

Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola

Simone Digennaro

Pubblicato: 20 dicembre 2018

Emotional bodies: reflections on emotional learning in schools

For some time now, the school is reflecting on the emotional education. A Growing number of projects and specific activities were developed as effect of a large interest on a theme that, in the past, was barely investigated. The pioneering work of the projects opened interesting scenarios, illuminating, at the same time, the huge potentialities of such a kind of education and the difficulties in changing the teaching practices. The research in the sector continues to provide evidence of the crucial role of emotional skills in the growth and maturation of the individuals and of the fundamental role that the school can play in the development of these important skills. The scientific recognition and the background of the projects were two important steps. The following one is regarded to insert, systematically, the educational emotion in the curriculum at school, gathering the important aspects of the projects already implemented and overcoming the barriers that still exist. The paper wants to contribute to the debate by focusing on the issues concerning the methodology and the teaching practices.

L'educazione emotiva è un tema su cui la scuola si interroga già da diverso tempo. Un numero crescente di progetti e attività specifiche sono state sviluppate proprio in risposta a un crescente interesse su di una tematica importante, a cui, per lungo tempo, è stata destinata una sporadica attenzione. La fase pionieristica delle progettazioni ha aperto degli scenari interessanti e messo in luce, al contempo, sia le enormi potenzialità di questo tipo di educazione sia le difficoltà che si potrebbero incontrare nel ripensamento delle attività didattiche. La ricerca di settore continua a produrre evidenze sull'importante ruolo della competenza emotiva nei processi di crescita e maturazione delle persone e sulla fondamentale funzione che la scuola è in grado di svolgere per lo sviluppo di questa competenza. La legittimazione scientifica e le esperienze progettuali sono state due tasselli importanti: il passaggio successivo deve poter vedere l'educazione emotiva diventare una pratica sistematica nel curriculum scolastico, raccogliendo gli aspetti positivi delle sperimentazioni e affrontando con decisione le resistenze ancora esistenti. Il saggio intende offrire un contributo al dibattito in corso concentrandosi soprattutto su aspetti di natura didattica e metodologica.

Keywords: Emotional education; Emotional skills; Teaching; Body and emotion; School.

Ringraziamenti

Vorrei poter ringraziare la prof.ssa Filomena D'Aliesio, la Dott.ssa Marica Ciccarelli e il Dott. Riccardo Fioretti per i consigli che hanno voluto condividere durante lo sviluppo dell'articolo. Vorrei inoltre ringraziare la Maestra Daniela Gentile per la chiarezza con cui ha presentato il "punto di vista" della scuola. Vorrei infine ringraziare la Dott.ssa Erika Iaboni che con il suo lavoro di tesi di laurea magistrale ha contribuito all'analisi della letteratura di riferimento.

Simone Digennaro: Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Italy)

✉ s.digennaro@unicas.it

Simone Digennaro, Ph.D., Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, si occupa di pedagogia e sociologia del corpo, ricerca qualitativa, teoria tecnica e didattica dell'insegnamento.

1 Introduzione

L'educazione della componente emotiva degli individui rappresenta oggi un fertile terreno di dibattito con cui si confrontano tanto la politica quanto la scienza (Elias & Harrett, 2003). Sul piano strettamente politico si va componendo un generale consenso sulla centralità di un'educazione alle emozioni, necessaria per il benessere individuale e sociale, che deve essere inserita all'interno dei piani d'istruzione e formazione come una componente importante delle strategie educative. In tal senso il report *Life skills education for children and adolescence in school*,¹ redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1993, rappresenta un documento di riferimento che pone una forte enfasi sulle cosiddette *life skills* e sulla centralità che a esse viene riconosciuta per una vita piena e appagante. Il documento fissa anche dei punti di riferimento importanti rispetto all'educazione emotiva, sollecitando i governi a sviluppare sistemi formativi concepiti per dare uno spazio maggiore a questo tipo di apprendimenti. Tale stimolo è stato in parte accolto anche dalla scuola italiana com'è intuibile dalla lettura del documento redatto dal *Comitato Scientifico Nazionale per le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* nel 2018 che dedica attenzione alle competenze sociali e metacognitive e al ruolo che esse rivestono nel benessere personale e sociale degli alunni. Tuttavia, è indicativo il fatto che nel documento non sia mai citata la parola emozione.² A livello per così dire applicativo, l'educazione socio-emotiva e le progettualità a essa connesse trovano uno spazio sempre maggiore all'interno della programmazione didattica, innescando anche un dibattito interessante su quale debba essere il terreno di azione di un insegnante rispetto a un tema fortemente connesso con la dimensione intima della persona e non facilmente riconducibile all'interno delle prassi didattiche abituali (Mariani & Schiralli, 2012; Pellai, 2016).

Più in generale la salute emotiva è un tema sempre più presente all'interno delle agende politiche di molti Paesi (Watt Smith, 2018), diventando trasversale a molte sfere della vita sociale. Il lavoro, la scuola, la famiglia, ecc. sono ambiti della vita individuale in cui sempre maggiore attenzione viene posta su come possa essere garantito e tutelato il benessere emotivo. Dal punto di vista delle performance lavorative, ad esempio, è data enfasi al benessere emotivo poiché è stato correlato con migliori prestazioni, maggiori capacità di presa di decisione, rapporti più stabili all'interno dello staff, ecc. (Watt Smith, 2018; Goleman, 2005).

In ambito scientifico molte discipline hanno voluto cogliere le suggestioni provenienti dal dibattito sul tema (Pampller, 2012). Non da ultime, le scienze dell'educazione non hanno mancato di far sentire la propria voce al riguardo, andandolo a investigare attraverso le procedure e gli approcci che gli sono propri (Humphries et al., 2018; Durlak et al., 2011; Hyson, 2004). La pedagogia in particolare, così com'è nella natura epistemologica che le appartiene, ha cercato di connettere le conoscenze sempre più approfondite e articolate della dimensione emotiva, dei meccanismi che la regolano e delle influenze che essa ha sulle altre sfere della persona umana, con il grande tema dell'educazione, qui intesa come quell'insieme di pratiche sociali orientate da scopi e mediate da sistemi simbolici. All'interno di questo solco anche il mondo della scuola s'interroga già da qualche tempo su quale dovrebbe essere l'atteggiamento nei confronti delle emozioni e su che tipo d'intervento andrebbe proposto (Pellai, 2016). Da diversi anni, ormai, in molte esperienze scolastiche americane è stata inserita l'educazione emotiva e sociale all'interno delle proposte didattiche (Goleman, 2005) e sull'efficacia delle sperimentazioni in corso si è già sviluppata una corposa e interessante letteratura scientifica (CASEL, 2013; Durlak et al., 2011), con risultati che, in effetti, incoraggiano questo tipo d'interventi educativi, specie laddove diventano sistematici e integrati con il curriculum didattico (Hyson, 2004). Su questa spinta sono state avviate una serie di sperimentazioni anche in Italia (Cavioni & Zanetti, 2015), cui hanno fatto seguito dibattiti e confronti, in particolare sull'atteggiamento che la scuola dovrebbe assumere rispetto a un tema che spesso è stato messo da parte, comunque preso in esame in maniera piuttosto estemporanea e che molto di più, rispetto ad altri, genera

1. Documento reperibile al seguente link: (<http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>) [ultimo accesso 30 settembre 2019].

2. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, anno 2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

dibattito sui limiti della responsabilità della scuola.³

Il presente saggio intende offrire un contributo al dibattito in corso concentrandosi di più su aspetti di natura didattica e metodologica. La parte iniziale, dedicata a una breve disamina dei concetti chiave connessi con l'educazione emotiva, si è resa necessaria per ricostruire un sostrato su cui poggiare i ragionamenti proposti nella seconda parte. Seguono poi delle considerazioni di ordine didattico e metodologico sull'insegnamento dell'educazione emotiva a scuola. In letteratura esistono già diverse riflessioni su come possa essere impostata una didattica che tenga conto delle emozioni e del vissuto emotivo degli alunni, soprattutto per la scuola dell'infanzia e primaria (Pellai, 2016; CASEL, 2013; Mariani & Schiralli, 2012). In diversi casi la riflessione teorica ha trovato interessanti applicazioni pratiche attraverso proposte didattiche concrete (Grazzani et al., 2011) e/o ricerche intervento (Stanbridge e Campbell, 2016). In questo frangente, si vuole proseguire lungo il solco tracciato dagli Autori che hanno preceduto il presente saggio, provando, se possibile, ad arricchire ulteriormente il dibattito, facendo emergere alcuni degli elementi didattici più interessanti che derivano dagli studi e dalle esperienze di ricerca che sono state prese in esame.

2 Che cos'è un'emozione?

Definire in maniera chiara e univoca che cos'è un'emozione è piuttosto complesso; e questo per una serie di ragioni che verranno di seguito brevemente argomentate. L'emozione può essere analizzata da diversi punti di vista, e letta ed interpretata con metodi differenti. Secondo la prospettiva di un neuroscienziato essa è rappresentata dall'attivazione dell'amigdala, centro di comando di tutto il sistema emotivo, che manda segnali che sono poi processati nell'ambito del cosiddetto cervello limbico, da cui dipende un'elaborazione emozionale (Odgen & Fisher, 2016). In questa prospettiva l'emozione è un fatto essenzialmente biologico che innesca una varietà di reazioni: aumento del battito cardiaco, rilascio di ormoni, contrazione dei muscoli, ecc. Ma come apprendiamo fin dai primissimi mesi di vita le emozioni non sono solo un fatto biologico, ma anche e soprattutto un fatto sociale. La contrazione dei muscoli, l'allargamento delle palpebre, il rossore sulle gote, da eventi spiccatamente fisiologici si trasformano in messaggi e simboli che trasmettono delle informazioni sui nostri stati d'animo e che comportano delle reazioni in chi riceve tali messaggi. La biologia delle emozioni si incontra presto con i processi evolutivi, culturali e sociali che modellano il modo in cui le emozioni possono e debbono essere manifestate e che, di pari passo, influenzano il modo in cui l'individuo percepisce le proprie emozioni. In questo intreccio tra biologia, società e cultura viene a formarsi una rappresentazione individuale e collettiva di emozione che incide sul benessere della persona. In una società in cui, ad esempio, le emozioni legate alla paura o all'ansia tendono a essere sottodimensionate, se non addirittura represses, è possibile che gli individui vivano degli stati d'animo conflittuali che incidono in maniera fortemente negativa sul benessere individuale (Srivastava et al., 2014).

Le emozioni sono, dunque, oggetto di un processo di socializzazione e sono influenzate dalle idee portanti, dalle aspettative e dai valori dei gruppi sociali di cui l'individuo fa parte. Si parla in tal senso di culture emotive proprio a voler sottolineare come l'emozione sia a tutti gli effetti un fatto culturale che va a caratterizzare determinati gruppi sociali soprattutto nei modi in cui esprimono, giudicano e rappresentano specifiche emozioni (Watt Smith, 2018). E la pressione culturale influenza enormemente il modo in cui gli individui sentono le emozioni nella misura in cui richiedono di rispettare delle convenzioni sociali (Srivastava et al., 2014). Nel panorama filosofico dualistico, ad esempio, che ha caratterizzato il contesto culturale europeo da Cartesio fino all'Ottocento, le emozioni sono state intese come una serie di automatismi che dovevano essere governate dalle funzioni cognitive, secondo una concezione incentrata sulla contrapposizione tra mente e corpo (Van Kleef, 2017; Galimberti, 2005). La cultura orienta il modo in cui sono espresse e, similmente, influenza il modo in cui l'individuo le percepisce. Da un punto di vista antropologico, il discorso che le diverse culture fanno – e in tempi passati hanno fatto – sulle emozioni, dice molto sulle caratteristiche dei diversi gruppi culturali, rappresentando un interessantissimo terreno di indagine e di approfondimento (Pampller, 2012). Un ulteriore grado di complessità è rappresentato dalla natura mobile e mai definitiva delle emozioni. Esse sono infatti in «costante evolu-

3. A tal proposito si veda l'interessante dossier «Dove sono le emozioni?» pubblicato su *La ricerca*, novembre 2014, n. 7.

zione» (Odgen e Fischer, 2016, p. 493) in risposta al carattere fluttuante degli stati emotivi interni e delle influenze che arrivano dall'ambiente esterno. La risposta biologica rimane la stessa ma la reazione che ne consegue, il nome che viene a essa attribuita, il giudizio di valore e la sua rappresentazione possono essere profondamente diversi.

Abbandonando per un momento la dimensione sociale delle emozioni e concentrandosi su quella individuale è interessante fare riferimento al modello differenziale proposto da Izard (1977) nel quale viene sviluppato un set di emozioni di base innate, che sono consustanziali alla natura umana e che vengono vissute dall'individuo in maniera spontanea, come risposta a degli stimoli esterni ben precisi. Con il tempo e l'esperienza, l'individuo impara a gestire queste emozioni, provando a governarle, attribuendone un nome e veicolandole verso l'esterno, attraverso una serie di comportamenti e di messaggi verbali e non verbali. Accanto al set di emozioni innate, ne vengono sviluppate altre, più complesse, di natura per così dire sociale, poiché sviluppate in continuità con l'ambiente sociale in cui l'individuo cresce e matura. Qui si instaura un punto di aggancio tra la natura personale e quella sociale delle emozioni. Le Breton (2007) fa notare come pur avendo una capacità innata di provare delle emozioni, ciò che percepiamo – e il modo in cui reagiamo a queste percezioni – è modellato dall'educazione e dalla storia emotiva personale. In effetti ogni gruppo sociale elabora e trasmette un modello sensoriale, che contraddistingue l'appartenenza al gruppo stesso e che a sua volta plasma un modello emotivo. In questo quadro, l'esperienza, la pratica delle emozioni e il modo in cui sono percepite, espresse e lette permettono all'individuo di sviluppare delle competenze specifiche, portando allo sviluppo di una sorta d'intelligenza dedicata alla conoscenza, gestione ed espressione delle emozioni. Entro i confini di questo ragionamento è possibile, come vedremo di seguito, declinare l'intelligenza emotiva attraverso competenze specifiche che possono essere educate, migliorate e rafforzate con proposte didattiche mirate.

3 Meta-emozione, ovvero essere competenti dal punto di vista emotivo

Il termine meta-emozione riassume una non meglio precisata capacità – o insieme di capacità – di avere consapevolezza delle proprie emozioni (Goleman, 2005). In questo modello, poiché appunto considerata come una capacità, è possibile che essa possa essere sviluppata, migliorata, plasmata ed educata. Può esistere, dunque, un'educazione emotiva che passa attraverso lo sviluppo della meta-emozione, fatto attraverso proposte didattiche mirate, in cui la scuola si presenta come un terreno di coltura ideale. Un siffatto intervento educativo deve sviluppare una serie di competenze, tra di loro intrecciate. Occorre sviluppare la competenza nel saper dare un nome alle emozioni, capendo in che modo ognuna di esse vada ad agire sull'equilibrio individuale, e imparando a esprimerle in forma socializzata. È poi necessario sviluppare una competenza di lettura delle emozioni altrui cui si somma quella di comprensione del modo in cui le emozioni dell'altro interagiscono con le emozioni individuali. C'è infine la componente relazionale fondata sulla competenza di comprensione del ruolo delle emozioni nei rapporti sociali, che procede in stretta cooperazione con la competenza nel saper socializzare un'emozione secondo le modalità che sono proprie del gruppo sociale di appartenenza. Saarni (1999) ha sviluppato il costrutto della competenza emotiva, declinandolo anch'egli al plurale, andando a ricomprendere un insieme di abilità che consentono all'individuo di scambiare con l'ambiente messaggi di natura emotiva attraverso comportamenti e pratiche che sono socialmente appropriate. Il punto di partenza di Saarni è utile poiché conferma ulteriormente che alla base delle espressioni delle emozioni esiste un gruppo di competenze che come tali possono essere educate e sviluppate.

La psicologia dello sviluppo riconduce la competenza emotiva a tre aree principali: comprensione, espressione, regolazione (Scheer, 2012). Fin dall'infanzia ogni individuo è capace di provare delle emozioni, ma solo con la crescita e la pratica si riesce a sviluppare la meta-emozione. La fase sensibile di sviluppo di questo insieme di capacità si ha tra i 5 e i 10 anni (Goleman, 2005). In questa fascia di età si sviluppano in maniera significativa le aree cerebrali che governano il linguaggio rendendo l'individuo sempre più capace di dare voce agli stati emotivi interiori. Al tempo stesso si sviluppano le competenze sociali essenziali per la vita di comunità e prendono forma e consistenza gli schemi di relazione sociale tra io-altro. La chiave per comprendere le emozioni altrui sta nella capacità di leggere i messaggi che viaggiano su

canali di comunicazione non verbale quali il tono della voce, la prossemica, l'espressione del volto, ecc. Lo sviluppo delle capacità di comunicazione non-verbale – in entrata e in uscita – è marcato intorno ai 7-10 anni, periodo d'età in cui questa capacità raggiunge la sua piena funzionalità. È questo il momento ideale in cui stimolare questa capacità affinché possa esprimersi nel pieno delle proprie potenzialità.

Rispetto alle capacità di espressione delle emozioni, Ekman e Friesen (1975) utilizzano il termine “norme di espressione” per indicare la capacità di esprimere i propri stati d'animo interiori in forma socializzata, adeguandosi a quelli che sono gli usi, i costumi, le norme e i valori dei gruppi sociali di appartenenza. La società influenza e orienta il modo in cui gli individui esprimono le proprie emozioni ed è un aspetto essenziale del più generale processo di socializzazione (Van Kleef, 2017; Srivastava et al., 2014). Ciononostante, non sempre questo tipo d'influenza è, per così dire, salutare per il benessere emotivo della persona, in quanto può minimizzare l'espressione di determinati stati d'animo (ad esempio la tristezza per gli uomini) o stimolare eccessivamente l'espressione di altri (quali la rabbia nei gruppi organizzati di ultrà). È necessario, dunque, che gli individui apprendano queste norme affinché possano agire nei gruppi sociali di appartenenza in maniera efficace (Van Kleef, 2017; Srivastava et al., 2014), ma devono avere di pari passo una cognizione degli effetti che tali norme possano avere sul benessere emotivo personale. Si tratta di una vera e propria socializzazione emotiva attiva che porta l'individuo a elaborare le richieste che la società avanza in fatto di espressione delle emozioni e a comprendere che tipo d'influenza esse possano avere nella vita all'interno del gruppo sociale ma anche sul benessere emotivo personale.

Provando a declinare nel dettaglio la competenza della meta-emozione, è possibile individuare alcune aree specifiche. La prima area di competenza, la comprensione, attiene alla conoscenza delle emozioni, alle cause che le provocano, agli effetti che esse hanno sugli stati d'animo interiori e alle strategie che possono essere adottate nella loro regolazione (Goleman, 2005; Saarni e Harris, 1989). La seconda, l'espressione, implica una dimensione sociale: le emozioni sono manifestate esternamente attraverso la comunicazione non verbale, e verbalizzate attraverso i canali della comunicazione verbale (Van Kleef, 2017). La terza, infine, attiene alla capacità dell'individuo di agire sui propri processi emotivi, rendendosi capace di regolarli soprattutto per ciò che è riconducibile all'espressione verso l'esterno (Goleman, 2005; Saarni, 1999). Quanto proposto sembra allinearsi con il modello sviluppato dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) che fa capo all'università di YALE nel quale sono state individuate cinque competenze chiave che fungono da base per l'intelligenza emotiva. Esse sono: autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili (2013). In conclusione, essere competenti dal punto di vista emotivo è un architrave importante negli scambi e nelle interazioni sociali della vita quotidiana (Denham, 1998). Permette di esprimere correttamente le proprie esperienze emotive attraverso sia i canali comunicativi verbali che non verbali. In una dimensione relazionale aiuta a decodificare le espressioni degli altri. Sottende, infine alla comprensione delle cause che producono particolari vissuti emozionali, inducendo a ipotizzare adeguate strategie di modulazione e regolazione dell'esperienza emotiva.

4 L'educazione emotiva a scuola: non è solo questione di rendimento scolastico

Non è difficile poter affermare che la scuola è stata a lungo un contesto in cui si è prestata poca attenzione alle emozioni (Pellai, 2016; Cavioni & Zanetti, 2015; Elias & Harrett, 2006). Ovviamente, in quanto consustanziali alla natura umana, esse sono fattori costantemente presenti nella comunità scolastica. Tuttavia, fino a non molto tempo fa, non si sentiva il bisogno di far emergere questi aspetti né ci si poneva la questione sulla necessità di un ruolo della scuola nella formazione di una competenza emotiva (Pellai, 2016; CASEL 2013; Pampller, 2012). Rimaneva una *vexata questio*, un aspetto demandato alle famiglie, che veniva marginalizzato, e che solo in taluni casi, per lo più di natura negativa, veniva affrontato come risposta a una questione specifica (ad esempio per episodi di bullismo o per ansia da prestazione) che come un reale intento educativo. In passato il rendimento scolastico era il punto nevralgico di tutta la proposta educativa nella scuola e il metro di giudizio attraverso cui si misurava la qualità di uno studente e di una comunità scolastica in generale (Cavioni & Zanetti, 2015). Ed era anche oggetto di attenzione di chi fa ricerca in questi ambiti e che vuole fare luce sulle variabili che rendono l'insegnamento di una

materia efficace. L'aleatorietà delle emozioni e la loro difficile misurabilità mal si conciliavano con questo tipo d'impostazione. Probabilmente, sia pure con dei cambiamenti interessanti che stanno influenzando il modo d'intendere l'insegnamento, ancora oggi l'idea di scuola è ancorata a questo retaggio del passato. Non sono infrequenti i casi in cui si cerca di giustificare la necessità di un certo tipo di educazione – diversa da quella per così dire canonica, più vicina alla sfera cognitiva – con la capacità di generare degli effetti positivi sul rendimento scolastico. È questo spesso il caso dell'educazione motoria, ad esempio, il cui valore è misurato in funzione del ruolo che essa può svolgere per migliorare il rendimento nelle altre materie (Durlak et al. 2011). Ma lo stesso si può dire anche dell'arte o della musica e, nel caso oggetto di questo saggio, dell'educazione emotiva e sociale. Il dibattito su cosa andrebbe insegnato a scuola, su cosa realmente serve, è molto aperto e lascia numerosi interrogativi irrisolti su che tipo di educazione andrebbe impartita. In molti, da più parti, richiamano la necessità di sviluppare processi educativi che tengano in egual conto la componente matematica, con quella linguistica, quella corporeo-cinestetica, quella artistica, quella musicale, quella emotiva, ecc. (Robinson & Aronica, 2015; Gardner, 1999), ma questa presa di posizione non trova una applicazione immediata.

Evidentemente, anche l'educazione emotiva è oggetto di un dibattito simile (Goleman, 2005), che non è nostro interesse alimentare – soprattutto perché in favore di un'educazione, per così dire, multi-paradigmatica – ma di cui è necessario tenere conto nel momento in cui saranno proposte le riflessioni sull'insegnamento dell'educazione emotiva a scuola. E anche per questo caso particolare, il punto d'ingresso dell'educazione emotiva nella scuola è di sovente il rendimento scolastico e, non a caso, si è andata consolidando una corposa letteratura sul tema (Rüppel et. al, 2015). Una solida capacità meta-emotiva è stata messa in relazione con la capacità di gestire le interferenze che ostacolano il corretto funzionamento della memoria di lavoro, fondamentale per la raccolta e l'immagazzinamento delle informazioni (Goleman, 2005) e quindi per il successo scolastico. Una corretta gestione degli stati emotivi è ritenuta inoltre funzionale a maggiori livelli di benessere in aula, con evidenti ripercussioni sulle performance scolastiche (Rüppel et. al, 2015). D'altro canto, alcune emozioni come l'ansia o la paura sono correlate negativamente con i risultati scolastici, e una loro corretta gestione è ritenuta utile a liberare le capacità di apprendimento e di comunicazione (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Le emozioni intralciano o potenziano le capacità di apprendimento degli individui i quali se si rendono capaci di gestire le emozioni vissute e le influenze che esse hanno sugli stati d'animo personali, possono liberare energia mentale da dedicare agli apprendimenti, con evidenti potenziali benefici sul piano del rendimento scolastico (Aikaterini et al., 2014).

Pur riconoscendo il valore di tale evidenze scientifiche e la necessità di continuare lo studio sui processi di apprendimento e sul rendimento scolastico, è di fondamentale importanza, tuttavia, evitare il rischio di promuovere una visione solo ed esclusivamente strumentale dell'educazione emotiva, intesa sinteticamente come un viatico per maggiori performance scolastiche e per la formazione di un clima di apprendimento favorevole. Si aprono due scenari di riflessione, distinti, anche se connessi. In uno si riflette sulle competenze emotive degli studenti in maniera funzionale al successo scolastico e al buon funzionamento della vita scolastica, con tutti gli effetti positivi che possono essere riscontrati (Rüppel et. al, 2015). Su di un altro, si educa all'emozione in funzione del benessere degli individui e di una loro completa maturazione (Goleman, 2005). La seconda prospettiva tiene conto della cruciale funzione che l'educazione emotiva svolge nel benessere degli individui, che esula dal rendimento scolastico che essi sono in grado di raggiungere. La competenza emotiva è essenziale per l'individuo in quanto tale ed è una componente fondamentale per la crescita e la maturazione della persona, che pur andando di pari passo con l'acquisizione di competenze e conoscenze più canoniche, va ben oltre il successo a scuola, poiché incide sulla vita sociale e sul benessere individuale. La competenza emotiva, assieme alle aree e alle capacità che la compongono sono il centro nevralgico dell'individuo e devono poter essere sviluppate come elementi centrali di un processo educativo e come un pilastro essenziale nei processi di socializzazione (Brackett, Elbertson & Rivers, 2015).

In questo quadro, l'insegnante si trova a svolgere un ruolo fondamentale. Infatti, il rapporto tra docente e discente è prima di tutto un rapporto emotivo in cui il dialogo si fonda su di un intenso scambio di stati emotivi che incidono fortemente sui rendimenti scolastici e che, mantenendo la su-richiamata prospettiva più ampia, hanno una forte influenza sullo sviluppo della meta-emozione tra i discenti. È un aspetto facilmente intuibile da chi vive la scuola quotidianamente e che ha trovato anche conferma

tra le evidenze scientifiche (Brophy, 2008). Nel dialogo educativo si utilizzano e si sperimentano tutte quelle capacità – comunicazione non verbale, auto-consapevolezza, autogestione delle emozioni, ecc. – che formano la meta-emozione e che dal contesto scolastico possono essere trasferite nella quotidianità. Evidentemente un dialogo educativo distorto può generare degli effetti negativi su queste capacità che finiscono con il minare il rendimento scolastico ma che poi si ripercuotono immediatamente sul benessere individuale.

5 L'educazione emotiva a scuola: riflessioni didattiche e metodologiche

Una scuola e degli insegnanti che accettano di farsi carico dell'insegnamento dell'educazione emotiva, condividendone l'importanza non solo in termini di rendimento scolastico, e ravvisando la necessità di orientare le proprie prassi didattiche in favore dello sviluppo delle competenze emotive degli alunni, si trovano di fronte il difficile compito di dover ideare e poi realizzare delle proposte didattiche centrate sullo sviluppo emotivo. Poiché, come è stato richiamato in precedenza, esistono molteplici modelli sensoriali la cui formazione è influenzata dal contesto culturale, dai vissuti personali, dal contesto scuola, ecc. è difficile poter ipotizzare delle proposte didattiche pronte all'uso. Anzi, è assai probabile che il riferirsi a programmi d'intervento o a proposte di attività o a progettualità costruite a priori, non possa permettere di agire in maniera efficace sullo sviluppo emotivo dei discenti. L'insegnamento dell'educazione emotiva si fonda su prassi circostanziate, orientate dalla situazione specifica, costruite ad-hoc e rispondenti ai bisogni specifici degli individui e del gruppo-classe. Detto questo, appare comunque possibile, basandosi su quanto è stato sin qui appreso circa l'efficacia delle progettualità e delle prassi didattiche adottate, e sulla base delle buone pratiche sviluppate in Italia e all'estero (Cavioni & Zanetti, 2015; CASEL, 2013; Mariani & Schiralli, 2012) poter individuare una possibile impalcatura didattica e metodologica in grado di sostenere gli interventi di educazione emotiva.

In prima istanza deve esserci un insegnamento alla comprensione delle sensazioni corporee che si verificano quando si prova una determinata emozione, ponendo attenzione alla alfabetizzazione emotiva (Pellai, 2016; CASEL, 2013) e favorendo i collegamenti con la dimensione cognitiva dell'esperienza emotiva (Elias & Harrett, 2006; Denham, 1998). Dare un nome alle emozioni e sviluppare un lessico emozionale è il primo passo per comprendere in che modo esse influenzano gli stati d'animo personali e per capire che ruolo hanno nelle dinamiche relazionali oltre che nei processi di costruzione della conoscenza. Su questo specifico piano far sperimentare tecniche di rilassamento e di respirazione profonda, favorendo una presa di contatto tra la mente cosciente e gli stati emotivi interiori è, ad esempio, un ottimo espediente didattico. Soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola prima è opportuno favorire la verbalizzazione delle emozioni e l'arricchimento del lessico legato a ciò che si prova a livello corporeo. Di pari passo, a livello didattico, occorre accettare l'idea che i processi cognitivi non avvengono solo nel cervello ma sono un delicato equilibrio tra mente e corpo (Sheer, 2012). E questo è molto evidente nel caso delle emozioni: il corpo, socializzato dal contesto, sente, assieme alla mente, in un rapporto dialogico inscindibile, per cui c'è sempre una dimensione corporea delle emozioni. La sperimentazione di questo rapporto in programmi didattici mirati, permette di migliorare e sviluppare la capacità di percezione tanto del corpo che della mente e di sviluppare competenze nella comprensione delle sensazioni corporee. La scuola dell'infanzia è un terreno di preparazione per l'alfabetizzazione emotiva (Pellai, 2016), mentre nei primi anni della scuola primaria occorre consolidare questo processo affinché gli apprendimenti siano duraturi. È importante in queste fasce d'età favorire la manipolazione del corpo e delle emozioni affinché si possa dar loro una forma intellegibile che può essere compresa, adattata, gestita. Tuttavia tale tipo d'insegnamento dovrebbe accompagnare il discente lungo tutto il percorso scolastico, vista la natura mobile delle emozioni e i cambiamenti a cui sono soggette. In questo frangente occorre tenere in considerazione, come detto in precedenza, l'influenza che la cultura ha sul modo di percepire ed esprimere le emozioni. In una classe/scuola multiculturale sarebbe auspicabile inserire questo aspetto nella didattica, arricchendo l'alfabetizzazione con le caratteristiche delle diverse culture emotive presenti. Specifici approfondimenti potrebbero riguardare il modo in cui la cultura forgia la percezione e l'espressione delle

emozioni. Innegabilmente si andrebbe a favorire una maggiore integrazione e si darebbero agli studenti strumenti per la comprensione e il dialogo.

Il livello successivo riguarda la componente relazionale delle emozioni. Deve per tanto esserci un insegnamento sulla lettura dei messaggi non verbali, focalizzandosi sulle componenti principali della comunicazione non verbale: tono della voce, gesti, espressione del volto, prossemica. L'espressione delle emozioni si realizza soprattutto attraverso canali comunicativi non verbali che traducono lo stato emotivo interno (ad esempio di collera o d'insofferenza o di altro) in un quadro espressivo esterno visibile, che viene trasmesso all'altro. Risultano particolarmente efficaci quelle proposte didattiche in cui, emotivamente parlando, bisogna stare nei *panni dell'altro*. Va sviluppandosi in effetti una rilevante letteratura legata agli *emotional role-play* (Hoffman, 2009) che sembra confermare l'efficacia di tale metodo didattico nello sviluppo delle capacità di comprensione delle emozioni altrui e nello stimolo dei processi di empatia fondati su di un dialogo emotivo. La creazione di un *setting* protetto e circoscritto in cui poter sperimentare diversi tipi di emozioni in forma socializzata, rappresenta un mezzo attraverso cui costruire e modellare competenze sociali necessarie per la vita di tutti i giorni. La possibilità di ricreare situazioni specifiche e, anche all'interno della stessa situazione, di cambiare il ruolo, offre in effetti numerosi vantaggi didattici ed educativi che rendono questo tipo di metodo molto efficace. Se sapientemente integrato all'interno delle pratiche didattiche, il *role-play* può anche fornire spunti per lo sviluppo di altre competenze come quella di analisi, di previsione, di confronto e di sintesi. È anche un terreno fertile in cui sperimentare e riflettere sulle diverse culture emotive e in cui aprire un confronto e un dibattito sulle diverse forme di percezione e di espressione delle emozioni. La protezione del *setting* offre, infine, la possibilità di sperimentare anche emozioni più difficili.

Sempre lungo questa direttrice, un ulteriore strumento didattico è rappresentato dal cosiddetto dialogo emotivo, utile per favorire la comprensione dei processi di socializzazione delle emozioni (socializzazione emotiva). Il dialogo, che può avvenire nelle forme più diverse – in forma scritta, orale, per mezzo di media particolari o in altro modo – deve poter permettere agli alunni di esprimere le loro emozioni e di esplorare, attraverso il confronto e il dialogo con l'altro, in che modo esse influenzano i comportamenti e i rapporti sociali (Eksi, 2013). Attraverso il dialogo emotivo è, inoltre, possibile ricreare all'interno del gruppo classe un ambiente aperto e sicuro, in cui sperimentare le emozioni, costruire delle norme di espressione e formare delle relazioni positive tra pari (Hamre & Pianta, 2006). Il dialogo emotivo favorisce anche l'instaurarsi di un clima classe favorevole agli apprendimenti e incentrato sul benessere dell'alunno. La socializzazione delle emozioni non deve, comunque, far dimenticare che l'esperienza emotiva è soprattutto individuale, per cui ognuno deve poter essere messo nelle condizioni di sviluppare, in forma autonoma, la propria capacità emotiva, secondo tempi e modalità che sono soggettivi.

Dal punto di vista dell'approccio didattico, trasversalmente a tutte le attività, dovrebbe esservi un atteggiamento positivo e aperto da parte di tutti gli insegnanti verso l'uso di strumenti didattici e la messa in opera di prassi finalizzate alla riflessione sulla esperienza emotiva personale, affinché gli alunni possano sviluppare una solida competenza e una coscienza emotiva. Dovrebbero imparare a comprendere in che modo le emozioni aggiungono valore alla vita e alle relazioni influenzando il modo in cui si stringono legami con gli altri o i giudizi delle esperienze di vita che vengono vissute. L'educazione emotiva non dovrebbe essere circoscritta all'interno di specifici momenti di riflessione sulle emozioni – che pure devono essere presenti – ma deve andare a rappresentare uno degli elementi centrali del rapporto tra insegnanti e alunni (Hyson, 2004). Di sovente l'educazione emotiva (e quella sociale) viene richiamata come possibile risposta alle difficoltà di gestione dei casi problematici. È innegabile che interventi fondati sulla comprensione, la regolazione e l'espressione delle emozioni possano risultare efficaci per la realizzazione di interventi mirati, volti ad agire su casi specifici. Tuttavia, questa importante funzione strumentale non deve limitare la portata di questo tipo di educazione che va sviluppata in modo capillare su tutto il curriculum scolastico e su tutto il gruppo classe. Un'educazione emotiva efficace passa attraverso una pianificazione trasversale a tutti gli insegnamenti e attraverso una rete capillare di monitoraggio degli stati emotivi individuali e collettivi.

L'insegnamento dell'educazione emotiva a scuola, dal punto di vista didattico, deve, poi, fronteggiare una serie di barriere che ne possono precludere l'attivazione. La prima è legata alla tempistica: un vero processo di sviluppo della componente emotiva degli alunni richiede infatti un tempo difficilmente compatibile con la normale scansione del tempo scuola. Tra l'altro, in maniera più marcata rispetto

ad altri apprendimenti, i livelli e i tempi di sviluppo della componente emotiva all'interno del gruppo classe sono molto variegati. In aggiunta a questa difficoltà c'è poi anche una certa resistenza da parte delle famiglie, non sempre disposte ad accettare quella che viene percepita come un'intrusione nella parte più intima dei propri figli (Pellai, 2016). Nello stesso tempo, tenuto conto delle enormi differenze che separano le norme di espressione dei vari gruppi sociali, non è possibile definire un modello di educazione emotiva da applicare in ogni contesto. L'educazione emotiva – ma l'educazione in genere – non è un processo esclusivamente scolastico, e ne consegue che esistono istituzioni che, sulla sfera emotiva, sono in concorrenza con la scuola. Nella maggior parte dei casi le istituzioni extra-scolastiche agiscono secondo schemi non convenzionali per cui l'educazione emotiva si realizza per lo più in forma implicita. Per un insegnante di scuola risulta difficile ricostruire degli schemi di lavoro che siano rispondenti a delle esigenze didattiche spesso molto stringenti in termini di tempistica, standardizzazione, ecc. Un'altra barriera è rappresentata dalle competenze specifiche degli insegnanti che non necessariamente hanno costruito dei saperi utili per questo tipo d'insegnamento (Elias & Harrett, 2006). Negli anni si è sviluppata una nutrita formazione professionale che ha offerto agli insegnanti possibilità interessanti sotto il piano formativo ma che, a nostro parere, non è stata in grado di innalzare le competenze complessive su questi temi, mancando di sistematicità e di omogeneità. In fine, un'ultima barriera è connessa con la motivazione degli studenti e il reale riconoscimento che viene dato a questo tipo d'insegnamento in termini d'importanza nella vita scolastica. Anche se ne viene riconosciuto e compreso l'importante beneficio sociale, cui può seguire un apprezzamento degli studenti per lo sviluppo di competenze e conoscenze utili per la vita fuori dalla scuola, è evidente che se ai fini della carriera e del rendimento scolastico non c'è alcun tipo di riconoscimento dei risultati raggiunti, è probabile che la motivazione degli alunni possa essere piuttosto bassa. In un siffatto scenario, affinché possa concretizzarsi un'efficace proposta didattica di educazione emotiva, è necessario per la scuola affrontare e superare queste barriere, con interventi mirati, che riguardano anche l'organizzazione del curriculum e del tempo scuola.

6 Conclusioni

L'unicità dei sistemi emotivi che caratterizzano ogni individuo e l'influenza che essi hanno sul benessere individuale e sociale sono oggi oggetto di grande interesse sia in ambito politico che scientifico. Interesse che, in effetti, induce un numero crescente di insegnanti a interrogarsi sul ruolo che essi hanno nella formazione delle capacità emotive degli alunni. Nel saggio si è voluto definire uno schema volutamente lasco con cui si è provato a delineare una cornice didattica imperniata sulle emozioni, che potrebbe orientare il lavoro di coloro i quali intendono cimentarsi con questo tipo di educazione. Evidentemente la generalità con cui si presenta la cornice proposta deve trovare un'applicazione e un adattamento attraverso la capacità dell'insegnante nella lettura e nella comprensione delle specifiche situazioni educative.

Accanto all'opera dell'insegnante e a un adattamento delle sue prassi, è altresì necessario affrontare e superare alcune questioni non esclusivamente didattiche. L'insegnamento dell'educazione emotiva a scuola richiede operazioni complesse e un ripensamento dell'organizzazione dell'intera didattica. Lo sviluppo di conoscenze e competenze legate alle emozioni è un punto nevralgico nel processo di crescita e di formazione dell'individuo che richiede tempi di maturazione lunghi e che esula da un apprendimento formale e mnemonico, facilmente circoscrivibile all'interno di una programmazione schematica. È un tipo d'insegnamento che può avvenire in maniera informale, personalizzata, non programmabile a priori, in continuità con la vita di comunità, in sistemi di valutazione non standardizzati: tutti aspetti che mal si conciliano all'interno di un sistema scolastico che invece tende a standardizzare, generalizzare, programmare, ecc. Anche in questo caso, partendo da presupposti diversi, il ragionamento sembra portare a una constatazione molto spesso richiamata in questi ultimi anni di incertezza sul futuro dell'educazione: occorre ripensare il modo di fare e di intendere la scuola.

Riferimenti bibliografici

- Aikaterini, V., Athanasios, M., Eleni, A., & Konstantinos, K. (2014). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2-19.
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 20-32). New York: The Guildford Press.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43, 132-141.
- Cavioni, V. & Zanetti, A. (2015). Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askill-Williams, H. & Lawson, M.J. (Eds.). *Transforming the future of learning with educational research* (pp. 241-256). Hershey, PA: IGI Global.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Implementing systemic district and school social and emotional learning*. Chicago: CASEL.
- Denham, S. (1998). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Roma: Astrolabio.
- Durlak, J. A., Weissberg R. P., Dymnicki, R., Taylor R. D. & Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eksi, Y. G. (2013). E-dialogue journal: Student teachers' perspectives on their school experience. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 70, 1810-1819.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Elias, M.J. & Harrett, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement. Social-emotional learning in the classroom*. USA: Corwin Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Galimberti, U. (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Goleman, D. (2005). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Grazzani, I., Ornaghi, V. & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini: Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Hamre, K. B., & Pianta, C. R. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development and prevention* (pp. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional development of young children. building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79, 533-556.

- Humphries, M.L., Williams B.V., & May T. (2018): Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms, *Journal of Applied School Psychology*, 34 (2), 157-179.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Le Breton, A. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mariani, U. & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'apprendimento con gli alunni*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Odgen, P. & Fisher, J. (2015). *Psicoterapia sensomotoria. Interventi per il trauma e l'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pampller, J. (2012). *The history of emotions. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellai, A. (2016). *L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*. Milano: Fabbri Editori.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education*. New York: Penguin Books.
- Rüppel, F., Liersch, S., & Walte, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health*, 23, 15-24
- Saarni, C., (1999). *The development of emotional competence*, New York: Guilford Press.
- Saarni, C. & Harris P.L. (1989). *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and theory*, 51(2), 193-220.
- Srivastava, S., Maya, T., Kelly, M., McGonigal, P.P.J., & Gross, J.J. (2014). The social costs of emotional suppression: a prospective study of the transition to college. *Journal of personality and social psychology*, 96(4), 883-97.
- Stanbridge, J.K., Campbell L. N. (2016): Case study evaluation of an intervention planning tool to support emotional well-being and behaviour in schools. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 1-19.
- Van Kleef, G. (2017). *Le dinamiche interpersonali delle emozioni. Verso una teoria integrativa delle emozioni come informazioni sociali*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Watt Smith, T. (2018). *Atlante delle emozioni umane*. Milano: UTET.