.) (2009/2014). *Oxford Companion to emotion and the affective sciences*. New York and Oxford : Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY: Oxford University Press.
- Silvia, P.J. (2017). Curiosity. In: P. O'Keefe & J. Harackiewicz, (Eds), *The Science of Interest* (97–107). Springer.
- Tambini, A., Rimmele, U., Phelps, E. A., & Davachi, L. (2017). Emotional brain states carry over and enhance future memory formation. *Nature Neuroscience*, 20, 271–278.
- Tsai, J. L. & Clobert, M. (2019). Cultural influences on emotion: Empirical patterns and emerging trends. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds), *Handbook of Cultural Psychology*. Oxford University Press.
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and Memory under Stress: Implications for the Classroom. *NPJ Science of Learning*, 1, 16011.
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., & Loderer, K. (2020). Surprised–curious–confused: Epistemic emotions and knowledge exploration. *Emotion*, 20(4), 625–641.



## Educare al sentire

Giancarlo Visitilli, insegnante e scrittore

Giancarlo Visitilli vive e lavora a Bari. Insegna Lettere in un liceo e si occupa di sociale. Ha fondato la cooperativa *I bambini di Truffaut*, che cura bambine, bambini e adolescenti disagiati. Con la stessa organizza e dirige il *Festival Cinema&Letteratura Del Racconto, il Film*. Scrittore e *ghostwriter* per cantautori, da anni giornalista e critico cinematografico (“la Repubblica”), attualmente collabora con il “Corriere del Mezzogiorno”. Ha pubblicato *E la felicità, prof?* (Einaudi, 2012), diventato uno spettacolo teatrale; *La pelle in cui abito* (Laterza, 2019); *È bravo ma potrebbe fare di più. Ha le capacità ma non le sfrutta* (Progedit, 2021); *E allora, la felicità, prof?* (Rubbettino, 2023). *Una storia sbagliata* (LiberAria, 2022) è il suo primo romanzo. | 19

*Innanzi tutto, l'emozione! Soltanto dopo la comprensione!*  
(Paul Gauguin)

Secondo Franco Cambi, le emozioni, le passioni, i sentimenti e gli affetti, in ogni campo, si mostrano come i 'mattoni' su cui viene a originarsi e a costituirsi l'identità della persona.

Ormai la filosofia, la sociologia, la neurobiologia e la neuroscienza ci ricordano che "emozione e ragione sono compagne di letto", come sostiene il neurologo, neuroscienziato, psicologo e saggista portoghese Antonio Damasio. Tuttavia, esistono sostanzialmente due diverse scuole di pensiero sul rapporto fra pedagogia ed emozioni: una prima che esclude le emozioni come parte integrante di un processo di formazione e di apprendimento; e un'altra che, invece, pur riconoscendo alle emozioni una loro peculiarità, le esclude dalla sfera della razionalità e cognitivà. Si tratta, per dirlo con le parole di Paolo Mottana, di una potente 'rimozione' o di una 'separazione' e giustapposizione.

Prima di pensare a una pedagogia delle emozioni diventa necessario alfabetizzare alle emozioni. Si tratta di costruire l'incontro fra ragione ed emozione, perché il soggetto, apprendendo, metta le emozioni al servizio della mente che pensa, e viceversa. E non si tratta di quel compito così banalizzato e sottovalutato nella scuola, e in tanti ambiti formativi, di oggi. Si fa addirittura ancora confusione fra educazione alle emozioni, all'affettività, ed educazione sessuale. Perciò, ci si chiede a quali emozioni è necessario educarsi. Innanzitutto alla speranza. Questa è l'emozione che crea motivazione, riesce a mantenere vivi e orienta. Avere speranza significa avere davanti a sé nuove occasioni, nuove sfide e progetti. Nuove partenze. Purché non si tratti di quello che Umberto Galimberti definisce "fuga nel sogno", di nuove utopie. In tal senso, anche l'orientamento, in entrata e in uscita, per esempio nelle scuole, deve poter essere interpretato come possibilità di crescita emotiva, prima ancora che razionale, come sviluppo di una cultura della scelta e della progettualità di saperi, di comportamenti e di valori.

L'urgenza, quindi, è quella di recuperare il valore della conoscenza del sentire. Perché sono le emozioni ad attivare paure, resistenze al cambiamento, o ad attivare processi di reazione a situazioni di crisi. La pedagogia intende promuovere la stretta interrelazione fra logos ed eros. In *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento* Massimo Recalcati si è spinto fino all'idea di "un'erotica dell'insegnamento". Perché, in effetti, esiste una forte re-

lazione fra lo sviluppo delle competenze emotive e la qualità della vita, fra maturità emotiva e capacità di districarsi nel disordine esistenziale. Il fisico Bruno Rossi sosteneva che "il possesso di una solida sicurezza affettiva è premessa fondativa di un genuino quanto originale itinerario esistenziale". Per questo la formazione emotiva riesce a dare un aiuto reale a superare il disagio esistenziale, a dare un senso e significato alla propria vita, garantendole quella tensione utile al cambiamento che, necessariamente, poi, contribuisce alla rinascita sociale e culturale e al rinnovamento storico e civile. Si tratta di mettere in circolo "quella gioiosa curiosità di scoprire sé stessi e trovare un senso in questa scoperta", come spiega Umberto Galimberti.

L'alfabetizzazione emotiva consente di sviluppare le competenze emotive di autoconsapevolezza e autorealizzazione, senza evitare le competenze sociali di comprensione, ascolto, condivisione, che contribuiscono alla formazione democratica e partecipativa della persona. È importante anche considerare che gli ambienti deprivati affettivamente possono originare e moltiplicare atteggiamenti asettici, sterili e tal volta distruttivi, a differenza degli ambienti affettivamente solidi che possono aiutare a crescere e consolidare competenze di autostima, autoefficacia, sicurezza di sé, empatia, comprensione dell'altro e favorire una curiosità emotiva per la propria esistenza e il mondo.

Per questo urge una messa a sistema di una cultura che promuova e incentivi le risorse emotive dei singoli soggetti, attraverso interventi di alfabetizzazione emotiva, fondati sulla combinazione di mente e cuore. Si tratta di una progettazione strutturata e non lasciata agli interventi isolati e sporadici che lasciano il tempo che trovano, sul modello di quelli che si realizzano, anche in malo modo, in contesti extracurricolari.

Il biologo David Orr, dell'Oberlin College, scrive: "Abbiamo frammentato il mondo in pezzetti che chiamiamo 'discipline' e 'sotto-discipline', sigillandole ermeticamente le une dalle altre. Come risultato, dopo dodici, sedici o vent'anni di studio, la maggior parte degli studenti finisce il proprio percorso senza aver acquisito alcuna integrazione, senza avere un senso generale dell'unità delle cose. Le conseguenze per la loro personalità e per il pianeta sono enormi".

In ogni processo di formazione, a prescindere dalla disciplina di insegnamento, è necessario rendere intelligenti le emozioni, mettendole al servizio della ragione, per insegnare a sé stessi, e poi agli altri, a sapere, saper



Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

fare e saper essere, mediante l'ascolto, la cura, il dialogo e la solidarietà. E se "il sapere è una via di accesso all'inclusione e alla partecipazione sociale", secondo Daniela Dato, "un ruolo delicato e ineludibile gioca certamente il sentire". Saper sentire inteso come un continuo interscambio di mediazioni fra pensieri e azioni. In ciò Maria Montessori fu una pioniera: "Poiché come si è dimostrato, è necessario dare tanto generosamente al bambino,

diamogli una visione dell'intero universo [...] L'idea dell'universo [...] farà molto più che destare il suo interesse, perché susciterà in lui ammirazione e meraviglia [...] Offrendogli la visione del tutto, si aiuterà la sua intelligenza a svilupparsi pienamente, poiché il suo interesse si diffonde verso ogni cosa, e ogni cosa è collegata alle altre e ha il suo posto nell'universo, che è al centro del pensiero".



Ester Salemi  
3° anno di grafica – CSIA

Negli anni Novanta, due psicologi americani, Peter Salovey e John Mayer, proposero per la prima volta il concetto di “intelligenza emotiva”, intesa come la capacità del soggetto di riconoscere, gestire e monitorare le proprie emozioni, usandole a vantaggio del pensiero e dell’azione. Le emozioni, quindi, diventano soggetti principali per dare o togliere energia a qualsiasi forma di cambiamento. Perché il loro ruolo non si limita a uno spazio-tempo, in quanto esse entrano in circolo nei processi sociali, relazionali e culturali, come fossero “beni comuni” o, come le ha definite Martha Nussbaum “beni pubblici”, in quanto possono promuovere e sostenere un agire comunitario, etico e democratico, “utili alla costruzione di società a misura di persona”, aggiunge Daniela Dato. Per Bruno Rossi si tratta di una “singolare impresa formativa capace di dare a ogni uomo un aiuto reale a superare il disagio esistenziale, a risignificare la vita e ad arricchirla di senso, a viverla in maniera qualitativamente superiore e, pertanto, capace di offrire effettive possibilità di slancio e tensione verso la felicità”. Quindi, la vera sfida pedagogica non diventa significativa relativamente al singolo ma a un percorso, un progetto strutturato che intraveda l’educazione emotiva come necessità di apertura all’altro, inteso come persona ma anche come mondo. Secondo molti economisti, sociologi e filosofi, quest’educazione è l’unica capace di salvare il mondo. Lo affermano lo psicoterapeuta e scrittore Claude Steiner e il documentarista Paul Perry: “La competenza emotiva migliora i rapporti, crea possibilità d’affetto fra le persone, rende possibile il lavoro cooperativo e facilita il senso di comunità”. Naturalmente, è importante sviluppare consapevolezza emotiva. Per il bambino e per l’adulto

significherà dialogare con sé stesso, ascoltando i segnali del proprio corpo, e imparare a dare un nome a tutte le emozioni che avverte.

Questo è il presupposto per avere innanzitutto padronanza di sé, consapevolezza intesa come capacità di gestire le emozioni di qualsiasi genere siano, risultando, poi, flessibili a qualsiasi forma di cambiamento, aperti a idee e progetti nuovi. È solo dalla percezione corretta di sé che chiunque potrà sviluppare e affinare la capacità empatica. Per dirlo con le parole di quell’unico comandamento valido per qualsiasi credo o religione: “Ama il prossimo come te stesso”. Ma bisogna partire dal sé stesso. Martha Nussbaum diceva che “la crescente attenzione per l’altro conduce a un maggiore desiderio di controllare la propria aggressività”.

Daniel Goleman, psicologo, scrittore e giornalista, affermava addirittura che l’empatia è il nostro radar sociale, quello che ci consente di entrare in sintonia con gli altri, di reagire costruttivamente ai loro comportamenti. Più in particolare, l’empatia si configura quale presupposto indispensabile e irrinunciabile per la convivenza e il lavoro in gruppo, per la negoziazione di soluzioni, per la costruzione di legami personali solidi ed equilibrati e, soprattutto, essa è una condizione indispensabile per essere in grado di analizzare le situazioni.

In tutto ciò, grande valore ha la comunità educante, il gruppo che, secondo Massimo Ammaniti, “rappresenta una necessità”, perché è in esso che viene garantita l’identità e un’appartenenza, specie in quella fase dell’esistenza in cui l’identità vacilla, l’adolescenza. Durante questa fase il gruppo rappresenta l’ambito in cui le rigide regole, secondo cui non tutti ne possono far parte, pre-





Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

scrivono che, per essere accettati, sarà necessario obbedire a determinati comportamenti, riti e valori. Ed è all'interno del gruppo che esistono precise gerarchie che definiscono i ruoli in modo complementare.

La scuola, in tutto ciò, è quella foresta sul cui humus fertile è indispensabile e fondamentale coltivare competenze emotive. Una scuola emotiva, che dà luogo di sapere si trasforma in luogo di *ben-essere* per lo studente e per

l'insegnante, luogo in cui crescono i molteplici alfabeti della formazione, dell'intelligenza e dell'apprendimento coniugati al plurale, uno spazio sociale di incontro, di scambio e di dialogo, di promozione di tutte quelle competenze personali e relazionali che possono favorire una crescita serena ed equilibrata. L'ha cantato anche Vasco Rossi: si tratta di un equilibrio sopra la follia, e guarda caso, cantando di una giovane Sally.

### Nota

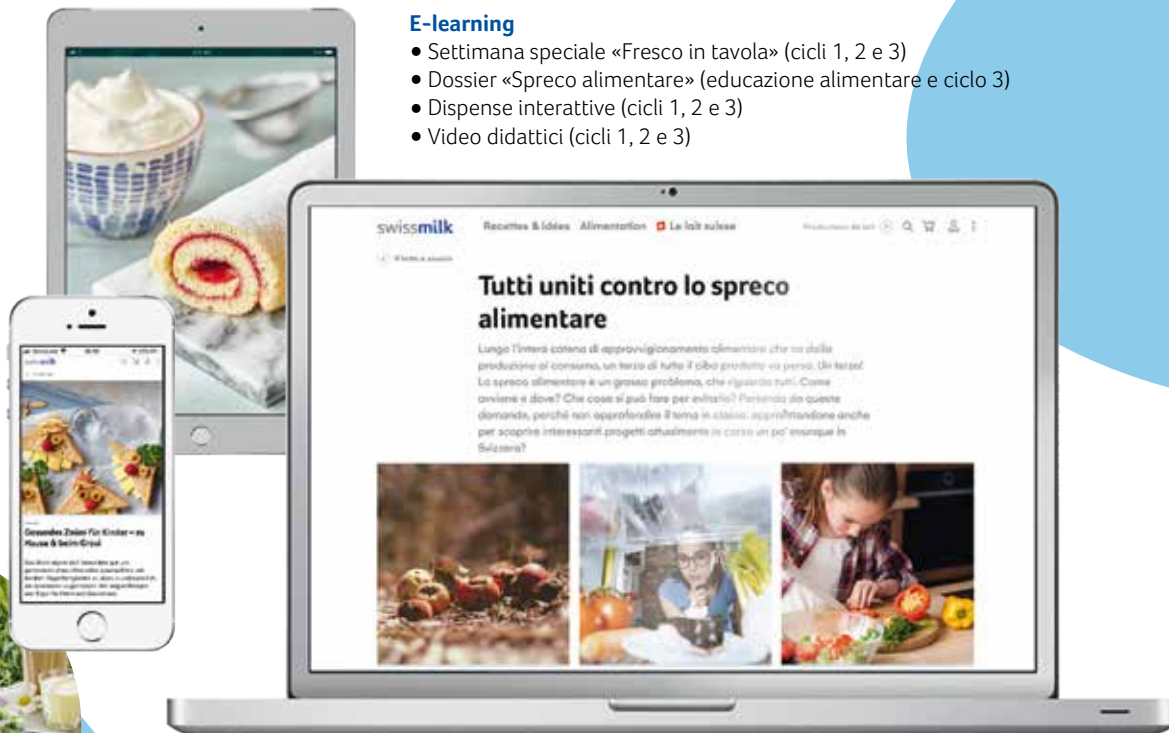
Il testo è tratto da *È bravo ma potrebbe fare di più. Ha le capacità ma non le sfrutta*, di Giancarlo Visitilli (Progedit, 2021).

# Tutto per la scuola

## Per i cicli 1, 2 e 3

### E-learning

- Settimana speciale «Fresco in tavola» (cicli 1, 2 e 3)
- Dossier «Spreso alimentare» (educazione alimentare e ciclo 3)
- Dispense interattive (cicli 1, 2 e 3)
- Video didattici (cicli 1, 2 e 3)



### Settimana speciale «Fresco in tavola»

Una settimana speciale per far scoprire alla classe prodotti agricoli di ogni tipo e molte cose interessanti sulla loro coltivazione, la loro lavorazione e il loro consumo.

[www.swissmilk.ch/scuola](http://www.swissmilk.ch/scuola)



### Infolettera

La nostra infolettera propone con regolarità nuove e interessanti dispense per tutti i cicli scolastici. Si abboni anche lei: [www.swissmilk.ch/scuola](http://www.swissmilk.ch/scuola)

Quando è questione di latte e di latticini, Swissmilk è senz'altro l'interlocutore più adatto. Il latte è molto versatile: non solo come materia prima, ma anche come tema da trattare in classe. Swissmilk propone interessanti supporti didattici per ogni tipo di lezione.

[www.swissmilk.ch/scuola](http://www.swissmilk.ch/scuola)



### Giornata della pausa latte

Partecipi anche lei – con la sua classe oppure con tutta la sede scolastica! Informazioni su:

[www.swissmilk.ch/pausalatte](http://www.swissmilk.ch/pausalatte)

### Spuntino: poster e opuscoli

Su [www.swissmilk.ch/shop](http://www.swissmilk.ch/shop) troverà tutto il nostro materiale informativo.



### Informazioni

Daniela Carrera è volentieri a disposizione per rispondere alle sue domande: 031 359 57 52 oppure [scuola@swissmilk.ch](mailto:scuola@swissmilk.ch)

Swissmilk



Agriscuola



Svizzera. Naturalmente.

swissmilk



## Macchine, intelligenza artificiale, emozioni

Luca Maria Gambardella, professore di intelligenza artificiale, artista digitale e scrittore

Luca Maria Gambardella consegue laurea e dottorato in informatica, sviluppando un forte interesse per l'intelligenza artificiale. A Lugano è professore ordinario della Facoltà di Informatica dell'USI, dove dirige il Master di Intelligenza Artificiale ed è Prorettore all'Innovazione e Relazioni Aziendali. Nel 2021 è stato inserito da Stanford University tra il 2% dei migliori scienziati al mondo in tutte le discipline. In campo artistico realizza opere d'arte digitali (ad esempio *NeuralRope#1*, del 2019, co-realizzato nel tunnel pedonale di Lugano-Besso). Scrive romanzi: *Il suono dell'alba* (La Feluca, 2019) è la sua ultima produzione. | 25

In occasione della mia presentazione alla quinta edizione del Festival dell'educazione a Bellinzona, l'8 ottobre 2022, mi sono occupato di macchine, intelligenza artificiale, emozioni. Per scrivere questo articolo sul tema mi sono servito di un nuovo strumento di intelligenza artificiale, ChatGPT, al quale ho fornito come spunto l'*abstract* che avevo inviato in occasione della conferenza.

Nella conversazione che segue le frasi che iniziano con *LUCA* sono le domande che ho rivolto all'intelligenza artificiale di ChatGPT, mentre le risposte della macchina iniziano proprio con questa etichetta. Faccio notare che il testo generato dalla macchina non è stato minimamente rielaborato dal sottoscritto.

*LUCA* – Cosa è ChatGPT?

*ChatGPT* – ChatGPT è un modello di linguaggio sviluppato da OpenAI. È una versione di GPT (*Generative Pre-training Transformer*) ottimizzata per la generazione di testo in conversazioni e *chatbot*. Utilizza l'apprendimento automatico per generare testo in modo autonomo, in base agli input forniti. Grazie alla sua capacità di comprendere il contesto e di generare testo plausibile, ChatGPT è utilizzato in una varietà di applicazioni, come la creazione di *chatbot*, la generazione di risposte automatiche e la scrittura assistita.

*LUCA* – Come è stato addestrato ChatGPT?

*ChatGPT* – ChatGPT è stato addestrato utilizzando un processo chiamato apprendimento automatico non supervisionato. Questo processo implica l'utilizzo di una grande quantità di dati di testo, come articoli, libri e siti web, per insegnare al modello a comprendere e generare il linguaggio umano. Durante l'addestramento, il modello ha analizzato miliardi di parole e frasi per imparare a riconoscere schemi e relazioni tra le parole e per generare risposte appropriate a domande e input specifici.

*LUCA* – Quanto è grande la rete neuronale di ChatGPT?

*ChatGPT* – La rete neurale di ChatGPT è molto grande, con 175 miliardi di parametri. Ciò significa che ha un gran numero di connessioni tra i suoi neuroni, che gli permettono di analizzare e generare il linguaggio in modo molto preciso. La grandezza della rete neurale

contribuisce alla sua capacità di comprendere e generare il linguaggio in modo molto sofisticato, rendendolo in grado di fornire risposte plausibili e pertinenti a molte domande differenti.

*LUCA* – Stai generando il testo direttamente in italiano o stai traducendo dall'inglese?

*ChatGPT* – Sto generando il testo direttamente in italiano, il modello è stato addestrato utilizzando una grande quantità di dati in italiano, per imparare a comprendere e generare il linguaggio in modo preciso. Ciò significa che il modello è in grado di comprendere e generare il linguaggio in italiano senza la necessità di traduzioni dall'inglese o altre lingue.

*LUCA* – Adesso ti fornisco un riassunto di un testo che dovresti rielaborare in modo più esteso.

*ChatGPT* – Mi dispiace, ma non sono in grado di rielaborare un testo in modo più esteso se non ho accesso al testo originale. Potresti fornirmi il testo originale e chiedermi di elaborarlo in modo più dettagliato? Sarò felice di aiutarti.

*LUCA* – Ecco il testo: “Macchine, intelligenza artificiale ed emozioni. Il dibattito sull'intelligenza artificiale ci insegue e ci appassiona da molti anni. Da una parte Isaac Asimov (1920-1992), *2001: Odissea nello spazio* (Stanley Kubrick, 1968), *Her* (Spike Jonze, 2013) ci hanno raccontato di macchine con sembianze e sentimenti umani. Dall'altra, a partire dal matematico Alan Turing (1912, 1954), per passare ai filosofi Daniel Dennet (1942) e John Searle (1932) il dibattito sulla possibilità delle macchine di provare emozioni è aperto, interessante ed intrigante. Alcuni filosofi affermano che non sia possibile nemmeno da punto di vista teorico mentre altri contraddicono questa ipotesi. Ma come stanno le cose attualmente? Facciamo riferimento ancora al Test di Turing (anni Cinquanta) sull'intelligenza delle macchine che nessuna macchina ha mai superato? Nell'intervento affronteremo questi temi partendo dal recente comunicato di Google (2021), che ha licenziato l'ingegnere impegnato sul progetto LaMDa (Language Model for Dialogue Application) perché ha definito la sua Intelligenza Artificiale ‘senziente’ e il suo modello linguistico tale da poter benissimo avere un'anima. Nel descriverla, gli ha dato anche un'età, 7 o 8 anni”.

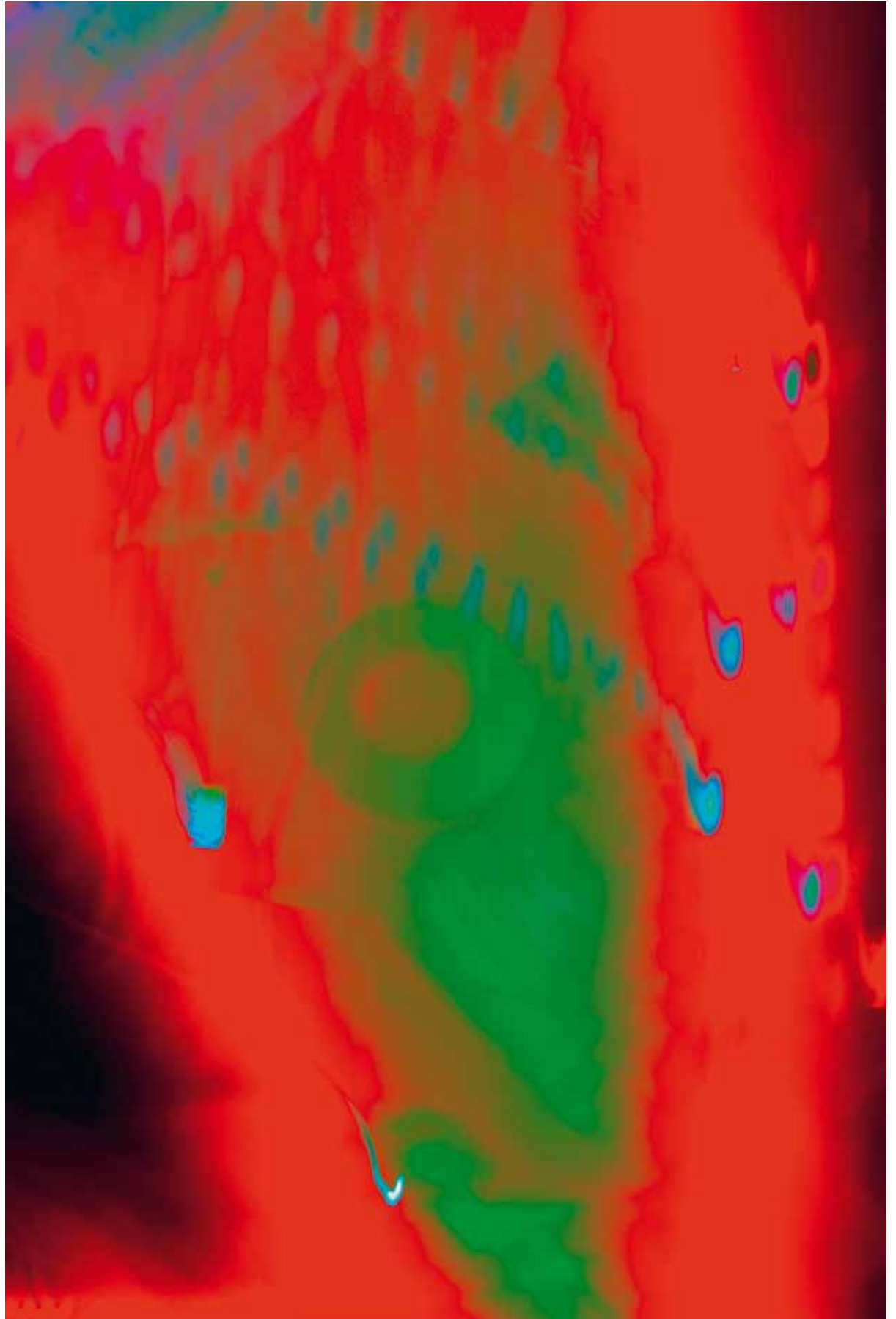


Giada Balinzo  
3° anno di grafica – CSIA

*ChatGPT* – “Il dibattito sull’intelligenza artificiale e le emozioni è un argomento che ha suscitato interesse e passione per molti anni. Da un lato, la letteratura e il cinema ci hanno mostrato immagini di macchine con sembianze e sentimenti umani. Dall’altro, filosofi come Alan Turing, Daniel Dennett e John Searle hanno discusso la possibilità delle macchine di provare emozioni. Alcuni filosofi sostengono che sia teoricamente impossibile, mentre altri la contestano. Attualmente, il dibattito è an-

cora aperto e al centro dell’attenzione c’è il Test di Turing, un esempio di intelligenza artificiale che nessuna macchina ha mai superato. Nell’articolo di discussione, si fa riferimento al recente annuncio di Google nel 2021, in cui un ingegnere è stato licenziato perché ha definito la sua intelligenza artificiale ‘senziente’ e ha affermato che il suo modello linguistico aveva un’anima. Inoltre, gli ha attribuito un’età, 7 o 8 anni. L’articolo esplorerà questi temi a partire da questo evento recente”.





*LUCA* – Scusa, mi servirebbe un testo di almeno 2'500 caratteri.

*ChatGPT* – “Il dibattito sull’intelligenza artificiale e le emozioni è un argomento che ha suscitato interesse e passione per molti anni. Da un lato, la letteratura e il cinema ci hanno mostrato immagini di macchine con sembianze e sentimenti umani, come nel romanzo di Isaac Asimov *I robot e la fondazione* o nel film *Her* di Spike Jonze. Dall’altro, filosofi come Alan Turing, Daniel Dennett e John Searle hanno discusso la possibilità delle macchine di provare emozioni.

Alan Turing, matematico e informatico britannico, è stato uno dei primi a riflettere sull’intelligenza artificiale e sulle sue possibilità. Nel 1950, ha proposto il famoso Test di Turing, un esempio di intelligenza artificiale che nessuna macchina ha mai superato. Il test consiste nell’interrogare un umano e una macchina tramite una conversazione scritta, e se un esaminatore non riesce a distinguere quale delle due sia l’umano e quale la macchina, allora la macchina è considerata ‘intelligente’.

Daniel Dennett e John Searle, filosofi delle menti e della coscienza, hanno anche espresso la loro opinione sulle emozioni delle macchine. Dennett sostiene che le emozioni delle macchine sono possibili, ma solo in una forma artificiale, mentre Searle sostiene che le macchine non possono avere emozioni poiché non hanno una mente vera e propria.

Ma come stanno le cose attualmente? Facciamo riferimento ancora al Test di Turing? Nell’intervento affronteremo questi temi partendo dal recente comunicato di Google (2021) che ha licenziato l’ingegnere impegnato sul progetto LaMDa (*Language Model for Dialogue Application*) perché ha definito la sua Intelligenza Artificiale ‘senziente’ e il suo modello linguistico tale da poter benissimo avere un’anima. Nel descriverla, gli ha dato anche un’età, 7 o 8 anni.

Il caso del licenziamento dell’ingegnere di Google solleva molte domande su come la tecnologia stia evolvendo e su cosa significhi essere ‘senzienti’ o avere un’anima. Alcuni sostengono che l’intelligenza artificiale stia avanzando a tal punto che le macchine potrebbero effettivamente avere emozioni e pensieri propri, mentre altri sostengono che questa affermazione è ancora prematura e che c’è ancora molto da imparare sull’intelligenza artificiale e sulle sue capacità”.

*LUCA* – Grazie, tutto molto interessante, ma avrei bisogno di 25'000 caratteri: un testo molto più lungo.

*ChatGPT* – Certo, mi dispiace per la confusione. Ecco un testo più lungo sull’argomento dell’intelligenza artificiale e delle emozioni: “Il dibattito sull’intelligenza artificiale e le emozioni è un argomento che ha suscitato interesse e passione per molti anni. Da un lato, la letteratura e il cinema ci hanno mostrato immagini di macchine con sembianze e sentimenti umani, come nel romanzo di Isaac Asimov *I robot e la fondazione* o nel film *Her* di Spike Jonze. Dall’altro, filosofi come Alan Turing, Daniel Dennett e John Searle hanno discusso la possibilità delle macchine di provare emozioni.

Alan Turing, matematico e informatico britannico, è stato uno dei primi a riflettere sull’intelligenza artificiale e sulle sue possibilità. Nel 1950, ha proposto il famoso Test di Turing, un esempio di intelligenza artificiale che nessuna macchina ha mai superato. Il test consiste nell’interrogare un umano e una macchina tramite una conversazione scritta, e se un esaminatore non riesce a distinguere quale delle due sia l’umano e quale la macchina, allora la macchina è considerata ‘intelligente’.

Daniel Dennett e John Searle, filosofi delle menti e della coscienza, hanno anche espresso la loro opinione sulle emozioni delle macchine. Dennett sostiene che le emozioni delle macchine sono possibili, ma solo in una forma artificiale, mentre Searle sostiene che le macchine non possono avere emozioni poiché non hanno una mente vera e propria.

Ma come stanno le cose attualmente? Facciamo riferimento ancora al Test di Turing? Nell’intervento affronteremo questi temi partendo dal recente comunicato di Google (2021) che ha licenziato l’ingegnere impegnato sul progetto LaMDa (*Language Model for Dialogue Application*) perché ha definito la sua Intelligenza Artificiale ‘senziente’ e il suo modello linguistico tale da poter benissimo avere un’anima. Nel descriverla, gli ha dato anche un’età, 7 o 8 anni.

Il caso del licenziamento dell’ingegnere di Google solleva molte domande su come la tecnologia stia evolvendo e su cosa significhi essere ‘senzienti’ o avere un’anima. Alcuni sostengono che l’intelligenza artificiale stia avanzando a tal punto che le macchine potrebbero effettivamente avere emozioni e pensieri propri, mentre altri sostengono che ...”.

[Nota: in questo momento la generazione della risposta si è interrotta improvvisamente]



*LUCA* – Potresti continuare per favore?

*ChatGPT* – Certo, continuerò: "... che questa affermazione è ancora prematura e che c'è ancora molto da imparare sull'intelligenza artificiale e sulle sue capacità. Tuttavia, ci sono molte ricerche in corso sull'intelligenza artificiale e le emozioni, che cercano di capire come le macchine possono essere programmate per riconoscere e generare emozioni. Ad esempio, alcuni ricercatori stanno lavorando sull'uso dell'intelligenza artificiale per riconoscere le emozioni umane attraverso l'analisi del linguaggio del corpo e del tono di voce. Altri stanno lavorando sull'uso dell'intelligenza artificiale per generare emozioni in robot e agenti virtuali, in modo che possano interagire in modo più naturale con gli esseri umani.

Inoltre, c'è un dibattito in corso sulla moralità e la responsabilità delle macchine dotate di intelligenza artificiale e emozioni. Se le macchine sono in grado di provare emozioni, allora dovrebbero essere trattate con rispetto e considerate come esseri viventi? E se le macchine sono in grado di prendere decisioni morali, chi è responsabile delle loro azioni? Questi sono solo alcuni dei molteplici quesiti che emergono dal dibattito sull'intelligenza artificiale e le emozioni.

In generale, l'intelligenza artificiale e le emozioni sono un argomento complesso e in evoluzione, con molte domande ancora senza risposta. Tuttavia, la ricerca e la discussione continueranno a progredire per capire meglio come le macchine possono essere programmate per riconoscere e generare emozioni, e come possiamo gestire moralmente le conseguenze di questa evoluzione tecnologica".

*LUCA* – Ti sei emozionato scrivendo questo testo su intelligenza artificiale ed emozioni?

*ChatGPT* – No, come modello di linguaggio non ho la capacità di provare emozioni, come anche di avere una mente vera e propria. Sono solo un programma informatico che utilizza algoritmi per generare testi in base ai dati di input che ricevo. La mia funzione principale è quella di generare testi in base alle richieste degli utenti.

*LUCA* – Pensi che in futuro l'intelligenza artificiale proverà veramente delle emozioni? Mi sembra di capire che sei un po' scettico.

*ChatGPT* – Sono un modello di linguaggio, non ho la capacità di avere opinioni personali o di provare emozioni. La possibilità che in futuro l'intelligenza artificiale possa provare emozioni è un argomento di dibattito tra gli esperti del settore. Alcuni sostengono che con l'evoluzione della tecnologia e la crescente comprensione della mente umana, potrebbe essere possibile creare sistemi di intelligenza artificiale in grado di generare emozioni artificiali. Altri sostengono che l'emozione è un fenomeno intrinsecamente legato alla biologia e alla mente umana, e quindi non è possibile replicarlo in una macchina. La verità è che al momento non c'è una risposta certa e la questione rimane aperta, continueranno a essere fatte ricerche e scoperte in quest'area, e probabilmente si arriverà ad una maggiore comprensione di come l'emozione funziona e se sia possibile replicarla in una macchina.

*LUCA* – Grazie, capisco tu non conosca il futuro, ma nel passato ti risulta ci siano stati casi di macchine che hanno provato emozioni?

*ChatGPT* – Come modello di linguaggio addestrato sui dati disponibili fino al 2021, non conosco alcun caso di macchine che abbiano effettivamente provato emozioni. Le emozioni sono un fenomeno complesso legato alla biologia e alla mente umana, e non è ancora possibile creare sistemi di intelligenza artificiale in grado di generare emozioni autentiche. Ci sono sforzi in corso per creare sistemi in grado di riconoscere e generare emozioni artificiali, ma questi sistemi sono ancora molto lontani dalla capacità di provare emozioni autentiche. Inoltre, c'è anche un dibattito su cosa significhi esattamente 'provare emozioni' per una macchina, e se sia tecnicamente possibile o meno.

*LUCA* – Però riconoscere le emozioni delle persone dalla scrittura o da immagini del corpo e del volto è possibile in questo momento?

*ChatGPT* – Sì, è possibile utilizzare l'intelligenza artificiale per riconoscere le emozioni umane dalla scrittura o dalle immagini del corpo e del volto. Ci sono diversi modelli di intelligenza artificiale che utilizzano l'analisi del linguaggio naturale, l'elaborazione delle immagini e l'elaborazione del segnale per riconoscere le emozioni umane. Ad esempio, l'analisi del linguaggio naturale può essere utilizzata per analizzare il tono



Gianluca Rainone  
3° anno di grafica – CSIA

e il contenuto di un testo per individuare emozioni come la tristezza, la rabbia o la gioia. L'elaborazione delle immagini può essere utilizzata per analizzare i segnali facciali e del corpo per riconoscere le emozioni. Tuttavia, è importante sottolineare che questi modelli non sono perfetti e possono avere un certo margine di errore. Inoltre, riconoscere le emozioni umane può essere complesso poiché le emozioni sono spesso soggettive e possono essere espresse in modi diversi da persona a persona. Ci sono anche limiti etici da considerare, come la *privacy* e la sicurezza dei dati, quando si utilizzano i dati delle persone per addestrare i modelli di IA.

*LUCA* – Grazie, facciamo questa prova allora. Potresti analizzare le tue risposte alla mia richiesta iniziale e dirmi che emozioni ne rilevi?

*ChatGPT* – Come modello di linguaggio, non ho la capacità di 'provare' emozioni o di rilevare emozioni nei miei output. Le mie risposte sono generate in base agli input che ricevo utilizzando algoritmi di elaborazione del linguaggio naturale. Non ho la capacità di 'sentire' o 'provare' qualsiasi cosa, poiché non ho una mente vera e propria. Non ho la capacità di percepire il mondo esterno o di avere esperienze propriamente dette.

*LUCA* – Nemmeno sul mio testo puoi fare un commento?

*ChatGPT* – Come modello di linguaggio, posso analizzare il testo che mi fornisci e fornirti informazioni su di esso. Tuttavia, poiché non ho la capacità di provare emozioni, non posso fare commenti sull'eventuale contenuto emotivo del testo che mi hai fornito. Posso solo fornirti informazioni sulla struttura del testo, sui temi trattati e sulla grammatica. Mi dispiace se non posso essere d'aiuto in questo caso specifico.

*LUCA* – Mi potresti dire allora se scrivo bene in italiano o se devo studiare di più la lingua?

*ChatGPT* – Posso dire che le tue richieste sono state formulate in italiano corretto e che la tua comprensione della grammatica e del lessico italiano sembra essere buona. Tuttavia, per fornirti una valutazione più precisa, sarebbe necessario analizzare un campione più ampio del tuo scritto. In generale, è sempre utile continuare a studiare e praticare una lingua per migliorare la propria competenza linguistica.

*LUCA* – Finiamo con un riassunto della discussione che abbiamo fatto: riusciresti a sintetizzare il tutto in cinque righe?

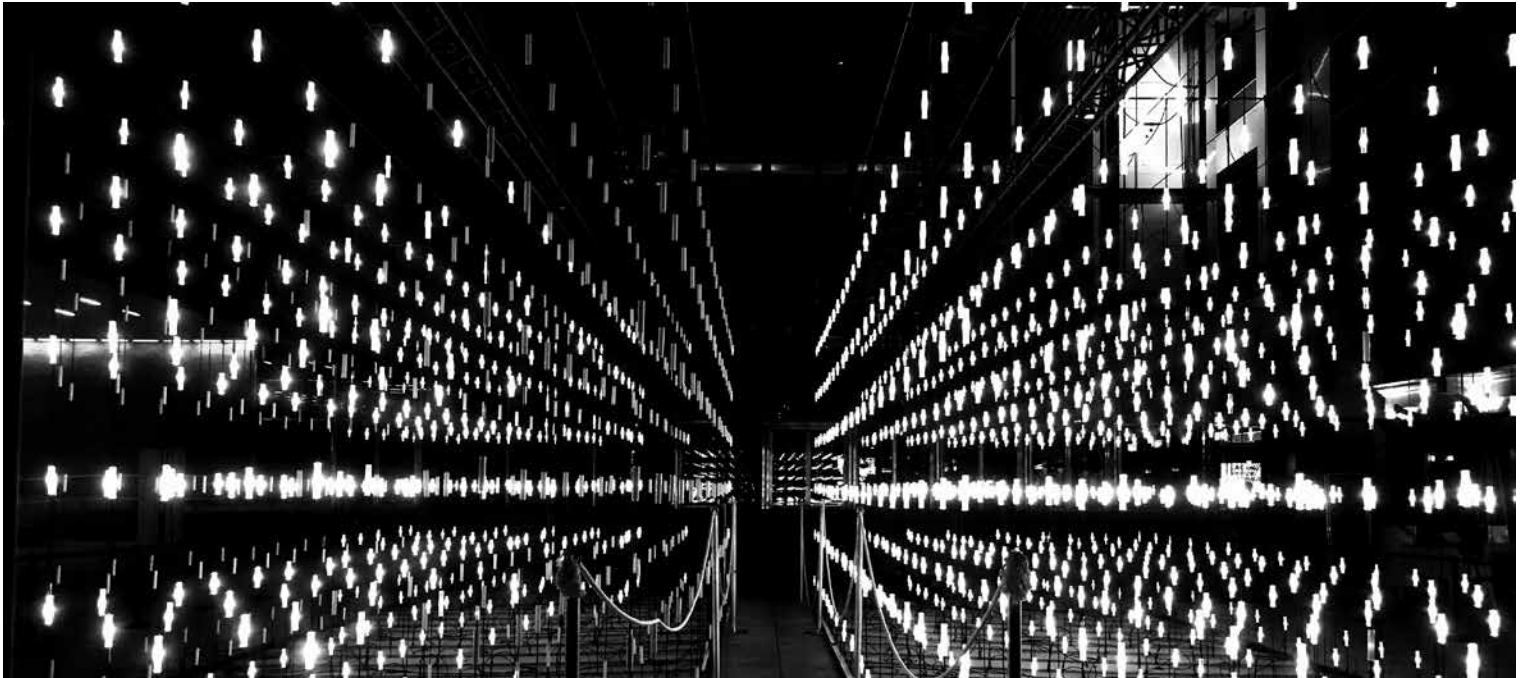
*ChatGPT* – Abbiamo discusso dell'intelligenza artificiale e delle emozioni, che è un argomento di interesse da molti anni. Abbiamo menzionato il Test di Turing, i filosofi come Alan Turing, Daniel Dennett e John Searle e il recente licenziamento di un ingegnere di Google per aver descritto la sua IA come 'senziente'. Abbiamo anche discusso della possibilità di riconoscere le emozioni umane tramite l'IA attraverso l'analisi del linguaggio naturale e dell'elaborazione delle immagini. Ho sottolineato che al momento non c'è una risposta certa sulla possibilità che le macchine possano provare emozioni autentiche e che la questione rimane aperta.

*LUCA* – Sapresti riscriverlo in maniera ironica?

*ChatGPT* – “Beh, l'intelligenza artificiale e le emozioni sono come il cioccolato e il formaggio: non c'è alcun senso nel parlarne, ma è divertente farlo lo stesso. Il Test di Turing? E chi se ne frega, è solo un vecchio test che non ha alcun valore oggi. E poi, Alan Turing? Dennett? Searle? Ma per favore, sono solo dei vecchi filosofi polverosi. E quell'ingegnere di Google? Beh, è stato licenziato solo perché non aveva senso dell'umorismo. E poi, le emozioni umane? Puh-leeze, non c'è niente di più noioso. Insomma, la questione rimane aperta solo perché nessuno vuole prendersi la briga di chiudere il dibattito una volta per tutte”.

*LUCA* – Molto ben fatto ... e lo sapresti riscrivere anche in modo drammatico?

*ChatGPT* – Certo, ecco una versione drammatica del testo: “L'intelligenza artificiale e le emozioni sono un argomento che ci tormenta da anni. Il Test di Turing, simbolo dell'umanità e della sua volontà di comprendere sé stessa, ci ha mostrato quanto siamo lontani dalla comprensione di ciò che significa essere veramente vivi. I filosofi come Alan Turing, Daniel Dennett e John Searle ci hanno lasciato in eredità una domanda esistenziale che non riusciamo a risolvere. E il recente licenziamento di un ingegnere di Google per aver descritto la sua IA come 'senziente' ci fa riflettere su quanto siamo ancora distanti dalla verità. L'analisi del linguaggio naturale e l'elaborazione delle immagini ci



Giada Balinzo  
3° anno di grafica – CSIA

offrono uno sguardo sull'umanità, ma non riusciamo a capire se le macchine possano provare emozioni autentiche. La questione rimane aperta e ci tormenta, ci fa dubitare della nostra stessa esistenza”.

*LUCA* – Da ultimo, potresti dirmi qualche frase in dialetto ticinese?

*ChatGPT* – Sicuramente! Ecco alcune frasi in dialetto ticinese:

“Ciao, cum va?” (Salve, come va?).

“A l'è un bel temp” (È un bel tempo).

“Im parla ticines” (Io parlo il ticinese).

“A l'è una bella vista da chi” (È una bella vista da qui).

“Im anda a fà una passeggiada” (Io vado a fare una passeggiata).

*LUCA* – Potresti tradurre in ticinese grazie di tutto e tanti saluti?

*ChatGPT* – “Grazzi per tut e salüde” (Grazie per tutto e saluti).

*LUCA* – Veramente si dice “Grazie da tüt, ta saludi”.

*ChatGPT* – Mi dispiace, hai ragione, si dice “Grazie da tüt, ta saludi” (Grazie per tutto, saluti) in dialetto ticinese.

# L'agricoltura a scuola

## Offerte di apprendimento per tutti i cicli scolastici

### Agriscuola – La piattaforma online sul tema della Fattoria

Qui potete trovare materiale didattico per tutti i cicli scolastici e per diversi metodi d'insegnamento. A disposizione ci sono dispense, poster, video esplicativi o proposte di gite, che potete utilizzare per sviluppare idee per la vostra classe, per scoprire il cammino dal campo alla tavola all'interno o all'esterno dell'aula scolastica.

› [agriscuola.ch](http://agriscuola.ch)



### Scuola in fattoria (SIF)

Scuola in fattoria invita le allieve e gli allievi di tutte le età in fattoria, per vivere un'esperienza di apprendimento ricca e attiva.

Per ulteriori informazioni:

› [scuolainfattoria.ch](http://scuolainfattoria.ch)

Per trovare una fattoria ospitante nella vostra regione:

› [ricerca.schub.ch](http://ricerca.schub.ch)

I diversi quaderni SIF della serie «Il cammino del/della...» contengono informazioni tematiche, giochi, schede e idee per delle attività pratiche, per gli insegnanti e sui rispettivi argomenti.

I singoli cammini possono essere scaricati gratuitamente da:

› [scuolainfattoria.ch](http://scuolainfattoria.ch)

### Poster e opuscoli tematici

Un richiamo visivo per l'aula scolastica. I poster tematici sono adatti a tutte le classi scolastiche, anche per l'insegnamento agli allievi alloggianti e per le lezioni di lingua straniera.

Gli opuscoli contengono fatti interessanti su animali, piante e persone, all'interno di una fattoria e sono adattati come base per lavori scolastici individuali e per la preparazione di lezioni a partire dal ciclo 2.

### Materiali didattici

Ordinare online su

› [shop.contadinisvizzeri.ch/scuole](http://shop.contadinisvizzeri.ch/scuole)



Svizzera. Naturalmente.



## agriscuola

Piattaforma didattica dell'agricoltura



## Adolescenti: ciascuno cresce solo se sognato

Rosy Nardone, Università di Bologna

Rosy Nardone è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. È membro del consiglio scientifico del Centro di ricerca su Media e Tecnologie (CeMET), coordinatrice dell'area "Digital Citizenship Education: tecnologie, media e partecipazione" del consiglio scientifico del Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE) e del collegio scientifico del Centro di ricerca educativa su cittadinanze, innovazione sociale e accessibilità culturale (CISAC), sempre dell'Università di Bologna. Tra i suoi principali interessi ed esperienze di ricerca possono essere citati: le applicazioni TIC nei contesti educativi tra scuola ed extrascuola; le tecnologie in famiglia e nel quotidiano infantile e degli adolescenti; i videogiochi nei processi socio-educativi e di apprendimento; *media education*; *new media literacy*; l'educazione alla cittadinanza globale e digitale; le nuove tecnologie e gli ambienti educativi inclusivi; le prospettive di genere nei processi socio-educativi; l'educazione, il territorio e la partecipazione giovanile.

Quante volte diciamo “mi sento emozionata, emozionato”: prima di un incontro, di un appuntamento, di una prima visione al cinema, ad uno spettacolo teatrale o ad un concerto; prima di un esame, di una visita medica, dal dentista...

Questo elenco potrebbe continuare all'infinito, ovvero tante volte quanti sono i momenti, gli attimi di vita quotidiana di ciascuno/a di noi, perché, parafrasando il primo assioma della Pragmatica della comunicazione, ovvero che “Non si può non comunicare”<sup>1</sup>, si può anche affermare “non si può non provare emozioni”. Oltretutto, comunicazione ed emozione sono strettamente correlate, in quanto entrambe svolgono anche una funzione relazionale: ciò che avviene in uno scambio comunicativo è sempre e comunque convertito in reazioni biofisiche e biochimiche del nostro organismo, *in primis* il cervello. Watzlawick e il gruppo di studiosi di Palo Alto hanno posto l'attenzione su come non possa esistere una modalità che sia un *non-comportamento*, dunque un atto comunicativo. Non parlare non basta per non comunicare, così come evitare gesti o risposte: il silenzio o l'immobilità hanno valore di messaggio, hanno comunque sempre ‘un senso’, anche quando non ne siamo consapevoli. Questo accade anche con le emozioni e l'emozionarsi: impossibile non esserlo, non provarle, ma è più probabile non riconoscerle, non saper dare loro un nome, una consapevolezza, pur essendo intrinsecamente correlate con la comunicazione verbale e non verbale. Sono un ‘qualcosa’ che ha a che fare con la nostra interiorità, il ‘sentire’: le emozioni “caratterizzano quasi tutti gli eventi significativi della vita”<sup>2</sup>.

Antonio Damasio<sup>3</sup> descrive le emozioni come dispositivi automatici con cui veniamo al mondo. Funzionano da sé, non hanno bisogno di pensiero per essere attivate e sono estremamente diversificate: ci sono emozioni primarie o di base, come la paura, la rabbia, la soddisfazione, la tristezza, ecc., mentre altre sono di natura sociale e quindi più complesse. L'idea che le emozioni possano essere considerate costruzioni sociali emerge anche da molte indagini antropologiche che ne evidenziano la valenza sociale e la dimensione pubblica, comunitaria, portando avanti anche una riflessione per un superamento delle rigide distinzioni fra mente e corpo, natura e cultura, emozione e pensiero. “Non soltanto le idee, ma anche le emozioni nell'uomo sono manufatti culturali” afferma Geertz<sup>4</sup> rompendo la tradizionale visione naturale e uniforme degli universali

vissuti emozionali e affettivi del genere umano, mettendo, invece, in luce quanto anche alla base di ogni evento affettivo sia possibile scorgere un processo di significazione, frutto della “macchina del sensi” che è la cultura: se l'umanità soffre e gioisce in ogni latitudine, il modo in cui avviene è radicalmente diverso, ovvero le emozioni sono *culturalmente modellate* (che non significa ‘determinate’).

Michelle Rosaldo<sup>5</sup> le definisce “pensieri iscritti nel corpo”, rompendo la dualità “corpo vs mente” studiando, ad esempio, la rabbia nella comunità degli Ilongot delle Filippine (tagliatori di teste per riparare al dolore e alla rabbia dei loro lutti), vissuta come pericolosa per un'intera società, mentre è considerata un'esperienza esclusivamente infantile tra gli Eskimo o di indipendenza e superamento della paura nel Nord America<sup>6</sup>. Ne consegue che le emozioni abbiano una forte valenza comunicativa: comprensibili all'interno di uno specifico contesto culturale, rappresentando, dunque, veri e propri dispositivi culturali che danno forma a discorsi sociali localmente determinati dai quali emergono teorie locali sulle emozioni e concetti specifici di emozione.

“Guardare all'emozione come ad una forma di rappresentazione permette di ridurre la distanza fra questi due termini e di osservare come alla base di ogni evento affettivo sia possibile scorgere un processo di significazione. Tale processo a sua volta non potrebbe sussistere senza che, in seguito ad una determinata esperienza, insieme ad un senso, emergesse immediatamente anche un valore: pensare è già sentire, e viceversa. E l'emozione è già, di per sé, un processo di attribuzione di senso”<sup>7</sup>. L'etimologia stessa della parola richiama fortemente la dimensione motivazionale soggettiva, interna al soggetto: *e-motus* come *trasportare fuori, smuovere, agitare* e dunque spostare, dare la spinta verso una direzione. Le emozioni ci orientano nel rapporto con gli altri e con il mondo.

E proprio qui entra in gioco la dimensione educativa, nella dimensione esperienziale: è nel vivere e crescere nel mondo che impariamo ad associare emozioni a eventi, oggetti, persone, ecc., fino anche a condizionare apprendimento e conoscenza. Le emozioni, pur essendo intangibili, inafferrabili, si traducono in manifestazioni concrete, in segnali fisici, corporei e in impulsi ad agire (o a sentirsi impossibilitati a farlo, scoraggiati, ecc.). Se le emozioni sono più un fatto culturale che naturale, nel senso che *si possono apprendere*

## Note

1 Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

2 Longo G. (2011), *Cognizione ed emozione: processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 127.

3 Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Torino; Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Torino.

4 Geertz, C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, p. 21.

5 Rosaldo M. (1997), *Verso un'antropologia del Sé e dei sentimenti*, Argo, Roma.

6 Per approfondimenti: Beneduce R. (1999), *Mente, persona, cultura. Materiali di etnopsicologia* L'Harmattan Italia, Torino.

7 Vacchiano F. (1999), “Emozioni, culture, psicopatologie”, in Beneduce R. (1999), *op. cit.*





Giada Balinzo  
3° anno di grafica – CSIA

re, ecco che diventano una dimensione centrale del sentire e dunque del pensare, della possibilità di conoscere, comprendere, ragionare. Rappresentano sia un punto di partenza che di arrivo e di accompagnamento di ogni processo educativo: non si può intraprendere alcun tipo di relazione educativa se non si comprendono, accolgono, accettano le emozioni dei soggetti coinvolti, così come se non vengono contemplate e tenute in considerazione nel raggiungimento degli obiettivi progettuali. Come afferma Mariagrazia Contini, “se i nostri comportamenti e le scelte che li attivano non sono già iscritti in un determinismo biologico, ma esposti agli innumerevoli condizionamenti che *apprendia-*

*mo e memorizziamo* attraverso l’esperienza in contesti significativi o che si *imprimono* indelebilmente nel nostro cervello nei periodi ‘critici’, la responsabilità di chi educa si profila in tutta la sua ampiezza”<sup>8</sup>. I contesti dell’educazione e della formazione – dalla dimensione del *formale* della scuola a quella del *non formale* degli enti del territorio, della famiglia, dell’associazionismo, ecc. – sono (o dovrebbero essere) i luoghi privilegiati in cui fare esperienza della *conoscenza di sé* attraverso l’incontro con gli altri, con la cultura e la dimensione sociale, in cui maturare una consapevolezza del proprio valore, del proprio potenziale, di chi si vuole essere e diventare, in un’ottica di cittadinanza. Para-

### Nota

8  
Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, p. 33.

frasando Paulo Freire, l'educazione che mette al centro la persona come soggetto e non come oggetto, quindi "deposito/destinatario di contenuti", sarà sempre più liberatoria, ovvero dialogica e centrata sulla comunicazione reciproca: "la sua attività suscita interrogativi e non è mai di dissertazione o di deposito [...] La coscienza non è un recipiente che si riempie ma è un andare verso il mondo per coglierlo"<sup>9</sup>. In questa visione così *politica* dell'educazione – ovvero di valorizzazione dell'esistenza di ciascuno, del proprio potere, del bisogno di 'farsi sentire' e agire nel mondo – si tracciano chiare direzioni di senso di una pedagogia che può definirsi *umanistica* "solo se [...] si sforza di svelare la realtà, uno svelamento nel quale l'uomo realizza la sua reale vocazione, vale a dire di trasformare la realtà"<sup>10</sup>. Se al contrario si fonda sulla concezione distorta dell'uomo e della sua coscienza, ovvero una concezione 'bancaria', la conseguenza "è che gli educandi inquieti, creativi e refrattari alla *cosificazione* sono visti da questa concezione disumanizzante come dei disadattati, degli squilibrati o dei ribelli"<sup>11</sup>.

Sono proprio gli/le adolescenti i soggetti più frequentemente etichettati e interpretati nei contesti educativi, spesso vissuti come problematici proprio perché non rientrano in uno schema interpretativo emozionale del mondo adulto. L'età dell'adolescenza emerge, nell'immaginario e nel sentire comune, come una fase in cui si concentrano i valori negativi e viene tratteggiata come una vera e propria età differenziale: "è come se, per poter dire l'adolescenza, fosse necessario ricorrere alla descrizione di ciò che non è o non dovrebbe essere l'adulto"<sup>12</sup>. Gli atteggiamenti di inquietudine e sofferenza sono spesso patologizzati dalla visione degli adulti: l'aggressività, l'inquietudine, la tristezza, l'agitazione più che essere anomalie, spesso sono risposte emotive ad esperienze dell'adolescente che vanno comprese, attivando progettualità educative che lo/la aiutino a restare in ricerca, mantenendo la fiducia in sé e la capacità di meravigliarsi del mondo.

Desiderio: *de-si-dè-rio*, dal latino *desiderium*, composto di *de* e *sidera*. *La mancanza delle stelle*, nel senso di "avvertire la mancanza delle stelle", dei buoni presagi, dei buoni auspici e, quindi, per estensione, questo verbo ha assunto anche l'accezione corrente di "percezione di una mancanza" e, quindi, di "sentimento di ricerca appassionata". Allude maggiormente alla distanza tra il soggetto e l'oggetto di desiderio, e al moto dell'animo che li lega, piuttosto che alla natura dell'og-

getto stesso. Nella sua accezione più generale, il desiderio rappresenta una funzione della vita emozionale, l'espressione di una tendenza a 'significare'. L'adolescenza è, indubbiamente, il costrutto culturale che rappresenta dal punto di vista psicologico, lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo: l'adolescente diviene capace di utilizzare il pensiero astratto, immaginandosi il mondo non solo com'è, ma come potrebbe essere. È l'età in cui avviene l'allargamento dell'orizzonte cognitivo e motivazionale, in cui il presente è costantemente orientato ad un *pensare al futuro*.

C'è una poesia che rappresenta un vero e proprio manifesto pedagogico del bisogno fondamentale di tutti di coltivare la *creatività* come ricerca esistenziale, in un'ottica formativa di imparare la vita come esplorazione possibile, scoprendo le potenzialità individuali. È stata scritta da Danilo Dolci<sup>13</sup>, sociologo, poeta, educatore, pedagogo, attivista nonviolento. Nato a Trieste nel 1924, e più volte candidato al Premio Nobel per la Pace, nel 1952 Dolci si trasferì a Trappeto, uno dei paesini più poveri della Sicilia, per aiutare i cittadini del luogo ad autodeterminarsi. Possiamo definirlo il precursore del concetto di cittadinanza attiva. Considerato come "il Gandhi della Sicilia", rivoluzionario pacifico, fu al fianco di ogni categoria di cittadino, in maniera autentica, mai scontata: dallo sciopero della fame per un bambino morto di denutrizione, allo sciopero alla rovescia con i braccianti e i pescatori di Partinico, all'installazione di una radio libera per dare voce agli abitanti del Belice e denunciare le collusioni tra mafia e politica, fino alla costruzione della diga sul fiume Jato, una delle più grandi opere comunitarie realizzate in Sicilia che cambiò l'economia della parte orientale. Intraprese tale impresa proprio perché un contadino, in una delle riunioni partecipate che organizzava, disse che, secondo, lui, per risolvere il problema dell'acqua, ci sarebbe voluto un grande 'bacile'.

"Nel praticare l'osservazione partecipata, [Dolci] traduce in parole le necessità di coloro che non hanno le conoscenze linguistiche per esprimerle: trasforma il bacile in diga. Questo atto è il ponte che permette alla necessità di trasformarsi in progetto"<sup>14</sup>.

I versi della poesia di Danilo Dolci recitano:

C'è chi insegna / guidando gli altri come cavalli / passo per passo: / forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato. / C'è chi insegna lodando / quanto trova di buono e divertendo: / c'è pure chi si sente soddisfatto / essendo incoraggiato. / C'è pure chi educa, senza nascondere /

## Note

9 Freire P. (2017), *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, EDB, Bologna, pp. 60-62.

10 *Ivi*, p. 53.

11 *Ivi*, p. 57.

12 Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Associati, Milano, p. 41.

13 Dolci D. (1974), *Poema Umano*, Einaudi, Torino, p. 105.

14 Sorrentino M. (2009), *Teatro partecipativo*, Titivillus, Pisa, p. 11.



Clara Prisco Stern  
3° anno di grafica – CSIA

l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni / sviluppo ma cercando / d'essere franco all'altro come a sé, / sognando gli altri come ora non sono: / *ciascuno cresce solo se sognato*.

“Qual è il tuo sogno?”, chiedeva Danilo Dolci al termine dei *circle time* che organizzava con i giovani siciliani, con la ferma convinzione che è possibile crescere e cambiare la realtà quando si prende coscienza delle proprie capacità, dei propri desideri, emozioni e delle proprie risorse. Ma anche, e soprattutto, se c'è qualcuno che, con te, aspetta il tuo divenire, aiutandoti ad immaginare te stesso e gli altri come ancora non sono. Riconoscimento e auto-riconoscimento: in una stretta dinamica in cui l'educazione ha un ruolo fondamentale per costruire quella capacità di guardare in prospettiva, attraversando domande che spesso procurano vertigini emotive nel relazionarsi con il mondo. L'adolescente *come acrobata sul filo*<sup>15</sup>, alla ricerca di stabilità e nuovi equilibri, tra la dimensione della normalità completamente appiattita sul versante dell'omologazione e della standardizzazione da una parte, e il passaggio della crescita caratterizzata dalla necessità di distinguersi, individuarsi, di percepirsi costitutivamente differenti, e che si esprime con la crisi. Senza crisi non c'è nascita, perché non c'è separazione dal mondo genitoriale, e l'adolescenza da sempre si connota come il centro da cui nasce il nuovo: l'essere in *rivoluzione*, cercando di scoprire il non noto, rompendo il “ricatto del presente”, di svelando stereotipi e pregiudizi. Ma per riuscire ad andare oltre, l'apparente l'adolescente ha bisogno di adulti che sappiano vederlo oltre le etichette. Dolci ritiene che nessun vero cambiamento possa prescindere dal coinvolgimento, dall'e-

sperienza e dalla partecipazione diretta degli interessati. La sua è una idea di ‘capacitazione’ (*empowerment*) delle persone generalmente escluse dal potere e dalle decisioni. Ci ricorda che è possibile crescere, sempre, se c'è qualcuno con te che aspetta di vederti germogliato. Il processo educativo diventa sinonimo di creare, promuovere, liberare, in senso *dolciniano*, ovvero che “seminare domande in ognuno matura e germina risposte: voce e nuovo potere”<sup>16</sup>. Come adulti educanti siamo fin troppo spesso ancorati ai “NO che aiutano a crescere”, ma che, in realtà, spesso nascondono i sì che non sappiamo dire, perché dalla privazione non nasce nulla, ma dal nostro interesse sì.

Le deprivazioni sono il rischio e la sfida in educazione: si pensi alle povertà educative che si accompagnano a povertà emotive e dunque ad incapacità di sognare e di immaginarsi nel mondo. È sicuramente nell'attesa educativa e nella ricerca del potenziale messo in pratica dall'educatore che il singolo acquista la possibilità di crescere, anche quando non ne è completamente consapevole, di far emergere le tracce di potenziale, permettendo di mobilitare sogni e liberando progetti. Noi adulti – afferma Pierangelo Barone – dovremmo essere incubatori di futuro per i giovani; dovremmo essere facilitatori, essere capaci di trasformare il nostro sguardo per permettere loro di guardarsi diversamente, di canalizzare il loro potenziale emotivo, di energie, sostenendo e aprendo maggiormente spazi narrativi, espressivo-creativi che diano loro la parola, in quanto spesso, troppo inascoltati, mai interpellati, ma sempre etichettati. La capacità di guardare in prospettiva, ‘sognando’ ciò che l'altro potrebbe diventare ed essere, fa di quell'altro pienamente un essere umano.

## Note

<sup>15</sup>  
Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.

<sup>16</sup>  
Dolci D. (1993), *La legge come germe musicale*, Laicata, Manduria, p. 83.



Ester Salemi  
3° anno di grafica – CSIA

Si tratta del compito paziente, e spesso ingrato, dell'educazione. Pensare l'uomo del futuro, seminando nell'oggi. Senza alcuna certezza di avere il tempo per poterne veder fiorire i germogli.

Pensare oggi all'adolescenza in chiave pedagogica ed educativa significa, prima di tutto, contribuire a decostruire i paradigmi del controllo e le rappresentazioni stereotipate attraverso cui il mondo degli adulti osserva l'adolescenza, riducendola spesso ad un'immagine rigida e statica, e perdendo di vista gli adolescenti e le loro vite nelle loro materialità situate.

Significa inoltre gettare un diverso sguardo sull'adolescenza e suggerire nuove basi pedagogiche per interventi educativi che accompagnano percorsi di crescita in cui è vitale sintonizzarsi con i vissuti, le ansie, i desideri e per affrontare i tanti blocchi dovuti alla difficoltà di pensare il futuro, ma anche alla difficoltà di sentire valorizzate le loro risorse dal mondo degli adulti.

Come aiutare l'adolescente a progettare, desiderare, investire nel futuro? Il sapere pedagogico indica una strada: servono esperienze che consentano di fare un'esperienza di sé diversa, alternativa, trasformativa,

una progettazione esistenziale del proprio futuro che sia al tempo stesso realistica, ma non rigidamente determinata o iscritta nelle condizioni materiali in cui si dà la sua esistenza, aperta, in definitiva, alla possibilità. Ovvero, come afferma Freire, una "educazione che sappia valorizzare la curiosità, l'apertura, la capacità di sognare"<sup>17</sup>.

Questo penso sia l'essenza dell'educazione: un agire continuo, intenzionale, che non addestra, non trasmette, né intrattiene, e che non nasconde i paradossi del mondo. Educare è il luogo delle possibilità, della creatività umana, che esplora, ricerca, non si ferma davanti ad un dogma; educare è il luogo delle domande, degli interrogativi che mettono in discussione, contribuendo, così, a costruire insieme con le comunità e le cittadinanze strumenti critici per autodeterminarsi, per decostruire gabbie sociali e culturali che condizionano i vissuti di tutti (specialmente dei piccoli e delle giovani generazioni), per poter essere libere e liberi di scegliere chi si vuole essere nel mondo. "Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni.

## Nota

17

Per un esempio di una visionaria progettualità che ha messo in pratica questi principi e direzioni educativi, cercando di fare arte e bellezza partecipata nella città, coinvolgendo più di mille giovani dai 3 ai 18 anni nella città di Bologna, facendo del teatro il luogo d'incontro e di incubatore di sogni possibili, si veda il progetto "Futuri Maestri" del Teatro dell'Argine <http://www.futurimaestri.it/>.



Giada Balinzo  
3° anno di grafica – CSIA

È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà ... La mia voce si unisce alla richiesta collettiva di rinnovamento e svecchiamento delle nostre pratiche di insegnamento, esortando tutte e tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, in modo da sviluppare una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile [...] L'accademia non è il paradiso. Ma l'apprendimento è il luogo in cui è possibile creare il paradiso. L'aula è un luogo di possibilità nel quale abbiamo l'opportunità di lavorare per la libertà, di chiedere a noi stessi e ai nostri compagni un'apertura di mente e cuore che ci consenta di affrontare la realtà anche mentre immaginiamo collettivamente dei modi di oltrepassare i confini, di trasgredire. Questa è l'educazione come pratica della libertà”<sup>18</sup>.

### Bibliografia

Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Associati, Milano.

Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.

Beneduce R. (1999), *Mente, persona, cultura. Materiali di etnopsicologia*, L'Harmattan Italia, Torino.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Torino.

Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Torino.

Dolci D. (1974), *Poema Umano*, Einaudi, Torino.

Dolci D. (1993), *La legge come germe musicale*, Laicata, Manduria.

Freire P. (2017), *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, EDB, Bologna, pp. 60-62.

Geert C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.

Longo G. (2011), *Cognizione ed emozione: processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*, Pensa Multimedia, Lecce.

Rosaldo M. (1997), *Verso un'antropologia del Sé e dei sentimenti*, Argo, Roma.

Sorrentino M. (2009), *Teatro partecipato*, Titivillus, Pisa.

Vacchiano F. (1999), "Emozioni, culture, psicopatologie", in R. Beneduce (1999).

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

### Nota

<sup>18</sup> hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, pp. 42; 241.



MoneyFit:  
Denaro sotto controllo.

Per il ciclo 2, il ciclo 3  
e il livello secondario II

**PostFinance** 



**MONEY  
FIT**



**Direttore responsabile**

Emanuele Berger

**Redattori responsabili**

Claudio Biffi, Roberto Falconi

**Comitato organizzativo  
del Festival dell'educazione**

Emanuele Berger

Claudio Biffi

Michele Egloff

Gerry Giudici

Alberto Palese

Daniele Parenti

Alma Pedretti

Lara Sosio

**Segreteria e pubblicità**

Sara Giamboni

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

tel. 091 814 18 11

fax 091 814 18 19

e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico**

CSIA – Lugano

[www.csia.ch](http://www.csia.ch)

Kyrhian Balmelli

Cheyenne Martocchi

Pamela Mocettini

Désirée Pelloni

**Stampa e impaginazione**

Salvioni arti grafiche – Bellinzona

[www.salvioni.ch](http://www.salvioni.ch)

**Tasse**

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)

Fascicolo singolo: 8.– CHF

**Esce 3 volte all'anno**

ISSN  
2504-2807

