

L'orto delle emozioni

Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva

di Luigina Mortari



Educare è una pratica quanto mai difficile: non esiste una scienza intesa come un sapere fondato su evidenze certe, non esistono dispositivi ermeneutici e regole di azione dal valore generale. Il lavoro dell'educare ha dunque necessità di un pensiero che rischiarì. Per questo per interpretare l'agire educativo abbiamo necessità di una filosofia dell'educazione, da intendere come quella forma di discorso che cerca di disegnare un orizzonte alla luce del quale esaminare problemi, sollevare questioni, fabbricare strumenti. Ma una filosofia dell'educazione, in quanto sapere teoretico, ha necessità di dialogare con la ricerca empirica, cioè con quella ricerca che si muove nel vivo della realtà scolastica. Solo se ricerca teoretica e ricerca empirica dialogheranno, si potrà costruire una vera teoria dell'educazione.

La teoria che si va cercando non è scienza, ma una guida; però una guida particolare, perché mentre le "guide" predefiniscono il luogo verso cui incamminarsi, questo tipo di guida indica solo i sentieri lungo i quali incamminarsi lasciando al docente di tracciare la mappa delle cose da fare. Una teoria dell'educazione deve tenere aperto l'orizzonte, salvaguardando una certa «devozione per i labirinti della realtà nascente» (Zambrano, 2000, p. 36). Dal momento che deve trattare con quel materiale delicato che è l'esserci dell'altro, una buona teoria dell'educazione, che apre slarghi per pensare al modo di coltivare l'esserci dell'altro, non può essere un pensiero sistematizzato, fatto di enunciati dotati di logica chiarezza, ma un pensiero seminale, per certi versi aurorale.

Ma la condizione affinché si arrivi a elaborare una buona teoria dell'educazione, cioè una teoria seminale e trasformativa, è che questa si sviluppi a partire dai problemi reali

dell'educazione, non dunque gli pseudo-problemi costruiti a tavolino, ma le questioni vere, che ci vengono indicate dall'esperienza vissuta, dove ne va del senso dell'educare.

Un problema oggi sempre più rilevante è quello dell'educazione affettiva. Il fenomeno dell'"analfabetismo emozionale" è oggi avvertito come un'emergenza educativa su cui la pedagogia è chiamata a interrogarsi. Per costruire una buona ricerca pedagogica sulla vita affettiva prenderemo in esame le seguenti domande:

- qual è l'essenza dell'affettività?
- la dimensione affettiva può essere educata?
- se sì, attraverso quali esperienze educative?

1. Essenza della vita affettiva

Nella sua essenza l'educazione è cura della vita della mente. Quando si pensa alla vita della mente è facile farla coincidere con il suo lato intellettuale, come se il lato del sentire fosse irrilevante. Invece "il cuore è il vero centro della vita", intendendo con tale termine indicare non un organo corporeo ma il lato affettivo della vita cognitiva, il lato più sensibile dell'anima. Stein afferma che "il nostro animo è per natura pieno di sentimenti tanto che l'uno soppianta l'altro e tiene il nostro cuore in continuo movimento, spesso in tumulto ed inquietudine" (Stein, 1991, p. 47). La "situazione emotiva" o "tonalità emotiva" costituisce un fenomeno esistenziale fondamentale, perché l'esperienza vissuta è sempre affettivamente connotata (Heidegger, 1976, p. 172): va dal polo della depressione a quello dell'euforia, passando per l'ansietà e la quietezza, il senso di sicurezza e di insicurezza, di inquietudine e di serenità. I sentimenti sono parte essenziale del vivere; permeano l'intero fluire della mente e colorano della propria qualità ogni momento del vissuto, ogni atto del pensiero: il percepire come il deliberare, il congetturare come il ricordare. Nulla sfugge ai sentimenti, perché la situazione emotiva è ciò cui l'esserci è consegnato. Tale è l'importanza nell'esistenza della vita affettiva che la globalità dell'esperienza vissuta è fortemente influenzata dal sentire. I sentimenti, scrive Maria Zambrano (2008, p. 74) «si estendono per tutto il tempo della coscienza e toccano tutto ciò che accade in essa; nulla sfugge ai sentimenti, gruppi interi di pensieri, serie di percezioni, persino il ricordo resta toccato».

Fin dall'antichità si sapeva quanto essenziale sia la dimensione affettiva dell'esperienza.

Nell'antropologia biblica il cuore è sede dell'intelligenza, tanto da far dire a Qohelet che a ricercare con sapienza tutto ciò che accade sotto il cielo egli ha consacrato il suo cuore, perché il cuore è la sede del pensiero. Più volte, infatti, ripete: "Pensavo in cuor mio".

L'importanza del sentire, e precisamente l'idea del cuore come generatore di un *sentire che pensa*, è ampiamente presente nella cultura dei vangeli. In Matteo si afferma che gli insegnamenti essenziali sono cose che "si seminano nel cuore" (Matteo, 13, 19) e che dunque un problema grave si verifica quando il cuore "si è indurito" perché "non si riesce a comprendere che con il cuore" (Matteo, 13, 15). Le azioni grandi sono sempre precedute da decisioni in cui il sentimento gioca un ruolo determinante; quando infatti Gesù decide di compiere il miracolo della moltiplicazione dei pesci lo fa perché sente compassione (Matteo, 13, 32) per la folla. Ed è sempre la compassione che spinge il samaritano a prendersi cura dell'altro. Quando si ascolta la parola, quella che pronuncia cose essenziali, la si tiene custodita nel cuore; così fa Maria, che dopo aver ascoltato i pastori "serbava tutte queste cose meditandole in cuor suo" (Luca, 2, 18). Il pensare essenziale è, dunque, quello che accade nel cuore e viceversa il cuore che aiuta nel mestiere di vivere è quello che pensa.



Non si può poi dimenticare che Dante, per intraprendere il viaggio, ha bisogno della presenza di Lucia che gli smuove il cuore, lo mette in cammino. Non si riesce a intraprendere il cammino della ricerca del senso della vita senza una partecipazione del cuore. Dante assegna al sentire una funzione primaria a livello ontologico perché quando scrive “l’amor che move il sole e l’altre stelle” (*Paradiso*, canto XXXIII v. 145) individua nel sentimento dell’amore ciò che muove il mondo, ciò che dà vita.

Se il sentire è ciò in cui tutte le cose trovano connessione, la colla che tiene insieme momenti e piani differenti dell’esperienza, allora per sviluppare quella capacità euristica che sa stare alla complessità del reale, l’intelligenza non può non avvalersi dello sguardo del sentire.

I sentimenti non sono fenomeni transitori e superficiali, ma sono coesenziali alla vita cognitiva; non sono un fenomeno fugace e occasionale che può accadere o meno, ma sono parte costitutiva del flusso della vita cognitiva. Il sentire è ciò che ci fa avvertire la qualità della vita, il modo e il ritmo del nostro divenire. Svolge dunque una funzione di rivelazione ontologica.

Noi siamo non solo i pensieri che pensiamo, ma anche i sentimenti che sentiamo; in questo pensare e sentire si sostanzia la vita della mente, di conseguenza educare significa anche promuovere la capacità di comprendere e orientare la qualità della propria vita emozionale. Considerate le difficoltà che sempre più spesso un numero consistente di studenti manifesta a gestire le relazioni e con queste la propria dimensione emozionale, l’educazione affettiva intesa come processo di autocomprensione del proprio sentire diventa quanto mai urgente.

Se accettiamo di assumere come primario obiettivo formativo lo sviluppo della capacità di autocomprensione allora, rispetto alla vita affettiva, l’educazione ha da promuovere quei contesti di apprendimento in cui i soggetti educativi hanno l’occasione di esercitarsi nel comprendere i propri vissuti affettivi e nel dare loro voce, nonché ad esercitarsi nella comprensione del vissuto dell’altro. Di fronte a un Alcibiade troppo preoccupato di conseguire obiettivi non essenziali allo sviluppo di quella che i greci antichi chiamavano l’arte di vivere, Socrate spiega che la cosa più importante di cui occuparsi consiste nell’apprendere quanto è scritto sul tempio di Delfi: “conosci te stesso” (Platone, *Alcibiade Primo*, 124a-b), perché solo conoscendo se stessi è possibile capire come aver cura di sé (Platone, *Alcibiade Primo*, 129a). La prima ricerca da intraprendere, e si tratta di una ricerca massimamente difficile, è dunque quella di conoscere il proprio essere, perché “se conosciamo noi stessi, potremo anche conoscere come avere cura di noi, ma se non ci conosciamo, non conosceremo neppure quello” (Platone, *Alcibiade Primo*, 129a).

Dal momento che molte decisioni che si prendono e che danno forma al nostro esserci sono in stretta relazione con il nostro sentire, cioè con il mondo in cui sentiamo la qualità delle cose che accadono, allora sviluppare un metodo per l’autocomprensione emozionale costituisce un irrinunciabile obiettivo educativo. Quando si manca all’impegno di conoscere se stessi per avvicinarci al nucleo più intimo della vita della mente, si finisce per vivere una vita periferica, quella in cui si va consumando il tempo in attività che sono lontane dalle direzioni con cui ci si può misurare con l’essenziale. Decifrare quello che si pensa e quello che si sente, cercare una comprensione quanto più possibile nitida di ciò che accade nello spazio della vita interiore, è un’esigenza che la persona sente nell’intimo, perché quando ci si ferma e ci si ascolta non si può non sentire che la vita in cui il nostro essere fluisce chiede una certa trasparenza. Saper decifrare il flusso della vita emozionale, sia di sé sia degli altri, è premessa indispensabile al saper coltivare un buon clima relazionale, dove ciascuno possa trovare il giusto respiro della propria anima.

Con il tempo, però, nella nostra cultura si è andata affermando una concezione negativa degli affetti, considerati un ingombro, la cui presenza dovrebbe essere quanto più possibile anestetizzata per garantire una postura esistenziale efficace ed efficiente. Per tale ragione a lungo la riflessione teoretica ha assunto come oggetto quasi esclusivamente i fenomeni del conoscere e del volere (Heidegger, 1999, p. 316) e di conseguenza la teoria dell'educazione ha trascurato la sfera affettiva come oggetto dell'atto educativo.

Solo negli ultimi decenni l'atteggiamento culturale nei confronti della sfera emozionale si è modificato, poiché si tende a considerarli non più componenti irrazionali, ma aspetti intelligenti della vita. Questo nuovo paradigma interpretativo si può dire essere penetrato in ogni ambito d'indagine delle scienze umane: filosofia, antropologia, psicologia, sociologia e psicoanalisi.

In luogo di una cognizione neutra, emozionalmente asettica, oggi si tende a concepire il pensare vivo come un pensare emozionalmente denso, poiché se le emozioni hanno bisogno del pensiero per illuminare l'esperienza, il pensiero a sua volta senza emozioni non sarebbe in grado di penetrare la realtà. Per Heidegger (1976, p. 176), l'intuizione pura – ammesso che sia un atto cognitivo realmente praticabile – non riuscirebbe a comprendere il senso dell'esperienza, così come invece risulterebbe possibile a un pensare affettivamente connotato. Una conoscenza intellettuale senza alcun “sentire interiore” (Stein, 1997, p. 71) rimane limitata alla superficie delle cose, incapace di una comprensione profonda degli eventi umani.

Il lavoro del vivere ci chiede continuamente di prendere decisioni e ogni atto deliberativo è allo stesso tempo intellettuale ed emotivo. La sensibilità emotiva fornisce un contributo essenziale per risolvere il problema sotteso all'atto deliberativo, perché consente di mettere a fuoco caratteristiche del fenomeno in questione eticamente rilevanti (Nussbaum, 1996, p. 565). Privare l'intelletto pratico del contributo degli affetti significa perdere molti degli elementi utili a orientare adeguatamente la prassi.

Nel rivalutare le emozioni, per il contributo che possono fornire alla comprensione dell'esperienza, bisogna però guardarsi dal non cadere in quella posizione che, opposta a quella svalutativa, porterebbe a riporre una fiducia incondizionata nei sentimenti e nelle passioni. Occorre, infatti, tenere presente che certe emozioni possono costituire un ostacolo a un agire corretto. Un esempio vivido del potere erroneo di certe passioni si trova nelle *Troiane* di Euripide, dove si dice che ad aver spinto gli Achei a una crudeltà inaccettabile è l'essersi affidati irriflessivamente a un timore infondato che ha offuscato la ragione, e “non è lodevole – afferma Ecuba – la paura di chi teme senza un giusto motivo” (Euripide, *Troiane*, 1165-1166). Ci sono sentimenti negativi che gravano pesantemente sul modo di agire. Sentimenti negativi sono tutti quelli che interrompono una buona relazionalità con gli altri, col mondo; sono negativi quelli che provocano sofferenza nelle relazioni, quelli che innescano azioni che minacciano, fino ad arrivare a distruggere, la buona qualità del vivere. Noi viviamo di relazioni, e segnare le relazioni di negatività significa compromettere la qualità della vita.

2. La sfera affettiva può essere oggetto di educazione?

A essere quanto mai necessaria è dunque una educazione della affettività.

Ma prima di entrare nel merito di una possibile teoria dell'educazione affettiva è necessario verificare se le emozioni sono fenomeni irrazionali e che in quanto tali sfuggono al pensiero o, invece, sono strettamente correlati alla vita cognitiva e in quanto tali diventano possibili





oggetti esperienziali su cui lavorare. Se le emozioni avessero un'intima struttura cognitiva diventerebbero fenomeni vitali da comprendere e trasformare, quindi oggetti dell'agire educativo.

A fornire la base su cui costruire una teoria dell'educabilità della vita affettiva è la teoria neostoica che riprende una tesi

fondamentale delle filosofie ellenistiche, secondo la quale i vissuti emozionali non sono impulsi irrazionali che trascinano l'essere di una persona indipendentemente dalle sue convinzioni, ma hanno una dimensione cognitiva in quanto implicano contenuti di pensiero fondamentali per la persona, e tali convinzioni svolgono la funzione di criteri di valutazione in base ai quali decidiamo che cosa ha importanza e che cosa non lo ha (Nussbaum, 1998, p. 44). Ad esempio: avere dei criteri che portano a valutare le qualità di una persona come eccellenti risveglia nel soggetto dell'atto valutativo l'ammirazione per lei; trovarsi di fronte a una situazione che la mente valuta come minacciosa innesca la paura; valutare un'esperienza vissuta, alla quale molto abbiamo dedicato delle nostre energie, come un fallimento genera un senso di scoraggiamento da cui può scaturire una svalutazione delle proprie capacità che facilmente si traduce in una diminuzione di autostima.

Già secondo il filosofo antico Epitteto dietro ogni azione, sia essa interiore o sociale, c'è un giudizio (*Diatriba*, I,11,30-33); se certe cose non risultassero in un certo modo in seguito alle valutazioni che noi elaboriamo del significato degli eventi non intraprenderemmo certe azioni (*Diatriba*, I,11,37). "Quando uno ti irrita, sappi che è la tua opinione che ti ha irritato. Come prima cosa cerca quindi di non lasciarti trascinare subito dalle rappresentazioni" (Epitteto, *Manuale*, 20). Emozioni, sentimenti, tonalità emotive, passioni possono essere irrazionali quando le convinzioni su cui si fondano sono false o ingiustificate, non sono irrazionali nel senso che mancano di componenti cognitive.

In sintonia con la visione neostoica della vita emozionale troviamo quella prospettiva psicologica che si qualifica come "teoria cognitiva delle emozioni", secondo la quale le emozioni hanno una sostanza cognitiva, che sarebbe costituita dalle valutazioni che il soggetto fornisce di eventi e fenomeni dell'esperienza vissuta (Oatley, 1997, p. 77). Secondo questa prospettiva cognitiva, il vissuto emotivo della paura, ad esempio, scaturirebbe in conseguenza alla valutazione di una situazione come minacciosa; la gioia sarebbe esperibile quando il soggetto valuta un evento come generatore di benessere; l'indignazione, che può essere definita un sentimento morale, è conseguente al valutare un evento come ingiusto e intollerabile. I cosiddetti sentimenti morali sono quelli in cui più perspicuamente si coglie la sostanza cognitiva della vita emozionale, ma a un'attenta analisi fenomenologica dei vissuti emotivi anche il sentire meno elaborato sul piano razionale, ossia quelle emozioni che sembrano una mera risposta ad eventi esterni, rivelano un contenuto cognitivo.

Scrivono Oatley (1997, p. 79) che "il nucleo di un'emozione è uno stato mentale sottostante del quale, come accade per la maggior parte degli stati mentali, risultano consci solo aspetti limitati".¹ Mentre Frijda (1990) considera l'emozione un processo complesso costituito da:

¹ Di fatto a un'analisi fenomenologica i vissuti emotivi risultano molto complessi: implicano spesso una modificazione fisica che coinvolge il sistema nervoso autonomo e altri processi fisiologici; si rendono visibili attraverso modificazioni corporee (modificazioni facciali, toni di voce, posture fisiche); possono comportare una focalizzazione dell'attenzione

codifica dell'evento, valutazione della rilevanza, valutazione del significato, preparazione all'azione, azione, Oatley (1997, p. 81) propone di considerare l'emozione come uno stato mentale di preparazione all'azione basato su una valutazione, che per essere compreso nella sua qualità essenziale implica, oltre all'individuazione della valutazione sottostante, un'analisi fenomenologica del fenomeno dal cui è scaturito e delle varie forme di esternalizzazione che lo hanno accompagnato.

Da punto di vista della teoria neostoica e da quella cognitiva delle emozioni la vita affettiva può essere oggetto di una analisi razionale la quale consiste nel comprendere: quale contenuto cognitivo ha generato l'emozione, la situazione e/o le condizioni che lo hanno attivato e su e stata attuata la valutazione, il modo in cui il vissuto emotivo trova espressione, e gli eventuali processi che innescano: gesti, pensieri, azioni relazionali, ecc. Effettuare questo tipo di analisi significa attuare un processo di autocomprensione affettiva e tale esperienza costituisce l'essenza dell'educazione affettiva.

3. Un'esperienza di educazione all'autocomprensione affettiva

Nel corso di una ricerca qualitativa durata due anni è stato possibile sperimentare un modello di educazione affettiva pensato per i bambini e le bambine che frequentano la scuola primaria. Il processo attivato è complesso. Qui renderò conto in maniera sintetica di alcuni suoi aspetti.

Innanzitutto si tratta di trovare il dispositivo per favorire la riflessione su un oggetto così complesso e delicato allo stesso tempo che è la vita affettiva. Quando si tratta di avvicinare un oggetto difficile è utile ricorrere alle metafore.

In educazione è facile trovare metafore di tipo botanico a ragione del fatto che educare ha fra i suoi significati aver cura, allevare e coltivare. L'educazione può essere concepita come quella pratica che consente di coltivare la vita per farla fiorire.

In questa metafora la vita affettiva può essere pensata come una delle tante piante che il lavoro del vivere deve sapere coltivare. Pensare le emozioni come piante e il processo di autocomprensione come il lavoro di cura dell'orto delle emozioni costituisce il fulcro della teoria dell'educazione affettiva che ha guidato la ricerca.

Ogni pianta manifesta la sua essenza in precisi prodotti: in particolare la piantina dell'orto produce precisi frutti. Ma ogni frutto viene nutrito da qualcosa di preciso che viene da un terreno nel quale la pianta cresce, inoltre ogni pianta così come ogni emozione si manifesta con una ramatura, un fogliame e colori differenti che nel loro insieme la rendono più o meno gradevole.

L'analogia della vita della pianta con quella di un vissuto affettivo è significativa: ogni emozione cresce in un preciso terreno esperienziale, è generata da una precisa valutazione che viene formulata sulla cosa vissuta e può esternalizzarsi sia interiormente che all'esterno in modo differenti.

sul vissuto che assorbe quasi completamente l'attenzione; ecc. (Oatley, 1997, p. 79). L'attenzione qui riservata al lato cognitivo della vita emozionale poggia sull'assunzione che per potersi verificare un processo di autocomprensione il soggetto deve far convergere l'attenzione sul nucleo valutativo, poiché dalla valutazione dell'evento vissuto dipende non solo dipende la qualità dell'emozione, ma anche le decisioni di azione che ad essa conseguono.



Per facilitare l'analisi del vissuto emozionale a ogni bambino veniva chiesto di pensare ad una emozione per lui/ei importante e poi di associare l'emozione ad una pianta dell'orto. Da quel momento l'analisi della piantina diventava la metafora dell'analisi delle vita affettiva.

Una volta associata l'emozione alla piantina ogni bambino disegna sul quaderno la pianta scelta; il disegno di una cosa che rappresenta l'intimo della vita della mente favorisce la riflessione interiore.

Queste azioni costituiscono solo l'inizio del processo educativo, il quale prende avvio dalla scrittura del diario della vita affettiva.

Prima azione	I bambini ascoltano narrare una storia e al termine viene chiesto loro di identificare l'emozione vissuta dal protagonista oppure Ai bambini viene chiesto di narrare un fatto accaduto a loro che viene vissuto come rilevante sul piano affettivo e al termine viene chiesto loro di identificare l'emozione vissuta
Seconda azione	Individuare il fatto che ha provocato il vissuto affettivo
Terza azione	Individuare quale valutazione la mente aveva espresso su quel preciso fatto
Quarta azione	Capire quale effetto preciso esercita vissuto affettivo sul proprio modo di essere interiore e come eventualmente si esternalizza rivelando agli altri la nostra coloritura affettiva

Per Giacomo capire l'antecedente di un vissuto emotivo significa dire che «provo tristezza perché A. mi ha fatto del male»; Elisa individua l'esternalizzazione di un vissuto: «proprio perché sono arrabbiata non riesco a parlargli». Giulio ha capito che l'esternalizzazione non sempre è sincera; ha subito un gesto violento, risponde con un sorriso ma dice che «se ci penso è un sorriso finto quindi non so a cosa serve».

Quando poi la scrittura ha ormai un tempo lungo di esercizio – poiché la scrittura del *diario della vita affettiva* accompagna l'intero periodo scolastico - i bambini possono capire da dove vengono certe tonalità di fondo. Veronica spiega che «dopo avere letto tante volte il mio diario mi accorgo che sono tranquilla quando mi sento protetta»

Il processo di autocomprensione è evidentemente complesso e pertanto è ragionevole diluire nel tempo il processo di apprendimento, organizzando le unità didattiche per obiettivi specifici: apprendere e identificare l'emozione saperla nominare, capire l'antecedente, risalire al contenuto cognitivo a partire dal quale è stata realizzata la valutazione del fatto vissuto, individuare eventuali modifiche del proprio modo di essere, di sentire di pensare e di essere con gli altri a seguito della valutazione incorporata nel vissuto affettivo.

Avvalendosi del racconto di storie individuate ad hoc vengono costruite unità didattiche ciascuna delle quali destinate a portare l'attenzione su uno dei nodi dell'autocomprensione affettiva: imparare a nominare l'emozione, capire la situazione che l'ha generata, identificare il contenuto delle mente che ha costituito la valutazione, comprendere se la sua espressione è stata inibita o si è esternalizzata e se sì come.

Per apprendere la pratica dell'autocomprensione la classe viene inviata ad esercitarsi come gruppo sull'analisi di una storia individuata ad hoc e letta in classe dalla ricercatrice.

Poi Lo stesso tipo di analisi affettiva viene sviluppata individualmente da ogni bambino sul proprio quaderno della vita affettiva. Nel momento della discussione in classe si apprende il dispositivo cognitivo, nell'azione individuale si sviluppa la disciplina dell'apprendimento da sé per sviluppare competenze metodologiche proprie.

Impegnarsi nella disciplina dell'autocomprensione significa decidersi per un vivere consapevoli delle qualità del proprio esserci. Per amore di quella libertà che è propria di una vita consapevolmente vissuta, l'educazione all'autocomprensione della vita emozionale risulta decisiva.

Date queste premesse si può dunque ipotizzare una teoria dell'educazione affettiva, intesa come contesti di apprendimento che facilitano il processo di **autocomprensione affettiva**, cioè l'acquisizione della consapevolezza della qualità e dei movimenti della vita emozionale.

La ricerca della "conoscenza riflessiva della nostra interiorità" (Heidegger, 1976, p. 175) ci trasforma da esseri semplicemente viventi, cioè che stanno irriflessivamente immersi dentro il flusso della vita, in soggetti esistenti, che rispondono alla chiamata di comprendere come si è quando si vive. Impegnarsi in una fenomenologia della vita affettiva significa capire come si manifesta la stanchezza di vivere o la gioia di essere, il senso di piacere per le esperienze vissute o l'inerzia interiore che immobilizza l'anima, da dove ha origine un certo sentire, e quali conseguenze ha sul mio modo di rapportarmi a me stesso, agli altri e al mondo. Quando le passioni non sono accompagnate dalla riflessione si diventa schiavi di esse, mentre l'esercizio della disciplina riflessiva ha un effetto di guadagno di consistenza rispetto alla tendenza a lasciarsi dominare, e consente di guadagnare un'adeguata capacità di temperanza.

Riferimenti bibliografici

- Epitteto. *Diatriba*. (trad. it. Milano: Rusconi, 1982).
- Frijda, N.H. (1990). *Emozioni*. Bologna: Il Mulino (*The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986).
- Harré, R. e Gillet, G. (1996). *La mente discorsiva*. Milano: Raffaello Cortina (tit. or. *The Discursive Mind*. Sage, 1994).
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (*Sein und Zeit*, Tübingen: Niemeyer, 1927).
- Heidegger, M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo, (tit. or. *Prolegomeni zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt am Main 1975).
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (1998). *Terapia del desiderio*. Vita e Pensiero, Milano (*The Therapy of Desire*, Princeton: Princeton University Press, 1996).
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (*Upheavals of Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001).
- Oatley, K. (1997). *Psicologia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (tit. or. *Best Laid Schemes. The Psychology of Emotions*, Cambridge: Cambridge University press, 1992).
- Platone. *Platone: tutti gli scritti*. (trad. dal greco Milano: Bompiani, 2000).
- Stein, Edith (1991). *La mistica della croce*, Città Nuova, Roma (antologia a cura di Waltraud Herbstrith) (tit. or. *In der Kraft des Kreuzes*, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 1980).
- Zambrano, M. (2000), *L'aurora*, Genova: Marietti (tit. or. *De la aurora*, Madrid: Ediciones Turner, 1986).
- Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà*. Genova-Milano: Marietti (tit. or. *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Fundación María Zambrano, 2007).

