

**Giorgia Pinelli, 15 marzo 2024**

**Prigionieri del labirinto?**

**Amore, affettività e conferimento di senso**

Schema della lezione

## **1. Il significato di un’immagine**

Per avviare la riflessione vorrei portare l’attenzione sull’immagine del labirinto inserita nel titolo. Il riferimento è ad un passaggio della pensatrice spagnola María Zambrano (1904-1991). Ad un primo livello di lettura, vi è descritto un aspetto fondamentale dell’agire dell’insegnante. Tuttavia, vi è espressa anche la necessità effettiva, per il soggetto in crescita, di essere avviato ad un “lavoro” sull’affettività in direzione del conferimento di senso (“essere avviato”, perché per intraprendere questo tipo di lavoro è necessaria la mediazione di un adulto).

Non avere maestro è come non avere a chi domandare e, ancora più profondamente, non avere colui davanti al quale domandare a se stessi, il che (significherebbe) restare chiusi all’interno del labirinto primario che in origine è la mente di ogni uomo; restare rinchiuso come il Minotauro, traboccante d’impeto senza via d’uscita<sup>1</sup>.

L’immagine del Minotauro, “prigioniero del labirinto primario che è in origine la mente di ogni uomo” almeno al suo sorgere, mi pare una buona metafora anche di ciò che accade quando il bambino/ giovane è lasciato a se stesso. Quando, cioè, non gli siano offerti criteri di significato e chiavi di comprensione della realtà, orizzonti di senso/ simbolici capaci di integrare ed unificare i moti del suo corpo, le emozioni, le volizioni, gli atti di conoscenza, le scelte.

Non di rado se ne trova traccia anche nelle verbalizzazioni di alcuni adolescenti che incontro sui banchi di scuola superiore o nelle associazioni giovanili, presso cui mi occupo di questi temi.

Affettività per me è un gran casino. A volte mi sento come nella selva oscura tipo Dante, o come... non mi ricordo come si chiama, quello della mitologia greca che va a sconfiggere il mostro dentro il labirinto. Insomma, non sai da che parte girarti se non hai qualcuno che ti aiuta. Ma a chi lo vai a chiedere un aiuto? (F, 17 anni).

Va detto che il labirinto in tutte le sue varianti è un’immagine del cammino esistenziale ampiamente presente nelle narrazioni che popolano la nostra cultura<sup>2</sup>. Al tempo stesso, è quasi spontanea la sua associazione, nell’immaginario di tanti ragazzi, alla particolare dimensione dell’affettività. E, benché non siano nominati espressamente, l’immagine di labirinti e selve evoca quasi naturalmente i Virgilio e le Arianna di ogni tempo, senza il cui contributo gli eroi della vicenda non riuscirebbero

---

<sup>1</sup> M. Zambrano (1965), *La mediazione del maestro*, in Eadem, *Per l’amore e per la libertà* (pp. 115-119), trad. it. Marietti, Genova-Milano 2008, p. 118. Il testo appartiene agli scritti del lungo esilio della filosofa (1939-1984) dal suolo spagnolo.

<sup>2</sup> Cfr. M.T. Moscato (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia; Eadem (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.

nemmeno a muovere il primo passo. E forse è proprio come altrettanti Virgilio e Arianna che possiamo pensarci nel nostro compito di docenti.

L'immagine della Zambrano, con le implicazioni che racchiude, ci pone in controtendenza rispetto ad un immaginario diffuso secondo il quale l'affettività sarebbe il luogo della totale spontaneità ed ingovernabilità, totalmente separato dalla dimensione della razionalità e della volontà (e, dunque, anche dell'educabilità). La persona si troverebbe così continuamente impegnata a cercare di "far marciare insieme" dimensioni di per sé separate ed incomunicabili (corporeità; affettività; emotività; ragione; volizione; etc.).

Probabilmente ciò risente anche dell'affermarsi ad ogni livello - anche nel modo in cui guardiamo alla persona umana - del paradigma scienziato su cui la prof.ssa Moscato ha richiamato l'attenzione nelle prime due lezioni del corso. Il risultato è una rappresentazione poco funzionale per l'educazione: infatti, se la dimensione affettiva fosse davvero pura emotività sentimentale che trova giustificazione solo in se stessa, non sarebbe possibile educarla. Potremmo al massimo rincorrere i più giovani con "lezioni" a posteriori (sul rispetto, sulla convivenza civile, sul consenso...) o cercare/ offrire "istruzioni per l'uso" per "gestire" l'esperienza affettiva. Tentativi, questi, che essi stessi liquidano con un certo fastidio, se non con disprezzo.

Certe prediche servono a voi [adulti] per mettervi a posto la coscienza, ma per piacere non dite che ci state educando (M, 17 anni).

A me sembra che ci diano solo le istruzioni per l'uso... ti faccio vedere come si usa un anticoncezionale, ti elenco le malattie... tutto qui? A parte che c'è tutto su internet, ma poi... ma loro lo sanno che senso ha tutto? Cioè, dove andiamo a parare? Mi hanno sempre detto che l'importante è proteggersi... ma chi mi protegge dal dolore? (F, 18 anni).

## **2. Che cos'è allora l'affettività? (per non restare prigionieri del labirinto scienziato)**

Evidentemente è necessario guadagnare una definizione almeno provvisoria, almeno nei termini di una ipotesi di lavoro, dell'affettività. In altre parole, è necessario che l'educatore per primo possa rapportarsi alla dimensione affettiva entro un orizzonte di significato.

Quello che vi propongo in questo schema deriva da alcuni sentieri del pensiero del Novecento, ancorati a sensibilità molto diverse (la riflessione fenomenologica, la psicologia di indirizzo umanistico...) ma i "sentieri" sono accomunati dal tentativo di pensare la persona come "unità integrata", in cui le diverse componenti possono essere distinte per comodità di analisi, ma non possono mai essere davvero separate.

In questa logica, l'affettività è un dinamismo che ci spinge oltre e fuori da noi stessi, verso ciò che è altro da noi (il mondo e gli altri soggetti, i "tu"): uno "slancio" che ci consente di uscire dal chiuso del nostro guscio, dal ripiegamento narcisistico su noi stessi<sup>3</sup>. Essa permea di sé ogni nostro atto, anche quelli conoscitivi<sup>4</sup>; ed è permeata dalla ragione conoscitiva, con la quale cerchiamo di capire

---

<sup>3</sup> Non è casuale che numerose indagini, in cui si legge la nostra come l'epoca del "ritorno del narcisismo", segnalino contestualmente il diffondersi di un certo grado di anaffettività o "calo del desiderio" nelle generazioni più giovani.

<sup>4</sup> Un esempio: i ragazzi conoscono molto bene la differenza tra lo studio di qualcosa che non "piace", non è "amato", non interessa, e qualcosa che invece li appassiona: ad esempio, sono capaci di applicarsi ad una scala di chitarra o a un passo di danza con la dedizione che non sempre esprimono per l'italiano e la matematica.

la nostra esperienza e la realtà in cui ci muoviamo, dando nome alle cose e ai vissuti (inscrivendoli, cioè, in un orizzonte di senso).

In questa prospettiva, l'affettività assume anche i tratti di una struttura dell'Io, una "capacità" che può e deve essere educata, e che di per sé conosce alcuni passaggi fondamentali di sviluppo e di maturazione. Questo sviluppo è stato esplorato in termini differenti da diversi autori, a partire da diverse ottiche disciplinari. Nel corso della lezione esploreremo sinteticamente ciò che sul tema ha affermato lo psicoanalista Erik Erikson (1902-1994)<sup>5</sup>, il cui modello – pur non essendo necessariamente "definitivo" - ci consente di esaminare l'evoluzione della dimensione affettiva nella sua unitarietà ed integrità, e nel suo dialogo con il contesto socioculturale in cui il processo educativo avviene. Il modello di Erikson ci permette anche di accostare in modo più ampio il tema della sessualità (essa stessa ridotta oggi, nell'immaginario, ad esercizio della genitalità), a partire dalla preadolescenza. La sessualità attiva (oggi sempre più resa precoce in termini indotti dalla pervasività dei social) si presenta palesemente in connessione con la dimensione affettiva.

### 3. Quale ruolo per la scuola nell'educazione affettiva?

Rispetto al bambino, la scuola rappresenta il mondo anche senza esserlo di fatto. [...] Poiché il bambino non conosce ancora il mondo, deve esservi introdotto un poco alla volta; e poiché è una cosa nuova, occorre far sì che essa giunga a maturità rispetto al mondo qual è. Comunque, qui gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso. Questa responsabilità non è imposta d'arbitrio agli educatori: è implicita nel fatto che gli adulti introducono i giovani in un mondo che cambia di continuo. Chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido, non dovrebbe aver figli né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani. Nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità. Autorità dell'educatore e qualifica dell'insegnante non sono la stessa cosa. L'autorità esige una certa qualifica, ma anche le qualifiche migliori non possono di per sé generare autorità. L'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo<sup>6</sup>.

Questa lunga citazione di Hannah Arendt, che mi è molto cara, ci aiuta a mettere a fuoco la funzione educativa della scuola, anche in ordine all'affettività.

Dentro la scuola il processo educativo si svolge in primo luogo attraverso l'insegnamento delle discipline: attraverso la consegna di un patrimonio di sapere riconosciuto "degno" di essere insegnato, non tanto e non solo per la sua puntuale spendibilità pratica, ma per la sua intrinseca potenzialità umanizzante. Di contro ad una visione "istruttivista", è necessario che ci riappropriamo del peso specifico del nostro insegnamento e delle nostre materie, nelle quali sono racchiusi – accanto e "dentro" a contenuti e strumenti - tentativi di spiegazione della realtà, domande e risposte che l'uomo di ogni tempo ha formulato, orizzonti di senso.

Nelle aule, in altri termini, l'educazione affettiva passa attraverso l'avventura delle generazioni che ci hanno preceduto, e che possiamo incontrare nei loro lasciti (attraverso la letteratura, l'arte, la filosofia, la poesia, la fiaba...). Si tratta di un'eredità di parole, immagini, orizzonti di significato, che permette ai ragazzi di vivere in anticipo esperienze che non hanno ancora attraversato, o di "trovare le parole per dire" ciò che, con fatica, stanno vivendo. L'ascesa dell'Eros platonico alla Bellezza, lo sguardo di Beatrice che folgora Dante, la trama intricata e complessa del rapporto tra il maschile e il femminile restituita dalle grandi tragedie greche o dai poemi omerici, la descrizione

---

<sup>5</sup> Cfr. E. Erikson (1964), *Introspezione e responsabilità*, trad. ital. Roma, Armando, 1968.

<sup>6</sup> H. Arendt (1954), *Tra passato e futuro*, trad. it. Garzanti, Milano 1991, pp. 246-247.

dell'amore e del desiderio che permea di sé la poesia... tutto ciò equivale alla proposta di concrete vite, modelli di umanità con i quali ciascuno (anche il docente) è invitato a paragonarsi.

E non è detto che ciò valga solo per le materie letterarie: vorrei concludere con il racconto di una verbalizzazione raccolta in intervista, nel corso di una ricerca, da una giovane docente di matematica della secondaria di primo grado.

Alle medie [...] non ti puoi dimenticare neanche se vuoi che tu sei un educatore. Siccome insegno matematica cioè, insegno una materia che non si presta molto al parlarci su [...]. Però ha un vantaggio. Quando li metti a fare espressioni sono tutti uguali. Il mio metodo è farli lavorare, fare fare fare. Mi è sempre rimasto impresso quando il re Davide, che pecca con Betsabea, lo fa, dice la Bibbia, perché era a casa mentre tutti gli altri re erano in guerra. Questo mi ha sempre un po' affascinato. Se non sei al tuo posto che fai quello che devi fare in quel momento lì, poi fai altro che non è fatto bene. Mi è sempre rimasto impresso questo particolare perché è per quello che il re Davide, così fenomenale, finisce in questa impasse abbastanza banale, che insomma, magari poteva succedere diversamente, e ci finisce in modo così distruttivo. Secondo me per quello, perché non era andato dove doveva andare, non era dove doveva essere. Ai ragazzi lo dico. È ora di fare matematica. Se non fai matematica fai altro, ma sicuramente non è fatto bene perché non è il momento. Quindi a testa bassa faccio fare calcoli, espressioni, qualche gioco, sì [...] se tu sei sempre preso di mira dai tuoi compagni nel gioco perché sei debole, ma sai fare espressioni come gli altri, ti sto includendo. Ma soprattutto, ti sto dando un ordine. Ti do un ordine per gestire le tue energie, per non disperderle, per concentrarle in un compito e metterti alla prova. Io credo che tanti pasticci dei miei studenti, intendo anche umani [...], credo che certi pasticci succedano anche perché questi si disperdono, disperdono le forze, in un disordine che dopo diventa anche disordine nella loro vita, anche fuori dalla scuola.

Il sottinteso di questo discorso è che l'affettività possa attraversare un processo di maturazione, e che la conseguita maturità affettiva implichi sempre un grado di "adesione alla realtà", che si traduce ad esempio nel riconoscimento del "tu", del soggetto "altro da me" della persona amata in quanto non riducibile al mio desiderio/ bisogno<sup>7</sup>. La possibilità del rispetto, della cura e del riconoscimento della libertà dell'altro passano da questa adesione alla realtà (e naturalmente anche dall'adesione alla "realtà totale" e quindi all'orizzonte di senso) che impedisce all'io di chiudersi narcisisticamente in sé e nella propria "pretesa" amorosa. È la stessa radice della socialità in generale, dell'amicizia, etc.

Un ulteriore passaggio: una visione unitaria ed integrata della persona ci consente di inscrivere entro un orizzonte di senso ogni elemento dell'esperienza affettiva e sessuale, leggendolo "all'altezza della persona" nella sua globalità<sup>8</sup>. Così è dei nostri impulsi: se non siamo responsabili del loro comparire/ accadere in noi, siamo responsabili del modo in cui decidiamo di agirle, inserendole nel "tutto" della vita personale e non appiattendole alla mera sfera biologica. L'impulso sessuale, infatti, non è mai rivolto verso un generico "altro impersonale", ma è sempre risvegliato da una persona concreta, che in quanto persona ha in sé una dignità irriducibile (qui, a mio parere, si cela la criticità più significativa rispetto al consumo sempre più massivo e precoce di pornografia). In questo riconoscimento della dignità personale dell'altro, l'impulso viene portato oltre i semplici meccanismi biologico-fisici e diventa una delle vie attraverso le quali il soggetto può esprimere se stesso. Così può essere letta l'affettività nelle sue diverse fasi di maturazione: un primo passaggio è il riconoscimento dell'altro come "bene per me", che "mi piace" e che dunque è "desiderabile" (in cui il "focus" della dinamica è ancora, per molti aspetti, centrato sul mio "io" e sulla sua "soddisfazione"). Anche questo passaggio ha un valore simbolico decisivo, poiché mi costringe ad ammettere che non sono autosufficiente: che il mio compimento/ realizzazione si gioca necessariamente in relazioni significative con altre persone. Fermarsi a questo livello, tuttavia, significa esporsi al rischio di guardare all'altro utilitaristicamente, semplicemente in funzione della

---

<sup>7</sup> Su questo rimando a M.T. Moscato (2022), *I figli di Medea. Conflitto coniugale e negazione materna*, Mondadori Università, Milano. Si veda anche E. Fromm, *L'arte di amare*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1963; A. Maslow (1968), *Verso una psicologia dell'essere*, trad. it. Astrolabio, Roma 1971. Rimando anche G. Pinelli (2021), *Nulla di più arduo che amarsi*. *Eros, affetti, educazione al tempo dei social*, Marcianum Press, Venezia.

<sup>8</sup> Mi rifaccio, per quanto segue, a K. Wojtyła (1960), *Amore e responsabilità*, trad. it. Marietti, Genova 2002<sup>9</sup>.

soddisfazione del mio desiderio/ bisogno. Questa prima forma di innamoramento può tuttavia maturare in una forma di cura/ benevolenza, in cui non solo desidero l'altro come bene per me, ma mi sorprende a desiderare il suo bene, a volerlo, a perseguirlo attivamente e liberamente. La reciprocità dell'amore maturo è reciprocità di questa cura benevolente, in cui per certi versi sono i due partner a co-creare continuamente il "noi", il legame di amore che li unisce (con le concrete conseguenze che questo comporta), impegnando disinteressatamente e coscientemente la propria libertà e per ciò stesso diventando ciascuno dei due, contemporaneamente, sempre più "se stesso".

Alla luce di queste considerazioni è possibile indicare, sia pure sommariamente, alcuni principi di metodo. Il principio cardine sotteso a ciascuno di essi ha a che fare con l'esigenza di ancorare ogni proposta alla concreta esperienza del soggetto infante/ adolescente.

Ciò significa mettere i nostri studenti nelle condizioni di parlare, di esprimere e nominare esperienze e vissuti (che talvolta nemmeno loro focalizzano compiutamente fino a quel momento). Questo passaggio presuppone l'individuazione di stimoli adeguati da parte del docente (un libro, un film, un racconto, un episodio di cronaca), accanto ad una capacità di ascolto che potremmo definire "attivo"<sup>9</sup>. Ed implica anche la capacità di cogliere, per insegnanti pedagogicamente sensibili su questo tema, spazi o "deviazioni improvvise" che un momento didattico apre in modo imprevisto.

Si tratta, insomma, di andare incontro al più giovane là dove egli si trova, di far "emergere" ai suoi stessi occhi il suo vissuto, perché possa iniziare il lavoro affascinante del suo personale conferimento di senso.

---

<sup>9</sup> M.T. Moscato (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori università, Milano. Rimando anche al capitolo conclusivo di G. Pinelli, "Nulla di più arduo che amarsi" ..., cit.