

## Emozione e sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio Riflessioni pedagogiche

Giovanni Castiglione

La dimensione affettiva e emotiva dell'uomo rappresenta una sua realtà costitutiva, elemento imprescindibile del suo costituirsi come soggetto a partire da quella che è la propria realtà biologica. Indagare la sfera emotiva dell'uomo significa infatti muoversi all'interno di quel contesto di riferimento che vede in relazione, ancora una volta, natura e cultura poiché pur essendo biologicamente iscritti, i meccanismi emotivi e affettivi risentono di una "manipolazione" culturale nel loro manifestarsi e nel loro porsi come elementi guida nella vita dei soggetti<sup>1</sup>. Per la pedagogia investigare questa dimensione dell'umano rappresenta una necessità in quanto elemento imprescindibile e sempre presente in ogni realtà umana ma soprattutto per la rilevanza che assume all'interno dei processi formativi e delle relazioni educative poste in campo sia in ambito formale, professionale e scolastico, che in ambito informale, aprendo così nuove vie di ricerca<sup>2</sup>. Non si può ignorare infatti come l'educazione, nell'ambito generale della cultura, influisca significativamente sia sulle modalità delle manifestazioni emotive e affettive, sia sulla loro gestione da parte del soggetto.

Diversi sono gli approcci allo studio dell'emozione e dei sentimenti, così come delle loro manifestazioni, che lungo la storia si sono avvicinati, sovrapposti e integrati, sorgendo dai più svariati ambiti disciplinari. Recentemente a questa mole di studi si è aggiunto l'approccio neuroscientifico e le nuove tecniche di ricerca sperimentale che hanno consentito di poter "guardare dentro" il nostro cervello e poter così, integrando un approccio neurofisiologico e neuropsicologico, definire meglio i meccanismi di implementazione delle emozioni e le loro funzioni nell'ambito del generale funzionamento umano. Uno di questi contributi è quello di Antonio Damasio<sup>3</sup> che, oltre a attenzionare i meccanismi delle emozioni e dei sentimenti, avanza anche un'interessante visione riguardo la coscienza dell'uomo e il suo funzionamento, distinguendo tra proto-sé, sé nucleare e sé esteso o autobiografico, ognuno corrispondente a un diverso livello di coscienza<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. J.M. Darley, S. Glucksberg, R.A. Kinchla, (ed. it. a cura di L. Anolli), *Fondamenti di psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1998, pp. 303-307.

<sup>2</sup> Cfr. G. D'Aprile, *Biologia evolutiva e pedagogia*, Bonanno editore, Acireale-Roma, 2008, p. 14.

<sup>3</sup> Antonio Damasio (Lisbona, 25 febbraio 1944) è un neurologo di origine portoghese. Laureatosi in medicina all'Università di Lisbona, si trasferisce negli Stati Uniti dove, dal 1987 fino al 2005 è direttore del Dipartimento di neurologia dell'University of Iowa Hospitals and Clinics mentre dal 2005 dirige il "Brain and Creativity Institute" dell'University of South California dove insegna anche neurologia, psicologia e neuroscienze; inoltre insegna al Salk Institute for Biological Studies di La Jolla, sempre in California. Tra i suoi libri più famosi, tradotti in Italia, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995 (ed. or. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, 1994); *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000 (ed. or. *The feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt, 1999); *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano, 2003 (ed. or. *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, Harcourt, 2003); *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano, 2012 (ed. or. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*, Pantheon, 2010).

<sup>4</sup> Cfr. a titolo esemplificativo A.R. Damasio, *Op. cit.*, 2012.

Per il neurologo statunitense emozione, sentimenti e coscienza sono inquadrati all'interno di una visione integrata del soggetto e di un approccio che vede il corpo come teatro della mente<sup>5</sup>, un corpo, e quindi un organismo, sempre impegnato per la propria sopravvivenza, tendente alla costruzione del proprio benessere e quindi al mantenimento di un equilibrio sempre mobile e perennemente da riconquistare nel processo omeodinamico del soggetto, nella sua ricerca di un'ottimale omeostasi. Parlando di omeostasi Damasio non intende la tendenza dell'organismo a assestarsi attorno a un punto neutro ma la sua propensione sempre in atto – per questo si parla di “dinamica” – a tendere verso il benessere, e fa eco così a quanto già sostenuto in merito da von Bertalanffy<sup>6</sup>. A tal proposito Damasio è chiaro quando afferma che «non soddisfatta del dono della semplice sopravvivenza, sembra che la natura abbia avuto un magnifico ripensamento: la dotazione innata a disposizione degli organismi per la regolazione dei processi vitali non mira al raggiungimento di uno stato neutrale – una terra di nessuno – fra la vita e la morte. Piuttosto, obiettivo dell'omeostasi è quello di offrire uno stato di vita migliore della neutralità, uno stato che noi umani, prospere creature pensanti, identifichiamo con la buona salute e il “benessere”»<sup>7</sup>.

All'interno di questa visione, allora, le emozioni e i sentimenti vengono visti come alleati della razionalità a servizio dell'uomo, divenendo parte essenziale del meccanismo razionale, in relazione soprattutto al prendere decisioni e a operare delle scelte; senza emozioni e sentimenti un soggetto non riuscirebbe più a dare un orientamento pratico alla propria vita o a organizzare il proprio tempo e le proprie relazioni interpersonali. Damasio riporta vividamente, a partire dal suo quotidiano rapporto con pazienti affetti da lesioni cerebrali, la propria “scoperta” di questa alleanza tra emozioni e razionalità affermando: «sin da giovane ero stato avvertito che le decisioni solide scaturiscono da una mente fredda, e che emozioni e ragione non si mescolano di più che olio e acqua. ... Ma ora mi si parava davanti agli occhi l'essere umano intelligente più freddo e meno emotivo che si potesse immaginare, la cui ragione pratica, però, era talmente menomata da produrre, nelle vicende della vita quotidiana, un seguito di errori, una perpetua violazione di quel che voi e io riterremmo socialmente appropriato e vantaggioso dal punto di vista personale»<sup>8</sup>.

Nell'osservare i suoi pazienti Damasio notò quindi una incapacità a condurre una vita normale, a regolare le proprie attività e a gestire il proprio lavoro e le proprie

<sup>5</sup> Cfr. A.R. Damasio, *Op. Cit.*, 2000, p.70; Id., *Op. cit.*, 1995, pp. 23-24.

<sup>6</sup> «Da un punto di vista biologico, la vita non è il mantenimento o il ristabilimento dell'equilibrio, ma consiste, in ultima analisi, nel mantenimento di squilibri, come appunto rivela la dottrina dell'organismo come sistema aperto. Il raggiungimento dell'equilibrio significa la morte e il conseguente decadimento. Da un punto di vista psicologico, il comportamento non tende soltanto a alleviare gli stati di tensione, ma anche a costruirne; in mancanza di questo, il paziente è una salma mentale in via di decadenza, nello stesso identico modo in cui un organismo vivente diventa un corpo in decadimento quando vengono bloccate le tensioni e le forze che lo preservano dagli equilibri», L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano, 2004, p. 292. Allo stesso modo non si può non ricordare quanto in merito affermato ad esempio da Fabbri e Munari nel loro progetto di *epistemologia operativa* e da altri numerosi autori che, da diversi ambiti scientifici, si richiamano a questa tematica del rapporto tra equilibrio e dinamismo, sottolineando l'importanza delle situazioni di non equilibrio anche per l'evoluzione del soggetto in relazione con l'ambiente. I riferimenti sarebbero numerosi, a titolo esemplificativo cfr. D. Fabbri, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Guerini studio, Milano, 2005, pp. 113-115; I. Prigogine, *Introduction a la thermodynamique des procesus irréversibles*, Dunond, Paris, 1968.

<sup>7</sup> A.R. Damasio, *Op. cit.*, 2003, p. 49.

<sup>8</sup> A.R. Damasio, *Op. cit.*, 1995, pp. 17-18.

relazioni, unite a una piattezza emotiva sorprendente<sup>9</sup>. Nacque così in lui l'idea che emozione e razionalità fossero intrecciate più di quanto, a partire dal senso comune, si credesse.

Damasio fa sua la classica distinzione tra emozioni primarie, secondarie e di fondo, e le definisce come «programmi di azione complessi e in larga misura automatici, messi a punto dall'evoluzione; ... in buona parte un mondo di azioni che vengono eseguite nel corpo e spaziano dalle espressioni facciali e dalle diverse posture, alle modificazioni che interessano i visceri e il milieu interno»<sup>10</sup>. Esse sono dunque risposte complesse di tipo chimico e neurale formanti delle configurazioni, assistono l'organismo al fine della conservazione della vita, sono biologicamente determinate e prodotte da un sistema limitato di regioni subcorticali, dal tronco encefalico in su<sup>11</sup>, sono innescate automaticamente e senza una decisione consapevole del soggetto in reazione a un determinato oggetto o contenuto mentale. Il nostro corpo infatti “sa molto di più” di quanto sappia la nostra coscienza anche se, allo stato attuale, le emozioni e i sentimenti scaturiscono in uno scenario di coscienza. Ciò nonostante la coscienza non è fondamentale per l'emergere delle emozioni e dei sentimenti anzi, in un certo senso, è un loro frutto, così come non è necessario né obbligatorio né scontato che emozioni e sentimenti affiorino sempre alla coscienza.

La distinzione effettuata da Damasio tra emozione e sentimento rappresenta così solo un'espedito per far chiarezza all'interno di quello che è un medesimo processo. I sentimenti infatti non sarebbero altro che la consapevolezza dell'aver provato un'emozione, dell'essere stati perturbati da un oggetto, interno o esterno, che ha provocato nell'organismo una determinata reazione a un tempo biologicamente determinata e in parte culturalmente appresa, e quindi altro non sarebbero se non l'idea che il corpo sia in un certo stato<sup>12</sup>. I sentimenti, ad ogni modo, non nascono solamente dalle emozioni ma sorgono a partire da qualsiasi reazione omeostatica del corpo traducendo tutto questo in una sorta di linguaggio della mente; non sono altro che percezione delle mappe cerebrali del corpo, di pensieri e di modalità del pensiero<sup>13</sup>. Questi non sono, quindi, dei semplici pensieri con un determinato contenuto ma sono processi mentali speciali «funzionalmente distinti perché la loro essenza consiste nei pensieri che rappresentano il corpo nel suo coinvolgimento in un processo reattivo»<sup>14</sup>, non sono dunque una passiva registrazione ma un processo, un coinvolgimento dinamico del corpo, una percezione di transizioni. Come le emozioni anche i sentimenti sorgono continuamente facendo parte dell'unico e medesimo processo, infatti «per costituzione innata, o in seguito all'apprendimento, noi reagiamo alla maggior parte degli oggetti (forse a tutti) provando in primo luogo delle emozioni, per quanto tenui; e in secondo luogo i sentimenti che a quelle fanno seguito, per quanto deboli possano essere»<sup>15</sup>. Ciò nonostante, sentimenti e emozioni non hanno sempre una manifestazione esteriormente percepibile e il processo che dà loro vita può anche essere non completamente messo in atto, può cioè essere simulato da un meccanismo neurale

<sup>9</sup> Ivi, pp. 83 – 86.

<sup>10</sup> A.R. Damasio, *Op. cit.*, 2012, p. 144.

<sup>11</sup> A.R. Damasio, *Op. cit.*, 2003, pp. 76-86.

<sup>12</sup> A. R. Damasio, *Op. cit.*, 2000, p.107.

<sup>13</sup> Cfr. ivi, pp. 107–108; Id., *Op. cit.*, 1995, pp. 205-206.

<sup>14</sup> Ivi, p. 109.

<sup>15</sup> Ivi, p. 117.

detto del “come se”. Formatosi successivamente nell’evoluzione<sup>16</sup>, fornisce un’occasione per “risparmiare energia” e evitare di riattivare tutto intero il processo emotivo<sup>17</sup>.

Processo razionale e processo emotivo nella visione di Damasio non rappresentano due alternative, due polarità irriducibili ma sono anzi fortemente connessi. Uno dei meccanismi per congiungere il processo razionale a quello emotivo, integrandoli, è costituita da quella che Damasio definisce come “l’ipotesi del marcatore somatico”. Questo meccanismo «forza l’attenzione sull’esito negativo al quale può condurre una data azione, e agisce come un segnale automatico di allarme che dice: attenzione al pericolo che ti attende se scegli l’opzione che conduce a tale esito. Il segnale può farvi abbandonare immediatamente il corso negativo d’azione e così portarvi a scegliere fra alternative che lo escludono; vi protegge da perdite future, senza ulteriori fastidi, e in tal modo vi permette di scegliere entro un numero minore di alternative»<sup>18</sup>; in seguito a questa significativa riduzione delle possibilità di scelta il soggetto può operare seguendo quella che nella visione comune è vista come “razionalità pura”, scevra, anche se mai del tutto, da “inquinamenti” emotivi. In poche parole «i marcatori somatici sono esempi speciali di sentimenti generati a partire dalle emozioni secondarie ... connessi, tramite l’apprendimento, a previsti esiti futuri di certi scenari»<sup>19</sup>. Il meccanismo del marcatore somatico opera quindi, come per le emozioni, l’appaiamento tra classi di stimoli apprese e risposte emotive apprese attraverso l’educazione e la socializzazione<sup>20</sup>. Tutto ciò, da un punto di vista pedagogico e formativo assume un’importanza significativa, tenuto conto del fatto che «la maggioranza dei marcatori somatici che noi impieghiamo per decidere in modo razionale è stata probabilmente creata nel nostro cervello durante il processo di istruzione e socializzazione ... . Lo sviluppo dei marcatori somatici adattivi richiede un cervello e una cultura normali; quando l’uno o l’altro sono in difetto sin dall’inizio, è improbabile che i marcatori somatici siano adattivi»<sup>21</sup>. Questo meccanismo, dunque, è coinvolto in un processo di apprendimento continuo<sup>22</sup> che ne permette la modificabilità lungo la vita grazie ad un’adeguata formazione.

Emozione e sentimenti sarebbero, quindi, strategie adattive messe in atto dal soggetto in evoluzione al fine di poter vivere bene nel proprio ambiente, rappresentando così la catena per la quale possiamo ricollegare l’omeostasi organica all’omeostasi culturale e sociale e quindi «per comprenderle si richiedono tanto la neurobiologia e la biologia generale quanto le metodologie delle scienze sociali»<sup>23</sup>. Non viene così sminuito il ruolo di quelle discipline che hanno per oggetto l’uomo e il suo comportamento e, nel contempo, non viene ridotto l’uomo, la sua vita etica e sociale, culturale e religiosa<sup>24</sup> poiché «gli effetti del conseguimento o del mancato conseguimento di un obiettivo

<sup>16</sup> Cfr. A. R. Damasio, *The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex*, in *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Science*, 351, 1346 (1996), pp.1413-1420, p. 1415.

<sup>17</sup> Cfr. A. R. Damasio, *Op. cit.*, 1995, pp. 222-227; Id., *Op. cit.*, 2012, pp. 157-159.

<sup>18</sup> A. R. Damasio, *Op. cit.*, 1995, p. 245.

<sup>19</sup> Ivi, p. 246.

<sup>20</sup> Cfr. A. R. Damasio, *Op. cit.*, 1996, pp. 1413-1420, p. 1414.

<sup>21</sup> A. R. Damasio, *Op. cit.*, 1995, pp. 250-251.

<sup>22</sup> Cfr. Ivi, p. 253.

<sup>23</sup> Ivi, p. 184.

<sup>24</sup> Cfr. Ivi, p. 185.

sociale elevato contribuiscono (o almeno questa è la percezione che se ne ha), seppure indirettamente, alla sopravvivenza e alla qualità di tale sopravvivenza»<sup>25</sup>.

Questa concezione delle emozioni e dei sentimenti assume una particolare significatività anche per la pedagogia. Emozioni e sentimenti sono elementi costitutivi dei contesti educativi e formativi, così come la razionalità, e rappresentano sia variabili importanti e degne di considerazione operanti nella relazione educativa sia dimensioni dell'umano da sostenere nella crescita e nella vita per una piena realizzazione dell'uomo e della società. Emozioni e sentimenti "interpellano" dunque la pedagogia e i processi di formazione da un punto di vista scientifico e professionale, oltreché umano ed assiologico.

Quando si è trattato di indagare la dimensione emotiva e affettiva dell'umano da parte pedagogica uno dei problemi maggiori è stato individuato da Baldacci nella dicotomia che si instaura, a partire dal "senso comune", tra razionalità ed emozioni. A tal proposito Baldacci suggerisce, in un'ottica problematicista, che la relazione "mente/affetti" «non deve essere semplicemente riassorbita o superata astrattamente in una qualche forma di unità metafisica della persona. Occorre invece passare da un uso ontologico di questi poli concettuali, volto a cogliere l'essenza dell'uomo (l'uomo è razionalità, oppure l'uomo è passione, o anche l'uomo è sintesi di ragione e passione), a un uso "regolativo", teso a definire questi concetti come direzioni ideali dell'esperienza umana (che di fatto non è mai meramente intellettuale o del tutto emotiva) e quindi farli valere tanto nella loro tensione oppositiva, quanto nella diversificata fenomenologia delle loro forme di miscelazione esistenziale. Si può così cogliere la radicale problematicità dell'esperienza umana e garantire una concezione educativa antidogmatica che, di principio, risulta aperta a entrambe queste direzioni e ne ricerca la forma di composizione maggiormente adeguata in ogni situazione formativa concreta e determinata»<sup>26</sup>. Se in questa visione appare chiara la necessità di superare la dicotomia tra ragione e emozione, permane una sana separazione delle due dimensioni tesa a garantire una migliore problematizzazione di queste e non volta a considerarle come domini dell'umano totalmente disconnessi. In effetti ogni situazione educativa e formativa rappresenta una realtà a sé dove, pur essendo presenti tendenze generali comuni anche a altri contesti educativi e formativi, si manifestano fenomeni esperienziali e contestuali particolari e irripetibili. La questione allora si sposta da una astratta concettualizzazione del rapporto emozione e ragione alla necessità di interagire con queste dimensioni dell'umano, e attraverso queste, nelle specifiche situazioni.

In quest'ottica il meccanismo del marcatore somatico delineato da Damasio appare molto significativo proprio perché provvede a connettere determinati sentimenti e emozioni con determinate classi di stimoli. Secondo Damasio questa connessione viene implementata, in termini disposizionali, proprio a livello della corteccia prefrontale ventromediale<sup>27</sup>. L'appaiamento avviene dunque a livello di classi di stimoli e rappresenta una sorta di apprendimento di contesti in parte innato ma in larga misura determinato dai processi di socializzazione e educativi in un dinamismo di apprendimento continuo<sup>28</sup>. In questo senso risulta ancora utile quanto ricordato da Baldacci secondo il quale per il versante socio-affettivo non è possibile comunque

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> M. Baldacci, *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci editore, Roma, 2006, p. 156.

<sup>27</sup> Cfr. A. R. Damasio, *Op. cit.* 1996, pp. 1413-1420, p. 1414.

<sup>28</sup> Cfr. A. R. Damasio, *Op. cit.*, 1995, p. 253.

stabilire una rigida tassonomia degli obiettivi da raggiungere, ma è possibile considerare ancora la strutturazione dei contesti come luoghi emotivamente connotati<sup>29</sup>. Anche il versante emotivo dunque rientra in quella zona di deuteroapprendimento nella quale «si ha un apprendimento di genere logico superiore a quello precedente [l'apprendimento di conoscenze e abilità specifiche, di primo livello]: si apprende un “contesto”, ossia una struttura invariante nel tempo che definisce il significato delle pratiche. Imparare contesti significa abituarsi a segmentare la propria esperienza secondo un certo sistema di significati e quindi vivere nuove esperienze secondo tale sistema»<sup>30</sup>. Se “imparare un contesto” significa apprendere un particolare *habitus* non sfugge allora all'attenzione proprio come tutto questo rimandi anche alla riflessione di John Dewey e alla sua concezione di esperienza educativa e di continuum esperienziale. Costruire un *habitus* richiede la frequentazione, la conoscenza e il vivere quotidianamente entro contesti educativi reciprocamente coerenti o che, meglio, possano essere ricondotti a coerenza dal soggetto in un quadro unitario e armonico, senza ricusare i momenti di crisi, anche emotiva. Un'abitudine deweyanamente intesa<sup>31</sup> come un adattamento dell'ambiente e all'ambiente e che «oltre che un miglioramento in economia, facilità e efficienza d'azione, significa anche il formarsi di certe disposizioni intellettuali ed emotive»<sup>32</sup>.

Anche il principio di continuità dell'esperienza «poggia sull'abitudine, se si dà all'abitudine un'interpretazione biologica»<sup>33</sup> e questa abitudine appresa influenza le esperienze successive del soggetto e la sua capacità quindi di modificare e creare altri *habitus* anche emotivi e affettivi oltre che intellettuali<sup>34</sup>. La base biologica di questa abitudine sta nella capacità umana di appaiare determinati tipi di risposte a ben definiti stimoli, fisici o meno, esterni o interni, creando così una classificazione delle differenti situazioni sociali da affrontare<sup>35</sup>. «In virtù di tali associazioni, quando nella nostra esperienza incontriamo una situazione che rientra in una determinata categoria, rapidamente e automaticamente noi dispieghiamo le emozioni appropriate»<sup>36</sup>. L'innesco emotivo così è largamente automatico ma le possibilità di una sua modificazione sono numerose; attraverso un'adeguata formazione è possibile, infatti, modificare il collegamento tra “tipo di emozione” dispiegata e classi di stimoli così come è possibile modificare le manifestazioni esterne dei sentimenti esperiti.

Come si può vedere si è parlato di contesti, di classi di stimoli, di elementi quindi che travalicano il momento e l'attimo e che richiamano in mente un'idea, per quanto vaga, di stabilità, di permanenza e di continuità nel tempo, di frequentazione di un ambiente e di familiarità con esso. L'educazione non è una terapia breve, rapida, anzi, non è affatto una terapia secondo l'accezione moderna del termine<sup>37</sup>. In quest'ottica di lungo termine è possibile allora lavorare “sul” e “anche” con il versante emotivo dei soggetti mettendo in campo una progettazione seria e competente dei contesti educativi agiti e esperiti in modo da trasformarli in laboratori di rielaborazione, in un'ottica di apprendistato alla

<sup>29</sup> Cfr. M. Baldacci, *Op. cit.*, pp. 158-159.

<sup>30</sup> Ivi, p. 162.

<sup>31</sup> Cfr. M. Baldacci, *Op. cit.*, pp. 53-54.

<sup>32</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, p. 61.

<sup>33</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2004, p. 19.

<sup>34</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>35</sup> Cfr. A. R. Damasio, *Op. cit.*, 2003, p. 178.

<sup>36</sup> Ivi, p. 179.

<sup>37</sup> Cfr. M. Groppo, *Educazione e riabilitazione: modello educativo e modello medico a confronto*, in M. Groppo (a cura di), *Professione educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e pensiero, Milano, 1994, p. 101.

vita mai concluso e sempre in discussione, nutrito dalla quotidianità del rapporto e di pazienza<sup>38</sup>.

Emozione e sentimenti pervadono in ogni momento la vita di ognuno di noi. Come sottolineato da Damasio ogni soggetto prova continuamente emozioni e sentimenti in relazione a ogni “oggetto perturbatore” interno o esterno incontrato, e con il quale entra in relazione. La relazione educativa non può allora prescindere da questa dimensione fondamentale. Educare l’emotività e i sentimenti allora non viene più a rappresentare un dominio distinto, una possibilità tra le altre, ma diventa dimensione costitutiva e fondante ogni relazione educativa, ogni atto educativo così come ogni contesto pedagogicamente pensato e strutturato in quanto solo l’esperire nuovi contesti può portare al cambiamento del modo in cui un soggetto classifica un contesto e a questo reagisce anzitutto con il proprio corpo, provando emozioni e sentimenti. L’innesco e l’appaiamento emozione-stimolo ha un certo sapore comportamentista, determinista e causalmente lineare. In realtà la complessità del sistema educatore-educando-variabili contestuali raggiunge un tale livello da non essere possibile più rinvenire in esso una linearità causale ben definita. Se ogni azione educativa e formativa e ogni contesto educativo e formativo è dunque complesso, sistemicamente ordinato e agente, sono le strategie di strutturazione di questo sistema a essere la chiave di volta per un’azione pedagogicamente fondata. L’essere dell’uomo come essere biologico, oltreché culturale, viene a entrare con pieno diritto nelle considerazioni del pedagogo e dell’educatore, sia che rifletta e progetti, sia che, in aggiunta, agisca. Poiché «la sinergia che costantemente si crea tra il cervello umano e l’organismo nella sua interezza si riflette nella sinergia tra l’individuo e il suo habitat, inteso anch’esso come insieme indivisibile e come un unico, globale “organismo”»<sup>39</sup>. È allora a un rinnovato dialogo tra biologia, neuroscienze e pedagogia che bisogna guardare concorrendo anche a colmare quel *gap* formativo dei pedagogisti e degli educatori in questo versante.

Le implicazioni a livello educativo del pensiero di Damasio e le possibilità di dialogo con la biologia e le neuroscienze sono numerose. Ci sono, non si può ignorarlo, anche dei rischi derivanti soprattutto dai possibili fraintendimenti del concetto di omeostasi che potrebbero condurre a una visione statica e *staticizzante* dell’educazione, avente come unico fine l’integrazione e non la libertà, frutto di una visione eccessivamente riduttiva e ridotta dell’uomo, accettata per poter diminuire la complessità che si manifesta nel *teatro dell’umanità* o per giustificare condizioni di fatto segnate da oppressione, non libertà, costrizione e marginalità<sup>40</sup>. Se quindi l’uomo si presenta sempre in forme variegata e mutevoli nelle attuali condizioni socio-economiche e mondiali – e lo stesso discorso vale per i contesti – questa visione omologante resta lontana da una concezione genuinamente pedagogica dei processi educativi e formativi,

<sup>38</sup> Cfr. M. Santerini, P. Triani, *Pedagogia sociale per educatori*, EDUCatt, Milano, 2007, p. 40.

<sup>39</sup> E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma – Bari, 2004, p. 22.

<sup>40</sup> Non è possibile ignorare come spesso, specie nelle professioni di aiuto e nelle relazioni di aiuto in generale, il potere e le sue manifestazioni trovino ampio spazio come luogo di esercizio, anche inconsapevole, e quindi come manifestazione di fenomeni di oppressione e controllo, basti pensare a quelli che erano una volta i manicomi o a quello in cui, a volte, rischia di trasformarsi la medicina stessa, il sistema di servizi sociali etc. Su questo tema la bibliografia sarebbe vasta – anche se gli studi in questo campo manifestano potenzialità di riflessione e progettualità ancora incompiute – ma a titolo esemplificativo Cfr. A. Guggenbühl-Craig, *Al di sopra del malato e della malattia. Il potere “assoluto” del terapeuta*, Raffele Cortina Editore, Milano, 1987; P. Domingo, “Ciascuno cresce solo se sognato”. *Non violenza, sogno e liberazione nella pedagogia di Danilo Dolci*, in *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, Edizioni del Rosone, Foggia, Anno I, Numero 2, giugno 2011, pp. 13- 22.

una concezione nella quale la libertà del soggetto in condizione di apprendimento o, per estensione, in situazione educativa, rappresenta un assoluto imprescindibile<sup>41</sup>, non negoziabile, anch'esso sottoposto al pericolo di derive retoriche, dogmatizzazione e fissazione<sup>42</sup> ma pur sempre ineliminabile, pena la perdita della possibilità di agire in maniera efficace per il cambiamento. In questa prospettiva «è ai processi interni al soggetto che si guarda, a un uomo in fuga da un mondo di facili analogie, operoso in direzione di un benessere assunto non quale dato speculare di forme di civilizzazione indiscussa, piuttosto quale frutto di un'evoluta pratica di continua messa a punto nella cura di sé»<sup>43</sup>. A partire dalla prospettiva sopra delineata si aprono diverse possibilità per la pedagogia scientifica, accademica e professionale. Appare imprescindibile avviare e condurre un dialogo e un'interazione sempre maggiore con le neuroscienze e la biologia<sup>44</sup>, riconsiderare i soggetti partendo dal dato biologico oltretutto culturale, saper costruire e comprendere le dinamiche d'intreccio tra corpo e mente, tra natura e cultura, tra biologico e culturale. Molta strada resta da fare in questo senso. Bisogna colmare, come sopra ricordato, il *gap* formativo nei corsi di laurea di pedagogia, così come implementare abitudini di progettazione e ricerca in ambito professionale e scientifico che sappiano tener conto delle variabili biologiche e contestuali in gioco nelle variegate situazioni educative, favorendo abiti teorici e pratici di ricomposizione dell'umano.

«Quanto più il soggetto sarà preso in considerazione nella propria peculiarità individuale, quanto più sarà “curato” da un punto di vista emotivo, affettivo e emozionale, e da un punto di vista cognitivo, strutturale e funzionale, tanto più questi entrerà in relazioni significative con il proprio ambiente, con le altre persone, con le culture e i contesti ai quali appartiene e con i quali interagisce»<sup>45</sup>. Affrontando in pienezza queste sfide la pedagogia ne uscirà rafforzata nella sua identità scientifica e riuscirà, instaurando un serio dialogo tra mondo accademico e professionale, a riacquisire nell'ambito dei contesti educativi e sociali, in ognuno dei quali queste considerazioni possono e devono “incarnarsi”, quel posto di primo piano che le spetta in quanto sapere a servizio di quell'infinito inesauribile che è l'uomo<sup>46</sup>.

<sup>41</sup> Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

<sup>42</sup> Cfr. M. Tomarchio, *Sapere scegliere apprendere*, Bonanno editore, Acireale – Roma, 2009, p. 43.

<sup>43</sup> Ivi, p. 44.

<sup>44</sup> Dialogo e integrazione già in parte avviati, basti pensare alle scienze bioeducative o, nell'ambito anglosassone, alle educational neurosciences, ma da estendere oltre gli studi sull'apprendimento o le problematiche scolastiche, prendendo in considerazione anche l'educazione in ambito sociale, la rieducazione, l'educazione in contesti di devianza e marginalità etc.

<sup>45</sup> E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Op. cit.*, p. 64.

<sup>46</sup> Cfr. K. Jaspers, *Psicopatologia generale*, Il pensiero scientifico editore, Roma, 1964, p. 2.