



Felici di conoscere

Anna Mancinelli

L'attenzione alla felicità ha rappresentato per centinaia di anni la base del dibattito filosofico, pedagogico, religioso ed educativo. Diverse sono state le interpretazioni che negli anni si è cercato di dare al concetto di felicità ma sicuramente ciò che si è evinto è che non è possibile “tracciarne contorni” come se si parlasse di un qualcosa di misurabile e definibile. Aristotele paragona la vita felice all'arte che può essere “appresa” da ciascun individuo attraverso l'esperienza quotidiana. Se dunque consideriamo che “l'arte della felicità può essere insegnata” e se la felicità non coincide con “l'attimo fuggente” poiché connessa al portare a compimento l'intera vita e quindi cercare la propria felicità significa “volere eticamente il proprio bene” (p. 14), la felicità non è che “ordinario ben-essere” (p. 13).

Il perché l'educazione debba occuparsi di ben-essere, se l'apprendimento sia connesso al concetto di ben-essere, anche in considerazione degli assunti neuroscientifici, e, infine, il come potremmo creare ambienti di apprendimento che riescano in qualche modo a “nutrire” il ben-essere degli studenti, sono le grandi sfide su cui Elisabetta Ghedin pone l'accento nel testo *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Napoli, Liguori, 2017.

Nell'introduzione veniamo immersi in quelli che saranno i temi intorno cui ruoterà la sua riflessione pedagogica; tre le parole chiavi che l'Autrice mette in evidenza – libertà, cammino e curiosità – che, connesse ai concetti di felicità e apprendimento, guidano la lettura e forniscono un orientamento in questo percorso di ricerca.

Noi tutti puntiamo “ad abbellire la nostra vita, a renderla bella, piacevole, con gli altri con noi stessi, essendo capaci di avere ben-essere e di dare ben-essere” (p. 2) ed è attraverso una pedagogia “appassionante”, ci dice la Ghedin, che possiamo favorire un apprendimento positivo che diventi una prassi quotidiana di vita intesa come “il processo dell'impegnarsi pienamente e dell'esprimere chi siamo come individui nei contesti della nostra comune umanità” (p. 55-56).

L'idea che sottende al concetto di felicità, che qui è intesa come tensione a una “vita fiorente”, è quella di non “rassegnarsi alla tristezza dominante nelle nostre società” (p.1), per poter essere felici, per poter stare bene con l'altro, per poter sostenere una vera inclusione dovremmo essere, innanzitutto, liberi:

La libertà ... così come la intende Amartya Sen ... come espressione della capacitazione umana, delle opportunità che un individuo ha di scegliere tra diversi funzionamenti possibili (p.1)

Seguendo la prospettiva promossa nell'Approccio della *Capability* è fondamentale porre attenzione sulla libertà “di perseguire un funzionamento” e “non solo sull'essere in grado di perseguirlo” (p. 18). È “un impegno sociale verso la promozione di una vita fiorente” che “possa essere un *habitus*, per metterci in contatto con le nostre sensazioni, emozioni, pensieri positivi e negativi” che diventi “una abitudine” (p. 3).



Al concetto di libertà non può non collegarsi quello di diversità. La libertà, infatti, ci permette di cogliere la diversità che caratterizza l'altro, il poterci esprimere in piena libertà ci mette in ascolto dell'altro. La nostra autrice mette a questo punto il lettore di fronte a un problema estremamente rilevante per la riflessione educativa: oggi, forse, non siamo più in grado di comprendere le persone e a causa di ciò loro scelgono “funzionamenti”, “modi di agire” che “mettono in pericolo il loro ben-essere”. La riflessione che ne deriva riguarda il dove dovremmo rintracciare il problema di tale situazione: nella persona o nel contesto che non permette all'individuo di essere libero. La Ghedin afferma che per uscire da questa *impasse* è necessario

promuovere una comprensione significativa di quali siano i possibili funzionamenti a disposizione di ciascuno di noi che ci permettono di realizzare attività e condizioni ritenute degne di valore e che costituiscono il benessere delle persone.
(p.2)

Infatti, Nussbam “afferma che la vita fiorente non ha solo a che fare con la felicità ... ma sforzarsi di vivere una vita che includa tutte quelle attività a cui la persona decide di attribuire valore intrinseco” (p. 18). Si potrebbe, dunque, parlare di una spinta verso il *flourishing* “come una vita che fiorisce in tutte le sue potenzialità indicando le molteplici possibilità attraverso le quali ogni persona può realizzarsi” – e quindi “verso un adattamento positivo e virtuoso” (p. 18). E cosa ci permette di intraprendere questo cammino verso una vita fiorente se non la curiosità che ci fa apprezzare tutto ciò che ci circonda, osservando per riconoscere, nel contesto che abbiamo sempre abitato e considerato problematico, delle opportunità nascoste apprezzandone così le sfumature che fanno parte della vita di ciascun individuo.

La felicità di cui parla la Ghedin non segue l'approccio edonistico secondo cui bisognerebbe considerare la felicità come l'allegria che sperimentiamo quando realizziamo attività gratificanti, infatti,

un'educazione che fa riferimento alla dimensione edonistica creerebbe confusione circa la felicità perché creerebbe l'impressione che la felicità sia uno stato fugace e passivo che si verifica quando determinate condizioni sono soddisfatte (p. 30)

esiste, invece, ci dice la Ghedin un altro modo per considerare la felicità che potrebbe superare gli ostacoli posti dall'approccio edonistico ovvero una lettura della felicità attraverso l'approccio eudaimonico che connette la felicità al portare a compimento l'intero progetto di vita.

In questa prospettiva come possiamo promuovere una vita fiorente da un punto di vista educativo? Se scegliere una buona vita presuppone l'opportunità di scelta fra molti funzionamenti diversi, il compito della scuola dovrebbe essere quello di incoraggiare gli studenti “a immaginare e sperimentare una vita fiorente e a scoprire e coltivare singoli talenti, interessi, attitudini e impegni” (p. 22). L'educazione è la *capability* fondamentale che “amplia le opportunità di comprendere che è possibile individuare progetti di vita fiorenti per sé e per la comunità” (p. 31).

In apertura del secondo capitolo l'autrice ci tiene a evidenziare il senso con cui viene utilizzato il termine coltivare, ovvero, “l'azione che porta al fiorire” (p. 29). Potremmo, forse, affermare che nella determinazione dello stato di ben-essere di una persona “l'essere in grado di agire in relazione con le esperienze individuali e collettive è la



proposta essenziale per l'educazione in tutte le sue forme", soprattutto in rapporto al modo con cui si guarda alla vita e ai rapporti che si costruiscono e si coltivano. L'importanza di considerare il ben-essere, non come una condizione individuale, bensì come un progetto dinamico da condividere con gli altri ci porta a considerarlo, più che una condizione stabile, una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale. In questa prospettiva la Ghedin approfondisce quattro possibili modelli di ben-essere per l'apprendimento – *learning for Well-being Framework*, *structural Model of Child Well-being*, *well-being in Schools* e *CAinCT* (Capability Approach in Complex Thinking) – attraverso i quali, sulla base della "forte e reciproca interconnessione" fra apprendimento e ben-essere e in considerazione delle più recenti ricerche neuroscientifiche, è possibile iniziare a riconoscere che le dimensioni dell'apprendimento vanno al di là di quella meramente cognitiva per abbracciare anche quella sociale. Infatti, nel terzo capitolo, dove l'autrice approfondisce il rapporto mente, corpo e emozioni, si rende conto di come le recenti ricerche neuroscientifiche evidenzino la connessione tra il funzionamento cognitivo e il funzionamento emotivo, dimostrando che le emozioni hanno un effetto significativo sull'apprendimento. Nell'uomo, i centri emozionali che risiedono nel cosiddetto *sistema limbico* (ippocampo, giro del cingolo, talamo anteriore e amigdala) sono avvolti completamente dalla neocorteccia e legati strettamente alla sua attività. Le reazioni emotive sono, dunque, collegate alla presenza e allo sviluppo della neocorteccia e nell'uomo, a differenza delle altre specie, è molto sviluppata e permette un repertorio di risposte e reazioni estremamente articolato.

Le emozioni hanno lo scopo fondamentale di creare, organizzare e orchestrare molte delle funzioni principali della mente, sono artefici di una vasta gamma di operazioni cognitive nel corso di tutta la vita e rendono possibile il pensiero creativo in ogni sua forma.

Lo scopo originario per il quale il nostro cervello si è evoluto è stato quello di gestire la nostra fisiologia, per ottimizzare la nostra sopravvivenza e per permetterci di condurre vite fiorenti. (p.79)

L'apprendimento può essere considerato un processo interattivo che si esprime nelle relazioni dell'individuo con l'ambiente, attraverso l'esperienza. Ogni individuo risponde alle sollecitazioni ambientali modificando il proprio comportamento in modo plastico. Infatti, le ricerche neuroscientifiche hanno evidenziato come "il nostro cervello ha una capacità altamente robusta e ben-sviluppata di cambiare in risposta ai domini ambientali" (p. 86). E che, dunque, la *plasticità* rappresenta il modo quantitativo e qualitativo con cui il cervello risponde alle sollecitazioni ambientali. Quindi:

sebbene il cervello funzioni approssimativamente nello stesso modo per tutti gli esseri umani, i modi in cui interagiscono tra di loro le reti di sistemi neuronali delle diverse aree del cervello varia a seconda dell'individuo. (p.83)

L'autrice sottolinea, alla luce di tali argomentazioni, la necessità di una programmazione didattica flessibile che sia in grado di valorizzare le diversità di tutti gli studenti, anche valorizzando, in questa direzione, le evidenze fornite dalle nuove tecniche di *imaging* che ci permettono di osservare, tre diversi gruppi di reti nervose (di



riconoscimento, strategici e affettivi) in cui avviene l'attività cerebrale in situazione di apprendimento. Un *framework* per la progettazione didattica inclusiva che si ancora al funzionamento dei tre sistemi neurali è l'Universal Design for Learning (UDL), approfondito dalla Ghedin nel quinto capitolo del testo. Qual è la prerogativa di questo modello di progettazione didattica? È sicuramente quella di considerare come principio fondante dell'intera progettazione "il benessere di tutti coloro che sono impegnati nei processi di insegnamento-apprendimento." (p. 3). Dunque, L'UDL

è un approccio educativo che si basa sull'idea che le reti neurologiche del cervello ... siano gli elementi essenziali da considerare nel progettare curricula inclusivi con percorsi che meglio indirizzano alle diversità e unicità di ciascun individuo nella sua esperienza di apprendimento. (p.137)

Adottando l'approccio suggerito dall'UDL ci si pone l'obiettivo di una progettazione flessibile che pone l'accento su un apprendimento che sia per tutti e che garantisca a tutti gli studenti di poter partecipare, ciascuno con la propria unicità, alle attività proposte dalla scuola in un ambiente che, proprio per questa attenzione alle differenze, si può considerare inclusivo.