

# Dynamis

Rivista di filosofia e pratiche educative



## Educare le emozioni Il ruolo dell'affettività nelle pratiche educative

N. 2 - Ottobre 2022  
ISSN 2785-4523 (online)

A cura di  
Massimo Schiavi  
Damiano Bondi



**F O N D A Z I O N E**  
CENTRO STUDI CAMPOSTRINI

*Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative* 2 (1)

OPEN  ACCESS ----- [dynamis.centrostudicampostrini.it](http://dynamis.centrostudicampostrini.it)

**Copyright:** © 2022 This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



## Sommario - 2 (1), 2022

---

### Articolo principale

---

- 3 *Le emozioni come giudizi di valore. un dialogo filosofico*  
Martha Nussbaum

---

### Articoli

---

- 21 *Il valore euristico delle emozioni nella prassi esistenziale. Oltre la paralisi del desiderio*  
Angelo Tumminelli
- 31 *La pedagogía científico-espiritual y culturalista: Un antecedente filosófico para la relación pedagogía-patrimonio cultural*  
Itzel Casillas Avalos
- 45 *L'espoir comme antidote à la peur et comme moteur de l'apprentissage*  
Lucia Gangale
- 55 *Realizzare la vocazione personale riconsiderando il sentire nella sua radice sociale*  
Valentina Gaudiano
- 67 *L'etica materiale delle emozioni. Un confronto tra Nussbaum e Scheler per un'educazione affettiva*  
Damiano Bondi
- 79 *Life and politics with emotions. An approach*  
Alejandro Alba Meraz

# LE EMOZIONI COME GIUDIZI DI VALORE<sup>1</sup>

Un dialogo filosofico



**Citation:** M. Nussbaum (2022), *Le emozioni come giudizi di valore. Un dialogo filosofico* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 2 (1): 3-19, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.89

**Copyright:** © 2022 M. Nussbaum. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

MARTHA NUSSBAUM  
University of Chicago

## Abstract:

This paper, published a few years before *Upheavals of Thought*, proposes in a dialogical form the central theses of the first chapter of the masterpiece, and represents an example of how one can do philosophy through the analysis of own emotional life. Nussbaum defends the cognitive value of emotions and their important role for a meaningful human life facing two opposite extremist theses – the one according to which emotions are expressions of weakness to be rejected, and the one according to which they represent our “purest” essence to be followed. Here, these two visions are embodied by the author’s parents themselves: Nussbaum talks with them by not silencing the intense emotions she has towards them, on the contrary, making them emerge as an integral part of the philosophical reflection.

**Keywords:** emotions, cognitive value, stoicism, love, dialogue

## Introduzione

Questo dialogo si basa sul materiale delle mie *Gifford Lectures* del 1993, che sarà pubblicato a breve col titolo *Upheavals of Thought: a Theory of the Emotions* (per la Cambridge University Press)<sup>2</sup>. Nella sua versione non drammatizzata, ho già utilizzato la morte di mia madre e la mia reazione ad essa come esempio principale di dolore. Ho scelto questo evento per due motivi. In parte perché mi ha fatto riflettere in maniera molto intensa mentre stavo lavorando per la conferenza:

<sup>1</sup> Pubblicazione originale: M. Nussbaum, *Emotions as judgments of value. A Philosophical Dialogue*, in «Comparative Criticism», 20 (1998), Cambridge University Press 1998, pp. 33-62. Il presente articolo rappresenta la prima traduzione italiana del saggio di Nussbaum, pubblicato con il consenso dell’autrice. Le note a piè di pagina sono del traduttore, Damiano Bondi.

<sup>2</sup> L’opera, celeberrima, sarà poi intitolata *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, tr. it. *L’intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

mi è dunque servito come un prisma attraverso cui cercare di comprendere il tema. In parte, anche, per spingere i lettori a scavare nella propria esistenza alla ricerca di eventi simili. La maggior parte dei lettori avrà sofferto per la morte di un parente, e dunque tale esempio riporta in vita molti dei pensieri e delle esperienze che sono pertinenti per valutare le mie affermazioni teoriche.

Il mio uso precedente di una narrazione semi-autobiografica (nella storia “*Love and the Individual*” contenuta in *Love’s Knowledge*<sup>3</sup>) stabiliva un dialogo tra due livelli della stessa persona; questi due livelli mutavano l’uno nell’altro attraverso il loro confronto. In maniera simile, nel presente dialogo, il riflesso delle voci dal passato muta lo sviluppo dell’argomento. Ciò è accaduto realmente, quando ho preso il mio materiale e l’ho rielaborato in forma di dialogo. Trasformare il mio capitolo in un dialogo ha significato, in un certo senso, permettere alle voci che mi assalivano la mente di venire allo scoperto, e di guidare lo svolgersi del pensiero. Ho imparato molto da questo. Quando metti un parere in bocca a una persona reale, specialmente una persona che ami, devi renderlo reale, e motivarlo; non può rimanere un avversario filosofico di cartone. Attribuendo la posizione contraria a mia madre, sono arrivata a capirla con grande empatia. Sono anche giunta a sentirmi responsabile di tale posizione, e colpevole di averla trascurata. Di conseguenza, come risultato dell’aver scritto il dialogo, sono stata capace di riscrivere nuovamente il capitolo con, spero, maggiore sottigliezza e complessità. Analogamente, attribuendo la visione normativa stoica, secondo cui dovremmo estirpare le emozioni, a mio padre, una persona passionale e intensamente viva, sono stata costretta a riconsiderare la posizione stoica in una luce più articolata, vedendone più chiaramente le motivazioni. Poiché mio padre, come sempre, mi ha posto molte questioni complesse, sono arrivata a vedere quanta simpatia io in realtà abbia verso la posizione stoica.

Per molti versi il mio stile è ispirato a scrittori come Cicerone e Seneca, i quali utilizzano il loro stesso dolore e la loro stessa ira come materiale per una riflessione filosofica generale. Ma certamente sono influenzata anche dalle mie riflessioni sul rapporto tra filosofia e letteratura, e cerco, come meglio posso, di mostrare ciò che può offrire uno stile di scrittura più immerso e particolareggiato di quello di Seneca.

Il dialogo filosofico, a differenza del trattato, è costretto a fare i conti con la stranezza della filosofia come modo di vivere. Platone, Cicerone e Seneca, in modi differen-

ti, raffigurano tutti un mondo che avversa la riflessione, e mostrano il filosofo come una figura disturbata e problematica in quel mondo. Quando si tratta di dolore e di amore, questa stranezza è forse ancora più evidente. E forse, in quanto donna (cresciuta secondo la massima che le donne non devono parlare troppo, altrimenti non piaceranno agli uomini), sento questa stranezza più acutamente di altri. Cosa significa parlare astrattamente della natura del dolore, quando la tua stessa madre è morta? E c’è un tipo di scrittura filosofica capace di esprimere amore, piuttosto che rifiutarlo? Queste domande continuavano ad affastellarsi al centro della scrittura, mentre mi trovavo a lottare per controllare e padroneggiare le voci dei miei stessi parenti, facendone cibo per il pensiero.

Sono grata a Richard Posner, Mark Ramseyer e Cass Sunstein per i loro commenti sulla bozza di questo scritto. L’aver introdotto Keith Oatley come quarto protagonista del dialogo esprime la mia riconoscenza per tutto ciò che ho imparato in tutti questi anni dai suoi lavori sulle emozioni, e la mia ammirazione per il suo stupendo romanzo<sup>4</sup>.

Una bibliografia essenziale, in questo contesto, è:

- W. Lyons, *Emotion*, Cambridge University Press, 1980  
 R. Solomon, *The Passions*, Doubleday, New York 1979  
 R. Gordon, *The structure of Emotion*, Cambridge University Press, Cambridge 1987  
 R. de Sousa, *The Rationality of Emotion*, MA: MIT Press, Cambridge 1987  
 M. Seligman, *Helpless: On Development, Depression and Death*, W. H. Freeman, New York 1975  
 R. Lazarus, *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York, 1991  
 A. Ortony, G. Clore, G. Collins, *The Cognitive Structure of Emotions*, Cambridge University Press, New York 1988  
 J. Averill, *Anger and Aggression: an Essay on Emotion*, Springer, New York 1982  
 C. Lutz, *Unnatural Emotions: everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to Western Theory*, University of Chicago Press, 1988  
 Jean Briggs, *Never in Anger*, MA: Harvard University Press 1970  
 W. R. D. Fairbairn, *Psychoanalytic Studies of the Personality*, Tavistock, London 1952  
 C. Bollas, *The Shadow of the Object: Psychoanalysis of the Unthought Known*, Tavistock, London 1987  
 N. Chodorow, *The Reproduction of Mothering*, University of California Press, Berkeley 1980  
 M. Klein, *Love, Guilt and Reparation and other Works, 1946-63*, Hogarth, London 1984-1985

3 M. Nussbaum, *Love’s Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, 1990.

4 K. Oatley, *The case of Emily V.*, Minerva, Toronto, 1994.

J. Bowlby, *Attachment*, Basic Books, New York 1982  
 Id., *Separation: Anxiety and Anger*, Basic Books, New York 1973  
 Id., *Loss, Sadness and Depression*, Basic Books, New York 1980

### ***Le emozioni come giudizi di valore: un dialogo filosofico***

*La scenografia è una sala conferenze con un podio al centro, rivolto all'esterno verso il pubblico. Una luce intensa si concentra sul podio, lasciando le figure retrostanti nell'oscurità, per il momento. Accanto al podio c'è una sedia. La professoressa Anna Griffin, una donna sulla quarantina vestita elegantemente, siede aspettando, quando il professor Keith Oatley si fa avanti per presentarla.*

OATLEY: A nome dei dipartimenti di Filosofia e Psicologia, del Centro per la Scienza Cognitiva Applicata, e dell'Istituto per gli Studi in Educazione, ho il piacere di dare il benvenuto alla professoressa Anna Griffin, che terrà la conferenza annuale delle *William Ernest Henley Memorial Lectures* su "Emozioni e condotta di vita". Le opere della professoressa Griffin sulle teorie filosofiche dell'emozione sono state uno stimolo per chi, tra noi psicologi, cerchi un approccio maggiormente umanistico al tema, rispetto alla psicologia comportamentista in cui ci siamo formati. Gli psicologi oggi non imparano soltanto dai nuovi lavori sperimentali, i quali hanno ampiamente dimostrato che non possiamo spiegare il comportamento della maggior parte degli animali senza far ricorso alle loro valutazioni cognitive del mondo, ma anche dalla filosofia, le cui complesse analisi delle principali nozioni centrali della psicologia ci hanno permesso di superare alcune formulazioni superficiali delle generazioni precedenti. Come ha sottolineato l'importante psicologo cognitivista Richard Lazarus nella sua opera magistrale *Emotion and Adaptation*<sup>5</sup>, noi psicologi ci stiamo avvicinando soltanto oggi al punto che Aristotele aveva già raggiunto quando scrisse la *Retorica*.

Lazarus intende dire che gli antichi greci avevano una nozione sofisticata della connessione tra emozione e valutazione o stima cognitiva, che noi soltanto adesso iniziamo a recuperare e a sviluppare ulteriormente. Ecco perché è ancora più appropriato ascoltare quello che ci dirà, tra poco, una studiosa che ha fatto delle teorie sulle

emozioni degli antichi greci un punto focale delle proprie ricerche, utilizzando queste ricche riflessioni per criticare gli approcci contemporanei riduttivistici e impoverenti. Il tema delle emozioni è stato un punto centrale dell'opera della professoressa Griffin sin dall'inizio della sua carriera, quando pubblicò...

*A questo punto, la luce su Oatley si affievolisce, e lui stesso si blocca non appena si accende una luce alla destra di Griffin, rivelando la figura di sua madre, in un letto di ospedale. La madre inizia a parlarle. La Madre è una donna elegante di età indeterminata, con una bassa voce melodiosa.*

MADRE: Così tanti libri. Così tante conferenze. Sin da quando eri una bimba piccola, il tuo naso era sempre dentro un libro. Seduta in quella piccola rimessa con le tue bambole allineate intorno a te, leggevi, mentre la luce del sole calava obliquamente dalla finestra su in alto. Niente poteva distrarti. Sedevi in un cerchio di luce, sola e autosufficiente. I tuoi capelli erano dorati. Tu eri la mia piccola, la mia Anna. Ti vedevo; ma tu vedevi solo parole e frasi. Pensi davvero di conoscere il dolore, la speranza, e l'amore?

OATLEY: Già nel suo primo importante libro, *Contingency and Character*, si è concentrata sulla relazione tra le emozioni di amore e paura, e la nostra vulnerabilità ad essere disturbati da eventi esterni che non controlliamo.

MADRE: Io ero qui in un letto d'ospedale, stavo morendo, e tu non eri con me. Cosa sai delle emozioni, Anna?

OATLEY: Nel suo libro più recente, *Reason as Healer*, ha tentato un'ambiziosa ricostruzione storica delle teorie delle emozioni degli stoici greci e romani, i quali ritenevano che la filosofia guarisse dalle passioni dell'anima.

MADRE: La spietatezza della tua filosofia mi atterrisce. Libri, libri e argomenti. Io stavo morendo. Ero qui in questo letto, morente. E tu dove eri? A una conferenza, sulle emozioni suppongo. Ma non qui a dirmi addio.

ANNA: Sai che stavo tornando da te, mamma. Sai che ero a tenere una conferenza in Europa, e quando ho ricevuto la notizia ho preso il primo aereo per tornare. E quando sono arrivata all'aeroporto mi hanno detto che eri morta venti minuti prima.

MADRE: Volevo morire guardandoti in faccia. Ma non c'eri. E anche in quel viaggio d'aereo, dove erano le tue emozioni? Se ti conosco, Anna, stavi scrivendo.

ANNA: Sì. Stavo scrivendo. Cos'altro dovevo fare?

*Dietro Anna, appare adesso un'altra figura. È suo padre, e sta tenendo per mano la piccola Anna, una bambina di*

<sup>5</sup> R. Lazarus, *Emotions and adaptation*, Oxford University Press, New York 1991.

*sei anni. Il padre è un uomo alto e attraente, che irradia energia, intelligenza e simpatia. Camminano lungo la riva del mare. Si sente il rumore delle onde che si infrangono. La piccola Anna non parla mai, ma Anna parla per lei.*

ANNA: Prendimi sulle spalle, papà. E dimmi la poesia per le onde spaventose.

PADRE: *(Sollevando Anna sulle spalle, cammina con evidente piacere, facendola sobbalzare su e giù, e recita le tristi parole della poesia con grande allegria, come fosse un gioco che piace loro fare assieme)*

Dal fondo della notte che sovrasta  
Come l'Inferno, polo a polo, nera,  
Ringrazio qualunque dio esista

*Anna adesso si aggiunge, con grande entusiasmo e soddisfazione, mentre il padre la fa rimbalzare sulle spalle.*

PADRE e ANNA: per l'anima mia così fiera.

Nel crudo artiglio degli eventi  
Non ho gridato mai né sussultato.  
Sotto i colpi di fortuiti accadimenti  
Il capo è ferito e non piegato<sup>6</sup>. *(Ridono)*

MADRE: Sempre quell'assurda poesia, Frank, come se non facesse differenza quel che accade alle persone, cosa perdono e cosa sentono. Stai cercando di farla impazzire, questa bimba. *(La luce cala, così da non far più vedere il padre).*

ANNA: Sì, in aereo stavo scrivendo. Scossa dalla speranza e dalla paura, vedendoti ora morta, ora tornata in salute. Sì, stavo scrivendo. In quale altro modo avrei potuto superare quelle ore?

OATLEY: *Reason as Healer* ha due dimensioni che sono pertinenti rispetto alla conferenza odierna. Nella prima metà del libro, Griffin analizza la visione stoica secondo cui le passioni non sono impulsi bruti, ma parti intelligenti e discriminanti della personalità, un tipo di pensiero valutativo sugli oggetti. Nella seconda, arriva a discutere la tesi normativa stoica, secondo cui tutti i pensieri coinvolti nelle passioni sono falsi, perché attribuiscono troppa importanza ad oggetti esterni che sono al di là del nostro controllo. Anche se simpatetica con l'analisi stoica delle passioni, Griffin è chiaramente molto più

ambivalente circa questa tesi normativa, la quale suggerisce che non dovremmo essere vulnerabili al mondo, né attraverso i nostri affetti per altre persone né mediante le condizioni sociali dell'azione mondana. Poiché Griffin sembra sostenere la tesi secondo cui il nostro amore e la nostra vulnerabilità sono aspetti importanti dell'essere una buona persona, ci aspetteremmo un rifiuto deciso della tesi stoica. Griffin, tuttavia, qui sorprende i lettori: nonostante esprima certamente ambivalenza circa la tesi stoica, tuttavia non la rigetta del tutto, suggerendo che essa contiene un ideale prezioso della dignità umana messa alla prova.

ANNA *(al Padre)*: Quando tu sei morto, stavi in piedi. Raggrinzito dal cancro, ridotto a metà del tuo peso, sei tornato a casa dall'ospedale, hai indossato un abito che non ti stava più, hai messo le tue carte nella tua valigetta, e sei morto.

PADRE *(ad Anna)*: Alcune persone sono indolenti. Non conoscono il significato della volontà. Pensano che il mondo debba dare loro da vivere; ecco perché in questo paese abbiamo questa maledetta imposta graduale sul reddito. Ma quando io avevo dodici anni, tua zia Liz e io ci alzavamo alle 4 del mattino, e giocavamo a tennis due ore prima di colazione!

ANNA: Senza scarpe, papà? Mi hai sempre detto che non hai avuto nessuna scarpa finché non sei entrato nell'Esercito. Deve essere stato piuttosto caldo su un campo da tennis in Georgia senza scarpe.

PADRE *(ridendo perché lei ha scoperto il suo bluff)*: Senza scarpe, certo. Perché pensi che mi servissero le scarpe? I tuoi piedi diventano piuttosto duri se attraversi la vita a piedi nudi. Non dimenticarlo, e non lasciare mai che io ti veda dipendere da qualcun altro.

MADRE: Tu e tuo padre. Si è sempre vantato di non aver mai mancato un giorno di lavoro in ufficio. Anche quando era malato indossava il suo vestito, metteva i suoi fogli nella valigetta e andava in ufficio. Ne andavo così fiera, perché lo amavo, perché era forte e bello. Ma pensavo fosse totalmente pazzo. Conservavo tutti i suoi articoli di legge in un cassetto, anche se non capivo niente sulle leggi fiscali e non riuscivo a comprendere perché qualcuno avrebbe voluto trascorrere la sua vita in quel modo. Più tardi, ho tenuto i tuoi libri su un tavolino da caffè, così tutti avrebbero potuto vederli. Non ho idea di cosa tu scriva, penso sia più o meno inutile discutere di filosofia, ma ti amavo. Amavo i tuoi libri perché amavo te. E questo, nessuno di voi lo ha mai potuto capire.

ANNA: E io vorrei tu non avessi usato i miei libri come fossero stati fermacarte, mettendoli lì sul tavolo senza il minimo interesse per ciò che ci avevo scritto dentro. Sei

<sup>6</sup> Si tratta della poesia *Invictus* del poeta inglese W.E. Henley, traduzione italiana di V. Szemere: < <https://valentinoszemere.ch/invictus.html> >.

sempre stata così arrabbiata con noi perché scrivevamo cose, perché pensavamo e discutevamo. Avrei tanto voluto parlare con te, così come con papà; ma tu non hai mai provato ad ascoltarmi.

OATLEY: Attualmente, Griffin sta lavorando sulla sua teoria delle emozioni, basata su antecedenti stoici. Mi ha detto che ciò di cui parlerà oggi sarà parte di un progetto editoriale corposo, in cui prima difenderà, in termini contemporanei, una versione della visione stoica secondo cui le emozioni sono giudizi di valore, e poi si rivolgerà alla tesi normativa stoica, chiedendosi cosa l'etica dovrebbe dire sul ruolo delle emozioni all'interno di una vita umana buona. La sua conferenza di oggi, come mi ha detto, terrà insieme entrambe le parti del suo progetto: il titolo è "Le emozioni come giudizi di valore".

Si tratta di un tema assolutamente pertinente per le *William Ernest Henley Memorial Lectures*. Questa conferenza è stata sovvenzionata da un ex-studente anonimo dell'Università, che era un grande amante della poesia di Henley e sentiva che i suoi importanti messaggi per la condotta della vita erano stati ingiustamente dimenticati. Specifichiamo quindi che il tema di oggi, le emozioni, è centrale nel pensiero di Henley sulla condotta della vita – e certamente Henley stesso era un grande seguace della filosofia stoica, con il suo messaggio di dignità e integrità "sotto i colpi di fortuiti accadimenti".

È con grande piacere che vi presento come conferenziera annuale delle *William Ernest Henley Memorial Lectures* la professoressa Anna Griffin.

*Anna si muove verso il podio.*

ANNA: Grazie, Keith, per questa introduzione eccessivamente generosa. È un grande piacere trovarmi qui all'Università di Toronto, non ultimo per le intuizioni che ho tratto dai meravigliosi lavori di psicologia di Keith Oatley, che ci hanno rivelato così tanto sulla relazione tra le emozioni e i cambiamenti improvvisi nel mondo degli oggetti a cui siamo profondamente legati.

MADRE: Morire è un cambiamento piuttosto improvviso, in effetti. Ma cosa ha significato per te?

PADRE: Un giorno ero in crociera sul Nord Atlantico, mangiavo e ballavo. Il giorno successivo ero in ospedale, con un cancro allo stadio terminale e meno di sei mesi di vita. Ma non bisogna crollare; si va avanti, con dignità ed entusiasmo.

ANNA: È un piacere speciale essere stata invitata all'*Henley Memorial*, poiché sono cresciuta con le poesie di Henley. *Invictus*, in modo particolare, era la preferita di mio padre, e spesso me la recitava quando ero piccola

e avevo paura di qualcosa. Così, l'ho associata nella mia mente non con una cupa resistenza, ma con la gioia e l'esuberanza delle avventure con mio padre – nuotare in acque davvero troppo agitate per le mie capacità, perdersi in escursioni lunghe e faticose. Penso che Henley abbia certamente avuto una grande influenza nello spingere la mia attenzione verso lo stoicismo e la dottrina stoica delle emozioni, e così probabilmente si spiega lo strano fatto ricordato da Keith – che una volta immersa negli scritti stoici ho scoperto in me delle affinità con le loro opinioni, affinità che prima non avevo riconosciuto. Per darvi una panoramica di ciò che tratterò in questa conferenza, come ha detto Keith, comincerò col difendere, in termini contemporanei, l'analisi stoica delle emozioni come un tipo di giudizio valutativo – e un tipo ben specifico, ovvero quello che assegna agli oggetti e alle persone esterne, che stanno al di là del nostro controllo, una grande importanza per la nostra fioritura umana. Poi, nella seconda parte, tratterò degli argomenti stoici secondo cui dovremmo liberare la nostra vita dalle emozioni al fine di difendere la nostra dignità umana.

Tra le tesi più celebri e paradossali della storia della filosofia, troviamo la tesi stoica secondo cui le emozioni sono forme di giudizio. A prima vista, questa affermazione sembra veramente bizzarra. Emozioni come la paura, il dolore, l'ira, la pietà e l'amore erotico ci sembra che siano (e sembravano così anche agli stoici, che le descrivono concretamente) moti violenti o sconvolgimenti nella personalità, molto diversi dal calmo ponderare e stabilire della ragione. Possiamo facilmente capire perché gli stoici volevano difendere questa strana teoria: essa li aiutava a sostenere, in larga misura, che la filosofia fosse l'arte di cui abbiamo bisogno per sanare la nostra anima. Se le emozioni non sono agitazioni subrazionali che ci vengono dalla nostra natura animale, ma modificazioni della facoltà razionale, allora per essere controllate ed eventualmente curate devono essere trattate mediante una tecnica terapeutica che faccia uso dell'arte della ragione. E se le emozioni non sono altro che giudizi, se nessuna parte di esse cade al di fuori della cognizione, allora un'arte che modifichi sufficientemente i giudizi sarà sufficiente ad apportare le modifiche richieste nella nostra vita emotiva. In *Reason as Healer* ho provato a mostrare come la teoria delle emozioni sia parte di un'elaborata difesa della terapia filosofica, e di un ruolo assolutamente centrale della filosofia in una società razionale.

Ma una cosa è capire perché una posizione sia importante per un filosofo, un'altra è stabilire se sia vera o almeno plausibile. Ciò che voglio fare adesso è sostenere che, nei fatti, le nostre esperienze emotive possano essere ben

spiegate da una versione della visione stoica, secondo cui le emozioni sono un tipo di giudizio valutativo che assegna a cose e persone fuori dal proprio controllo una grande importanza per la propria fioritura umana. Le emozioni sono quindi, a tutti gli effetti, riconoscimenti cognitivi di bisogno e di mancanza di auto-sufficienza.

Nel complesso, mi concentrerò su un genere di emozioni di cui alcune specie sono il dolore, la paura, l'amore, la gioia, la speranza, l'ira, la gratitudine, l'odio, l'invidia, la gelosia, la pietà e il senso di colpa. I membri di questa famiglia sono, come argomenterò, distinti in modo rilevante sia dagli appetiti corporali come la fame e la sete, sia dagli stati d'animo senza oggetto, come l'irritazione o la depressione endogena.

MADRE: Questa è una delle tue folli idee, Anna. Dal momento che tu spendi la tua vita a pensare e formulare argomenti, credi che la vita della gente normale funzioni in quel modo. Ma tu semplicemente non sai cosa siano le emozioni.

ANNA: Cosa credi che siano, allora? Come le definiresti?

MADRE: Io non vivo per definire le cose, grazie. So cosa significhi perdere un marito. So cosa sia amare un bambino. Ma non mi interessano i tuoi giochi di parole.

ANNA: Aspetta un attimo, mamma. Perché tu non hai mai voluto discutere di niente di ciò che mi interessava, né hai mai letto niente di quello che ho scritto. E ora che sei morta e che non sono stata neanche capace di parlarti prima che tu morissi – non vuoi almeno una volta, ora, parlarmi, dirmi ciò che realmente pensi, ascoltare i miei argomenti?

MADRE (*dopo una lunga pausa*): Le emozioni, credo, sono un tipo di movimento, un tipo di energia – certamente non un pensiero. Sono come le raffiche di vento, o le correnti del mare. Si impadroniscono del mio corpo e lo spingono ad agire. Il pensiero dà una sensazione di asciutto, misurato, controllato. Le emozioni sono forze soverchianti che mi rendono passiva, in una maniera che non posso controllare.

Un giorno, quando avevi circa tre anni, stavi scavando con un bastone per terra e un nugolo di vespe uscì fuori all'improvviso e iniziò a pungerti – tu urlasti, e io ti sentii dal giardino, mentre in ginocchio stavo piantando le calendule. Le tue grida mi attraversarono come un fulmine, fui colta da paura e amore, corsi verso di te e afferrai il tuo piccolo corpicino con tutte le vespe ancora attorno – avevi ventitré punture, Anna, e sei stata fortunata a sopravvivere. Ti portai in casa, sentendo le punture di vespa nelle mie stesse gambe e braccia. La mia paura e il mio amore mi guidarono, e non ebbi tempo di pensare

proprio a niente. Ho sentito la tua angoscia nel mio stesso corpo, e ho corso. Mi vuoi venire a dire che tutto questo fu un pensiero, o un giudizio? O tu e tuo padre vivete semplicemente in un altro mondo?

ANNA: Anche io ho queste stesse esperienze, certo. Il giorno che ho saputo che stavi morendo, mi sentivo come se un chiodo fosse stato improvvisamente piantato dentro il mio stomaco. Mi sentivo in balia di correnti che mi travolgevano, senza che volessi o che comprendessi veramente, sballottata tra la speranza e la paura come tra due venti in guerra. Sentivo che forze potenti mi stavano dilaniando, riducendomi a brandelli un arto dopo l'altro. (*Preso dall'argomento, Anna entra in una modalità filosofica di parlare*). In breve, sentivo tre cose che la tua descrizione in effetti fa emergere: (1) il potere terribile e l'urgenza delle emozioni; (2) la loro relazione problematica con il proprio senso di sé; (3) la sensazione di essere passivi o impotenti di fronte ad esse. E ti concedo che sembri facile per la tua visione non-cognitiva delle emozioni spiegare questi fenomeni: se le emozioni non sono altro che forze irriflesse, prive di alcuna connessione con i nostri pensieri, le nostre valutazioni, i nostri piani, allora sono davvero e soltanto come le correnti impetuose di certi oceani; ed esse sono veramente, in un certo senso, prive di un sé; e noi siamo veramente passivi di fronte ad esse. Sembra quindi facile, nella tua visione, spiegare la loro urgenza: poiché una volta che le si immaginano come forze irriflesse, possiamo presumibilmente immaginare queste forze come molto potenti. Ti concedo che la mia visione stoica sembri avere difficoltà a spiegare queste tre cose: poiché non è facile pensare che i pensieri abbiano urgenza, o che scaldino; sembrano essere cose che noi facciamo o produciamo attivamente, non cose che subiamo passivamente; e anche la loro capacità di smembrare il sé pare mancare, poiché i pensieri ci sembrano essere la parte più facilmente gestibile della nostra identità.

MADRE: Non mi piace il tuo modo di parlare, Anna. Prendi un tema e lo stendi su un tavolo, come un animale morto da dissezionare. E perché rifiuti la mia descrizione? Non è forse perché non vuoi ammettere che il pensiero non controlla tutto? O perché non vuoi vederti come una persona che ha un'interiorità, che non è tutta pensiero? Ma cosa sarebbero le persone se fossero soltanto freddi e grigi pensieri? Ero sulle ginocchia in giardino, a piantare calendule. E poi le tue grida hanno attraversato il mio corpo come un fulmine, e mi sono mossa verso di te senza fermarmi a pensare a niente. Ti immagini se, dopo aver sentito le tue grida, avessi fatto un calcolo intellettuale: "Anna sta piangendo. Ho il dovere di aiutarla.

Dunque, è meglio che vada a vedere cosa sta accadendo”?? no, non sono una specie di automa intellettuale. Ero tua madre. L’amore era nel mio sangue.

ANNA: Ma pensa un attimo a questo. Dici che le emozioni non hanno niente a che fare con i pensieri o con la coscienza, che sono energie naturali come la circolazione del sangue, o il vento che spazza le cose davanti a sé. Ma, prima di tutto, esse *riguardano* qualcosa. Hanno un oggetto. La tua paura e il tuo amore, nel tuo esempio, riguardavano me, erano dirette a me e al fatto che stessi bene o meno. E nel mio esempio, la mia stessa speranza, la mia paura, il mio dolore – tutte queste emozioni erano *su di te*, dirette a te e alla tua vita. Un vento forte può certamente colpire qualcosa – ma non *riguarda* le cose che colpisce. Prova a immaginare la mia paura senza l’immagine di te distesa in un letto d’ospedale – non è paura, ma solo tremito o scossa. E come può il dolore essere tale, se è solo uno strappo alle viscere, e non riguarda la perdita di una persona che si ama?

MADRE: Ok, in questo senso le emozioni possono essere come i pensieri – ma ciò non le rende affatto pensieri. L’amore che provavo mi portava da te senza alcuna consapevolezza di un oggetto particolare, sebbene in un senso fosse certamente amore per te, e una risposta al tuo pericolo. Era ciò che ho detto: come essere trasportati da una corrente verso di te.

ANNA: Ma guarda mamma, tu non cogli veramente il punto che sto provando a sottolineare. Ho detto che, certo, delle forze prive di mente possono spingere verso qualcosa e raggiungere qualche obiettivo. Ma consideriamo la loro relazione precisa con quell’oggetto. Quando ho detto che la paura e il dolore *riguardavano* il loro oggetto, ho precisato che *non* intendevo dire che fossero diretti verso l’oggetto allo stesso modo in cui un vento è diretto verso qualcosa che può colpire lungo il suo tragitto. Il loro “riguardare” è qualcosa di più interno. Incorpora un modo di vedere. La mia paura *ti vedeva* sia come tremendamente importante, sia come minacciata. Il mio dolore *ti vedeva* come così preziosa e allo stesso tempo irrevocabilmente tagliata fuori da me. Questo “riguardare” deriva dai miei modi attivi di vedere e interpretare: non è come ricevere un’istantanea dell’oggetto, bensì consiste nel guardare l’oggetto, per così dire, attraverso la finestra del proprio io. Tale percezione può contenere una visione accurata dell’oggetto, oppure no. (E può essere diretta a un oggetto che non esiste più, o che non è mai esistito affatto). Sto dicendo che questo “riguardare” è parte della stessa identità di un’emozione, e di ciò dovremmo tener conto quando ci occupiamo di un’emozione e la distinguiamo da altre. Ciò che distingue la

paura dalla speranza, o la paura dal dolore è il modo in cui viene visto l’oggetto. La tua visione non riesce a render conto dei modi in cui noi in realtà identifichiamo e individuiamo le emozioni.

MADRE: Sei sempre stata una figlia difficile, Anna. Così tante parole e definizioni, e così poca comprensione umana.

ANNA: Mamma, sei tu che non vuoi provare a capire! Io sto cercando mostrarti che le proprio le caratteristiche che tu hai descritto, precisamente la connessione urgente di un’emozione col mondo e con una persona amata, precisamente quelle caratteristiche ci portano necessariamente a dire che le emozioni riguardano la percezione e il pensiero. Tu non pensi realmente di essere come un topo o una donnola, mossa da qualcosa di istintivo che non viene dal tuo stesso modo di interpretare il mondo. Ma allora, per dare un senso a ciò che c’è di umano e profondo nelle nostre stesse emozioni, alla profondità e alla specificità dell’amore che dici di aver avuto per me, e alla profondità e alla specificità del dolore che io provo per te, per dare un senso a questa intelligenza e discernimento nelle emozioni, dobbiamo introdurre la mente. Se non lo fai, stai svendendo la tua stessa esperienza.

MADRE: Supponiamo che l’amore riguardi un tipo di visione o percezione. Ancora, non è un *giudizio*. Non è certo come giudicare che le cose stiano così e così.

ANNA: Ma guarda, mamma. Queste emozioni includono non solo modi di vedere un oggetto, bensì credenze – spesso molto complesse – sull’oggetto. Per poter provare paura, come già diceva Aristotele, devo credere che eventi malvagi stiano per accadere; che questi non siano banalmente, ma seriamente malvagi; che l’allontanarmi da essi non dipenda interamente da me. Per poter provare ira, devo avere un insieme di credenze ancora più complesso: che io abbia subito qualche danno, oppure che qualcosa o qualcuno di prossimo a me abbia subito un danno; che il danno non sia banale ma significativo; che sia stato provocato da qualcuno; che sia stato compiuto intenzionalmente. È plausibile supporre che ogni membro di questa famiglia di credenze sia necessario affinché l’ira sia presente: se io dovessi scoprire che non x ma y ha provocato il danno, o che questo non è stato compiuto intenzionalmente, o che non è niente di serio, potremmo aspettarci che la mia ira ne risulterebbe modificata di conseguenza, o che scomparisse del tutto. Inoltre, potremmo dire che queste credenze non sono soltanto necessarie per le emozioni, bensì sono costituenti della stessa identità delle emozioni. Il solo sentimento di agitazione non potrebbe distinguere tra paura e dolore, o tra dolore e pietà.

MADRE: Tu parli come qualcuno che sta tenendo una

conferenza. x e y. Mi farebbe piacere, Anna, se tu parlassi a me, invece che fare l'introduzione del tuo prossimo libro. Ad ogni modo, non trovo affatto plausibile quello che dici. Senza dubbio alcune credenze sono uno *sfondo* necessario per le emozioni. Se tu provi dolore per me – cosa di cui dubito, dal momento che sembri discutere allegramente –, allora presumibilmente devi credere che sia morta. Ma quella credenza semplicemente sta sullo sfondo dell'emozione: perché dovremmo pensare che sia una parte interna di ciò che il dolore stesso è? Il dolore è il sentimento terribile di perdita. È il sentimento di disintegrazione, del petto e dello stomaco strappati via da un tormento dilaniante. Perché dovremmo pensare che una parte di esso consista anche nel giudicare che le cose stiano così e così?

ANNA: Questo suona vero se pensi che le credenze riguardino soltanto i fatti, come la credenza che le vespe stiano pungendo Anna Griffin, o la credenza che Barbara Griffin sia morta. Ma non è questa la visione che vorrei difendere. Io mi riferisco alle credenze riguardo al *valore*, credenze che assegnano un valore ai loro oggetti. Supponiamo che io non ti avessi amata, o che non avessi pensato a te come a una persona di importanza centrale nella mia vita. Supponiamo che io ti avessi considerata tanto importante quanto il ramo su un albero accanto a casa mia. Allora (a meno che non avessi assegnato un valore spropositato a quel ramo) non avrei temuto la tua morte, o sperato così appassionatamente che tu guarissi.

MADRE: Questi esempi filosofici sono meravigliosi. Se pensavi che io fossi come un ramo di un albero, perché allora sei tornata indietro?

ANNA: Tu non presti mai attenzione a quello che realmente *dico*. Ho detto che tu *non* eri come il ramo di un albero per me. Che la mia credenza nel tuo valore inestimabile e nella tua importanza erano il nucleo stesso della mia emozione.

MADRE: Forse non sono una filosofa, ma sento un tono nella tua voce, e quel tono mi dice che tu ti stai seriamente intrattenendo con la questione se io sia o non sia come il ramo di un albero. Questo mi fa pensare che tu non stia cercando di scoprire la verità, ma di cambiarla. Mi chiedo da che parte stia l'amore, in questo scambio. Era amore quando ti ho aiutata e salvata dalle vespe. Quello era amore, e non aveva bisogno di nessun'altra parola.

ANNA: Perché odi così tanto il mio pensiero, mamma? Perché lo prendi sempre come un ripudio di te?

MADRE: Tu e tuo padre, così simili. Così simili, con i vostri giochi di parole ferocemente gioiosi. Entrambi mi disprezzavate, perché pensavate fossi irrazionale. Ma avevo la capacità di amare, e questo era più importante di ogni argomento.

ANNA: Non capisci che io sentivo il tuo sdegno per gli argomenti come mancanza di amore, come un rifiuto del mio modo particolare di essere viva?

MADRE: Sono così stanca, Anna. Penso che mi rannicchierò in questo bel letto e mi farò un lungo sonno.

ANNA: Non lasciarmi, mamma! Non vedi che la mia conferenza parla del mio amore per te?

MADRE: La conferenza mi stanca. Mi metterò la mia vestaglia migliore, quella col colletto di pizzo, e mi farò un lungo sonno.

ANNA (*cercando di trattenerla con le parole*): La notte prima che tu morissi, quando ricevetti la notizia e non potevo prendere un aereo fino alla mattina successiva, ho fatto un sogno. Mi sei apparsa nel mio studio al Trinity College di Dublino con quella vestaglia addosso, sembravi molto emaciata e rannicchiata, in posizione fetale. Ti ho guardata con un'ondata di amore incredibile, e ti ho detto "Mamma bella". Allora improvvisamente ti sei alzata in piedi, eri giovane e bella, come nelle foto di quando io avevo due o tre anni. Mi hai sorriso nella tua tipica combinazione di grazia e spirito, e mi hai detto che altri avrebbero potuto chiamarti meravigliosa, ma che tu preferivi essere chiamata bella.

Eri bella anche in ospedale, mamma. Stavi distesa là e sembravi assolutamente elegante, in quella vestaglia di pizzo che ti piaceva tanto. Le infermiere mi dissero che sapevano quanto fosse stato importante per te avere sempre il tuo rossetto sulle labbra, bello dritto e acceso. E che non c'era nient'altro che qualcuno di noi potesse fare o dire.

È questo quello che provavo a dirti. Che c'è un pensiero, nel dolore, di un valore grandissimo, rimosso per sempre. Ho visto il tuo enorme valore, sia come persona in te stessa, sia come mia madre, una parte grandissima della mia vita. È questo pensiero del valore, insieme alla consapevolezza che se n'è andato, che sta al cuore dell'emozione. Non sarebbe stato dolore se non avessi avuto tale cognizione in esso. Ecco perché vedere il tuo corpo morto è stato così terribile: perché la stessa vista che mi ricordava la tua enorme importanza, mi rendeva anche evidente la tua perdita irrevocabile.

MADRE: Quando ho saputo che tuo padre era morto, non ho provato niente. Eravamo divorziati da cinque anni, e lo avevo a malapena visto durante gli ultimi due. Ma certamente ancora lo amavo. Era ancora molto importante per me. E sapevo fosse morto. Ma non c'era sofferenza. Non sentivo niente, niente di niente. Frank Griffin è morto, mi dicevo. È morto di cancro nel suo soggiorno mentre metteva i suoi documenti nella sua valigetta. È morto. E questo dovrebbe significare qualcosa

per te. Ma c'era uno spazio morto intorno al mio cuore.

ANNA: Ma hai veramente avuto il pensiero “una persona che io amo profondamente, una persona che è assolutamente centrale nella mia vita, è morta?” È un pensiero di questo tipo che, credo, è sufficiente per provare dolore, e che sta al cuore del dolore stesso. Se tu formuli il pensiero senza alcun contenuto valutativo, ad esempio “Frank Griffin è morto”, allora hai ragione nel dire che questo può essere un antecedente del dolore, ma non una parte del dolore stesso. E non è forse questa la situazione in cui ti trovavi, in realtà? Tu sapevi che era Frank Griffin – ma non avresti saputo dire se egli fosse o meno una persona assolutamente importante nella tua vita, o se la tua vita avesse subito o meno una grande perdita a causa di quella morte.

MADRE: Sì invece, e non volevo dirlo. Cosa avevo fatto per sei o sette anni, se non cercare di sfuggire alla presa di quel pensiero sulla sua grande importanza?

ANNA: Ma se non puoi sfuggire a quel pensiero, allora non puoi sfuggire al dolore. Io non ho neanche provato a rifiutare la tua importanza. Stavi lì nella mia vita, enormemente larga, così larga che talvolta non riuscivo a respirare. Io non avrei potuto far finta che tu non fossi una parte centrale della mia storia, sin dal principio. Non avrei potuto dimenticare il sentimento di essere riparata dalle tue braccia, o il peso schiacciante della tua ira. Cosa avrebbe potuto sostituire quella relazione?

PADRE: Quando avevo dodici anni, io e tua zia Liz spesso ci alzavamo alle 4 del mattino e giocavamo a tennis due ore prima di colazione. Non avevamo scarpe, di nessun tipo. Sapevamo cosa significasse essere indipendenti.

ANNA: E tu, papà – potrò mai dimenticare la tua gioia quando mi portavi sulle spalle nell'oceano? Non ci sarebbe alcuna vita veramente mia, se tu non l'avessi fatta vivere con la tua forza e la tua energia. Se non puoi sfuggire a quel pensiero, non puoi sfuggire al dolore.

PADRE: Sapevi che non sarebbe durato per sempre. Cos'è allora questa idea che tu avresti bisogno della mia energia per vivere la tua vita? È la tua propria vita. Con queste emozioni, lasci che la vita ti trasformi in un oggetto passivo.

ANNA: Hai perfettamente ragione! Ecco il punto sulla passività: è pienamente compatibile con la mia idea che le emozioni siano forme di pensiero. Poiché infatti, se ci pensiamo, tutti i pensieri coinvolti nelle emozioni hanno qualcosa in comune. Tutti attribuiscono una grande importanza, nella propria vita, a persone e cose esterne a sé. E questo spiega perché sentiamo che nell'esperienza delle emozioni siamo passivi: non perché le emozioni ci

spazzano via come le correnti del mare, ma perché, in esse, prendiamo consapevolezza della nostra passività di fronte agli eventi ingovernabili della vita. Questo è anche il motivo per cui le emozioni sono sentite come urgenti: perché hanno a che fare con i nostri obiettivi e progetti importanti, quelli in base a cui definiamo la nostra vita. E, infine, il motivo per cui in alcune esperienze emotive il sé si sente lacerato (e nelle esperienze più felici si sente riempito di un meraviglioso senso di totalità) è, ancora una volta, che questi sono scambi con un mondo a cui teniamo profondamente, un mondo che può completarci o lacerarci. Non solo un braccio o una gamba, ma un intero senso della vita, subisce lo shock del dolore.

*(volgendosi alla platea)* A questo punto, possiamo concludere non solo che i pensieri del tipo che ho descritto siano condizioni necessari per l'emozione – ma anche che sono condizioni sufficienti per essa. Poiché ho sostenuto che se l'emozione non è presente, allora siamo legittimati a dire che il pensiero stesso sull'importanza non è pienamente o veramente presente. Ho suggerito che dovremmo vedere questa relazione di condizione sufficiente internamente, come una parte costituente che in sé stessa, in maniera affidabile, causa qualsiasi altra parte vi possa essere. Ho infatti parlato del modo in cui i giudizi rilevanti sono almeno una parte delle condizioni di identità dell'emozione.

MADRE: Tu lasci fuori il dolore fisico, Anna. Mi sembra ancora ottuso situare l'emozione nella mente. L'emozione è qualcosa che nasce nel mio intero corpo. Ero inginocchiata in un letto di fiori, a piantare calendule, e le tue grida mi hanno attraversato. Ho corso senza neanche un pensiero. L'emozione ha scosso il mio corpo.

ANNA: Vuoi rendere l'emozione qualcosa di non intelligente, privo di visione. E anche se hai riconosciuto che le emozioni richiedono pensieri, non puoi ancora accettare che il pensiero sia parte di ciò che esse sono. Bene, quale elemento in me ha sperimentato il terribile shock del dolore? Io penso a te. Realizzo nella mia mente che tu non sarai mai più con me – e sono scossa. Come e dove? Riesci a immaginare che il pensiero causi un tremolio delle mani, o un palpito nello stomaco? E se ci riesci, vuoi davvero dire che questo palpito o tremolio siano il mio dolore per la tua morte? Il movimento sembra privo di quel “riguardare”, e di quella capacità di riconoscimento che deve essere parte di un'emozione. Deve esserci, internamente al dolore stesso, la percezione di te e della tua importanza. Il dolore stesso deve contenere una visione dell'ampiezza e della profondità dell'amore tra noi, della sua centralità nella mia vita. Il dolore stesso deve contenere il pensiero dell'irrevocabilità della tua morte.

MADRE: Anche se tutti questi pensieri ci sono, hai dimenticato i movimenti, le impennate, gli impeti, la sofferenza e il tumulto.

ANNA: Il pensiero stesso è dinamico, non statico. La ragione muove, abbraccia, rifiuta: può muoversi rapidamente o lentamente, direttamente o con esitazione. La immagino considerare l'idea della tua morte e così, per così dire, farsene attraversare, aprirsi per farle spazio. E non sto ficcando nel pensiero proprietà cinetiche che appartengono propriamente alle braccia o alle gambe. Il movimento verso di te era un movimento del mio pensiero riguardo a ciò che è più importante nel mondo: questo è ciò che deve essere detto a riguardo. Piuttosto, potremmo dire che il movimento delle mie braccia e delle mie gambe, mentre correvo invano attraverso la Philadelphia del Sud fino all'University Hospital, era una sorta di vana mimesi del movimento del mio pensiero verso di te. Era il pensiero ad aver realizzato la comprensione della tua morte, e ad esserne stato scosso.

MADRE: Hai sempre una risposta per tutto, Anna. Ma non cogli veramente il centro della mia questione. Ci sono pensieri in tutto ciò, certo. Supponiamo tu abbia ragione su questo, e anche su ciò che sono i pensieri. Eppure, ci sono ancora altri elementi nell'emozione in quanto tale, sensazioni di sofferenza, impennate di energia – e queste non sono parti di un giudizio su qualche stato di cose. Se ho capito bene la tua conferenza, e so di essere sempre lenta nel comprendere cose del genere, stai per dire che nelle emozioni non c'è nient'altro che pensiero e giudizio. Cosa hai da dire, allora, su queste altre parti che indubbiamente ci sono?

ANNA: Questa è ovviamente la questione più difficile di tutte. (*rivolgendosi alla platea*) Ci sono altri elementi, oltre ai pensieri, che sono una parte necessaria di un'emozione come il dolore? In ogni caso particolare del provare dolore c'è così tanto in gioco che è molto difficile rispondere a questa domanda, se si guarda al caso specifico e si prova a decidere quali aspetti dell'esperienza totale della persona in quel momento siano parte del dolore. Le persone che soffrono sono sveglie e vive, e senza dubbio hanno molti stati corporali, movimenti, e sentimenti. Ma come decidere quali di questi sono costituenti necessari dell'emozione? Proviamo a procedere esaminando il dolore in generale, e come lo identifichiamo, chiedendoci dunque se vi siano elementi necessari per il dolore in generale che non siano elementi cognitivi. In altre parole, ci sono elementi tali che, in loro assenza, giudicheremmo che la persona non sta realmente provando dolore?

Credo che finora non abbiamo trovato nessun elemento di questo tipo che sia costante in tutti i casi di un'emozione

data. Le emozioni della gente mostrano in questo aspetto una grande varietà, sia nella stessa persona in momenti differenti, sia tra persone differenti. Ci saranno di solito sensazioni corporee e cambiamenti coinvolti nel provare dolore, ma se scopriremo che la mia pressione sanguigna era piuttosto bassa durante questo intero episodio, o che la pulsazione non ha mai superato i 60, non avremmo alcuna ragione per pensare che non stessi veramente provando dolore. Se le mie mani e i miei piedi fossero freddi o caldi, umidi o secchi, neanche questo sarebbe un criterio valutativo necessario. Gli psicologi hanno indagato le associazioni tra il dolore e l'attività cerebrale, ma sembra comunque errato, a loro parere, usare queste correlazioni come definitive per giudicare se ci si trovi o meno in un certo stato emotivo. Non rigettiamo le assegnazioni di emozione, quando ben fondate, se scopriamo che il soggetto non si trova in un particolare stato cerebrale. In effetti, la sola occasione in cui lo stato cerebrale assume una certa importanza è attraverso un tentativo di mappatura delle istanze emotive già identificate in altri campi. Più plausibili, inizialmente, sarebbero certi sentimenti soggettivi associati caratteristicamente con un'emozione come il dolore. Ed è questo, credo, ciò di cui tu stai realmente parlando. Ma qui noi dovremmo distinguere "sentimenti" di due differenti tipi. Da una parte, ci sono sentimenti con un contenuto cognitivo ricco e intenzionale: i sentimenti della vacuità della vita di qualcuno senza una certa persona, di infelicità nell'anelare a tale persona, e così via. Sentimenti come questi possono essere parte delle condizioni di identità di alcune emozioni, ma il termine "sentimento" in questo caso non contrasta con termini cognitivi quali "pensiero" e "giudizio". Si tratta semplicemente una variante terminologica. Dall'altra parte, ci sono sentimenti privi di questo ricco contenuto intenzionale e cognitivo, come il sentimento di fatica, di riserva di energia, di una noiosa fitta allo stomaco, e così via. Penso che dovremmo dire di questi ciò che ho detto degli stati corporei: possono essere correlati, spesso, con una data emozione, ma non sono assolutamente necessari per essa nel modo in cui sono necessari i pensieri. Nei giorni successivi alla tua morte, sentimenti di affaticamento schiacciante si alternavano in maniera sconcertante a periodi in cui mi sentivo stranamente molto sveglia e attiva. A volte non volevo uscire dal letto; altre volte volevo correre cinque miglia. Provavo dolore per tutto il tempo, mentre questi sentimenti cambiavano. È c'è qualcosa di più. A volte abbiamo emozioni che non sentiamo per niente, almeno per la maggior parte del tempo, e che pure influenzano il nostro comportamento in modi che possiamo mostrare. Ti amavo quando ero

bambina, anche quando non ero consapevole di alcuna esperienza particolare o di sentimenti associati all'amore. Proprio adesso, come la maggior parte delle persone, ho una paura attiva della morte che sta influenzando il mio comportamento in modi incalcolabili – eppure solo raramente noto qualche particolare sentimento in connessione con essa. In questo modo, inoltre, le emozioni si comportano come pensieri o credenze – puoi averle stabilmente nel tempo, anche se non sei conscia di ciò in ogni momento di quel tempo.

MADRE: Stai forse per dire che qualcuno prova dolore anche se non ha mai sperimentato una fitta, una fatica, o una sofferenza fisica? Anche se quella persona ha un sacco di pensieri, ma il suo corpo e i suoi sentimenti corporei non ne sono minimamente toccati?

ANNA: Probabilmente no. Se non c'è nessun tumulto o nessun sentimento, forse non diremmo che c'è dolore. (Sebbene tu mi abbia insegnato che Dio ha tutte le emozioni, e non ha nessun corpo, quindi io penso che tu creda sia possibile avere emozioni anche senza alcun sentimento corporeo). Ma cosa abbiamo detto a questo punto? Solo che il provare dolore, negli esseri umani, è un fenomeno umano, legato agli altri aspetti caratteristici della nostra umanità. Non abbiamo guadagnato niente di abbastanza specifico da volerlo includere nella nostra definizione di dolore.

MADRE: Sì, ma che questo sia incluso o meno nella definizione ci mostra parecchie cose sui filosofi, e non molto sul mondo.

ANNA: Come possiamo parlarci l'un l'altra, se non ti importa quello che diciamo? Siamo d'accordo su un punto, siamo d'accordo su un altro, sembriamo fare un piccolo progresso – e poi tu dici che questo mostra parecchio sulla filosofia e niente sul mondo. Tu non prendi sul serio la tua stessa mente.

MADRE: Mente, mente. Se tu avessi pensato un po' meno alla mente, e un po' di più ai sentimenti della gente, Anna, allora saresti stata molto più felice nella vita.

ANNA: Sì, proprio per questo ti disprezzavamo mamma, io e papà. Non centravi mai il punto. Non affrontavi mai la posta che era realmente in gioco. Dicevi una cosa una cosa, e poi ne dicevi un'altra che contraddiceva la prima. Non ti importava. Noi pensavamo che un essere umano fosse degno e bello per la sua mente, e per la capacità di comprendere le cose. Tu disprezzavi così tanto la tua stessa mente che la rendevi brutta e sciatta, e ci spingevi a disprezzarti.

MADRE: Bene, grazie mille! Faccio di tutto per amarti, e ovviamente non sono buona a niente.

ANNA: E non pretendere che la tua irrazionalità sia

una debolezza benigna, indice di un amore superiore alla ragione. Era ira, ira che emergeva nelle tue dichiarazioni sprezzanti. Ci hai sempre colpiti, passivamente colpiti tutte le volte che ci sminuivi e schernivi, che rifiutavi di prenderci sul serio, di trovare gioia nella nostra gioia, di permettere che le nostre osservazioni si stabilizzassero sul consueto registro umano del significato e dell'inferenza. Vedevi che lui traeva piacere dal mio pensiero, e l'energia del tuo risentimento non aveva limiti. Allora, dicevi a te stessa, ad Anna non sarà permesso di essere altro che fredda e cattiva.

MADRE: Perché non continui la tua interessante conferenza con il tuo pubblico molto attento? È giunto il momento che io dorma un po'.

ANNA: Non lasciarmi, mamma, non dormire. Cosa mai potrò fare, per convincerti che posso essere una brava figlia, con un cuore comprensivo? Ho dedicato la mia carriera alle emozioni, provando a sviluppare una concezione del ragionamento che lasci spazio alle emozioni. Ho messo la tua morte nei miei lavori. Cosa posso dire o scrivere, che ti faccia smettere di guardarmi in quel modo?

MADRE: Eri la mia piccola Anna. Ti ho tirata su, e ti ho salvata dalle vespe. Poi un giorno hai smesso di guardarmi, e volevi solo libri. Sedevi nella rimessa circondata dai libri, e il sole calava obliquamente sui tuoi capelli. Sedevi lì, perfetta e dorata, autosufficiente in un cerchio di luce. Non potevo darti niente. Mi ha reso molto spossata.

ANNA: Ma dimmi cosa scrivere, mamma. Cosa posso scrivere, perché tu possa abbracciarmi di nuovo?

MADRE: Scrivi di come l'amore possa vincere l'odio.

ANNA: Ma come è possibile?

MADRE: Sono così stanca, Anna. Voglio distendermi e dormire.

ANNA: Ma come è possibile? Cosa mai significa? Per favore dimmelo, prima di dormire.

MADRE: Ti ho salvata dalle vespe. Ho messo le mie braccia intorno a te.

ANNA: Ma dimmi: quello era l'amore che vincerà l'odio? Come posso saperlo, mamma, se mi lasci sola?

MADRE: Mi distenderò nella mia vestaglia di pizzo, e mi farò una bella dormita.

*(La madre si sdraia di nuovo nel letto d'ospedale, e rimane come morta. Anna si rivolge di nuovo alla sua platea, dopo una lunga pausa.)*

ANNA: La visione neo-stoica dell'emozione ha delle implicazioni per l'analisi dei conflitti emotivi. La visio-

ne che dice che le emozioni sono semplici forze prive di mente deve ritenere che tali conflitti siano semplici contrasti di forze – entrambe le emozioni si combattono finché una vince.

Supponiamo, ora, che ci sia un'emozione contro cui vogliamo combattere – ad esempio, l'ira o il risentimento, o anche l'odio. Supponiamo che vogliamo vincere queste emozioni grazie all'amore che abbiamo per quello stesso oggetto. La visione delle "forze prive di mente" dice che l'ira preme da una parte, e l'amore dall'altra, finché uno dei due vince. La visione neo-stoica dice che quando un'emozione governa un'altra, lo fa sulla base di certi giudizi e modi di vedere: il giudizio che si tratti di un oggetto meraviglioso e dal valore immenso sconfigge il giudizio che tale oggetto sia una minaccia per il nostro benessere. Spinoza sottolinea che ogni oggetto che sia immensamente importante nella vita di qualcuno è anche, almeno potenzialmente, una minaccia per il proprio benessere. Da ciò, egli conclude che l'amore per oggetti e persone particolari sia necessariamente ambivalente, e che l'amore non può mai vincere l'odio, se non ritirandosi del tutto dal mondo degli oggetti particolari per concentrarsi su quelli immortali e necessari. Qualcosa del genere, del resto, è il tema del meraviglioso romanzo di Proust, in cui l'abilità dell'artista di studiare le proprie emozioni lo rende invulnerabile, e solo attraverso questa invulnerabilità egli ottiene la vittoria sul risentimento e sulla gelosia.

Torneremo su questi aspetti nella seconda metà della conferenza, quando studieremo gli argomenti normativi stoici in favore della rimozione delle emozioni, strettamente legati a quelli di Spinoza. Ma per concludere questa prima parte, dobbiamo riconoscere che un neo-stoico non ha bisogno di accettare le conclusioni pessimistiche di Proust e Spinoza sulla relazione tra amore e odio nelle forme consuete dell'attaccamento umano. Noi probabilmente ammetteremo che ogni oggetto profondamente amato sia oggetto di un qualche odio e risentimento, nella misura in cui viene visto come una minaccia per i propri scopi e progetti. Ma la visione suggerisce due meccanismi strettamente legati mediante cui l'amore può riportare una vittoria sull'odio. Il primo è concentrandosi sul valore indipendente e intrinseco dell'oggetto. Ho detto che il dolore contiene due pensieri strettamente legati – il pensiero del male della morte della persona, e il pensiero di una perdita per la propria vita. Quando ci focalizziamo sul ruolo di tale persona nella propria vita, noi solitamente connettiamo l'amore con la vulnerabilità, quindi con la possibilità di ira e paura.

Ma se ci concentriamo sempre più sul valore della perso-

na, sulla sua importanza in sé stessa, indipendentemente dai nostri bisogni, allora in modo efficace possiamo dissipare quelle emozioni negative che mirano a governare o possedere l'oggetto. Strettamente legata a questa strategia ve ne è una seconda, che gli psicanalisti della scuola delle relazioni oggettuali hanno chiamato "riparazione". Secondo questa teoria, sviluppata da Melanie Klein e da altri, la consapevolezza di avere emozioni ambivalenti verso un oggetto che si ama sprona spesso a compiere azioni creative miranti a fare del bene spazzando via il male. Dunque, qualcuno che scopra in sé l'odio per un genitore può, al di là delle sue colpe, dedicarsi a fare qualcosa che esprima amore e gioia. L'idea è che in questa vittoria, che è una vittoria cognitiva e non priva di mente, l'amore infine possa fare il mondo a sua immagine.

PADRE: Bene Anna, sei un grande successo. Sono molto fiero di te. Vederti è una vera avventura.

ANNA: Mi piacque così tanto quando tenesti la conferenza per il Practising Law Institute. Sedevo in prima fila e amavo vederti parlare, sebbene non avessi idea di cosa fossero gli *estates* e i *trusts*. Tornai a casa e giocai all'ufficio di legge con i miei libri e le mie bambole. Misi tutti i miei libri in una delle tue vecchie valigette. E poi feci una conferenza alle bambole, inventando delle storie veramente eccitanti. Visto che mi raccontavi delle storie così meravigliose, mi ero fatta l'idea che fosse quello che facevano gli avvocati.

PADRE: Hai sempre fatto ciò che intendevi fare. Non hai mai sprecato la tua intelligenza.

ANNA: Ho visto da te quanto il duro lavoro potesse riempire di gioia. Studiavo per ore – e poi verso le nove scendevo nel tuo studio in pantofole, bussavo alla porta e sedevo, mentre mi leggevi le storie di Sherlock Holmes. O *Lorna Doone* di R. D. Blackmore, il tuo preferito. Mi rannicchiavo sul divano in vestaglia e pantofole, e ascoltavo quelle storie meravigliose. Storie romantiche di avventure, di ostacoli superati. La bella Lorna Doone, tenuta prigioniera dai suoi malvagi fratelli, e il semplice John Ridd, figlio del contadino.

PADRE: John Ridd, a grandi passi sulle brughiere selvagge del Devonshire, sulle tracce del malvagio Carver Doone.

ANNA: Era come se avessimo un segreto, e il segreto era che la vita era un grandioso gioco o un'avventura, in cui anche le difficoltà erano fonte di gioia per chi fosse determinato.

PADRE: "Sono contento di dire che non più di otto dei valorosi minatori furono uccisi in quel combattimento, o morirono in seguito per le ferite riportate... Eppure, per

amor di Lorna, l'audace fuga di Carver mi irritava ... per noi non era cosa da poco sapere che un uomo di tale potere, risorse e disperazione fosse lasciato in libertà, furioso, come un lupo affamato intorno all'ovile"

ANNA: C'era una risata nella tua voce quando raccontavi di rischi terribili, e di John Ridd che non si arrendeva, anche se tutti gli altri si picchiavano con lui, uno dopo l'altro.

PADRE: "Così entrai di nuovo, con tutto il mio coraggio; e Bob arrivò, sorridendo perché era sicuro di vincere, e io lo odiavo perché sorrideva. Mi tirò un sinistro, e io gli sganciai il mio destro tra gli occhi, e lui sbatté le palpebre, e non ne fu contento. Non lo temevo, e non lo risparmiavi, né risparmiavi me stesso". Tu lo capivi. Anche se eri piccola, avevi una grande determinazione, e non avevi paura di niente.

ANNA: Sì invece. Avevo paura delle onde, quando mi portavi così al largo, oltre i cavalloni, sulle tue spalle.

PADRE: Non eri un'atleta, ma avevi una grande volontà. Anche quando le onde ti spingevano giù, tornavi di nuovo su – proprio come John Ridd, la mia piccola bambina.

ANNA: E tu cantavi quelle meravigliose canzoni mentre mi portavi lontano, e poesie di ogni sorta, non importava su cosa, in quella violenta luce gialla.

PADRE: "Dal fondo della notte che sovrasta/Come l'Inferno, polo a polo, nera..."

ANNA: E il sole colpiva le onde con una gioia ostinata che non poteva essere annegata. "Sotto i colpi di fortuiti accadimenti / Il capo è ferito e non piegato..."

PADRE: E ora Anna Griffin, conferenziera allo *William Ernest Henley Memorial*. Fantastico.

Ma perché hai scelto proprio questo tema delle emozioni, Anna? Sembra piuttosto inusuale per la conferenza all'*Henley Memorial*. Le emozioni non sono controllate dalla volontà. Sono forme di passività, e per tua stessa ammissione consistono nell'assegnare una grande importanza a cose fuori di noi e fuori dal nostro controllo. Se è così, gli stoici avevano ragione nel concludere che una persona che abbia simili reazioni si stia mettendo in balia della fortuna, e finisca per essere bastonata dagli eventi casuali della vita. O no?

ANNA: Ma qualcosa deve avere quell'importanza. Non tutto quello che le persone valutano. Gli stoici hanno ragione nel dire che la gente si preoccupa troppo poco della propria anima, e in maniera esagerata di cose esterne come il denaro e l'onore, che possono venir meno in un attimo. Ma ci sono alcune cose esterne di cui è giusto aver cura, e certo, anche lottare perché siano assicurate alle persone: cose come una vita decente, un lavoro, i di-

ritti politici e le libertà. Tu hai sempre pensato che queste cose venissero dalla volontà. Ma ovviamente non è così. Le persone hanno bisogno di aiuto dalla società in cui vivono, per avere una possibilità decente nella vita.

PADRE: Non hai bisogno di granché, se lavori duro. Io sono cresciuto povero. Non avevo neanche le scarpe prima di entrare nell'Esercito.

ANNA: Sì certo, e giocavi a tennis senza scarpe, e andavi a scuola e al college senza scarpe, e suppongo che una volta tornato a casa dall'Esercito tu ti sia tolto le scarpe e sia andato a studiare legge. Sono belle storie, papà, ma io so che tu hai avuto una vita ragionevolmente comoda. Sì, so che non potevi permetterti di andare al college, che sei dovuto andare a lavorare per mandare zio Paul e zia Liz a scuola, che la scuola di legge in cui hai studiato era una scuola locale e non la migliore in cui saresti potuto entrare. Ma tutti voi avevate abbastanza da mangiare, andavate dal dottore quando eravate malati, e avete avuto un sacco di opportunità di educazione e di lavoro.

PADRE: Ma io ho saputo cogliere queste opportunità. Nessuno si prendeva cura di me. Ho lavorato ogni minuto. Non ero indifferente e pigro come tanta gente, che pensa che il mondo debba loro dare da vivere.

ANNA: E non hai mai compreso il vero bisogno, papà. Pensavi che la povertà potesse essere curata dal lavoro, e non ti sei mai fermato a chiederti cosa avvenisse a chi non trovava lavoro, a chi era troppo malato per lavorare, a chi era nero o donna, a chi veniva discriminato sul lavoro. Nella tua visione, il forte sormonterà ogni ostacolo – ma certamente allo stesso tempo gli ostacoli modellano la volontà, e le danno ulteriore forza per superare altri ostacoli, o per vincere la vergogna e il disprezzo di sé. Tu hai vissuto in mezzo alle divisioni razziali, e non hai nessuna idea del danno che hanno inflitto. Che senso ha parlare di "anima invincibile" a qualcuno che è cresciuto nell'odio e nel disprezzo della società? Cosa può essere la volontà stessa, quando non c'è cibo, o non ci sono cure mediche, o educazione equa, o equo rispetto?

PADRE: Le persone sono responsabili di cosa diventano. Possono avere dignità e autostima se solo si decidono a non essere sconfitte. Guarda a me. Ero povero come chiunque, e sono diventato un avvocato rispettato.

ANNA: E non avevi scarpe, né casa suppongo, né cibo, né diritti politici e libertà, né posizione sociale. E suppongo che i tuoi genitori fossero stati schiavi, e fosse stato loro ripetuto più volte che erano animali, non umani. E tua madre fu violentata dal suo padrone, e non sapeva neanche con sicurezza di chi tu fossi figlio. No, non hai mai provato a immaginare cose come queste. Sei proprio

come gli stoici, non comprendi realmente il ruolo delle condizioni sociali nella dignità umana e nella libertà. E suppongo che tu diresti adesso, con Seneca, che non fa alcuna differenza se qualcuno è schiavo o libero, finché si è liberi dentro. In un solo minuto mi sto arrabbiando così tanto con te, che adesso faremo una di quelle nostre accese discussioni, come quando litigavamo sul movimento per i diritti civili, e su Martin Luther King

PADRE: ...quell'agitatore comunista...

ANNA: e alla fine ci saremo allontanati talmente tanto, papà, da non riuscire più a parlare, e la casa sarà piena di rabbia e nessuno ascolterà più nessuno. E non diremo niente sul tema di questa conferenza, le emozioni. Ma il pubblico è qui, e ho promesso a Keith Oatley che tratterò, nella seconda parte della mia conferenza, l'idea normativa stoica secondo cui è sempre meglio sbarazzarsi delle forti emozioni rivolte a cose fuori di noi. Questo è il tema di cui dobbiamo parlare. Dunque smetterò di parlarti della razza, e ti parlerò di questo.

PADRE: Ma guardati un attimo. Tu *vuoi* parlare di quel tema. Ti vuoi contenere, vuoi analizzare qualcosa nella maniera spassionata dei filosofi. Non hai mai voluto che la casa fosse piena di rabbia. Hai sempre seguito l'argomento.

ANNA: Esatto. Dunque, lascerò da parte la politica, papà, e ti parlerò soltanto delle emozioni per le persone nella propria famiglia. Tu sei molto vicino all'idea stoica che non dovremmo aver bisogno delle cose fuori di noi, e così evitare di arrabbiarci, e di impaurirci e di addolorarci qualora venissero meno. Ma cosa dici dell'amore, papà? È giusto aver cura profondamente delle persone che si amano, e dispiacersi quando muoiono?

PADRE: Devi prepararti a queste perdite. Non puoi concederti di cadere in uno stato sconveniente di collasso. Assorbi quegli eventi, ma questi non ti spezzano.

ANNA: Beh, io ero a pezzi quando sei morto. Pensavo che l'intera mia vita avesse uno squarcio, un grande buco in mezzo.

PADRE: Dici che eri a pezzi, e lodi queste emozioni di dolore e lutto. Ma cosa hai fatto, in realtà, quando sono morto? Sei andata a lavorare, a scrivere i tuoi articoli. E hai fatto bene. Ti sei addottorata l'anno successivo alla mia morte, quindi c'era qualcosa in te che non era affatto a pezzi. Qualcosa di attivo. Non hai detto "bene, siccome il mondo mi ha fatto questo, io rinuncio a essere me stessa, a essere umana". No. Persino adesso, mentre parli del dolore, la tua vita ha una completezza e una integrità. Quando tua madre morì, lo stesso: scrivesti una conferenza in aereo, e la tenesti la settimana successiva all'Università di Chicago.

ANNA: Ma ti amavo, papà. E la tua morte mi ha cambiata, disorientata, resa una persona diversa. Anche quello che ho scritto è stato diverso.

PADRE: TU hai messo l'energia del disorientamento nel tuo lavoro, e c'è qualcosa di bello in questo. Non sei diventata una brutta cosa smembrata, come un cane morto investito nel mezzo della strada. È questo a cui assomigliano spesso le persone emotive, investite dal mondo, con nessuna integrità nel loro carattere. È questo a cui somigliava sempre più tua madre, col passare del tempo. Stava sempre seduta lì a compiangere la vita, come qualcuno che fosse già morto. E se ti poni in quel modo con la vita, proverai risentimento per qualunque cosa buona accada. A causa della sua passività e della sua debolezza, si risentiva dell'attività e della forza. Persino adesso, cerca di dirti che sei cattiva e senza cuore – perché odiava la gioia delle persone che non sono state sconfitte dalla vita.

ANNA: Tu ci hai amato, papà. Tu eri la poesia di Helleny, ma anche qualcos'altro. Non eri stoicamente distaccato da ogni forte emozione. Infatti, come avresti potuto essere così attivo, così dinamico, se non ti fosse importato di niente al di fuori della tua propria anima? Perché non sedersi sulla strada come un cane, se niente di esterno conta granché?

PADRE: L'attività in sé è bella, e la tua propria integrità. Non hai bisogno di attaccamenti emotivi per fare ciò che è giusto e buono. Puoi fare un lavoro eccellente senza emozioni, puoi aver cura della tua famiglia senza emozioni, puoi partecipare alla vita della tua comunità senza emozioni. Lo fai perché è giusto e perché ti aspetti la cosa giusta da te stesso – non perché sei in uno stato di passività e debolezza verso le cose esterne. Se hai fatto ciò che è giusto solo perché avevi bisogno di qualcosa per te stesso, se ti prendi cura delle persone perché hai bisogno di loro per te stesso – allora non mostri rispetto per te stesso.

ANNA: Ma questo non è come eri. Quando mi leggevi le storie, quando mi portavi a camminare sulla spiaggia – non stavi solo godendo della tua propria attività. Lo sapevo e lo so, che mi hai amata, la tua bambina Anna. Se fossi morta, tu non avresti detto, come il famoso padre stoico in Cicerone: "sapevo di aver generato un essere mortale"<sup>7</sup>. Saresti stato a pezzi, completamente, perché eri così felice che fossi al mondo.

PADRE: Sarei stato colpito, sarei stato trasformato, ma non mi sarei fermato. E c'è di più, tu non avresti voluto l'amore di un genitore che si fosse sgretolato del tutto, in un collasso indegno. Tu amavi la dignità e l'onore, e la

<sup>7</sup> *Sciebam me genuisse mortalem*. Cicerone attribuisce la frase al filosofo Anassagora (Cicerone, *Tusculanae disputationes*, III, XIV, 19).

dedizione al lavoro.

ANNA: Queste cose, ma anche il fatto che tu fossi realmente commosso e felice mentre mi leggevi qualcosa, lo potevo vedere nei tuoi occhi. Amavo quel cambiamento che era stato prodotto da me, e non dalla tua stessa integrità.

PADRE: Le persone troppo bisognose sono piene di risentimento. Quando si fanno del male si sentono come se il mondo gli avesse fatto un torto, e si rivolgono ad esso con invidia e rimostranza. Non è il modo in cui tu o chiunque altro vorrebbe essere amato. Pensa a Marco Aurelio, uno dei tuoi filosofi stoici, ma anche un grande uomo di Stato. Si alza la mattina, pensa a tutte le persone che sono contro di lui e che vogliono ingannarlo – e poi dice, molto pacatamente, che non odia realmente nessuno di loro, perché nessuno di loro può condurlo alla vergogna o toccare la sua anima. Quella è la vera forza.

ANNA: Ma non è ciò che eri. Pensa ai filosofi stoici, a come erano. Marco Aurelio, per esempio, dice che vedeva la sua intera vita con distacco, come qualcosa di non molto importante, un giocattolo, un gioco. Si rifiutava di venire coinvolto profondamente in qualunque cosa facesse. Ma questo significa che si sentiva mezzo morto, dentro di sé. Questo non sei tu. Tu amavi così tante cose fuori di te, e facevi tutto appassionatamente. Amavi i rischi e le avventure perché pensavi che quelle cose fossero importanti e non banali. La determinazione era romantica per te – John Ridd che non si arrendeva mai, conquistando la bella Lorna Doone.

PADRE: “Io ero lì, un ragazzo dei campi, un contadino da capo a piedi, anche da nudo; e lei era là, una signora per nascita, e perfettamente consapevole di ciò, e vestita da gente di un certo livello, con gusto, che si vantava della sua bellezza e la sfruttava. Perché sebbene i suoi capelli fossero caduti, a causa della sua ferocia, e parte del suo vestito si fosse bagnato dove mi aveva curato, ecco, il suo vestito era bello abbastanza per la regina di tutti gli angeli!”.

ANNA: Come puoi parlare dei filosofi stoici, e poi recitare quella frase? Non vedi, leggendola, quanto profondamente il tuo coraggio fosse un coraggio “nei confronti del mondo”, un coraggio emotivo? E perché John Ridd salva Lorna Doone dai fratelli malvagi, se non per amore? Perché qualcuno dovrebbe aiutare qualcun altro a suo rischio e pericolo, se non per amore? Marco Aurelio dice di non disdegnare di aiutare una persona che soffre. Ma nel momento stesso in cui la si aiuta, bisogna ricordare che quel dolore è infantile, e bisogna pensare di star aiutando un bimbo che ha perso il suo giocattolo. Questo non è il modo in cui le persone rischiano la propria vita

per la giustizia. Devono amare la gente e le cose al di fuori della propria volontà, e questo significa che devono provare paura, e speranza, e dolore.

“Un grido giunse dalla valle; e tutto il mio cuore tremava, come l’acqua dopo il tramonto, e il viso di Lorna si trasformò, da gaio gioco a terrore. Lei si ritrasse e mi guardò, con un tale potere di debolezza, che decisi sul momento che l’avrei salvata, o sarei morto con lei”.

PADRE: “Un formicolio mi attraversava tutte le ossa, e desideravo solo la mia carabina. La ragazza trasse coraggio da me, e avvicinò la sua guancia alla mia”.

ANNA: “L’acqua era di un nero splendore, come certi diamanti, attraversata da volute di roccia, e non recava alcuna immagine, né mostrava margini né estremità, ma era concentrata (se così si può dire) in un’introspezione senza fondo”.

PADRE: “Con quel freddo e quel terrore su di me, e la roccia a strapiombo tutt’intorno, e la debole luce che ondeggiava sul silenzio di quell’abisso, devo aver perso la ragione e aver toccato il fondo, se ce ne fosse stato uno”.

ANNA: “Ma subito ... risalendo in superficie, mentre le pietre scivolavano giù, udii l’onda fredda e avida che si allontanava, come un nero cane cieco, nella lontananza degli archi e dei cavi recessi dell’oscurità”.

*(rientrando nella modalità da conferenza, ma oscillando sempre più tra quella e l’emozione reale)* Senza quel tipo di eccitamento, papà, non avresti neanche una vera e propria nozione di integrità morale e di virtù. Se tutti quei rischi fossero corsi per qualcosa di non profondamente importante, allora perché la gente li correrebbe? Perché non sono tutti lenti e inattivi? Se le persone corrono dei rischi spinti dal freddo dovere – come tu non facevi, non facevi – allora perché tendono ogni loro muscolo per salvare una persona, o un paese? E anche se dovessero sforzarsi di farlo, non ci sarebbe niente di bello, sarebbe solo una sterile e fredda virtù. Quando camminavo sulla spiaggia con te, le emozioni che mi prendevano – paura, e gioia – si riversavano in tutto il mio corpo, con pensieri meravigliosi su quanto fosse bello e importante il mondo.

PADRE: Quando sai che stai per morire, il mondo ti spoglia di tutta quella bellezza. Quindi non puoi tenerla troppo stretta, o finirai la tua vita senza dignità.

ANNA: Cosa me ne importava della dignità, papà, quando sei morto? Quando tu sei caduto nel tuo studio, con addosso un abito che non ti stava più, i fogli in mano e la valigetta lì accanto, la vita non aveva alcuna dignità, e il mio cuore è collassato in sé stesso, come un castello di carta. Questa è la verità. Tutte le altre idee sono modi per evitare la verità. La verità è che io ti amavo e tu te ne eri andato. Andato. Io volevo arrampicarmi sulle tue

spalle e camminare sulle onde, e tu non eri da nessuna parte nel mondo.

PADRE: Non sono stato sconfitto, ho continuato a essere me stesso fino alla fine. E tu farai lo stesso. Sì, incredibilmente, e senza pause o tregue, tu farai lo stesso, che piaccia o meno alle persone che ti amano.

ANNA: Sono tua figlia. E sono una filosofa.

PADRE: Ma ecco la vera questione per me e per te: puoi essere entrambe le cose? Non sei forse una filosofa perché vuoi, realmente, vivere soprattutto all'interno della tua mente? E così non aver bisogno di nessuno, non amare nessuno? Tu pensi che io ti amassi, ma anche se non fosse così, tu volevi avere alcuni pensieri che non dipendessero da me. E così ero anche io: volevo scrivere dei libri da avere intorno, nel caso tua madre avesse smesso di amarmi. Perché scrivi un libro sulle emozioni adesso, dopo che sono morto? Non è forse perché non vuoi più aver bisogno di me, trasformandomi in un pezzo del tuo stesso scritto?

ANNA: Stavo provando a mostrarti che tu non eri uno stoico, che hai amato – e tutto d'un tratto tu stai cercando di mostrarmi che siamo entrambi stoici, e non amiamo.

PADRE: Tu vuoi sempre scrivere la sceneggiatura, e non ti piace che uno dei tuoi personaggi abbia una visione indipendente sulla questione. Tu volevi portarmi nella tua conferenza cosicché potessi provarmi che ti ho amata. Ma forse c'è un lato più complesso della questione, che non avevi immaginato. Tutti e due in realtà amiamo, non siamo pienamente stoici, ma apprezziamo anche il controllo e la vita all'interno delle nostre menti.

ANNA: Tu non volevi renderti conto che stavi per morire. Volevi il solito lavoro di ogni giorno, volevi continuare a vivere all'interno della tua mente. Dissi a mamma che volevo lasciare la scuola di specializzazione per stare con te e lei mi disse che tu lo avresti considerato il peggior insulto che avrei potuto farti – compatirti, consolarti. E sapevo che aveva ragione. Non ti ho neppure potuto mai dire che non volevo che morissi.

PADRE: No, non volevo pietà. Nessuno di noi due, forse, è pienamente uno stoico, che valuta più l'autosufficienza della famiglia. Ma entrambi siamo stoici nello stesso nucleo centrale della nostra personalità, e forse tu sei più stoica di me, perché tu addirittura hai cercato di dominare le emozioni scrivendo su di esse. Lo ammiro. In effetti, l'ho creato io. Ma non nascondere quello che sei.

ANNA: Ma tutte le volte che scrivevo, lo facevo perché volevo tu fossi fiero di me, e che morissi provando orgoglio e gioia, senza la sensazione che la tua morte mi avrebbe abbattuto o rovinato la carriera. Sai che è quello che hai scelto.

PADRE: Sì, certo, è quello che ho scelto. Ma è anche quello che hai scelto tu.

ANNA: Stavo lì sapendo che tu non volevi che ti facessi visita, che mi prendessi cura di te, e ho provato a pensare al modo in cui avrei potuto mettere l'amore nei miei scritti. È possibile che ci sia un modo di scrivere che non eclissi l'amore, che lo riveli e lo comprenda?

PADRE: Ma l'amore è mai presente nella scrittura? O sta nei silenzi quando cade la penna? Tu sei mia figlia, e continuerai sempre a scrivere.

*(La luce sul padre si affievolisce, lasciando Anna da sola, sul palco)*

ANNA: Vengo alla conclusione. La geografia del mondo, se lo si guarda dal punto di vista delle emozioni, ha due caratteristiche salienti: movimento incontrollato, e differenze di ampiezze e profondità. Il saggio stoico ideale guarda il mondo come dal punto di vista del sole: piccole pieghe e valli appena esistono, il tutto è soffuso alla chiara luce della ragione e della volontà. Le emozioni producono in questo mondo, precedentemente indifferenziato, quelli che noi, seguendo Proust, chiamiamo "sommovimenti geologici del pensiero"<sup>8</sup> – ed ecco che vediamo il mondo in modo diverso. Nel dolore e nell'amore, improvvisamente, sorprendentemente, ci troviamo in un mondo di montagne e valli, di pura roccia, di nere acque splendenti come diamanti, di deboli bagliori di luce che illuminano le profondità sottostanti. Questo mondo, affermo, non è prodotto dai nostri impulsi privi di pensiero, ma dai nostri pensieri su ciò che è importante nella vita. In questo senso, l'analisi stoica delle emozioni è corretta.

Ma accettare l'analisi stoica delle emozioni non richiede che si accetti la loro tesi normativa, secondo la quale è bene sbarazzarsi delle emozioni. Ho suggerito che questi pensieri-emozioni, molti di essi, sono buoni e razionali, che sono essenziali per una moralità sociale adeguata e una vita personale ricca. William Ernest Henley avrebbe certamente contestato questo argomento. Ma Henley è stato un poeta eccezionale perché non viveva del tutto in un universo stoico, bensì collocava la sua anima in un paesaggio notturno e pericoloso, in cui i suoi sforzi acquisivano significato e bellezza. Nessuno di noi inizia la propria vita da stoico: tutti, in principio, amiamo i nostri parenti, temiamo la loro dipartita, ci arrabbiamo per la

<sup>8</sup> *L'amour cause ainsi de véritables soulèvements géologiques de la pensée* (M. Proust, *À la recherche du temps perdu*, vol. IV, *Sodome et Gomorrhe*). La traduzione inglese è *Upheavals of Thought*, utilizzato da Nussbaum come titolo della sua opera del 2001 in cui, nel primo capitolo, riprende gli argomenti qui sviluppati.

nostra incapacità di comandare pienamente le cose di cui abbiamo bisogno. Credo che in questi pensieri non-stoici noi troviamo gli elementi essenziali per una relazione adeguata col mondo, che è, come dice Henley, “un luogo d’ira e di lacrime”<sup>9</sup> – e, anche, di gioia, di paura, e d’amore. Grazie.

OATLEY (*mentre il pubblico applaude*) Grazie molte, Anna, per questa affascinante dissertazione. Facciamo adesso una pausa di non più di cinque minuti, e poi ci ritroveremo per le domande e la discussione.

---

9 *A place of wrath and tears*, sempre dalla poesia *Invictus*.





# IL VALORE EURISTICO DELLE EMOZIONI NELLA PRASSI ESISTENZIALE

Oltre la paralisi del desiderio

**Citation:** A. Tumminelli (2022), *Il valore euristico delle emozioni nella prassi esistenziale. Oltre la paralisi del desiderio*, in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 2 (1): 21-29, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.54

ANGELO TUMMINELLI  
Università di Roma LUMSA

**Copyright:** © 2022 A. Tumminelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

## Abstract:

In this paper, the emotional sphere of human beings is analyzed, as well as the heuristic-axiological value of emotions for the existential praxis of the subject. First of all, the author, starting from a phenomenological point of view, distinguishes between the affective and emotional dimensions, then he shows how an adequate education of the emotions can contribute to the affective fulfillment of the person as an intentional reality capable of giving and receiving love. Education of the emotional sphere in the face of a narcissistic and promethean society, assumes, indeed, the task of removing the emotions from the temptations of the idolatry of the ego and the manipulation of otherness in order to restore them to their axiological meaning: that of nurturing and regenerating human affectivity as a horizon of personal fulfillment.

**Keywords:** affections, emotions, emotional life, emotional education, values

---

## 1. Affetti ed emozioni: una distinzione fenomenologica

La complessità dell'attuale contesto socio-culturale, caratterizzato da una sempre più imperante polarizzazione delle dimensioni costitutive dell'umano, impone un ripensamento filosofico dell'antropologia e una ri-articolazione del nesso bio-psico-spirituale che connota l'essere umano come realtà storicamente data e collocata nel tempo. Nell'ambito di una ricomprensione filosofica dell'umano alla luce delle dinamiche proprie della società contemporanea occorre anzitutto riscoprire il valore euristico delle emozioni<sup>1</sup> per la vita affettiva, la loro intima capacità di significare l'esistenza ponendola in connessione con il rivelarsi del mondo nella sua gratuita datità intenzionale<sup>2</sup>.

---

1 A tal proposito insiste molto la filosofa Martha Nussbaum in *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Milano 2004.

2 Si assume qui lo sfondo teorico del metodo fenomenologico secondo cui la realtà

In questo senso, il presente contributo cercherà di chiarire per prima cosa la distinzione fenomenologica tra la dimensione affettiva e quella emotiva in essa ricompresa per poi mostrare come un'educazione adeguata delle emozioni possa contribuire al compimento affettivo della persona nel quale essa si realizza come realtà intenzionale capace di dare e ricevere amore<sup>3</sup>. L'a-priori antropologico su cui si fonda una siffatta posizione è quello esplicitato dal filosofo Max Scheler secondo cui l'essere umano trova la sua piena realizzazione personale nell'evento dell'amore il quale si caratterizza come "movimento intenzionale e atto spirituale"<sup>4</sup> volto alla manifestazione del valore dell'alterità che sta di fronte. Partendo, quindi, dal presupposto che la vita umana trova il suo compimento nella dinamica affettiva dell'amore, occorre chiedersi quale sia il ruolo delle emozioni nel processo formativo che conduce l'esistenza umana all'esperienza degli affetti e come si possa indirizzare la sfera emotiva verso una prassi esistenziale capace di realizzare affettivamente la persona.

Al fine di evitare confusioni e inopportune sovrapposizioni semantiche o concettuali, il primo passo è quello di distinguere, da un punto di vista fenomenologico, la dimensione affettiva da ciò che si intende più propriamente per emozione: quando si parla di affetti, infatti, si fa riferimento a quel tipo di esperienza che consiste nell'essere colpiti dal mostrarsi del mondo, ovvero da quello stato di originaria passività che caratterizza l'essere umano nella sua immediata accoglienza di ciò che gli sta di fronte. Anche da un punto di vista etimologico il termine "affetto", derivato dal

---

si caratterizza per la sua intrinseca capacità di darsi/offrirsi al soggetto intenzionale. Cfr. H.-H. Gander, *Fenomenologia del mondo della vita. Husserl e Heidegger in Soggettività e autocoscienza. Prospettive storico-critiche*, (a cura di Pietro Palumbo e Andrea Le Moli), Mimesis, Milano 2011, pp. 208 – 2013; H.-H. Gander, *Selbstverständnis und Lebenswelt. Grundzüge einer phänomenologischen Hermeneutik im Ausgang von Husserl und Heidegger*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 2001; ma anche M. Theunissen, *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, Berlin – New York 1977.

3 È il filosofo Max Scheler (1874 - 1928) a definire l'essere umano come *ens amans*. Cfr. M. Scheler, *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia 2008, p. 75: "l'amore ama e nell'amare guarda sempre un po' oltre rispetto a ciò che ha e possiede tra le mani. La pulsione istintuale che lo suscita può stancarsi, l'amore stesso non si stanca". Cfr. M. Gargiulo, G. Rosato, A. Tumminelli (eds.), *L'affettività. Orizzonte di compimento umano*, Atti del seminario di studi svoltosi a Villa Nazareth (Roma, 11 – 13 novembre 2021) Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta – Roma 2022.

4 Cfr. M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, a cura di L. Boella, Franco Angeli, Milano 2010, p. 156: "l'amore è piuttosto il movimento intenzionale (*intentionale Bewegung*) nel quale, a partire dal valore dato A di un oggetto, si realizza la manifestazione del valore superiore. E proprio questo apparire del valore superiore sta in connessione essenziale con l'amore".

verbo latino *afficio*, indica il subire un colpo da qualcosa di esterno, poiché, come scrive il filosofo Carmelo Vigna,

"chi è *affectus*, è colpito da qualcosa nel corpo e/o nell'animo. È, dunque, anzitutto e per lo più, uno stato di passività, quello che originariamente indica l'affetto. Ma il passivo non sta mai senza l'attivo, cioè senza il proprio contrario. E in effetti, il vivente, se colpito, reagisce inevitabilmente. Ciò che colpisce è pur sempre per lui, cioè in relazione a lui; e ogni relazione del/col vivente è necessariamente una qualche forma di convenire"<sup>5</sup>.

Con il verbo con-venire qui Vigna indica la capacità umana di corrispondere a quell'originario esser-colpiti proprio dell'affetto, ovvero la disposizione a farsi incontro all'altro e ad interagire con lui.

La dinamica degli affetti implica allora un con-venire, una corrispondenza emotiva che si esplicita come risposta alla chiamata dell'alterità: in questo senso subentrano le emozioni intese come movimenti di risposta ma anche come reazioni corporeo-spirituali immediate che succedono all'originario esser-colpiti della soggettività dal mondo. Allora le emozioni, dal latino *ex-moveo*, si riferiscono sempre all'atteggiamento attivo di risposta che naturalmente caratterizza la vita affettiva nel suo farsi incontro alla rivelazione del mondo. Da questa prospettiva le emozioni vanno comprese come l'elemento attivo dell'affettività, ovvero come quella risposta immediata che il soggetto esprime di fronte all'impatto che il mondo esercita su di lui.

Se in generale è pertinente definire l'affettività come il pathos dell'umano ma anche, per dirla con Heidegger, come quello stato d'animo che dischiude una precisa possibilità di rapporto con i fenomeni<sup>6</sup>, la sfera propria delle emozioni va posta all'interno della dinamica degli affetti come risposta attiva e immediata della soggettività che sfugge ad ogni tentativo di definitiva oggettivazione tematica e che non può essere definita in modo statico e universale. Allora, da questa prospettiva, sarebbe opportuno parlare di emozioni come di movimenti dell'affettività contraddistinti da un moto specifico non di tipo meramente causale ma derivante da un determinato stato della soggettività vivente. Più in generale si può così sostenere che il pathos non indica esclusivamente la passività di un subire le azioni altrui ma implica sempre un elemento attivo di risposta che è possibile qualificare come emozione. Come scrive a tal proposito Adriano Fabris,

---

5 C. Vigna, *Affetti e legami. Saggio di lettura ontoetica* in "Annuario di etica", 1/2004, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 5.

6 Cfr. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen 1979, §§ 29 – 30.

“la dinamica dell’affettività non può affatto ridursi ad un semplice patire. Non solo perché nella sfera emozionale si sperimenta, quanto meno, la capacità di agire su se stessi, in una sorta di auto-affezione che dovremmo meglio determinare<sup>7</sup>. Non solo perché lo stesso ricevere sollecitazioni da altro – ciò che nella ricostruzione causalistica spiega la passione – comporta di per sé una reazione, un contraccolpo, un adattamento. Ma soprattutto perché lo stesso rendersi passivo, la stessa disponibilità ad offrirsi assume il carattere di agire per una passione. Insomma: anche accettando questa lettura delle emozioni, ciò che emerge può essere in ogni caso compreso non già come un semplice patire, bensì, più adeguatamente come un interagire con sé e con altro”<sup>8</sup>.

È chiaro allora che le emozioni si iscrivono a pieno titolo nella dinamica affettiva costituendosi come risposte soggettive all’immediato darsi del mondo che accade negli affetti.

Umberto Galimberti, assumendo la prospettiva delle neuroscienze e mettendola in connessione con il metodo fenomenologico, definisce l’emozione come

“una reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di breve durata, determinata da uno stimolo ambientale come può essere un pericolo, o mentale come può essere un ricordo. L’etimologia della parola, da *ex-movere*, lascia intendere che essa è una forza dinamica che ci consente, prima che intervenga una mediazione razionale, di muoverci nel mondo ricercando i piaceri ed evitando i dispiaceri in vista della conservazione della specie”<sup>9</sup>.

Risulta evidente come per il filosofo la sfera emotiva vada compresa come quell’orizzonte pre-categoriale di risposta affettiva che precede ogni elaborazione concettuale del mondo e che permette all’essere umano di perseguire gli scopi evolutivi garantendo la prosecuzione della specie. Ciò che pare opportuno sottolineare, allora, è il fatto che, come evidenziano tanto Agostino quanto Max Scheler<sup>10</sup>, ogni comprensione del mondo è preceduta da atti emotivi di preferenza o repulsione che spingono

7 Su questo punto pare opportuno citare il filosofo M. Henry secondo cui nella passività il soggetto scopre di essere preceduto a se stesso, anticipando una promessa che attende la decisione responsabile di colui che è stato interpellato. In particolare Henry mostra la genesi affettiva dell’intenzionalità sostenendo che ogni atto intenzionale di conoscenza è sempre preceduto da un ricevere/accogliere il rivelarsi del mondo. Cfr. M. Henry, *Incarnazione. Una filosofia della carne*, SEI, Torino 2001; E. Marini, *Vita, corpo e affettività nella fenomenologia di Michel Henry*, Cittadella Editrice, Assisi 2005.

8 A. Fabris, *Il coinvolgimento degli affetti* in “Annuario di etica”, 1/2004, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 26.

9 U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2021, p. 21.

10 A proposito della precedenza degli atti volitivi su quelli conoscitivi cfr. Agostino, *De civitate Dei*, XIX, 13, 1; M. Scheler, *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, a cura di R. Guccinelli, Bompiani, Milano 2013, pp. 499 e ss.

il soggetto ad accogliere o a respingere il rivelarsi della realtà. Per dirla con Heidegger, l’essere umano vive sempre in una situazione emotiva che lo spinge ad agire verso specifiche configurazioni esistenziali<sup>11</sup>.

Le emozioni, come elemento attivo della vita affettiva, non vanno colte però esclusivamente nella loro valenza evolutiva per il mantenimento e la prosecuzione della specie, ma in ottica propriamente antropologica, vanno intese nella loro caratterizzazione euristica di tipo assiologico: sono le emozioni, infatti, che mettono l’essere umano nelle condizioni di accogliere il bene e respingere il male ma anche che lo stimolano a scoprire nuovi orizzonti di senso entro i quali dare compimento all’esistenza. Come risposte affettive al mostrarsi del mondo, esse hanno un ruolo centrale nel processo formativo della persona in quanto la orientano al dischiudimento assiologico ma possono anche condurla verso la vita inautentica caratterizzata, per usare sempre il gergo heideggeriano, da quella “gettatezza” che rende l’essere umano un anonimo *si* impersonale rendendolo di fatto un ente intramondano utilizzabile e disponibile<sup>12</sup>. Le emozioni possono orientare l’essere umano al suo compimento affettivo ma anche allontanarlo dalla sua destinazione esistenziale: in questo senso, esse richiedono di essere educate per diventare efficaci strumenti a servizio della realizzazione bio-psico-spirituale della persona. Esse non sono mai neutre ma, come ha opportunamente mostrato Sartre<sup>13</sup>, hanno la forza di trasformare la realtà modificando l’orizzonte del mondo in cui la persona vive o positivamente, aprendo nuove prospettive assiologiche di senso, o negativamente conducendo l’essere umano alla chiusura egologica<sup>14</sup>. In una società che polarizza l’esperienza emotiva o marginalizzandola come vissuto individualistico o esaltandola nel suo potenziale manipolatorio, si impone la necessità di educare le emozioni ponendole a servizio di un cammino di compimento affettivo e di realizzazione personale. Se è vero che ogni essere umano vive costantemente in una atmosfera emozionale, è altrettanto vero, come evidenzia Bruzzone, che essa condiziona prepotentemente la vita umana poiché

11 Cfr. Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, cit., tr. it. *Essere e tempo*, di P. Chiodi, UTET, Torino 1969, pp. 209 e ss.; ma anche A. Caputo, *Pensiero e affettività. Heidegger e le Stimmungen* (1889 – 1928), Franco Angeli, Milano 2001.

12 Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit., pp. 129 – 143.

13 Cfr. J. P. Sartre, *L’immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, a cura di N. Pirillo, Bompiani, Milano 2004.

14 A questo proposito vanno tenute in considerazione le riflessioni di U. Galimberti in *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008.

“la tonalità emotiva si diffonde in noi e attorno a noi avvolgendo l’animo e il mondo nella sua “aura” particolare. (...) A volte non basta una singola emozione per modificare la tonalità emotiva soggiacente, come ad esempio una piacevole sorpresa può incrinare momentaneamente ma non intaccare in modo definitivo lo stato emotivo di una persona malinconica; e viceversa: un’avversità imprevista può contrariare per un istante una persona di buon umore, senza necessariamente rovinarle la giornata. La tonalità emotiva, infatti, tende a conservarsi e a condizionare la lettura stessa degli eventi”<sup>15</sup>.

Ogni essere umano ha una sua postura emotiva peculiare la quale, però, non può essere intesa come un assetto statico definitivo e immutabile ma va compresa come un dinamismo che coinvolge la persona nell’impegno etico di un suo compimento affettivo-relazionale. Allora, risulta quanto mai necessario, in una società come quella attuale, favorire per le singole persone percorsi di educazione all’affettività che sappiano orientare le emozioni verso la piena realizzazione dei singoli nella loro specificità esistenziale.

## 2. La paralisi del desiderio e l’alterazione della sfera emotiva

A ben guardare, il contesto tecnocratico della società contemporanea ha prodotto una radicale alterazione della sfera emotiva dell’essere umano alimentando da un lato l’exasperazione della razionalità tecnico scientifica, dall’altro l’inibizione o peggio la mercificazione delle emozioni<sup>16</sup>: queste ultime sono spesso diventate oggetto di un vero e proprio scambio commerciale e, deprivate della loro valenza assiologica, sono state talora declassate a espressione del tentativo narcisistico di auto-affermazione individuale.

Complice l’avvento della pandemia da Covid-19, si è assistito ad una sempre più forte tendenza di isolamento/distanziamento con la conseguente paralisi delle capacità relazionali e della costitutiva tensione desiderativa personale<sup>17</sup>: ciò ha comportato una inevitabile

15 D. Bruzzone, *La vita emotiva*, Morcelliana Scholé, Brescia 2022, pp. 116 – 117.

16 Cfr., a questo proposito, A. Pessina, “La buona solitudine”. *Oltre il crocevia tecnologico della pandemia*, in A. Pessina (ed.), *Vulnus. Persone bella pandemia*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2022, pp. 27- 39; A. Tumminelli, *L’uso delle tecnologie digitali a scuola tra distanziamento e bisogno di incontrarsi* in G. Pitarresi (ed.), *Oltre i limiti delle distanze. L’impatto delle tecnologie digitali nelle relazioni in tempo di pandemia*, Salvatore Sciascia editore, collana Anthropine Sophia, Caltanissetta – Roma 2022, pp. 99 – 121.

17 Sulla pertinenza antropologica del desiderio come tratto costitutivo dell’umano cfr. D. Pagliacci, *Volere e amare. Distanza e desiderio e in una società del conflitto* in M. Gargiulo, G. Rosato, A. Tumminelli (eds.), *L’affettività. Orizzonte di compimento umano*, cit., pp. 93

trasformazione delle modalità e delle forme dello stare insieme con un’importante modifica della complessiva situazione emotiva dell’umano contemporaneo. Come opportunamente evidenzia Galimberti, “se da un lato la razionalità della tecnica obbliga una sospensione della propria vita emotiva, dall’altro ergere il proprio sentimento a unica legge della propria condotta priva l’individuo di quelle relazioni sociali di cui la vita emotiva ha bisogno per esprimersi”<sup>18</sup>. Da un lato, allora, si assiste ad una sorta di rimozione del sentimento che, nello scenario tecnocratico imperante, viene percepito come fonte di irrazionalità e di disequilibrio, dall’altro la sempre maggiore “sentimentalizzazione” dei rapporti sociali ha portato all’assunzione della sfera emotiva come unico criterio veritativo privo di qualsivoglia verifica di carattere empirico-razionale. Di fronte ad una siffatta polarizzazione della sfera emotiva nella società della tecnica, occorre chiedersi quanto sia necessario operare una armonizzazione tra la dimensione affettiva e quella logico-scientifica dell’essere umano; l’exasperazione della tecnica ha infatti comportato una vera e propria atrofizzazione di quella motilità emotiva che consente al singolo di realizzarsi affettivamente impedendo di fatto la trasformazione delle relazioni sociali in legami affettivi stabili e generativi<sup>19</sup>.

L’umanità contemporanea si trova infatti ingabbiata in tendenze emotive che le impediscono di esprimere la propria aspirazione desiderativa come anche la fecondità di legami duraturi nel tempo: una prima espressione emotiva della società tecnologica va sicuramente rintracciata nella dinamica del narcisismo che chiude l’io nell’orizzonte ristretto dei propri bisogni e nella tendenza alla propria auto-affermazione<sup>20</sup>; la personalità narcisistica, infatti, non è in grado di dischiudere orizzonti di trascendenza e, limitata all’immanenza del proprio io, non ha la capacità di operare quello sbilanciamento affettivo necessario per inverare l’amore.

Allo stesso modo, anche la tendenza prometeica deriva da una assolutizzazione del sé e delle sue forze: essa si esprime nell’atteggiamento manipolatorio nei confronti della realtà ma anche nell’attitudine a considerare l’altro

– 111; ma anche C. Caltagirone, *Desiderio di essere. Per un’etica del compimento*, Studium, Roma 2020.

18 U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, cit., p. 97.

19 Sul bisogno di relazioni autentiche di fronte allo sfaldamento dei legami affettivi cfr. N. Terminusio, *Educare alla relazione. Amore, affetti, sessualità*; EDB, Bologna 2021.

20 Sul fenomeno del narcisismo cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo. L’individuo in fuga dal sociale in un’età di disillusioni collettive*, Neri Pozza, Milano 2020; V. Lingiardi, *Arcipelago N. Variazioni sul narcisismo*, Einaudi, Torino 2021.

un oggetto di possesso e di confinamento da controllare e da mantenere entro i propri schemi interpretativi. La tendenza prometeica si esprime, quindi, nel dominio esasperato che l'uomo esercita nei confronti nella natura<sup>21</sup> come anche nella fede incondizionata, propria delle correnti post-umane, di eliminare i limiti materiali proiettando l'esistenza umana verso una immortalità immanente.

Inoltre, come mostra opportunamente Adriano Pessina, la situazione emotiva dominante sembra essere quella dell'io insoddisfatto, mai compiuto e sempre alla ricerca di nuove esperienze estetizzanti in grado di mantenere vivo il piacere dell'eccitazione<sup>22</sup>. Come precisa Pessina,

“l'insoddisfazione nei confronti del *natum esse* è l'esito, per così dire, della confluenza di molte insoddisfazioni che sono alimentate dalla società in cui viviamo e dal suo mercato. (...) L'insoddisfazione del consumatore è qualcosa che deve essere sempre stimolata, se non si vuole deprimere il mercato, ed è per questo che la proposta di nuovi prodotti incontra tutte le teorie che tendono a enfatizzare l'insoddisfazione ontologica di un uomo che non si riconosce in nessuna immagine di sé e aspira a modificare se stesso e le proprie generazioni nell'illusione di sfuggire al *non poter essere altrimenti*”<sup>23</sup>.

Il dispositivo pubblicitario attorno al quale si stringe la società occidentale di oggi sembra così alimentare la situazione emotiva dell'insoddisfazione lasciando l'individuo in balia di se stesso, nel continuo inseguimento di forme di perfezione mai raggiungibili e per questo desolanti.

Queste dinamiche di alterazione della sfera emotiva, potenziate e alimentate dalla tecnologia, hanno già da tempo condotto l'essere umano al fenomeno del nichilismo<sup>24</sup>: esso deriva, in qualche modo, dall'esigenza di continua consumazione ma anche dal rifiuto, da parte dell'io, di un dover-essere che chiama ad una responsabilità etica. L'io dell'immanenza si trova così incapace di cogliere una verità assiologica eliminando

21 A tal proposito risultano fondamentali le riflessioni proposte da H. Jonas in *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1979, tr. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2009. Cfr., a questo proposito, A. Tumminelli, *Dagli eccessi dell'Homo faber all'euristica della paura. Il Prometeo scatenato di Hans Jonas* in C. Caltagirone, L. Cucurachi (eds.), *La condizione techno-umana tra eccesso ed eccedenza*, Editrice Morcelliana, Brescia 2021, pp. 322 – 330.

22 A. Pessina, *L'io insoddisfatto tra Prometeo e Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

23 Ivi, pp. 128 – 129.

24 A questo proposito vanno tenute in considerazione le riflessioni di U. Galimberti in *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008.

ogni aspirazione desiderativa alla ricerca del senso<sup>25</sup>. Di fronte alla morte di Dio già annunciata dal filosofo Nietzsche<sup>26</sup>, l'io si affida al nichilismo divenendo semplice consumatore di merci, incapace di trascendersi verso una verità che lo oltrepassa. In questo senso, la traiettoria della società consumistica bene si confà alla dinamica nichilistica la quale si fonda sull'insoddisfazione dell'io immanente e sull'incapacità di trascinare il desiderio in un orizzonte di trascendenza.

Tutto ciò porta ad un'alterazione delle emozioni, non più a servizio del compimento affettivo personale ma ormai schiave delle esigenze di una società tecno-capitalistica: qui gli affetti non sembrano in grado di generare legami e le relazioni spesso si sfaldano in vite prive di una progettualità più ampia. La labilità delle relazioni si accompagna, quindi, ad una sempre crescente esaltazione delle emozioni non più viste come strumentali alla dimensione affettiva ma colte nel loro potenziale estetico di piacere e narcotizzazione per l'individuo. L'emozione così si trasforma in una esperienza puramente immanente nella quale l'essere umano trova un compiacimento narcisistico e individuale; il primato dell'emozionale si trasforma, dunque, in “emotivismo” senza perciò guidare il cammino personale verso un compimento di senso.

La promessa della civiltà tecnologica è quella del benessere per tutti accompagnata da una corsa maniacale all'efficienza e al perfezionismo; la favola del godimento senza limiti inibisce però l'autentico desiderio umano causando uno squilibrio sistemico della sfera emotiva. Da un lato la paralisi delle relazioni si mostra nell'atrofizzazione della capacità umana di farsi incontro all'alterità operando per il suo bene, dall'altro il privilegio della sfera emozionale puramente estetica si attesta come uno dei sintomi più evidenti del disagio post-moderno trasformando di fatto l'emozione nel simbolo del culto idolatrico nei confronti dell'io. Come evidenzia Gomasasca, l'opposizione della razionalità scientifica al dominio delle emozioni non fa altro che enfatizzare la componente irrazionale dell'emotività trasformando la sfera emotiva in un ulteriore luogo di commercio e mercificazione<sup>27</sup>.

25 Sulle possibili conseguenze antropologiche dell'eccesso tecnologico cfr. H. Marcuse, *One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, Boston 1964, tr. it. *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967; A. J. Heschel, *Who Is Man?*, Stanford University Press 1965, ed. it. *Chi è l'uomo?*, SE, Milano 2018; U. Galimberti, *Psiche e tecne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999.

26 F. Nietzsche, *La gaia scienza, aforisma 125*, Adelphi, Milano 1965.

27 Cfr. P. Gomasasca, *La ragione negli affetti. Radice comune di logos e pathos*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 42 – 51.

Insomma, sembra evidente come il contesto ipertecnologico abbia profondamente inciso nel modo in cui l'essere umano intende e si rapporta con le proprie emozioni: da un lato, come spiega Galimberti,

“la razionalità della tecnica ha sviluppato le nostre potenzialità intellettuali, operando quella trasformazione dell'uomo in senso intellettualistico che ha avuto come effetto l'impoverimento, se non addirittura la rimozione, del mondo immaginale, emotivo e sentimentale che nell'epoca pre-tecnologica erano i tratti che caratterizzavano la nostra vita intima”<sup>28</sup>;

dall'altro, invece,

“la constatazione di non possedere un sentimento all'altezza dell'accadere tecnico può indurre ciascuno di noi ad una ritirata emotiva che assume come regola della propria vita ciò che uno “sente”. A determinare questa scelta è il bisogno di proteggere la propria vita che si sente assediata dalle crescenti pressioni esercitate dalla razionalità tecnica, per difendersi dalle quali non si vede altro rifugio se non nel proprio sentimento, legittimato dalla propria biografia”<sup>29</sup>.

Inibizione del desiderio ed esasperazione delle emozioni viste come unico criterio di soddisfacimento individuale sono, quindi, i tratti peculiari di una società che, idolatrando la tecnica come fonte di salvezza, ha forse smarrito il ruolo autentico della sfera emotiva per la piena realizzazione dell'essere umano come persona.

### 3. *Ipertrofia emotiva e mercificazione delle emozioni*

La tendenza polarizzatrice della società tecnocratica se da un lato porta all'atrofizzazione delle capacità desiderative e relazionali, dall'altro produce una vera e propria ipertrofia emotiva connessa alla sovra-eccitazione che dispositivi web sono in grado di alimentare attraverso la loro forza ipnotica. Infatti, con l'ampliamento delle possibilità messo in atto dall'infosfera<sup>30</sup>, la stessa vita emotiva diventa una vera e propria frontiera della libertà individuale nella misura in cui le emozioni vengono trasformate nell'espressione più alta dell'egolatria: libero da ogni vincolo e dalla difficoltà di istaurare legami duraturi nel tempo, il soggetto può così liberare la sua energia pulsionale affermando il diritto incondizionato al puro godimento dell'altro. Nella tecnosfera, dunque, i soggetti umani diventano spesso anonimi e

intercambiabili e la vita emotiva viene a coincidere con il tentativo narcisistico di sottomettere l'alterità al proprio godimento emotivo. Ciò implica indubbiamente una spasmodica ricerca di emotività come anche la necessità di un continuo “consumo” affettivo che si traduce nel bisogno di sottomettere l'altro al proprio godimento. Inoltre, lo sbilanciamento virtuale delle relazioni nell'ambito dell'infosfera implica un distacco cinico derivante dalla necessità che ogni singolo si prefigge di proteggersi da ogni possibile trauma affettivo; si assiste così al fenomeno dello shopping emotivo, un modello flessibile e virtuale dello stare insieme che implica la libertà dai legami ma che rischia di causare, per dirla con Musil, lo smarrimento della qualità dell'umano<sup>31</sup>. In effetti, questa tendenza alla ricerca indefessa di un soddisfacimento emotivo puramente virtuale e non vincolante rende di fatto ogni tipo di relazione fluida e immanente, riduce i rischi di traumi affettivi e trasforma l'altro in un vero e proprio oggetto di consumo: a ben guardare, però, una siffatta modalità di consumo emotivo, incapace di generare legami autentici, alimenta un senso di smarrimento nelle persone sempre meno capaci di costruire progetti unitari di vita inclusivi dell'altro.

Allo stesso tempo, l'inflazione informazionale prodotta dal web alimenta il senso di noia e angoscia nel soggetto che si trova sempre esposto al vortice di un continuo soddisfacimento emozionale: la ricerca di emozioni intense e il consumo di esperienze il più possibile gratificanti diventano così un vero e proprio antidoto alla noia combattuta attraverso la sovraeccitazione prodotta dallo shock emotivo. In realtà si produce però, soprattutto nella fase formativa adolescenziale, una perdita della capacità contemplativa e una atrofizzazione del potenziale meditativo della persona<sup>32</sup>. Si potrebbe dire, in definitiva, che la società tecnocratica e capitalista di oggi si fonda più che mai sulla vendita del godimento emotivo e sulla estetizzazione dello spazio sociale visto come luogo di soddisfacimento emozionale. Il richiamo più immediato a questo proposito è quello al don Giovanni di Kierkegaard sempre insoddisfatto perché sempre alla ricerca di nuove esperienze di gratificazione<sup>33</sup>,

come anche all'idea, proposta da Marcuse, secondo cui la liberazione di eros nella società implica l'immediata possibilità di consumare l'altro trasformandolo in

28 U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, cit., p. 98.

29 Ivi, p. 105.

30 A parlare di “infosfera” come ambiente digitale nel quale l'essere umano si definisce nella sua tensione virtuale è Luciano Floridi in *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

31 Cfr. R. Musil in *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 2014.

32 A tal proposito cfr. A. Tumminelli, *L'uso delle tecnologie digitali a scuola tra distanziamento e bisogno di incontrarsi*, cit., pp. 100 – 102.

33 Cfr. S. Kierkegaard, *Don Giovanni*, Rizzoli, Milano 2006 ma anche Id., *Diario del seduttore*, Rizzoli, Milano 2005.

oggetto del proprio godimento<sup>34</sup>. Con la promessa di un perfezionamento emotivo, la società contemporanea, insomma, ha trasformato lo spazio sociale in spazio estetico e, avvalendosi dell'utilizzo pervasivo e ipnotico delle nuove tecnologie, ha generato l'illusione di una assoluta libertà dell'io priva di ogni vincolo e di ogni limitazione dovuta al riconoscimento della realtà dell'altro.

Una siffatta situazione emotiva rende il soggetto schiavo delle proprie emozioni e incapace di costruire legami generativi: un uso indiscriminato della tecnologia, ipnotizzando l'individuo lo rende di fatto schiavo delle sue stesse passioni incatenandolo alla stenuante ricerca del godimento. A tal proposito interviene Gomarasca secondo cui

“nel supermercato delle emozioni il sentire non è più quello del soggetto, ma è un affare che riguarda il controllo impersonale del miglior rapporto input/output. (...) Questa situazione alienante pare immutabile: l'ideologia irrazionalistica del consumo emotivo sembra sia diventata un fatto di costume, un'abitudine a cui ci si è in qualche misura assuefatti”<sup>35</sup>.

In effetti, è proprio la totale immersione nella sfera virtuale che genera nell'essere umano la volontà di liberarsi da ogni vincolo materiale al quale tuttavia non può sottrarsi; di contro, i legami autentici che alimentano una affettività generativa rendono libero l'essere umano nella misura in cui lo vincolano alla necessità del limite e dell'incontro con la realtà dell'altro. Incontro che non è mai semplice o privo di rischi.

La potente incidenza che le tecnologie digitali esercitano nei confronti della sfera emozionale della persona è messa in evidenza anche da Galimberti il quale mostra come, nella società tecnologica dell'apparire, la stessa vita emotiva diventa strumento di esibizione<sup>36</sup>: qui, sostiene il filosofo, si assiste ad un processo di eliminazione del pudore e di omologazione dell'intimità per cui ogni soggetto si sente libero di esibire pubblicamente la propria sfera privata come fosse una proprietà comune. Viene meno allora il gusto della riservatezza e l'esibizione mediatica esaspera la tendenza pornografica della società. Inoltre, come sottolinea sempre Galimberti,

“il modello di sviluppo senza limiti, che sempre più caratterizza il nostro modo di vivere, ci ha portato a commercializzare persino la nostra sfera intima, come è evidente tutte le volte che affidiamo i nostri bambini alle baby-sitter, i nostri vecchi

alle badanti, la cura della casa alle colf, la preparazione del cibo alle rosticcerie, le feste dei bambini alle apposite agenzie, le cene con gli amici al catering, la nostra solitudine o la nostra rappresentanza alle accompagnatrici, le nostre emozioni o sollecitazioni sessuali a chi, a pagamento, è disposto ad offrircele”<sup>37</sup>.

Se da un lato non si può misconoscere il potenziale creativo della tecnologia con tutte le sue ricadute positive per la vita individuale, bisogna tuttavia prendere atto che la società attuale propone spesso una mercificazione delle emozioni non più a servizio del compimento affettivo della persona ma assoggettate al tentativo narcisistico di auto-affermazione e di auto-godimento dell'io. È evidente che questa dinamica viene accelerata e favorita dall'infosfera dove nella maggior parte dei casi le relazioni, prive di qual si voglia vincolo affettivo, rendono l'alterità uno strumento di godimento; non è un caso allora, come evidenzia sempre Galimberti<sup>38</sup>, che le relazioni sociali abbiano sviluppato sintomi relazionali che svincolano la persona dalla possibilità di instaurare legami generativi: tra questi vi è, ad esempio, l'esasperazione del dispositivo del distanziamento, come anche l'intolleranza della distanza come possibilità per rendere manifesto il volto altrui<sup>39</sup>, ma anche l'imperante illusione dell'onnipotenza insieme al tentativo paranoico di esercitare un controllo nei confronti degli altri. Dove regna l'esibizionismo emotivo si assiste, infatti, alla perdita di libertà e all'angoscia di essere anonimi di fronte ad una società che impone la necessità di affermarsi a tutti i costi. Qui le emozioni, ipertrofiche e mercificate, perdono il loro senso per l'affettività, smarriscono il loro valore rispetto alla realizzazione delle persone e si tramutano in tendenze alienanti di godimento narcisistico.

#### 4. L'educazione delle emozioni per un compimento affettivo della persona

Da quanto finora discusso, emerge in modo evidente il carattere ambivalente della sfera emotiva che se da un lato può favorire il compimento affettivo della persona, dall'altro può alimentare le dinamiche nocive del narcisismo e dell'isolamento.

Proprio per questa sua peculiare plurivalenza, la vita emotiva della persona richiede di essere orientata,

34 Cfr. H. Marcuse, *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 2001.

35 P. Gomarasca, *La ragione negli affetti. Radice comune di logos e pathos*, cit., p. 50.

36 U. Galimberti, *Il libro delle emozioni*, cit., pp. 108 – 112.

37 Ivi, p. 113.

38 Ivi, pp. 117 – 128.

39 Sul valore della distanza come tratto costitutivo della relazione interpersonale cfr. D. Pagliacci, *L'io nella distanza. Essere in relazione, oltre la prossimità*, Mimesis, Milano 2019.

necessita cioè di una vera e propria formazione (*Bildung*)<sup>40</sup> capace di indirizzare le emozioni verso la destinazione esistenziale dell'umano che, come insegna il filosofo Max Scheler, coincide con l'amore. Le emozioni, quindi, richiedono di essere strappate alla tentazione idolatrica che trascina l'io nel vortice dell'isolamento affettivo e di essere guidate in un cammino formativo esigente e rigoroso. Nel suo volume sull'*Essenza e forme della simpatia* Max Scheler<sup>41</sup>, proponendo un'analisi dettagliata dei vissuti emotivi della persona a partire da uno sguardo fenomenologico, delinea un percorso di educazione affettiva che, tenendo conto delle emozioni, sappia indirizzare la persona verso il suo completo compimento esistenziale. Secondo Scheler il primo livello della vita affettiva, caratterizzato da emozioni forti e pulsionali, è quello dell'unipatia (*die Einsfühlung*)<sup>42</sup>: essa consiste in una forza emotiva totalizzante che tende ad assorbire l'alterità nella sfera dell'io; le emozioni unipatiche sono quelle per cui il soggetto vuole a tutti i costi trattenere per sé l'alterità inglobandola nel suo medesimo mondo. Un esempio di tale fenomeno è quello dell'innamoramento in cui la forza erotica è talmente prorompente da non lasciare spazio alla libertà di scelta dell'altro, oppure dell'istinto materno che, di fronte al neonato, fa fatica a mantenere la distanza affettiva. Come scrive Scheler<sup>43</sup>, l'unipatia implica una fusione reciproca (*gegenseitige Verschmelzungsphänomen*) ed è il primo grado della vita affettiva poiché coinvolge le emozioni più istintive e arcaiche della soggettività umana. Pur riconoscendo il carattere necessario e fondamentale dei fenomeni unipatici nel percorso di formazione affettiva, Scheler precisa bene che essi debbano essere trascesi dall'orizzonte ulteriore del co-sentire (*Mitgefühl*)<sup>44</sup>: questo è un fenomeno affettivo che implica il riconoscimento dell'altro in quanto altro e

corrisponde all'emozione della simpatia. Quando si vive la compassione, infatti, non ci si identifica con l'altro; si sperimenta il medesimo vissuto altrui, lo si condivide ma senza eliminare la distanza che separa l'io dal tu<sup>45</sup>. Chi vive il co-sentire, allora, condivide il vissuto dell'altro riconoscendolo tuttavia nella sua radicale alterità. Insomma, nel secondo stadio della vita affettiva, per Scheler, è garantita quella distanza emotiva che consente di esercitare una reciproca libertà relazionale, cosa che invece non è possibile per i fenomeni unipatici. Terzo e ultimo stadio del percorso di formazione affettiva è quindi l'amore attraverso il quale l'altro non solo è riconosciuto nella sua libera unicità ma è anche messo nelle condizioni di manifestare il suo più alto potenziale assiologico. Chi ama desidera che l'altro sappia esprimersi nel suo valore sommo realizzandosi come persona dotata di senso e capace di restituire l'amore<sup>46</sup>. Per Scheler, in definitiva, l'amore costituisce l'apice della vita affettiva in cui ogni emozione è strumentale alla piena valorizzazione dell'alterità amata. È evidente, allora, che dal punto di vista del filosofo non è possibile lasciare la vita affettiva a se stessa poiché rischierebbe di arenarsi nei fenomeni unipatici che, per quanto fondamentali e per certi versi fondativi, devono essere oltrepassati perché la persona giunga alla sua destinazione di senso e alla sua massima rivelazione assiologica. Solo attraverso un faticoso percorso di armonizzazione<sup>47</sup> emotiva e di formazione della sfera emozionale è possibile, quindi, condurre la persona alla sua pienezza assiologica la quale è sempre frutto di uno scambio affettivo e di una relazionalità generativa.

Un richiamo alla necessità, per il soggetto, di prendersi cura della propria vita emotiva nell'ambito delle relazioni costitutive giunge anche da Daniele Bruzzone<sup>48</sup>

40 La categoria che meglio esprime la necessità di una formazione continua nel cammino umano verso il proprio compimento esistenziale è quella della *Bildung* utilizzata da Scheler negli scritti dell'ultimo periodo. Cfr. M. Scheler, *Formare l'Uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, a cura di G. Mancuso, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 15 – 16; ma anche A. Tumminelli, *Max Scheler e la Bildung. La cura come armonizzazione di spirito e impulso* in "Per la Filosofia. Filosofia e insegnamento", Anno XXXVII N° 109 – 110, Maggio – Dicembre 2020, Fabrizio Serra Editore, Pisa - Roma 2020, pp. 165 – 170.

41 M. Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, Gesammelte Werke, Bd. 7, hrsg. von M.S. Frings, Bouvier, Bonn 1986 (3., durchges. Aufl.), ed. it. a cura di Guido Cusinato, *Essenza e forme della simpatia*, Franco Angeli, Milano 2010.

42 M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, cit., pp. 97 – 116.

43 Ivi, pp. 55 e ss.

44 L'analisi scheleriana del fenomeno del co-sentire è presente in Ivi, pp. 64 e ss.

45 A questo proposito si vedano anche le analisi proposte da E. Stein in *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma, 1985. Cfr. anche L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006; id., *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

46 Cfr. M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, cit., p. 156

47 La categoria di "armonizzazione" è stata ampiamente utilizzata da Scheler il quale sostiene che *la Durchdringung*, ovvero la penetrazione di spirito e impulso, non è un fatto già dato della personalità ma richiede un impegno costante della persona all'equilibrio (*Ausgleich*). Negli scritti scheleriani dedicati alla *Bildung*, l'armonizzazione è il processo con cui l'essere umano o, più in generale, l'umanità tutta può realizzare nel suo cammino storico il perfetto equilibrio tra impulso e spirito il quale garantisce sia l'attualità della persona sia, di conseguenza, la sua salvezza. Cfr. M. Scheler, *Der Mensch im Weltalter des Ausgleich* (1927), ed. it., *L'uomo nell'epoca dell'armonizzazione*, in Id., *Formare l'Uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, cit., pp. 121 – 150.

48 D. Bruzzone, *La vita emotiva*, op. cit., pp. 129 – 152.

secondo cui “fin dalla nascita – e probabilmente anche prima di venire alla luce – emozioni e sentimenti ci forniscono la sintassi primigenia della realtà”<sup>49</sup>. Riferendosi alle tesi di Nussbaum<sup>50</sup> ed Evans<sup>51</sup>, Bruzzone mostra come la stessa conoscenza del mondo dipenda dalla capacità di orientare ed educare il potenziale emotivo individuale. Egli analizza anzitutto le modalità controproducenti dei vissuti emozionali mostrando come essi, se non adeguatamente indirizzati, possano condurre a distorsioni emotive come la dissimulazione della realtà, la manipolazione degli altri o la superficialità esistenziale. Infatti,

“un cuore poco educato può effettivamente rimanere confinato ai suoi strati più epidermici, senza fare mai esperienza decisiva di ciò che è più profondo e duraturo. L’oggetto intenzionale di un sentire superficiale, d’altro canto, non può che essere friabile e precario, perché solo i sentimenti più profondi possono attingere ciò che è più degno e consistente. Se, da un lato, l’educazione al riconoscimento di ciò che è più significativo e valido ci permette di radicare nel cuore saldamente i sentimenti del bello, del vero e del buono, dall’altro, la disattenzione per ciò che è più importante (e il disprezzo dell’impegno che ne consegue) ci allontana dal nostro “centro” spirituale e ci sospinge verso strati più periferici dell’Io”<sup>52</sup>.

Risulta allora costitutivo per la persona impegnarsi in un percorso di educazione delle emozioni attraverso il quale orientare la sfera emotiva individuale verso quel compimento affettivo che dà senso ed esprime il valore più alto di ogni singolarità umana. Ciò ha bisogno di cura e dedizione quotidiana poiché “la vita affettiva, come un giardino<sup>53</sup>, ha bisogno di cure. I sentimenti devono essere innaffiati regolarmente, potati talvolta, per poter crescere, fiorire e portare frutto. Ciò suppone una pratica quotidiana che, come nello sviluppo delle virtù, dipende dall’esercizio”<sup>54</sup>.

Come si è cercato di mostrare, le emozioni rappresentano una realtà fondamentale della vita umana e il loro potenziale assiologico le rende determinanti per quella fioritura personale che trova la sua massima espressione nella capacità di amare. L’educazione della sfera emotiva, di fronte ad una società narcisistica e prometeica, assume

allora il compito di sottrarre le emozioni alle tentazioni dell’idolatria dell’io e della manipolazione dell’alterità per restituirle al loro significato assiologico: quello di alimentare e rigenerare l’affettività umana come orizzonte di compimento personale.

### Bibliografia essenziale

- Botturi F., Vigna C., (ed.), “Annuario di etica” 1/2004, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Bruzzone, D., *La vita emotiva*, Morcelliana Scholé, Brescia 2022.
- Gargiulo M., Rosato G., Tumminelli A. (eds.), *L’affettività. Orizzonte di compimento umano*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta – Roma 2022.
- Galimberti U., *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2021.
- Gomarasca P., *La ragione negli affetti. Radice comune di logos e pathos*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Heidegger H., *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen 1979.
- Jonas H., in *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1979, tr. it. *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2009.
- Lasch C., *La cultura del narcisismo. L’individuo in fuga dal sociale in un’età di disillusioni collettive*, Neri Pozza, Milano 2020.
- Lingiardi V., *Arcipelago N. Variazioni sul narcisismo*, Einaudi, Torino 2021.
- Nussbaum M., in *L’intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Milano 2004.
- Pagliacci D., *L’Io nella distanza. Essere in relazione, oltre la prossimità*, Mimesis, Milano 2019.
- Pessina A., *L’io insoddisfatto tra Prometeo e Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- Terminio N., *Educare alla relazione. Amore, affetti, sessualità*; EDB, Bologna 2021.
- Scheler M., *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia 2008.
- Id., *Wesen und Formen der Sympathie*, Gesammelte Werke, Bd. 7, hrsg. von M.S. Frings, Bouvier, Bonn 1986 (3., durchges Aufl.), ed it. a cura di Guido Cusinato, *Essenza e forme della simpatia*, Franco Angeli, Milano 2010.

49 Ivi, p. 130.

50 Cfr. M. Nussbaum *L’intelligenza delle emozioni*, cit.

51 Cfr. D. Evans, *Emozioni. La scienza del sentimento*, tr. it. di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2002.

52 D. Bruzzone, *La vita emotiva*, op. cit., pp. 138 – 139.

53 Qui bruuzzone in nota cfr. L. Mortari – F. Valbusa, *L’orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull’educazione alla vita affettiva*, Franco Angeli, Milano 2017.

54 D. Bruzzone, *La vita emotiva*, op. cit., p. 148.





# LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICO-ESPIRITUAL Y CULTURALISTA

Un antecedente filosófico para la relación  
pedagogía-patrimonio cultural

ITZEL CASILLAS AVALOS

Universidad Nacional Autónoma de México

**Citation:** I. Casillas Avalos (2022), *La pedagogía científico-espiritual y culturalista: Un antecedente filosófico para la relación pedagogía-patrimonio cultural* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 2 (1): 31-44, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.62

**Copyright:** © 2022 I. Casillas Avalos. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

## Abstract:

The use of the term cultural heritage started in certain moment to designate certain cultural manifestations generationally transmitted although, throughout history, there had been other words or another way to comprehend what is named by it. Recognizing the above and considering what is understood in this framework by heritage education, this article aims to address a possible philosophical background for the education-cultural heritage relationship from Pedagogy. Wilhelm Dilthey's pedagogical approaches will be discussed, as well as the culturalist pedagogy developed by his disciples, mainly Eduard Spranger and whose work was continued by the Spanish Juan Roura-Parella. With the centrality that they gave to the education-culture link, it will be possible to conceive a path for the philosophical bases of the pedagogical reflection on cultural heritage education.

**Keywords:** pedagogy, culture, education, cultural heritage, heritage education

---

## Introducción

En las últimas décadas la noción de patrimonio cultural ha tomado especial relevancia en el contexto internacional, sobre todo a partir de las políticas derivadas de organismos internacionales. En ese contexto, las convenciones que al respecto ha realizado la UNESCO, principalmente la que data de 1972 y la de 2003, a punto de cumplir dos décadas, han marcado la pauta de las reflexiones. Sin duda se han suscitado muchas aproximaciones a lo que actualmente se concibe como patrimonio cultural, a la par de investigaciones empíricas que demuestran la diversidad de elementos y prácticas culturales, conocimientos y saberes que forman parte de este. En ese cúmulo de trabajos fueron tomando presencia, por un lado, las discusiones

de orden conceptual que pretendían clarificar los términos (pues eventualmente tendrían repercusiones jurídicas o aparecerían en instrumentos normativos), por otro, rastreos que identificaron la forma de referirse al patrimonio en otros momentos históricos, y finalmente, la postulación de una necesaria educación patrimonial y reflexiones pedagógicas en torno a ella.

En este trabajo se pretende prestar atención a aspectos teóricos, históricos, antropológicos e incluso filosóficos que sobre el patrimonio cultural pueden indicarse para el establecimiento del vínculo con la educación en un momento fundamental para la pedagogía como disciplina. Así, a partir de identificar que lo que hoy se conoce como patrimonio cultural ha sido comprendido de distintas formas a lo largo de la historia, y que con ello pueden advertirse formas de vinculación entre la educación y la cultura, se pretende situar como un antecedente de la reflexión pedagógica sobre la educación patrimonial algunas reflexiones filosóficas y científicas gestadas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Se tratará de apuntalar en las ideas de Wilhelm Dilthey sobre la educación y la pedagogía, tomando como base su fundamentación de las ciencias del espíritu, un especial vínculo entre cultura y educación a partir de la noción de espíritu, y la labor que en ese contexto le corresponde a la pedagogía. Posteriormente, se abordará la pedagogía culturalista de los discípulos de Dilthey, principalmente Eduard Spranger, y los desarrollos en la misma línea que lleva a cabo Juan Roura-Parella, español exiliado durante la Guerra Civil a Francia, México y Estados Unidos. Esta “pedagogía de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) se caracteriza por una serie de aspectos peculiares (la historicidad de la realidad y de la teoría educativa, la relación entre la praxis y la teoría, la importancia de la hermenéutica como método de investigación para las ciencias humanas, etc.)”.<sup>1</sup>

La pedagogía científico-espiritual de Dilthey, así como la culturalista de estos autores, puede considerarse como un importante antecedente, aunque claramente no el único. Con el desarrollo aquí planteado puede inaugurarse una veta de reflexión que sitúe los fundamentos teórico-filosóficos de la educación patrimonial en el contexto del desarrollo de la Pedagogía como ciencia social y humana.

1 C. Vilanou, *De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica*, “Revista Portuguesa de Educação”, v. 14, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, s/p.

### *Patrimonio cultural y educación patrimonial*

Hablar de patrimonio cultural entraña una triple dificultad. Por un lado, hay que reconocer que bajo esa denominación se incluye una diversidad de manifestaciones culturales ya sean materiales o inmateriales (también denominadas intangibles o vivas). Es decir, incluye todo aquello a lo que se le ha otorgado un cierto valor en el contexto de una sociedad determinada y que se ha buscado que perdure por esta razón. Por otro, que es una forma de nombrar que no siempre se ha utilizado, ya que se extendió sobre todo en el contexto europeo posterior a la revolución francesa para designar bienes —ante todo materiales— que constituían una herencia.<sup>2</sup> Finalmente, que ha habido otras formas de referencia a lo que incluye que le anteceden, y que aún siguen utilizándose, como la de “bienes culturales”. Estas dificultades insisten en lo que ya ha sido señalado por Josué Llull Peñalba desde un abordaje conceptual histórico y antropológico: que se trata de un concepto “relativo, que se construye mediante un complejo proceso de atribución de valores sometido al devenir de la historia, las modas y el propio dinamismo de las sociedades”.<sup>3</sup>

La relatividad del concepto lleva, entonces, a considerar que no siempre ha sido comprendido de la misma manera, pero también que aquello a lo que remite es cambiante dependiendo del contexto. Siguiendo a Manuel Salge, en Occidente se puede identificar que en cada época histórica se encuentra una cierta forma de comprender al patrimonio o, en sus términos, “una cierta conciencia patrimonial”.<sup>4</sup> Pero, además, donde las valoraciones son cambiantes. Como lo afirma Llull: “la selección de objetos a los que se otorga una serie de cualidades superiores, que justifican la necesidad de su conservación y transmisión para las generaciones futuras, puede cambiar con cierta frecuencia.”<sup>5</sup> Y es aquí donde aparece otro factor a tomar en cuenta: lo que se concibe como patrimonio cultural, trae consigo la necesidad, principal e idóneamente por el grupo que lo identifica como tal, de su conserva-

2 Primero de carácter familiar, posteriormente de carácter nacional y, en ese sentido, histórico. “El vocablo patrimonio tiene un origen latino, derivado de *pater, padre, pai*. [...] Así patrimonio es lo que pertenece al padre, lo que se configura como herencia paterna, o sea, los bienes materiales transmitidos de padre a hijo.” S. Teixeira, *Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía*, “Estudios Pedagógicos”, v. XXXII, n. 2, Chile, 2006, p. 134.

3 J. Llull, Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural, “Arte, Individuo y Sociedad”, n. 17, 2005, pp. 179-180.

4 Cfr. M. Salge, *Sobre el concepto de patrimonio cultural inmaterial*, “Baukara”, Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina, n. 5, Bogotá, mayo 2014, p. 6.

5 J. Llull, op. cit., p. 180.

ción y transmisión.

Llull, tanto como Salge, permiten identificar, aún sin ser su propósito, que cada forma de comprender al patrimonio ha tenido una consecuencia en el terreno educativo. En la Antigüedad clásica hablar de patrimonio refería a la riqueza individual y posesión monetaria, al coleccionismo y/o acumulación de obras de distinto tipo, adquiriendo “así una significación pedagógica, [y] se convirtió en modelo referencial del ‘buen gusto’ al que todas las manifestaciones culturales debían imitar”.<sup>6</sup> Posteriormente, en el Renacimiento el énfasis fue colocado en los monumentos así como en cualquier manifestación artística que permitiera identificar el paso del tiempo y fungir como documento histórico. En ese contexto se fueron creando instituciones como las academias encargadas de “la protección, estudio, catalogación y difusión pedagógica de los monumentos grecorromanos”.<sup>7</sup> Paulatinamente se produjo un cambio y el acento fue puesto en el patrimonio como elemento de identidad cultural y, especialmente nacional. “Así, en Europa durante el Romanticismo se consolida una amalgama entre el sentimiento patriótico y la conciencia patrimonial, que dirigida a la educación del ciudadano constituiría un elemento fundamental para la cohesión social”.<sup>8</sup> Para ello, principalmente el Museo —además de la biblioteca y los archivos— se convierte en la institución paradigmática en los siglos XVIII y XIX, aunque no sin sesgos de distinción social para el acceso cultural. Cuando “los bienes culturales se consideraron elementos significativos del acervo cultural de toda la nación”,<sup>9</sup> vino el surgimiento de una serie de legislaciones específicas que planteaban el resguardo de “lo nuestro”. Pero lo anterior también condujo a la emergencia de movimientos educativos que permitieran la democratización de la cultura, esto es, posibilitar el acceso a distintas poblaciones a estos recintos de resguardo —y muchas veces de descontextualización— de elementos culturales. Llull refiere, por ejemplo, a los movimientos de Educación Popular, a la Institución Libre de Enseñanza, el Museo Pedagógico, y las Misiones Pedagógicas.

Es en este contexto donde comenzó a ampliarse por vez primera la preocupación por la valoración y conservación del patrimonio cultural a toda la sociedad, y no únicamente a una élite intelectual [...] los gobiernos liberales se comprometieron con la gestión de la educación y la cultura como una parte esencial de sus políticas sociales.<sup>10</sup>

6 Ivi, p. 184.

7 Ivi, p. 186.

8 M. Salge, op. cit., p. 8.

9 J. Llull, op. cit., p. 188.

10 Ivi, p. 195.

De una concepción elitista se arriba a una perspectiva cultural más amplia del patrimonio que tiene que ver con toda la sociedad. Así, finalmente se llega a considerar al patrimonio como algo de valor para la humanidad independientemente del contexto en el que se haya gestado o se encuentre. Y este movimiento tendrá gran relevancia para la institucionalización del concepto de patrimonio cultural, en primera instancia el tangible, con un preponderante papel de los Estados nación en su identificación y protección.

Por otro lado, la Segunda Guerra Mundial implicará una mirada de mayor atención y protección del patrimonio, donde el protagonismo lo asumirá sin duda la UNESCO, que ha impulsado reflexiones y acciones alrededor de lo que se denomina patrimonio cultural. Por situar algunos momentos: en 1954, en la Convención para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado de la Haya, es utilizada por primera vez la expresión bienes culturales “con la intención de otorgar una visión más amplia y actualizada al concepto de patrimonio histórico artístico, incluyendo en esa categoría tanto los bienes muebles e inmuebles de gran importancia cultural”.<sup>11</sup> Posteriormente, será en 1972 que se proclama la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural y, tras un largo recorrido y acciones en el ámbito, en 2003 la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Esta última dando cuenta de que:

la noción de bien cultural se ha ido ampliando progresivamente para incluir no sólo monumentos históricos y obras de arte, sino también elementos folklóricos, bibliográficos, documentales, materiales, etc., cuya significación no tiene por qué ser sólo histórica o estética, sino que son valiosos por tratarse de manifestaciones de la actividad humana [...].<sup>12</sup>

El papel de la UNESCO ha seguido siendo fundamental, no sólo en la definición del patrimonio cultural (material o inmaterial), sino en el establecimiento de elementos que permitan su identificación, conservación, preservación, resignificación y salvaguardia (todos estos términos puestos en juego de diferentes momentos y circunstancias), y por supuesto en el establecimiento de una serie de indicaciones sobre la vinculación educación-patrimonio. La definición de patrimonio cultural puede ser establecida desde diferentes lugares, por ejemplo, la que nos ofrece Llull es la siguiente, y en ella podemos ver subrayados

11 Ivi, p. 197.

12 Ivi, p. 180.

una serie de aspectos que encontraremos en los planteamientos de los autores a tratar más adelante.

el conjunto de *manifestaciones* u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia *histórica*, y que constituyen elementos significativos de su identidad como *pueblo*. Tales manifestaciones u objetos constituyen testimonios importantes del progreso de la civilización y ejercen una función modélica o referencial para toda la sociedad, de ahí su consideración como *bienes culturales*. El *valor* que se les atribuye va más allá de su antigüedad o su estética, puesto que se consideran *bienes culturales* los que son de carácter histórico y artístico, pero también los de carácter archivístico, documental, bibliográfico, material y etnográfico, junto con las creaciones y aportaciones del momento presente y el denominado legado inmaterial.<sup>13</sup>

Ahora bien, como ya se pudo identificar, cada manera de comprender al patrimonio trae consigo acciones educativas. Por lo que se puede plantear que la educación patrimonial se presenta a la par que las concepciones de patrimonio que se han puesto en marcha. No obstante, la reflexión sobre esta educación patrimonial, y su identificación como un campo de indagación no ha sido reconocido. Todavía era considerado como emergente a principios de la segunda década del siglo XXI, aun a pesar de reconocer los avances en ese ámbito.<sup>14</sup> Valentina Cantón aportó mucho al establecimiento de las pautas de lo que es la educación patrimonial:

La educación es el proceso mediante el cual una generación transmite a otra más joven su riqueza material, cultural y espiritual, y sus formas de relación con los bienes de la naturaleza. Al educar cumplimos nuestro compromiso activo con la memoria y con la historia [...] La educación patrimonial es un campo de la educación cuyo objeto de estudio es el patrimonio. Es una acción educativa organizada y sistemática dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su patrimonio cultural, histórico y éticoespiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad como individuos y como comunidad, y de la comprensión plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura –entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados.<sup>15</sup>

13 Ivi, p. 180. Cursivas mías.

14 V. Cantón Arjona, *La educación patrimonial, Dibujo de territorios y fronteras*, “Correo del Maestro”, n. 205, Junio de 2013, en línea: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-205/s/12052742>

15 V. Cantón, O. J. González Sáez, *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora*

En la cita anterior podemos encontrar no sólo su posición con respecto a la educación en general, sino también aquello en lo que consiste la educación patrimonial en dos sentidos: como campo al que le compete el estudio del patrimonio, pero también en tanto acciones que se inscriben en lo que podríamos llamar la dinámica propia de vida cultural de una comunidad de individuos determinada. En ese ámbito también se postula una pedagogía del patrimonio retomada de la Recomendación relativa a las medidas para promover la conservación integrada de los conjuntos históricos compuestos de bienes inmuebles y bienes muebles del Consejo de Europa: “Una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, trata de integrar los diferentes métodos activos de la enseñanza asumiendo la liberación de disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de comunicación y expresión”.<sup>16</sup> No deja de reconocerse que la educación patrimonial, como la educación en general, requiere de abordajes multi, inter y transdisciplinarios. Sin embargo, asumiendo a la pedagogía como la ciencia de la educación, que puede ofrecer una mirada y lectura amplia y abarcativa de la educación en tanto un fenómeno complejo, la intención es ofrecer aspectos histórico-filosóficos que permitan articular educación-cultura y, desde ahí, un planteamiento de la propia pedagogía. Esto, me parece, puede aportar mucho a la intención de la propia educación patrimonial, como nos la advierte la autora:

La educación patrimonial abre puertas y ventanas a sus estudiosos para abonar a la restauración de una vieja herida –tan dolorosa como costosa– infligida a nuestro sistema educativo y sus actores a lo largo del siglo XX: la creciente separación, artificial y artificiosa, entre la educación y la cultura. Interpretada y actuada como mera instrucción, la educación, especialmente la escolarizada, fue dejando de lado el tema de la cultura, olvidando u omitiendo el lugar fundamental y privilegiado que ésta debe tener en la tarea educativa.<sup>17</sup>

*de la calidad educativa*, “Correo del Maestro”, n. 161, octubre 2009, p. 43.

16 V. Cantón, *Algunos elementos para la construcción de una caja de herramientas para la educación patrimonial. Actividades participativas*, “Correo del Maestro”, n. 210, noviembre 2013, p. 39. Queda a discusión posterior lo que se comprende como Pedagogía en esta definición, y que puede conducir a la confusión con aquello que estudia, la educación. Asimismo, se advertirá líneas posteriores que es una forma de comprender a la pedagogía que dista de la conformada en el contexto alemán de los autores abordados. No obstante, lo importante es identificar el uso de la expresión “pedagogía del patrimonio”.

17 V. Cantón, *La educación patrimonial, Dibujo de territorios y fronteras*, “Correo del Maestro”, n. 205, Junio de 2013, en línea: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-205/s/12052742>

Veamos pues cómo, de un momento constitutivo de la pedagogía como ámbito científico de estudio de la educación como sistema cultural, se pueden extraer aspectos para marcar antecedentes de la pedagogía en relación con el patrimonio cultural.

### *La pedagogía científico espiritual: Wilhelm Dilthey y la pedagogía*

De sobra es conocido el proyecto de fundamentación de las llamadas ciencias del espíritu por Wilhelm Dilthey. En su obra, un eje nodal fue considerar a los estudios históricos, sociales y culturales con el estatus de ciencia, diferenciándolos de los estudios científicos de la naturaleza. La vía para su fundamentación fue reconocer que los hechos que estudian unas y otras son distintos, como distinta es, entonces, su finalidad de conocimiento, así como su método:

Las ciencias del espíritu se diferencian de las ciencias de la naturaleza, en primer lugar, porque éstas tienen como objeto suyo hechos que se presentan en la conciencia dispersos, procedentes de fuera, como fenómenos, mientras que en las ciencias de la naturaleza se nos ofrece una conexión natural sólo a través de conclusiones suplementarias, por medio de un haz de hipótesis. Por el contrario, en las ciencias del espíritu tenemos como base la conexión de la vida anímica como algo originalmente dado. La naturaleza la “explicamos”, la vida anímica la “comprendemos”.<sup>18</sup>

Las ciencias del espíritu (*Geist*, noción alemana para tratar lo social, histórico, y cultural), estudian algo que se da en un tiempo y lugar, siendo la vida lo principal a considerar y que se ofrece al estudio vía manifestaciones que pueden ser de tres tipos: 1) conceptos, juicios y construcciones del pensamiento, 2) acciones, y 3) expresiones de vivencias.

El mundo en que vivimos es siempre una realidad significativa. A esta amplia realidad se le denomina espíritu. En este espíritu se distingue siempre un lado objetivo y otro subjetivo. [...] La significación de la vida se manifiesta en las objetivaciones del espíritu (Dilthey). Este mundo de objetivos con sentido, ese mundo en que casi nada es neutral, sino que tiene su finalidad, su valor, es una estructura unitaria, viva, en constante movimiento.<sup>19</sup>

18 W. Dilthey, *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México 1945, p. 197.

19 J. Roura-Parella, *La educación viva [1935], Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona 2020, p. 115.

Dicho de otra manera, la vida se va objetivando, y estas objetivaciones son concebidas como manifestaciones concretas del espíritu. Se trata de expresiones culturales producto del movimiento de la propia vida o experiencias vividas del individuo (vivencias). Según Roura-Parella, el espíritu objetivo signa “al conjunto de expresiones de la vida fijadas de algún modo”,<sup>20</sup> es decir, debe comprenderse como la conexión que guardan los individuos en comunidad bajo fines y valores que se concretan en instituciones histórico-sociales, religión, arte, ciencia, filosofía, el Estado, objetos tangibles, entre otros.

Los planteamientos de Dilthey no dejaron de tener vinculación con la educación y la pedagogía en su propia obra, pues “ha hecho más [que exponer las generalidades de las ciencias del espíritu]: ha trazado el esquema de algunas ciencias particulares del espíritu: la filosofía, la pedagogía, la psicología comparada, la poética, etc.”<sup>21</sup> No obstante, poco se conocen sus trabajos en torno a la educación y a la pedagogía. Entre los que podemos destacar están los textos que conforman el tomo IX de sus *Escritos* titulado *Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems* (Pedagogía, historia y fundamentación del sistema) editado por el filósofo y pedagogo alemán Otto Friedrich Bollnow en 1934. En español, esta obra fue publicada en dos libros independientes, por un lado, *Historia de la pedagogía* y, por otro, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.<sup>22</sup> A estos dos libros se puede agregar el documento: “Acercas de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal” de 1888.<sup>23</sup>

Los tres textos fueron realizados por Dilthey en el contexto de la impartición de cursos y la cátedra sobre pedagogía en la Universidad de Breslau entre 1874 y 1875, y en la Universidad de Berlín entre 1884 y 1894. Sobre los cuales llegó a pronunciarse en los siguientes términos: “estas lecciones han sido para mí en cierta consideración, desde hace muchos años, las más preferidas de mis cursos”.<sup>24</sup>

Para Dilthey, la educación es definida como: “la actividad

20 J. Roura-Parella, *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México 1948, p. 67.

21 E. Ímaz, *Asedio a Dilthey*, El Colegio de México, México, 1945, p. 55.

22 W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires 1968; y W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires 1965.

23 Un discurso que el autor pronunció para la Academia Berlinesa de las Ciencias forma actualmente parte del libro W. Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México 1954.

24 W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, op. cit., p. 9.

planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo”,<sup>25</sup> es decir, un conjunto intencional de acciones entre generaciones con un fin determinado que constituye un sistema cultural de acción formadora. Pero ella misma, la educación, no es un fin, “sino sólo medio para el desarrollo de una vida anímica. O bien puede ser la expresión de un deber, ser, de una aspiración a un fin, en suma, de una tendencia de una voluntad que no está al servicio de ningún fin puesto más allá”.<sup>26</sup> La educación cumple con la incorporación de las generaciones menores en la vida y desarrollo de la sociedad y cultura de la que se trate, conllevando ello un proceso personal: “quiere procurar a los individuos un desarrollo valioso que les satisfaga y quiere ofrecer a las comunidades el grado máximo de rendimiento”.<sup>27</sup> Dilthey reconoce que en primer lugar la educación se suscita en el contexto familiar, en la relación padres-hijos, pero la familia no es una entidad separada del conjunto de lo social y cultural, sino que está en vinculación o, a decir de Dilthey, dependencia, respecto a la comunidad local, el Estado y, en su momento aún con la Iglesia. Reconociendo pues la esfera de acción de la educación más allá de la familia surge el papel del educador, sobre todo en el marco de la instrucción pública. Este educador debe estar advertido de la teoría pedagógica, de las mejores maneras de propiciar la formación de los educandos, y en ese sentido, de cómo se gesta y desarrolla la vida anímica. Es en colectivo, de manera amplia, en la comunidad local pero que alcanza hasta el nivel nacional, donde se produce la formación. Entendiendo por el término formación (*Bildung*), “la función de todas las instituciones de la sociedad humana, puesto que todas, al fin, coactúan para dar a los individuos su configuración más elevada”<sup>28</sup> y por formar, “toda actividad que produce la perfección de los procesos en un alma. *Formación*, todo género de perfeccionamiento de tal alma. Según esto, aquélla es considerada aquí como un fin en sí”.<sup>29</sup> *Bildung* guarda una conexión con la cultura en la misma palabra en alemán, pues puede traducirse como formación cultural, y su sentido sólo es comprensible remitiéndose a una tradición, donde estarán determinadas no sólo su definición, sino también su finalidad.

25 W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, op. cit., p. 44.

26 Ivi, p. 31.

27 Ivi, p. 55.

28 Ivi, p. 45.

29 Ivi, p. 55.

Quiero designar lo que la educación persigue, con la expresión “ideal de formación”. Éste se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa. Al mismo tiempo está condicionado por el estado de esta generación el sistema de medios por los cuales la educación se realiza.<sup>30</sup>

Es la formación, pues, lo que se busca con la educación. Por tanto, el ideal de la vida en un contexto específico encuentra en la educación la manera de llevarlo a su desarrollo convirtiéndolo entonces en el ideal y fin de formación. De ahí que lo primario a tomar en consideración en el estudio de la educación desde la pedagogía es:

[...] una constitución determinada de la vida del pueblo, de la que surgen las condiciones, las necesidades y los ideales; con estos tres factores se constituye una educación determinada. Después ésta reacciona sobre la constitución de la vida nacional, y sólo entonces surge la forma de la acción recíproca entre la constitución de la vida nacional y la educación, que se continúa en lo sucesivo hasta que se presenta la influencia modificadora de otros pueblos.<sup>31</sup>

Se trata así, entonces, del sistema cultural de la educación, y es a la pedagogía a la que le corresponde estudiarlo y producir conocimiento. La educación es una actividad generacional, como ya se mencionó, y esta es una característica de todo sistema cultural, ya que hace que se transmita y no perezca. Aunque, siguiendo a Dilthey “las representaciones, conceptos e ideas son transmisibles de generación en generación: pero la voluntad y los sentimientos no lo son nunca”.<sup>32</sup>

La pedagogía como ciencia del espíritu abarcaría dos partes: una que recoge de la práctica las enseñanzas necesarias en el sentido técnico y establece, además, las normas para el desarrollo de los ideales de formación en apego a los ideales de la vida, y otra que sería la parte histórica que advierte los diferentes ideales de formación en diversos contextos y pueblos. La pedagogía se encuentra entre las ciencias que estudian hechos de segundo grado, es decir, los que se dan como resultado por la vida en sociedad, las ciencias de los sistemas culturales. Y es por esto por lo que, en tanto ciencia, no puede quedarse únicamente en la producción de conocimiento, pues debe considerar una parte que conduzca a acciones con base en las finalidades establecidas. A su vez, al ser una ciencia que abarca un hecho cultural, requiere del conocimiento

30 W. Dilthey, *Historia de la pedagogía*, op. cit., p. 14

31 Ivi, p. 60.

32 Ivi, p. 67.

histórico, pero también de una concreción en y para el pueblo del que se trate, pues es con sus integrantes y en ellos que rendirá sus beneficios.

La demanda de Dilthey a propósito de considerar de forma específica las manifestaciones del espíritu en los pueblos,<sup>33</sup> es porque los comprende como “centros vivos y relativamente independientes de la cultura en la conexión social de una época, sujetos del movimiento histórico”<sup>34</sup> en donde, formando una unidad casi independiente, se presentan manifestaciones de vida compartidas: lenguaje, religión, derecho, etcétera. Es en estos pueblos en donde se establecen ideales de vida a los que se ajustan los sistemas culturales y a los que finalmente responden vía acciones, tal como sucede con la educación.

La comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo, con lo cual la Ciencia de la Educación acaba diluyéndose en una Filosofía de la Educación, en una idealización del hombre y su formación, alejándose, con ello, de la necesaria materialidad de la ciencia.<sup>35</sup>

La idea anterior adquiere sentido sobre todo a partir de comprender que, para Dilthey, en la medida en que aborda a la educación y a la formación del hombre, “la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica nos puede dar la clave”.<sup>36</sup> Así, la pedagogía coincide con la filosofía y su necesidad de actuar.

La pedagogía científica debe asumir la historicidad y concreción cultural de los hechos sociales, y al ser la educación y la propia vida de este carácter, histórico-culturales, todo el conocimiento que se produzca debe atender su naturaleza, pues “si se considera aisladamente al individuo y se intenta determinar abstractamente el fin del mismo y derivar de él el objetivo de la educación, la concepción podrá ser más noble y más inteligente o más baja y más limitada, pero nunca puede ofrecer una

solución científica”.<sup>37</sup> Si se busca una pedagogía científica, se deben buscar bajo las coordenadas de tiempo y lugar los ideales de vida con apego de los cuales se ha establecido el ideal de formación y establecer los medios y las normas a partir de los cuales se hace asequible en tanto finalidad. “Pues para el sentido histórico es claro que no se puede violentar y disolver el *ethos* histórico de un pueblo, que también ha producido su sistema educativo, mediante la intervención de una teoría radical que, partiendo de un sistema universalmente válido, pretende regular la educación de todos los pueblos”.<sup>38</sup>

Pero para hacer asequible tal pedagogía, se requería que ésta tomara lo que Dilthey desarrolló como base de todas las ciencias del espíritu. En primer lugar, la psicología, pues aborda la vida anímica y las conexiones teleológicas conforme a las cuales se dan los sistemas culturales y los modos de organización de la sociedad. Así, sería una ciencia base y de referencia para la pedagogía, que no proporciona sólo medios de actuación, sino que echa luz sobre el marco en el que se inscribe la educación misma: la vida. Siguiendo a Ímaz, la teoría estructural de la psicología es fundamento para las ciencias del espíritu, por el tipo de conocimiento que posibilita sobre el individuo en sus relaciones con el mundo.<sup>39</sup> En segundo lugar, como ya se mencionó, si Dilthey diferenció los hechos a estudiar por unas y otras ciencias, le fue necesario plantear dos finalidades de conocimiento distintas. Recuperando la distinción del historiador neokantiano alemán Johann Gustav Droysen (1808-1884),<sup>40</sup> entre el comprender (*Verstehen*) y el explicar (*Erklären*), establece que es necesario situar las particularidades de las ciencias que abordan hechos históricos y sociales frente a las que estudian hechos de la naturaleza. Con lo anterior llegó entonces a postular a la hermenéutica como el fundamento metodológico de las ciencias del espíritu.

Así el análisis trata de *comprender*, de una parte, la función educativa en la sociedad estudiando comparativamente la educación nacional de los diferentes pueblos en sus diferentes circunstancias particulares, y de otra,

33 En la *Introducción a las ciencias del espíritu* Dilthey refiere a los pueblos, mientras que en *El Mundo Histórico* está ampliado a generaciones, naciones, épocas y periodos.

34 W. Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, tr. Eugenio Ímaz, México, FCE 1949, p. 49.

35 Colom, cit. en J. C. Rincón Verdadera, *El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas*, “Revista Teoría de la educación”, v. 21, n. 2, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 2009, p. 133.

36 W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, op. cit., p. 45.

37 Ivi, p. 24.

38 W. Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, op. cit., p. 343.

39 Cfr. E. Ímaz, *Prólogo del traductor*, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, FCE, México 1944, pp. IX-XXVIII.

40 Para Abbagnano es Dilthey el primero en formular “claramente” esta distinción en la *Introducción a las ciencias del espíritu*. Cfr. *Diccionario de filosofía*, 4ª ed., FCE, México 2004. No obstante, es importante aclarar que fue Droysen el primero en establecerla y Dilthey se sirvió de ella, lo cual se puede encontrar argumentado en el texto de Michael J. Maclean, *Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics*, “History and Theory”, Wesleyan University Press, v. 21, n. 3, 1982, pp. 347- 365.

poniendo en relación con los hechos el conocimiento psicológico y sociológico de sus factores.<sup>41</sup>

Siendo que a la pedagogía le correspondería conocer las manifestaciones del sistema cultural de la educación, específicamente los ideales de formación y las acciones conducentes a su alcance y desarrollo, requiere de un método propicio que le permita la vinculación de las acciones particulares, sus objetivaciones, así como su historia y raigambre en los pueblos. Este método será el hermenéutico. De manera que la pedagogía debe operar “con el método de la comprensión histórica la vida humana y sus productos culturales (lenguaje, religión, arte, filosofía, moral). Para ello, se vale de una psicología interpretativa que revive la estructura de un individuo o de una época.”<sup>42</sup>

Es sólo a partir de extender los desarrollos del proyecto de fundamentación de las ciencias del espíritu de Dilthey que se puede hablar de una metodología hermenéutica para el abordaje del hecho educativo en tanto un sistema cultural, concibiéndolo como el “creador de la concepción histórico-espiritual, con la que pone en relación a la historia de la pedagogía [...] [haciendo que llegue al plano de la] historia general de la cultura, adquiriendo jerarquía científica”.<sup>43</sup> Esta pedagogía diltheyana se concibió por varios autores, entre ellos Conrad Vilanou, como una “pedagogía de las ciencias del espíritu” (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que debía guiarse bajo el modelo de una hermenéutica como método de comprensión de los fenómenos educativos cultural e históricamente localizados.

Además, esta pedagogía diltheyana fue denominada filosófica, nombramiento que se corresponde con reconocer que gran parte de los postulados y fundamentaciones provienen de un discurso filosófico.

Refiriéndonos retrospectivamente a Schleiermacher (1768-1834), e influida en sus inicios por Dilthey (1833-1911), la pedagogía filosófica se extendió cada vez más en Alemania desde los años veinte. [...] Entre sus representantes más influyentes se encuentran desde aquel entonces Herman Nohl (1879-1960), Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963), Wilhelm Flitner (nac. en 1889) y Erich Weniger (1894-1961).<sup>44</sup>

41 W. Dilthey, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, op. cit., p. 47. Cursivas mías

42 M. Beuchot, *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá 2010, p. 22.

43 L. Luzuriaga, *Nota preliminar*, en Wilhelm Dilthey, *Historia de la pedagogía*, op. cit., p. 7.

44 C. Wulf, *Teorías y conceptos de la ciencia de la educación*, en Wolfgang Küper (comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*, 2ª ed., Quito-Ecuador, Ediciones ABYA-YALA 2002, p. 63.

No obstante, aunque se ubique al interior de una “pedagogía filosófica”, siempre es bajo la consigna de que, en última instancia, “todas las direcciones teóricas de la ciencia de la educación no son más que aspectos de una sola y única pedagogía”.<sup>45</sup>

Si bien Dilthey no se refiere como tal al patrimonio cultural en relación con la educación, la pertinencia de abordarlo aquí va en dos sentidos. Por un lado, porque con sus ideas instaura la posibilidad de comprender la relación educación-cultura de una manera particular y la necesidad de una reflexión científica sobre ella que le correspondería a la pedagogía. Ahora bien, esta ciencia del espíritu, al igual que las demás, sólo puede emprender sus análisis a partir de la comprensión de la vida anímica temporal y geográficamente situada desde sus propias manifestaciones, esto es, el espíritu objetivo, y sus relaciones con los individuos, el espíritu subjetivo. Lo cual forma parte y está en estrecha vinculación con la comprensión del siglo XIX de lo que ahora se conoce como patrimonio cultural. Y aquí resuenan entonces a la luz de Dilthey las siguientes palabras utilizadas por Bonfil Batalla para definir al patrimonio:

[...] todos los pueblos tienen cultura, es decir, poseen y manejan un acervo de maneras de entender y hacer las cosas (la vida) según un esquema que les otorga un sentido y un significado particulares, los cuales son compartidos por los actores sociales. La producción de la cultura es un proceso incesante, que obedece a factores internos y (o) externos y que se traduce en la creación o la apropiación de bienes culturales de diversa naturaleza (materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos, emotivos) que se añaden a los preexistentes o los sustituyen, según las circunstancias concretas de cada caso. Así se constituye el patrimonio cultural de cada pueblo, integrado por los objetos culturales que mantiene vigentes, bien sea con su sentido y significado originales, o bien como parte de su memoria histórica. [...] El valor patrimonial de cualquier elemento cultural, tangible o intangible, se establece por su relevancia en términos de la escala de valores de la cultura a la que pertenece; en ese marco se filtran y jerarquizan los bienes del patrimonio heredado y se les otorga o no la calidad de bienes preservables, en función de la importancia que se les asigna en la memoria colectiva y en la integración y continuidad de la cultura presente.<sup>46</sup>

Por otro lado, está un aspecto sólo comprensible con el recorrido anterior, y es tomar esta pedagogía científic-

45 L. Luzuriaga, *La pedagogía contemporánea*, 8ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires 1966, p. 15.

46 G. Bonfil Batalla, en *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos 3. Pensamiento acerca del patrimonio cultural. Antología de textos*, CONACULTA, México 2003, p. 48.

o-espiritual en cuenta como el antecedente más importante de quien devienen las llamadas “pedagogías culturalistas”.

Las Pedagogías Culturalistas o Pedagogías de las Ciencias del Espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) suponen una visión filosófica (espiritual y antropológica) de la educación muy próxima al hombre, la vida y la historia (Álvarez, 2001, 65). Estas pedagogías se centran en la transmisión de los contenidos culturales vitales (espíritu objetivo) a las nuevas generaciones (espíritu subjetivo) para que éstas puedan recrear todo un mundo de significados culturales. Es la realidad cultural quien mejor puede formar a los educandos, de ahí, precisamente, que sea la comunidad de cultura (comunidad de significados) la encargada de transmitir los conocimientos necesarios para la adecuada formación de los futuros ciudadanos.<sup>47</sup>

La relación con el patrimonio cultural empieza a ser cada vez más evidente a partir de los términos utilizados para comprender aquello en lo que consisten la educación y la pedagogía en relación con la cultura, como se verá a continuación.

### *Las pedagogías culturalistas*

Los trabajos e ideas de Dilthey, tanto filosóficos como pedagógicos, van a ser reconocidos como antecedentes de las llamadas pedagogías culturalistas, desarrolladas sobre todo por sus discípulos. Entre los que destacadamente se encuentran Eduard Spranger, Hermann Nohl, Wilhelm Flitner y Theodor Litt. Todos ellos “herederos directos del pensamiento espiritualista, psicologista e historicista de Wilhelm Dilthey, elaborando a partir de él pedagogías de marcado carácter espiritual y cultural (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*)”.<sup>48</sup> Estos autores estarán en la línea de aquellos quienes intentaron “llevar este campo tan abigarrado hacia una línea de teorización hermenéutico-reflexiva más coherente y, en consecuencia, dejar de lado otras opciones como la psicología experimental”.<sup>49</sup> Atraviesa el planteamiento de estos autores la idea de una pedagogía a la que, como ciencia del espíritu, le compete comprender y cuyo “fundamento radical de la teoría pedagógica se halla en la filosofía como hermenéutica de las concepciones del mundo y de la vida”.<sup>50</sup>

47 J. C. Rincón, op. cit., p. 133.

48 Ivi, p. 133

49 J. Schriewer y E. Keiner, *Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, v. 2, n. 3, enero-junio, México, COMIE, p. 133.

50 F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, 13ª ed., Porrúa,

Es por lo anterior que “el método hermenéutico-interpretativo (comprensión histórica) es consustancial a estas pedagogías. La comprensión de los fenómenos educativos es la tarea científica que se le asigna a la pedagogía en tanto teoría del conocimiento educativo”.<sup>51</sup> A su vez, donde subyace al planteamiento de que la educación, siendo una acción generacional, es la encargada de la transmisión de la tradición y la cultura espiritual, por ende, podríamos aventurar, del patrimonio cultural en cualquiera de sus manifestaciones.

Estas ideas fueron tomadas como el cuerpo argumentativo de la (o las) pedagogía(s) de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), con una base filosófica ineludible. Y es entonces que sus distintos énfasis harán que sus planteamientos se reconozcan como herederos de la tradición diltheyana, pero a su vez, consolidando la idea de la vinculación educación-cultura, conformando una corriente pedagógica denominada filosófica o cultural.

Esta pedagogía cultural se desarrolló principalmente desde la Escuela Dilthey y coincide en gran medida con los nombres ya mencionados en relación con los fundamentos hermenéuticos de la pedagogía: Litt, Spranger y otros. Su principal problema es la investigación de los procesos involucrados en la apropiación de la cultura objetiva. Los problemas presentados por la instrucción del lenguaje y la historia han recibido nuevos ímpetus especialmente fuertes de la pedagogía cultural.<sup>52</sup>

En el lugar más importante de esta pedagogía culturalista, tenemos a Spranger, quien llegó a ocupar la cátedra de pedagogía de Dilthey en Berlín. Para este autor, la educación en su totalidad está entrelazada con la cultura, por ello, “el conjunto de las ciencias del espíritu coincide en el planteamiento del problema pedagógico”,<sup>53</sup> siendo necesaria una “pedagogía de la comprensión hermenéutica” donde comprender sea el percatarse del sentido de las conexiones espirituales de los acontecimientos educativos ubicados en tiempo y espacio. A continuación recupero las palabras de Rincón, mismas que de manera muy clara sitúan el contexto de esta pedagogía cultural y permiten situar la discusión en el tono pretendido:

México, 1976, p. 706.

51 J. C. Rincón, op. cit., 133.

52 O. Bollnow, *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*, tr. Donald Moss and Nancy Moss, Duquesne University Press, Pittsburgh 1987, p. 140. Traducción propia.

53 E. Spranger, *Cultura y educación (Parte temática)*, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires 1948, p. 25.

Así pues, la educación se mueve siempre del valor objetivo de la cultura a la subjetiva receptividad de los valores culturales por parte de los sujetos educandos (transformar la cultura objetiva en cultura subjetiva o, dicho de otro modo, hacer vivir la cultura en los educandos), siendo la formación el principal proceso educacional (Spranger, 1947, 69; Ali Jafella, 2006, 152). Ahora bien, la educación no debe consistir, únicamente, en la simple transmisión del *patrimonio cultural objetivo*, históricamente dado, de la vieja a la nueva generación. La educación ha de procurar también el desarrollo del espíritu objetivo en sentido crítico normativo, es decir, ético-moral. En educación no puede tratarse sólo de introducir en la comprensión de los educandos la cultura dada, pues entonces sólo sería un medio de eternizar las relaciones existentes, con sus defectos y limitaciones (mera reproducción). No se trata, por lo tanto, de transmitir un sentido de la vida y de la cultura ya terminado y establecido (cosificado), sino de la búsqueda del sentido supremo de la cultura para que ésta llegue a ser una creencia en el alumno en desarrollo (Spranger, 1966b, 452-453). En definitiva, la educación tiene la función de proseguir la tradición cultural, pero también de avivarla espiritualmente: la esencia de la educación es vivificar de manera personal la cultura (Merino, 2005, 236).<sup>54</sup>

La pedagogía, siguiendo a Spranger, logra su empresa científica en tres momentos: 1) descriptivo: a partir del señalamiento de las relaciones entre la cultura y la educación, 2) comprensivo: descomposición de la estructura del mundo espiritual para destacar la función de la educación y plantear la estructura ideal de ésta, y 3) normativo: da modelos de acción para la educación.<sup>55</sup> Esta concepción es inseparable “de tres conceptos clave: *espíritu objetivo* (mundo cultural), la *psicología comprensiva* (hermenéutica) y la *tipología humana* (tipo ideal de hombre)”<sup>56</sup>, cada uno de ellos con una elaboración propia del autor. Particularmente en los dos primeros momentos vemos la recuperación de Dilthey y cómo le permiten a Spranger plantear una pedagogía hermenéutica atravesada por una concepción de la psicología como aquella que comprende la vida anímica y sus manifestaciones culturales.

54 J. C. Rincón, op. cit., p. 145. Cursivas mías.

55 Ibid.

56 Ivi, p. 139. Esta tipología es construida por Spranger y se conforman como “esquemas generales de entendimiento de la conducta humana, capaces de dar sentido totalizador a la misma y de explicar, en lo concreto, las motivaciones de los actos singulares”, ivi, p. 140. Para Spranger hay seis tipos ideales: el hombre teórico, el hombre económico, el hombre estético, el hombre social, el hombre político y el hombre religioso.

Hemos dicho que la pedagogía es una Ciencia del Espíritu. Pues bien, en tres planos se manifiesta el espíritu (Spranger, 1946, 319-332; Roura-Parella, 1935, 15): el primero, el plano subjetivo o la vida humana, en cuanto sucesión de estructuras estudiadas por la psicología (psicología comprensiva que culminará, como hemos visto, en una tipología organizada en torno a seis formas de vida primarias); el segundo, el plano objetivo o el conjunto de bienes culturales producidos por el hombre a lo largo de su desarrollo histórico (bienes materiales y espirituales); y, el tercero, el plano normativo o el campo propio de la ética, ya que la cultura puede ser juzgada según valores morales que nos indican pautas de actuación (valores morales que podrán ser individuales o socioculturales). La misión de la pedagogía científica estriba, pues, en tomar una realidad cultural ya dada, históricamente heredada, y someterla a conceptos ordenadores que permitan adoptar posicionamientos valorativos y normas éticas de actuación (Spranger, 1949, 223-225; Iglesias, 2007, 300).<sup>57</sup>

Adicional a Spranger, encontramos que para Nohl la pedagogía era entendida como una “teoría comprensiva de la educación que deberá siempre contextualizarse históricamente, por lo que jamás podrá tener validez general”,<sup>58</sup> siendo la educación una cuestión cultural llena de sentido. Por su parte, *Pedagogía sistemática* de Flitner, postula una ciencia comprensiva que considera la circunstancia histórica. En cuanto a Litt, se debía “interpretar la educación a la luz de la cultura, pues de ella surgen las ideas y los valores en los que se va a educar”.<sup>59</sup> Los aspectos alusivos a la comprensión, el sentido y la relevancia de lo histórico y cultural son reiterativos en estos autores, dejando en claro su proveniencia posterior a las reflexiones de Dilthey, que hicieron posible, entonces, una ciencia o teoría comprensiva que interprete la educación desde lo histórico, y que fuera parte de las ciencias del espíritu, la pedagogía.

Cabe destacar que la pedagogía culturalista, “tuvo su máximo esplendor en el panorama pedagógico español hacia mediados del siglo XX”.<sup>60</sup> Pero si bien en Alemania fue importante, posteriormente sólo se posibilitó su acogida y desarrollo en España. Principalmente en autores como Juan Roura-Parella (1897-1983), filósofo y pedagogo español, quien estudió en Madrid pedagogía y psicología con Manuel B. Cossío. Posteriormente, en Barcelona se hizo discípulo de Joaquín Xirau, director de la *Revista de Psicología y Pedagogía*. Además, fue discípulo de Spranger en Alemania, durante los últimos años de la República de Weimar.

57 Ivi, p. 147.

58 Ivi, p. 148.

59 M. Beuchot, op. cit., p. 23.

60 J. C. Rincón, op. cit., p. 133.

Roura Parella se había acercado a Spranger para solicitarle permiso para acudir a su Seminario sobre ‘La concepción del mundo de Goethe y su crítica en el presente’, para el que entre centenares de aspirantes sólo podían ser elegidos una treintena. Spranger le aceptó eximiéndole de toda prueba previa por su condición de extranjero, pero *sugiriéndole* que leyera a Dilthey y acotara aquellos pensamientos que generaran alguna resonancia en su espíritu, lo cual a la larga iba a determinar un cambio en su rumbo intelectual al descubrir el mundo de las ciencias del espíritu.<sup>61</sup>

Con tales influencias, Roura Parella concibió a la pedagogía como una ciencia del espíritu que debía comprender la educación y los valores espirituales que se realizan a partir de ella, esto desde la historicidad de los procesos vitales. Por las circunstancias de la Guerra Civil en España, no pudo continuar sus labores docentes y de traducción en Barcelona, pero emprende el exilio a México donde radica un tiempo para después irse a Estados Unidos donde permanecerá hasta su deceso. A Roura se le deben no sólo traducciones sino un gran impulso a las ideas de Dilthey y sus discípulos en los campos de la psicología y la pedagogía.

Para Roura-Parella, la teoría pedagógica transitó hasta antes de la posguerra por dos intentos de sistematización científica, uno apegado al modelo naturalista y otro normativo, haciendo necesaria un tercero que reconociera la vinculación educación-cultura-historia.

Los problemas que se plantearon después de la guerra en el dominio de la educación no podían resolverse con una mera pedagogía psicológica experimental ni con la pedagogía normativa desvinculada de la situación histórica. Cada vez se vio con mayor claridad que los problemas educativos se hallan en conexión inseparable con la totalidad de la cultura y su movimiento; no solo con lo económico y lo político. El educador debe ver el proceso de la educación en la enorme complejidad de la cultura y en la situación social.<sup>62</sup>

La pedagogía como ciencia del espíritu abrevó, según este autor, del idealismo filosófico en los trabajos de Rickert, Dilthey y la fenomenología de Husserl, y fue desarrollada como sistema por Spranger, Litt y Kerschen-

61 C. Vilanou, *La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)*, “Revista Historia de la educación”, n. 24, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 2005, p. 465.

62 J. Roura-Parella, *Evolución de la teoría pedagógica [1944], Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona 2020, p. 103.

steiner. Como afirma Roura, “La pedagogía científica del espíritu elabora la realidad en las siguientes dimensiones: ideal de la educación, educabilidad, bienes de formación y comunidades educativas”.<sup>63</sup> Pero aún más, es en la cultura donde el individuo crece y se desarrolla. Sobre los bienes culturales, nos dice:

Los bienes culturales –arte, ciencia, economía moral, religión, derecho–, todos los bienes de la cultura han nacido del espíritu individual o colectivo. [...] El individuo se mueve en este mundo cultural de un pueblo, en un tiempo dado, respira esa atmósfera individual, crece en ese campo de fuerzas, y, primero de un modo inconsciente y luego de un modo consciente, acoge, toma, incorpora, vive los bienes culturales de su comunidad con o sin intervención de la ayuda pedagógica. Así los bienes culturales devienen bienes de formación, es decir, bienes capaces de crear cultura en otro espíritu. En la vivencia de los bienes de formación comprendemos los contenidos significativos de la vida. Estas objetivaciones del espíritu son el correlato del comprender (Dilthey).<sup>64</sup>

Los bienes culturales son elementos culturales que se erigen con sumo valor de manera que su transmisión es ineludible, alcanzando con ello el estatus de bienes de formación o, dicho de otra manera, valores necesarios de pasar de generación en generación en el contexto de cada pueblo. Pues “la vida del espíritu se transmite por tradición. Todo contenido espiritual lleva en sí la tendencia a su propagación. El saber *quiere* transmitirse [...] La educación propaga el organismo social, la cultura. Sin educación no sería posible la cultura.”<sup>65</sup>

Claramente para ese momento aún no se gestaba la tripartición del universo de la educación en formal, no formal e informal que viene a tomar lugar a finales de la década de los 60s del siglo XX, pero habidas cuentas de la complejidad con que se trataba a la educación en cada contexto y pensándola como un sistema cultural, es claro que no se pensaba sólo en la educación escolar, sino de forma más amplia. Esto es evidente al señalar la manera en que se establece la relación del individuo con su mundo cultural. Lo anterior hace comprensible, por ende, que la formación va más allá de la institución escolar, y que “el individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su pueblo y de su tiempo y que es capaz de crear nueva cultura, esto es, de transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo. La educación emerge de la cultura y vuelve a la cultura. Cultura y educación constituyen el lado objetivo y subje-

63 J. Roura-Parella, *Unidad de la pedagogía [1944]*, en *ivi*, p. 108.

64 J. Roura-Parella, *La educación viva [1935]*, en *ivi*, p. 116.

65 *Ivi*, p. 119.

tivo del mismo proceso vivo.”<sup>66</sup>

Para finalizar, pues, es importante reconocer la vinculación entre los autores aquí tratados, y esto puede hacerse con la siguiente cita: “todos los bienes culturales son un fruto del espíritu y que devienen bienes educativos. Además de seguir la filosofía histórico-cultural de Dilthey, Roura-Parella desarrolla la teoría de Spranger según la cual la cultura es una unidad viva: la energía de los bienes culturales (espíritu objetivo) se actualiza en el individuo (espíritu subjetivo), a la vez que actúa como espíritu normativo para orientar la educación”.<sup>67</sup> Hay una clara alusión al patrimonio (en tanto bienes culturales) que va de la mano de la educación en su inextricable relación con la cultura, y donde la pedagogía, pues, toma lugar como ciencia o estudio capaz de reconocer esa complejidad de relaciones y apostarle a la formación (*Bildung*) de los individuos partiendo de su contexto, cultura y pueblo.

### Conclusiones

A partir de la exposición de las formas en que se ha comprendido el patrimonio cultural en diferentes momentos históricos, ha sido evidente que corren en paralelo maneras de comprender a la educación, así como sus finalidades. En la medida en que a las manifestaciones culturales se les asigna un valor, sea del tipo que sea, éste se traduce ineludiblemente en un valor educativo (ya señalado por Spranger). Esto es, en algo que merece la pena transmitirse vía la educación puesto que ahí radica no sólo su conservación, sino también, en los términos actuales, su salvaguardia. En palabras de Roura, donde aparece la noción de patrimonio cultural:

Podría decirse que en el proceso de formación de la vida presta al individuo los materiales para construir su estructura interna y que en la realización de sí mismo el individuo devuelve a la vida lo que ésta le prestó. Pero la cultura presta a rédito, pues espera recoger los frutos de la maduración del hombre. Así se enriquece el *patrimonio cultural* asegurándose el movimiento progresivo de la corriente histórica.<sup>68</sup>

Siguiendo la pista del patrimonio podemos tener una historia de la educación que, a su vez, nos permite identificar su estrecha vinculación con la cultura y las finali-

dades que con respecto a ella ha vehiculizado. Esto en el marco de construcción de lo que actualmente se conoce como educación patrimonial y sobre todo de la relación de la pedagogía con el patrimonio que, lejos de ser un campo reciente o con sólo unas décadas de constitución, pueden encontrarse raíces profundas en planteamientos filosóficos de la educación y en un momento decisivo para la conformación de la pedagogía como ciencia.

No quiero dejar de reconocer que Valentina Cantón hizo un ejercicio fundamental de periodización del desarrollo de la educación patrimonial en México a partir de un seguimiento de la forma de comprender al patrimonio o los bienes culturales (o términos equivalentes) y sus implicaciones socioeducativas.<sup>69</sup> En su periodización, plantea que en el último momento que abarca las primeras dos décadas del siglo XXI, se trata del momento de emergencia y desarrollo la educación patrimonial como campo del quehacer educativo y la construcción de una pedagogía del patrimonio. Y al inicio de sus conclusiones señala: “La pedagogía y la educación han permanecido alejadas del discurso y el estudio del patrimonio cultural, así como de las estrategias para su transmisión. Apenas en años recientes se han generado trabajos e investigaciones basadas en categorías de análisis, conceptos y métodos de naturaleza pedagógica.”<sup>70</sup> Añadiendo más adelante: “La pedagogía del patrimonio en México tiende a exportar conceptos y estrategias provenientes de otros países, fundamentalmente de España, aun cuando la naturaleza de su problemática social, económica y cultural es diferente.”<sup>71</sup> El antecedente planteado aquí no está en el sentido de esta recuperación atemporal o acrítica, ni de extrapolación contextual, pues siendo consecuente con los propios planteamientos de la pedagogía científico-espiritual y la pedagogía culturalista, habría que atender siempre las condiciones históricas, sociales y culturales de cada pueblo, lo que aplica siempre cuando se trata sobre el patrimonio.

Finalmente, aunque se pueda situar a la “educación patrimonial” como término, ámbito, materia o campo emergente, encontramos pues con el desarrollo de este trabajo que se trata en todo caso de una concepción de la educación que se ha venido labrando desde hace mucho más tiempo y cuyos aspectos principales se han gestado a la par que la propia concepción del patrimonio.

66 Ivi, p. 118.

67 E. Colleldemont, J. Garcia, C.Vilanou, *Joan Roura Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio*, en J. Roura-Parella, *Textos fundamentales en el exilio*, op. cit., p. 41.

68 J. Roura-Parella, *Realización de sí mismo [1950]*, *Textos fundamentales en el exilio*, op. cit., p. 165. Cursivas mías.

69 V. Cantón, *Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización*, “Correo del Maestro”, n. 209, octubre 2013, pp. 30-46.

70 Ivi, p. 46.

71 Ibid.

La vinculación educación-patrimonio sólo es comprensible desde la de educación-cultura y, por ende, de los aspectos sociales e históricos de los pueblos o comunidades que las han hecho persistir vía la transmisión a través de las generaciones. La pedagogía culturalista, de raíz científico-espiritual, viene a colocarse como un antecedente, aun considerándose de talante filosófico, del tratamiento científico de la educación en su vinculación con los bienes culturales. Por lo tanto, a colocarse en una posible historia de lo que se ha nombrado actualmente como pedagogía patrimonial o del patrimonio.

### Bibliografía

Abbagnano, N., *Diccionario de filosofía*, 4ª ed., México, FCE, 2004.

Beuchot, M., *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.

Bollnow, O., *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*, tr. Donald Moss and Nancy Moss, Duquesne University Press, Pittsburgh, 1987

Bonfil Batalla, G., en *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos 3. Pensamiento acerca del patrimonio cultural. Antología de textos*, CONACULTA, México, 2003, pp. 45-70.

Cantón, V. y O. J. González Sáez, *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa*, "Correo del Maestro", n. 161, octubre 2009, pp. 39-45.

Cantón Arjona, V., *La educación patrimonial, Dibujo de territorios y fronteras*, "Correo del Maestro", n. 205, Junio de 2013, en línea: <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-205/s/12052742>

Id., *Algunos elementos para la construcción de una caja de herramientas para la educación patrimonial. Actividades participativas*, "Correo del Maestro", n. 210, noviembre 2013, pp. 37-49.

Id., *Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización*, "Correo del Maestro", n. 209, octubre 2013, pp. 30-46.

Colleldemont, E., J. García, C. Vilanou, *Joan Roura Parella (1897-1983), un pedagogo del exilio*, en J. Roura-Parella, *Textos fundamentales en el exilio, Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020.

Dilthey, W., *Psicología y teoría del conocimiento*, Obras de Wilhelm Dilthey VI, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1945.

Id., *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1949.

- Id., *Teoría de la concepción del mundo*, Obras de Wilhelm Dilthey VIII, tr. Eugenio Ímaz, FCE, México, 1954.
- Id., *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, tr. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1965.
- Id., *Historia de la pedagogía*, 8ª ed., tr. Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires, 1968.
- Ímaz, E., *Prólogo del traductor*, en Wilhelm Dilthey, *El mundo histórico*, Obras de Wilhelm Dilthey VII, FCE, México, 1944, pp. IX-XXVIII.
- Id., *Asedio a Dilthey*, El Colegio de México, México, 1945.
- Larroyo, F., *Historia general de la pedagogía*, 13ª ed., Porrúa, México, 1976.
- Llull, J., *Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural*, “Arte, Individuo y Sociedad”, n. 17, 2005, pp. 177-206.
- Luzuriaga, L., *La pedagogía contemporánea*, 8ª ed., Editorial Losada, Buenos Aires, 1966, p. 15.
- Macleán, M. J., *Johann Gustav Droysen and the Development of historical hermeneutics*, “History and Theory”, Wesleyan University Press, v. 21, n. 3, 1982, pp. 347- 365.
- Rincón Verdera, J. C., *El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas*, “Revista Teoría de la educación”, v. 21, n. 2, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2009, pp. 131-164.
- Roura-Parella, J., *El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, 1948.
- Id., *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020.
- Salge, M., *Sobre el concepto de patrimonio cultural inmaterial*, “Baukara”, Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina, núm. 5, Bogotá, mayo 2014, pp. 6-25.
- Schriewer J. y E. Keiner, *Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, v. 2, n. 3, enero-junio, COMIE, México, pp. 117-148.
- Spranger, E., *Cultura y educación (Parte temática)*, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1948.
- Teixeira, S., *Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía*, “Estudios Pedagógicos”, v. XXXII, n. 2, Chile, 2006, pp. 133-165.
- Vilanou, C., *De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermenéutica*, “Revista Portuguesa de Educação”, v. 14, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001.
- Id., *La pedagogía, ciencia de segunda clase. (En torno a un informe remitido por Juan Roura-Parella desde Berlín en febrero de 1932)*, “Revista Historia de la educación”, n. 24, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005, pp. 463-484.
- Wulf, C., *Teorías y conceptos de la ciencia de la educación*, en Wolfgang Küper (comp.), *Pedagogía general. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*, 2ª ed., Ediciones ABYA-YALA, Quito-Ecuador, 2002, pp. 61- 84.



# L'ESPOIR COMME ANTIDOTE À LA PEUR ET COMME MOTEUR DE L'APPRENTISSAGE

**Citation:** L. Gangale (2022), *L'espoir comme antidote à la peur et comme moteur de l'apprentissage*, in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 2 (1): 45-53, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.49

**Copyright:** © 2022 L. Gangale. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

LUCIA GANGALE  
Université de Tours

## Abstract:

Is it possible to educate to hope and to put this mental attitude at the basis of great achievements? According to Martha Nussbaum, yes, provided that one does not rely on hope as an end in itself, but on the kind of hope that requires a major individual commitment in the world. The most strongly educational aspect of this vision lies in the 'schools of hope', illustrated by the philosopher, and in the use of national civil service, as strongly formative for the younger generations and of valuable help for the many problems that cross today's society.

**Keywords:** fear, hope, politics, commitment, love

---

## *La réflexion de Nussbaum sur l'éducation*

La pensée pédagogique de Martha Nussbaum aborde plusieurs points d'un intérêt considérable car à la base de toute réflexion sur l'éducation se trouve le souci des questions de justice et de démocratie. Si l'on y regarde de plus près, toute la philosophie de Nussbaum repose sur le problème de l'éducation comme fondement de toute démocratie solide. Le concept même de "capacité", qui soutient la célèbre théorie développée avec le prix Nobel d'économie Amartya Sen, identifie l'éducation comme la stratégie de réforme de l'ensemble de la société<sup>1</sup>.

A y regarder de plus près, dans le domaine éducatif, les "capacités"

---

<sup>1</sup> Les *capacités* (ou *capabilités*) sont un ensemble de fonctionnements de la personne humaine, sa capacité à faire et à choisir. Elles sont donc une forme de liberté. Les résultats de ces études ont conduit à la publication intitulée *The Quality of Life*, publiée en 1993 par Oxford University Press.

de l'apprenant sont mises à profit pour lui permettre de développer son potentiel et assurer ce que l'on appelle aujourd'hui, avec une formule peu sympathique empruntée au lexique de l'entreprise, le "succès formatif". Eh bien, soutient Nussbaum, en élargissant la portée de ce concept, la société dans son ensemble peut mieux fonctionner si toutes ses composantes sont en mesure d'exprimer au mieux leurs capacités<sup>2</sup>.

Un autre aspect pour lequel la philosophe américaine est assez connue et débattue dans le domaine pédagogique est la défense des savoirs humanistes face à l'assaut du néolibéralisme sur le secteur de l'éducation, désormais plié à des logiques de marché, à des politiques éducatives qui suivent les impératifs de l'économie, de la concurrence du marché et du simple profit. Tout cela a non seulement conduit à l'abaissement des *standards* de l'éducation – un phénomène désormais observable au niveau mondial –, mais vise ouvertement à former des techniciens obéissants et formés à l'obéissance, dépourvus de l'esprit critique qui est précisément le principal héritage de la culture classique et aliment même de la démocratie<sup>3</sup>.

L'enquête sur le rôle de l'éducation et de son rapport avec la politique, est centrée sur la défense des classiques, aptes à fournir une culture libérale (celle qui convient à un homme libre et qui libère l'esprit de tout conditionnement, lui permettant de penser de manière autonome), du multiculturalisme (capable de former de véritables citoyens du monde) et de la méthode socratique (conçue comme un outil d'auto-analyse, de dialogue et de recherche avec les autres, comme une contribution au débat démocratique)<sup>4</sup>.

2 Nussbaum parle d'une liste de dix capacités, qu'elle entend être flexibles et capables de s'adapter à tout type de société humaine : 1. La vie, 2. La santé du corps 3. L'intégrité du corps, 4. Les sens, l'imagination et la pensée, 5 les émotions, 6. La raison pratique, 7. L'affiliation, 8. Les autres espèces (animaux, plantes et nature), 9. Les jeu, 10. Le contrôle sur son environnement.

3 M.C.Nussbaum., *Not for Profit. Why the Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press 2010. Tr. fr. *Les émotions démocratiques*, Éditions Flammarion, Paris 2011. Tr. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2013, pag. 9-10, 154 e pp. 178-179.

4 Ces thèmes traversent de manière transversale l'œuvre de Martha Nussbaum, mais sont particulièrement développés dans son livre *Cultivating Humanity : A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997, tr. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.

## Peur et espoir

Les positions de Nussbaum sur le thème de l'éducation sont désormais bien connues et débattues dans le monde entier, avec des résultats toujours différents et souvent en désaccord les uns avec les autres, précieux ou pas, comme c'est toujours le cas lorsqu'il s'agit de philosophies de grande envergure et aux nombreuses implications cognitives. Il n'est pas dans l'intention de l'auteur, ici, de retracer la longue série de débats et de productions scientifiques sur la pédagogie nussbamienne, qui sont facilement disponibles sur le réseau Internet, mais plutôt analyser un aspect absolument nouveau et encore peu connu et discuté de sa réflexion : l'espoir.

L'espoir, une émotion étrange presque jamais étudiée par les philosophes<sup>5</sup>, est cette arme puissante qui combat la peur et, par nature, exige de l'action et de l'engagement. En d'autres termes, l'espoir n'est jamais inerte.

Ce n'est pas un hasard si l'espoir prend racine dans des domaines de la vie où un engagement fort est nécessaire, à tel point que Nussbaum peut parler de cinq écoles d'espoir : la pensée critique, le bénévolat, les groupes religieux, la famille et les amis, la poésie et les arts.

Déjà le fait que la philosophe américaine utilise l'expression "écoles de l'espoir", nous introduit dans la dimension fortement pédagogique et éthique de sa réflexion. Martha Nussbaum s'occupe de l'espoir après avoir enquêté sur la peur. L'enquête est contenue dans son livre *The Monarchy of Fear : A Philosopher Looks at Our Political Crisis*, publié en Amérique en 2018 et en Italie en 2020, l'année du déclenchement de la pandémie de Covid-19<sup>6</sup>.

Ce livre est écrit dans le sillage d'événements inquiétants, qui se succèdent en séquence rapide : l'élection de Trump, le Brexit, le retour du racisme et de la xénophobie. Nussbaum explique comment la peur alimente la méfiance et le conformisme, qui sont des émotions néfastes pour la démocratie. Bien plus souvent, la peur est l'émotion que le pouvoir exploite et alimente avec art pour poursuivre ses objectifs. L'auteure cite à cet égard Aristote<sup>7</sup> qui, dans son œuvre, analyse le processus par lequel la rhétorique politique crée un sentiment de danger ou le supprime, car la peur est partout, pour le meilleur et pour le pire.

5 A l'exception de la réflexion d'ERNST BLOCH sur le sujet, *Le principe espérance (Das Prinzip Hoffnung en allemand)*, publié en trois volumes, entre 1944, 1955 et 1959. Traduit de l'allemand par Françoise Wuilmart, Gallimard, « Bibliothèque de philosophie », 535 P., 79 F.

6 *La monarchia della paura*, Il Mulino, Bologna 2020. Au moment de la rédaction de cet essai, l'édition en langue française n'a pas encore été publiée.

7 *Rhétorique*, II, 5.

Le pouvoir et les médias alimentent la peur également à travers des formes de communication obsessionnelle et aussi de véritables *fake news*. Il suffit, à cet égard, de se référer à la campagne de martelage sur le coronavirus et les vaccins, qui a monopolisé toute l'information et la communication de 2020 à 2022, avant que l'attention ne se porte sur le conflit entre la Russie et l'Ukraine. Il aurait été très intéressant d'entendre les réflexions de la philosophe américaine sur ces phénomènes, qui se sont nourris et se nourrissent de la peur induite chez les gens. L'espoir, en tant qu'émotion positive ou, si l'on préfère, comme attitude de vie, devient alors indispensable pour nous mettre à l'abri de la peur qui paralyse et empêche d'agir et devient, même si nous allons vraiment au fond de la proposition de Nussbaum, un puissant moteur d'apprentissage, destiné à apprendre non seulement dans le milieu scolaire, mais dans tous les domaines de la vie. Mais que sont la peur et l'espoir ?

La peur, l'espoir et l'amour, dit Nussbaum, sont ces émotions humaines destinées à s'étendre vers l'extérieur, vers le monde et à s'attacher aux résultats incertains du monde.

La peur, l'espoir et l'amour, dit Nussbaum, sont ces émotions humaines destinées à se prolonger vers l'extérieur, vers le monde et à s'attacher aux résultats incertains du monde.

La peur est une émotion souvent paralysante. L'espoir s'étend et touche toutes les petites et grandes choses du quotidien. Son soutien émotionnel est extrêmement utile pour réaliser quelque chose de bien dans la vie.

La peur n'est pas toujours négative : sans ses alarmes, nous serions tous morts. Dans *Political Emotions*, Nussbaum explique que cette émotion, si extraordinairement primitive et présente chez pratiquement tous les mammifères, même ceux qui manquent de sympathie, est non seulement très utile, mais même nécessaire, pour la raison que nous venons d'évoquer. Il suffit de dire qu'en droit pénal anglo-américain, il existe la doctrine de la "peur raisonnable". Elle est valable dans la sphère personnelle et affirme que la peur de la mort ou des blessures physiques est une motivation légitime pour un comportement d'autodéfense. Pour être alliée au droit, la peur doit être combinée à l'intérêt général<sup>8</sup>.

L'espoir devient une quête personnelle précisément à un moment où tout semble s'effondrer et juste au moment où le champ émotionnel est dominé par des émotions négatives telles que la haine, la peur, la colère, le dégoût

et l'envie. Chacun peut faire cet exercice (Nussbaum le fait personnellement et l'écrit dans son œuvre) : chacun peut penser aux progrès réalisés dans la vie, à la beauté de ses affections, aux expériences positives, aux belles personnes rencontrées le long du chemin, à ce que nous avons appris de nos expériences.

Les anciens ont analysé l'espoir et Nussbaum, en reprenant la leçon, affirme que les gens ont tort de lier l'espoir au désir pour trois raisons.

La première, lorsque la probabilité d'un bon résultat augmente, l'espoir commence à être superflu et est remplacé par des attentes joyeuses.

Deuxièmement, l'espoir implique non seulement le désir de quelque chose de bon, mais aussi une évaluation de ce bien comme un bien important, qui mérite d'être poursuivi, et cette évaluation peut être erronée.

Troisièmement, l'espoir, comme la peur, implique toujours une impuissance significative.

Étant donné que les Grecs et les Romains de l'Antiquité avaient adopté ces trois points, ils n'ont pas commis l'erreur de définir l'espoir en termes de désir et de probabilité. Au lieu de cela, ils ont soutenu que l'espoir est un parent proche ou le revers de la médaille de la peur. Le point de contact entre l'espoir et la peur réside dans le fait que les deux considèrent un résultat comme très important. En outre, elles n'ont aucune certitude quant au résultat et toutes deux supposent donc une bonne dose de passivité ou de manque de contrôle. Pour les anciens, l'espoir trahit un esprit trop dépendant de la chance. "Vous cesserez de craindre si vous cessez d'espérer", disait Sénèque. "Tous deux appartiennent à une âme suspendue dans l'attente, à une âme rendue anxieuse par le souci de l'avenir". (*Moral Epistles*, 5.7-8)<sup>9</sup>.

Martha Nussbaum ne partage pas la perspective stoïque qui enlève trop de choses de la vie humaine, même l'amour pour la famille et pour son pays, c'est-à-dire précisément ce qui rend la vie digne d'être vécue. Cependant, elle reconnaît que les stoïciens ont raison de considérer la peur et l'espoir comme des parents proches. Là où vous avez peur, vous aurez de l'espoir.

Nussbaum affirme que dans la peur, vous vous concentrez sur le résultat négatif qui peut se produire. Dans l'espoir, vous vous concentrez sur le positif<sup>10</sup>. Par ailleurs, le philosophe adopte la vision d'Adrienne Martin, auteure du livre *How We Hope*<sup>11</sup>. Martin soutient que l'espoir

9 Nussbaum étudie de nombreux autres exemples de ce point de vue, de Sénèque et d'autres, dans son livre *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, Princeton 1994, édition révisée 2009.

10 *The Monarchy of Fear*, cit., chap. 7, "Defining Hope".

11 A. Martin, *How We Hope*, Princeton University Press, 2016.

8 M. Nussbaum, *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass. 2013, X, 3, pp. 320-322.

ir ressemble plus à un « syndrome » qu'à une attitude ou à une émotion, et qu'il contient des pensées, des imaginations, des actions. La peur a aussi de forts liens avec l'imagination. La frontière entre les deux émotions est floue et nous pouvons en donner des exemples. L'espoir implique la vision d'un monde positif et peut aider à trouver des solutions, comme dans le cas d'un patient confiant par rapport à un paralysé par la peur; la peur, d'autre part, peut aider à trouver des stratégies qui profitent à la sécurité et à la santé, quand c'est une peur saine et proportionnée. Nussbaum convient avec Martin qu'il existe un lien puissant entre l'espoir et l'action positive, mais elle précise immédiatement que parfois l'espoir est inerte et impuissant et peut même distraire des activités utiles.

Nussbaum complète la vision de Martin, en insérant une distinction entre « espoir oisif » (qui fait rêver et imaginer quelque chose de beau qui nous concerne, sans avoir peut-être les qualités pour le réaliser ou s'engager avec le travail pour le rendre possible) et « espoir pratique » (ancré dans la réalité et moteur de l'action personnelle).

### *Pourquoi espérer?*

Dans un monde qui semble toujours ramer contre l'espoir, Martha Nussbaum nous offre des motivations très pratiques pour espérer.

La première raison est l'effet placebo. Cela signifie que l'espoir en soi peut rendre plus probable l'issue positive, en renonçant au cynisme ou au détachement stoïque, ce qui est mal pour Nussbaum car cela signifie renoncer à l'amour pour les personnes ou pour un lieu.

Une autre raison est celle avancée par Kant, selon lequel nous avons le devoir dans la vie d'agir positivement, de produire des résultats socialement utiles, de traiter les autres comme des fins et non comme des moyens. Il est vrai qu'en regardant autour de nous, nous voyons tant de comportements répréhensibles qui contrarient souvent nos efforts. Pourtant, la seule façon d'atteindre des objectifs sociaux souhaitables est de ne pas perdre sa motivation et, par conséquent, d'embrasser l'espoir. L'espoir en tant que « postulat pratique », comme il le définit, est une attitude que nous adoptons sans raisons suffisantes et pour la bonne action que cette attitude peut rendre possible. Dans *La paix perpétuelle* (1795), le philosophe de Königsberg affirme avec force l'importance de permettre une grande liberté d'expression et de débat<sup>12</sup>.

12 «Kant a raison : les bonnes œuvres ont besoin d'espoir. Lorsque vous avez un enfant, vous n'avez aucune idée, vraiment, du genre de personne qu'il deviendra, ou du genre de vie qu'il aura. Mais vous savez que vous voulez être un bon parent : par conséquent, vous gardez

L'espoir est souhaitable lorsqu'il tend vers des objectifs honnêtes, tels que ceux qui ont inspiré les grandes figures politiques. Les grands pères de la patrie comme Martin Luther King, Gandhi et Nelson Mandela, malgré tout le mal qu'ils ont vu ou vécu dans leur vie, ont continué à espérer, étaient des hommes avec une vision et l'espoir d'un avenir meilleur.

L'espoir est une attitude mentale à l'égard des choses de la vie. Un emploi, une amitié, un mariage apportent avec eux des aspects positifs et négatifs. Notre émotivité à l'égard de ces choses peut faire une réelle différence, et il est remarquable que même un philosophe des Lumières comme Kant nous ait dit que la vie humaine ne peut se fonder entièrement sur la seule raison, mais sur ce fonds d'espoir qui défie tout raisonnement et sans lequel il serait vraiment impossible de vivre.

### *Les écoles de l'espoir*

Avec le chapitre que Nussbaum consacre aux «écoles de l'espoir», nous entrons dans le domaine de sa proposition qui a d'importantes implications pédagogiques. En effet, s'il est vrai que les émotions doivent être éduquées et que l'humanité doit toujours être cultivée, l'espoir tel que conçu par Martha Nussbaum s'enracine dans l'engagement de chaque individu à améliorer sa condition personnelle et aussi la condition collective. En résumé, l'espoir n'est pas d'attendre avec confiance que les choses s'améliorent sans aucune initiative personnelle, mais, au contraire, il implique un engagement profond de la part de ceux qui veulent que les choses s'améliorent<sup>13</sup>.

Ce n'est pas, justement, le «celui qui vit d'espoir vit de désespoir», mais c'est le : «Que puis-je faire pour changer les choses?»

Pour Martha Nussbaum, l'espoir est étroitement lié à la foi et à l'amour. L'espoir est lié au respect de l'indépendance des autres et à l'expansion du cœur. La peur est liée au désir monarchique de contrôler les autres. Les stoïciens disaient déjà que l'espoir est «expansion» et «élévation». Les poètes relient l'espoir au vol et à l'envol. Rabindranath Tagore, poète et philosophe indien, a dit un jour d'une jeune épouse qu'elle «entraîne dans les eaux du hasard, sans peur». C'est ce que signifie l'espoir<sup>14</sup>.

La proposition de Nussbaum de cultiver l'espoir et donc l'engagement en faveur de choses totalement incertaines, non seulement présente l'expérience d'hommes politiques visionnaires comme King, Gandhi et Mandela, mais

espoir.": *The Monarchy of Fear*, chap. VII, 2.

13 Ernst Bloch, op. cit. est également du même avis.

14 Soit dit en passant, la mariée en question est Amita Sen, son ancienne élève, mère de l'économiste prix Nobel Amartya Sen.

rappelle aussi la leçon de Kant. L'engagement en faveur de choses incertaines doit être fou mais nécessaire, comme le dit le philosophe prussien. La foi chrétienne, d'autre part, unit dans les vertus théologiques la foi, l'espoir et la charité, et saint Paul rappelle que l'amour est le sentiment le plus élevé de l'homme. Lorsque des leaders politiques comme M. L. King, Gandhi ou Mandela ont appliqué la foi à leur action politique, ils ont eu une attitude intramondaine, donc non théiste ou théologique. Martha Nussbaum indique cinq écoles d'espoir<sup>15</sup> : 1) les arts 2) la pensée critique 3) les groupes religieux 4) les mouvements de protestation 5) la théorie de la justice. Enfin, elle termine par une sixième pratique qui devrait compléter toutes les autres, à savoir le service civil national obligatoire qui met les jeunes en contact étroit avec des personnes d'âges, d'ethnies et de niveaux économiques différents. C'est une solution que la philosophe sait impopulaire et qu'elle, cependant, considère pourtant urgente.

Il s'agit de cinq propositions applicables dans le domaine de l'éducation. Il est également évident qu'elles peuvent susciter des critiques ou des perplexités et, donc, à titre préliminaire, je vais essayer de les contrer.

Une première critique est que ces propositions peuvent paraître contradictoires entre elles : comment, par exemple, concilier l'esprit critique et la religion ? A cela, je répondrais personnellement que la philosophe américaine, comme c'est son style, s'intéresse aux mouvements de l'âme humaine et aux différentes facettes de la vie, faite non seulement de rationalité, mais aussi de foi ; le respect des croyances religieuses de l'autre favorise le dialogue entre les personnes, tout comme le respect qui doit guider un dialogue de type socratique (respect de la dignité de l'autre personne).

On peut objecter que les cinq écoles proposées constituent une solution utopique au progrès de l'humanité, qui exige plus de pragmatisme et, peut-être, de prosaïcité. Sur ce point, on peut objecter que sans une poussée utopique l'histoire humaine n'a jamais fait de grands pas en avant : en effet, les meilleures réalisations sont venues de ceux qui ont eu vision et courage, même contre toute évidence.

Une autre critique peut porter sur le fait que, en formulant ces cinq solutions, Martha Nussbaum semble insensible aux problèmes économiques et de survie que connaissent de nombreuses personnes et que, par conséquent, nous nous trompons dans le domaine des illusions ou, peut-être, de la pure idéologie. À cet égard, je peux répondre que Martha Nussbaum n'a jamais négligé l'aspect écon-

omique : elle a toujours souligné qu'il y a de grandes disparités économiques dans le monde et que la dignité personnelle ne peut et ne doit pas se passer d'une alimentation adéquate, des soins médicaux, une maison et un travail. En même temps, on peut objecter que le fait même que l'économie écrase la dimension éthique est la cause principale des problèmes de l'humanité.

Enfin, on peut affirmer qu'il s'agit d'une proposition partielle et que de nombreux autres domaines peuvent être considérés comme des lieux d'expression et d'engagement de l'individu en faveur d'un espoir constructif. Parmi ceux-ci, on peut citer : l'école, l'association, le volontariat, le sport. Autant de domaines que Martha Nussbaum ne semble pas prendre en compte. On peut objecter à cela que la pensée critique est un domaine qui embrasse tous les autres. On peut aussi répondre que la philosophe a fait *sa propre* proposition, à laquelle chacun est libre d'ajouter ce qu'il veut, car il est dans l'esprit de la recherche de construire avec l'apport des compétences et des connaissances des autres.

Ce préambule nécessaire étant posé, nous nous tournons maintenant vers les écoles d'espoir proposées par Nussbaum. Comme mentionné, chacune d'elles semble avoir une forte valeur pédagogique.

*Les arts.* La première pratique d'espoir indiquée par Martha Nussbaum est la voie des arts. Les arts ne procurent pas seulement un réconfort de la lourdeur de la vie et du mal du monde (Schopenhauer dirait qu'ils sont une voie de libération de la volonté de vivre, cause de tous nos maux), mais, dans la perspective de la philosophe américaine, qui le réaffirme avec cohérence dans toute son immense production, sont des pratiques de citoyenneté démocratique. Tout d'abord, les arts fournissent une expérience de partage. De plus, ils offrent des pontes pour percevoir la diversité humaine comme une joie, et non comme un destin horrible. À cet égard, la philosophe fournit quelques exemples<sup>16</sup>.

Whitman, poète national des États-Unis, disait que le poète est « l'arbitre des diversités »<sup>17</sup>, c'est-à-dire doté d'une vocation spéciale (Nussbaum appelle cette attitude "amour") dans l'étude de la complexité humaine, non pas parce que l'art est infaillible, mais parce qu'il offre une pratique pour la citoyenneté active.

Ralph Ellison, écrivain afro-américain auteur du grand roman *L'homme invisible*, est une œuvre sur la façon

16 La méthode de travail de M. Nussbaum est toujours très intéressante pour cette raison. Au lieu d'abstractions théoriques, l'auteure soutient ses affirmations avec des exemples tirés de la réalité.

17 W. Whitman, *By Blue Ontario's Shore*, dans "Leaves of Grass", première édition 1855.

15 Dans la dernière partie de *The Monarchy of Fear*, op. cit., Ch. VII.

dont nous regardons ou refusons de voir l'autre. Le héros du roman est un afro-américain sans nom et l'auteur se tourne vers les yeux intérieurs de ses lecteurs, majoritairement blancs, non par sentimentalisme ou empathie, mais par satire brûlante.

Le 11 juin 2017, David Grossman, romancier israélien, auteur primé au niveau international, a prononcé un discours lors de la cérémonie de remise du doctorat *honoris causa* à l'Université hébraïque de Jérusalem, en abordant le rôle de l'écrivain dans une société profondément divisée. Il a parlé d'un Israël divisé, anxieux, rempli de craintes. Le public a commencé à le huer. Au final, seule une poignée de personnes l'ont applaudi, dont Nussbaum elle-même. Cette réaction du public ne prouve pas que le travail de Grossman et d'autres artistes n'est pas une école d'espoir, elle montre plutôt que l'espoir doit commencer par quelques personnes.

Les romans, mais aussi les œuvres plastiques et visuelles offrent espoir et partage. Les arts sont précieux car ils offrent des ponts pour surmonter la peur et la suspicion et aboutir à la coopération entre les êtres humains, pour percevoir comme délicieuse l'expérience humaine. La gigantesque fontaine située dans le Millennium Park de Chicago (la *Crown Fountain* du sculpteur espagnol Jaume Plensa) présente deux grands écrans qui projettent les énormes visages d'habitants de Chicago de différents âges et races. Il *movimento è comico ed è al rallentatore*. Le public attend avec impatience le moment où un jet d'eau froide jaillit de ses bouches et baigne les visiteurs. L'eau est une métaphore puissante de l'histoire raciale divisée des États-Unis. L'invitation à s'amuser à être éclaboussé par un visage d'une race différente est l'image de la façon dont nos divisions ethniques aigres peuvent être surmontées.

*La pensée critique*. Marta Nussbaum affirme que le dialogue socratique est une pratique d'espoir car il crée un monde d'écoute, de voix calmes et de respect partagé de la raison. Ses participants partagent déjà un objectif : trouver l'argument correct. Socrate est l'un des héros de la philosophie de Nussbaum, peut-être celui qui est le plus et le plus constamment cité dans son œuvre, un point de référence indispensable pour l'éducation, la politique, la citoyenneté, la recherche du sens de l'existence et la justice. Partout dans le monde et à chaque époque, le débat politique a présenté les mêmes défauts et les mêmes problématiques : la négligence, la hâte, la sécurité, l'invective au lieu de la discussion calme, parler trop et la manière trop forte et fâchée et écouter peu. En ce sens, dit Nussbaum, les anciens Athéniens sont semblables aux Américains modernes. C'est précisément la récupération

de la dimension de l'écoute qui apparaît comme la partie la plus intéressante de son discours, la plus proche de la réalité dans laquelle nous sommes plongés aujourd'hui. Les débats télévisés sont désagréables et criants, les invités parlent par-dessus les autres, élèvent trop la voix et s'insultent. Ce désagréable *modus operandi* a atteint son point culminant tout au long de la communication quotidienne concernant le coronavirus et la gestion souvent défaillante de la pandémie, sans respect pour le public, bombardé tous les jours par une succession de nouvelles sans cesse, harcelé par des décrets soudains et illogiques et des proclamations gouvernementales, objet – en particulier en Italie – d'une distinction aussi honteuse qu'artificielle de citoyens en "pro-vax" et "no-vax" avec un ton exaspérant et exaspérant et une campagne de communication qui a déchiré le tissu social<sup>18</sup>. Les dommages causés par ces politiques et ces modes de communication sont incalculables<sup>19</sup>.

Au contraire, les participants au dialogue de Socrate partagent l'espoir car ils ont un objectif commun : trouver l'argument correct. La culture médiatique est l'ennemie de cette approche calme et socratique, pour deux raisons : 1) au lieu d'une argumentation correcte, on préfère le une brève esquisse d'opinion; 2) les tons ne sont pas respectueux, mais stridents, en outre, les gens n'écoutent pas. Quels sont donc les lieux où nous pouvons trouver ces pratiques d'espérance socratique ? Martha Nussbaum affirme très fermement que ces espaces prospèrent et sont préservés au sein des universités américaines, dans les cours de sciences humaines. En revanche, en Europe, selon la philosophe, il est possible de rencontrer Socrate dans les cafés philosophiques et les présentations de livres (généralement plus fréquentés qu'en Amérique). En Amérique, il existe un problème objectif qui empêche le contact entre les personnes : l'existence de grands espaces, qui conduit principalement à l'isolement des personnes âgées. Les universités proposent des événe-

18 Dans les sociétés où règne la peur, les phénomènes de dégoût se développent également, comme le souligne avec acuité Nussbaum dans plusieurs de ses ouvrages, de *Political Emotions* à *The Monarchy of Fear*, de *The Intelligence of the Emotions* à *Hiding Humanity*.

19 En ce qui concerne les erreurs de communication relatives à la pandémie, je vous propose quelques articles scientifiques intéressants en ligne :

<https://epiprev.it/attualita/igiene-deliberativa-qualche-considerazione-sulla-comunicazione-con-i-no-vax>; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02557027/document>;

<https://read.dukeupress.edu/public-culture/article/doi/10.1215/08992363-9262919/249941/Face-Mask-Face-Offs-Culture-and-Conflict-in-the?searchresult=1>.

Il existe également une revue de presse actualisée du CNR: [www.cnr.it/sites/default/files/public/media/CNRUS\\_8572851\\_aggiornamento\\_selezione\\_coronavirus\\_11\\_marzo\\_2020.pdf](http://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/CNRUS_8572851_aggiornamento_selezione_coronavirus_11_marzo_2020.pdf).

ments culturels, des conférences et des débats comme des moments d'agrégation indispensables à la vie de la démocratie. Les églises et les synagogues (comme celle fréquentée par Nussbaum elle-même) proposent également des événements philosophiques et orientés vers la discussion, dont beaucoup sont parrainés.

*La religion.* Selon la liste des capacités élaborée par Martha Nussbaum<sup>20</sup>, les personnes doivent être capables de se forger une conception du bien, ce qui implique la protection de la conscience et de la pratique religieuse (sixième capacité). La religion, quelle qu'elle soit, offre un soutien puissant aux personnes à de nombreuses étapes de la vie, tant dans le domaine du salut que dans celui de notre vie ici et maintenant. En ce qui concerne mes études des œuvres de la philosophe, je note ici qu'elle n'a traité de manière approfondie de la religion que dans *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, and Justice*<sup>21</sup>, en comparant le christianisme et le judaïsme sur le thème de la pénitence et du pardon. Nussbaum n'est pas une philosophe religieuse ou métaphysique, bien que l'argument religieux ne manque pas dans son œuvre, mais ses intérêts sont orientés vers l'éthique et la recherche de la « vie bonne ». C'est pourquoi elle laisse à la liberté de conscience de chacun son rapport personnel avec la religion.

Pour aborder la question de la religion comme espace commun de pratique de l'espérance, le philosophe américain se réfère une fois de plus à Emmanuel Kant, qui a dit que nous avons le devoir d'embrasser l'espérance comme un soutien pour nos actions et pour le bénéfice des autres. Homme du XVIII<sup>e</sup> siècle, Kant ne pensait pas que les religions traditionnelles divisaient les gens, mais il pensait que l'esprit critique socratique devait être cultivé, de peur que les gens ne deviennent la proie d'autorités préétablies.

Selon Martha Nussbaum, Kant a commis des erreurs importantes.

La première est d'avoir trop insisté sur le rationalisme religieux, en négligeant le fait que les gens se lient aux bons principes par l'intuition, l'émotion et la foi. La deuxième est l'intuition des grands dangers de l'autorité religieuse, mais il ne s'est pas poussé à la rejeter complètement.

20 Les dix capacités sont : 1) Vie; 2) Santé physique; 3) Intégrité physique; 4) Sens, imagination, pensée; 5) Émotions; 6) Raison pratique; 7) Union; 8) Autres espèces; 9) Jeu; 10) Avoir le contrôle sur son environnement. en dessous d'un certain niveau de capacité, une personne n'a pas été mise dans la condition de vivre une vie vraiment humaine. La liste est le fruit d'années de recherches interculturelles et cette liste est répétée dans presque tous les ouvrages de Nussbaum.

21 M. Nussbaum, *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, and Justice*, Oxford University Press, New York 2016.

À ce qu'affirme Nussbaum, j'ajoute ici que le climat de l'époque ne permettait pas aux philosophes d'aller trop loin dans la critique des autorités religieuses. En effet, le seul épisode qui troubla la vie tranquille de Kant fut la lettre que Frédéric-Guillaume II lui envoya en 1794, déplorant ses théories religieuses contenues dans l'ouvrage *La religion dans les limites de la simple raison*, publié l'année précédente. Dans cette missive, le roi lui imposait de ne plus traiter d'arguments religieux.

Une autre erreur de Kant est l'idée qu'il avait des relations entre l'État et l'Église : il pensait que le gouvernement devait permettre la liberté religieuse complète, mais il ne subventionnait que la forme de religion qu'il préférait, ce qui est inacceptable pour la démocratie.

Cependant, Nussbaum trouve que le cœur du discours de Kant semble juste. Espoir et action engagée sont difficiles à soutenir dans la solitude, au contraire les communautés religieuses soutiennent l'espérance. Elle ajoute que les philosophes méprisent souvent la religion et les personnes religieuses et qu'ils ne réussissent donc pas en Amérique, une nation profondément religieuse. La philosophie nous dit que nous devons aimer nos ennemis, mais elle ne nous dit pas comment. En cela, selon Nussbaum, nous avons besoin de la religion. Je souligne, ici, que son discours est le contraire de celui de Hegel, qui place au sommet de l'Esprit Absolu la philosophie, alors que l'art et la religion ne sont que des moments préparatoires, parce que dans l'Idéalisme, c'est le concept qui est capable de saisir l'infinité de l'Idée dans les choses du monde.

*Les mouvements de protestation.* Beaucoup de gens qui espèrent en la justice, dit Nussbaum, ont besoin de quelque chose de plus pratique que la religion. Les mouvements de protestation rassemblent les gens autour d'une cause commune et cela développe en eux un fort sentiment de solidarité. Au cours de 2020-2022, époque que la philosophe n'a pas étudiée parce que son livre était déjà sorti, mais qui sera un motif d'analyse et d'étude pendant des décennies et pas seulement pour la pandémie, il y a eu de nombreux mouvements de protestation (en Italie, France, Hollande, Roumanie, Canada) contre les mesures liberticides mises en place par les gouvernements et l'utilisation d'« états d'urgence » prolongé à volonté et utilisés comme instrument de gouvernement. Lorsque je parle de mesures liberticides, je veux parler du pass sanitaire ("green pass"), des fermetures et de l'échec de milliers d'activités, de l'exclusion de personnes en bonne santé (non vaccinées) de la vie sociale, sans parler de l'illusion de bloquer les contaminations par un QR Code (avec d'innombrables cas de personnes asymptomatiques libres de tourner et de répandre la contagion juste parce

qu'elles possèdent le pass sanitaire)<sup>22</sup>.

Parmi les mouvements de protestation, Nussbaum cite le mouvement antiraciste en Amérique; le mouvement des femmes; les mouvements LGBT; le Black Live Matters. Ces mouvements ont rassemblé des personnes isolées autour d'objectifs, favorisant l'espérance. Il s'agit de mouvements locaux ou nationaux. Ils ne sont certainement pas exempts de défauts, mais ils ont l'honneur de mettre les gens en communication.

---

22 Alors que toutes les mesures anticovid dans les différents pays européens et en Amérique tombaient les unes après les autres, en Italie, le resserrement contre dix pour cent de personnes non vaccinées s'est fait jour après jour plus serré, avec des décrets et des mesures illogiques, jusqu'au chantage du gouvernement italien de priver du travail les réfractaires au vaccin, puis de la subsistance pour vivre, les empêcher d'aller chez le coiffeur, dans la poste, à la banque, dans les bureaux publics et dans tous les moyens de transport sauf leur voiture (confisquant de fait de nombreux habitants vivant sur les îles), s'ils n'ont pas le fameux "super green pass". Tout cela, alors qu'en fait, un vaccin a été rendu obligatoire, déchargeant l'État de toute responsabilité pour les effets néfastes (qui ont été des milliers, très nombreux dont mortels), puisque les gens devaient signer une feuille de "consentement éclairé". La presse étrangère a regardé avec horreur ce démantèlement progressif des droits garantis par la Constitution, en fait enterré sous le prétexte de la prétendue urgence. Parmi les nombreux articles qui sont apparus sur le sujet, je signale celui du journaliste italien Thomas Fazi, *Italy's vaccine mandate is purely political* (Purement politique l'obligation vaccinale de l'Italie), en ligne: [https://unherd.com/the-post/italys-vaccine-mandate-is-purely-political/?fbclid=IwAR2bEqcERJvsd5aclp8QepiuzsPdZ2ewqxfiEYugr-TzXSvV\\_ahwjv5K6clA](https://unherd.com/the-post/italys-vaccine-mandate-is-purely-political/?fbclid=IwAR2bEqcERJvsd5aclp8QepiuzsPdZ2ewqxfiEYugr-TzXSvV_ahwjv5K6clA), consulté le 14 janvier 2021. Fazi écrit, entre autres : "Dans la tranche d'âge des plus de 50 ans, en particulier, l'Italie enregistre déjà des taux de vaccination incroyablement élevés, proches ou supérieurs à 90%. Il est très douteux que la vaccination de la minorité restante puisse faire la différence dans la propagation du virus. Surtout si l'on considère que les premières études montrent que l'efficacité des vaccins actuels contre l'infection de la variante Omicron est même inférieure à celle des variantes précédentes. Il est également douteux que la petite minorité restante d'individus non vaccinés puisse mettre sous pression les hôpitaux. La vérité est qu'il n'y a actuellement presque pas d'urgence Covid à parler en Italie, avec des patients Covid occupant seulement 17% des lits en soins intensifs. Ainsi, comme pour toutes les mesures pandémiques mises en place par le gouvernement Draghi, l'obligation (ou le "super green pass") semble avoir très peu à voir avec la santé publique. Au contraire, la raison en est politique : aliéner davantage la petite minorité d'Italiens hésitants sur le vaccin (qui continuera à être blâmé pour tous les échecs du gouvernement), exacerber le conflit social et justifier ainsi le maintien de l'état d'urgence permanent nécessaire pour poursuivre la dé-démocratisation, la néo-libéralisation et l'oligarchie du pays. Bienvenue dans l'Italie de Draghi".

Le 14 janvier 2022, Amnesty International Italie a publié un texte dans lequel elle exprime des critiques à l'égard des politiques adoptées en Italie. En particulier, il souligne que l'état d'urgence doit être limité dans le temps et que les citoyens ne doivent pas être discriminés, comme cela s'est systématiquement produit depuis le début de la campagne de vaccination, contre toute loi protégeant les droits fondamentaux des citoyens. Le document est ici : [www.amnesty.it/posizione-di-amnesty-international-italia-sulle-misure-adottate-dal-governo-per-combattere-il-covid-19/#\\_ftn1](http://www.amnesty.it/posizione-di-amnesty-international-italia-sulle-misure-adottate-dal-governo-per-combattere-il-covid-19/#_ftn1) (consulté le 16 janvier 2022).

En outre, pour un grand pays comme l'Amérique, l'organisation de base représente la plus grande ressource contre la peur et le désespoir et, donc, pour alimenter l'espoir.

*Les visions de la justice.* Au sujet de la justice, Martha Nussbaum parle d'avoir le but en tête et soutient que la philosophie est utile à la vie démocratique. Après que Platon ait écrit *La République*, où il a exposé son idée de société et d'État, se sont multipliées les réflexions et les écrits philosophiques sur ce sujet : visions communautaires, marxistes, libéraux-socialistes, libéraux-démocrates, libéraux-libertaires. Elles diffèrent beaucoup sur les droits des citoyens et sur la définition de la liberté d'expression, de la religion, de la presse, sur laquelle la Cour suprême américaine débat constamment. Nussbaum elle-même a élaboré sa propre théorie de la justice, la désormais célèbre « théorie des capacités »<sup>23</sup>. Il s'agit d'une théorie permettant de définir la justice. Le philosophe y travaille depuis des années, cofondant une association internationale pour promouvoir son étude et sa mise en œuvre. Nussbaum pense que sa théorie est meilleure que celle de Rawls en ce qui concerne les droits des personnes handicapées<sup>24</sup>. Elle est consciente que de nombreux Américains ne sont pas d'accord avec sa théorie, selon eux, est typique d'une social-démocratie européenne, car elle contient l'idée que les soins de santé doivent être un droit social fondamental. Martha Nussbaum trouve que l'Allemagne est une nation assez résistante à la peur et avec une bonne dose d'équilibre, en raison d'une recherche de solutions aux problèmes partagée par les différents partis politiques.

### Conclusions

Aux cinq écoles de l'espoir, Martha Nussbaum ajoute la proposition de rendre obligatoire pour les jeunes un service civil national. La raison en est que les Américains vivent séparés les uns des autres, ségrégués selon la race et la classe sociale, manquant du sens du bien commun, habitués à penser en termes narcissiques ("ce qui est bon pour moi et pour ma famille").

Les gens ont du mal à penser en dehors de leur propre

---

23 Elle en énumère également les dix points dans la dernière partie de *The Monarchy of Fear*, comme l'auteure le fait dans presque toutes ses œuvres. La raison en est que cette théorie est centrale dans toute la pensée nussbaumienne.

24 *The Monarchy of Fear*, VII. Cette approche est également présente dans : *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 2006 et dans *Woman and Human Development: The Capabilities Approach*, New York, Cambridge University Press, 2000. Le point de vue de Rawls est exprimé en : John Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1971.

groupe économique ou racial en faveur d'objectifs communs.

En effet, la démocratie a toujours dû lutter pour créer un récit significatif des objectifs communs, en surmontant l'étroitesse d'esprit et l'attention portée à soi-même des individus. La fonction publique ouverte aux garçons et aux filles aborde ces deux problèmes, car dans l'optique de Nussbaum (qui pense à un service civil de trois ans même s'il n'a pas de plan détaillé de celui-ci). Il emploie les jeunes dans des tâches qui ont un besoin urgent de réalisation : soins aux personnes âgées, garde d'enfants, travaux d'infrastructure. Au cours de ces activités, les jeunes apprendraient vraiment à connaître leur pays. Du dialogue et de la connaissance de l'autre jaillit compréhension et amour, qui alimentent l'espérance d'un monde plus juste.

Espérer, dit Nussbaum, n'est pas une perte de temps. C'est pourquoi, selon la philosophe, il faut rejeter l'attitude stoïque et cynique à l'égard de l'espérance. Le premier se retire des eaux de la vie et prêche un détachement insulaire. Le second se moque des rêves romantiques de ceux qui espèrent et affirment que le monde ne vaut pas grand-chose.

Dans la perspective de la philosophe, une vie engagée vaut plus qu'une vie timide et retirée, sans générosité ni amour. En cela, par exemple, réside la grande leçon de Cicéron, que dans le *De officiis*, le dernier ouvrage qu'il a écrit avant d'être tué par les tueurs envoyés par Antonio, tout en faisant preuve de compréhension pour les personnes qui choisissent le détachement, comme les éminents et importants philosophes plongés dans des recherches intellectuelles exigeantes ou comme les rois qui n'obéissent à rien et à personne et qui font ce qu'ils veulent, souligne que ces personnes sont coupables d'une injustice passive, c'est-à-dire de ne pas poursuivre énergiquement la justice. Elles ne servent pas le bien public.

Servir le bien public, affirme Martha Nussbaum, est certainement une question de justice, mais plus encore d'amour. Surmonter la peur et renoncer à l'espoir requiert de l'empathie et une bonne dose d'humanité. L'alternative est de devenir des automates asservis et soumis aux puissants de service. La peur de notre temps, alimentée par les médias à travers un flux continu de nouvelles qui n'informent pas, mais font de la propagande, pénètre aujourd'hui dans toutes les parties du tissu social. Comme l'affirment Simon Springer et Vural Özdemir dans un récent article paru dans le magazine Liebert Publisher, il est aujourd'hui plus important que jamais de maintenir un espace pour la légitime enquête critique et le dialogue public, pour ne pas tomber dans l'autoritari-

sme d'une règle technocratique d'experts où la science devient sa propre marque de tyrannie<sup>25</sup>.

Le monde dans lequel nous vivons est d'une extrême complexité et aussi d'un surplus d'informations parmi lesquelles il faut savoir choisir, avec une bonne dose d'esprit critique. Être vigilant et cultiver l'espoir sont des ingrédients essentiels pour endiguer tout scénario dystopique qui pourrait se présenter à nous. Il ne s'agit donc pas d'un espoir en tant que fin en soi, mais d'une attitude mentale et de vie cultivée par l'éducation et fondée sur un profond respect de sa propre intelligence, ainsi que sur la prise de conscience qu'aucune amélioration ne peut avoir lieu si nous n'y coopérons pas. C'est peut-être le message éducatif le plus profond que Martha Nussbaum offre lorsqu'elle nous invite à cultiver l'espoir.

## BIBLIOGRAPHIE

E. Bloch, *Werkausgabe: Band 5: Das Prinzip Hoffnung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985.

M.C. Nussbaum, *The Monarchy of Fear : A Philosopher Looks at Our Political Crisis*, 2019, Simon & Schuster, New York 2018, tr. it. *La monarchia della paura. Considerazioni sulla crisi politica attuale*, Il Mulino, Bologne 2020

M.C. Nussbaum, *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, and Justice*, Oxford University Press, New York 2016.

M.C. Nussbaum, *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, Princeton 1994, édition révisée 2009.

J. Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1971.

S. Springer, V. Özdemir, *Disinformation as COVID-19's Twin Pandemic: False Equivalences, Entrenched Epistemologies, and Causes-of-Causes*, 2022, en ligne : [www.liebertpub.com/doi/10.1089/omi.2021.0220](http://www.liebertpub.com/doi/10.1089/omi.2021.0220)

25 Simon Springer et Vural Özdemir, *Disinformation as COVID-19's Twin Pandemic: False Equivalences, Entrenched Epistemologies, and Causes-of-Causes*, 2022, en ligne : <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/omi.2021.0220>.





**Citation:** V. Gaudiano (2022), *Realizzare la vocazione personale riconsiderando il sentire nella sua radice sociale*, in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 2 (1): 55-66, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.53

**Copyright:** © 2022 V. Gaudiano. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

# REALIZZARE LA VOCAZIONE PERSONALE RICONSIDERANDO IL SENTIRE NELLA SUA RADICE SOCIALE

VALENTINA GAUDIANO

Istituto Universitario Sophia

## Abstract:

In the context of recent events of a health as well as socio-political nature, a renewed reflection on feelings and their social significance becomes not only topical, but urgent. The movement of reflection on emotions and feelings, within the history of thought, traces, in fact, a path that moves from a negative and derogatory attitude towards them to a completely opposite one. We have moved from the human being defined by reason alone to one defined by the heart alone, with the consequences that each extreme brings. Today, if the re-evaluation of feelings is taken for granted and essential to a full understanding of the human being, the meaning of this category must be rethought, especially in relation to the other components that also exist, namely the rational and operational dimensions. In this essay we focus precisely on a reinterpretation - starting from the contributions of certain phenomenologists - of the category of “feeling”, declining its expressions in sentiments, emotions, emotional states, all the way to love, passing through entropathy, as a way of accessing these worlds. This analysis sheds light on the richness as well as the ambiguity of the human, precisely because of this dimension and the intrinsic polarity between pathic individuality and relationality, thereby highlighting the need for the formation of the affective sphere, especially in the relationship with ‘examples’ that open the way to the recognition of the diversity that passes through us as a richness.

**Keywords:** feeling, love, entropy, personal vocation, sentiments

---

## 1. Dove siamo?

La condizione odierna della società europea o di culture a matrice greca e giudeo-cristiana ci pone di fronte a nuove e complesse sfide circa la comprensione dell’umano nella sua singolarità come nella sua dimensione propriamente comunitaria; siamo giunti ad una tappa nella quale il precedente quadro di riferimento, con le sue certezze

e promesse, sembra non rispondere più alle condizioni attuali. Abbiamo eliminato il soggetto della modernità – unico detentore e fattore della propria esistenza, in quanto era risultato limitato e fallimentare – per sostituirlo con il sistema, con la struttura funzionale. E se ciò è vero, lo è tanto più in riguardo alla sfera del sentire e delle emozioni. Se, infatti, nel passato la grande questione che aveva animato filosofi, teologi e scienziati a vario livello era stata prevalentemente in che ordine collocare e valutare l'affettività in riferimento ad un essere inteso nella sua distinzione dal resto del vivente per mezzo della sola ragione – la qual cosa aveva portato a secoli di “oscurantismo” nei confronti delle emozioni, considerate come un problema, una limitazione, un difetto della perfetta razionalità<sup>1</sup> –, nel corso del Novecento abbiamo assistito

---

1 Platone, come molti altri pensatori dell'antichità, è fortemente convinto che l'uomo sia alla ricerca della felicità nella sua vita, intendendo per felicità l'*eudaimonia*, cioè il desiderio di una vita realizzata. La strada per raggiungere questo obiettivo, tuttavia, può essere indicata solo dalla ragione, perché essa solo può aiutare l'uomo a distinguere tra il bene e il male. I sentimenti, invece, ci fanno giudicare erroneamente il vero carattere delle cose ed è per questo che vanno considerati come elementi di disturbo nel cammino verso la felicità. Platone sviluppa nei *Nomoi* alcuni aspetti che servono a domare le emozioni e che riguardano in particolare la gente comune: l'educazione e le norme. Per gli stoici, gli affetti sono interessanti nella misura in cui, rappresentando un ostacolo alla vita buona, costituiscono un aspetto dell'umano che va eliminato. A tal fine, è necessario conoscerli bene e scoprirne la funzionalità. Ciò che accomuna tutti gli stoici è il concetto di terapia degli affetti, che non significa altro che la terapia delle credenze che sono connesse o addirittura identiche agli affetti. Questa terapia è intesa come scopo della filosofia e consiste principalmente in un'auto-guarigione che può essere messa in moto correggendo il nostro uso o la nostra valutazione dell'immaginazione – vale a dire, per gli stoici, la modalità con cui il mondo ci appare. L'obiettivo della terapia è l'eliminazione definitiva degli affetti di qualsiasi intensità e di qualsiasi tipo – gli affetti non sono mai razionali e giustificabili, quindi non è necessario conservarli – e la coltivazione di buoni sentimenti, che sono fondati e quindi vanno intesi anche come emozioni razionali. Secondo Agostino gli affetti devono subordinarsi alla ragione per essere utili all'uomo, e un essere razionale nel sistema agostiniano è una persona orientata secondo Dio. Solo una vita secondo Dio può produrre un essere umano razionale. Le emozioni positive che un tale essere umano possiede sono quindi orientate verso se stesso, verso il prossimo e verso Dio. Solo la conversione a Dio può salvare gli affetti e con essi l'essere umano. Per Agostino, gli affetti rimangono ambivalenti, anche nella versione positiva: possono anche diventare negativi se non sono supportati dalla ragione. Una conseguenza di ciò è che nella vita terrena l'uomo è costantemente esposto a un possibile confronto, persino antagonista, tra la ragione e gli affetti. La misura in cui siamo responsabili delle nostre emozioni può essere chiarita dal fatto che esse dipendono da atti cognitivi e non sono sempre innescate solo da qualità percepite e sensuali. Se possono spingerci all'azione, alla fine resta in potere della volontà agire o meno: se so che qualcosa mi fa arrabbiare e posso evitarlo, allora sta a me e alla mia volontà farlo. Se poi non lo faccio, dopo tutto sono responsabile di essermi arrabbiato! In questo senso, Tommaso intende dire che esiste la possibilità di controllare le nostre emozioni e che questo è addirittura da

ad un quasi ribaltamento dei piani: studi scientifici sempre più numerosi hanno mostrato l'innegabilità del potere creativo dei sentimenti, nonché la straordinaria complessità del loro sviluppo e dell'interazione con agenti esterni e interni. In tal senso, superato l'antico dualismo ragione-sentimento e la ricerca di una “soluzione” al fattore di disturbo rappresentato dalle emozioni, si è passati ad un'altra forma di dualismo volta ad esaltare il potere delle emozioni e a farne le guide per una vita riuscita. In questo quadro, il fiorire di un sapere tecno-scientifico sempre più spregiudicato e l'avanzare delle nuove tecnologie hanno posto le basi per i nuovi detentori della salute e del benessere complessivo della persona, vista come organismo e ingranaggio di un sistema da aggiustare se guasto e da migliorare/aumentare nelle sue capacità di prestazione psico-fisica. Questo appiattimento del singolo a solo membro funzionale di un sistema ampio ha svilito ciò che è la nota propria e individuante di ciascuno/a e, paradossalmente, si sono moltiplicate sempre più ampie rivendicazioni di libertà e desideri individuali. Potremmo riassumere tali passaggi storici con Bennet-Vahle, secondo il quale “mentre il gesto intellettuale di signoria mirava una volta alla sottomissione e allo spegnimento dell'emozionalità, recentemente si è cercato di fare un uso deciso del potenziale emozionale”<sup>2</sup>. Tuttavia, la libera e assolutamente singolare scelta di dare spazio e ascolto ai propri sentimenti per realizzarsi e raggiungere la felicità non ha portato consequenzialmente ad una maggiore crescita del “fattore umano”, bensì ha generato

---

desiderare e praticare. Secondo Hume, i sentimenti sono impressioni di riflessione, per questo sono anche affetti – passioni. In quanto tali, i sentimenti presuppongono sempre un'impressione primaria che li provoca. Senza un contenuto rappresentativo emanato dalla coscienza – sia che si tratti di impressioni sensoriali, sia che si tratti di ricordi – i sentimenti non possono sorgere, perché i sentimenti di per sé non hanno un contenuto intenzionale e rappresentativo. La moralità viene quindi attribuita da Hume a certi sentimenti, o meglio egli presume che le persone possano giudicare certe azioni in modo oggettivo perché sono in grado di mettersi nei panni degli altri e di condividere i loro sentimenti. Il punto fondamentale, quindi, è che i sentimenti sono irrazionali e che non appartenendo questi ultimi al regno della ragione, ed è per questo che la lotta per la moralità delle azioni diventa ancora più grande, perché si cerca di separare le azioni dai sentimenti. Più marcato nella visione negativa dei sentimenti è Kant che afferma che l'essere soggetti agli affetti e alle passioni è probabilmente sempre una malattia della mente, perché entrambi escludono la regola della ragione. Quindi, il posto delle emozioni non può che essere la morale, e questo perché le emozioni, come forza motrice, devono garantire che le azioni considerate giuste nel giudizio della ragione vengano compiute. Kant spiega come ciò sia possibile quando afferma che il sentimento è fondamentalmente operato dalla ragione stessa. Cfr. H. Landweer/U. Renz (a cura di), *Handbuch klassische Emotionstheorien*, De Gruyter, Berlin/Boston, 2012.

2 H. Bennet-Vahle, *Mit Gefühl denken. Einblicke in die Philosophie der Emotionen*, Alber, Freiburg i.Br./München 2013, p. 94.

nuove forme di dipendenza riscontrabili nella ricerca spasmodica di nuove e forti emozioni<sup>3</sup> come anche nel rigetto della sofferenza e di tutto ciò che interferisca con la propria felicità o crei ostacoli a quanto si “senta” di voler fare o vivere.

Paradossalmente, questa nuova fase di comprensione dell’umano ha generato altresì una sorta di disumanizzazione piuttosto che una sua nuova fioritura; ciò perché, a nostro avviso, lo spazio restituito alle emozioni non è stato accompagnato da una visione equilibrata e complessiva, che ponesse i sentimenti nel loro reale rapporto di reciproca dipendenza con la razionalità come anche con tutto il mondo dei valori e della morale<sup>4</sup>. Soprattutto, si è perso di vista che la sfera del sentire ci segna proprio come esseri sociali creando quello spazio di interazione e reciproca conoscenza che ci permette non solo di vivere insieme ad altri, ma di poterli capire e in e con essi poter meglio comprendere e maturare la nostra individualità.

In questo contesto, l’aumentato uso della macchina e dell’algoritmo, mediante i quali si è iniziato a definire il mondo assieme alle nostre stesse esistenze, ha indotto un ulteriore cambiamento antropologico: abbiamo smesso di “pensare” perché le macchine lo fanno per noi e abbiamo smesso di sentire in modo pluridimensionale, perché le macchine sociali hanno iniziato a tradurre le nostre emozioni, rispetto alle più disparate circostanze, attraverso il sistema semplificato delle *emoticons*. Il passaggio, però da una vita carnale, al cui centro stanno tutti i sensi esterni così come il sentire interiore, a quella puramente virtuale, in cui vivrebbero corpi disincarnati solo mossi dal senso della vista e dall’immaginario bidimensionale di uno schermo, non può non segnare una crisi nell’umano e dell’umano.

La pandemia ci ha posto implacabilmente di fronte a questo fatto, scuotendoci brutalmente dall’intorpidimento nel quale eravamo caduti. Ci siamo ritrovati privati di tutte quelle certezze individuali e collettive che riempivano le giornate con due possibili conseguenze: sprofondare definitivamente in una vita puramente virtuale in cui i contatti telematici sostituiscano del tutto quelli fisici; oppure cadere nella disperazione e in depressione

3 Si pensi alla ricerca spasmodica di piacere attraverso *partys*, pratiche di sesso estremo, scambi di coppie, acquisizione di beni di lusso di ogni genere, uso sempre più diffuso di droghe sintetiche.

4 Al riguardo si può riferire anche la lettura di Wanda Tommasi circa l’evolversi e affermarsi del valore e della presenza di un quadro emotivo ben più marcato nella cultura contemporanea per mezzo della psicanalisi e del femminismo. Entrambe queste correnti di pensiero non riconoscerebbero probabilmente come positive alcune attuali espressioni di vita; che, anzi, potrebbero anche risultare contrarie. Cfr. W. Tommasi, *La soggettività estatica: emozioni, vulnerabilità e desiderio*, in “Thaumázēin”, *Etica e passioni*, 2, 2014, pp. 407-431.

di fronte al vuoto della nostra esistenza e all’incapacità di gestire quelle poche relazioni intime dalle quali non potevamo sfuggire. Ci siamo ri-scoperti fragili, vulnerabili, limitati, nonostante la grande macchina del sistema socio-politico-economico continuasse ad allontanare tale spettro attraverso la traduzione di malattia, sofferenza e morte – quali quelle portate dal Covid – in numeri, statistiche, regolamentazioni, risposte terapeutiche efficaci a sconfiggere il male e magari non altrettanto a sostenere

quanti lo stavano patendo, direttamente o indirettamente, abbandonati, invece, a se stessi e alla propria tragedia inaspettata.

Probabilmente l’immagine più inquietante e toccante di questo tempo è quella delle centinaia di bare una sull’altra: tante scatole uguali che, pur nella loro funzione contenitiva e protettiva, creavano una barriera tra spettatori esterni vivi e abitanti interni morti. Chi può dire quale sofferenza abbia vissuto ciascuno/a di quelle persone? Un’apparenza di egualità, non rende giustizia alla assoluta unicità di quelle esistenze e con esse alle sofferenze sperimentate da ciascuno/a in modo assolutamente unico e personale. Tali contingenze ripropongono con nuova forza e urgenza la questione della ricollocazione dei sentimenti, non solo nella sfera antropologica in quanto tale, ma più specificamente nel loro legame con la dimensione etica della vita e con la “vocazione individuale” che attraversa ciascun essere umano nella sua individualità comunitaria e non nella sua egoità monadologica.

## 2. *Comprendere i sentimenti per comprendere l’umano*

“Chi è l’essere umano? Qualcuno. Che merita un nome. Che riceve il nome. Che si trova qui, pur venendo da nessuna parte, e che è inizio”<sup>5</sup>. Così l’incipit di un capitolo di *Umano, più umano* in cui Joseph Maria Esquirol ricalca una dimensione dell’umano, già emersa e studiata approfonditamente da Husserl e dai suoi allievi, ma che per l’autore necessita di una rimessa a fuoco, ossia il nostro essere apertura e risposta a ciò che ci accade, ci interpella e muove, toccandoci. Già la nascita ci pone in una condizione duplice di impotenza – poiché non la scegliamo, né siamo in grado di causarla autonomamente – come anche di dipendenza da altri e da un mondo circostante; in certo modo subiamo il nostro venire al mondo, ci ritroviamo in esso senza scelta e per mezzo di altri e immediatamente e spregiudicatamente legati e dipendenti da questi. Ciò denota la nostra primaria condizione di passività e di

5 J.M. Esquirol, *Umano, più umano*. Per un’antropologia della ferita, Vita e Pensiero, Milano 2021, p. 49.

patimento – nel senso etimologico originale del sostantivo greco *pathos* – rispetto alla più considerata e vantata dimensione di attività, intesa nel senso del “potere”. “L’io colpito, toccato, è più primordiale dell’io che dispone e progetta. Qualcosa *ci accade* – e *ci sorpassa* – e *rispondiamo*: è questa la struttura fondamentale della soggettività”<sup>6</sup>; struttura di apertura assoluta nella sua profonda unitarietà tra l’elemento corporeo e quello spirituale.

La struttura umana si apre ed esprime a partire dalla sua collocazione nello spazio – io sono profondamente legata al mio corpo e ai suoi campi sensoriali – e dalla apertura cosciente al mondo circostante, se stesso compreso – io percepisco me e la realtà circostante mediante prese d’atto di quanto mi affetta. È, dunque, la condizione corporea che ci situa e identifica; mediante il corpo ci si aprono campi sensoriali con i quali possiamo esperire il mondo e riconoscerci essenzialmente in contatto con esso, ma è nel corpo che si apre anche un varco più ampio verso la realtà, quello del sentire: un raggio di luce che filtra dalla finestra *colpisce* improvvisamente i miei occhi e mi induce a chiuderli o strizzarli; camminando urto inavvertitamente una pietra e *senso dolore* al piede; una mano si posa sulla mia spalla e *avverto* la presenza di una persona amica; ma anche *senso* una grande *stanchezza* che mi impedisce di concentrarmi su quello che vorrei fare o *senso* un profondo *sconcerto* di fronte ad una certa notizia data al telegiornale... Io vedo, tocco, ascolto qualcosa che cattura la mia attenzione, mi interpella e colpisce chiedendo “risposta”. Evidentemente, il sentire, pur caratterizzato da differenti piani, può essere accompagnato da altre funzioni sensoriali<sup>7</sup>.

6 Ivi, p. 58.

7 A riguardo, è ben nota e discussa la teoria di James-Lange sui sentimenti. Costitutivo di un’emozione è secondo James – supportato poi dagli studi di Lange – ciò che si prova, cioè una sensazione specifica. Se si tentasse per assurdo di immaginare un qualsiasi sentimento senza le sue manifestazioni fisiche, cioè senza le sensazioni, tutto ciò che rimarrebbe del sentimento sarebbe uno stato di percezione intellettuale. Si può dunque, individuare una sorta di sequenza delle emozioni, secondo la quale: 1. un oggetto affligge un organo di senso e viene registrato in modo puramente fisico, senza che venga prima percepito dalla coscienza; 2. gli impulsi nervosi che ne derivano portano a determinati cambiamenti; 3. tutti questi cambiamenti fisici vengono infine registrati nella coscienza attraverso la percezione dell’oggetto e l’oggetto, prima percepito in modo neutro, diventa un oggetto emotivamente sentito. Questa teoria è stata fortemente criticata nel XX secolo soprattutto dai cognitivisti. Jerome Singer, in particolare, è stato in grado di presentare contro argomentazioni alla teoria di James-Lange attraverso esperimenti che hanno dimostrato come il fattore cognitivo, in individui soggetti ad esperimento, fosse effettivamente presente nello sviluppo delle emozioni, poiché si potevano osservare reazioni molto diverse agli stessi stimoli puramente fisiologici. Se si guarda più da vicino la teoria di James, la critica cognitiva non ha consistenza, perché in realtà James ha già opinioni sui sentimenti nel contesto di una comprensione pratica dell’orientamento

Fenomenologicamente parlando, possiamo distinguere tra la percezione sensoriale, quella psicologica o empatica, o ancora la comprensione linguistica.

Il sentire, dunque, è un genere di atti che ci rende presente una fetta di realtà in carne e ossa, è una specie di percezione che ci apre alle qualità valoriali delle cose (*Wertnehmung*<sup>8</sup>), un “essere coinvolti da qualcosa”<sup>9</sup>; in tal senso non si tratta di un puro fatto soggettivo – nel senso di un’arbitrarietà individuale – bensì di qualcosa di oggettivo, ovvero universalmente accessibile all’essere umano in quanto tale. Trattandosi, dunque, di una modalità dell’esperire il reale, anche il sentire – come la percezione sensibile – è fallibile e necessita, quindi, di verifica e correzione. “Dove l’apertura alla verità è apertura ai valori, l’errore e l’illusione, la percezione inadeguata, la miopia o l’idiozia, l’ottusità sono alla base delle risposte assiologiche inadeguate – e fra queste, delle risposte eticamente inadeguate”<sup>10</sup>.

Ciò non significa ribadire il dualismo che contrappone ragione e sentimento, con il necessario dominio della prima sul secondo, bensì fare chiarezza su alcune confusioni cui si va incontro nell’analisi dei sentimenti quando – come è avvenuto nel corso del Novecento, soprattutto nella seconda metà del secolo – si dovesse pensare che liberare la sfera del sentire, restituendole dignità e autonomia, voglia dire che tutto ciò che si sente sia vero e

del mondo degli esseri viventi. L’orientamento intenzionale al mondo, che a molti sfugge, è qui inteso in modo piuttosto diverso, perché secondo James emerge una dimensione dell’intenzionalità che non è concepita come giudizio/immaginazione del mondo, ma come rapporto con esso. Tuttavia, è solo in scritti successivi che James diventa più chiaro nella sua concezione dell’importanza dei sentimenti nelle decisioni e nelle convinzioni. Il caso normale nella vita sarebbe, allora, che noi esseri umani vediamo e valutiamo il mondo attraverso un continuo sfondo di sentimenti. Cfr. J. Lange, *Principi di psicologia*, 2 voll., a cura di G. Preti, Principato Editore, Milano 2004.

8 Sia Husserl che Scheler parlano propriamente della percezione sentimentale come *Wertnehmung*, ovvero presa d’atto del valore. Essa ha pari dignità della percezione sensoriale (*Wahrnehmung*), avendo come questa, lo stesso statuto pur rivolto ad altri campi di realtà rispetto a quelli puramente materiali. La percezione sensoriale ci mette in relazione con le cose materiali offrendoci la loro dimensione di verità, la percezione sentimentale, invece, ci restituisce la relazione con le cose di valore, aprendoci alla loro dimensione di valorialità. Accanto agli atti teoretici, dunque, si collocano quelli affettivi del valore, dell’amare e dell’odiare che sono, come esplicita Laura Boella in riferimento alla visione scheleriana, “un atto intenzionale che permette di cogliere un oggetto che si dà da sé, un’essenza e al temo stesso si ancora e risuona nella profondità del soggetto, provocando mutamenti nel corpo vivente e nei suoi stati emotivi” (L. Boella, *Il paesaggio interiore e le sue profondità*, in M. Scheler, *Il valore della vita emotiva*, Guerini Studio, Milano 1999, p. 29).

9 A. Heller, *Theorie der Gefühle*, VSA, Hamburg 1981; tr.it. *Teoria dei sentimenti*, Castelveccchi, Roma 2017, p. 15.

10 R. De Monticelli, *L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2012, p. 71.

corretto, e, come tale, non discutibile.

Ripensare fenomenologicamente l'umano mette in evidenza proprio queste aporie, risolvendole non con nuove o diverse teorie, bensì con una chiara proposta di formazione *del e al* sentire come percorso di acquisizione della propria personalità. Come sostiene Edith Stein in modo insistente, ma affatto isolato<sup>11</sup>, l'essere umano "può e deve formare se stesso"<sup>12</sup> e questo implica l'educazione continua e crescente della sfera del sentire al pari delle proprie capacità teoretiche e delle abilità pratiche. Inoltre, se i processi cognitivi vanno costantemente sottoposti a verifica e controllo per accertarsi della loro veridicità e poter emettere giudizi di verità, anche i sentimenti devono essere messi alla prova per evitare l'errore e l'assunzione di sentimenti negativi<sup>13</sup>. La vita affettiva, infatti, non consiste nella sola eccitabilità o recettività a stimoli di vario genere, bensì è risposta a quanto ci tocca e si fa sentire in un certo modo. Proprio per tale ragione non è sostenibile la posizione conflittuale tra queste due sfere dell'umano, né una loro messa in relazione in ordine di superiorità/subalternità. Anzi, quanto più si riesce a fare chiarezza sulla sfera del sentire – declinato in emozioni, sentimenti, stati d'animo, passioni – tanto più si può avere un quadro completo dell'umano e del suo possibile fiorire in un percorso di educazione che porti all'armonia dei piani che lo costituiscono nella sua singolarità.

### 3. La struttura umana nel suo intreccio tra individualità e intersoggettività: l'entropatia, ponte verso l'altro/a

Riprendendo le analisi di Edmund Husserl, ci imbattiamo nella costituzione del soggetto umano non solo come singolo – o husserlianamente come "monade" – bensì anche come essere comunitario, ovvero dato in modo originario come intersoggettivo<sup>14</sup>.

11 Non soltanto la filosofa carmelitana, ma già il suo maestro Edmund Husserl nonché il collega Max Scheler sviluppano il discorso formativo all'interno del loro percorso fenomenologico. Scheler lo fa dedicando anche una serie di scritti proprio alla *Bildung* in generale – come fa anche la Stein – quale necessario compimento dell'antropologia; Husserl, invece, si esprime piuttosto in termini di vocazione personale, all'interno della quale la formazione del sentire svolge un ruolo fondamentale per sé e per la comunità.

12 E. Stein, *Der Aufbau der menschlichen Person: Vorlesung zur philosophischen Anthropologie*, Herder, 2004<sup>3</sup>; tr.it. *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 124.

13 Intendiamo qui annunciare una distinzione che affronteremo nei paragrafi successivi tra sentimenti "germinali" positivi e negativi seguendo la proposta di Adriano Fabris (cfr. A. Fabris, *Etica e cura del desiderio*, in "Thaumazein", *Etica e passioni*, 2, 2014, pp. 23-66), nonché la suddivisione e specifica della sfera del sentire proposta da Agnes Heller (Ead., *Teoria dei sentimenti*, cit.).

14 E. Husserl, *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*,

L'esperienza primaria e originaria del proprio corpo vivente, infatti, ci restituisce non solo e non tanto elementi di conoscenza di noi stessi, bensì anche di un mondo circostante nel quale ci muoviamo e col quale abbiamo anche un'interazione immediata: esperiamo che il nostro corpo vivente non si identifica *tout court* con noi stessi, o meglio lo avvertiamo "nostro" solo quando ci è presente l'intreccio profondo tra esso e la nostra ipseità; ma, ogniqualvolta avvenga uno scollamento con la nostra volontà tale che il corpo non reagisca ad essa, avvertiamo un'improvvisa estraneità: pensiamo ai fenomeni – spesso studiati – degli arti fantasma o semplicemente alle situazioni in cui un arto non risponde ad un comando del nostro cervello e, a causa della mancata affluenza del sangue, è avvertito come non facente parte del nostro corpo. Perciò, i vissuti della volontà sono fondamentali nella costituzione dell'individuo psicofisico, poiché da essi dipendono e i soggetti e i loro corpi.

Vero è che proprio queste esperienze di scollamento tra il corpo e la nostra volontà/ipseità – tradotta dai fenomenologi, Husserl come Stein, nella formula dell'"Io-posso" – ci restituiscono una certa impotenza che Husserl per primo ha ben conosciuto e cercato di ovviare: il corpo ha coscienza, ma è anche qualcosa che resiste ad essa, come nei fenomeni della malattia, del pudore, della vergogna<sup>15</sup>: ad esempio, la comunicazione verbale viene "tradita" da espressioni corporee che dicono altro, l'opposto magari, di ciò che stiamo comunicando a parole. C'è, dunque, un fondamento sensibile che costantemente ci ricorda che siamo esseri psicofisici e che forse solo nella relazione con il mondo circostante abbiamo l'opportunità di sviluppare realmente ciò che siamo. "Soltanto con l'entropatia, col costante dirigersi delle osservazioni sperimentali verso la vita psichica rappresentata insieme col corpo proprio estraneo, e sempre presa obiettivamente insieme col corpo proprio, si costituisce la conchiusa unità uomo, un'unità che poi io traspongo su me stesso"<sup>16</sup>.

Springer, Dordrecht, 1991; tr.it. *Meditazioni cartesiane con l'aggiunta dei Discorsi Parigini*, Bompiani, Milano 1997<sup>3</sup>, pp. 113-172.

15 Fenomeni per altro molto studiati in area fenomenologica da Edmund Husserl e Max Scheler. Più recentemente, si veda il volume di D. Zahavi, *Self & Other. Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*, Oxford University Press, 2014.

16 E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Kluwer Academic Publishers B.V. 1952, tr. it. V. Costa (a cura di), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Vol. II, Einaudi, Torino 2002, p. 560. Si veda anche nelle *Meditazioni cartesiane*: "Il mio corpo fisico, in quanto riferito a se stesso, ha i suoi modi di datità del *qui* centrale; ogni altro corpo, compreso il corpo dell'altro ha il modo del *là* [...]. Io posso mutare la mia posizione nel libero mutamento degli stati cinestetici, e specialmente per la libertà che ho di andare intorno, in modo tale che

Attraverso l'atto entropatico che mi pone nei "là" altrui acquisisco una sempre nuova visione del mondo che mi si dà, così, a partire da diverse prospettive; una visione, però, che non è puramente fisica – o meglio percettiva – bensì già "viva". Entropatizzando il movimento di un'altra persona, infatti, non soltanto cogliamo gli effetti fisici di tale movimento né solamente possiamo osservare il mondo in differenti scorci prospettici, ma abbiamo a noi presenti anche altri effetti che si verificano al suo interno: se vediamo un uomo battere il pugno su un tavolo, entropatizzando tale gesto non avvertiamo, ad esempio, il solo dolore fisico che può derivarne alla mano, bensì pure la rabbia o l'inquietudine che animano tale gesto.

Dunque, riconosciamo il corpo vivente estraneo come portatore di vita psichica; questa psichicità emerge attraverso l'espressione del volto o un determinato modo di atteggiarsi che manifestano il lato esteriore di un dato vissuto. Ciò non vuol dire che il vissuto sia l'espressione stessa o appartenga ad essa nonostante costituiscano una sola cosa. Ancor di più esprimono le parole che rimandano ad un oggetto attraverso il significato e per la comprensione delle quali posso prescindere dal soggetto delle medesime: io, infatti, passando dalla parola al significato colgo originariamente il significato di questo oggetto ideale, perciò non ho bisogno dell'individuo estraneo. Se, però, consideriamo la parola veicolata dalla scrittura, o supportata dalla stampa o da altro, allora, essa può attirare il nostro interesse su di sé e quindi sulla persona che parla o scrive: in questo caso le parole si fanno estrinsecazione non solo di un qualcosa di oggettivo, ma anche degli atti di una persona. Ancor di più ciò si verifica nei casi in cui le parole hanno un senso particolare come nelle invocazioni, preghiere o domande: esse sempre si rivolgono a chi ascolta<sup>17</sup>.

L'espressione, dunque, sembra sia quel fenomeno che ci porta all'interno dei nessi significativi dello psichico e anche ci può aiutare a correggere eventuali errori degli atti entropatici derivanti da espressioni equivoche; per esempio, posso vedere una persona arrossire e ciò può indurmi a credere che abbia vergogna di qualcosa o che sia irata o magari estremamente affaticata per uno sforzo fisico: sono le circostanze che mi indurranno ad entropatizzare ora l'una ora l'altra in modo esatto. In tal modo riesco a cogliere non solo i singoli vissuti, ma ad

---

posso cambiare ogni «là» in un «qua», il che significa che posso assumere una qualsiasi posizione nello spazio" (E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, cit. p. 136).

17 Cfr. E. Stein, *Zum Problem der Einfühlung*, ESGA 5, Herder, 2008; tr.it. *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2014<sup>2</sup>, pp. 179-186.

assumerli come manifestazioni di proprietà individuali: se colgo un sentimento di gioia nello sguardo amichevole di una persona come sentimento attuale, ancor più me lo presentifico quale segno di una gentilezza come proprietà abituale di quella persona. Certo anche qui, ci avverte la Stein, sono possibili inganni, perché quella data persona può mascherare un carattere violento attraverso una espressività forzosamente diversa; per poter smascherare questi inganni sono sempre necessarie diverse altre esperienze dello stesso tipo.

Intanto, conviene sempre puntare alla percezione esterna su cui si fonda la costituzione dell'individuo e non guardare a sé come termine di riferimento rischiando di attribuire all'altro un'esperienza non sua. Evidentemente, questo non sembra, però, risolvere quell'ambiguità che Husserl aveva scoperto nel nostro corpo e che forse la presenza dell'altro/a poteva rischiarare: infatti, mi è possibile anche ingannare con la mimica e la gestualità espressiva del corpo e, dunque, indurlo a emettere messaggi al mondo esterno che non corrispondono al mio reale sentire.

L'esperienza entropatica ci permette, tuttavia, di conoscerci meglio attraverso la conoscenza degli altri: "l'empatia e la percezione interna collaborano insieme per rendere me più chiaro a me stesso"<sup>18</sup>. Ciò viene ulteriormente sottolineato da Waldenfels quando afferma che la relazione con se stessi è profondamente intrecciata a quella con gli altri riportando a livello esemplificativo l'esperienza davanti allo specchio: "lo specchio non significa mai che io mi colga pienamente col mio sguardo, piuttosto, allo specchio mi sorprendo e mi scopro in esso "altro/a", c'è nello specchio sempre un ritrarsi del sé (*Selbstentzug*)"<sup>19</sup>. Questo "ritrarsi" di una parte di sé dice in qualche modo il nostro essere estranei a noi stessi e motiva il riconoscimento dell'estraneità altrui; dunque, siamo sempre nel campo visivo altrui e la sfera del proprio si muove assieme a quella altrui. Ecco perché, l'entropatia, quale "capacità di instaurare un contatto vitale fondato inizialmente su un concreto scambio di energia vitale che costituisce la base non verbale da cui prende avvio la concreta conoscenza dell'altro, dei suoi vissuti, del suo contesto socio-economico-culturale e politico, senza pregiudizi e senza gabbie mentali"<sup>20</sup> ci apre alla conoscenza reciproca mediante un'immediata relazione che passa attraverso il sentire.

In definitiva, si tratta di una capacità immediata di

---

18 Ivi. p. 192.

19 B. Waldenfels, *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, a cura di R. Giuliani, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt a.M. 2018<sup>7</sup>, p. 44.

20 L. Di Pinto, *Il respiro della filosofia in E. Stein*, parte prima, p. 149.

cogliere l'altrui esperire senza passare attraverso la facoltà cognitiva, ma per diretta percezione dell'espressività altrui, come Max Scheler rileva analizzando la simpatia, da lui intesa come l'unica effettiva via d'accesso all'altrui esperire<sup>21</sup>:

io non vedo soltanto gli "occhi" di un altro, bensì anche "che egli mi guarda", e precisamente "che egli mi guarda proprio come se volesse evitare che io veda che mi guarda"! Allo stesso modo, percepisco che egli "pretende" di sentire ciò che in realtà non sente, che egli lacera il nesso a me noto tra il suo vissuto e la sua espressione "naturale", e inserisce un altro movimento espressivo [...]. Così posso sapere che mente, non solo dimostrando che egli avrebbe dovuto sapere ciò che diversamente espone [...] ma anche posso percepire immediatamente in certe condizioni il suo mentire, per così dire l'atto del mentire stesso<sup>22</sup>.

L'entropatia ci restituisce uno sguardo complesso su noi stessi e sul mondo e mette in evidenza la struttura antropologica tensionale dell'essere umano tra individualità – con tutta la nota specifica che ciascuno/a porta con sé sin dalla nascita – e relazionalità, come apertura ontologica all'alterità. Essa non spiega la ricchezza dei sentimenti né la loro differenza, essendo secondo Husserl e Stein un atto teoretico specifico che esclusivamente dà accesso ad essi e con essi alla persona estranea. Scheler, invece, non concorda con questa posizione, privilegiando la tesi secondo cui la percezione interna è ritenuta categoria di accesso immediato all'altrui esperire<sup>23</sup>.

Senza entrare qui nel dibattito tra queste posizioni, che

21 Stein discute nella sua tesi di dottorato la posizione a suo parere erronea di Max Scheler: questi avrebbe, infatti, mal inteso l'entropatia lippsiana come una sorta di intrusione nella coscienza e quindi nella vita altrui poiché nell'entropatia si parte dall'io soggettivo. In effetti, però, sia per Lipps che per Stein – pur con le differenze che la stessa studiosa rileva nella sua ricerca – non si tratta di una trasposizione nell'altro/a, anche perché di fatto non è possibile operare una trasposizione di proprie esperienze nell'altro/a.

La simpatia, secondo Scheler assume il ruolo dell'entropatia ma partendo dal darsi contemporaneamente immediato del sé come dell'alterità. Lo scarto tra entropatia e simpatia sta, in definitiva, nel considerare l'io personale o il noi antecedente. (Cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit.; M. Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, GW VII, a cura di Maria Scheler, Bouvier Verlag, Bonn, 2005<sup>7</sup>; tr.it. *Essenza e forme della simpatia*, a cura di L. Boella, Franco Angeli, Milano 2010). Scheler opera, come sottolinea Vaniero Venier, un errore nel considerare l'entropatia, ovvero quello di confondere l'io puro con la riflessione e questa con la percezione interna. Cfr. V. Venier, *Fenomenologia delle emozioni. Scheler e Husserl*, Mimesis, Milano 2016, pp. 30-31.

22 M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, cit., p. 244.

23 Cfr. *Ibidem*.

mantengono un fondo comune, ci preme sottolineare come l'entropatia sia alla base delle relazioni interumane e mostri l'autonomia del sentire, senza escluderlo o separarlo nettamente dalla sfera cognitiva del pensiero e della riflessione e da quella pratica dell'azione. Oggi, come evidenzia Cusinato<sup>24</sup>, anche alcuni studi neurologici hanno portato alla formulazione delle tecniche di *brain imaging* che sembrano sostenere questa teoria filosofica. Tuttavia, la questione della relazione di specifici neuroni e del loro funzionamento con la codificazione dell'esperienza altrui si ripropone in un'una duplice lettura che richiede una visione antropologica fondamentalmente egologica o eterologica: si tratta, cioè, di assumere che il *brain imaging* porti ad una sorta di imitazione dell'altro/a – la qual cosa manterrebbe una visione più classicamente egologica facendo partire la comprensione del sentire altrui a partire dal proprio – oppure che avvenga un reale apprendimento dell'altrui sentire, a prescindere dalle proprie esperienze, anzi come base della formazione delle medesime – cosa che richiede una visione altero-centrata nella quale l'altro è dato con me e non a partire da me<sup>25</sup>.

#### 4. Del sentire: la base di molteplici esperienze di sentimento

Provare a rimettere a fuoco che cosa significa "sentire" ci può aiutare a diversificare le espressioni del sentimento e individuarne le relazioni reciproche e la condizione primaria per sviluppare un piano dell'umano che va riconosciuto e coltivato. Se Agnes Heller definisce il sentire come l'essere coinvolti da qualcosa – indifferentemente dal grado e dall'oggetto di tale coinvolgimento – che esprime e porta a visibilità ciò che muove dall'interno dell'essere umano, senza un necessario coinvolgimento delle sensazioni, ma certamente con l'implicazione di tutto il corpo vivente, bisogna anche sottolineare come esista un sentire comune o sociale e non solo individuale. Il mio sentire certe emozioni e riconoscerle come tali non è esclusivamente dettato da una individuale propensione o capacità strutturale, ma è anche sempre soggetto all'influenza esterna del mondo-ambiente (*Umwelt*). Va, allora, chiarito di cosa parliamo quando parliamo di sentimenti, come essi si formino e se e quanto siano dipendenti dagli altri.

Fenomenologicamente parlando, bisogna intanto operare una prima distinzione tra sentimenti o emozioni e "stati

24 Cfr. G. Cusinato, *Etica e cura del desiderio*, in "Thaumázsein", *Etica e passioni*, 2, 2014, pp. 35-36.

25 Cfr. *ibidem*.

affettivi”, dove i primi sono delle attività intenzionali<sup>26</sup>, possiedono, cioè, la medesima struttura degli atti percettivi a carattere teoretico: la loro base è la struttura intenzionale della coscienza umana, mentre i secondi sono delle condizioni passive. In tal senso, similmente alla Heller, Scheler ritiene che il sentire (*fühlen*) sia un

movimento determinato da un fine, benché non sia assolutamente un’attività promanante dalla sfera centrale né in alcun modo dotata di estensione temporale. Si tratta di un movimento puntuale che, a seconda dei casi, si indirizza dall’io verso l’oggetto o si riflette sull’io: in esso qualcosa mi viene dato e “si manifesta”<sup>27</sup>.

Questo implica un legame diretto e necessario tra il “sentire qualcosa”<sup>28</sup> intenzionale e il suo oggetto di riferimento; solo gli “stati affettivi” possono essere slegati da specifici elementi che li abbiano motivati: una stanchezza o una certa allegria che proviamo affiora in noi, è lì e solo in un secondo momento, prendendone atto e guardandola attivamente ci si può interrogare sulla sua scaturigine. Ciò che, tuttavia, rende specifici i sentimenti intenzionali è che essi non solo sono rivolti ad oggetti riferiti a sé, ma possono essere anche relativi agli altri esseri umani e in entrambe le situazioni hanno per oggetto i valori<sup>29</sup>.

26 Ciò è possibile e pensabile a partire dalle analisi husserliane che a più riprese ribadiscono la presenza, accanto ad una coscienza strettamente logico-teoretica, una chiaramente pratico-emotiva, quella che in tedesco viene designata attraverso il termine *Gemüt*, di difficile resa in altre lingue. Si danno, perciò, accanto agli atti teoretici o di ragione – collocati nella coscienza (*Bewusstsein*), così gli atti emozionali hanno luogo nel *Gemüt*, che rappresenterebbe uno spazio della stessa ragione intesa in senso ampio. La differenza fondamentale tra le due sarebbe che la percezione sensoriale di un qualunque oggetto avviene immediatamente alla presenza del medesimo, mentre gli atti di sentimento necessitano di una sua raffigurazione previa: non si può desiderare o provare entusiasmo, senza prima avere un’idea di ciò che si desidera o entusiasma. Cfr. E. Husserl, *Logische Untersuchungen*, vol. III, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1993, tr.it. *Ricerche logiche*, a cura di G. Piana, Il Saggiatore, 2015; Id., *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre 1908-1914*, a cura di U. Melle, Kluwer Academic Publishers, Springer 2013.

27 M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, GW II, a cura di Maria Scheler, Bouvier Verlag, Bonn 2009<sup>8</sup>, tr.it. *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, a cura di G. Caronello, San Paolo, Milano 1996, p. 317.

28 Ivi, p. 503.

29 La teoria dei valori è fortemente sostenuta non solo da Max Scheler, ma dallo stesso Husserl e da molti altri fenomenologi come Stein o Hildebrand. Tuttavia, Husserl, come Scheler e Hildebrand dedicano molta parte delle loro ricerche a questo aspetto, condividendo la fondamentale convinzione che i valori siano qualcosa di oggettivo e autonomo e non delle qualità di cose. Si tratta, cioè, di enti oggettivi che hanno una portata ontologica autonoma alla maniera degli enti materiali o spirituali. È indubbiamente una posizione non scevra di problemi poiché i valori risentono evidentemente di un riconoscimento e di una identificazione sociale, ma soprattutto risulta difficile

Il sentire non *si aggiunge* all’oggetto *dall’esterno*, direttamente o indirettamente, mediante una rappresentazione (che si è unita al vissuto

emotivo in modo meccanico e contingente, o ha stabilito col vissuto una relazione puramente mentale), ma punta originalmente a un *determinato tipo* d’oggetto, ai “valori” appunto. “Sentire”, dunque, è un avvenimento dotato di senso e, proprio per questo, può essere “verificato” o “smentito”<sup>30</sup>.

I sentimenti possono nascere da stati emozionali come anche da caratteri attribuiti a certe situazioni (un panorama, un luogo nella natura ecc.), le cui qualità ci portano a sentire qualcosa di specifico (la tranquillità del fiume, l’aggressività della tempesta, la noia di una certa campagna...) <sup>31</sup>. Qualunque sia, comunque, il loro oggetto di riferimento essi esprimono un legame diretto con esso che viene dato nell’atto stesso del sentire. Così, mentre il vissuto emotivo in quanto tale ha sempre bisogno della mediazione, il sentire intenzionale coglie immediatamente gli oggetti che gli si schiudono nella loro portata valoriale.

Se guardiamo più da vicino alla vita emotiva, scopriamo una profondità di sentimenti che non può essere ridotta ad una sola categoria, ma chiama ad una suddivisione ulteriore; Scheler distingue i sentimenti sensoriali da quelli corporei e vitali, i sentimenti puramente psichici da quelli spirituali<sup>32</sup>.

sostenere la dimensione ontologica di qualcosa che generalmente si “mostra” in congiunzione con altro e come tale può, dunque, risultare una qualificazione del medesimo. In quanto entità autonome che si danno alla nostra percezione come qualsiasi altro oggetto, i valori non vengono, però, colti mediante percezione sensoriale (*Wahrnehmung*), ma piuttosto attraverso la percezione valoriale (*Wertnehmung*), ci raggiungono quindi in modo diretto e per un canale loro specifico. Scheler argomenta al riguardo nel *Formalismo*, Husserl vi dedica le sue lezioni di etica e Hildebrand ne parla sia nell’*Etica* che in altri testi di morale. Cfr. E. Husserl, *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre 1908-1914*, cit.; D. von Hildebrand, *Ethik*, Gesammelte Werke II, Habel/Kohlhammer, Stuttgart 1959<sup>2</sup>.

30 M. Scheler, *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, cit., p. 507.

31 Cfr. *ibidem*.

32 Una categorizzazione ancora più dettagliata ci è offerta da Agnes Heller che distingue primariamente i sentimenti che riguardano la riproduzione bio-sociale da quelli che riguardano la riproduzione esclusivamente sociale; i sentimenti in cui siamo poco liberi da quelli in cui esercitiamo la nostra libertà e quindi una maggiore attività; infine i sentimenti più o meno conoscitivi. A partire da questa distinzione possiamo, poi, suddividere i sentimenti ulteriormente secondo il loro specifico carattere e guardare alla gamma del sentire secondo sentimenti impulsivi, affetti, sentimenti orientativi, emozioni in senso stretto (sentimenti conoscitivo-situazionali), sentimenti di carattere e personalità e le predisposizioni emozionali. Certamente, come ogni forma di classificazione che impone generalizzazioni e suddivisioni chiare, anche questa proposta da Heller va presa come tale, tenendo presente che diverse espressioni del sentire possono appartenere a più categorie, a seconda delle circostanze motivanti o dell’oggetto specifico cui si riferiscono. Tralasciando gli impulsi, che costituiscono la

Una sensazione sensoriale è reale, puntuale, localizzata in alcune parti del corpo; è lo stato affettivo di cui abbiamo già parlato (ad esempio, godere e soffrire). Al contrario, un sentimento vitale ha sempre un carattere intenzionale e in esso ci viene dato un contenuto di valore del nostro ambiente, come “invitante”, “disgustoso”, “attraente” o “repellente”. Sono sentimenti di questo genere il comfort/disagio, il languore e la freschezza, la sensazione di salute o malattia, come quella di vecchiaia. Il sentimento puramente psichico si differenzia da quelli superiori per la sua dipendenza dal corpo e per una diretta relazione con l’Io: i sentimenti psichici sono la tristezza, la gioia, la paura, ecc., tutti quelli in cui ci esprimiamo assumendo tale sentimento come totalità della nostra persona: mi sento triste e sono triste, mi sento felice/sono felice. I sentimenti psichici si caratterizzano allora per non essere vissuti affatto o per prendere possesso di tutto il nostro essere. Se però venissero motivati anche da determinate situazioni o oggetti, se ne distaccherebbero immediatamente diventando sentimenti generali della nostra esistenza, indipendentemente dal fatto che la loro motivazione sia ancora presente o meno. I valori di riferimento di questi sentimenti sono il bello e il brutto, il giusto/lo sbagliato e la conoscenza.

Un livello ulteriore, all’interno della nostra vita emotiva è costituito secondo Scheler da esperienze vissute d’atto emozionali: esse sono specificamente il preferire e il posporre. Tali atti sono quelli che ci permettono di cogliere i valori e il loro intreccio<sup>33</sup>.

##### 5. La collocazione dell’amore nel quadro della vita affettiva

“Amare e odiare costituiscono infine il grado più alto della nostra vita intenzionale emotiva. Siamo lontani-

---

classe più inferiore e comune al mondo animale, ma anche la base di buona parte di affetti/emozioni, ci soffermiamo sulle emozioni. Tra le loro caratteristiche si possono individuare alcuni aspetti-chiave: 1) la presenza concreta di uno stimolo che attivi l’emozione; 2) l’espressività corporea che accompagna affetti; 3) tutti gli affetti appartengono all’essere umano in quanto tale e sono, perciò, riconoscibili in qualunque contesto socio-culturale mediante l’espressività; 4) le espressioni degli affetti sono spontanee; 5) il loro oggetto non è specifico, tranne che in casi particolari; 6) gli affetti possono diminuire o modificarsi con l’abitudine; 7) sono contagiosi; 8) non sono necessari alla nostra vita e possono avere una base impulsiva o meno. Di questo genere sono l’affetto sessuale, quello della vergogna e della paura, ma anche l’allegria e la tristezza che, spesso, possono essere confuse con i sentimenti orientativi. Tuttavia, questi ultimi subentrano a livello sociale, quando gli affetti di natura impulsiva vengono espropriati e le oggettivazioni sociali vengono a guidare i sentimenti, che interessano l’azione come tutta la quotidianità. Cfr. A. Heller, *Teoria dei sentimenti*, cit. pp. 83-135.

33 M Scheler, *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, cit., pp. 321-323.

simi, qui, dal regno degli stati”<sup>34</sup>. L’amore ha, infatti, un ruolo particolare nel sistema emozionale di Scheler, perché in senso stretto non può essere chiamato sentimento – anche se a volte capita che Scheler lo chiami con questo termine – non essendo una reazione di risposta a valori sentiti. “Esso descrive per così dire un movimento in cui risplendono e balenano nuovi e più alti valori, ancora sconosciuti alla persona in questione”<sup>35</sup>.

L’amore è dunque, in senso eminente, un atto o movimento intenzionale con cui, a partire da un dato valore

A di un oggetto, si realizza l’apparizione del suo valore superiore, ed è sempre presente solo laddove si verifica al contempo un movimento verso i valori dati e l’intenzione verso possibili valori superiori; per questo si forma anche sempre un’immagine ideale della persona amata, che viene colta non come sua mistificazione, ma piuttosto come la sua vera e reale immagine che, però, non ha ancora raggiunto la piena coincidenza tra la data esistenza e l’essere di valore.

Poiché l’amore è un movimento in direzione dell’essere superiore, è anche creativo; non nel senso di un creare valori, ma di permettere l’esistenza di valori più nuovi e più elevati. Nello specifico, tale movimento può riconoscere una triplice declinazione in amore spirituale della persona; amore dell’anima dell’individuo; amore vitale o passionale.

Tutte e tre le forme sono comunque essenzialmente legate al “corpo”, all’“io” e alla “persona”. Allo stesso tempo, sono anche legate a certi tipi di valori che sono i loro correlati. L’amore e l’odio non sono possibili nei confronti di oggetti che ad esempio abbiano il valore della piacevolezza, ad esempio. Secondo Scheler, quindi, non esiste un “amore sensuale”, perché un comportamento meramente sensuale nei confronti di un essere umano è impensabile come amore. L’amore per la madre, l’amore per la patria, l’amore per i figli, l’amore per il sesso sono esempi di amori tipici.

Dai tipi separiamo ancora le modalità che si presentano in mere connessioni di atti d’amore soprattutto con il comportamento sociale e le esperienze di compassione. Si parla di “gentilezza”, “benevolenza”, “affetto”, “educazione”, ecc.: una parte di questi sono fenomeni che appartengono integralmente all’umanità; un’altra parte rappresenta le connessioni dei movimenti della mente.

Ciò che, però, ci sembra decisivo nel discorso circa la dimensione sociale dei sentimenti è che l’amore – come già

---

34 Ivi, p. 513.

35 Ivi, p. 515.

la simpatia<sup>36</sup> – esprime la trascendenza umana, poiché in esso ci si muove sempre oltre sé verso una alterità e tale movimento ci permette di riconoscere appieno l’alterità che ci sta innanzi sentendola e sperimentandola proprio come altra rispetto a sé nella sua individualità e nella sua capacità di sentire rispetto a noi stessi. Nell’amare, infatti, avviene un duplice movimento – similmente a quanto accade nei fenomeni di simpatia – ovvero quello di avvicinarsi grandemente all’alterità altrui comprendendola e riconoscendola tale, ma anche di scoprire la profonda impossibilità di “impossessarsi” di essa, e quindi anche di raggiungerla pienamente, poiché di fatto irraggiungibile. L’amore, infatti, porta alla libertà, all’autonomia e all’individualità di colui/ei che viene amato/a e tale individualità sta in quella “persona intima”, cui Scheler accenna soprattutto nel *Formalismo*, che resta inconoscibile e quindi inafferrabile. Potremmo dire che l’amore muove ad uscire da sé per l’altro/a facendo sì che questi fiorisca nella sua massima espressione valoriale, senza in qualche modo guidare tale processo verso direzioni di appropriazione; ciò facendo, però, l’amore non esaurisce l’amante, bensì realizza anche questo/a proprio in virtù del movimento di uscita e affermazione dell’alterità.

È per tale ragione che riteniamo con Scheler che l’amore rappresenti il vertice della vita affettiva dando ad essa pienamente senso e valore in termini sociali: secondo Scheler anche la simpatia non sarebbe possibile senza amore, ma questo non necessita di alcun processo di “riconoscimento” del sentire altrui poiché muove direttamente sul piano ontologico della persona umana, a partire da quella struttura “estatica” che le si addice tanto quanto la profonda caratterizzazione individuale. In questo troviamo piena sintonia tra Scheler e Stein, poiché anche la filosofa sottolinea fortemente il carattere individuale della persona umana e al contempo il suo intrinseco legame con la comunità che trova nell’amore la chiave della più alta realizzazione.

L’amore ci pone nella condizione di dare spazio agli altri

36 “Il comprendere, il ri-sentire (*Nachfühlen*), il con-sentire (*Mitfühlen*) sia gli stati (affettivi) altrui che i valori da altri sentiti o le altrui situazioni di valore (un intreccio di semplice simpatia e di senso dei valori) può veramente ampliare la nostra vita e condurci oltre le strettoie della nostra esperienza vissuta reale; ma nello stesso tempo può anche mettere il formarsi di questa o quella (nostra) esperienza reale sotto la determinante signoria (*Herrschaft*) di tutta la pienezza della vita, quale è offerta, al cuore che è aperto, tramite la comprensione e la simpatia delle situazioni e dei valori dell’ambiente e della storia” (M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, p. 77). Pur nella vicinanza che Scheler trova tra simpatia e amore, essi restano comunque due fenomeni chiaramente distinti poiché la prima è propriamente a-valoriale, mentre l’amore è sempre rivolto a valori positivi. Inoltre, la simpatia è un sentimento di reazione a sentimenti altrui, mentre l’amore è un atto spontaneo.

rispondendo al loro valore intrinseco: sarebbe questo che “chiama”, interpella ad una risposta adeguata<sup>37</sup> che avviene, appunto, mediante amore.

In sintonia con quanto sin ora affermato, Dietrich von Hildebrand ritiene che l’amore sia la base di ogni autentica forma comunitaria e che non si possa capire veramente il significato delle comunità se non si muove dalla capacità umana dell’affermarsi reciprocamente dei membri della comunità in una accoglienza tale da riconoscere appieno il valore altrui muovendo consequenzialmente ogni forma di agire verso questi e verso il tutto che la comunità rappresenta in maniera adeguata. Se questo è evidente per quelle forme comunitarie più piccole e basilari come la famiglia, l’amicizia o la coppia, sembrerebbe improbabile per grandi strutture comunitarie come la società, lo stato o anche luoghi di lavoro, dove ci si ritrova non per scelta reciproca degli appartenenti, ma perché tali strutture in qualche modo ci precedono. Tuttavia, seppur in esse ci si possa muovere su un piano di distanza ed estraneità non essendo l’amore una componente necessaria alla loro nascita e sopravvivenza, si può anche decidere di guardare ai suoi componenti con uno sguardo consapevole della loro alterità e del valore intrinseco che essa porta; quando ciò avviene reciprocamente mediante un atteggiamento di amore, allora anche tali strutture sociali diventano autentiche comunità.

La conseguenza nel considerare l’amore come la leva profonda di ogni forma di comunità – pur con le dovute differenziazioni di grado e di intensità – sta nel fatto che sul piano etico l’agire umano sarà orientato non solo da valori dell’utile e del necessario, bensì da valori spirituali molto più profondi e diversificati che muoveranno all’azione sulla base di un ordine implicito che porta ciascun essere umano, tanto quanto una intera comunità, a perseguire la ricerca e il riconoscimento dei più alti valori spirituali. Si tratta di un *ordo amoris*, sostenuto da Scheler tanto quanto da Hildebrand, che muove dalla vocazione personale realizzandola appieno proprio in virtù del movimento estatico verso l’accoglienza dell’altro/a.

37 Similmente, pur con chiare differenziazioni, anche Dietrich v. Hildebrand parla dell’amore come “risposta al valore” (*Wertantwort*), intendendo con ciò che l’amore è l’atto di risposta all’appello proveniente dall’altro/a, appello non verbale né esplicito, bensì implicito nel suo essere di valore: è questo che chiama alla risposta d’amore adeguata. L’amore, poi, realizza una profonda comunione tra amanti – cosa non prevista da Scheler – poiché sempre mossa da una intenzione unitiva oltre che da una benevolente e quindi dal desiderio di unione che si raggiunge nella donazione reciproca e nel farsi spazio reciprocamente alla partecipazione della vita privata l’uno dell’altro/a. Rinviama qui allo studio di V. Gaudiano, *La filosofia dell’amore in Dietrich von Hildebrand. Spunti per una ontologia dell’amore*, In-schibboleth, Roma 2021.

Certamente tale movimento non è mai di per sé esente da rischi poiché l'alterità che necessariamente ci costituisce, può risultare qualcosa di deviante allorquando gli altri non riconoscono effettivamente il nostro valore e ci muovono verso un cammino di non realizzazione personale; ma può anche portare delle ferite motivate sia dalla volontà di impossessare della libertà altrui – cosa che, soprattutto se lo si ama, non è di per sé possibile – sia dal fatto che e l'altro/a ci possa abbandonare, allontanarsi o anche violarci nella nostra identità personale. Il riconoscimento della dimensione strutturale dei sentimenti in piena dignità e autonomia accanto alla ragione, e della fondamentale ambiguità che i sentimenti possano rappresentare all'interno della dimensione sociale umana, nonché la messa a nudo dell'amore come vertice unitario della persona, richiedono evidentemente un atteggiamento ben più complesso e articolato di quanto non appaia oggi nel quadro culturale generale che sta portando ad un semplice e passivo appiattimento di sentimenti ed emozioni al solo desiderio individuale, fattosi capriccio. È necessario rimettere a fuoco il senso di un processo formativo dell'individuo tanto quanto del tessuto sociale atto a guidare e orientare ciascun essere umano nel vasto panorama delle emozioni distinguendole tra loro e contestualmente attivando processi decisionali volti a modulare l'umana condizione di precarietà tra autosufficienza e sovraccarico emotivo. D'altro canto già Scheler avverte che “tutte le forze eterogenee dell'affettività, [...], necessitano anzitutto di un'educazione, se si deve ottenere nell'uomo una possibile umanità idealmente piena”<sup>38</sup>.

### 6. Formarsi e formare alla vocazione personale

Potersi formare e doversi formare è il tratto propriamente umano, ciò che ci caratterizza distinguendoci dal resto del mondo animale. Se, infatti, siamo soggetti alle leggi della biologia e come tali non possiamo esimerci dal vivere certi processi, non siamo unicamente vincolati a ciò, poiché di fatto una sorta di eccedenza rispetto al vivente ci contrassegna: si tratta di quella dimensione patica cui accennavamo all'inizio di queste riflessioni e della relazionalità. Un processo di formazione che tenga conto di questa ambivalenza della natura umana dovrà tener conto che l'alterità non solo ci conduce – in quanto ci ritroviamo in una serie di nessi relazionali primariamente non scelti o creati – ma può anche trasfigurarci nel movimento di “scossa” che essa implica rispetto alla nostra individualità e al ruotare attorno ad essa.

In tal senso giocano un ruolo eminente due fattori opposti: da un lato, quella che sia Husserl come Scheler e altri pensatori evocano come “vocazione personale”, dall'altro la presenza di “modelli” o “esempi” cui poter guardare nella propria formazione.

In *Ordo amoris* Scheler parla della vocazione personale intendendo con ciò la voce interiore che chiama ciascuna persona a realizzare la propria esistenza. Essa sta in uno stretto legame con il proprio *ordo amoris* che si costruisce proprio a partire da un processo di corrispondenza alla propria vocazione, facendo dell'*ordo amoris* quella destinazione che permette di attuarsi in ciò che ci è più proprio. Come tale, essa non può, però, prescindere dalle relazioni che si intrattengono con gli altri, “esistere, essere l'uno per l'altro e ritenersi di valore, nella forma di un reciproco vivere, operare, credere, sperare, costruire

– questo è sì persino un elemento della determinazione universale di ogni essere spirituale finito, quindi della natura essenziale anche della determinazione individuale”<sup>39</sup>. Infatti, nell'*ordo* è sempre implicito il vincolo con gli altri e il fatto che la propria personale realizzazione richiede e comprende al contempo quella altrui. È qui che la traiettoria individuale intercetta quella altrui nella figura dei modelli o delle guide, infatti, “può essere che un altro riconosca più adeguatamente la mia destinazione di quanto la riconosca io stesso. E può anche essere che un altro mi aiuti energicamente a raggiungerla nella sua realizzazione”<sup>40</sup>. Mediante le relazioni che si intrattengono ciascun essere umano può, quindi portare avanti il proprio personale processo di autoformazione con il quale la propria esistenza acquisisce un rapporto con i valori e con la gerarchia dei medesimi. Soprattutto gli esempi altrui possono agire sulla propria traiettoria di realizzazione divenendo stimolo al superamento di qualcosa o alla ricerca di altro. Ciò è tanto più vero quando guardiamo alla specifica relazione che adulti intrattengono con ragazzi e giovani, proponendosi non come modelli da imitare – la qual cosa non produrrebbe la realizzazione della vocazione personale, ma di quella del modello in un appiattimento delle individualità – bensì come esempi che stimolano la personale riflessione promuovendo proprio la differenza che ci caratterizza<sup>41</sup>.

Come rileva Pezzano, tale relazione con un esempio porterebbe alla “‘ricalibrazione’ della stessa egoità, che

39 ID, *Ordo amoris*, GW X, a cura di Maria Scheler, Francke Verlag, Bern, 1957, tr. it. *Ordo Amoris. Testo Tedesco a fronte*, a cura di L. Iannascoli, Aracne, 2010, p. 111.

40 M. Scheler, *Vorbilder und Führer*, GW X, p. 259.

41 Cfr. G. Pezzano, *Nati per patire. Passioni ed esemplarità*, in “Thaumázein”, *Etica e passioni*, 2, 2014, pp. 533-571.

38 M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, cit., p. 122.

si traduce nella dilatazione della propria sfera affettiva, nell'incremento dell'intensità esistenziale, nel potenziamento e affinamento dei modi di sentire, percepire e pensare, nella rimodulazione dell'apertura al mondo<sup>42</sup>. L'esempio umano agisce, dunque, sul processo formativo individuale permettendo la fioritura di ciò che è proprio, ovvero di una serie di strati affettivo-valoriali precedentemente non accessibili e resi tali proprio dalla presenza valoriale dell'esempio stesso e dal suo operare nel mondo; con la Stein potremmo anche dire che ogni *Bildung* dovrebbe portarci alla scoperta di quel *Bild* (immagine) assolutamente personale e che è già presente in noi, ma che necessita di un processo di svelamento e maturazione, possibile in virtù di un intreccio armonico tra autoformazione e accompagnamento di formatori/trici che si offrono appunto come esempi cui guardare per riconoscere ciò che già ci contraddistingue e che solo nel confronto relazionale può operare la distinzione e ci fa vedere il contributo personale da poter offrire al mondo. Riproporre, allora, modelli educativi che incentivino lo sviluppo e la ricerca della propria vocazione personale mediante interazione comunitaria, invece di avere modelli fissi e univoci di riferimento – e con ciò anche filtri di lettura del proprio sentire –, offrendo piuttosto esempi incarnati (viventi o storici) di esistenze realizzate nella tensione positiva tra individualità e relazionalità, o anche tra paticità e creatività, diventa oggi la sfida reale affinché la sfera del sentire riacquisti piena dignità nel suo rapportarsi alla logica razionale. Educare a “sentire” bene, significa, perciò, educare a riconoscere un mondo complesso di affezioni e richiami, che costantemente muovono la nostra intelligenza e il nostro agire come anche a riconoscere che nulla ci è dato a conoscere, se non nel mentre che sentiamo con la realtà stessa cui ci accostiamo.

---

42 Ivi. p. 548.

# L'ETICA MATERIALE DELLE EMOZIONI

Un confronto tra Nussbaum e Scheler  
per un'educazione affettiva



**Citation:** D. Bondi (2022), *L'etica materiale delle emozioni. Un confronto tra Nussbaum e Scheler per un'educazione affettiva*, in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 2 (1): 67-78, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.44

**Copyright:** © 2022 D. Bondi. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

DAMIANO BONDI

Università degli Studi di Urbino

## Abstract:

In this paper I propose a comparison between two contemporary philosophers who both, from different perspectives, have addressed the theme of emotions with respect to the moral constitution of the human person. They are Max Scheler and Martha Nussbaum. My aim is to show how their two perspectives can support each other, balancing their respective extremes, in order to provide an anthropologically founded account of the value of affectivity for human life. Finally, I try to develop some ideas for integrating this aspect into school education, focusing on educational practices and on the role of the teacher as a model.

**Keywords:** Scheler, Nussbaum, emotion, ethics, education

## Introduzione

*Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori* di Max Scheler e *L'intelligenza delle emozioni* di Martha Nussbaum<sup>1</sup> rappresentano due tra le maggiori opere filosofiche del Novecento di rivalutazione positiva della dimensione affettiva dell'essere umano. A partire dall'antichità fino alla tarda modernità, infatti, la sfera emotivo-affettiva – come rileva Dietrich von Hildebrand – “è stata trattata dalla

---

<sup>1</sup> M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*, (1927<sup>3</sup>), tr. it. *Il Formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Giunti/Bompiani, Firenze/Milano 2019; M. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, tr. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004. Il titolo originale, traducibile con “i sommovimenti geologici del pensiero”, è ripreso dalla traduzione inglese della *Recherche* di Proust: *L'amour cause ainsi de véritables soulèvements géologiques de la pensée* (M. Proust, *À la recherche du temps perdu*, vol. IV, *Sodome et Gomorrhe*).

filosofia come una figliastra indesiderata”<sup>2</sup>, tranne pochissime eccezioni.

### 1. Le ragioni del cuore tra Agostino e Pascal

Quando Boezio, nel VI secolo, definisce la persona, individua come suo tratto caratteristico la razionalità, secondo un filone che va da Aristotele fino a Kant, passando per Tommaso, Descartes, Locke; le emozioni, d'altra parte, vengono viste come qualcosa che accomuna l'essere umano agli altri animali, e questo non ne favorisce né un'analisi approfondita né una valutazione positiva per la vita morale.

Nella filosofia antica, soltanto il pensiero stoico aveva riconosciuto alle emozioni un carattere cognitivo, in quanto attestazioni dell'importanza che certi beni esterni rivestono per la nostra vita, ma solo per screditarle come distrazioni e potenziali fonti di dolore: il saggio deve coltivare l'autonomia e la virtù, sufficienti per la felicità, e rigettare le emozioni come falsi giudizi.

Nella storia della filosofia cristiana, tuttavia, sono riscontrabili puntualmente alcuni autori che hanno riconosciuto alla sfera emotiva un valore irriducibile in ordine alla capacità di orientarsi verso il bene, anche verso il Bene sommo: tra essi, citiamo almeno Agostino e Pascal, anche perché, e non a caso, Nussbaum e Scheler collocano la propria proposta l'una sulla scia di Agostino, l'altro su quella di Pascal.

Agostino, secondo il modello di Cristo, che prova emozioni, critica direttamente l'ideale stoico dell'*apatia*:

se *apátheia* deve denominare lo stato in cui nessun sentimento può sfiorare l'animo, ciascuno ritiene che tale insensibilità sia peggiore di tutti i vizi. Essa può quindi, in maniera ragionevole, esser considerata felicità definitiva se avverrà senza l'assillo del timore e senza alcuna tristezza; ma soltanto chi è alieno dalla verità potrà dire che in quello stato di felicità non vi saranno l'amore e il godimento [...] E se alcuni, con frivolezza tanto più disumana quanto più rara, amano in sé stessi questo contegno da non lasciarsi né esaltare e stimolare né deprimere e piegare da alcun sentimento, perdono piuttosto l'umana dignità anziché raggiungere la vera tranquillità. Una cosa non è retta perché rigida, né sana perché insensibile<sup>3</sup>.

Pascal, dal canto suo, riprende e sviluppa questo tema agostiniano, arrivando addirittura a parlare, come è noto, delle “ragioni del cuore”.

Con questa espressione lo scienziato Pascal non vuole affatto, come secondo una certa vulgata, fare appello ad un vago e astratto sentimentalismo, quanto assegnare un ruolo autenticamente epistemologico ad una facoltà non-razionale dell'essere umano:

noi conosciamo la verità non soltanto con la ragione, ma anche con il cuore. In quest'ultimo modo conosciamo i principi primi; e invano il ragionamento, che non vi ha parte, cerca d'impugnare la certezza. [...] La cognizione dei primi principi – come l'esistenza dello spazio, del tempo, del movimento, dei numeri –, è altrettanto salda di qualsiasi di quelle procurateci dal ragionamento. E su queste conoscenze del cuore e dell'istinto deve appoggiarsi la ragione, e fondarvi tutta la sua attività discorsiva. [...] I principi si sentono, le proposizioni si dimostrano, e il tutto con certezza, sebbene per differenti vie. Ed è altrettanto inutile e ridicolo che la ragione domandi al cuore prove dei suoi primi principi, per darvi il proprio consenso, quanto sarebbe ridicolo che il cuore chiedesse alla ragione un sentimento di tutte le proposizioni che essa dimostra, per indursi ad accettarle.

[...]

Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce: lo si osserva in mille cose. Io sostengo che il cuore ama naturalmente l'essere universale, e naturalmente sé medesimo, secondo che si volge verso di lui o verso di sé; e che s'indurisce contro l'uno o contro l'altro per propria elezione. Voi avete respinto l'uno e conservato l'altro: amate forse voi stessi per ragione?<sup>4</sup>.

### 2. Il valore di Scheler

Pascal assegna dunque un'autentica dimensione conoscitiva al “cuore”, riproponendo l'idea classica di una conoscenza per “intuizione” irriflessa, che ha una sua lunga tradizione, ma facendo equivalere l'organo di tale intuizione con quello preposto all'amore e all'affezione – i due *Pensieri* che abbiamo citato testimoniano questo legame. Scheler riprende tale idea, riducendo tuttavia il campo di ciò che è conoscibile “mediante il cuore” alla sola sfera morale.

Pascal – scrive Scheler – si riferisce a un'eterna e assoluta legalità del sentire, dell'amare e dell'odiare; una legalità assoluta, come quella della logica pura, ma irriducibile alle leggi del pensiero. Agli uomini che hanno partecipato intuitivamente all'ordine del cuore, esprimendolo nella loro vita e nella loro dottrina, Pascal si rivolge con parole alte e sublimi. [...] Pascal intende dire che c'è un tipo d'esperienza i cui oggetti sono assolutamente inaccessibili all'“intelletto”, di fronte ai quali l'intelletto

2 D. von Hildebrand, *The Heart*, Franciscan Herald Press, 1977, tr. it. *Il Cuore*, Edizioni Centro Studi Campostrini, Verona 2022, p. 19.

3 Agostino, *La Città di Dio*, XIV, 9, 4; 9, 6.

4 B. Pascal, *Pensées*, 110, 423. Per le citazioni dei *Pensées* di Pascal usiamo la classificazione dell'edizione di L. Lafuma (1935). L'edizione italiana di riferimento, con testo originale a fronte, è B. Pascal, *Frammenti*, 2 voll., BUR, 2002<sup>2</sup>, pp.173, 425.

è cieco, come lo sono l'orecchio e l'udito di fronte ai colori – un tipo d'esperienza, tuttavia, che ci mette in presenza di *autentici* dati obiettivi e di un ordine eterno tra i dati, i *valori*, appunto, con il loro ordine<sup>5</sup>.

Il grande valore dell'opera di Scheler consiste nell'aver esplorato, tra i primi, la “logica” del cuore. Così come Husserl parte dal *cogito* cartesiano per scandagliarne i vissuti<sup>6</sup>, Scheler parte dal *cuore* pascaliano e ne traccia la fenomenologia.

Come è noto, secondo Scheler i valori si organizzano gerarchicamente – secondo una scala che va dal biologico allo spirituale e dal minimo al massimo – nelle categorie del “piacevole”, del “vitale”, della “personalità” e infine del “sacro”. Meno noto, al riguardo, è che lo stesso Scheler si perita di specificare, anzitutto, che il suo sistema viene esposto “non allo scopo di descrivere e fondare rigorosamente i sistemi di qualità e le loro leggi preferenziali, ma come esempio di un tipo di gerarchia a priori dei valori”<sup>7</sup>. Ciò a cui Scheler tiene primariamente, almeno in questo passo, non è tanto *quale* sia la gerarchia dei valori, ma che essa si *dia* in quanto tale nell'intuizione affettiva della persona. Potremmo anzi dire, sviluppando un argomento che rimane implicito nell'opera scheleriana, che ogni persona esperisce una *propria* gerarchia di beni e valori. Scheler probabilmente non sarebbe d'accordo con questa nostra lettura estremista, nondimeno il suo stesso afflato personalista sembra talvolta suggerirla come pista ermeneutica legittima. Prendiamo ad esempio la celebre idea del “bene in sé per me”, così come Scheler la presenta:

se ogni dover-essere diventa morale e puro dovere proprio perché *si fonda* sul *discernimento dei valori obiettivi*, in particolare del *bene* morale, allora è possibile anche l'intuizione evidente di un bene, la cui essenza *obiettiva* e il contenuto assiologico originario *a priori* rinviano a una persona individuale, e il cui dover-essere assume la forma di un ‘richiamo’ rivolto a una persona e soltanto a questa persona, indipendentemente dal fatto che il ‘richiamo’ sia rivolto o no anche ad altri. In questo, dunque, consiste il *balenare del valore essenziale* della mia persona. [...] Su quest'*originario contenuto di valore proprio e individuale* si fonda precisamente la coscienza del dover-essere individuale; è il riconoscimento evidente di un bene in sé, ma appunto del ‘bene in sé per me’. In questo ‘bene in sé per me’ non c'è assolutamente alcuna contraddizione logica. Perché non è ‘per’ me (nel senso del mio vissuto corrispondente), che qualcosa è *buono*

*in sé*. In questo ci sarebbe una contraddizione evidente. Piuttosto qualcosa è buono ‘in sé’ proprio nel senso di ‘indipendentemente dalla circostanza che io lo sappia o no’, perché questa è l'implicazione di ‘in sé’; ma inoltre è il *bene in sé* per ‘me’, nel senso che in questo specifico *contenuto materiale* originario *a priori* del bene in sé c'è, a volerlo descrivere, un rinvio (esperito) a me stesso, quasi un dito puntato che esce dal *contenuto* e indica me, come se mi sussurrasse: ‘per te’. Questo *contenuto* mi assegna una posizione *unica* nel cosmo morale, e secondariamente, mi ordina azioni, atti, opere che sembrano dire: ‘io sono per te’ e ‘tu sei per me’<sup>8</sup>.

Si badi bene: né Scheler né noi, sviluppando un suo argomento, stiamo dicendo che qualcosa è bene per qualcuno e male per qualcun altro, in una forma di radicale relativismo morale; piuttosto, sosteniamo che i *beni* oggettivi, dotati di valore ed esperiti in quanto tali mediante l'intuizione affettiva, si ordinano per ogni persona secondo una gerarchia diversa. Un particolare “bene in sé” può essere “per me” dotato di un valore molto alto, tanto che io lo esperisco come la mia “vocazione”<sup>9</sup>, e per un'altra persona dotato di un valore minore. Un ulteriore tema scheleriano che avalla questa lettura è l'inserimento della *soddisfazione* tra i criteri determinanti per stabilire l'altezza dei valori: ancora una volta, Scheler precisa che

la ‘soddisfazione’ così intesa non va confusa col *piacere*, anche se spesso il ‘piacere’ può costituirne una conseguenza. ‘Soddisfazione’ è un'esperienza vissuta di pienezza, ovvero di verifica intuitiva. [...] I piaceri sensoriali, o le gioie innocenti e un po' effimere (che proviamo a una festa o durante una passeggiata) ci soddisfano pienamente se e *soltanto* se ci sentiamo ‘soddisfatti’ negli strati ‘più centrali’ della nostra vita – là dove sono le cose che ‘contano’ per noi<sup>10</sup>.

Vi sono specifici beni in sé che “per me” contano più di altri, e che perciò saranno maggiormente capaci di “soddisfare” i miei bisogni più profondi e centrali.

8 Ivi, p. 945.

9 La categoria di “vocazione” (in tedesco *Berufung*, etimologicamente affine a *Anrufen*, “chiamare”, e *Beruf*, “lavoro”) sarà poi ripresa dal movimento personalista francese per farne una delle cifre caratteristiche della realtà della persona. Scrive D. de Rougemont, ad esempio, che “la persona è la testimonianza di una vocazione ricevuta e osservata. Io sono persona nella misura in cui la mia azione promana dalla mia vocazione, fosse anche al prezzo della vita del mio individuo” (D. de Rougemont, *Définition de la Personne*, tr. it. *Definizione della Persona*, in Id. *La Persona e l'Amore*, Morcelliana, Brescia 2018p. 59-60); E. Mounier, analogamente, afferma che scrive che la “vocazione” è “il richiamo silenzioso in una lingua che richiederebbe tutta la nostra vita per essere tradotta” – e che questa stessa nostra vita ne costituisce “un'interpretazione incessante” (E. Mounier, *Le Personalisme*, Paris 1949, tr. it. *Il personalismo*, A.V.E., Roma 1989, p. 68).

10 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., pp. 208-209.

5 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., pp. 501, 503.

6 Tale intento è palesato da Husserl stesso, come è noto, nelle *Cartesianische Meditationen* (1931).

7 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 225.

Istituire un'ipoteca soggettivista rispetto all'oggettivismo morale scheleriano, dunque, ci sembra non solo legittimato da alcuni passi dello stesso Scheler, ma addirittura imprescindibile per la costituzione di un'antropologia autentica, capace di fondare un'etica *per* la persona intesa in ogni sua dimensione. In altre parole, senza un adeguato correttivo personalistico, con la sua *Etica materiale dei valori* Scheler rischia di riproporre, sotto la superficie fenomenologica, un apparato deontologico addirittura più categorico dell'imperativo kantiano da lui giustamente e finemente criticato. Un'interpretazione eccessivamente oggettivista e non esemplarista della gerarchia dei valori tende a irrigidire la proposta scheleriana nel senso di un "dover sentire" una certa gerarchia assiologica, e mostra la sua intima debolezza nel momento in cui qualche persona, in tutta onestà, *non si riconosce* in tale (presunta) descrizione oggettiva del vissuto affettivo. Dovremmo dunque concluderne che la sua facoltà di intuizione valoriale è *ipso facto* compromessa e disfunzionale? O non potremmo invece nutrire il dubbio che una qualsivoglia gerarchia dei valori, se presentata come universalmente valida, sia surrettiziamente ideologica e non basata veramente sul vissuto fenomenologico?

L'etica scheleriana, nella sua lettura oggettivista massimalista, è dunque passibile di cadere in una forma di "fallacia moralistica". Non possiamo qui soffermarci lungamente nel descrivere cosa intendiamo con questo termine, e rimandiamo ad alcuni lavori in nota<sup>11</sup>: in breve, la fallacia moralistica, specularmente alla ben più nota "fallacia naturalistica" di G. E. Moore<sup>12</sup>, consiste nel partire da un principio etico che si vuole difendere per diverse ragio-

11 Cfr. D. Bondi, *La fallacia moralistica. Sulla parziale eteronomia dell'etica ecologica*, in D. Bertini (ed.) *Moral Ethernomy. History, Proposals, Arguments*, special issue of «Dialegethai. Rivista telematica di filosofia», 2017, ISSN 1128-5478, <<https://mondodomani.org/dialegethai/articoli/damiano-bondi-01>>. Ho poi scoperto che Steven Pinker, alcuni anni prima di me, aveva sviluppato una concezione analoga: cfr. S. Pinker, *The Blank Slate* (2002), trad. it. *Tabula rasa. Perché non è vero che gli uomini nascono tutti eguali*, Milano, Mondadori, 2005, p. 202. Per una sua applicazione all'etica ambientale cfr. Damiano Bondi, *Fine del mondo o fine dell'uomo? Saggio su ecologia e religione*, Edizioni Centro Studi Campostrini, Verona 2015, pp. 89 ss.

12 L'espressione, come è noto, è stata coniata da G. E. Moore nei *Principia Ethica* (1903). In Moore essa aveva una pluralità di significati, mentre in seguito è stata utilizzata univocamente come critica logica contro l'eteronomismo morale, soprattutto dopo l'accostamento operato da R. Hare tra la "fallacia naturalistica" mooriana e la *is/ought question*, o "legge di Hume" – una legge che Hume, fiero naturalista, non avrebbe mai accettato di avere scoperto, né tantomeno sottoscritto. Per un approfondimento sul tema, cfr. Donald, Hudson, *The Is/Ought Question. A Collection of Papers on the Central Problem in Moral Philosophy*, Macmillan, London 1969; E. Berti, *A proposito della "Legge di Hume"*, in A. Rigobello (a cura di), *Fondazione e interpretazione della norma*, Morcelliana, Brescia 1986.

ni – religiose, politiche, egoistiche, ideologiche, emotive ecc. –, costruendo poi *a posteriori* e *ad hoc* un presunto stato di fatto che lo giustificerebbe. Questo stato di fatto viene assunto come "la natura delle cose", quando in realtà l'idea di natura viene utilizzata strumentalmente e ideologicamente per presentare una determinata posizione etica come inoppugnabile<sup>13</sup>.

Tale deriva sconfesserebbe completamente il proposito metodologico espressamente dichiarato da Scheler nella sua opera: "La filosofia che si basa sulla fenomenologia è in tal senso un 'empirismo'. I fatti e i fatti soltanto – non le costruzioni di un 'intelletto' arbitrario – sono i suoi fondamenti"<sup>14</sup>.

### 3. Il sommovimento geologico di Nussbaum

Ecco perché ci sembra sensato istituire un correttivo personalistico rispetto a quella che, con un lemma preso in prestito da Jan Patočka, possiamo chiamare "fenomenologia asoggettiva" dell'etica materiale scheleriana. In questo senso, il contributo di Nussbaum è prezioso.

Anzitutto, la filosofa americana condivide con il fenomenologo tedesco l'approccio realista di fondo, con un'affermazione che sembra il calco della citazione scheleriana sopra riportata: scrive Nussbaum, infatti, che "la prima responsabilità di ogni buona teoria è nei confronti dei fenomeni, e le classificazioni che rendono i confini troppo netti e rigidi sono, in tal modo, sospette"<sup>15</sup>.

Questa consonanza tra i due pensatori, tuttavia, sconfesserebbe marcatamente sé stessa se non andasse oltre il buono proposito dichiarato da entrambi.

Vediamo dunque, nel merito, quali punti in comune possiamo ricavare e quali differenze sottolineare.

Rileviamo subito che, in linea generale, c'è un dato centrale che avvicina la posizione di Nussbaum a quella di Scheler circa il ruolo della vita affettiva: per entrambi, infatti, le emozioni e il sentire assiologico sono legati imprescindibilmente al mondo esterno. Ci dicono qualcosa del rapporto tra l'individuo e l'altro da sé. Scheler rileva

13 Essa può dunque essere vista come un caso particolare di *petitio principii*. Si evince che la "fallacia moralistica" è in realtà una forma particolare di fallacia naturalistica: mentre cioè nella fallacia naturalistica il passaggio dal piano dell'"essere" a quello del "dover essere" è palesato, e perciò anche apertamente criticabile, nella fallacia moralistica esso è sottinteso, ma sempre valido. Anzi, il rafforzamento della prescrizione arbitraria consiste appunto nel travestirla da descrizione oggettiva, senza porre in questione che uno "stato di cose", per quanto autentico, possa in generale essere fondamento di una norma d'azione.

14 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 123.

15 M. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, tr. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 169.

ad esempio che una lettura soltanto psicologica dei vissuti emotivi non ci permetterebbe di scoprire mai, “*nel sentire, nel preferire, nell’amare e nell’odiare, quali aspetti del mondo e dell’originario contenuto assiologico del mondo si schiudano di fronte a noi*”<sup>16</sup>. Nussbaum rettifica in parte questa idea rilevando che esiste una certa lettura filosofica delle emozioni, nella fattispecie quella stoica, che ci permette di scoprire un aspetto fondamentale del rapporto assiologico tra essere umano e mondo: ovvero, la dipendenza del primo rispetto al secondo. “In primo luogo”, scrive Nussbaum,

le emozioni sono *in relazione (about)* a qualcosa: hanno un oggetto. [...] In secondo luogo, l’oggetto è *intenzionale*: ovvero, esso appare nell’emozione nel modo in cui lo vede o lo interpreta la persona che prova l’emozione stessa. Le emozioni non sono in relazione ai loro oggetti nel senso di essere rivolte verso di essi e liberate, come una freccia scagliata contro un bersaglio. Il loro ‘essere in relazione’ è più interno, e racchiude un modo di vedere<sup>17</sup>.

Esse sono infatti definite da Nussbaum come “giudizi di valore”<sup>18</sup>: “giudizi attraverso i quali le persone riconoscono l’estrema importanza (per la propria prosperità) di cose che non controllano completamente – ammettendo così il loro ‘essere bisognose’ di fronte al mondo e ai suoi eventi”<sup>19</sup>.

Proprio questo è il problema, secondo lo stoicismo: la nostra dipendenza rispetto al mondo esterno è fonte di potenziale sofferenza, per cui dovremmo liberarcene al fine di raggiungere l’apatia e l’imperturbabilità. E come è possibile farlo? Secondo gli stoici, attraverso la filosofia, intesa come terapia dell’anima. “Possiamo facilmente capire perché gli stoici volevano difendere la loro strana teoria” – chiarisce Nussbaum nell’articolo pubblicato in questo numero di *Dynamis* –

essa li aiutava a sostenere, in larga misura, che la filosofia fosse l’arte di cui abbiamo bisogno per sanare la nostra anima. Se le emozioni non sono agitazioni subrazionali che ci vengono dalla nostra natura animale, ma modificazioni della facoltà razionale, allora per essere controllate ed eventualmente curate devono essere trattate mediante una tecnica terapeutica che faccia uso dell’arte della ragione<sup>20</sup>.

16 Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 511.

17 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 47.

18 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative», n. 2, 2022.

19 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 118.

20 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis», n. 2, 2022.

D’altronde, l’ideale stoico della apatia, che potremmo tradurre come in-sofferenza, permane come un filo rosso lungo tutta la storia della filosofia occidentale, anche quando non confessato; le emozioni sono state lungamente bistrattate in quanto rappresentano *uno* dei segni della dipendenza del singolo essere umano dal mondo esterno, ma sorte analoga è toccata alla disabilità, al desiderio sessuale, al dominio dei bisogni fisiologici, al dolore e al piacere. Tutti considerati elementi secondari, quando non veri e propri impedimenti nei confronti di un ideale di essere umano come puro spirito intellettuale e agente morale razionale. Come rileva MacIntyre,

a partire da Platone, fino a Moore e ai giorni nostri, con ben poche e isolate eccezioni, si registrano soltanto riferimenti secondari alla vulnerabilità umana e al dolore, e alla loro connessione con la nostra dipendenza dagli altri [...] La dipendenza dagli altri è riconosciuta generalmente da tutti come qualcosa di cui si ha bisogno per raggiungere i propri scopi. Eppure, si trascura di riconoscere in tutta la sua portata il ruolo di questa dipendenza e dei modi in cui essa si radica proprio nella nostra vulnerabilità e nelle nostre sofferenze. [...] la filosofia femminista ha cercato di porre rimedio a questa lacuna.<sup>21</sup>

E certamente, aggiungiamo noi, il lavoro di Nussbaum si colloca in questa scia, anzi ne è uno degli esempi più alti. Nussbaum, infatti, se da un lato accetta la visione stoica sul significato delle emozioni, dall’altro ne rigetta quasi completamente la teoria normativa. Lungi dall’essere un impedimento per una piena realizzazione umana, secondo la filosofa americana le emozioni sono al contrario strumenti preziosissimi e insostituibili per conseguirla. Certamente, ciò che cambia è il fine etico prefisso: secondo gli stoici esso consiste nella non-sofferenza, si fonda cioè sulla *privazione* di qualcosa, sulla *liberazione da* qualcosa (come testimonia l’alfa privativo, tipico anche dell’a-tarassia epicurea), mentre secondo la linea aristotelica e agostiniana di Nussbaum esso consiste nella *floritura* delle potenzialità insite nella natura umana, dunque in una natura bisognosa e dipendente. Come scrive poeticamente Rousseau: “nella nostra inferma natura nasce la nostra fragile felicità”<sup>22</sup>.

Semberebbe dunque che, rispetto a Scheler, la posizione “soggettivistica” di Nussbaum possa propendere maggiormente verso una forma di relativismo etico: ognuno ha le proprie emozioni, che sono forme di giudizio sul

21 A. MacIntyre, *Dependent Rational Animals*, Carus Publishing Company 1999, tr. it. *Animali razionali dipendenti*, Vita e Pensiero, Milano 2019 (2001<sup>1</sup>), pp. 3, 5.

22 J.-J. Rousseau, *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, p. 292, citato da Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 420.

valore che certi beni esterni hanno per la propria vita; tali emozioni rivestono un ruolo importante in ordine al conseguimento della felicità; dunque, ognuno è legittimato ad avere i propri giudizi, a seguire le proprie emozioni, e a cercare di essere felice.

Se questa fosse la posizione di Nussbaum, sarebbe certamente banale, e non meriterebbe neanche di essere approfondita. Ma questa *non* è la posizione di Nussbaum. Le emozioni, proprio *in quanto giudizi di valore*, possono essere giustificate oppure no rispetto all'oggetto esterno cui si riferiscono.

La teoria dice che prima di approvare un caso specifico di emozione, dobbiamo sapere quali giudizi essa implica: e così, nessuna emozione è buona e affidabile presa come 'tipo'. Anche se ci sono molti casi di compassione appropriata (o di dolore, di paura, di ira), in cui i giudizi sono veri, vi sono anche molti casi di compassione inappropriata, in cui i giudizi sono falsi e l'ambito dell'interesse inappropriato<sup>23</sup>.

Un esempio è l'amore, ed è qui che Nussbaum riprende Agostino per sviluppare il proprio discorso.

“A coloro che sostengono che il buon cristiano può avere *caritas* o *dilectio*, ma non *amor*, Agostino replica con estese citazioni testuali, mostrando che [...] entrambi i termini possono essere usati sia per emozioni appropriate che inappropriate”<sup>24</sup>. Nel passo a cui Nussbaum si riferisce, Agostino traccia una vera e propria fenomenologia del desiderio, elencando i vari stati emotivi che può produrre a seconda delle diverse circostanze: “l'amore che brama avere l'oggetto amato è desiderio, quando lo ha e ne gode è gioia, quando fugge ciò che lo contraria è timore, quando sperimenta il verificarsi di ciò che lo contraria è tristezza. Pertanto, queste inclinazioni sono cattive se l'amore è cattivo, buone se buono”<sup>25</sup>. La bontà o meno dell'amore in tutte le sue forme, dalla carità al desiderio erotico, non dipende dalla loro natura intrinseca, ma dall'oggetto cui si riferiscono. Vi può essere una *dilectio* inappropriata, così come un *eros* appropriato<sup>26</sup>.

23 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 540. Rispetto alla traduzione italiana citata, preferiamo tradurre “*anger*” con “ira” piuttosto che con “rabbia”, per un implicito riferimento che Nussbaum fa al *De Ira* di Seneca.

24 Ivi, p. 640.

25 Agostino, *La città di Dio*, XIV, 7.

26 Ancora una volta, non può non tornare in mente quanto Pascal dice a proposito del desiderio, descrivendolo come una continua “brama di tumulto” (Cfr. B. Pascal, *Pensées* 136) con cui l'uomo cerca di rifuggire la noia in cui sempre ricade dopo essersi illuso che qualcosa potesse pienamente soddisfare il suo profondo desiderio, finché non giunge all'unico oggetto in grado di placare la sua natura erotica: Dio, poiché “desiderarlo è possederlo” (B. Pascal, *Écrit sur la conversion du pécheur*, 1657/1658, tr. it. *Sulla conversione del peccatore*, in B. Pascal, *Frammenti*, 2 voll., BUR, 2002<sup>2</sup>, pp. 1009-1017, p. 1015). Sul

Ciò che è nelle mani dell'uomo non è tanto cercare da sé un oggetto degno d'amore, perché allora sarà mosso dalla propria superbia e si ingannerà, né tantomeno sforzarsi caparbiamente di amarlo, ma rimanere ricettivo nei confronti di un'attrazione suscitata in noi dalla grazia divina:

il giusto volere in quanto tale, sostiene Agostino, dipende dal desiderio di un buon oggetto; ma il desiderio stesso è una reazione di gioia e amore suscitata in noi da una chiamata esterna, e non è del tutto sotto il nostro controllo [...] Il riconoscimento dell'incertezza della grazia e del decisivo potere divino sulla nostra vita interiore ed esteriore è una componente essenziale dell'essere un buon cristiano. L'apertura, l'attesa, il desiderio, il sospiro divengono forme di venerazione e di riconoscimento. Se siamo esseri umani, esseri che non bastano a sé stessi per la propria salvezza, è un grave peccato vivere e pensare come se lo fossimo<sup>27</sup>.

Abbiamo riportato la concezione agostiniana dell'amore perché, così come fa anche Nussbaum, essa lega il desiderio dell'essere umano alla sua natura bisognosa, e a partire da ciò si preoccupa di indagare quale oggetto risponda pienamente a tale bisogno. Ci sembra che, da una parte, tale modalità di “pensare le emozioni” sia fruttuosa in senso educativo, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, e che dall'altra essa offra un criterio “epistemologico” prezioso rispetto all'etica materiale dei valori di Scheler. In Scheler, infatti, il rischio è quello di bollare come disfunzionale l'organo ricettivo dei valori, qualora esso non corrisponda alla gerarchia oggettiva dei beni: proprio come un orecchio che non sia capace di udire appropriatamente alcuni suoni. Il correttivo “personalista” di Nussbaum, legando i vissuti emotivi alla natura bisognosa e dipendente dell'essere umano, consente invece di pensare positivamente ad una “pedagogia” dei valori, ovvero ad un percorso di conoscenza di sé – e parimenti del contesto in cui si è inseriti –, volto a discernere quali oggetti rispondono o meno ai nostri bisogni, e a coltivare la “virtù del desiderio di qualcosa di assente”<sup>28</sup>.

Nondimeno, la stessa posizione di Nussbaum necessita, a nostro giudizio, di una rettifica anti-intellettualistica, e in questo Scheler risulta fondamentale. Ribadiamo dunque la nostra idea per cui un accostamento tra questi due pensatori, quasi mai tentato, sia assolutamente fruttuoso. A livello genealogico, infatti, è ravvisabile in Nussbaum

tema mi permetto di rimandare a D. Bondi, *La caccia di Dio. Convertirsi/divertirsi a partire da Pascal*, in D. Bondi (ed.), *Conversione e conversioni. Uno sguardo antropologico*, «Fogli Campostrini» n. 10, <https://dynamis.centrostudicampostrini.it/index.php/fogli/library-Files/downloadPublic/18>.

27 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 638.

28 Ivi, p. 642.

l'idea secondo cui sarebbe il pensiero a far scaturire l'emozione, e non viceversa. Questo è discutibile, e anzi, in un certo senso, il suo stesso libro ne rappresenta una confutazione: *L'intelligenza delle emozioni*, infatti – e ancor più il dialogo filosofico *Le emozioni come giudizi di valore*, pubblicato in questo numero di *Dynamis* – può essere visto come un elaborato “pensiero” scaturito dalle forti emozioni provate dalla filosofa in occasione della morte della madre. Tale legame è dichiarato apertamente nel primo capitolo, e non a caso ritorna nel capitolo su Agostino<sup>29</sup>; in *Le emozioni come giudizi di valore*, addirittura, Nussbaum sviluppa la propria riflessione immaginandosi di dialogare con la madre morta.

Ora, la filosofa americana utilizza questo episodio come fosse una conferma della natura eminentemente cognitiva delle emozioni: “il mondo penetra il Sé nell'emozione, con il suo enorme potere di ferire o di guarire, per via cognitiva, attraverso le nostre percezioni e credenze su ciò che è importante. Non è un braccio o una gamba, ma il senso della nostra vita, che patisce lo shock del dolore del lutto”<sup>30</sup>. Abbiamo tuttavia delle ragioni per sostenere che il dato cognitivo delle emozioni, nella prospettiva di Nussbaum, sia esageratamente esasperato – forse per ragioni o inclinazioni personali, ma non certo valide per tutti: ad esempio quando, chiedendosi “cosa viene prima” tra la percezione e il giudizio nel processo formativo delle emozioni, la filosofa americana sostiene che in generale nell'infanzia “è molto più l'idea della centralità del genitori per il suo nutrimento e conforto a portare il bambino a focalizzare l'attenzione su questo particolare genitore, di quanto non siano le sue caratteristiche a renderlo degno di nota”<sup>31</sup>. Ora, che l'importanza del genitore per la propria sussistenza sia un'idea e non una percezione della bambina è discutibile, così come lo è l'estromissione di tale importanza dalle caratteristiche del genitore, quasi fosse possibile scindere, nella mente della bambina, il genitore in sé dal genitore “per me”, ovvero la persona dal ruolo. Nussbaum stessa, come vedremo quando tratta dell'importanza delle emozioni nello sviluppo psicologico e morale, tiene ben presente che nelle prime fasi dell'infanzia non è possibile “pensare” alla persona del genitore se non in quanto genitore. Eppure, talvolta propende verso una concezione che mira a svincolare il “pensiero”, il dato “cognitivo”, da qualsiasi percezione o sensazione, e ad assegnare al primo un ruolo determinante rispetto al secondo in ordine alla formazione delle emozioni. Questo è ancor più evidente

nell'articolo *Le emozioni come giudizi di valore*, in cui apertamente la Nussbaum sostiene che i pensieri valutativi sono condizioni non solo necessarie, ma *sufficienti* per le emozioni, “poiché ho sostenuto che se l'emozione non è presente, allora siamo legittimati a dire che il pensiero stesso sull'importanza non è pienamente o veramente presente”<sup>32</sup>. La Nussbaum qui cade in un errore logico, giacché il suo argomento *non* prova una relazione di condizione necessaria e sufficiente – potrebbero infatti esserci altri elementi, oltre al pensiero valutativo, necessari per la presenza delle emozioni, e parimenti assenti in assenza di quelle. Infatti, la madre, pur non essendo filosofa, nel dialogo immaginario ribatte:

ci sono pensieri in tutto ciò, certo. Supponiamo tu abbia ragione su questo, e anche su ciò che sono i pensieri. Eppure, ci sono ancora altri elementi nell'emozione in quanto tale, sensazioni di sofferenza, impennate di energia – e queste non sono parti di un giudizio su qualche stato di cose. Se ho capito bene la tua conferenza, e so di essere sempre lenta nel comprendere cose del genere, stai per dire che nelle emozioni non c'è nient'altro che pensiero e giudizio. Cosa hai da dire, allora, su queste altre parti che indubbiamente ci sono?.

E Nussbaum riconosce che “questa è la questione più difficile di tutte”. Sviluppa allora un ulteriore argomento per cui, in presenza della stessa emozione, le sensazioni e le percezioni sono mutevoli e varie, differenti tra loro e a volte addirittura opposte, in persone diverse o in momenti diversi nella stessa persona. Queste sensazioni, dunque – come la fatica, una fitta allo stomaco, un'improvvisa riserva di energia e così via –, “possono essere correlate, spesso, con una data emozione, ma non sono assolutamente necessarie per essa nel modo in cui sono necessari i pensieri”. Per bocca della madre, ancora una volta, Nussbaum auto-obietta: “Stai forse per dire che qualcuno prova dolore anche se non ha mai sperimentato una fitta, una fatica, o una sofferenza fisica? Anche se quella persona ha un sacco di pensieri, ma il suo corpo e i suoi sentimenti corporei non ne sono minimamente toccati?”; e così (si) risponde:

Probabilmente no. Se non ci sono nessun tumulto o nessun sentimento, forse non diremmo che c'è dolore. [...] Ma cosa abbiamo detto a questo punto? Solo che il provare dolore, negli esseri umani, è un fenomeno umano, legato agli altri aspetti caratteristici della nostra umanità. Non abbiamo guadagnato niente di abbastanza specifico da volerlo includere nella nostra definizione di dolore.

29 Ivi, p. 633.

30 Ivi, p. 105.

31 Ivi, p. 111.

32 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis», n. 2, 2022.

Stranamente, a questo punto, la filosofa mette in bocca alla madre una sferzata ironica, che da una parte sposta il tema dell'argomento, dall'altra ne può rappresentare una (auto)critica consapevole: "Che ciò sia incluso o meno nella definizione ci mostra parecchie cose sui filosofi, e non molto sul mondo".

D'altronde, l'argomento per cui nella stessa emozione vi sarebbero sensazioni e percezioni contrastanti non è molto forte; questo, infatti, vale anche per i pensieri di giudizio valoriale sull'oggetto in questione. Un'attrazione erotica per un'altra persona, ad esempio, può permanere tale anche in presenza di pensieri valutativi negativi nei suoi confronti; lo stesso dolore per la morte di un genitore non viene meno quando si considerino consapevolmente i lati di quella persona che stimiamo di meno. Ha dunque ragione Cusinato nel rimproverare a Nussbaum un esagerato intellettualismo, e nel ravvisare nella sua posizione "l'ipotesi secondo cui l'emozione risulta sempre un'aggiunta posteriore a un'attività cognitiva"<sup>33</sup>. Nussbaum rischia di cadere, sul piano etico-pratico, nello stoicismo da lei tanto criticato, poiché, nel momento in cui vi siano disfunzionalità emotive, ovvero giudizi di valore non appropriati all'oggetto, la soluzione da lei suggerita per uscirne passa da una correzione di certi pensieri. Emblematico è il caso dei conflitti emotivi:

supponiamo, ora, che ci sia un'emozione contro cui vogliamo combattere – ad esempio, l'ira o il risentimento, o anche l'odio. Supponiamo che vogliamo vincere queste emozioni grazie all'amore che abbiamo per quello stesso oggetto. La visione secondo cui le emozioni sono 'forze prive di mente' dice che l'ira preme da una parte, e l'amore dall'altra, finché uno dei due vince. La mia visione neo-stoica dice che quando un'emozione governa un'altra, lo fa sulla base di certi giudizi e modi di vedere [...] suggerisce due meccanismi strettamente legati mediante cui l'amore può riportare una vittoria sull'odio. Il primo è concentrandosi sul valore indipendente e intrinseco dell'oggetto. [...] se ci concentriamo sempre più sul valore della persona, sulla sua importanza in sé stessa, indipendentemente dai nostri bisogni, allora in modo efficace possiamo dissipare quelle emozioni negative che mirano a governare o possedere l'oggetto. Strettamente legata a questa strategia ve ne è una seconda, che gli psicanalisti della scuola delle relazioni oggettuali hanno chiamato 'riparazione'. [...] Qualcuno che scopra in sé l'odio per un genitore può, al di là delle sue colpe, dedicarsi a fare qualcosa che esprima amore e gioia. L'idea è che in questa vittoria, che è una vittoria cognitiva e non priva di mente, l'amore infine possa fare il mondo a sua immagine<sup>34</sup>.

33 G. Cusinato, *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come cura del desiderio*, QuiEdit, Verona 2014, p. 126.

34 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis»,

Ancora una volta, ci sembra che questi suggerimenti possano valere come *alcuni* dei modi in cui si può gestire il conflitto emotivo, validi soprattutto per certi tipi di persone, ma non univocamente e universalmente: senza abbracciare l'estremo opposto, quello secondo cui le emozioni sarebbero *soltanto* forze prive di mente che si disputano il cuore dell'uomo senza che questi possa farci niente, ci sembra che una teoria delle emozioni che reintegri, accanto alla loro componente cognitiva, anche una *altrettanto necessaria* componente materiale e ricettiva, derivante dall'oggetto stesso, possa aiutarci a costruire un'etica e una pedagogia dell'affettività maggiormente rispettosa dell'integralità del vissuto emotivo.

Torniamo per un attimo a Scheler, per vedere come può aiutarci a istituire un correttivo all'estremo intellettualismo di Nussbaum, a sua volta preziosa per compensare l'estremo oggettivismo del primo. Anzitutto, precisiamo che la visione proposta da Scheler *non* descrive le emozioni come *prive* di qualsiasi contenuto cognitivo. Quando, ad esempio, descrive il desiderio, che sembrerebbe una semplice pulsione, Scheler invece – recuperando un tema caro a una certa *temperie* romantica –, precisa che esso nasce dall'esperienza di un ostacolo che si frappone tra il volere e il poter fare.

Perfino lo spirito più illuminato vive 'come una colpa' il fatto che accada per caso quanto di malvagio 'voleva', ad esempio la morte di una persona. Ogni tendere, il cui contenuto si trovi *al di fuori* della sfera del 'poter fare' esperito, assume il 'carattere di desiderio' solo se si è compiuta l'esperienza di collegare, 'per mezzo del volere', la *possibile* realizzazione causale di un contenuto volitivo (non la sua realizzazione effettiva) a un precedente voler fare [...] Solo *dopo* aver fatto esperienza di una connessione del successo (anche solo) possibile del volere col voler fare, e *dopo* aver fatto esperienza dell'*ostacolo*, che la sfera del poter fare oppone a una parte del 'volere', la parte inibita diventa 'mero' *desiderio*<sup>35</sup>.

Quanto vale per il desiderio, vale in generale, secondo Scheler, per "tutti gli *stati* affettivi *sensoriali*": essi, infatti, "sono *fondati* dalle *resistenze esperite* (e dipendono dal tipo di resistenza e dalla sua forza) che il volere 'incontra' e che, appunto, li precedono"<sup>36</sup>.

Vedremo nel prossimo paragrafo le implicazioni di tutto ciò nel processo di crescita della persona. Per adesso sottolineiamo che, rispetto alla visione troppo intellettualistica di Nussbaum, Scheler restituisce al vissuto emotivo un carattere che nondimeno risulta coerente con la

n. 2, 2022.

35 Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 259.

36 Ivi, p. 285.

visione neo-stoica delle emozioni come riconoscimenti di “dipendenza”: in sintesi, ogni emozione è determinata dal riconoscimento, via via sempre più strutturato nella vita della singola persona, che la propria volontà non è onnipotente, e che dunque la propria felicità dipende anche da certi oggetti esterni, non del tutto in nostro potere, a cui si è portati a riconoscere un’importanza (determinandone dunque il carattere di “beni”).

#### 4. Crescere è comprometersi col mondo

In *L'Etica materiale dei valori* Scheler non si occupa direttamente del problema educativo, che pure in altre occasioni, come vedremo, tratta. Tuttavia, in quella stessa opera si può ricavare un’indicazione preziosa, ancora una volta da mettere in parallelo con la tematizzazione che Nussbaum svolge in *L'intelligenza delle emozioni*. Scheler, riprendendo il tema dell’ostacolo già visto sopra, scrive che

il fenomeno primario che rivela la *maturità* psichica è una costante *limitazione* del volere alla *sfera del 'fare possibile'*. L'adulto rinuncia ai progetti velleitari del bambino e dell'adolescente, ai fantastici 'sogni' (che in quel periodo non sono dati *'come'* sogni); al fanatismo della volontà si sostituisce progressivamente il 'compromesso'. [...] Più l'uomo è primitivo, più crede al potere *universale* del suo *volere*. [...] L'esperienza è soprattutto una scuola di saggia 'rassegnazione' rispetto ai fini originari di volere, *non* una *fonte positiva* della loro creazione<sup>37</sup>.

Sembra una concezione eminentemente negativa del progresso di crescita individuale, quasi la presa d’atto di una necessaria resa rispetto alle proprie inclinazioni. Dovremmo tuttavia recuperarne non soltanto il realismo, quanto anche il valore positivo in ordine alla realizzazione e alla felicità della persona. Anzitutto, dobbiamo considerare che il “volere” di cui qui Scheler parla non è da intendersi come equivalente alla “libertà”, quanto piuttosto il contrario: vi è una sfera volitiva, in ogni essere umano, che si esprime mediante pulsioni e inclinazioni verso qualcosa di esterno, e rispetto a cui la volontà *libera* esercita primariamente una funzione di controllo, di “potere-non” trasformare la pulsione in atto, di “disporre (parzialmente) di” una certa inclinazione. “Avere voglia” di qualcosa non equivale a “volarla”, neanche nel significato più superficiale che diamo a queste espressioni.

Uno degli ambiti specifici del nostro vissuto in cui ritroviamo questa sfera volitiva non libera è, appunto, la sfera emotiva. Provare o meno un’emozione verso un certo

evento od oggetto segnala la presenza di un “volere” o viceversa di un “rigettare” tale evento o oggetto esterno, giudicandolo un bene o un male. È certamente possibile influire sulla percezione stessa di un’emozione, stimolandola o inibendola, ma nella maggior parte dei casi essa non arriva, o non va via, “a comando”. L’educazione, nel campo affettivo, consisterà allora nell’imparare le modalità in cui la libera volontà della persona può disporre di tali emozioni.

È proprio in questo senso che Nussbaum sviluppa la sua riflessione, in dialogo con la psicologia dello sviluppo della scuola di Winnicott. Addirittura, così come Scheler nel passo sopra citato, anche Nussbaum intende la “primitività” del desiderio di onnipotenza sia in senso individuale che culturale. I miti dell’età dell’oro, ovvero di un’“epoca in cui le persone non dovevano fare nulla per sé stesse, lavorare, agire, spostarsi qua e là”, vedono la terra come un grande grembo materno, che dona tutto ciò di cui si ha bisogno senza chiedere niente in cambio. Ciò che essi descrivono, in sostanza, è “l’onnipotenza del bambino, la sua sensazione che il mondo giri intorno a lui, strutturato esclusivamente per soddisfare i suoi bisogni”; meglio ancora, precisa Nussbaum, questi miti trasfigurano simbolicamente “le elementari esperienze anteriori alla nascita, che fanno vivere al bambino una vera età dell’oro”: una sensazione, come scrive Esiodo, di “beata completezza”<sup>38</sup>.

“Ma la nascita distrugge tutto ciò”, continua la filosofa americana riprendendo Freud, “portando il neonato in un mondo di oggetti, nel quale deve dipendere da cose e persone al di fuori di lui per sopravvivere”<sup>39</sup>. Le prime emozioni dopo il senso di appagamento, allora, saranno la rabbia, la frustrazione e la vergogna, derivanti dal senso della propria impotenza: analogamente, la narrazione mitica biblica descrive l’uscita dal giardino dell’Eden come una nascita dolorosa all’umanità, con la consapevolezza della propria vergogna e la cacciata dal grembo accogliente paterno/materno<sup>40</sup>.

In questa fase, risulterà determinante il ruolo dei genitori (o di chi si prende cura della bambina), che dovranno consentire alla bambina lo sviluppo di un “principio di realtà” in cui il bisogno di appagamento frustrato apre alla fiducia verso coloro che, pur non essendo in suo pieno potere, possono comunque appagarlo. Citando i lavori di Winnicott e Bowlby sull’attaccamento primario,

38 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., pp. 231-232.

39 *Ibidem*.

40 Cfr. in questo senso Nussbaum, op. cit., p. 245, anche se la nostra costituisce un’interpretazione ulteriore rispetto alla lettura di Nussbaum.

37 Ivi, p. 263.

Nussbaum sostiene dunque che “un buon abbraccio consente al bambino di essere allo stesso tempo onnipotente e completamente dipendente, sia al centro del mondo che totalmente fiducioso in un altro”<sup>41</sup>. Questo senso di protezione viene via via interiorizzato mediante “oggetti transizionali”, come una coperta o un peluche, che simboleggiano i genitori e svolgono la funzione di “segnaposto” quando questi sono assenti. Allo stesso tempo, l’amore e la fiducia che la bambina inizia a sviluppare saranno accompagnati dall’invidia nei confronti di tutti coloro, tranne sé stessa, a cui i genitori prestano le loro attenzioni, e alla conseguente rabbia nei confronti dei genitori stessi. Ecco nascere la prima ambivalenza emotiva: la stessa persona, il genitore, è oggetto di un sentimento di amore e di un sentimento di rabbia. Ed ecco anche sorgere, al contempo, il senso di colpa per i sentimenti negativi che si provano verso una persona amata e desiderata. A questo punto, se si ha la fortuna di crescere in un ambiente accogliente e protettivo, alla bambina si presenterà una strategia per convivere positivamente con questa ambivalenza: comportarsi secondo la moralità del proprio contesto familiare e sociale, e fare del proprio meglio per compiere atti d’amore invece che di violenza.

La moralità, limitando la cattiveria della bambina, la difende dall’essere divorata. Fa sì che essa provi una sensazione di sicurezza, di essere protetta dal danno, e le consente di rinunciare ai desideri di completo controllo dell’oggetto, all’invidia e alla gelosia che li accompagnano. Da questo momento in avanti, la bambina accetta di vivere in un mondo nel quale gli altri hanno legittime esigenze, e accetta che i suoi desideri abbiano degli appropriati limiti. Se si oltrepassano questi limiti, si deve fare ammenda. [...] La colpa morale è tanto migliore della vergogna, perché può essere espiata, e non macchia l’intero nostro essere. [...] La struttura della moralità svolge una funzione di ‘abbraccio’ per la bambina, dandole un senso di sicurezza<sup>42</sup>.

Con questo bagaglio emotivo e cognitivo, e, se ha avuto fortuna, con questi due primi “abbracci” rassicurativi ricevuti, quello dei genitori e quello della moralità, la bambina si appresta a incontrare un’istituzione che dovrebbe donarle un terzo abbraccio: la scuola.

41 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 241. Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e Perdita*, III voll., Bollati Boringhieri, Torino 1999-2000; D. W. Winnicott, *Holding and Interpretation: Fragment of an Analysis*, Grove, New York 1986; Id., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1997; F. G. Lopez e K. A. Brennan, *Dynamic processes Underlying Adult Attachment Organization*, in «Journal of Counseling Psychology», 47, 2000, pp. 283-300; S. B. Hrdy, *Istituto materno*, Sperling&Kupfer, Milano 2001.

42 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 268.

### 5. La scuola come rappresentazione del mondo, e alcune idee di pratiche educative

La scuola rappresenta spesso la prima istituzione sociale, che media le relazioni tra la bambina e il mondo esterno al proprio nucleo familiare. Alle relazioni maggiormente immediate nel contesto dei parenti e degli amici si affianca così un modello articolato di “filtro” culturale e istituzionale, con gerarchie, procedure burocratiche, differenze di ruoli da apprendere, regole prestabilite, modelli proposti.

Ecco perché possiamo far rientrare il ruolo della scuola tra i principali riferimenti di Nussbaum, quando scrive in generale che

le istituzioni possono esprimere l’idea che il bisogno è sintomo di vergognoso fallimento, oppure che esso è una parte normale dell’essere umani [...] Dovremmo domandarci quali capacità della personalità favoriscano le diverse istituzioni, e in che misura questo ci dà ragione di scegliere un assetto piuttosto che un altro<sup>43</sup>.

In altre parole, e per il tema che qui ci interessa, alla scuola spetta tra gli altri il gravoso compito di “rappresentare” le modalità in cui la bambina, e poi la ragazza, può esprimere le proprie emozioni nel mondo, in che misura e con quali ragionevoli aspettative.

Come viene accolto nell’ambiente-classe il fallimento scolastico, ad esempio in un compito in classe? Quali strategie si possono mettere in atto affinché la bambina cresca nella consapevolezza che, da una parte, non tutto le è dovuto e non è sempre al primo posto (consapevolezza di primaria importanza per la futura vita sociale), e, dall’altra, che i fallimenti non rappresentano delle punizioni, quanto degli stimoli positivi? Come educare alla gestione non violenta della naturale competizione tra pari, incanalandola in una visione di comunità in cui ognuno è portatore di un valore proprio che può mettere a servizio degli altri?

Sono questioni educative importanti, che rappresentano una sfida per gli educatori non solo scolastici, a cui nondimeno è difficile rispondere in via puramente teorica.

In questa sede possiamo indicare almeno una pista di lavoro.

Se consideriamo le emozioni quali componenti essenziali per lo sviluppo morale della persona, allora un primo compito che la scuola potrebbe/dovrebbe assolvere è quello di educare e stimolare la capacità di *riconoscere* le proprie emozioni, portandole dunque ad un livello cognitivo cosciente.

43 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 281.

Si tratta di un'opera di introspezione che neanche molti adulti sono in grado di compiere, forse proprio perché non educati a farlo. Nel sistema scolastico italiano si parla di "competenze" più che di "conoscenze" come fine educativo: in questo caso, la *competenza* consisterebbe anzitutto nel *conoscere sé* stessi in profondità. È una *skill* la cui utilità nella vita della persona, e nel suo sviluppo morale, è di grande valore. Ed è una *skill* che possiamo far rientrare anche nell'idea antica, di derivazione socratica, dell'*educere* come maieutica, come "tirar fuori" ciò che si ha dentro, anzi, che si è dentro.

Un primo modo per sviluppare questa *competenza emotiva* è quello di "dare un nome alle emozioni": si potrebbe stilare un elenco, variegato e articolato, di almeno 30 emozioni positive e 30 emozioni negative, suddivise in categorie. Si potrebbe poi chiedere agli studenti, di qualsiasi ordine e grado, di descrivere "cosa hanno provato quando...": presentando una situazione comune, ad esempio qualcosa che è accaduto a scuola, ogni studente deve *scrivere* come si è sentito, scegliendo almeno due delle emozioni dall'elenco, e cercando di collegare ad esse una sensazione fisica, un ricordo, o anche un'immagine tratta dal mondo naturale.

*Esempio*: "come ti sei sentita quando quest'anno, il primo giorno di scuola, non hai trovato il solito collaboratore scolastico dello scorso anno?" "Mi sono sentita *amareggiata e delusa*, come quando ti aspetti di andare fuori a giocare e invece piove, o come quando tre Natali fa pensavo di ricevere un certo regalo e poi ne ho ricevuto un altro che mi piaceva di meno. Ho sentito come se il corpo mi si intrizzisse e si mettesse sull'attenti, come quando entro in una casa di persone che non conosco. Mi viene in mente un'immagine di nebbia, di cose non nette e non riconoscibili".

Si tratta di un esempio di attività che può essere svolta, a diversi gradi di introspezione e complessità, da studentesse e studenti di ogni ordine di scuola. Essa, se condivisa attraverso modalità non coercitive, può favorire non solo l'introspezione personale individuale, ma anche la capacità di empatizzare con l'altro: ascoltando la descrizione delle emozioni altrui, da una parte possiamo imparare a svolgere meglio il difficile compito di "ascoltare noi stessi", e dall'altra possiamo addentrarci nel suo cuore, nella parte più delicata di sé, quella che tutti spesso celiamo agli altri per paura di essere feriti. Ci si sentirà, così, meno soli nella propria debolezza e nel proprio bisogno: anche gli altri provano emozioni, anche se spesso faticiamo a comunicarle vicendevolmente. La classe diverrà così una comunità di bisogni, non solo di competenze o di competizione.

Una volta che la competenza emotiva è stata adeguatamente sviluppata, si può passare via via a trattare, con estrema delicatezza, eventi sempre più "complessi" dal punto di vista della gestione emotiva e dei rapporti interpersonali, quali appunto le amicizie nella classe, le rivalità, i fallimenti scolastici.

Il ruolo del docente consiste anzitutto nel sovrintendere e favorire questo processo; ma il modo migliore per svolgere questo ultimo compito consiste nel partecipare attivamente all'attività, descrivendo anche lei/lui le proprie emozioni. La repulsione che, in un primo momento, proverà nel farlo, è la stessa dei propri studenti. Ma forse sarà altrettanto preziosa la lezione che potrà trarne.

Sicuramente, in questo modo, avrà svolto in maniera positiva per i propri studenti una funzione che volente o nolente svolge sempre: quella di essere un *modello* per loro. Scheler, che pure in *L'etica materiale dei valori* non tratta direttamente il tema dell'educazione, tratta altrove ampiamente la figura del modello<sup>44</sup>, collegandolo direttamente alle dinamiche pedagogiche nello scritto *Le forme del sapere e la formazione* (1925)<sup>45</sup>. Qui – consapevole del fatto che la bambina, il ragazzo, la studentessa, imparano anzitutto per assorbimento e mimesi, come già da neonati – Scheler scrive che, "tra gli stimoli positivi per la formazione",

il primo e più importante consiste nel modello assiologico offerto da *una persona* che si è conquistata il nostro amore e la nostra ammirazione. [...] *L'intero uomo* deve abbandonarsi a un modello integro e autentico, libero e nobile. [...] Un tale modello non lo si 'sceglie'. È il modello che ci afferra, seducendoci e invitandoci, attirandoci impercettibilmente al suo seno<sup>46</sup>.

Risuona qui il motivo della grazia agostiniana, pure in una sua versione secolarizzata e riferita a modelli umani<sup>47</sup>.

44 Oltre a *Die Formen des Wissens und die Bildung*, che citeremo, ricordiamo M. Scheler, *Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia*, a cura di E. Caminada, Franco Angeli, Milano 2010.

45 M. Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, Friedrich Cohen, Bonn 1925, tr.it. *Le forme del sapere e la formazione*, in Id. *Formare l'uomo*, a cura di G. Mancuso, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 49-87.

46 Ivi, p. 71.

47 Sarebbe interessante interpretare in questo senso la massima cristiana dell'*Imitatio Christi*, ponendola a confronto con la teoria mimetica di R. Girard, ma non è questa la sede opportuna. Ci permettiamo soltanto di richiamare, in questa linea di pensiero, che il personalista D. de Rougemont sottolineava come l'*imitatio Christi* non significasse ricerca spasmodica di fondersi con Lui quanto primariamente cogliere nell'Incarnazione un appello ad aprirsi "all'altro, e in pari tempo al proprio vero io" (D. de Rougemont, *L'Amour et l'Occident*, Plon, Paris 1972 (1939), tr. it. *L'Amore e l'Occidente*, BUR, Milano 2006, p. 367).

Scheler si rende conto dell'enorme potere del modello, e del suo potenziale pericolo. Se il modello promuove l'omologazione, o la sottomissione, o l'uniformarsi ad esso, esso verrà meno al suo compito primario, ovvero quello di motivare allo sviluppo delle capacità *personali* di ognuno. I modelli autenticamente educativi sono quelli che propongono come primo vero "modello", prima ancora che sé stessi, il modello dell'*originalità personale*, di cui essi sono portatori: ecco perché, continua Scheler, "l'autentica formazione è necessariamente *diversificante*"<sup>48</sup>.

I modelli non sono oggetti che richiedono imitazione o cieca sottomissione, come si ritiene così di frequente in questa nostra terra tedesca bisognosa di autorità [si noti, tra parentesi, che il testo è del 1925!]; i modelli sono precursori, che ci spingono ad ascoltare la chiamata della *nostra* persona; sono semplicemente i primi albori che annunciano il giorno di sole, vale a dire, fuori di metafora, quella coscienza morale e quella legge che sono *nostre in modo individuale*. Le personalità esemplari devono renderci *liberi* e ci rendono liberi – nella misura in cui esse stesse non sono schiave, ma libere<sup>49</sup>.

Il grande ruolo educativo dell'insegnante, dunque, non consiste soltanto nel promuovere lo sviluppo di competenze e di conoscenze, ma nel favorire il crearsi di ambienti educativi in cui ognuno possa sentirsi "libero di essere bisognoso", e così trovare negli altri, a partire dal docente stesso, compagni e modelli che possano aiutarlo a fare di tali apparenti debolezze strumenti di scoperta di sé e del proprio potenziale irriducibile di sviluppo personale.

---

48 Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, tr. it. cit., p. 71.

49 Ivi, p. 72.

# LIFE AND POLITICS WITH EMOTIONS

## An approach



ALEJANDRO ALBA MERAZ

Universidad Nacional Autónoma de México

**Citation:** A. Alba Meraz (2022), *Life and politics with emotions. An approach*, in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 2 (1): 79-87, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.55

**Copyright:** © 2022 A. Alba Meraz. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

### Abstract:

The idea of emotions and affects in politics has been rejected by a significant majority of philosophers and social researchers instead, an instrumental and formal perspective prevails. Emotions and affects are considered as resources to incite actions of change within a regime or as forces that can ruin institutions. Emotions are produced in risky situations or stimulated by desires, they are expressions of a state of security and basic balance that, when entering a social dimension, needs to be formalized. Emotions are considered triggers of actions linked to natural satisfaction, therefore, when passing to the processes of social coexistence, and particularly those of political action, they become considerably dangerous, and the authors tend to suppress them. Here we argue that it is difficult to omit or deny the presence of emotions in political action processes, they are present from the beginning to the end of the political process, therefore, the study of political phenomena needs to consider the role and impact of emotions in our political life. To achieve our objective, we are first going to define the causes that make the introduction of emotions in politics problematic. Later, we will review the emotional and affective approaches that revalue the emotional component. Finally, we will review some ideas that allow us to understand the conjunction between emotion and reason in public life.

**Keywords:** emotions, affects, politics, rationality, citizenship

---

### *A Starting point*

The common view of politics usually distinguishes its field from others like science or economy; we can talk about political events and political processes from everyday language and understanding. This knowledge is very useful to communicate our thoughts to others; the common political knowledge helps us transmit our personal experiences, concerning issues such as government or rights. This knowledge encounters a difficulty, it contains a lot of confusing expressions; to clarify the meaning of a political idea, especially when there are several meanings in dispute, we use a method to dispel ambiguities, then we establish the justification of what we are interested in com-

municating. The latter is hardly achieved with common knowledge; therefore, we leave its place to empirical, technical, scientific, or philosophical knowledge, which will have the purpose of establishing the clarifications that lead us to the most pertinent explanation. Thus, everyday knowledge is valuable, but not helpful in finding the reasons and causes of a political fact. What has been said so far, matters to us because of the importance of the relationship between politics and emotions. Emotions such as knowledge of politics in everyday language, it is said, contain vagueness and prevent a correct explanation of a political event based on its foundations. However, for this reason, it is necessary to seek an empirical or scientific explanation to understand it properly. The fact that politics cannot be reduced to common language or emotions derives from the specificity and differentiated character of politics<sup>1</sup>.

One of the distinctions that the Italian philosopher Giovanni Sartori points out when explaining what politics is, is not to confuse its “springs” with individual actions. Politics, according to this approach, has a base, the *demos*, from which political phenomena arise, this base is accompanied by a structure and a set of mediations that give rise to decisions<sup>2</sup>. Within this scheme, emotions have a marginal value in the phenomenon of politics, making it difficult to give them a substantive weight in politics.

### *Arise emotional condition*

It was from the French Revolution that the certainty generating source for political activity was established from the relationship between the people and the State<sup>3</sup>; From the first arises social activity, as well as the conflicts that are taken as inputs; from the second, the referent of government action is taken and from there arises the structure that gives its character to the political organization. In societies in which politics is exercised democratically, a state institution with open rules for access to power (Constitution) is present, this defines the main condition of political activity<sup>4</sup>. Democracy politics imposes extending its forms of processing conflicts between spheres of social life beyond politics.

1 G. Sartori, *Política: Lógica y método en las ciencias sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

2 *Ibidem*.

3 P. Rosanvallon, *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*, Instituto Mora, México, 1999.

4 K. Knight & J. Harnish, *Contemporary Discourses of Citizenship*, in “Review of Educacional Research”, vol. 76, No. 4, 2006, pp.653-690.

A systemic explanation would expect that the political activity after encountering the different social activities produces an orientation, that is, that the potential or conflictive actions are conducted along institutional paths. The foregoing marks a difference between societies that practice politics in a democratic framework and those that do not, in the latter there is a continuity between power and a social life that does not change<sup>5</sup>. In this sense, any solution to conflicts within a non-democratic regime is understood as a privilege.

The American philosopher Martha Nussbaum<sup>6</sup> has pointed out that the transition between a regime in which the solution of a conflict arises from a place other than the law and the welfare interest of the community always leads to a social organization that extends the violence and the feelings that go with it (anger or revenge) making them their response pattern. In this sense, for Nussbaum it is important to understand what emotions are and how they work, likewise, to offer an explanation that allows us to understand how emotions can be adequately processed to move to a normative framework that allows coexistence without resentment.

What is important for this text is that Nussbaum’s idea is part of a wave of disagreement against anti-emotional philosophical positions. She recovers points of view like the Stoics. The Stoicism defending the dignity of human being too affirmed the importance of emotions by considering them forms of judgments, and value judgments about things<sup>7</sup>. Nussbaum defends the thesis that emotions are not simple physiological responses, but rather contain an intentional component of which it is possible to understand them as evaluations of an object<sup>8</sup>.

According to the American philosopher, emotions account for different aspects: the circumstances in which emotions occur, the meaning they have in life and the context they have for each individual<sup>9</sup>. Seen globally, the author’s purpose is to show that emotions should not and cannot be suppressed, because in such a case the individual is mutilated from experiencing a dimension of human life that prevents individuals from recognizing the importance of the experience of others.

5 E. Kantorowicz, *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval*. Madrid, Akal, 2012.

6 M. Nussbaum, *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2018.

7 M. Nussbaum, *Emotions as judgments of value: a philosophical dialogue. Comparative Criticism* 20, 1998, pp. 33-62.

8 M. Nussbaum, *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*, cit. pp. 387-390.

9 M. Nussbaum, *Emotions as judgments of value: a philosophical dialogue*, cit. pp. 40-41.

Next, we will offer an exposition of the importance of emotions that at some points coincides with that of Nussbaum and in others delve into the relevance that these have for human life.

### *Emotional condition of the Human Being*

During the Enlightenment, social and political action began to focus on the cognitive component of the subject, leaving their desires and needs in a secondary place<sup>10</sup>. As Sartori pointed out, a current perspective of politics emphasizes the knowledge of the means-ends, what and how to do to fulfill its objective<sup>11</sup>. That said, intervention in a democracy needs to be subjected to the dynamics of instrumentalization of politics, becoming “an institutionalized activity with relatively clear limits”<sup>12</sup>, therefore intentions derived from emotions are not very relevant. The citizens should be in correspondence with their interests following calculation guidelines, that is, the citizen should be in control of their affections and critical of their intentions<sup>13</sup>. This conception places political behavior directly concerning calculated behavior. The previous feature, despite having greater influence among scholars, was harshly criticized throughout the last 20th-century decades. Different approaches have expressed a clear skepticism to the hegemonic idea of political activities in democracy as the rational individual subject’s decision, instead, they propose to understand rationality activity more as a distributed interaction process of wills.

For Nussbaum, emotions are components present in all animals, including human beings, emotions have a cognitive and intentional content, this means that emotions provide estimates composed of principles and beliefs<sup>14</sup>. Nussbaum argues that emotions do not generate expressions in the form of logical propositions but can transmit an evaluation about the object they refer to<sup>15</sup>. In accordance with the above, it is recognized that emotions are an integral part of human communication and what they tell us produces a type of argumentative structures<sup>16</sup>. In

this regard, says Gilbert: “Emotions themselves are not usually statements of fact ... but accurate or useful ... When we move into the emotional realms we find evaluation to be not so much with truth as with whether or not an emotional expression is genuine or counterfeit”<sup>17</sup>.

In this regard, H el en Landemore<sup>18</sup> suggests understanding life in democracy not only as a set of regulated procedures but also functions as a process of collective cognitive and emotional interaction under construction, where the procedure should not suppress the voters’ feelings. On the other hand, there is also the need to modify the procedural perspective<sup>19</sup>, giving greater weight to the emotional component, which favors the construction of judgments and the ability to appraise<sup>20</sup>. And on the other hand, this vision proposes to admit that the products of emotions, in this case affects, improve our understanding of how we acquire information about objects. The turn affective introduce a new point of view, in it we observe how the affects help us to explain both the emotional and rational decisions<sup>21</sup>.

Beyond Nussbaum, the neuroscientists Jaak Panksepp<sup>22</sup> and Antonio Damasio<sup>23</sup> developed important theoretical advances on the neural mechanisms of emotions, they found that the motivational systems that allow the execution of human acts are accompanied by emotions, for which, trying to suppress them would be equivalent to eliminating our way of understanding how we choose and decide. Emotion, contrary to those explanations that put weight on rational life, includes emotions, feelings, and emotional states. Emotions are an integral part of human communication and in that sense, they are part of the components that allow choosing, deciding, and justifying<sup>24</sup>.

10 D. Innerarity, *La transformación de la política*, Península, Bilbao, 2002.

11 Cfr. G. Sartori, *Política: Lógica y método en las ciencias sociales*, cit. pp. 220-222.

12 N. Lechner, * Qu  significa hacer política?* Fondo de Cultura Económica, FLACSO, México, 2013, p.213.

13 Cfr. G. Sartori, *Política: Lógica y método en las ciencias sociales*, cit. pp. 188-189.

14 Cfr. M. Nussbaum, *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*, cit. pp. 387-392.

15 *Ibidem*

16 Cfr. Gilbert, M. (2004). *Emotion, Argumentation and Informal Logic*. In “Informal Logic”, Vol. 24, No. 3, pp. 245-264.

17 Ivi, p. 250.

18 H. Landemore, *Democratic reason. Politics, Collective Intelligence, and Rule of the Many*, Princeton University Press, Princeton, 2017.

19 M. Sandel, *Filosofia pública*, Debate, Madrid, 2020.

20 Cfr. Gilbert, M., *Emotion, Argumentation and Informal Logic*, cit.; cfr. Ben-Ze’ev, A. *Emotions, Responsibility and Morality*, in Van den Beld, Ton (Ed.) *Moral responsibility and Ontology*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, 2004; Ben-Ze’ev, A. *The Subtlety of Emotions*, MIT Press, Cambridge, MA, 2000.

21 D. Dukes; K. Abrams; R. Adolphs, et al. *The rise of affectivism*. “Nat Hum Behav” 5, 816–820, 2021, <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>

22 J. Panksepp, *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*, University Press, New York, Oxford, 1998.

23 A. Damasio, *Descartes’ Error*, Avon Books, New York, 1994.

24 Cfr. Gilbert, M. (2004). *Emotion, Argumentation and Informal Logic*, cit., pp. 250-253.

In contrast to the hegemonic political theories that focus on participation centered on self-interested and deliberative reasoning, as the main regulatory mechanism of politics<sup>25</sup>, the affectiveness' approach is beginning to emphasize the emotions' role and the unconscious predisposition to process information and react to events in particular ways<sup>26</sup>. These perspectives attempt to explain individual differences in decisional functioning based on emotional experiences that influence personality formation and the establishment of neural networks and processes, which, in turn, are unavoidable and affect the way the citizen processes information.

Actions can occur outside of emotions, but most of our actions are not like that; it is the case of political decisions, in which we find traits of "emotional knowledge", which is intuitive, and not necessarily goes through the artificial process of logical reasoning<sup>27</sup>. Already in classical Greece, Aristotle<sup>28</sup> had proposed a characterization of human discourse defined by a tripartite expression: character, emotion, and argument (ethos, pathos, and logos), thus establishing the limitations of the logical argumentative activity and its intertwined relationship with the activities focused on conviction and persuasion, which make emotion one of its most valuable components.

Whether it is because our decisions are motivated or because the motivations cause our actions, it is essential to begin to understand how emotion is inseparable from rational act. Antonio Damasio proposes that, following Spinoza in many aspects, emotions are based on three components: an external stimulus, an internal physical reaction, and a set of ideas that accompany the reaction, feeling being the first result derived from the combination of such items. This description recognizes the presence of two phases. The first, where emotion arises in our body derived from external stimuli, the reaction encounters our ideas and generates what we call feelings. Then, there is a second phase, where the feelings' effect affects our way of responding to the reaction and we convert that feeling into an *affect*, which is linked to feelings. The consequence in our mind will generate different types of reactions to the stimuli from outside.

25 J. Bohman & R. William (eds.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, MIT Press, Cambridge, MA, 1997.

26 Cfr. D. Narvaez, *The Social-Intuitionist Model: Some Counter-Intuitions*, in W. A. Sinnott-Armstrong (ed.), *Moral Psychology, Vol. 2, The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, MIT Press, Cambridge, MA, 2008a; Cfr. D. Narváez, *Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities*, in "New Ideas in Psychology", 26, 2008b.

27 Cfr. A. Ben-Ze'ev, A. *Emotions, Responsibility and Morality*, cit.; cfr. A. Ben-Ze'ev, *The Subtlety of Emotions*, cit.

28 Aristóteles, *Retórica*, Gredos, Madrid, 2000.

That is why we respond in specific ways to things that we do not know, for example, feeling fear or being prone to be attracted to what produces pleasure.

Darcia Narvaez<sup>29</sup>, takes a step forward, looking for a consistent explanation, and posits the existence of three correlated nuclei in decision making, which are not exclusively rational. Narvaez<sup>30</sup> suggests the identification of an intuitive decision nucleus related to the sympathetic nervous system, where immediate responses to situations that alter our state of well-being originate. A second nucleus is related to what is known as the emotional brain<sup>31</sup>, in which the limbic system is involved, especially the amygdala and the hypothalamus. Finally, there is a core of imagination, related to the neocortex and thalamus structures. Its importance has to do with the imagination development in the functioning of the prefrontal cortex. The frontal lobes are fundamentally involved in situations that enlave making decisions under conditions of ambiguity or free choice, through two powerful tools: impulse control (instincts) and automatic intuitions.

Decision-making involves both the modulation of the will and the ability to insert behavior in a particular life context, through the tools provided by the deliberative mind, basically through the activation of the functions of the left hemisphere of the brain, which allows interpreting one's and other's behavior in a group context<sup>32</sup>. Under this horizon of understanding, then, we must accept that there is not enough evidence to support the idea thrusting one's reasoning is sufficient to define someone's destiny. This is because not only the emotional component transforms our way of thinking about the world; but it also transforms our way of doing things in the world, which implies that we see what we do in the light that emotions offer us: this admit reflexivity.

The idea that we propose faces the rationalist scheme of politics, which in some way would be at the base of the idea of citizens as rational voters: there is in them an emotional and affective being contained with strong implications, not only because decision-making often depends on them, but, most interestingly, from them arises an important flow of motivations that delineate the political act itself.

Following our thread of argument, we can establish that there is an internal relationship between judgments (logical,

29 Cfr. D. Narvaez, *The Social-Intuitionist Model: Some Counter-Intuitions*, cit.

30 Cfr. D. Narváez, *Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities*, cit.

31 Cfr. A. Damasio, *Descartes' Error*, cit.

32 Cfr. Narvaez, *Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities*, cit., p. 95-119.

ethical, aesthetic, political) and motivation, which calls into question any dichotomous position, both those that arise in ethics and those that emerge from the philosophy of the mind. A first dualism that must be eradicated is the one that insists on separating consciousness, the cogito, from the corporeal and therefore from any other experience; but, in addition, we need to insist on a problem intrinsic to the traditional division that derives from the mental: that is, the idea that there are two types of internal logical attitudes. On the one hand, that connected with cognition - paradigmatic belief - that is guided by the world and has an “appropriate object” that is apodictic truth; while on the opposite side would be the connotative -the paradigmatic desire- that is also guided by the world and has its “appropriate object” that could be something close to goodness. This distinction, according to the traditional approach, exemplifies the idea that all action is open and creates a meaning, where the desire is directed to a certain goal or extreme of the agent, while beliefs have some meanings that approach the end. Without desire and belief, there would be no action.

The emotions conceived by philosophers as states that give rise to disturbance against what could be called the correct way of thinking led to the idea that both practical reasoning and theoretical reasoning should and could be dispassionate, in such a way that emotions do not interfere with correct reasoning. Bringing the latter to our subject, the process of building political participation should be aimed at pursuing the link between emotion and reason. Antonio Damasio<sup>33</sup> suggests that political philosophers and theorists frequently ignore the affective world because they have a wrong conception of it, they assume that emotions have the power to diminish our reasoning capacity, in such a way that it is easier to do without them.

Emphasizing the value of reason over emotions has meant in the modern history of political thought a loss rather than a gain, while, as Martha Nussbaum<sup>34</sup> points out, the sphere of public life and decision-making spaces need a certain generosity from emotions so as not to poison the desire to find better ways of living.

### *Crossing emotions and reason*

The current discussion among those who consider emotions dangerous gives way to a reductionist characterization of politics, which depends exclusively on institutionalized procedures. The foregoing leads us to consider the following if in democracies everything depends on a system of rules, how do we build new ideals of justice that prevent exclusion, statelessness, or invisibility born of difference? One approach would be to start proposing ways to integrate emotions into politics and in this sense, it is worth considering whether the meaning of politics that democracies currently have, helps us achieve virtuous conjunction between emotion and reason. Certainly, global, and technocratic trends make a new understanding difficult, at least as long as we continue to consider politics as a procedural task to reduce fears and risks to the future.

Although the calculated exploitation of fear or, as happened at other times with feelings such as patriotism, has been one of the causes of emotions' bad reputation, it is important to consider again what it means to do politics and how we could incorporate the emotional dimension to this activity. Doing politics in democracies is carrying out regulated activities that channel their participation, particularly towards electoral processes. The value given to political activity in the whole of social life is marginal. Certainly, as Habermas<sup>35</sup> states, the citizen's task does not begin and end with the casting of the vote, it is constituted throughout the moments in which it is deliberated in the public square, however, in a strict sense what has been consolidated in parliamentary democracies is that the consummate act of political exercise happens when, through an institutional process, I rationalize my decision.

Opening the world of emotions to public life requires, from my perspective, rebuilding the meaning of politics and removing it from the different domains of privatization in which it has been pigeonholed. Politics must remove its instrumental vision with state-lead features that deprive the inclusion of emotions. Politics stands out for being a type of activity marked by its condition of constituting order<sup>36</sup>, and for making such order compatible with others<sup>37</sup>, and favoring a non-restrictive “us”<sup>38</sup>.

33 A. Damasio, *Descartes' Error*, cit.

34 Cfr. M. Nussbaum, *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*, cit. pp. 21-25.

35 J. Habermas, *La Constelación Posnacional. Ensayos políticos*. Paidós, Barcelona, 2000.

36 C. Lefort, *Democracy and Political Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

37 Cfr. A. Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, Madrid, 2009.

38 E. Balibar, *Ciudadanía*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2013.

Given the minimum conditions expressed above, the first act of the citizen as a subject of politics is to democratize democracy, points out Étienne Balibar. For this to happen, it is essential to begin the “search for continuity through a significant order, but an order that is always problematic in the face of the discontinuity of life”<sup>39</sup>.

Carrying out these tasks is of course not easy, it requires effort, and it involves imagining paths, shaping new perspectives that allow expanding the identity of the communities. As Victoria Camps stated, to start, incorporating principles such as happiness into the idea of order may be unimaginable, but if that idea is part of the collective interest and if this interest is assumed as justice, it may be viable. Viability includes the idea that it is worth expanding the margins of our conceptions of community, identity, and political action. The resignification of the political will always implies a tendency to close the meaning, defining what is and what is not political, but it must avoid definitively indicating what will always be or be avoided<sup>40</sup>.

However, the proposals that advocate giving greater weight to emotions within the decision-making and deliberation processes maintain that this is necessary because human nature itself is nurtured by adaptive emotional schemes, which, rather than being mere mechanical structures, make possible the modeling of behavior in various directions. So, what does this have to do with the idea of politics? Well, if the human structure processes the stimuli to produce emotion and convert it into an affect, that same structure can translate it into an affective state; the above is feasible because our nature is a flexible structure.

Human beings have the possibility of favoring patterns or forces that are transmitted over time<sup>41</sup> and these are spread to a community through conditioning, contagion, imitation, or simulation, these patterns favor the processing of emotions and their subsequent translation into affective states<sup>42</sup>. Of course, these patterns have been used to massively generate states of hatred towards people or groups. Hence, when a community develops a specific type of feelings and affects as a response to certain experiences, this can be rationalized to such a level that these

feelings become affective states. However, as Asma and Gabriel pointed out, despite the rigidity that the rational brain can cause, it does not disable its affective side, the emotional brain. In fact, it just takes an opportunity to express itself and change. The possibility of modifying affective states depends on the ability of the subjects to find other more powerful affects that propitiate a change. Spinoza had already pointed out that a dominant emotion that controls a person’s way of deciding can only be transformed when it encounters a more powerful emotion. In terms of contemporary neurobiology, the possibility that one emotion replaces another depends on switching the aimed goal to a new function<sup>43</sup>.

Then, if emotional responses are not automatic, in the sense of always generating the same response, the affective system may be able to disengage from its dominant state and adopt and adapt other types of behavior to replace it. In this sense, if politics is the constant activity of reconstructing a significant order, it is possible to generate conditions that allow the expression of emotions to break present cultural circumstances that foster paralysis and indifference.

The preparation of these possibilities of building order in conditions of discontinuity, as Lechner suggests, can only occur if we favor different connections between emotion and reason, practices that do not deny compassion, love, or shame, in both private as well as in public domains. The recovery of the right to feel before the dispositions of the political regime has to do with changing our procedural sense of politics, also putting aside its strong burden located in the formal duty, obligation, and mandate, and taking it to the level of cooperation through experiences such as caring for the other, which not only happens when someone puts himself in another’s shoes. For Alberto Mellucci<sup>44</sup>, evasion and the role of emotions in the formation of collective life is a symptom of the anomie of the modern world, which is part of the eminently complex scenario of our societies. A scenario where it is admitted to suppressing affects to avoid exacerbating the violent traits of our culture, showing off our theoretical ignorance because by suppressing that emotional component of the political system, rather than reducing social complexity, an implosion phenomenon is produced in response to the containment of the emotions, called violence. This generates an endogamous effect of insecurity and risk that instead of benefiting generates dependency, frustration, disgust and paralysis in the individual.

39 N. Lechner, *¿Qué significa hacer política?* cit, p. 211.

40 Lechner, *Ibidem*; cfr. A. Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, cit; cfr. V. Camps, *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990.

41 J. Panksepp, *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*, cit.

42 S. Asma & R. Gabriel, *The Emotional Mind. The Affective roots of Culture and Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, London, 2019.

43 Ivi, p. 91-95.

44 A. Mellucci, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México, 2002.

Mellucci also points out that the effects of contained frustration incubate a perverted society that not only deforms the value of the political, but also accompanies it with highly dangerous sociopathy phenomena, such as the naturalization of discourses that degrade life in all its expressions. The challenge is to re-interpret political life, political interaction, and reason in a broad and multifactorial environment from another order because "... contemporary societies carry their power of action on themselves, towards frontiers never reached by any culture of the past"<sup>45</sup>.

The collective experiences in which it is possible to transform the affective state of society arise from the need to create new order coordination ways that admit different collaboration forms between the civil society and the government. In this case, government intervention has a moderate or low level and citizen participation acquires high levels of involvement. In this scheme, citizenship takes the form of networks that collaborate with local or regional organizations, although the participation of international agencies is common to create a broad public agenda and new spaces of activity recognized by the regulations<sup>46</sup>. Such is the case of solidarity support organizations, which mainly work in communities to promote the capacities of vulnerable groups. It is these forms of articulation and recreation of order that give greater importance to affects on political life. Some experiences are the so-called Participatory Budgets, and organizational planning systems for municipal development in Mexico, but there are also similar ones in Argentina, Ecuador, and Brazil.

### Conclusion

The demand to build new citizenship approaches where the interaction of collective affections and political rationality are allowed, must have at least three supporting reasons: 1) The construction forms of social order require the care, established by the aim of seeking always public social benefit; 2) the presence of emotions is justified based on the defense of a public *philia* that affirms the notion of the individual rather than suppressing it, since attitudes emotions' recognition require individuals take responsibility and acknowledge their commitments with the community, highlighting the achievements and the limits they face; 3) favorable affective states for the

construction of an active civic and political subjectivity have as their mission the search for coincidences in the divergence, thus sustaining the need to make common values, social goods that tend to become public goods. Building new ways of coexistence requires effort, it puts into action a significant number of affective components that largely drive desires and, consequently, choices. Feelings not only accompany thoughts, because, in fact, they play a determining role, as we have seen, in decision making, to this extent they are not a subsidiary factor, they need to be integrated with a logical reason to formulate paths for successful decision making in a collective sense, it is nothing else, but to walk towards a dimension of justice and equality in society<sup>47</sup>. The distinctive feature of a formation for collective life in a democracy must start from the growth of citizens who value these dispositions to accept to discuss publicly, everything that interests and concerns us.

Therefore, we cannot avoid the fact that citizen development, to be consistent with a more participatory approach, includes emotion, an ethic of commitment, and well-being, each one playing its role. The ethical questions, then, are those related to planning lifestyles that admit the coexistence between concrete and more plural ways of living.

There is, then, an area of exploration of our life, constitutively ethical and political, which not only waits to be done, but any individual or collective life project, that intends to address it, will also have to be configured it around integrated ideals. The mesh of values is supported by affective motivations. A productive and satisfactory life demands efforts to achieve happiness. If happiness includes the community, it requires assuming a principle of justice and equality, maintaining agreements regarding norms such as respect, recognition of others' dignity, the possibility to negotiate dignity with the community, and the possibility to discuss in the public space. Assuming a commitment to the community entails, therefore, a certain virtue. The recovery of dispositions as virtues changes the meaning of ethics, sets aside its restricted sense of obligation and the starkest bureaucratic mandate, changing it into a wish for habit, an object of the desire of the will.

Bisquerra<sup>48</sup> points out that to find new forms of collective realization, it is necessary to build a strategic framework for compliance with the rules of the civic game, which introduces a type of civic obligation but does not exclude the contingent character of the political.

45 Ivi, p. 152.

46 J. Santos y F. Porras, *Participación ciudadana y gobernanza local como formas de gobierno en México*. En G. Zaremborg (coord.), *Redes y jerarquías. Participación, representación y gobernanza local en América Latina*, FLACSO-IDRC, México, 2012.

47 A. Cortina, *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986

48 R. Bisquerra, *Política y emoción*. Ediciones Pirámide, Madrid, 2017.

Finally, it will be necessary to delve into a third dimension called integration with people where the alternatives to new forms of emotions' socialization and their approaches to politics are reviewed.

## References

- Aristóteles, *Retórica*, Gredos, Madrid, 2000.
- Asma, S. & Gabriel, R., *The Emotional Mind. The Affective roots of Culture and Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, MA, London, 2019.
- Balibar, E. *Ciudadanía*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2013.
- Ben-Ze'ev, A. *Emotions, Responsibility and Morality*", in Van den Beld, Ton (Ed.) *Moral responsibility and Ontology*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, 2009.
- Ben-Ze'ev, A., *The Subtlety of Emotions*, MIT Press, Cambridge, MA, 2000.
- Bisquerra, R., *Política y emoción*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2017.
- Bohman, J. & William, R. (eds.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*, MIT Press, Cambridge, MA, 1997.
- Camps, V., *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990.
- Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, Madrid, 2009.
- Cortina, A., *Los ciudadanos como protagonistas*, Galaxia, Gutenberg, Barcelona, 1999.
- Cortina, A., *Ética mínima*, Técnos, Madrid, 1986.
- Damasio, A., *Descartes' Error*, Avon Books, New York, 1994.
- Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R. et al. *The rise of affectivism*. "Nat Hum Behav", 5, 2021, pp. 816–820, <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>
- Gilbert, M., *Emotion, Argumentation and Informal Logic*. "Informal Logic", Vol. 24, No. 3, 2004, pp. 245-264.
- Habermas, J., *La Constelación Posnacional. Ensayos políticos*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Innerarity, D., *La transformación de la política*, Península, Bilbao, 2002.
- Kantorowicz, E., *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval*. Akal, Madrid, 2012.
- Knight, K. & Harnish, J., *Contemporary Discourses of Citizenship*, "Review of Educational Research", vol. 76, No. 4, 2006, pp.653-690, <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Landemore, H. *Democratic reason. Politics, Collective Intelligence, and Rule of the Many*. Princeton University Press, Princeton, 2017.
- Lefort, C., *Democracy and Political Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.
- Lechner, N., *¿Qué significa hacer política?*, Fondo de Cultura Económica, FLACSO. México, 2013.
- Mellucci, A., *Acción colectiva, vida cotidiana y demo-*

- cracia, El Colegio de México, México, 2002.
- Narvaez, D., *The Social-Intuitionist Model: Some Counter-Intuitions*, en W. A. Sinnott-Armstrong (ed.), *Moral Psychology, Vol. 2, The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*, MIT Press, Cambridge, MA, 2008a, pp. 233-240.
- Narvaez, D., *Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities*, "New Ideas in Psychology", 26, 2008b, pp. 95-119.
- Nussbaum, M., *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica, México, 2018.
- Nussbaum, M., *Emotions as judgments of value: a philosophical dialogue*. "Comparative Criticism 20", 1998, pp. 33-62.
- Panksepp, J., *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*, Oxford University Press, New York, 1998.
- Rosanvallón, P., *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*, Instituto Mora, México, 1999.
- Sandel, M., *Filosofía pública*, Debate, Madrid, 2020.
- Santos, J. y Porras, F., *Participación ciudadana y gobernanza local como formas de gobierno en México*. En G. Zaremberg (coord.), *Redes y jerarquías. Participación, representación y gobernanza local en América Latina*, México: FLACSO-IDRC, 2012.
- Sartori, G., *Política: Lógica y método en las ciencias sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.