

**Università degli Studi di Padova**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia,**

**Pedagogia e Psicologia applicata**



**CORSO DI LAUREA IN**

**Culture, formazione e società globale**

**La zona di sviluppo emozionale**

**Il diritto e il dovere di crescere emozionandosi**

**Relatore:**

Salvatore La Mendola

**Laureanda:**

Alice Bertan

(Matricola N.2027449)

## Indice

Introduzione.....	3
1. La sopravvivenza richiede creatività ed emozione .....	5
1.1. Le nuove richieste del mercato alla scuola .....	5
1.2. Alcune conseguenze del nuovo contesto di vita .....	7
1.3. Una cultura pedagogica condivisa e preventiva.....	14
1.4. La creatività come antidoto all'illusione scolastica .....	16
1.5. Ripensare in modo creativo le intelligenze .....	22
1.6. Razionale ed emozionale coesistono .....	29
2. Le emozioni parte del nostro vivere .....	35
2.1. In sintesi la storia delle emozioni .....	35
2.2. Il contributo delle neuroscienze .....	42
2.3. Uno sguardo diverso sulle emozioni e l'intelligenza a scuola.....	47
3. Le competenze emotive possono essere insegnate.....	55
3.1. Saper curare e indirizzare le risorse emotive a scuola .....	55
3.2. Il pensiero sulla competenza emotiva .....	59
3.3. Il grande contributo del SEL.....	62
3.4. Cornici teoriche della progettazione SEL .....	74
3.5. Il programma SEL nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.....	89
4. Il contributo del personale scolastico .....	99
4.1. L' insegnante alleato .....	102
4.2. Saper accogliere l'errore .....	106
4.3. Anche in aula si può stare bene.....	110
Conclusioni.....	120
Bibliografia.....	121
Sitografia .....	131

## **Introduzione**

La presente tesi di laurea magistrale nasce da alcune personali riflessioni in merito alle rapide trasformazioni culturali ed economiche che negli ultimi tempi hanno investito la nostra società, in particolare di come queste abbiano implicitamente attribuito anche all'istituzione scolastica il ruolo di impresa, dedita a formare persone con competenze da spendere nel mondo del lavoro. Come approfondiremo nel corso del testo, da una parte le organizzazioni, sempre più innovative, sono alla ricerca di persone creative, dinamiche, con spiccate doti comunicative ed emotivamente intelligenti, quindi che sappiano adattarsi a contesti in continuo cambiamento, dall'altra la scuola non sembra proporre un'educazione volta a coltivare e far emergere le abilità e talenti personali dei giovani. L'istruzione odierna infatti, al di là delle richieste del mercato, sembra promuovere pratiche che sostengono una sola idea di intelligenza scolastica, che come verrà spiegato, non riesce sempre a valorizzare pienamente il potenziale e le necessità che i diversi periodi di sviluppo richiedono. A fronte dell'adattamento dell'essere umano al nuovo ambiente moderno, ampliare il progetto educativo includendo anche l'intelligenza emotiva nel contesto scolastico risulta essere infatti un passaggio fondamentale per molti aspetti, compreso il suo ruolo nel prevenire e contrastare molti rischi e disagi a cui le giovani generazioni stanno andando incontro, a scuola e nella vita quotidiana. Come vedremo, la ricerca sulle emozioni ha offerto nel tempo un importante contributo per la conoscenza del nostro sistema cognitivo, quindi sulla conoscenza dell'essere umano e i suoi bisogni fondamentali. Nel caso della scuola è stata riconosciuta alle emozioni una posizione di rilievo nei processi di apprendimento, nelle relazioni sociali e nei rapporti con gli/le insegnanti, così come sulla percezione di benessere o disagio in questo contesto di crescita. Si analizzeranno quindi varie prospettive teoriche che fanno da cornice al costrutto del SEL che nel tempo ha visto riunire educatori e ricercatori attorno al comune obiettivo di formulare modalità più adeguate ed efficaci per implementare le competenze socio-emotive a scuola. Sulla base di questi approcci si vedranno brevemente anche alcuni programmi pensati per le scuole secondarie di I e II grado. In sintesi, si analizzano le possibilità che la scuola, con il supporto della famiglia e della comunità hanno nel porre attenzione allo sviluppo di competenze che possono sì essere spendibili ai fini di un futuro impiego

lavorativo, ma devono essere promosse principalmente per accompagnare consapevolmente i giovani lungo il percorso di crescita, impegnandosi nel soddisfare tutte le esigenze che una sana fioritura richiede. L'importanza di formare una personalità creativa nel pensiero, capace di rinnovarsi continuamente permetterà di conoscere e rispettare sé stessi e gli altri e indurrà a prendere responsabilmente decisioni nella tutela del diritto della propria e altrui salute di cittadino e futuro lavoratore.

# 1. La sopravvivenza richiede creatività ed emozione

## 1.1. Le nuove richieste del mercato alla scuola

Nel nuovo millennio, afferma Baldacci (2019), stiamo assistendo ad uno sviluppo contraddittorio della politica scolastica del nostro Paese. Da un lato, la scuola è investita da una gran quantità di provvedimenti normativi senza precedenti in tutta la sua storia, dall'altro, questa attività legislativa e amministrativa si compie in assenza di un'*idea di scuola* precisa e un indirizzo chiaro. Per fare luce sul percorso della politica scolastica e del fare scuola, è necessario oggi formulare tale rappresentazione in modo critico e coerente; a questo proposito, il nucleo fondamentale di tale formulazione possiamo tentare di ritrovarlo partendo dalla nostra Costituzione. Quando parliamo di *idea di scuola* non facciamo riferimento ad una sua concezione qualsiasi, ma ad una particolare, elaborata in senso storico e filosofico, che unisca i compiti e i significati dell'istituzione scolastica in un determinato periodo storico-sociale. Nel secolo scorso, pensatori come Gramsci e Dewey<sup>1</sup>, anche se in termini diversi, formularono idee di scuola caratterizzate da un principio educativo unitario, coerente e ottenuto da un'analisi storico-sociale, quindi rispondente alle necessità oggettive della loro epoca. Dopo di loro, il principale riferimento è stato individuato nella Costituzione del 1948 che unisce lavoro, democrazia, giustizia sociale e centralità dello sviluppo della persona umana. Il principio deweyano ci ricorda che solo tramite l'educazione si può ottenere un vero sviluppo della democrazia, e a tale scopo, l'insegnante della Scuola della Costituzione deve assumere il compito di favorire il pieno sviluppo della persona umana, formando il produttore e il cittadino capace di autonomia etica, intellettuale e politica. Per questo fine è necessaria una scolarità che non si limiti alla trasmissione di conoscenze, ma che comprenda effetti formativi significativi sugli abiti mentali degli individui.

---

<sup>1</sup> Entrambi gli autori con i loro paradigmatici modelli hanno contribuito anche all'analisi filosofico-pedagogica del rapporto tra pedagogia e politica. Entrambi sono pensatori critici verso la realtà sociale e scolastica, concependo la pedagogia come dotata di un significato politico, senza per questo subordinarla. Dewey si inserisce all'interno della cornice liberal-democratica, mentre Gramsci nel quadro del marxismo critico; entrambi, sul piano filosofico, hanno radici hegeliane e hanno creato modelli di "filosofia della praxis", un atteggiamento attivo verso il mondo, volto a trasformarlo anziché solo interpretarlo. La comunanza hegeliana produce in Gramsci una riflessione nutrita dal pensiero marxiano, in cui matura un atteggiamento diretto a risolvere le "contraddizioni" della realtà sociale, trasformandola per le esigenze storiche oggettive dell'essere umano. In Dewey, invece, tale radice si allaccia all'evoluzionismo darwiniano, portando avanti un atteggiamento volto a far fronte ai problemi del mondo, considerati "ostacoli" superabili attraverso il metodo dell'intelligenza.

La vicenda scolastica per essere colta dall'interno ha bisogno di essere contestualizzata nel tracciato della storia dell'Italia Repubblicana. Dalla sua proclamazione nel 1946, si è verificata una modernizzazione sociale profonda, che ha cambiato radicalmente l'aspetto socio-antropologico del Paese. Se nel dopoguerra era ancora presente una diffusa povertà e bassi livelli di scolarità, oggi a predominare è invece il settore terziario, e il consumismo di massa, mentre i livelli di scolarità si sono adeguati alla media dei Paesi avanzati (Ocse). Tale modernizzazione, trascinata dall'impetuoso sviluppo economico-industriale dagli anni Cinquanta agli anni Settanta, è avvenuta in un quadro di notevole ritardo della classe politica rispetto alle dinamiche della società civile. Si può dire quindi che si è assistito ad una forte modernizzazione sociale a cui però non ha fatto seguito un parallelo sviluppo culturale, spalancando così le porte ad un edonismo amorale, pregno di narcisismo individuale e ambizioni di successo sociale ma carenti di senso civico e responsabilità sociale. Dunque, dopo varie fasi e tentativi di riforme la Prima Repubblica si è conclusa senza aver compiuto un riformismo scolastico coerente, capace di ridisegnare il sistema scolastico, in accordo con l'idea di una Scuola della Costituzione. Tra gli anni Ottanta e Novanta decade l'epoca delle grandi narrazioni e si apre quella post-ideologica; le socialdemocrazie europee abbandonano la loro impostazione classica per inclinarsi verso un'ottica neo-liberista (Baldacci, 2019). Le conseguenze di questo cambiamento si avvertono anche nel campo scolastico: Il Rapporto Delors sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo (Delors, 1997), promosso dall'Unesco, riporta elementi socialdemocratici e neoliberalisti, di sviluppo umano e di produzione di capitale umano, che di fatto inclina il piano verso il neoliberalismo. Anche le politiche formative dell'Unione europea tendono ad allinearsi: il Libro Bianco dell'Unione Europea, formulato dalla Cresson (1995) pone in primo piano il problema dell'adeguamento dell'istruzione alle dinamiche di un'economia globale basata sulla conoscenza; la Strategia di Lisbona (2000) annuncia una serie di traguardi formativi comunitari a cui giungere entro un decennio, con lo scopo di fare dell'Unione Europea l'economia più sviluppata e dinamica del mondo. All'interno di questo nuovo contesto storico-culturale, il neoliberalismo è portavoce dell'ideologia del capitalismo globalizzato e sostiene il potere dei mercati. La democrazia assume le sembianze di ostacolo alle dinamiche della globalizzazione e dei mercati a cui seguirà ridimensionamento, non apparente (Baldacci, 2019). L'ontologia sociale neo-liberista

trasforma tutte le realtà sociali in impresa, siano queste nazioni, istituzioni o persone (ogni persona diventa imprenditore di se stesso), fondando nella concorrenza il motore e principio di ogni ambito sociale<sup>2</sup>. In simile economia, imperniata sulla conoscenza, il principale fattore di competitività dei sistemi-impresa si individua nel “capitale umano”, e più nello specifico, nell’insieme di conoscenze e competenze apprese dai soggetti durante il percorso scolastico. La scuola, secondo questi termini, si sottomette e trasforma in *fabbrica di capitale umano*, nient’altro che un’agenzia di formazione dedita a fornire ai futuri produttori l’adeguato bagaglio cognitivo utile alle aziende, ma anche in *palestra di competizione*, dove il soggetto si socializza e conforma con i processi meritocratici che guideranno la vita sociale ed economica. In breve, a questo modello di scuola neoliberista non sembra molto interessare la formazione di cittadini democratici, ma di produttori efficienti e competitivi. Non una mentalità da dirigente, ma una mentalità da produttore. Pertanto, mentre il dirigente scolastico diventa *manager* dell’impresa scuola, all’insegnante vengono avvicinate le vesti da responsabile del capitale umano (Baldacci, 2019).

## **1.2. Alcune conseguenze del nuovo contesto di vita**

Spostando l’attenzione sul versante politico-economico della trasformazione, è risaputo ormai da tempo che con l’intensa produttività, si è verificato anche un globale incremento della popolazione, la cui densità ha avuto una forte influenza sul nostro stile di vita e sulla percezione del benessere. La popolazione mondiale è duplicata nel corso di mezzo secolo e come preannunciava l’etologo Konrad Lorenz “La cosa più temibile di questo processo apocalittico è che, con tutta probabilità, le prime a essere travolte saranno proprio le più elevate e le più nobili qualità e attitudini dell’individuo, proprio quelle che giustamente consideriamo e apprezziamo come specificamente umane” (Lorenz K, 1973, p.35). L’autore sembrava intravedere da questo fenomeno il principio del collasso delle buone maniere, con il conseguente affiorare del lato più aggressivo e spietato dell’essere umano. Alcune delle caratteristiche umane risultano infatti pericolose se l’ambiente in cui è consuetudine vivere spinge a diventare individui competitivi. E’ proprio con la competizione che l’essere umano sforna strategie

---

<sup>2</sup> Con il neoliberismo si va oltre il capitalismo tradizionale (in cui tutte le entità venivano ridotte a “merci”, compreso il lavoro umano) (Polanyi, 1974), mantenendo il lavoro come merce, ma travestito da autoimprenditorialità.

differenti per la sua sopravvivenza e riproduzione, ossia quando percepisce che lo spazio in cui vive è occupato da tante altre persone e, con poche risorse a disposizione, l'inclinazione a trarsi in salvo non trova il tempo per fare squadra (Fistarollo, 2022). L'ambiente e la percezione dello stesso contribuiscono a formare la personalità, le scelte, la socialità, lo sviluppo fisico e il modo in cui le risorse a disposizione vengono impiegate rispecchiano sempre questa percezione. Alcuni autori hanno sostenuto che la strategia che gli individui utilizzano per gestire le loro risorse a disposizione può variare sulla base della densità della popolazione: già le prime proposte della *Life history theory* (Sng, 2017) ipotizzavano che adottando una strategia *slow* l'investimento di energia sarebbe finalizzato ad aver maggiori benefici nel futuro, senza un ritorno immediato, perciò conveniente quando l'avvenire è in qualche modo prevedibile e la sopravvivenza sicura; la strategia *fast*, invece, è caratterizzata da una rapida maturazione sessuale, uno scarso ingaggio nelle relazioni sociali, assunzione di maggiori rischi, elevata aggressività rispetto alla realizzazione di scopi immediati e maggior concentrazione nel presente. L'impatto che la scelta della strategia ha sulla personalità sarebbe implicito e dipenderebbe quindi anche dall'interazione con l'ambiente nel quale si cresce. Un comportamento opportunistico e di sfruttamento, un'attitudine ostile e al contempo scarse abilità sociali andrebbero a confluire in una strategia *fast*, in cui l'individuo tenderebbe a massimizzare gli obiettivi evolutivisti tralasciando l'investimento su di sé, sulle relazioni e sull'esplorazione. Ad ogni modo, questa dinamica sembra non consentire uno sviluppo psico-sociale ed emotivo adeguato, favorendo invece lo sviluppo di uno stile interpersonale caratterizzato da antagonismo, bassa intelligenza emotiva, impulsività, scarsa coscienziosità, instabilità nei rapporti sentimentali e comportamento egoista. Considerando quindi le influenze da parte del contesto, su cui rifletteremo anche più avanti, e tenendo presente che i tratti di personalità non emergono solo dall'interazione tra genetica ed esperienza, si può tenere in considerazione che, per promuovere uno sviluppo che comprenda tutti i bisogni emotivi e cognitivi, ci si appelli ad una educazione che fin dall'infanzia tenga in considerazione i bisogni emotivi e cognitivi dello sviluppo umano. Per crescere, un individuo necessita fin dall'infanzia di determinate sollecitazioni e stress, i quali non sempre vengono forniti dall'ambiente e dalla cultura attuali, motivo per cui si genera un *mismatch*<sup>3</sup> tra le potenzialità

---

<sup>3</sup> Con *mismatch* evolutivistico (Fistarollo, 2022) si intende un ritardo adattivo che si verifica se

dell'organismo e l'ambiente che incontra. Per ridurre questa distanza e incrementare il benessere percepito si dovrebbe quindi intervenire sull'ambiente e sullo sviluppo dell'abilità emotiva di ciascuno (Fistarollo, 2022). I nuovi modi di vivere, le tecnologie e i contesti in cui siamo immersi hanno un'influenza enorme sulle nostre salute psico-fisica<sup>4</sup> e non è facile stimare se questo disagio complessivo sia in aumento (p.17); quello che è certo è che l'essere umano ha modificato troppo velocemente l'ambiente in cui continua a vivere, producendo nuovi modi di stare male. Tali patologie da *mismatch* si contraddistinguono per tre fattori in particolare (Lieberman, 2018): tendenzialmente sono malattie croniche non infettive, con varie cause tra loro interagenti e proprio per questo difficili da prevenire e curare; tendono ad avere scarso o effetto nullo sul successo riproduttivo; i fattori che contribuiscono a tali malattie derivano da specifici valori culturali che comportano compromessi tra costi e benefici: la comodità, la rapidità, la gratificazione immediata e la disponibilità (Fistarollo, 2022). Per quanto le minacce che percepiamo oggi non siano pericolose come nel nostro passato evolutivo, il nostro stato di allerta è attivato con più frequenza da minacce di altro genere: lavoro precario, governi instabili, sedentarietà, ambienti chiusi, mancanza di contatto con la natura, continua interpretazione di comportamenti ed espressioni di tante più persone. Una sostanziosa meta-analisi (Bratman G.N., 2019) ha evidenziato i molteplici benefici legati all'esperienza della natura: aumento delle emozioni piacevoli, del benessere percepito, incremento di interazioni positive tra individui, coesione e impegno maggiori; inoltre, gli ambienti naturali sostengono alcuni processi cognitivi come la memoria, l'attenzione, l'immaginazione, la creatività e l'inibizione dell'impulsività. Oggi a pagarne le spese sono soprattutto i bambini, i quali spendono sempre meno tempo a giocare all'aria aperta e molto di più in casa, davanti agli schermi (Fistarollo, 2022). Il gioco libero non sembra essere più rivestito della sua importanza, nonostante

---

l'ambiente che esisteva quando un meccanismo si è evoluto cambia più velocemente del tempo necessario perché il meccanismo si adatti al cambiamento. In breve, l'evoluzione culturale ha sorpassato quella biologica e quindi l'ambiente è cambiato in modo più rapido rispetto ai nostri corpi e cervelli, che risultano quindi in questo contesto (moderno) maladattivi, con conseguenze sul nostro benessere.

<sup>4</sup> Per la salute mentale i dati parlano chiaro: in tutto il mondo l'ansia colpisce ogni anno 284 milioni di persone, la depressione 264 milioni, 107 milioni abusano di alcol, 71 milioni di droghe, 16 milioni hanno un disturbo alimentare; complessivamente 970 milioni di persone vivono un problema di salute mentale. (<https://ourworldindata.org/entries-by-year/2018>). In Italia, il 5,6% della popolazione di età superiore ai 15 anni presenta sintomi depressivi, dei quali 1,3 milioni da Disturbo depressivo maggiore. Anche il numero di farmaci antidepressivi prescritti da professionisti del SSN ha visto un nuovo aumento nel periodo, dopo il biennio 2011-2012 di stabilità.

la sua centralità per ogni vita umana garantendo: esplorazione, avvicinamento dei turni, sviluppo sensoriale, ma anche la possibilità di sperimentare il proprio sé interno e di conoscere gli altri e il mondo con l'esercizio del *come se*. Il gioco dovrebbe essere più che promosso in una società complessa come quella in cui viviamo, in cui l'autocontrollo è considerato un'abilità principale, ma raramente esercitata: ci permette di sopportare le emozioni spiacevoli, di differire nel tempo la gratificazione e quindi di non agire secondo gli impulsi, ma di impegnarci in obiettivi a lungo termine (p.110-111). Le interazioni sociali sono aumentate, ma purtroppo sono molto più superficiali e caratterizzate da competizione, in cui ognuno pensa a realizzare se stesso per incrementare il proprio status, la ricchezza o il prestigio sui social. Il tempo da dedicare alle relazioni e alla loro cura e protezione è sempre più ridotto, nonostante sia il principale fattore a garantire un reale benessere. Sono principalmente due i fenomeni sociali che stiamo vivendo: il fenomeno della graduale defamiliarizzazione e della descolarizzazione. L'accessibilità immediata ad ogni bene di consumo oltre a non produrre occasioni di crescita e sviluppo, impattano sull'emergere dell'autonomia e dell'autostima. Senza alcun senso del limite e della fatica, i giovani crescono illudendosi di essere sempre tutelati. A casa comandano loro e a scuola sono insofferenti alle regole, all'impegno e alla fatica. Perché questo non succeda infatti è necessario educare i giovani fin da piccoli a desiderare un'idea del fascino di diventare adulti, di aspettare, sentire la mancanza e dilazionare quanto si vorrebbe, così come a esplorare modelli di vita e comportamenti giusti. Di conseguenza, non è l'iperprotettività ma la necessità di regole e contenimento e allo stesso modo l'accoglienza e il rispecchiamento a giocare un ruolo fondamentale (Mariani U., 2012). In questo senso è famoso il *Marshmallow Test*<sup>5</sup> (Mischel W., et al, 1989) in cui si è dimostrato come un buon autocontrollo da bambini sia segno predittivo di vari aspetti che riguardano la qualità della vita nel futuro. Fare attenzione anche a questo aspetto non significa essere duri con i bambini e minacciarli di varie punizioni, ma, come vedremo più avanti, in modo più approfondito, allenarli alla vita, fatta di tempi di attesa. Tuttavia, se i bambini crescono con *tutto e subito* e *usa e getta*, l'esplorazione, il

---

<sup>5</sup> Il test consiste nello scegliere se mangiare subito il dolcetto oppure attendere con resistenza ed essere premiati successivamente con un secondo dolcetto (Mischel et al., 1989). La seconda scelta ha dimostrato, in chi l'ha presa, una capacità di differire la gratificazione che nel tempo si è manifestata con ottimi risultati a scuola e nel lavoro.

desiderio e la creatività, così come la necessità di costruire condotte piacevoli, si intraprendono solo in vista di un soddisfacimento immediato. Da un lato, sarà sempre alto il bisogno di protezione contro un mondo esterno percepito come minaccioso, dall'altro si tenderà una effimera autonomia *nella* famiglia (e non *dalla* famiglia). Non saper reggere alcuna frustrazione porterà loro a vivere la scuola, dove vige la regola, il sacrificio e la fatica con un grande senso di malessere e disagio, tanto da volerla evitare ad ogni costo. Da qui il dilagare di condotte aggressive, di rifiuto a qualsiasi impegno, di bassi livelli di apprendimento e scarsa cooperazione nel raggiungere obiettivi comuni (Mariani U., 2012). Anche i sintomi dell'ADHD, un disturbo molto in espansione negli ultimi anni, vede nella mancanza di autocontrollo una delle caratteristiche principali che viene spesso moderata con pratiche aerobiche, contatto con la natura e gioco fisico. Senza gli adeguati strumenti per far fronte alle sfide che la vita e la scuola comportano, i giovani andranno incontro ad un analfabetismo emotivo tale da portarli a manifestare condotte disadattate e patologiche. Il ribassamento dell'autorevolezza da parte delle due agenzie educative, mediato dal declino delle aspettative verso i giovani ed un mercato focalizzato a realizzare falsi bisogni e desideri può portare al consumo di sostanze stupefacenti e alcol; così le condotte disfunzionali basate sull'eccesso finiranno per dare la sensazione di riempire momentaneamente un'esistenza precaria, senza però averne piena coscienza. Senza il libero arbitrio e la pianificazione del desiderio, la dimensione temporale può andare verso il collasso (Mariani U., 2012). Secondo le *Neuroscienze affettive* (Panksepp, 2014) uno dei sistemi emotivi che regolano i nostri comportamenti e le nostre emozioni è quello della ricerca: tale predisposizione è stata selezionata, in un ambiente diverso rispetto a quello in cui viviamo oggi, per spingerci oltre, crescere, inventare ed esplorare l'ambiente. Il contesto in cui viviamo oggi risulta essere un terreno fin troppo fertile nel reperire sostanze stupefacenti o trovarsi immersi nel gioco d'azzardo e questo può rivelarsi un problema per il nostro sistema di ricerca<sup>6</sup>: dal momento in cui la composizione delle droghe è stata nel tempo radicalmente alterata

---

<sup>6</sup> Tale circuito neuronale controlla la spinta alla scoperta di novità, di attività eccitanti e di rischi; le sostanze psicotrope hanno la caratteristica di contenere elementi in grado di sintetizzare alcuni neurotrasmettitori, tra i quali la dopamina, motivo per cui sono state selezionate nell'evoluzione: la sintesi di tali neurotrasmettitori richiede elementi di qualità, difficili da ottenere in natura. Il consumo di queste sostanze perciò nel periodo ancestrale più che a ricercare piacere o regolare emozioni, serviva per nutrirsi: questo l'ha reso particolarmente conveniente. Il consumo maggiore in adolescenza oggi potrebbe essere legato ad una necessità "biologica" essendo l'attività emozionale più marcata in questa fase di vita (p.119)

chimicamente, gli effetti sono aumentati ampliando e sovraccaricando tale sistema, tanto da rischiare di cadere nella dipendenza. Il concetto di *sindrome da carenza della ricompensa* (Blum K. et al., 1996) ci ricorda come i deficit dovuti a cause psicosociali – come scarsa stimolazione, isolamento, depressione – che siano organici o genetici trovano un metodo di compensazione tramite il consumo di queste sostanze psicoattive. Inoltre, un disturbo dell’attaccamento nell’età evolutiva o difficoltà emotive per via di traumi pregressi hanno maggiore possibilità di sfociare nel gioco d’azzardo. In questo caso, la ricerca del piacere sta nel trovare uno spazio in cui isolarsi dalle proprie difficoltà. La sensazione del rischio e dell’efficacia, tuttavia, non sono che momentanee, tipiche di una strategia fast, in cui la dimensione temporale si radica nel presente, un punto (Fistarollo, 2022). In questa situazione si può percepire di avere tutto sotto controllo e di poter “smettere quando si vuole” ma in realtà se la coscienza non si estende lungo un arco temporale che collega passato presente e futuro, il *punto* diverrà un vuoto da riempire continuamente, senza però riuscirci mai (Mariani U., 2012). Come specie l’essere umano è tendenzialmente curioso nel conoscere la realtà circostante e nell’instaurare relazioni con gli altri, questa esplorazione ha bisogno però di una base sicura su cui poggiare, ossia sentirsi amati e protetti (Fistarollo, 2022). In relazione a questo si possono fare alcune riflessioni rispetto a come oggi la rete familiare faccia fronte a simili bisogni. Generalmente, rispetto a molto tempo fa il nucleo familiare si è ristretto e con esso anche l’aiuto e il sostegno emotivo sembrano aver messo in crisi il sistema di cura, che secondo le *Neuroscienze Affettive* è proprio uno dei sistemi emotivi fondamentali per il nostro funzionamento. Le richieste di cura e interazione rappresentano la base principale per costruire l’idea di sé, dell’altro e della relazione: formano rappresentazioni, definite Modelli Operativi Interni (MOI)<sup>7</sup> che, se non si modificano durante la crescita, grazie a percorsi di consapevolezza, influenzeranno anche la vita adulta (p.150). MOI e sistema di attaccamento hanno un impatto anche sulla comunità: con un attaccamento sicuro le persone tendono ad essere maggiormente pro-sociali, meno aggressive e più sicure di sé (Panksepp, 2014). Spesso i comportamenti genitoriali sono di tipo evitante, minimizzano i disagi, reagiscono in maniera poco sensibile e responsiva alle richieste di cura e i figli probabilmente

---

<sup>7</sup> I MOI si intersecano ad una serie di processi di percezione, memoria e attenzione della realtà, filtrando il modo in cui si elaborano le informazioni sulla base del principio del bisogno di coerenza innato; sono quindi come lenti attraverso cui si vede e interpreta la realtà, soprattutto le relazioni (vedi p.150).

maturano con l'idea che gli individui siano poco gratificanti e non riponendo in loro molta fiducia, intraprenderanno la strada che vede il proprio benessere personale come di primaria importanza. Le cause di questa situazione sono differenti: la riduzione del tempo con i figli; la tendenza a costruire la loro autoimmagine piuttosto che educarli nell'aver cura anche degli altri; una minor partecipazione nelle comunità; sostanziosi cambiamenti nei valori culturali (vedi l'indirizzamento verso *la carriera e l'arricchimento*); ma anche i nuovi media che hanno per gran parte sostituito le relazioni sociali (Fistarollo, 2022). Al di là di tutto questo, è la presenza e il tempo di qualità ad essere importante, quindi l'attenzione di fermarsi e ascoltare, coinvolgere e farsi coinvolgere, parlare liberamente di emozioni, validarle, aiutare a riconoscerle e gestirle, accogliendo tutti gli stati emotivi, anche quelli più spiacevoli. Non si tratta di tenere i figli *sotto una campana di vetro* ma di non aver timore che un atteggiamento affettuoso possa far loro del male, pensando che questo renderà loro deboli o incapaci di affrontare la vita. Essere affettuosi non esclude l'essere esigenti, così come la gentilezza non elimina il rigore. Le avversità della vita e la conseguente tolleranza e resilienza, come vedremo anche più avanti, non sono altro che il necessario mezzo per lo sviluppo di un buon *sistema immunitario emotivo*, cosa che invece l'iperprotezione non insegna, anzi sottende messaggi come "devo starti accanto, da solo non ce la fai", invece di "sei un individuo completo"; il primo messaggio ripetuto nel tempo non farà altro che plasmare una personalità che crescerà bisognosa, inadeguata e con un'immagine debole di sé (p.159). La piramide di Maslow (1954), che in maniera gerarchica rappresenta i bisogni fondamentali umani, ci ricorda che non è necessario arrivare al vertice della piramide e trovare l'autorealizzazione per sentirsi bene ed essere soddisfatti dato che amore, senso di appartenenza e connessione si trovano qualche scalino più sotto, ma garantiscono un benessere migliore rispetto al successo e al denaro. Molto spesso i disagi dei giovani di oggi si manifestano con paura e silenzio, omologazione e nichilismo. Questo nuovo modo di esprimere la sofferenza dipende maggiormente da tre elementi che interagiscono tra loro: la bassa competenza da parte delle famiglie nel saper riconoscere e accogliere il malessere e la conflittualità; il prolungarsi dei periodi di evoluzione dei giovani; la costante apparizione di prodotti, mode, consumi e comportamenti offerti dal mercato. La dimensione di un futuro difficile da rappresentarsi rimane tuttavia un grave problema che contribuisce ad alimentare tali

difficoltà. Questi elementi, insieme ad una inadeguata competenza emotiva non facilitano la crescita, ma la inibiscono. Le emozioni, rimanendo allo stato di pulsioni volte al soddisfacimento immediato, portano alla paura di essere il “vuoto” e inevitabilmente terminano in condotte disfunzionali.

### **1.3. Una cultura pedagogica condivisa e preventiva**

Rispetto a molti anni fa, la necessità che emerge è quella di adottare comportamenti pedagogici che riversino negli alunni varie competenze psicologiche più adeguate proprio per fronteggiare i rischi e incentivare capacità come: lo sviluppo dell'autocontrollo; la consapevolezza emotiva; l'attitudine a una comunicazione chiara, efficace ed assertiva; l'affermazione del proprio sé; lo sviluppo della curiosità, del desiderio, del senso di appartenenza; tolleranza e frustrazione alla noia. In questo senso, l'insegnamento dovrebbe avere cura di monitorare ogni fattore di disturbo che si interpone tra il docente e l'alunno o gruppo classe. Fondamentale risulta quindi la capacità di riconoscere i segnali inviati dagli alunni, che possono essere spesso poco chiari e diretti. Tutti i disagi che vanno dall'utilizzo di droghe, alcol, anoressia, bulimia, dipendenze legate alla tecnologia, bullismo e altro ancora, sono il risultato di una incapacità di discriminare, gestire e controllare le proprie emozioni. Fondamentale è quindi fin dalla tenera età avere un rispecchiamento da parte dei genitori, con scambi comunicativi e relazioni affettive quotidiane. In questo modo gli stati d'animo vengono discriminati e le pulsioni trasformate gradualmente in emozioni che guidano comportamenti più adattivi. Al contrario, se le emozioni restano pulsioni, di conseguenza saranno la paura, la noia, la tristezza e la rabbia ad avere il sopravvento e verranno percepite come pericolose e angoscienti, sfociando in chiusura e omologazione, identificazione massiccia e acritica (Mariani U., 2012). Alla luce di questa situazione, è evidente l'urgenza di costruire una cultura pedagogica condivisa, ossia un patto educativo tra scuola e famiglia che dia vita ad una cooperazione il cui obiettivo risieda nella formazione completa dei giovani. Se così non dovesse andare, le future generazioni si troverebbero intrappolate nel vortice del mercato, dell'eccesso, del rischio, smarrendosi senza avere nessuna coordinata da seguire. La caduta della genitorialità e il conseguente permissivismo all'interno delle famiglie, unito allo scarso riconoscimento del talento e del merito da parte della famiglia e delle istituzioni sta portando i giovani a perdere il desiderio e la voglia di affermarsi, di amare e costruire

relazioni durature e nutrienti. Si creerà una generazione apparentemente onnipotente, ma allo stesso tempo prigioniera e impotente. Insegnare all'autonomia è un compito che risulta spesso complesso e difficile per i genitori, come far eseguire i compiti in autonomia o percorrere la strada verso scuola da soli. A volte, per ottimizzare i tempi vanno a sostituirsi ai figli, negando loro ogni tentativo di misurarsi con l'esperienza e l'esplorazione ma assicurando estraneità verso il mondo e incapacità di agire, inconsapevoli di cosa stia accadendo attorno e tra di loro. È facile capire perché il ruolo della scuola sia così fondamentale nel garantire una formazione completa, che consideri tutti gli aspetti di una democratica formazione e investa in una collaborazione tra la famiglia e la scuola. Gli obiettivi educativi si devono estendere lungo un continuum che tenga presente il periodo storico di frammentazione e disconnessione e l'attuale crisi della famiglia, così come i molti limiti presenti nella scuola. In Italia i progetti che sostengono e promuovono l'informazione e formazione dei genitori sono promossi dal Decreto 275 del Presidente della Repubblica dal 1999 (Mariani U., 2012). Spesso nelle scuole quando si cerca di fare prevenzione si finisce per cadere nel generico, con risultati spesso disastrosi. Altre volte anche i migliori progetti non riescono a raggiungere l'obiettivo preposto in quanto le azioni da mettere in campo non sono sostenibili dalla struttura ospitante o compatibili con la cultura, risorse finanziarie, formazione e abitudini del corpo docente. La fattibilità di un progetto è quindi il primo elemento da considerare. In quanto a efficacia, c'è un'ampia letteratura scientifica in grado di suggerire buone modalità di pianificazione per azioni di prevenzione, basta solo conoscerle e proporle con continuità. In Italia, nello specifico, si scambiano spesso attività di prevenzione con quelle ricreative: l'improvvisazione nel creare e dare vita a progetti spesso avviene senza alcuna verifica di conformità. Sono vari i modelli di prevenzione: quella *universale* si rivolge indifferenziatamente all'intera popolazione; quella *selettiva* è indirizzata a specifici gruppi a rischio; mentre quella *indicata* per target molto precisi di soggetti esposti a rischio elevato. Sono prevalentemente gli interventi di "prevenzione universale precoce" ad essere introdotti nell'ambito scolastico, dove un maggior numero di soggetti può essere coinvolto, definendo i luoghi e i tempi ottimali per pianificare e attuare metodologie di intervento precoce e a largo spettro. Nell'ambito scolastico la gran parte delle metodologie di prevenzione ha focalizzato l'attenzione sul ridurre i rischi oggettivi; altre hanno cercato di aumentare le

competenze soggettive degli individui per superare le difficoltà. Il primo si è soffermato sul contesto dei disagi dei soggetti in età evolutiva, sintetizzando maggiori informazioni volte ad accrescere la consapevolezza degli svantaggi e delle malattie e quindi a selezionare i più adeguati stili di vita. Sebbene questa metodologia, la cui letteratura internazionale risale agli anni Ottanta, non apporti evidenze scientifiche e risultati evidenti, in Italia rimane il metodo di prevenzione più seguito e utilizzato, non solo nelle scuole ma anche in vari servizi sociali e sanitari. Al contrario, la metodologia di “prevenzione promotiva” non mira a ridurre gli elementi di rischio, che derivano paradossalmente dalla stessa società e dal mercato ad essa legato e quindi difficili da sradicare, ma cerca di sviluppare e implementare elementi e fattori di agio, protezione e benessere, espandendo alcune specifiche competenze soggettive, le famose *life skills*, contribuendo a situazioni relazionali desiderabili. Non si tratta più quindi di “fare prevenzione” ma di “essere nella prevenzione”. “Esserci” significa anche assumersi la responsabilità di instaurare sani e profondi rapporti con i giovani, facendoli sentire accolti attraverso l’ascolto attivo e la disponibilità, ma anche con autorevolezza e contenimento dato dalle regole. Il potenziamento delle abilità personali è considerato da OMS, NIDA, EMCDDA la strada ottimale per promuovere benessere e aumentare fattori protettivi. Tra le varie abilità l’OMS nel 2001 ne ha evidenziate alcune di particolare importanza per uno sviluppo sano: il riconoscimento; la discriminazione e la condivisione delle emozioni degli altri; la gestione delle emozioni; la modulazione dello stress per raggiungere obiettivi concreti; il senso di controllo personale. Sarà la graduale assimilazione di queste abilità a fornire i più adeguati strumenti per gestire le pulsioni emotive. Rilevante è considerare l’efficacia di questi interventi congiuntamente alla partecipazione di famiglie e istituzioni, predisponendoli precocemente, prima che il malessere e le condotte disadattate siano già cronicizzate (Mariani U., 2012).

#### **1.4. La creatività come antidoto all’illusione scolastica**

Molto spesso le organizzazioni esprimono la necessità di trovare persone capaci di pensare in modo creativo, di comunicare e di lavorare in gruppo: persone flessibili e rapide ad adattarsi; il più delle volte riferiscono che non riescono a trovarle. Il pensiero comune è che solo alcune persone speciali siano creative e che la creatività sia un talento straordinario; in realtà, se ci sono le giuste condizioni chiunque può esserlo dato che tutti abbiamo grandi potenzialità, la parte che sembra più difficile è saperle

sviluppare (Robinson, 2015). Generalmente si pensa che essa includa particolari attività e non altre, come la danza, la pubblicità, il design o il marketing; tutte queste possono certamente esserlo, al pari di qualsiasi altra può ugualmente richiedere creatività. Talvolta viene connessa alla libera espressione, che in parte è la ragione per cui l'idea di sviluppare la creatività nell'istruzione preoccupa alcune persone. Essere creativi significa giocare con le idee e divertirsi, ma anche lavorare con grande determinazione su idee e progetti, e nel mentre formulare giudizi critici riguardo a quale pratica agisca meglio e perché. Per ogni disciplina la creatività trae le sue risorse anche dall'abilità, dalla conoscenza e dal controllo: non è un semplice fatto di libero sfogo. Trovandoci a vivere in un contesto in continua rivoluzione, sarebbe auspicabile iniziare a pensare in modo diverso alle nostre capacità e farne il miglior uso possibile. Per realizzare quanto detto, sarebbe necessario gestire le nostre organizzazioni e in modo particolare i nostri sistemi di istruzione in modi totalmente diversi. Le principali spinte che caratterizzano la rivoluzione globale sono l'innovazione tecnologica e la crescita demografica: insieme stanno modificando il nostro modo di vivere e di lavorare e oltre a danneggiare intensivamente le risorse naturali della Terra, stanno alterando la natura della politica e della cultura. Le nuove tecnologie stanno trasformando il lavoro, il quale si basa sempre di più su alti livelli di conoscenza specialistica, sulla creatività e l'innovazione. Data la velocità di tali mutazioni, i governi e le aziende ovunque riconoscono che istruzione e formazione sono estremamente necessarie a questo fine e per questo in un numero sempre maggiore sottolineano il bisogno di sviluppare maggiori energie creative e innovative. La generazione di nuove idee è strettamente collegata alla creazione di nuovi prodotti e servizi, ma anche alla conservazione di un margine competitivo. Abraham Lincoln nel 1862 nel suo discorso annuale sosteneva che dobbiamo "disincantarci", ossia che tutti trascorriamo la nostra vita fedelmente guidati da determinate idee, che però potrebbero risultare sbagliate o non avere più importanza con il tempo, siamo fermi su queste idee ma per proseguire dobbiamo risvegliarci e liberarcene (Robinson 2015, p.18). In *primis* il vero cambiamento deve sorgere nel nostro modo di pensare alle capacità e a quelle delle prossime generazioni. Tutti veniamo al mondo con talenti naturali, tuttavia pochi scoprono quali sono i propri. Tra le convinzioni più profonde in merito all'istruzione c'è quella che la considera uno strumento essenziale per riuscire nella vita lavorativa. Anche le credenze relative al

concetto di intelligenza e creatività hanno fatto svanire i talenti e represso la fiducia creativa di molte persone e tale sperpero non può dirsi deliberato ma sistematico dato che l'istruzione pubblica è un sistema ed è basata su idee ormai troppo radicate per affrontare questa realtà (Robinson 2015, p.19). I sistemi di istruzione pubblica di massa nati per rispondere alle necessità della Rivoluzione industriale incoraggiano la linearità, la conformità e la standardizzazione, la vita di oggi però è estremamente varia, dinamica e organica. La gerarchia delle discipline che la scuola propone, si fonda parzialmente sul principio della domanda e dell'offerta del mercato. L'istruzione non può essere un processo lineare perché sono le esperienze che si compiono o meno a determinare la futura preparazione e stile di vita (Robinson 2015, p.21). In tutto il mondo, i decisori politici riducono il curriculum per dare maggior rilevanza a un limitato insieme di discipline, avvolgendo le scuole nella cultura delle valutazioni standardizzate e limitando la delicatezza degli insegnanti nell'esprimere giudizi professionali in merito a cosa insegnare e come (Robinson 2015, p.25). Le riforme che si attuano vanno generalmente a soffocare proprio le capacità qualitativamente essenziali (comunicazione, creatività, collaborazione ecc.) per far fronte alle imminenti sfide precedentemente analizzate. Paradossalmente, dando elevata importanza agli standard scolastici si pensa di fare un bene all'interesse dell'economia, senza considerare i giudizi che provengono proprio da coloro che l'industria la dirigono, gli stessi che accusano l'istruzione di non formare persone sicure di sé, creative, riflessive, in grado di collaborare e comunicare efficacemente: quelle di cui avrebbero bisogno (Robinson 2015, p.26). Quando ci riferiamo all' "immaginazione", intendiamo la capacità di vedere oltre il momento presente e l'ambiente attuale. Immaginando possiamo richiamare mentalmente quello che non percepiamo con i sensi, comprendere il presente guardandolo dal punto di vista degli altri, anticipando molti futuri possibili senza precorrerli ma contribuendo a plasmarli (Robinson 2015, p.27). Nel 1934 Jean Piaget diceva che solo l'educazione è capace di salvare le nostre società dal crollo, tuttavia, troppo spesso i sistemi di istruzione al posto di volgere lo sguardo al futuro, testardamente si rivolgono al passato (Robinson 2015, p.54). Con la rivoluzione tecnologica ed economica, quindi, sono varie le riforme che vengono messe in atto: quelle nel campo dell'istruzione mirano sempre ad un *miglioramento* del sistema esistente seguendo principalmente due strategie: quella economica e quella intellettuale.

L'istruzione, infatti, non è mai stata un processo neutrale di sviluppo delle capacità naturali delle persone, perciò, fondandosi sul pilastro economico, si è modellata alle idee del mercato del lavoro mentre dal lato intellettuale ha ricavato idee particolari riguardo all'intelligenza scolastica; idee che, però, trascurano altre capacità ugualmente importanti, soprattutto ai fini della creatività (Robinson 2015, p.56). L'industrialismo, una volta affermatosi, ha dimostrato una forte influenza sulla struttura dell'istruzione di massa e anche sulla sua cultura organizzativa; così, i sistemi di istruzione hanno iniziato a orientarsi sulla base del principio della linea di produzione, quindi sul processo che vede una sequenza di fasi, ognuna delle quali si basa sulla precedente e i risultati sono prevedibili con accuratezza. Se uno studente avanza all'interno del sistema in questa sequenza alla fine verrà istruito e preparato a *qualsiasi cosa il mondo gli presenterà*, come se si trattasse di un'azienda automobilistica. Si parla della scuola come mezzo per fronteggiare la competizione con l'estero, di elevare gli standard, potenziare l'efficienza, i profitti degli investimenti e il vantaggio economico (Robinson 2015, pp.62-63). Le esperienze, così come le emozioni, le opinioni e i valori, di fatto vengono ignorate e questo è all'origine di svariati problemi che tali sistemi hanno creato. È importante ricordare che un simile sistema non prepara solamente a quello che verrà dopo, ma a quello che accade nel presente, che è costellato da correnti e controcorrenti delle forze sociali e degli impulsi personali, lontano dalla linearità e dall'utilitarismo propinato. La priorità che si dà alle discipline è modellata sul sistema industriale: in cima la matematica, le lingue, le scienze; sotto gli studi umanistici; in fondo l'educazione alle arti. Si evince che non viene considerato ciò che le arti potrebbero insegnare (Robinson 2015, p.64). Le discipline in cima alla piramide sono considerate più importanti per il mondo del lavoro e garantiscono anche uno stipendio maggiore, mentre le arti si configurano come un extra facoltativo, un'occasione di svago, relax, qualcosa di opzionale che ha a che vedere con l'espressione di sé. L'importanza delle prime discipline, oltre che per una ragione economica, come abbiamo visto, hanno anche una ragione culturale: se si crede che siano importanti è perché c'è una convinzione che supporta questa idea, che esprime il suo concetto su conoscenza e intelligenza (Robinson 2015, p.68). Il tipo di ragionamento verbale e matematico che propina questo sistema sono sicuramente importanti, ma se l'intelligenza si limitasse a questo, la maggior parte della cultura umana non sarebbe mai potuta esistere: ci sarebbe

tantissima analisi, ma gran poca azione (Robinson 2015, p.69). L'istruzione ha tre principali funzioni: personale, ossia sviluppare i talenti e le sensibilità individuali; culturale, che significa approfondire la conoscenza del mondo; economica, ovvero garantire le abilità necessarie a guadagnarsi da vivere e a essere economicamente produttivi. Considerare come tutte e tre queste funzioni interagiscono tra di loro permetterebbe di trasformare il sistema di istruzione in un processo moderno sì, ma che pone al centro anche la creatività e l'innovazione (Robinson 2015, p.71). L'istruzione ha un ruolo fondamentale nello sviluppo delle conoscenze, delle abilità e dei comportamenti per l'intraprendenza e la crescita economica, tuttavia, ci sono molte prove relative al fatto che proprio questi sistemi di istruzione stanno causando grossi problemi in tutte le aree del mercato del lavoro. In primo luogo, in molte zone del mondo il numero di laureati è aumentato e non corrisponde al numero di posti di lavoro disponibili per i laureati, senza contare i livelli di eccessiva qualificazione. Eppure pochi di questi hanno quello di cui le aziende hanno bisogno: ovunque le aziende e le organizzazioni stanno combattendo una guerra per i talenti; la maggior parte si trova a evitare di investire troppo nello sviluppo dei propri talenti temendo che questo potrebbe avvantaggiare proprio la concorrenza. In secondo luogo, nelle economie sviluppate e in alcune di quelle emergenti, l'aumento della disoccupazione comporta i relativi rischi sociali: l'alienazione e l'inattività prolungata (Robinson 2015, pp.71-72). Il numero di disoccupati non è più solo un problema economico: i disoccupati a lungo termine sono sempre più marginalizzati dalle forze trascinanti del cambiamento sociale ed economico e si percepiscono impotenti nel cambiare le cose; essendo concentrati in aree specifiche, si riduce anche loro possibilità di riattivazione. Senza un lavoro, o prospettive di trovarne uno, si innesca un contraccolpo violento. Nelle principali città europee la violenza e la lotta tra bande stanno diventando una caratteristica quasi endemica della vita degli adolescenti. Uno dei segni più allarmanti è l'apparizione di una sottoclasse stabile: le persone private del diritto del lavoro, sono coinvolte in un circolo vizioso di crimine, povertà e disperazione. Il prezzo da pagare per sedare la rabbia e la frustrazione di chi si percepisce emarginato e senza speranza potrebbe essere molto alto (Robinson 2015, p.77). Se ci fermiamo poi a considerare i costi della carcerazione, questi sono assai più elevati di quelli dell'istruzione. Non c'è investimento nei talenti delle comunità marginalizzate, sebbene sviluppare i talenti e le ambizioni di chi è in una

situazione di disagio è nettamente il modo migliore per reinserire queste persone nella società ed evitare l'acuirsi dei costi della recidiva. Nel 1996, un simposio sulla creatività tenutosi in America è arrivato alla conclusione che il governo, dando precedenza ai propri ruoli punitivi anziché a quelli educativi, ha messo a rischio la mobilità sociale, che è un principio fondamentale della vita americana, e con essa anche la possibilità di ricrearsi della persona, un aspetto primario dell'immaginario americano (Robinson 2015, p.78-79). Questo può far ragionare sul cambiamento delle priorità del Paese, che sembrano sempre più distanziarsi dalla costruzione del futuro, avvicinandosi a soluzioni a breve termine, nonostante la complessità dei problemi sociali e culturali (Robinson 2015, p.79). I ragazzi e le ragazze che frequentano oggi la scuola vivono una pressione maggiore legata alla valutazione, che inizia dall'infanzia, e arriva fino all'Università e oltre (Robinson 2015, p.81). In uno studio sui comportamenti suicidari tra gli studenti, Rory O'Connor e Noel Sheehy concludono affermando che i ragazzi sono sottoposti a "pressioni a essere abili in tutto, felici, di successo, di talento, creature giovani e brillanti e loro vogliono essere all'altezza. [...] Subiscono pressioni a non sembrare sotto pressione" (O' Connor & Sheehy, 2000, p. 81). Il numero di suicidi nelle università mette sotto i riflettori come le nostre attuali aspettative riguardo al successo scolastico siano rischiosamente alte. Sono molti i professionisti che chiedono alle scuole di investire più tempo nello sviluppo di abilità di base come comunicazione e risoluzione di problemi, competenze che sono necessarie per saper affrontare la vita futura (Robinson, 2015): "Solo aiutando i ragazzi a parlare possiamo combattere lo stigma associato all'incapacità di gestire stress e la riluttanza a rivolgersi a qualcuno per farsi aiutare" (O' Connor, 2000, p. 81). Supponendo che il successo scolastico sia il culmine della vita, non si sta insegnando ad affrontare la probabilità di non raggiungerlo, quindi, non si insegna ad affrontare l'insuccesso. Le premesse alla base di questi approcci si sono radicate tanto in fondo nella coscienza comune che molte persone non sembrano esserne consapevoli, fondendosi con le ideologie quotidiane del senso comune, e come tante altre cose, per quanto possano sembrare scontate, sono invece semplicemente sbagliate e le capacità creative di intere generazioni sono state vanamente sacrificate per un'*illusione scolastica* (Robinson, 2015, p. 82).

## 1.5. Ripensare in modo creativo le intelligenze

Non si può più considerare ottimale l'idea per cui innalzando gli standard scolastici si andranno automaticamente a risolvere i problemi elencati, è necessario ripensare il concetto di intelligenza, della capacità e natura della creatività (Robinson 2015, p.83). Pur non esistendo una definizione condivisa di intelligenza, ci sono due idee che nel senso comune prevalgono e sono entrambe profondamente legate all'idea di capacità scolastica: il ragionamento logico-deduttivo e la conoscenza proposizionale. Il QI è un'invenzione del mondo moderno che porta con sé alcune caratteristiche. Riconosce ad ogni persona una determinata capacità intellettiva (o quoziente): questa quantità di intelligenza può essere misurata attraverso vari test<sup>8</sup> i quali possono anche predire le prestazioni scolastiche future dei bambini (Robinson 2015, pp.84-85). Il QI è considerato l'indice di intelligenza generale, ritenendo che rifletta le capacità intellettive generali di una persona, quando in realtà non è altro che un prodotto di valori culturali e assunti scientifici definiti. Questo tipo di concezione è però diventato limitato, poiché ignora molte altre capacità intellettive che, come vedremo, sono basilari per il nostro prosperare; per farlo però è necessario cambiare il modo in cui vediamo l'intelligenza e porci altre domande (Robinson 2015, p.86). Come Susanne Langer (1895-1985) ha sostenuto che la prospettiva intellettuale di una società, o di un periodo storico, non si definiscono solo per gli eventi che accadono, ma anche dalle idee che le persone impiegano per indagare la propria vita. Le teorie si generano in risposta a domande e a queste si può rispondere solo in un numero limitato di modi<sup>9</sup>. A questo proposito, sono proprio le domande che un'epoca si pone e i problemi che identifica ad essere importanti in quanto rivelatori della sottostante visione del mondo. Questi mondi sono la base della nostra ideologia, che fissa i limiti della teoria, confinandoci e facendoci propendere verso quella o questa serie di domande e risposte (Robinson, 2015, p. 89).

---

<sup>8</sup> La base del moderno test di intelligenza ha le sue origini nel Diciannovesimo secolo, quando Sir Francis Galton, cugino di Charles Darwin, dopo aver letto "L'origine della specie" ipotizzò che la vita umana fosse in grado di seguire gli stessi principi della selezione naturale: se l'ereditarietà ricopre un ruolo fondamentale nello sviluppo umano, può essere possibile rendere migliore la razza umana con procedure di riproduzione selettiva. Con tale idea in mente si impegnò a rilevare e misurare l'"intelligenza generale" confrontandola tra individui. Fu poi Alfred Binet che all'inizio del Ventesimo secolo sviluppò un test per bambini che più che scientifico era pragmatico: voleva identificare i bambini bisognosi di sostegno educativo speciale utilizzando la differenza tra età mentale ed età cronologica come indice di ritardo. Tuttavia, seppur pensato per un contesto limitato, tale test venne impiegato in ogni tipo di contesto, specialmente negli Stati Uniti. In seguito, il test è stato usato per convalidare o denigrare teorie sulle differenze razziali, etniche e sociali.

<sup>9</sup> Vedi (Langer, 1951).

Thomas Kuhn (Kuhn , 1970) chiamò “paradigma” quel complesso di regole e ipotesi che definiscono i modi fissati di fare le cose; un nuovo paradigma può affiorare quando una nuova idea o un nuovo metodo, costringono ad un duro esame i modi di pensare correnti e li trasformano. Le “idee generative”, come le definisce Susanne Langer, illuminano le cose e offrono una nuova forma, un nuovo significato, in molti campi diversi, che prima non avevano (Langer, 1951). I nuovi modi di pensare non si sostituiscono semplicemente a quelli vecchi; spesso si aggiungono e coesistono per del tempo, creando spesso tensioni e problemi, ma aprendo comunque uno spazio che prima non c’era e fornendo quindi una nuova cornice di riferimento (Robinson, 2015, p. 90). Prima dell’epoca industriale l’istruzione delle scuole di grammatica medievali era strettamente classico<sup>10</sup>. Con il Rinascimento si ebbe un occhio di riguardo all’approccio pratico degli insegnamenti, finché con Francis Bacon (1561-1626), si arrivarono ad includere altre materie nel curriculum della scuola, come la storia, le lingue moderne e le scienze. Tre furono le cause che portarono a modificare l’opinione generale sull’istruzione, ma anche alla revisione del curriculum delle scuole di grammatica: l’influenza della scienza e della tecnologia, l’industrialismo, le nuove teorie sulla natura dell’intelligenza e dell’apprendimento. L’avvento della scienza nella psicologia portò a considerare nuove teorie in merito all’intelligenza e al suo sviluppo, così come al modo di imparare dei bambini che contrastavano con un’educazione fermamente classica, focalizzata sull’apprendimento della grammatica e della logica formale. Ben presto scomparirono dalla gerarchia le materie classiche, che vennero rimpiazzate con le note discipline precedentemente indicate. L’illusione scolastica rimpiazzò quella classica (Robinson, 2015, p.101). Negli anni del dopoguerra, i test del QI servivano ad incanalare i tantissimi giovani nei vari tipi di scuole accessibili. In generale, i test SAT (*Scholastic Assessment Tests*) così come i test QI non hanno mai veramente valutato l’intero repertorio delle capacità intellettive di uno studente e non lo fanno nemmeno oggi: si utilizzano ancora le prove scritte a tempo, che premiano la capacità di ricordare informazioni fattuali nel breve termine, escludendo quelli le cui capacità e interessi si

---

<sup>10</sup> L’istruzione classica si basava sulle sette arti o scienze liberali: grammatica, retorica, dialettica, aritmetica, geometria, musica e astronomia. Le prime tre, note come il trivio, costituivano le basi del curriculum delle scuole di grammatica. Le altre quattro, note come il quadrivio, formavano i fondamenti del curriculum universitario. Le scuole di grammatica erano state viste come strumento per la crescita sociale e considerate migliori delle scuole secondarie moderne. Uno dei loro principali scopi era garantire un percorso che permettesse di accedere alle università.

riversano altrove (Robinson, 2015, p.103). Come abbiamo visto, le nostre idee possono darci libertà o imprigionarci. Il paradigma contemporaneo è ancora governato dall'ideologia che si sostituì alla cultura medievale: l'ideologia del razionalismo, dell'oggettività e della conoscenza proposizionale. Paradossalmente, ci interroghiamo su come elevare gli standard scolastici, ma non ci chiediamo se siano proprio questi che ci faranno sopravvivere nel futuro. Chiedendoci dove possiamo scovare persone di talento, ignoriamo i talenti delle persone di cui siamo attornati. Guardiamo, ma senza vedere, dato che il nostro modo abituale di valutare le capacità ci allontana da quanto abbiamo già davanti. Tentiamo varie strade per incentivare la creatività e l'innovazione, ma soffochiamo i processi e le situazioni che hanno alta probabilità di produrle. La crepa creatasi tra intelletto ed emozione, arti e scienze è frutto della tradizione razionalista che ha distorto e sbilanciato l'idea di creatività, svalutando e trascurando importanti capacità che purtroppo troppe volte, per questo stesso motivo, non emergono e rimangono quindi latenti. Molti bambini con buone capacità scolastiche non scoprono le loro altrettanto capacità e chi va un po' meno bene potrebbe rimanere deluso dalle sue basse prestazioni scolastiche, considerandosi, per l'esiguo successo, poco intelligente. L'intelligenza umana può sicuramente comprendere anche la capacità di compiere le attività scolastiche, ma non è tutto, e sicuramente non garantisce successo nella vita, anzi (Robinson, 2015, pp.107-108). Una delle certezze che sta alla base della filosofia contemporanea è che viviamo in due mondi distinti: il mondo interiore della coscienza personale e il mondo esterno delle circostanze materiali. Questa visione spesso ci porta a fare degli errori di valutazione. Il primo mondo sarebbe quello che esiste a prescindere da noi, ed è il mondo degli oggetti materiali, degli eventi e delle persone; il secondo sarebbe quello che esiste solo perché noi esistiamo ed è quello della nostra coscienza, delle emozioni e delle sensazioni personali (Robinson, 2015, p.110). Come sosteneva Bertrand Russell, la mentalità scientifica non è tanto un rifiuto dei dubbi filosofici: è più che altro una dimostrazione del fatto che, nella vita quotidiana, diamo per indubbe molte cose che, a un esame più attento, si rivelano piene di evidenti contraddizioni (Russell, 1970). Riconoscere la differenza tra il nostro mondo e quello esterno è però una fase importante nello sviluppo dell'identità personale (Robinson, 2015, p. 111). Il nostro modo di vedere il mondo è profondamente influenzato dalle nostre interazioni con le altre persone, non da ultimo per il fatto di utilizzare forme concrete di

rappresentazione, come la lingua che parliamo. Il processo attraverso il quale diamo vita a questa produzione è la creatività ed è nell'interazione con gli altri che tessiamo le svariate stoffe della cultura umana. I sensi sono i canali attraverso i quali recepiamo informazioni dal mondo esterno e che si pongono tra questo e la nostra coscienza; però, quello che ricaviamo, il contenuto dei nostri pensieri, dipende in parte anche dalla nostra configurazione fisica e ovviamente culturale (Robinson, 2015, p.115). La visione razionalista<sup>11</sup> della conoscenza centralizza la sua visione sulle facoltà logico-deduttive della mente, mentre invece la coscienza va oltre queste facoltà: l'essenza del cervello è organica e interagisce con tutti gli stati e processi fisici del nostro corpo. È ormai noto che i nostri stati mentali sono ampiamente connessi alla nostra salute fisica e ai nostri bisogni e desideri; in questo, la formazione accademica è estremamente limitata: l'attenzione viene posta sulla testa dell'alunno, in particolare sulla parte sinistra. Si pensi alla danza: i ballerini godono dell'esperienza del proprio corpo e delle forme di conoscenza ad esso legate, nonché dell'espressione delle idee e delle emozioni, che non potrebbero apparire se non in quella stessa forma che, grazie al movimento, che non rimane solo movimento: educa al rigore, alla precisione e alla consapevolezza dei propri limiti (Robinson, 2015, p. 116). L'intelligenza, quindi, comprende la possibilità e la capacità di esprimere interamente i propri pensieri e lo si può fare attraverso i numeri, le parole, le immagini, i suoni, i movimenti e in tutti gli altri modi in cui queste modalità sono correlate. L'intelligenza non esclude le capacità di far fronte in modo efficace alle difficoltà pratiche del vivere quotidiano. Howard Gardner (1993), noto soprattutto per la sua teoria delle intelligenze multiple, definisce l'intelligenza come la capacità di risolvere problemi in un dato contesto. Il punto è che l'intelligenza ha molte sfumature, è ricca, complessa e notevolmente diversificata (p.117). Lo scienziato Roger Sperry condusse una serie di esperimenti su soggetti i cui emisferi (destra e sinistra) funzionavano in autonomia, detti soggetti *split-brain*, i quali erano in grado di svolgere due compiti in contemporanea, slegati tra di loro, come disegnare un'immagine con una mano e nel frattempo scrivere con l'altra; i risultati che emersero misero in luce che i due emisferi del cervello compivano funzioni diversificate, ma complementari. La parte sinistra era coinvolta nei procedimenti logici – linguaggio e matematica – quella destra comprendeva operazioni globali come riconoscere i volti e l'orientamento nello spazio

---

<sup>11</sup> Quella che separa la mente dal corpo che spesso viene presentata con la dicitura “dualismo cartesiano”.

fisico (Robinson, 2015 p.118). C'era una corrispondenza fisica con le due tradizioni della cultura dell'Europa occidentale: l'emisfero sinistro era collegato all'analisi logico-deduttiva dell'Illuminismo e al metodo scientifico; l'emisfero destro ai moti romantici della bellezza, dell'intuizione e della spiritualità. Si notò facilmente che l'intero pilastro dell'istruzione poggiava solamente su un emisfero, quello sinistro (Robinson, 2015, p.119). James Hemming arrivò a concludere che istruire le persone solo tramite le attività dell'emisfero sinistro, previste dal curriculum scolastico, era come allenare una persona per una gara di corsa esercitandola solo con una gamba e lasciando atrofizzare i muscoli dell'altra. Le due metà devono funzionare insieme e questo ce lo dicono anche le tecniche di *imaging* di scansione del cervello, che mostrano come anche le azioni più semplici coinvolgono e attivano diverse parti del cervello; alcune di queste sono strettamente associate a particolari funzioni mentali, ma intervengono anche in altri processi (Robinson, 2015, p.120). Il processo creativo quindi non si può ricondurre ad una sola capacità che abita una specifica zona della persona, ma emerge con la vitalità e la convergenza di modi diversi di vivere e pensare. La peculiarità dell'intelligenza la ritroviamo quando assumiamo che, come abbiamo in parte già detto, le persone sono molto, molto di più della loro disposizione per gli studi. Ognuno ha punti di forza diversi rispetto alle varie intelligenze, quindi, è praticamente insensato definirci più o meno intelligenti per le nostre ottime prestazioni scolastiche rispetto ad una persona che si esprime straordinariamente in una disciplina come la danza. Le capacità scolastiche da sole non possono dare un pieno e vero riconoscimento della persona, nella sua totale bellezza (Robinson, 2015, p.121). L'idea per cui i lavori pratici o lo studiare per apprendere un mestiere abbiano intrinsecamente meno valore – soprattutto in termini di prestigio – rispetto alla carriera universitaria, devia i naturali percorsi delle persone dal riconoscere i loro veri talenti: questi restano come costipati in una logica disciplinare e gerarchica, troppo stretta per fiorire. Eppure, nonostante questa idea data per scontata, ci sentiremmo persi senza una casa in cui abitare che, inevitabilmente, è stata costruita da qualcuno che ha seguito percorsi diversi da quelli ritenuti di prestigio, (Robinson, 2015, p.122). Non riconoscersi nei sistemi scolastici, perché giustamente non ci si sente liberi di esprimersi, ma oppressi e spesso ignorati, porta spesso all'abbandono scolastico e questi sono gli stessi giovani che, come abbiamo visto, possono intraprendere strade pericolose e hanno poi molte volte a che fare con il sistema della giustizia minorile. La

connessione tra l'incarceramento dei delinquenti e gli elevatissimi costi sociali, economici e personali così come il tasso di recidiva, lo abbiamo già considerato, ma ora forse possiamo ragionare sul fatto che anche le strategie per affrontare tali allontanamenti devono essere diversificate e migliorate, al più presto (Robinson, 2015, p.130). Come abbiamo visto, la coscienza umana prende forma dalle idee, convinzioni e valori che sviluppiamo dalle nostre esperienze e tramite i significati che deduciamo da queste: creiamo il nostro mondo e possiamo sempre ricrearlo. Le più grandi idee generative hanno sconvolto e trasformato la storia umana, ma il processo creativo vale anche per cambiamenti da parte di singole persone e gruppi (Robinson, 2015, p.148). Ciò che caratterizza ogni processo creativo è sempre e comunque lo sconfinamento di quello che già sappiamo ora, esplorando nuove possibilità. Essere creativi significa giocare con un'idea, nell'improvvisare una tematica; tuttavia, molto del lavoro creativo non è totale libertà da ogni vincolo: gran parte di questo richiede di attenersi a direttive o convenzioni specifiche. Pur lavorando entro dei vincoli spesso si ottengono risultati eccellenti: si pensi ad alcune delle più belle poesie in forma di sonetto o le regole fisse che lo scrittore deve rispettare. Questi sono vincoli che non devono essere considerati limiti alla creatività, ma una vera e propria impalcatura (Robinson, 2015, p.149). Questo processo si definisce tale proprio perché sviluppa delle idee iniziali che possono essere modificate, rifiutate o scelte nel corso dello sviluppo stesso così come arrivare a totali insuccessi e cambiamenti radicali. Se non si è pronti a sbagliare, dunque sarà difficile arrivare a qualcosa di nuovo (Robinson, 2015, p.150). Il lavoro creativo, nel considerare quali siano realmente le idee buone, quelle che funzionano e quelle che funzionano meno, necessita di valutazione, giudizio e pensiero critico; sollecitare le persone a comprendere l'importanza di questa interazione tra pensiero generativo e valutativo è un compito primario dello sviluppo creativo (Robinson, 2015, p.151). L'attenzione in questo processo deve essere rivolta alla cosa giusta e anche se in alcuni momenti è importante essere critici, è essenziale dare al pensiero il tempo di distendersi. Fatta nel modo e momento giusto la valutazione è fruttifera; al contrario sarà improduttiva e sradicherà l'idea sul nascere. Allo stesso modo, svolgere troppe cose insieme o troppo presto può inibire la creatività (Robinson, 2015, p.152). Peggio ancora, una persona crederà di non essere creativa se tenterà di elaborare la versione finita in un solo gesto. Un risultato può essere nuovo e dunque creativo in differenti modi: per la persona

stessa, per la comunità o per l'umanità tutta (Robinson, 2015, p.154). Spesso si giunge a questo tramite connessioni inconsuete: cogliendo analogie tra idee che prima non erano state collegate. Queste combinazioni poco comuni rendono il nostro modo di pensare non lineare ma articolato su più livelli diversi: è il processo che Arthur Koestler (1975) definisce di *biassociazione*. Il pensiero creativo, come abbiamo visto, richiede di attraversare i confini tra differenti cornici di riferimento. La danza è collegata alla conoscenza musicale, le arti visive all'intelligenza spaziale, la composizione musicale è caratterizzata da una conoscenza implicita della matematica. La tecnica e lo strumento che si utilizzano in un processo creativo necessitano di controllo, che deve essere appresa ed allenata; tuttavia, un ballerino può avere un'ottima preparazione ma non essere creativo, forse perché non utilizza il suo mezzo migliore; così come un musicista può essere molto bravo con il suo strumento, ma non per questo amare quello che fa (Robinson, 2015, p. 156). Tale processo si rivela essere più complesso di quello che sembra e deve trovare un giusto equilibrio tra far acquisire abilità e stimolare l'immaginazione a esplorare nuove idee. Nella nostra vita abbiamo sempre la possibilità di pensare in modo creativo in quello che facciamo, anche se spesso ci adattiamo a routine di comportamento e abitudini di pensiero: affrontando un problema o una nuova situazione molto spesso a prevalere sono le nostre consolidate abitudini che faticano a trovare originali risultati. La differenza tra queste due abitudini sta nell'approccio: se il pensiero logico deduttivo vede le idee svilupparsi in una coerente successione, conducendo ad un limitato numero di risposte accettabili, il pensiero laterale e divergente avanza tramite associazioni libere, spesso usufruendo di metafore o analogie, magari parafrasando la stessa cosa per aprire più porte possibili (Robinson, 2015, p.157). Come abbiamo già visto, molto spesso le domande su cui ci interroghiamo sono più importanti delle risposte che cerchiamo, ed è questo il reale valore di un'idea generativa: suscita nuovi interrogativi. Simili tecniche di pensiero creativo sono dunque utili per generare un movimento di idee e possibilità e comprendono l'insieme di abilità sviluppate da Edward De Bono<sup>12</sup> e il concetto di *problem solving* di William Gordon e George Prince<sup>13</sup>; usate in modo adeguato queste possono dare grandi vantaggi nel

---

<sup>12</sup> Vedi sito di Edward De Bono, <http://www.edwdebono.com>.

<sup>13</sup> Questi autori furono i cofondatori di Synecticsworld (<http://www.synecticsworld.com>). La teoria Synectics si basa su tre assunti fondamentali:

lavoro, nella comunità e nella vita personale. Queste tecniche evidenziano inoltre l'importanza di dare feedback positivo e non negativo alle proposte degli altri e di condividere più punti di vista. Aiutare le persone ad avvicinarsi ai giusti mezzi, alle giuste domande da porsi, è quindi il modo più probabile per avvicinarle a sé stesse e far uscire ciò che di meglio portano dentro (Robinson, 2015, p.161).

### **1.6.Razionale ed emozionale coesistono**

La creatività non si rivolge solo al pensiero, parla anche alle emozioni. L'alfabetizzazione emozionale è da tempo isolata dall'istruzione scolastica ed è indubbio che questa abbia avuto una parte nell'allontanare le emozioni dalla cultura occidentale. Il curriculum scolastico di fatto ignora l'importanza di sviluppare *le soft skills* così come tante altre capacità: è una caratteristica strutturale dello scolasticismo. Negli ultimi cinquant'anni sono state due le visioni del mondo, spesso caratterizzate da forti tensioni: una proveniente dall'Illuminismo e una dal Romanticismo. Un tratto comune è l'interesse all'individualismo, anche se le visioni su come una persona diventi un individuo sono molto differenti. La visione dell'"individuo razionale", nel primo caso, e quella dell'"individuo naturale", nel secondo, intensificano la divisione fra intelletto ed emozioni e hanno implicazioni diverse ai fini dell'istruzione e della creatività. Nella visione razionalista l'individuo ha determinate qualità della mente e sono proprio quelle che l'istruzione dovrebbe promuovere. Con questa visione si sono sviluppate varie differenze nei sistemi della filosofia e dell'indagine scientifica; la logica e la deduzione sono i veri segni del pensiero autonomo, ma anche la fonte più sicura di conoscenza di sé e del mondo fisico (Robinson, 2015, p.173). La conoscenza sarebbe dunque oggettiva e indipendente dai valori culturali e dai sentimenti personali. L'approccio all'istruzione, secondo questa visione, vede nel coltivare i poteri della ragione logico-deduttiva il fiorire di una mente razionale, la quale si sviluppa appropriandosi dei vari saperi che queste forze logico-deduttive generano. La scuola è quindi una forma di iniziazione. Secondo la prospettiva dell'individualismo naturale, invece, ogni bambino viene considerato per natura un individuo unico con talenti e

- 
- la produzione creativa aumenta quando le persone creative acquisiscono consapevolezza dei processi psicologici che controllano il loro comportamento;
  - la componente emozionale del comportamento creativo è più importante di quella intellettuale; la componente irrazionale è più importante di quella razionale;
  - le componenti emozionale e irrazionale vanno intese e utilizzate come strumenti di precisione per aumentare la produzione creativa;

sensibilità innati. L'istruzione dovrebbe quindi far emergere tali qualità, al posto che reprimerle imprimendo nei giovani valori e idee del mondo adulto. Inoltre, dovrebbe favorire lo sviluppo globale del bambino e non solo le sue capacità scolastiche, coinvolgendo le emozioni, lo sviluppo fisico, l'educazione morale e la creatività. La conoscenza di sé in questo senso è importante tanto quanto la conoscenza del mondo esterno. Esplorare le emozioni e i valori personali risulta fondamentale, così come le possibilità di esercitare l'immaginazione e l'espressione di sé: si tratta di un processo di autorealizzazione (Robinson, 2015, p.174). Sono vari i pionieri dell'istruzione che durante il periodo del Romanticismo e nei due secoli successivi misero al centro l'importanza del gioco e della creatività nello sviluppo del bambino: Jacques Rousseau<sup>14</sup>(1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1847), Friedrich Frobel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925), Carl Orff (1895-1982) e John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966). È dai tempi di Platone e Aristotele che il valore del gioco fisico e immaginativo viene riconosciuto. Con l'avvento delle teorie dell'evoluzione di Darwin lo sviluppo umano diventò oggetto di studio scientifico: i comportamenti umani si pensava fossero legati alla sopravvivenza della specie, visto il lungo tempo dedicato al gioco, questo doveva avere una funzione biologica. Nell'ultimo secolo varie sono state le spinte incoraggianti verso approcci più creativi all'istruzione: John Dewey ha sviluppato nuovi metodi didattici nella sua scuola-laboratorio, incoraggiando ad "apprendere facendo"<sup>15</sup>. Un rapporto del 1932 sull'istruzione elementare negli Stati Uniti (Board of Education, 1932) dichiarava che l'istruzione doveva considerare il bambino nella sua interezza; evidenziava l'importanza del gioco, dell'espressione di sé e delle attività creative, le quali, "se gli psicologi dicono il vero, sono molto strettamente connesse allo sviluppo della percezione e delle emozioni". L'istruzione, quindi, doveva mettere al centro l'esperienza, la curiosità e le capacità emergenti dei bambini, trascurando l'idea di proporre l'apprendimento solo come una serie di lezioni da imparare. La prospettiva naturalista, dunque, denunciava l'emarginazione delle emozioni, dell'intuizione, la sensibilità e la creatività guadagnando così terreno negli anni Cinquanta e Sessanta. Nel decennio successivo

---

<sup>14</sup> Rousseau nel 1780 pubblicò "Emilio", in cui invocava un nuovo approccio all'istruzione che fosse basato sul gioco e sul piacere.

<sup>15</sup> Alla Dalton School di New York e alla Porter School nel Missouri, gli insegnanti incoraggiavano ad "apprendere facendo", idee che si riconducono ad un più ampio movimento degli anni Trenta che cercava di promuovere la creatività e l'espressione de sé nelle scuole.

questi concetti abbracciarono vari movimenti culturali generalizzati compreso il movimento per la crescita personale (Robinson, 2015, p. 176). Chi condivideva un approccio naturalista all'istruzione non condivideva per forza la stessa filosofia né tanto meno promuovevano le stesse prassi; lo stesso si può dire della filosofia razionalista. Più queste si infiltravano nel tessuto sociale e nell'istruzione pubblica più la scelta tra le due diventava una vera e propria opzione: istruzione tradizionale basata sulle discipline o un'istruzione progressista centrata sul bambino. Per quanto diversi gli approcci, entrambi volevano liberare il bambino dalle influenze della cultura e acuire la divisione fra intelletto ed emozione: erano contro l'oggettivismo, ossia al fatto di trattare la conoscenza in termini impersonali (Robinson, 2015, p.177). Come vedremo, emozione e ragione non sono separate e isolate reciprocamente, tutte le aree del cervello sono connesse con i circuiti neuronali. Possediamo due modi diversi di conoscere il mondo: quello razionale e quello emozionale, il rapporto tra controllo razionale ed emotivo sulla mente segue il principio per cui più l'emozione è forte e più la mente emozionale prevale su quella razionale, che perde di efficacia (Robinson, 2015, p. 180). Questo aspetto sembra derivare dal grande vantaggio evolutivo di possedere emozioni e intuizioni come guida per la nostra risposta istantanea alle situazioni, soprattutto quando la nostra vita è in pericolo (Goleman, 1996). Intelletto e ragione, tuttavia, devono mantenere un equilibrio tra di loro per funzionare al meglio e per vivere una personalità equilibrata. Infine, un altro retaggio che hanno portato Illuminismo e Romanticismo sta nelle differenze tra arti e scienze. È comune credenza che le scienze riguardino la conoscenza, i fatti e l'oggettività mentre le arti le emozioni, l'espressione personale, la soggettività; le scienze porterebbero alla conoscenza pura, mentre le arti alla conoscenza di sé stessi. Il prototipo dello scienziato è la persona metodica, distaccata e obiettiva, mentre una personalità artistica è appassionata e creativa. In realtà i due processi nelle arti e nelle scienze sono molto accomunati: entrambi coinvolgono fattori oggettivi e soggettivi, fanno uso della conoscenza, delle sensazioni e dell'intuizione quindi anche di elementi non logici. In entrambi i casi le passioni personali vengono dispiegate e sia le scienze che le arti possono influenzare la nostra percezione del mondo (Robinson, 2015, p.181). La scienza comprende un'ampia scelta di discipline e ambiti di interesse e lo stesso fanno le arti: queste caratteristiche dovrebbero farci riflettere sul modo in cui pensiamo ai processi creativi e a come potenziarli nel sistema scolastico. Il processo di

indagine scientifica sembra impersonale, ma implica un forte coinvolgimento personale per la scelta del problema da studiare, i metodi di indagine, il giudizio personale e i criteri di obiettività (Robinson, 2015, p.182). La decisione può ovviamente emergere da un intrico di interessi e motivazioni personali. Essendo le passioni espressioni di valore, queste esprimono che qualcosa è importante per quella persona: sono molte le persone che hanno realizzato grandi scoperte animate da un amore per la natura dei processi coinvolti (Robinson, 2015, p.183). I significati obiettivi sono quelli comprovati utilizzando criteri concordati da determinate comunità; perciò, i significati obiettivi non sono impersonali ma interpersonali e questo non garantisce che corrispondano alla realtà delle cose. La conoscenza scientifica, e da questo si capisce la scuola-laboratorio di Dewey, è il prodotto della mente creativa che opera tramite il ragionamento e il confronto, la discussione e sviluppo della conoscenza alla luce di nuove intuizioni e riscontri. Il movimento che sottende l'energia intellettuale e la spinta creativa non si interessa ai soli fatti, ma a cosa questo rappresenti: non solo osservazione ma anche spiegazione e significato (Robinson, 2015, p.185). Allo stesso modo, un'opera teatrale è aperta all'interpretazione su due livelli: quello che viene detto in essa e attraverso questa. Il significato è variabile per l'attore, il regista o il drammaturgo (Robinson, 2015, p.187). Un'opera teatrale propone una rappresentazione, ma non la determina, il suo effetto principale è quello di essere un catalizzatore. Pensare però che i giudizi in merito all'arte siano solo opinioni personali è errato quanto credere che tutte le opinioni scientifiche siano inconfutabili. Al cuore di ogni processo creativo deve esserci significato e interpretazione (Robinson, 2015, p.188). Artisti e scienziati quindi non si differenziano perché si occupano di temi completamente diversi, di conseguenza, a distinguerli davvero non è il *cosa* interessa loro, ma il *come* questi li interessi. I tipi di conoscenza sono diversi così come le attività che mettono in atto e i metodi che utilizzano per afferrarle. Questo per dire che l'accomunarsi di questi processi tra arti e scienze sta portando ad un riconoscimento di una comprensione più olistica della coscienza umana così come delle relazioni tra sentire e sapere, di come il nostro modo di sentire e pensare apra a più ampie possibilità di comprensione di mondi possibili (Robinson, 2015, p.189). Le idee creative possono essere frutto dell'ispirazione creativa di singole menti, ma non emergono in un vuoto culturale; è più probabile che la creatività individuale sia stimolata dal lavoro, dalle idee e dai risultati di altre persone.

Ritornando al discorso espresso in merito alle organizzazioni e le politiche economiche e scolastiche di cui parlavamo, che come abbiamo detto richiedono persone che siano dinamiche e creative, si può dire che puntare all'innovazione senza espandere le abilità immaginative e creative dalle quali essa dipende è pressoché poco probabile, se non impossibile. Una cultura dell'innovazione, come abbiamo visto, dipende dai procedimenti di immaginazione e creatività che le danno origine ed è possibile solo se l'iniziativa è guidata dai vertici dell'organizzazione. Le organizzazioni umane non sono da considerare macchine, come spesso si arriva a pensare, dal momento che custodiscono valori, emozioni, percezioni, opinioni, motivazioni e storie di vita. Un'organizzazione non è la struttura fisica nella quale essa opera: è la rete di persone che la compongono (Robinson, 2015, p.214). Anche in questi contesti gli errori non dovrebbero essere condannati, ma accolti, poiché come abbiamo visto, è necessario sbagliarsi, far marcia indietro e ricominciare daccapo. Da parte del mondo delle imprese c'è invece la predisposizione a ragionare nel breve termine. Tuttavia, queste tendenze nascono proprio come reazione agli stessi processi di cambiamento che implicano una visione a lungo termine. Immersi in mercati sempre più impetuosi, le spese destinate alla ricerca sperimentale, al pensiero creativo e allo sviluppo futuro vengono ridimensionati nell'interesse dei risultati immediati: questo rischia di soffocare proprio le fonti della creatività dalle quali dipende il successo a lungo termine (Robinson, 2015). Per quanto riguarda l'istruzione: spesso si dimentica che al centro di questa c'è il rapporto tra insegnanti e studenti; se gli studenti non imparano non si ha istruzione. In vari sistemi scolastici la chiarezza di questo rapporto viene troppo spesso offuscata dai programmi politici, dai regimi di valutazione, dalle condizioni di impiego, dagli standard nazionali ecc. Tra questi altri interessi, i reali bisogni degli studenti finiscono spesso nel dimenticatoio, motivo per cui come abbiamo visto tanti abbandonano la barca. La chiarezza degli obiettivi è fondamentale in tali organizzazioni, in cui sono molte le persone coinvolte e vari i ruoli da ricoprire. Deve essere chiara l'attività fondamentale sulla quale tutti questi ruoli vanno a concentrarsi, riconoscendo che tutte le posizioni possono contribuire creativamente a migliorarla. L'attività prioritaria delle scuole è migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti. I principi della leadership creativa nella scuola rivestono ogni strato: i dirigenti scolastici hanno la responsabilità nell'alimentare una cultura che li concretizzi, ampliando il

coinvolgimento creativo di ogni componente del gruppo (Robinson, 2015, p.238). Ogni studente ha interessi e stili di apprendimento differenti, perciò come e cosa viene loro insegnato si auspica riesca ad attivare le loro energie, immaginazione e modi di imparare. Essendo una scelta personale quella di imparare, quindi democratica, praticare l'insegnamento sotto costrizione o sotto minaccia di punizione porterà anche gli studenti più restii ad imparare a memoria per evitarsi le relative conseguenze (Robinson, 2015, p.240). Ma questo non è quello che vorremmo: per gli studenti che sperimentano la scuola e per quelli che l'hanno abbandonata, esistono numerosi programmi personalizzati; negli Stati Uniti un noto programma è il *School of One* che dispone di un algoritmo dell'apprendimento che genera ogni giorno varie tabelle di attività e risorse precise per ogni studente e insegnante. In molti pensano che un curriculum personalizzato sia un'utopia, troppo costoso e dispendioso per il tempo da dedicare ad ogni studente. Tuttavia, oggi e nel prossimo futuro, sembra non esserci alternativa: l'istruzione o è personale o non è istruzione e non deve essere quindi visto come un costo ma come un investimento a lungo termine, sia economico che umano; per di più le tecnologie informatiche di cui disponiamo oggi permettono questo (Robinson, 2015, p.241).

## **2. Le emozioni parte del nostro vivere**

### **2.1. In sintesi la storia delle emozioni**

Le emozioni sono parte della nostra vita, non potremmo vivere veramente se non provassimo emozioni dato che in ogni cosa che facciamo queste ci accompagnano. Abbiamo visto e riconosciuto la loro importanza nel mondo dell'istruzione e delle organizzazioni, in quanto catalizzatori di creatività, trasformazione e innovazione, ma anche come base fondamentale per gestire il nostro benessere in un contesto in continua e rapida trasformazione. È utile, però, prima di passare oltre e concentrarci sulle varie teorie e metodologie che hanno contribuito a potenziare il benessere emotivo nel campo scolastico, chiederci cosa sono e come sono state concettualizzate le emozioni nella storia e quindi come hanno raggiunto la nostra contemporaneità e il nostro modo di pensarle. La scuola di pensiero a cui apparteneva Marco Aurelio (121 d.C. – 180 d.C.) fu fondata dal filosofo Zenone nel 300 a.C. e si chiamava stoicismo. Questa corrente di pensiero dalla Grecia giunse a Roma e si affermò per oltre 600 anni, preceduta di poco dalla scuola di Epicuro (341 a.C. – 270 a.C.), nata come comunità di amici con interessi e idee comuni. Entrambe le scuole si dedicavano all'analisi profonda delle emozioni, che furono utilizzate come base per creare pratiche di vita, che nel tempo avrebbero influenzato il pensiero europeo e americano per millenni (Oatley, 2007). Le emozioni secondo il loro modo di vedere erano all'origine di grandi turbamenti, quindi, per condurre vite razionali era necessario eliminarle; una volta innescata un'emozione si credeva non potesse più essere disattivata (p. 65). Epicuro al suo tempo aveva già compreso che le cose per cui le persone si preoccupano, come i soldi, il successo, il potere ecc. non hanno un valore reale. La condizione per diventare davvero umani era riconosciuta nella liberazione delle emozioni che facilmente portano l'essere umano ad essere irrazionale. Dunque, secondo il loro pensiero, l'attenzione andava spostata da tutto quello che è effimero verso qualcosa di più degno. La filosofia in questo senso era considerata una medicina per curare l'anima e si poneva lo scopo di liberare l'uomo da emozioni come invidia, ira ecc. Il problema sembrava proprio consistere nell'identità del desiderio (scopi, aspirazioni, interessi), gli oggetti dei desideri andavano scelti con cura: il piacere era importante, ma per le cose semplici. Epicuro inoltre faceva una distinzione tra naturale e necessario. Per lui era giusto essere felice per ciò che è

naturale e necessario come il cibo, le bevande e la sessualità; tuttavia credeva nel fatto che non bisognasse considerare quello che è naturale, ma non necessario, ad esempio le prelibatezze gastronomiche dato che il loro costo esclusivo aumenterebbe il desiderio di ottenerle, generando ansia. Sosteneva poi che fosse inopportuno ricercare qualcosa di innaturale e non necessario come il potere e il successo. La loro concezione rispecchia valori che tendenzialmente andrebbero incoraggiati anche oggi: trarre piacere dal rapporto con gli amici, dalle cose semplici e reali e non da quelle illusorie ed evanescenti. Gli epicurei sceglievano di vivere in comunità i cui membri avevano idee e visioni del mondo condivise e spesso utilizzavano il modo in cui si sviluppava la vita dei bambini come analogia: un bambino non aspira ai soldi, ma all'affetto e all'amicizia (p. 66-69). Tali principi sono stati anche formulati da pensatori storicamente più vicini alla nostra epoca come Sigmund Freud (1856- 1939) che scrisse "La felicità è la realizzazione ritardata di un desiderio preistorico. Ecco perché la ricchezza dà così poca felicità; il denaro non è un desiderio infantile" (Freud, 1887-1902 trad it. 1968,178). Martha Nussbaum (1947) (1994) sostiene che gli epicurei siano stati i primi a riconoscere l'esistenza dei desideri inconsci e anche per loro era fondamentale richiamare l'attenzione da questioni superficiali causa di ansia, per posarla invece su desideri naturali, che non la suscitano (Oatley, 2007). Pur differenziandosi per alcuni aspetti, gli epicurei e gli stoici consideravano la comprensione e il governo delle emozioni centrali per condurre una vita esemplare tanto che in Occidente furono tra i primi ad analizzare approfonditamente le emozioni. Nonostante considerassero la natura umana non soggetta ad evoluzione, come poi invece teorizzò Charles Darwin (1809-1882), indagarono per molto tempo il valore della vita, ossia come vivere una vita utile e degna senza essere schiavi dei propri impulsi. Gli stoici ebbero un'influenza superiore rispetto agli epicurei: in Grecia il filosofo che emerse da questa scuola fu Crisippo (206 a.C.), mentre a Roma ci furono Seneca (4 a.C.), Epitteto (50 d.C.) e il già citato Marco Aurelio. Come gli epicurei, gli stoici basavano le loro riflessioni e pratiche di vita sulle emozioni: pensavano che dovessero essere eliminate e l'atteggiamento mentale preferibile risiedeva nella consapevolezza dei desideri. Crisippo individuò nell'emozione due movimenti distinti: il "primo movimento" era un riflesso involontario, mentre il "secondo movimento" era più complesso e consisteva nella reazione ponderata all'agitazione del primo movimento. Per gli stoici nessun fattore

esterno era importante, dunque eliminando i desideri sbagliati si sopprimeva il secondo movimento, con cui solitamente si asseconda un impulso e lo si trasforma in un'azione deliberata. Epitteto nell'espone tale idea, sosteneva che non bisogna identificare il nostro Sé con il corpo, ma con qualcosa di più mentale come i propri scopi e progetti, con ciò che potremmo definire la volontà o intenzione umana (Sorabji, 2000). Considerando le emozioni valutazioni, gli stoici vedevano solo nel carattere, con le sue virtù, razionalità e gentilezza, elementi degni di essere valutati e trovavano nella capacità di dare giudizi razionali l'origine dell'anima, caratteristica divina degli esseri umani. L'idea degli stoici era che, coltivando la virtù tutto il resto avrebbe trovato il proprio posto. Sia gli epicurei che gli stoici beneficiarono delle opere dei filosofi greci loro antecedenti. Chi per primo scrisse sulle emozioni in modo trasparente fu il filosofo presocratico Democrito, vissuto nel 500 a.C., il quale è conosciuto in particolare per la teoria che contrastò l'infinita divisibilità della materia; tuttavia sono pervenuti anche vari frammenti del suo pensiero etico (Oatley, 2007) in cui afferma che "la medicina cura le malattie del corpo, la filosofia (o saggezza) libera l'anima dalle emozioni" (Sorabji, 2000, p. 17). Pure Platone (428/427 a.C. - 348/347 a.C.) si rivolse alle emozioni proponendosi di vincere la fragilità umana perseguendo il bene che una vita contemplativa suggeriva. Anche il pensiero di Aristotele (384/383 a.C. - 322 a.C.), che segnò profondamente la ricerca in questo campo, vedeva le emozioni come valutazioni, le quali erano da lui considerate importanti per la comprensione stessa delle emozioni (Oatley, 2007). Ipotesi in merito alla collocazione biologica rispetto alle prestazioni psicologiche dell'essere umano, compresi emozione, spirito e anima sono stati in vari modi interpretati dal pensiero filosofico greco. Aristotele e antecedentemente a lui Empedocle, sostenevano la teoria cardiocentrica, che vedeva nel cuore il processo di elaborazione di sensazioni e pensieri, sede dell'animo umano e centro della vita rispetto a tutto il corpo, il quale era fulcro nevralgico di ogni funzione psicologica ed emotiva. Nell'*Etica nicomachea* Aristotele sosteneva l'idea che le passioni, se adeguatamente esercitate possono guidare i pensieri dell'uomo, i suoi valori e persino la sua sopravvivenza. Tale teoria fu poi superata dall'*encefalocentrismo*, i cui sostenitori principali erano Ippocrate, Democrito e Platone. A questa teoria era riconducibile la tripartizione dell'anima: concupiscibile, irascibile e razionale, ma solo l'anima razionale (considerata quella più elevata) era riferibile al cervello, mentre le altre, rispettivamente,

a cuore e fegato. Sarà con la nascita della moderna fisiologia e anatomia, ma anche grazie al pensiero di Cartesio e alla rivoluzione scientifica che si confermerà in modo definitivo la superiorità del cervello nelle attività psichiche, unica sede di anima, emozioni e comportamenti (Morganti, 2012). In epoca medievale le persone manifestavano maggiormente le espressioni rispetto ad oggi e questo pensiero si può ritrovare facilmente nella famosa opera *Il processo di civilizzazione*<sup>16</sup> di Norbert Elias (1939). Gli storici Peter e Carol Stearn hanno coniato il termine *emozionologia* analizzando il modo in cui in America, dal XIX secolo è iniziato un processo per tenere sotto controllo le emozioni spiacevoli, che vedevano da una parte una forte condiscendenza verso i piaceri edonistici e dall'altra sforzi sempre maggiori per reprimere le emozioni. L'idea che soggiace è che con l'evoluzione della storia, il contenimento delle emozioni, quella che oggi chiamiamo *regolazione*, è diventata vitale per la società e per gli individui. Dopo la caduta dell'Impero Romano due furono i grandi filosofi razionalisti: Cartesio (1596-1650) e Baruch Spinoza (1632-1677). Cartesio (1649) indagò le emozioni in un modo che successivamente fu utile all'analisi scientifica del cervello, mentre Spinoza (1662-1677) le studiò principalmente perché anche i lettori potessero capirle e ne potessero individuare la posizione nell'universo. Importante fu da parte di Cartesio l'ontologica distinzione tra corpo e anima, in cui nel suo *Trattato sull'uomo* si pone domande relative al luogo di articolazione tra la sostanza estesa (*res extensa*) e quella pensante (*res cogitans*), trovandolo nella ghiandola pineale.

---

<sup>16</sup> In quest'opera vengono descritti i personaggi potenti dell'epoca medievale come violenti e rozzi dato che nulla li frenava. Dopodiché iniziò un processo di civilizzazione, dal XVIII secolo in poi le corti delle grandi famiglie aristocratiche con la presenza delle nobildonne imposero determinate limitazioni. I cavalieri iniziarono a consacrarsi alle dame di alta dinastia. Da qui derivano anche termini come "cortese", "corteggiamento", "amor cortese" (Oatley, Breve storia delle emozioni, 2007, p. 34). L'opera quindi indaga lo sviluppo della società occidentale dal Medioevo all'epoca moderna, focalizzando l'attenzione sui cambiamenti nei comportamenti individuali e nelle strutture sociali che divengono progressivamente più regolamentati e raffinati nel corso del tempo. Con l'avanzare della civiltà, gli individui iniziano a controllare meglio le proprie emozioni e impulsi, in risposta alla sempre maggiore interdipendenza tra persone che convivono in società complesse. Tale processo è strettamente legato alla formazione dello Stato moderno, con il conseguente monopolio della violenza legittima e la centralizzazione del potere. L'interdipendenza tra le persone, richiede dunque maggior autocontrollo e regolazione. In linea con questo pensiero è anche la *Teoria della razionalizzazione* di Max Weber (1864-1920), che vede il processo di modernizzazione della società occidentale contrassegnato dall'utilizzo di metodi logici e scientifici per l'organizzazione della vita sociale ed economica. Lo sviluppo dello Stato moderno, sarebbe anche secondo lui un'entità con il monopolio della violenza legittima, in cui però Weber pone maggiore enfasi sulla razionalizzazione dell'autorità e della burocrazia. Entrambi considerano la formazione dello Stato moderno fondamentale per lo sviluppo sociale; Elias N. lo vede come il risultato del processo di civilizzazione e controllo delle emozioni, mentre Weber M. lo indaga attraverso la razionalizzazione e il monopolio della violenza legittima.

L'anima in quanto sostanza unitaria e indivisibile rimaneva tuttavia oggetto esclusivo di riflessioni filosofiche, mentre l'indagine scientifica era esclusivamente indirizzata al cervello, dove si incontravano anima e corpo (Morganti, 2012). Nel tempo si ampliò la convinzione che l'anima, ossia la parte non razionale collegata al "sentire" e quindi alle emozioni, fosse molto di più di un argomento da sviscerare solamente sul piano filosofico, religioso o contemplativo, ma una parte inscindibile dagli aspetti biologici dell'essere umano (p. 23). Sempre Spinoza scoprì nelle emozioni alcuni paradossi a cui avevano già accennato gli stoici: cercare di controllare le emozioni porta l'individuo ad essere ancora più schiavo, dunque, per sfuggire a tale sottomissione bisognava considerare l'universo come l'espressione della mente di Dio, di cui gli uomini fanno parte. Al posto di considerare gli uomini puntini separati e indifesi che si possono scontrare l'uno con l'altro, Spinoza proponeva di diventare più consapevoli di un'altra visione, ossia quella che vedeva tutti gli esseri umani come parte dello stesso universo, che è appunto espressione della mente di Dio. Comprendendo il mondo per com'è, secondo Spinoza, si provano emozioni attive, basate sull'amore per il mondo in quanto tale e l'amore per gli altri; al contrario lottando contro il mondo si provano quelle che definiva emozioni passive, in cui si mira solamente alla realizzazione dei desideri. Dunque, accettando le emozioni ci si libererebbe dalla schiavitù a cui queste sottopongono l'uomo, riuscendo a gestirle: idea che sosterrà le basi della psicoanalisi, il sistema laico di cura dell'anima nato con Freud (Oatley, 2007). Si può dire quindi che la psicoterapia sia l'eredità moderna delle antiche pratiche mentali, che fronteggiavano le emozioni distruttive. Inaugurato da Freud alla fine del XIX secolo, tale sistema di regole e pratiche con l'inizio del XXI secolo si è articolato in molte varianti. Allo stesso modo degli epicurei, Freud fondò la sua terapia, la psicoanalisi, la quale sosteneva che alcuni dei desideri umani siano inconsci e che il desiderio fondamentale ruota intorno alla sessualità, o al bisogno di essere amati. Per lui la sessualità era fonte di creatività, mentre distruttivo era il desiderio di morte. I desideri influiscano sulla personalità e pur rimanendo inconsci, i loro effetti agiscono senza che molto possa essere fatto in proposito, quindi, come pensava Epitteto, rimangono fuori dal nostro controllo. Il tentativo di Freud è stato quello di esumare i desideri sepolti e renderli coscienti e una volta riemerse le intenzioni, che erano state negate, si poteva assumersi la responsabilità di queste e liberarsi da tale oppressione (Oatley, 1990; Freud, 1901). Tim Beck (1921-

2021) in quanto psicoterapeuta di stampo psicoanalitico si rese conto, tramite la pratica con i suoi pazienti, che molti di quei pensieri che Freud intimava di verbalizzare per poter essere analizzati e conoscerne le origini inconse, in verità non erano inconsci, ma piuttosto pensieri sospesi tra il limite della coscienza e dell'inconscio, ma che durante la seduta apparivano troppo poco rilevanti o di grande imbarazzo per essere espressi; tuttavia erano proprio quei pensieri (che Crisippo chiamava *primi movimenti*) ad essere i veri responsabili. Con tale intuizione Beck arrivò ad elaborare la teoria cognitiva comportamentale (Beck, 1979; Hollon, 2002) plasmando la definizione di *pensieri automatici*, i quali erano gli artefici di stati di angoscia, depressione e molti altri stati d'animo negativi. Gli studi sul cervello umano fecero la loro evoluzione e furono legate soprattutto alle tesi frenologiche di Gall F.J. (1758-1828) e Spurzheim J. G. (1776-1832), ma anche agli studi di Broca P. (1824-1880) e Wernicke C. (1848-1905) per quanto riguarda i centri di produzione e comprensione del linguaggio, mentre a Jackson J. H. (1835-1911) si devono le teorie dell'organizzazione cerebrale per specializzazione funzionale, che diedero una nuova visione del cervello nel finire dell'Ottocento. Quest'organo era simmetrico strutturalmente e asimmetrico funzionalmente, con una netta predominanza dell'emisfero cerebrale sinistro (responsabile di tutte le funzioni cognitive superiori) rispetto a quello destro (riconosciuto come "minore" e collegato all'emozione e al pensiero analogico). Con l'avvento della psicologia, neuropsicologia clinica e neuropsicologia cognitiva nel XX secolo anche lo studio e la comprensione delle emozioni divenne più chiaro (Morganti, 2012). Il dibattito scientifico vede protagonista William James (1842-1910) (1884), il quale giunse a considerare le emozioni (come già due millenni e mezzo fa in Grecia era stato fatto) come il modo di giudicare gli eventi, ossia una *valutazione*<sup>17</sup> rispetto a quello che conta per noi (obiettivi, interessi ecc.). Nel famoso esempio dell'orso in cui ipoteticamente vediamo apparire questo animale in una foresta, egli nega che un evento come questo possa provocare un'emozione come la paura, la quale si manifesta anche a livello fisiologico (con un aumento della sudorazione, battito accelerato ecc.). Semmai sarebbe il caso in cui è l'emozione a originare una risposta comportamentale, di fuga. James, al contrario, sosteneva che fosse la comparsa dell'orso (quindi l'arrivo di uno stimolo) a dare il via ad una risposta (la fuga), la quale modificherebbe fisiologicamente il corpo (James,

---

<sup>17</sup> Il termine *valutazione* fu introdotto da Magda B. Arnold, vedi (Arnold M. G., 1954)

1884). Secondo il suo punto di vista quindi ogni evento emotigeno (come rabbia, amore, paura ecc.) può muovere il corpo in modi completamente diversi: ogni cambiamento fisiologico specifico è legato all'emozione, che è esplicita alla mente, discriminandola tra tutte. Ogni emozione sarebbe in relazione alla sua fisiologia e il sentimento schiavo della sua fisiologia, non il contrario (Morganti, 2012). Precedentemente alla prima metà del Novecento, i comportamentisti consideravano le emozioni stati soggettivi inaccessibili alle pratiche scientifiche, solo con l'introspezione si potevano esplorare le emozioni e i sentimenti e gli unici dati quantificabili e misurabili erano le reazioni emotive. Come già abbiamo accennato, con la psicologia freudiana e la psicologia dinamica lo studio delle emozioni, in particolare per il soggetto che le sperimenta, fornirono schemi di sviluppo genetico delle emozioni: ci sarebbe un passaggio dallo stato di indifferenziazione iniziale (tipico del neonato) ad uno di differenziazione adulta. Per arrivare all'età adulta ed essere autonomo e indipendente, anche sotto il punto di vista emotivo, il bambino avrà bisogno di vivere con serenità lo stato di dipendenza dagli adulti significativi, in modo particolare la figura materna<sup>18</sup>. Gli anni Sessanta aprirono poi i dibattiti sulla mente, in particolare Schachter S. (1922- 1997) e Singer J. L. (1924-2019), sostennero parzialmente l'ipotesi di James, ma con la differenza che nonostante vedessero le risposte fisiche all'emozione (come il battito accelerato, le mani sudate ecc.) come un campanello d'allarme per informare il cervello di uno stato di eccitazione, essendo queste comuni a molte diverse emozioni (come paura, amore, rabbia ecc.), non arrivavano a comprendere esattamente uno stato di agitazione determinato. Sarebbero quindi le informazioni sul contesto fisico e sociale in cui l'individuo si posiziona a permettere di etichettarla come una determinata emozione piuttosto che un'altra. Dunque, le emozioni diventano il risultato dell'interpretazione cognitiva di particolari situazioni sociali, proprio come avevano anticipato Aristotele, Cartesio e Spinoza (p. 24). Con Schachter ci fu un'importante evoluzione nello studio psicologico delle emozioni dal momento che si individuò nell'elemento cognitivo un rilevante fattore parte dell'intera esperienza emozionale: la valutazione. Dopo gli studi di Arnold L. (1932-2013), molti furono gli studiosi che diedero importanza a questo tema<sup>19</sup>, sostenendo che uno stimolo non è solo capace di produrre una data reazione

---

<sup>18</sup> Vedi a tal proposito letteratura di Bowlby, Spitz, Stern, Gottman e DeClaire.

<sup>19</sup> Vedi letteratura di Lazarus, Smith, Ellsworth, Ortony, Turner.

emotiva, ma è *in primis* il sistema cerebrale che ne valuta l'importanza, quindi si manifestano tendenze all'azione (avvicinamento) e all'allontanamento (fuga) davanti a date situazioni desiderabili o meno (p. 25). La cognizione diventò quindi il presupposto dell'emozione: l'emozione sarebbe quindi racchiusa all'interno della rete della cognizione, legata al pensiero e al ragionamento, divenendo un pensiero basato sulla situazione. Non rappresentando eventi improvvisi o casuali, mossi dall'evento in sé e per sé, le emozioni rappresentano la conseguenza di un'attività conoscitiva e valutativa della circostanza, con riferimento ai bisogni della persona (Frijda, 1986). Un importante contributo nella conoscenza delle emozioni viene anche da Martha C. Nussbaum, (2004) la quale rivisita la versione dell'antica etica stoica greca, secondo la quale le emozioni sono forme di giudizio valutativo che attribuiscono a certe cose e persone non controllabili dall'agente, una grande importanza per la sua prosperità. L'autrice cerca di sostituire all'originale enfasi stoica sulla comprensione di proposizioni linguisticamente formulabili una più ampia e comprensiva teoria della conoscenza. Tale revisione risulterà necessaria per dare una spiegazione alle emozioni animali, dei bambini e anche molte emozioni degli esseri umani adulti. Ad altre revisioni arriverà considerando il ruolo delle norme sociali nelle emozioni e dalla descrizione dello sviluppo delle emozioni nel neonato e nei primi anni dell'infanzia. Comunque, secondo la sua visione, le emozioni implicano sempre il pensiero di un oggetto, associato a quello della rilevanza o importanza dell'oggetto stesso. Tale concezione di tipo "cognitivo-valutativo" ha lo scopo di produrre una adeguata teoria filosofica. Sin qui possiamo considerare l'emozione come un evento che intreccia elementi biologici, psichici e sociali, una sintesi tra valutazione cognitiva di una situazione, attivazione del corpo, espressione della risposta emotiva e prontezza all'azione (Anolli, 2001).

## **2.2. Il contributo delle neuroscienze**

Come abbiamo già accennato in merito agli studi delle neuroscienze, le prime scoperte ottocentesche di Gall cercarono di stabilire una probabile sede biologica alle emozioni, quindi dalla *frenologia* (ogni facoltà mentale ha organi cerebrali la cui dimensione è in rapporto al loro stato evolutivo) si passò per le teorie del circuito del cervello emotivo di Papez J. (1883-1958) e gli studi sulla cecità psichica di Kluver H. (1897-1979) e Bucy P. (1904-1992), arrivando alla teoria del sistema limbico (il

cervello viscerale) di P. Mac Lean<sup>20</sup> (1949) che per molto tempo sembrò aver scoperto in modo definitivo le basi biologiche dell'attivazione emotiva (Morganti, 2012, p. 27). Il sistema limbico, sede del cervello emozionale, durante l'evoluzione della specie ha affinato maggiormente la sua rete cerebrale così da svolgere le funzioni necessarie alla sopravvivenza; tuttora è a questa sede che si riconosce il luogo di nascita delle emozioni, dunque area di fondamentale importanza per la vita emotiva. Sono vari gli studi in letteratura che mettono in risalto il ruolo essenziale dell'emisfero destro nell'elaborazione di informazioni emozionali e sociali, assieme ad altre strutture cerebrali. La cosa interessante è che ad esempio la corteccia cerebrale e il sistema limbico, pur essendosi costituiti in archi temporali differenti (il secondo è composto da elementi più antichi rispetto alla neocorteccia, sotto l'aspetto sia filogenetico che ontogenetico) sono in costante dialogo e danno vita sia a funzioni cognitive avanzate (neocorteccia) sia ad emozioni (sistema limbico). Entrambe le parti gestiscono gli eventi emotigeni: alla neocorteccia arrivano *risultati* consapevoli, al sistema limbico quelli meno consapevoli, che in modo molto più rapido non passano per la neocorteccia arrivando direttamente al sistema limbico (è il meccanismo che ci consente di fuggire davanti all'orso). Dunque, si può pensare che un individuo in particolari situazioni si possa comportare come se avesse due menti: una che sente e l'altra che pensa, una illogica, potente e impulsiva, l'altra cosciente, razionale, riflessiva. Due modi differenti di conoscere e sentire, molto legati tra di loro, ma non in un rapporto di dipendenza l'uno dall'altro. La relazione che si instaura è solitamente equilibrata, ma può mutare all'aumentare dell'intensità dell'emozione, soprattutto quando si ha una *fragilità* da parte della mente razionale (Morganti, 2012, p. 28) e accade quello che Goleman (1995) chiama *sequestro neurale*. La mente emozionale risulta essere la più veloce rispetto a quella pensante, dato che il sistema che valuta le percezioni richiede una reazione cerebrale di millesimi di secondi. Molti autori proprio per questo motivo suggeriscono che non possiamo scegliere le emozioni che proviamo. Darwin aveva già anticipato che di fronte ad un pericolo la reazione immediata di fuga scaturisce da una reazione

---

<sup>20</sup> Mac Lean aveva proposto un modello del cervello e della mente in cui coesistevano tre distinte formazioni neuropsichiche, con caratteri neurofisiologici e competenze psichiche di origine differente, ognuna autosufficiente e in grado di agire autonomamente per far fronte a situazioni problematiche. I tre cervelli quindi, rettiliano, viscerale (sistema limbico) e neomammifero (neocorteccia) hanno apportato ai primati la capacità di lavorare insieme e cooperare, tuttavia non vanno a formare un sistema organico di parti in cui ognuna, se danneggiata, può ledere anche tutte le altre, al contrario rimangono in qualche modo autonomi (Morganti, 2012, p. 27).

emotiva e non razionale (che potrebbe costare la vita impiegandoci più tempo), ma ci vollero molti anni perché la sua idea di evoluzione potesse svilupparsi. La convinzione che lo pervadeva era che in quanto umani condividiamo alcuni tratti anatomici e fisiologici con altri mammiferi e oltre a questi anche alcuni tratti del comportamento e del funzionamento psicologico. Secondo Darwin quindi la reazione di fuga fu codificata dalle informazioni genetiche trasmesse dai nostri progenitori per poi essere trasmessa al nostro sistema nervoso. Nel suo libro *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* (1872), redatto sulla base di appunti e osservazioni di trent'anni prima, affermava che l'espressione delle emozioni negli esseri umani adulti moderni si manifestava sempre, che fosse necessaria o meno. I sistemi delle espressioni emotive, installati nel sistema nervoso nel corso dell'evoluzione, agivano anche se secondo la ragione non ce n'era bisogno. Dunque, si chiese in quale modo il nostro comportamento derivasse non dal volere della ragione ma da caratteristiche del sistema nervoso, comprese le emozioni. Dopo cent'anni dall'epoca romantica Darwin con *L'origine della specie* (1859) mise in risalto l'importanza delle emozioni nella vita dell'individuo umano. I suoi successori portarono avanti la sua idea che vedeva nelle espressioni emotive come sorridere o sogghignare fenomeni umani universali: ognuna di queste deriva da un'emozione di base che svolge una funzione adattiva a livello evolutivo. L'evoluzione, intesa come processo naturale che esamina la varietà di possibilità con le quali una vita può adeguarsi a certi ambienti, non evolve cancellando i segni del passato, ma continua e crea progetti che in passato hanno funzionato e che potrebbero funzionare ancora nel presente, ma con le opportune modifiche. Nel voler cogliere il complesso regno delle emozioni risulta necessario considerare l'origine e la forma di vita precedente, nonostante questi modelli di vita e ambienti a cui si adattavano non esistono più (Oatley, 2007). Damasio A. (1995)<sup>21</sup> dimostrò come la maggioranza delle

---

<sup>21</sup> Damasio A. cercò di risalire al ruolo delle emozioni quando dobbiamo prendere una decisione, anche quella più razionale. In particolare voleva scoprire quali funzioni fossero danneggiate in pazienti con lesioni del circuito che collega lobi prefrontali e amigdala. La loro capacità decisionale era tremendamente compromessa, tuttavia non presentavano nessun deterioramento del loro Qi e di qualunque altra attività cognitiva. Nonostante questo le loro scelte nella vita privata e negli affari erano pessime e nel fissare anche solo un appuntamento potevano impiegare molto tempo. La scoperta di Damasio rilevò che le loro scelte erano sbagliate perché le lesioni che riportavano non permettevano loro di accedere alla propria memoria emozionale, essendo quel circuito un punto di incontro tra pensiero razionale ed emozione fondamentale che conduce all'archivio di preferenze e avversioni che nella vita andiamo accumulando. Escludendo la memoria emozionale qualunque cosa venga elaborata dalla neocorteccia non innesca alcuna reazione emotiva, assumendo un tono di neutralità. Uno stimolo esterno

scelte e decisioni che prendiamo non siano il frutto di una scrupolosa disamina razionale, che analizza i pro e i contro di varie possibilità, ma ci sia sempre una componente emotiva come parte del processo, la quale assume il ruolo di guida in un percorso decisionale che raggiunga un risultato congruo in tempi utili. Mente e corpo lavorano in sinergia per esaminare gli stimoli interni ed esterni: non è solo il corpo ad essere guidato dalla mente, anche il corpo accompagna la mente, perché con i suoi effetti si dimostra essere un sistema di valutazione primaria degli stimoli, riservando loro significati e valori diversi. Tornando al *sequestro neuronale*, l'amigdala<sup>22</sup> che è parte della mente emotiva sarà dominante rispetto alla mente razionale e in quella determinata circostanza inizierà ad inviare segnali a tutto il cervello e questo a sua volta, in pochissimo tempo avvierà diverse reazioni fisiologiche, come l'aumento della pressione sanguigna, il battito accelerato ecc., prima ancora che la neocorteccia (il cervello pensante) possa riuscire a comprendere quello che sta succedendo<sup>23</sup> (Morganti, 2012). Quanto detto sottolinea un rapporto molto stretto tra emozione e cognizione, in cui si capisce che le emozioni se mal gestite possono rinviare i loro effetti sia a livello comportamentale che cognitivo. L'elevata attivazione fisiologica scatenata da un'emozione può minare la normale funzionalità di strutture delegate ai processi cognitivi. Quando le emozioni *sequestrano* importanti aree cerebrali (come i lobi prefrontali, necessari per inibire stimoli irrilevanti, pianificare azioni e far lavorare la memoria di lavoro) non siamo più capaci di far agire processi cognitivi lucidi, poiché rapiti da un forte movimento emotivo. Per divenire consapevoli nell'apprendimento di

---

non farà suscitare in loro avversione o attrazione: hanno *dimenticato* tutti gli insegnamenti emozionali appresi in precedenza, non avendo più accesso all'archivio dell'amigdala (Goleman D. , 1995).

<sup>22</sup> La differenza tra amigdala e ippocampo è che l'amigdala agisce come un archivio della memoria emozionale, ricordando ad esempio se quell'amico ci è simpatico o no; mentre l'ippocampo ricorda i fatti nudi e crudi come il volto dell'amico.

<sup>23</sup> Il concetto per cui il sistema limbico era considerato il centro del cervello emozionale è stata introdotta da Paul MacLean, ma con le scoperte più recenti come quella di LeDoux si è visto come alcune delle strutture di questo sistema, come l'ippocampo, sono meno direttamente coinvolte nelle emozioni, mentre ci sono altri circuiti come i lobi prefrontali, che collegano l'amigdala ad altre parti del cervello svolgendo ruoli assai più importanti. Cresce dunque la consapevolezza che ogni emozione si può avvalere di aree cerebrali distinte. L'opinione maggiormente condivisa è che non esista un singolo "cervello emozionale" definito, ma che ci siano diversi circuiti che agiscono nella regolazione di una data emozione ad aree differenti e disperse, ma pur coordinate, del cervello. Si ipotizza che una volta che sarà terminata la mappatura cerebrale delle emozioni, ognuna delle principali emozioni avrà la sua topografia (mappa di vie neurali che caratterizzano le sue qualità esclusive). La maggior parte di tali circuiti sono comunque probabilmente connessi a strutture del sistema limbico, come l'amigdala e la neocorteccia prefrontale (Goleman D. , 1995). Si veda anche (LeDoux J. , Emotional Memory System in the Brain, 1993), (LeDoux J. , 1986), (LeDoux J. , Emotion and the Limbic System Concept, 1992)

qualcosa è necessario che quanto si sta cercando di apprendere si trovi nella memoria di lavoro; tuttavia, se le emozioni sottomettono la concentrazione, la memoria di lavoro<sup>24</sup> viene provvisoriamente messa in *stand by*, schiacciata. La collera o l'ansia essendo forti emozioni creano grande confusione a livello neurale, sabotando la capacità dei lobi frontali di custodire la memoria di lavoro, andando a compromettere anche l'apprendimento e i suoi effetti. Le emozioni, dunque, sono legate a quello che conosciamo e comprendono i pensieri su quanto può essere successo o potrebbe succedere. Spesso innescano in noi l'impulso a reagire istintivamente nei confronti di qualcuno, come nell'azione di abbracciare o uscire da una stanza sbattendo la porta. A volte emergono in modo repentino, come quando incrociamo improvvisamente un amico che non vedevamo da tempo o quando offesi ci arrabbiamo. Nonostante queste manifestazioni possano durare pochi secondi, i pensieri di un'emozione hanno la capacità di continuare per molto più tempo arrivando ad essere stati d'animo (contentezza, irritabilità, tristezza ecc.) che a differenza delle emozioni reattive, le cui cause solitamente sono ovvie, possono avere un'incerta origine (Oatley, 2007). I sentimenti possono durare ancora più a lungo e si mantengono nel rapporto con altre persone, fondando le basi per un rapporto duraturo (p. 20). Le emozioni reattive si manifestano quando i caratteri del mondo in cui crediamo si scontrano con la realtà<sup>25</sup>; nella nostra quotidianità, le persone e gli oggetti assumono le sfumature di conoscenze, speranze, simpatie e avversioni che ci appartengono. La reazione emotiva davanti all'imprevedibilità è l'incontro tra quanto è ovvio e quanto non lo è: ad esempio, in modo del tutto sorprendente un nostro conoscente ci sorprende con un gesto generoso, il mondo si fa spazio tra le nostre convinzioni. Come abbiamo detto, sono le percezioni sugli oggetti e le persone a costituirle, dato che anche quanto vediamo stiamo raccogliendo tracce che ci aiutano a costruire il mondo proprio come lo viviamo: quando un elemento di quel mondo scontato ci tocca all'improvviso, emergono le emozioni reattive. Gli imprevisti sono spesso accolti in modo piacevole e la sensazione è quella che si possano aprire possibilità nuove e inedite, altre volte sono più dolorosi. In breve, emozioni reattive e sentimenti possono essere considerati come due diversi

---

<sup>24</sup> La memoria di lavoro permette di tenere a mente tutti i dati che sono necessari portare a termine un compito, ha sede nella corteccia prefrontale (luogo di incontro di sensazioni ed emozioni).

<sup>25</sup> Il concetto per cui le emozioni si manifestano quando il mondo in cui abbiamo sempre creduto appare in modo diverso e la realtà si rovescia su di noi è di Bernard Rimé (Rimé, 1998)

segnali neuronali grazie ai quali funzionano i muscoli (p. 21). Le emozioni reattive dunque provocano un cambiamento, il sentimento lo mantiene. Michel Aubè (1996) ha riconosciuto ad entrambi anche l'idea di *impegno*: questo è alla base dei nostri rapporti, dunque, una reazione emotiva è un cambiamento nel tipo di impegno mentre invece un sentimento è un impegno che si mantiene nel tempo (l'amore è un impegno nel tempo con una persona). Quindi le emozioni, che siano di breve o lunga durata trasmettono dei segnali a noi stessi e agli altri: a noi perché ci guidano verso elementi che consideriamo utili per i nostri progetti e ci tengono a distanza da eventuali ostacoli, agli altri perché nonostante questi non possano accedere ai nostri sentimenti più profondi, possono comunque osservare le nostre emozioni reattive e i nostri sentimenti.

### **2.3. Uno sguardo diverso sulle emozioni e l'intelligenza a scuola**

Dal momento che sono per loro costituzione simili ai nostri, gli altri possono intuire cosa sentiamo (p. 22). Di tutte le componenti della nostra vita mentale, le emozioni sono tra le più meravigliose e misteriose e le loro implicazioni possono andare oltre quanto possiamo anche solo pensare (p.28). Le emozioni possono indicare obiettivi e interessi che ci risultano poco chiari, oppure che si nascondono e le emozioni a essi legate emergono un po' alla volta. In altri casi, gli interessi si nascondono perché difficili da accogliere: quando un significato emerge da un territorio non conosciuto, può comunicarci qualcosa di importante, provocando emozioni che ci aprono a nuovi mondi o che mettono in discussione opinioni di cui eravamo fermamente convinti. In questo senso, dunque, sono catalizzatori di possibilità, ci inducono ad interrogarci sulle nostre priorità, sugli obiettivi, ci permettono di porci domande sulle nostre vite, interessi e aspirazioni (p. 30). Ponendoci dei problemi la natura delle emozioni si rivela essere un banco di prova per la nostra creatività, conducendoci a pensare in un modo diverso all'evento che le ha provocate e le sue implicazioni (p. 33). Marianella Sclavi (2003) parla di questi cambiamenti come maniere di osservare le cose in modo più fenomenologico: non ponendo resistenze, ma lasciandosi trasportare dalle emozioni, ci si permette di uscire dalle cornici di riferimento mettendo in discussione qualcosa di cui prima non si era consapevoli, che si dava per scontato. Uscire da una Gestalt (dalle forme implicite che possediamo) attiva quindi un processo conoscitivo e di apprendimento in cui si possono imparare molte cose nuove e acquisire diversi punti di vista. Intraprendere l'avventura verso i confini della propria cornice per cercare di

superarli ha dei risvolti importanti sul valore conoscitivo delle emozioni: mentre si cerca di uscire dai nostri schemi con trasgressione, la prima sensazione che spesso si avverte è l'ansia, ma se questa viene interpretata non come ridicola, ma con tolleranza, si abbandona un atteggiamento difensivo-aggressivo per abbracciare un atteggiamento esplorativo. Questo percorso che viene accompagnato dalle emozioni implica un pensiero divergente, che esplora le possibilità e che ritrova in tutti gli ambiti della vita una soluzione umana ai conflitti interpersonali e personali, nella conoscenza e nell'esplorazione creativa. Il ruolo delle emozioni in questo senso però richiede di convivere con l'incertezza, l'ambiguità e il saper affrontare situazioni paradossali con un atteggiamento di sospensione del giudizio e di attesa. Torneremo più avanti su questo argomento. Come dicevamo, gli studi scientifici sull'emozione nell'ultimo periodo storico sono stati molti e possibili grazie anche al contributo delle più innovative tecnologie che hanno rivelato tramite immagini (*neuroimaging*) il funzionamento del nostro cervello nel momento in cui pensiamo, sentiamo, immaginiamo e sogniamo. Tali dati neurobiologici ci dimostrano come i centri emozionali del cervello ci spingono alla rabbia o alla gioia, alle lacrime e come anche le attività delle parti più arcaiche del nostro cervello possano essere incanalate. Tali evidenze hanno aperto grandissime possibilità nel cercare nuovi rimedi per tutte quelle crisi emotive che coinvolgono la vita umana ma non solo, perché hanno costituito una prova inconfutabile di come tutte le concezioni che sostengono un'idea di intelligenza limitata, siano da ridimensionare. Il tradizionale modo di guardare all'intelligenza, per cui il Qi sarebbe l'unico dato genetico e imm modificabile dall'esperienza che prevede il destino di un individuo, risulta essere un presupposto superato (Goleman D. , 1995). Si profilano in questo senso una serie di domande che dovrebbero portarci a considerare, dati gli strumenti e le risorse di cui disponiamo e l'enorme bagaglio scientifico illustrato, come contribuire e migliorare il nostro rapporto con noi stessi e con gli altri, nella nostra vita quotidiana ma anche dal punto di vista morale. L'intelligenza emotiva, come vedremo, lega insieme sentimento, carattere e istinti morali, tanto che è stato riscontrato che atteggiamenti morali vedano la loro origine nelle capacità emozionali elementari. L'impulso è il mezzo che utilizza l'emozione per esprimersi e il seme di tale impulso è un sentimento che vuole esprimersi in azione, dunque, chi si trova alla mercé degli impulsi, mancando di autocontrollo, sarebbe carente moralmente, essendo tale

capacità alla base della volontà e del carattere (p.25). Nel comprendere il motivo per cui l'evoluzione abbia assegnato all'emozione un ruolo tanto importante e fondamentale per il funzionamento della psiche umana, i sociobiologi indicano come possibile spiegazione proprio la prevalenza delle emozioni nei momenti più critici della nostra vita. Considerate come una guida per affrontare compiti difficili e importanti, in cui il solo intelletto non sarebbe sufficiente, le emozioni ci orientano nella direzione da intraprendere che in passato si è già rivelata proficua per superare gli ostacoli e difficoltà. Il valore del repertorio emozionale ai fini della sopravvivenza trova riscontro nel suo segnarsi nel nostro sistema nervoso come bagaglio comportamentale innato, nel senso che le emozioni tendono a diventare tendenze automatiche (p. 32). Insomma, questo tipo di intelligenza, come mostrano numerosissime ricerche, permette di predire molte variabili importanti per la nostra vita: il successo scolastico, le performance lavorative e le relazioni sociali, le capacità di risolvere i conflitti e fronteggiare situazioni difficili della vita. Se fino ad un po' di tempo fa erano i risultati ottenuti nei test intellettivi ad essere considerati i migliori anticipatori delle carriere scolastiche, oggi è ormai evidente che tali successi o insuccessi hanno poco a che fare con i punteggi di tali test e sono invece sempre più correlati a differenti variabili psicologiche, come autostima, percezione dell'autoefficacia, interessi, capacità di perseverare nel compito, gestione delle proprie emozioni, motivazione ecc. (Morganti, 2012). Già Gardner (2000) con la sua "Teoria delle intelligenze multiple" aveva sferrato una critica potente contro la tradizionale visione dell'intelligenza, non potendola ritenere un fattore unitario, misurabile con il QI. Quest'ultimo, basandosi su quesiti slegati dal contesto reale, può indicare il rendimento di una persona all'interno del contesto scolastico, ma non esamina approfonditamente le potenzialità mentali nelle situazioni concrete. Ritiene quindi simile visione eccessivamente riduttiva, dato che come abbiamo già sostenuto, ogni individuo possiede una o più attitudini, quindi talenti e intelligenze<sup>26</sup>. Inoltre, per Gardner le emozioni sono parte della cognizione e dunque permeano ogni momento della nostra vita; questo significa che l'intelligenza emotiva si ritrova in ogni tipo di

---

<sup>26</sup> Gardner amplia l'idea di intelligenza individuandone diverse: linguistico-verbale, logico-matematica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, esistenziale. Ognuna di queste si caratterizza e distingue nei modi propri di elaborare l'informazione. Inoltre, sostiene l'autore, ogni persona con esperienza e apprendimento può sviluppare tutte le diverse intelligenze, guardandola come una potenzialità biologica e psicologica si realizza o meno a seconda dei fattori esperienziali, culturali e motivazionali che influiscono sulla persona (Morganti, 2012).

intelligenza e non si può considerare come un aspetto separato (Morganti, 2012). A conferma di quanto detto finora sul concetto di intelligenza indichiamo uno studio (Harden , 1995) condotto su bambini di scuola elementare che dimostrò come in un test per la misura del Qi, i soggetti con elevati punteggi (superiori alla media), riscontravano prestazioni scolastiche insoddisfacenti nonostante le loro alte potenzialità intellettuali. Questi bambini erano a rischio di fallimento scolastico, alcolismo e criminalità non per le loro carenze sul piano intellettuale, ma sul controllo della vita emotiva. I loro comportamenti erano spesso ansiosi, confusi e agitati e infatti si riscontrò un controllo difettoso dei lobi prefrontali sugli impulsi del sistema limbico (Goleman D. , 1995). Sapere che una persona è uno studente modello ci aiuta nel capire che è abile nelle prestazioni scolastiche, ma l'intelligenza accademica non offre alcuna preparazione su come superare e cogliere le opportunità che la vita presenta. *Project Spectrum*, è un esempio di come Gardner abbia cercato di investire e sviluppare la sua idea di intelligenza multipla anche all'interno della scuola. Alla *Eliot Pearson Preschool*<sup>27</sup> è stato sviluppato questo programma riconoscendo che l'insieme delle capacità umane si estende ben oltre le limitate abilità numeriche e verbali sulle quali solitamente si concentra la scuola. Nel racconto riportato in (Goleman D. , 1995, p. 81) Judy, una bambina di quattro anni che fa parte di questa scuola, viene descritta nel momento di giocare come una studentessa che esita nel prendere parte alle attività, restando ai margini; tuttavia, sembra essere un'abilissima osservatrice della politica sociale della sua classe di scuola materna, forse la più brava, tra tutti i suoi compagni nel comprendere i sentimenti altrui. Questa sua dote riesce ad affiorare solo quando l'insegnante riunisce lei e i suoi colleghi per svolgere il "Gioco della Classe", il quale prevede l'utilizzo di un modellino dell'aula di Judy in cui, come in una casa delle bambole, ci sono delle figure che al posto della testa raffigurano piccole fotografie dei bambini, insegnante compresa. Questo gioco essendo un test per valutare la percettività sociale, quando l'insegnante le chiede di posizionare ogni bambino nell'area della classe in cui più ama stare (l'angolo delle costruzioni, delle attività artistiche ecc.), Judy svolge il compito con grande precisione e quando le si chiede di raggruppare ogni bambino attorno a quelli con cui ama più giocare, lei sa relazionare tutti i migliori amici. L'episodio di questa bambina, per quanto possa apparire semplice, dimostra che, per

---

<sup>27</sup> Si veda <https://sites.tufts.edu/eliotpearsonchildrengschool/> per approfondimento.

quanto ancora piccola, Judy possieda una perfetta mappa sociale della propria classe e fa ipotizzare che molto probabilmente queste abilità, più avanti nella vita, potranno permetterle di utilizzare il suo talento in tutti quei campi in cui conta molto la capacità di interagire positivamente con le persone (vendite, *management*, diplomazia ecc.). La concezione eclettica dell'intelligenza offre dunque una visione più ricca delle capacità e del potenziale di successo dei bambini, sicuramente più di quanto non sia in grado di fare il test standard per misurare il Qi. Quando i bambini appartenenti ad una classe in cui è stato attivato il progetto *Spectrum* furono valutati prima secondo la Scala di intelligenza di Stanford-Binet (misurazione del Qi) e poi con una serie di test creati da Gardner per individuare lo spettro delle intelligenze identificate da lui stesso, non emerse alcuna relazione significativa tra i punteggi ricavati nei due diversi test<sup>28</sup>. I cinque bambini con i più alti Qi (compresi tra i 125 e i 133) dimostravano un profilo molto vario nelle dieci abilità misurate nel test di Gardner: un bambino era bravo in tre aree, tre bambini dotati in due aree e un altro riusciva bene solo in un ambito sondato dal test. Le abilità erano diversamente distribuite, in quattro casi la dote protendeva verso la musica, in due verso le arti visive, in un caso la tendenza era per la comprensione sociale, in uno per la logica e due per il linguaggio. Nessuno di loro si dimostrò dotato per la meccanica o l'aritmetica. Gardner concluse dicendo che la scala da lui utilizzata non consentiva di prevedere il successo assicurato tramite i risultati delle attività di *Spectrum*, ma sicuramente poteva essere una chiara guida per genitori e insegnanti per quanto riguarda le aree che potevano essere oggetto dell'interesse volontario dei bambini. Tali interessi potrebbero, secondo questa prospettiva, generare dei veri e propri interessi portandoli a sviluppare una competenza esperta nell'ambito e sconfinare fino ad ottenere una naturale maestria. Il pensiero di Gardner sulla molteplicità delle intelligenze si sta evolvendo continuamente e dopo dieci anni dalla sua prima pubblicazione, egli sintetizzò le caratteristiche principali delle intelligenze personali come (Gardner, 1993, p. 9) segue. Intelligenza interpersonale: "la capacità di comprendere gli altri, le loro motivazioni e il loro modo di lavorare, scoprendo nel contempo in che modo sia possibile interagire con essi in maniera cooperativa". Intelligenza intrapersonale: "una capacità correlativa rivolta verso l'interno: è l'abilità di

---

<sup>28</sup> Il confronto fra i test per la misura del Qi e le capacità Spectrum viene riportato in un capitolo (scritto in collaborazione con Mara Krechevsky) di (Gardner, 1993).

formarsi un modello accurato e veritiero di se stessi e di usarlo per operare efficacemente nella vita”. In un’altra versione vede il centro dell’intelligenza interpersonale comprendere le “capacità di distinguere e di rispondere appropriatamente agli stati d’animo, al temperamento, alle motivazioni e ai desideri altrui” (Gardner & T., 1989). In tale intelligenza, chiave per accedere alla conoscenza di sé, egli inserisce che “l’accesso ai propri sentimenti e la capacità di discriminarli e basarsi su di essi, assumendoli come guida del proprio comportamento”. Nella sua trattazione, il ruolo delle emozioni è un valore dell’intelligenza personale che si limita a indicare senza troppo esplorarla, forse anche per il fatto che il suo lavoro è stato molto ispirato dal modello della mente delle scienze cognitive. Tuttavia, l’ambito delle emozioni si estende e va oltre la portata del linguaggio e della cognizione e nonostante le sue descrizioni lascino ampio margine nel comprendere il gioco emotivo e le relative capacità di controllo, da parte sua e dei suoi collaboratori non è stato studiato il ruolo del sentimento nelle intelligenze, ma sulla cognizione relativa ad esso, lasciando inesplorata la possibilità che l’intelligenza sia presente nelle emozioni e che questa vi venga portata. L’accento che la psicologia ha riposto sulla cognizione anche quando ha cercato di indagare la sfera delle emozioni è dato dalla storia di questa scienza. Abbiamo accennato al dominio comportamentista, che rivede in Skinner (1904-1990) uno dei suoi principali esponenti, che ha sempre contemplato il comportamento in modo oggettivo ed esterno, senza considerare possibile l’indagine della vita interiore, emozioni comprese. L’intelligenza, dunque, era un’elaborazione fredda e metodica di fatti che ha concepito il computer come modello operativo, dimenticando però che i circuiti biologici del cervello sono immersi in sostanze che non hanno niente a che vedere con il modello da loro preso come metafora. Sicuramente i modelli cognitivisti offrono una descrizione del modo in cui l’informazione può essere elaborata, ma non riconosco che la razionalità è accompagnata, e spesso travolta, dal sentimento. In assenza di tali considerazioni, non è mai stata assegnata la giusta l’importanza a speranze, paure personali, liti coniugali ecc., ignorando quella miscela di sentimenti che consegna alla vita tensione ed espressività e che influenzano continuamente il modo in cui la qualità dell’informazione viene processata. Ad oggi, la psicologia sta arrivando a capacitarsi del potere delle emozioni nella vita mentale e a riconoscerne i relativi vantaggi e pericoli che esse comportano. L’esistenza umana è molto più evidente nei

sentimenti che non nella logica, e un modello che le escluda sarà sempre zoppicante (Goleman D. , 1995). Per cercare di capire come anche le emozioni possano essere intelligenti, è necessario rivolgersi ad altri teorici, tra questi ad emergere è stato sicuramente lo psicologo di Yale, Peter Salovey (1990), il quale ha mappato nel dettaglio le varie modalità per cui è possibile trasferire l'intelligenza nel campo emotivo<sup>29</sup>. Nel tempo sono stati vari i sostenitori del Qi che hanno cercato di includere le emozioni all'interno dell'intelligenza, al posto di considerare queste due come entità separate. Come dicevamo, solo alcuni tra cui Sternberg R. (1985) e Salovey P. sono riusciti nelle loro teorizzazioni ad ampliare la concezione di intelligenza, reinventandola. Nella sua definizione di intelligenza emotiva Salovey include anche le intelligenze personali di Gardner espandendo queste abilità a cinque ambiti principali:

- Conoscenza delle proprie emozioni
- Controllo delle emozioni
- Motivazione di se stessi
- Riconoscimento delle emozioni altrui
- Gestione delle relazioni.

Lasciando spazio al proseguo di questa trattazione nel prossimo capitolo, possiamo concludere, sulla base di quanto riportato, che, sebbene questi concetti siano stati sviluppati molto tempo fa, la tendenza dei progetti ed obiettivi formativi nelle scuole è ancora troppo sbilanciata verso l'apprendimento di capacità accademiche, che sono importanti, ma lasciano ai margini il potenziale sviluppo dei talenti che solo una visione dell'intelligenza amplificata può permettere. Lo sviluppo di una vita emotiva sana è un obiettivo che dovrebbe essere altrettanto importante per la scuola e dovrebbe ricoprire una giusta programmazione e preparazione così come generalmente si fa con le altre discipline. L'intelligenza emotiva può essere manovrata con diversi gradi di successo, anche a scuola, essendo l'attitudine emozionale una meta-abilità in quanto definisce quanto ci si presta bene nel gestire le capacità che possediamo, comprese quelle intellettuali. Certamente sono varie le strade per emergere e affermarsi nella vita, così come sono molti gli ambiti in cui vengono premiate altre attitudini. Nella società di

---

<sup>29</sup> Il modello dell'intelligenza emotiva fu proposto per la prima volta da Peter Salovey e John D. Mayer in "Emotional Intelligence", pubblicato su "Imagination, Cognition and Personality", 9, 1990, pp.185-211.

cui abbiamo parlato in precedenza, sempre più focalizzata sulla conoscenza, la competenza tecnica è una tra queste. Abbiamo considerato in precedenza vari fattori che compongono il tessuto sociale odierno, i rischi potenziali e come le problematiche emotive possano arrivare a causare danni troppo spesso poco recuperabili, specialmente ma non solo, quando le potenziali minacce non vengono tenute in considerazione nel sistema scolastico e familiare, dove l'attenzione allo sviluppo emotivo sembra non aver ancora guadagnato il giusto valore. È evidente allora come i vantaggi offerti nel volgere l'attenzione anche sulla promozione delle competenze emotive diano maggiore sicurezza di benessere in tutti i campi della vita, nelle relazioni intime e sociali ma anche nella conoscenza personale e nell'ambito lavorativo (Goleman D. , 1995).

### **3. Le competenze emotive possono essere insegnate**

#### **3.1.Saper curare e indirizzare le risorse emotive a scuola**

Alla luce di quanto detto precedentemente, come abbiamo già visto, per molto tempo a scuola l'educazione si è concentrata sulla dimensione cognitiva dei processi di insegnamento e apprendimento, quindi sui contenuti e tecniche migliori per conseguire ottimi risultati e performance sul piano delle conoscenze disciplinari, spesso accantonando la sfera affettiva. La cultura occidentale in cui è immerso il sistema scolastico ha sempre posizionato il pensiero logico in contrapposizione alle emozioni, considerate la parte irrazionale, tuttavia si è gradualmente passati a comprendere i fenomeni emotivi come centrali nell'esperienza dell'individuo, superando anche la contrapposizione tra anima e corpo. Di conseguenza, negli ultimi anni anche le realtà educative e scolastiche hanno maturato una crescente consapevolezza rispetto ai fattori socio-emotivi, non solo in riferimento agli obiettivi di apprendimento ma anche per la maturazione formativa del soggetto. In questo senso particolare attenzione è stata posta anche sulla responsabilità delle figure di riferimento a scuola, sottolineando l'impatto che possono esercitare su studenti e studentesse ai fini di una crescita armoniosa. Ritorniamo su questo tema più avanti. Abbiamo visto nel primo capitolo come i vari mutamenti, ambientali e anche antropologici rendano il nostro modo di essere e vivere spesso difficile nell'adattamento e nel mantenere il passo con i repentini cambiamenti della società. Le ripercussioni di questi mutamenti si riscontrano anche nei luoghi di formazione come la scuola, dove la formazione della persona comprensiva di uno sguardo attento all'educazione emotiva, diventa quasi una sfida per varie e diverse ragioni. Da una parte è riconosciuta l'importanza di un'educazione che non accantoni gli aspetti affettivi ed emotivi, dall'altra spesso il tempo a disposizione si caratterizza per avere un rapporto povero e disfunzionale con l'affettività. Emergono sia negli adulti che nei bambini e adolescenti varie difficoltà nella capacità di riconoscere e gestire in modo consoni le emozioni. Si tratta del fenomeno dell'analfabetismo emotivo, inteso come incapacità di riconoscere le proprie emozioni, darvi un nome, guidarle ed esprimerle in modo costruttivo. Il problema è che queste mancanze si situano all'interno di una società che al posto di contrastare il disagio emotivo dei giovani, spesso lo alimenta offrendo prospettive di precarietà, incertezza e demotivazione rispetto al futuro

(Bombieri, 2021). Un futuro che, come ha osservato Galimberti (2007), viene avvertito come foriero di minacce anziché di promesse, inibendo lo spirito di iniziativa e il flusso energetico delle nuove generazioni. L'autore osserva come dinanzi a questi tratti negativi che caratterizzano la prospettiva futura, le istituzioni pedagogiche rischiano di adottare un'impostazione ideologica che vede nell'istruzione uno strumento il cui fine è l'inserimento nella società e al reddito individuale, focalizzando il proprio intervento sulla mera acquisizione di competenze tecniche. "Alla base della demotivazione scolastica esiste quella tendenza all'oggettivazione che porta i medici a considerare i pazienti solo come organismi, che porta nel mondo del lavoro a considerare gli uomini in base al solo criterio dell'efficienza, risolvendo la loro identità nell'efficacia della loro prestazione, che porta i professori a giudicare i loro studenti in base al profitto, termine che il mondo della scuola ha mutuato dal mondo economico, risolvendo l'educazione in un puro fatto quantitativo dove a sommarsi sono nozioni e voti (..) Espulsa dalla scuola l'educazione emotiva, l'emozione vaga senza contenuti a cui applicarsi, ciondolando pericolosamente tra istinti di rivolta, che sempre accompagnano ciò che non può esprimersi, e tentazioni d'abbandono in quelle derive di cui il mondo della discoteca, dell'alcol e della droga sono solo esempi neppure troppo estremi" (Galimberti, 2007, p. 35). Sottrarre tempo e spazio alla riflessione e autocomprensione emotiva in un mondo dove vige la logica dell'efficientismo, dell'affermazione di sé e della frenesia può aprire la porta alla perdita di senso del proprio esistere, il quale può sfociare in un disagio emotivo profondo che fa da contorno a problematiche psicologiche che sempre più spesso colpiscono il mondo giovanile, quali ad esempio disturbi depressivi, agiti distruttivi auto o eterodiretti, abuso di sostanze, ecc. Luigina Mortari (2015, p. 35), elaborando la sua filosofia della cura, sottolinea come l'ambito sanitario rappresenti solo una flessione di un concetto polisemantico quale quello di cura, rivelandosi in realtà legato a doppio filo con la condizione umana. Quello che cerca di esprimere è che siamo esseri intimamente e costitutivamente fragili e vulnerabili, e per questo sempre bisognosi di cura. Afferma quindi che esiste una cura che protegge l'essere quando il corpo o l'anima si ammalano, che risponde ad una necessità terapeutica; c'è una cura necessaria per continuare a vivere, che risponde ad una necessità terapeutica; c'è una cura necessaria per continuare a vivere, che risponde ad una necessità ontologica; ma c'è anche una cura necessaria all'esistere per dare corpo alla tensione alla trascendenza,

che risponde ad una necessità etica legata all'esserci con senso (Bombieri, 2021). In quest'ultima declinazione si può risalire pienamente alla relazione educativa, se la si intende anche con lo scopo di voler far fiorire l'essere dell'altro, non prescindendo dalla considerazione della dimensione emotiva. Dunque, focalizzarsi solo sulle competenze tecniche taglia le potenzialità della scuola nel promuovere una crescita sana. Il rischio di oggettivazione di cui parla Galimberti è ampio anche nel senso di un approccio all'affettività che segua solo logiche scientifiche: i contributi delle neuroscienze hanno fortemente contribuito ad una maggior comprensione del mondo emotivo, ciò nonostante è importante non impiegare approcci riduzionistici all'affettività, affidandosi al solo linguaggio scientifico, o ad una interpretazione comportamentistica dell'educazione socio-emotiva (Valbusa & Mortari, 2017). Come già abbiamo brevemente affermato in precedenza, sono varie le ricerche che hanno iniziato a dimostrare come l'educazione socio-emotiva apporti risultati positivi al successo scolastico e al futuro lavorativo. A incidere su queste non sono solamente le abilità accademiche e l'acquisizione di contenuti ma anche le competenze socio-emotive rivestono una grande importanza nel raggiungimento di tali risultati (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Ciononostante, è necessario fare una riflessione critica rispetto all'utilizzo dei dati derivanti da tali studi. Anantha K. Duraiappah (2019)<sup>30</sup>, direttore dell'UNESCO MGIEP (Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development) a questo proposito richiama l'attenzione circa il rischio di perseguire l'apprendimento socio-emotivo per i motivi non corretti. Considerando il ruolo degli attuali sistemi educativi e di istruzione, egli sostiene come sia fondamentale che il successo scolastico non risulti l'obiettivo principale da perseguire, l'obiettivo deve essere infatti quello della crescita umana, quindi incentivare le risorse che consentano agli studenti e alle studentesse di condurre una vita che possano sentire come soddisfacente. Il beneficio che possono trarre dallo sviluppare solide competenze socio-emotive, va al di là dell'acquisizione di maggiori abilità scolastiche e accademiche. Si è poi osservato come sull'importanza dello sviluppo di queste competenze siano concordi genitori, istituzioni scolastiche e comunità in tutto il mondo (Humphrey, 2013; Elias, 2003). Quanto delineato evidenzia come sia elevato il rischio che le giovani generazioni vivano condizioni di disagio emotivo e sociale profondo,

---

<sup>30</sup> Si veda il sito <https://bit.ly/30SmUjp>

senza possibilità solide di aiuto: il mondo scolastico ed educativo può allora costituire un luogo fisico e simbolico estremamente importante ma solo se si attiva nel recuperare la propria funzione di cura. L'apprendimento socio-emotivo è un investimento cruciale anche perché potenziare le relative competenze è in linea con la promozione delle competenze di cittadinanza, tema che sta destando crescente interesse nell'ambito della ricerca educativa<sup>31</sup>. Il lavoro sul SEL, è quindi in linea con l'allestimento di contesti di pensiero e confronto interdisciplinare finalizzati a individuare esperienze educative capaci di promuovere "modi dell'esserci" che favoriscano una buona qualità della vita comunitaria per il presente e per le generazioni future (Mortari, 2019, p. 21). Inoltre, si può notare uno stretto legame anche con l'educazione etica, rispetto alla possibilità per l'individuo di dare senso e valore al proprio esserci e al proprio essere con gli altri, prendendo la responsabilità che questo comporta: "(...) si può ipotizzare essere necessario che l'educazione affettiva si sviluppi in stretta relazione con l'educazione etica, qui intesa come offerta di esperienze che sappiano orientare l'altro a sviluppare la capacità e la passione di disegnare un orizzonte di senso alla luce del quale interpretare la responsabilità ontologica di dare forma al proprio esserci" (Mortari, 2017, p. 32). Si evince quindi la complessità del tema e le implicazioni per lo sviluppo dell'individuo come persona e per la comunità e dunque l'importanza che i progetti sull'apprendimento socio-emotivo siano guidati anche da un approccio ispirato alla filosofia della cura. L'orientamento delle pratiche SEL, come vedremo, è volto al raggiungimento di comportamenti funzionali quindi ad un buon adattamento personale e sociale ma anche all'ottenimento di risultati di successo accademico e lavorativo. Ha un grande valore per una buona qualità di, tuttavia è necessario non perdere di vista le finalità ultime dell'agire didattico ed educativo. Incombe infatti su tali pratiche il rischio, Come si è visto anche nel delineare la cornice socioculturale attuale, non deve esserci il rischio che a prevalere sia la dimensione del fare e del valutare in senso tecnico (realizzare progetti, svolgere attività, ottenere e misurare determinati *outcome*), tralasciando la necessità di coltivare, con adeguati spazi formativi, il pensiero che guida

---

<sup>31</sup> L'educazione alla cittadinanza è particolarmente rilevante nell'attuale momento storico per le ragioni precedentemente sintetizzate, ed anche in considerazione dei recenti avvenimenti che interpellano profondamente il mondo educativo, come quelli relativi all'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19, alla crisi climatica e ambientale, all'esacerbarsi di problematiche legate a varie forme di esclusione, violenza, discriminazione e intolleranza sociale. L'educazione socio-emotiva si rivela funzionale all'educazione alla cittadinanza, in quanto tra i suoi obiettivi è centrale quello di sviluppare la capacità di riconoscere l'esserci dell'altro da sé, e di rispettarne il pensiero, lo spazio e i bisogni (Bombieri, 2021, p. 21)

tali azioni secondo un'ottica di cura, che integri tutti i soggetti coinvolti: i bambini, gli insegnanti, la scuola nel suo insieme, le famiglie (Bombieri, 2021).

### **3.2. Il pensiero sulla competenza emotiva**

La ricerca sulle emozioni e sulle abilità emotive ha una lunga tradizione di studi alle spalle ed è stata in gran parte indagata all'interno di diversi campi disciplinari, primi fra tutti quelli psicologico e pedagogico. Le prospettive teoriche che hanno caratterizzato gli studi in questo settore sono molti, così come la complessità del tema ha sempre scaturito grossi dibattiti tra gli studiosi, sia all'interno degli stessi contesti disciplinari sia nel dialogo interdisciplinare. Ci limiteremo a considerare solo alcuni degli spunti più significativi in materia, in modo da poter delineare una cornice contestuale al tema oggetto di studio. Come siamo arrivati a concludere nel precedente capitolo, una generale definizione di emozione è ormai stata consolidata tramite il consenso nel definirla come un costrutto caratterizzato da più elementi tra loro indipendenti ma strettamente interconnesse: nel suo sorgere e nello sviluppo, l'esperienza emotiva vede entrare in gioco il corpo, quindi i fattori fisiologici, espressivi, motori, la dimensione cognitiva, motivazionale e, in generali, l'intera soggettività del singolo individuo. Le linee di ricerca di maggior rilievo hanno focalizzato la loro attenzione sullo studio delle espressioni facciali delle emozioni, sul ruolo del contesto sociale e culturale, e sulla relazione tra la dimensione cognitiva ed affettiva. La competenza emotiva si esprime in un insieme complesso di abilità, che trovano la loro origine e si sviluppano nell'infanzia, e comprendono e integrano dimensione cognitiva, affettiva e interpersonale del soggetto (Bombieri, 2021). Tra i primi studiosi a contribuire in modo decisivo in materia c'è Gordon (1989), il quale ha inteso questa competenza come un insieme di conoscenze e abilità comportamentali rapportato al contesto culturale di appartenenza. L'autore sottolinea come cultura ed emozioni siano legati: il bambino elabora le proprie concezioni riguardo al mondo emotivo sulla base dell'ambiente culturale in cui nasce e cresce. Farà quindi riferimento al concetto di "cultura emotiva", attenendosi al modo in cui il contesto socioculturale determina le "norme emotive", sull'esperire e l'esprimere determinate emozioni: quali espressioni emotive sono adeguate ad una certa situazione e ad un certo tipo di rapporto interpersonale, il vocabolario emotivo per dare un nome e un significato all'esperienza, le credenze della collettività sulle emozioni e alle abilità emotive. Il bambino, nel corso

dello sviluppo trovare un adattamento che considera la cultura emotiva alla quale appartiene e le sue norme esplicite ed implicite. Egli ha evidenziato cinque principali componenti della competenza emotiva: saper esprimere le emozioni, interpretare i comportamenti emotivi, controllare l'espressione delle emozioni in modo tale che sia allineata al contesto, conoscere il vocabolario emotivo e saper affrontare emozioni dolorose (Gordon, 1989; Grazzani, Ornaghi, & Antoniotti, 2011). Gli studi di Carolyn Saarni (1999, 2007) definiscono la competenza emotiva come l'insieme di abilità pratiche che consentono di sentirsi prestanti negli scambi sociali che fanno emergere emozioni: centrale è dunque l'influenza reciproca tra emozioni e relazione con gli altri. Questa visione probabilmente si comprende meglio se inserita all'interno di una più larga visione del mondo e della vita, in cui la relazionalità è vista come una dimensione essenziale, per cui tutto è considerato interconnesso (Bombieri, 2021). Secondo questa prospettiva nessuno può esistere al singolare, l'essere si costituisce a partire dal contesto di relazione in cui si è inseriti. Essere è sempre un "con-essere" (Heidegger, 1927): siamo esseri relazionali, quindi anche la crescita affettiva non può essere intesa e compresa in senso solipsistico, ma solo in rapporto all'altro da noi. Il costrutto elaborato da Saarni comprende quindi il sé e l'altro, e nello specifico, le seguenti otto abilità: la consapevolezza delle proprie emozioni, il saper riconoscere quelle degli altri, l'uso del linguaggio emotivo, la capacità di partecipazione empatica, il saper distinguere l'emozione effettivamente sentita da quella manifestata all'esterno, le strategie di coping e di autoregolazione, la consapevolezza del ruolo che le emozioni giocano nella comunicazione con l'altro, l'auto-efficacia emotiva (Saarni 1999, 2007; Grazzani, Ornaghi, & Antoniotti, 2011, p. 21). Il soggetto emotivamente competente attinge quindi da una parte ad un insieme di conoscenze del proprio mondo emotivo, al vocabolario per dare un nome ai diversi stati d'animo, le regole contestuali per adeguatamente l'espressione emotiva, ecc., dall'altra dispone di determinate abilità sul piano comportamentale, adattando e regolando continuamente le proprie emozioni. Si deve a Susan Denham (1998) l'individuazione di tre principali dimensioni della componente emotiva: l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni. L'espressione emozionale include ad esempio la capacità di manifestare coinvolgimento emotivo nella relazione con gli altri, la capacità di utilizzare canali non verbali per la comunicazione emotiva, la considerazione delle norme contestuali in merito la

manifestazione degli stati emotivi. La comprensione emozionale riguarda la capacità di riconoscere e distinguere i propri stati emotivi e quelli degli altri e il disporre di un lessico emotivo congruo. La regolazione delle emozioni invece indica tutte quelle risorse e strategie nel gestire la propria esperienza emotiva, nella sua valenza positiva e negativa e nella sua intensità, e in generale nel far fronte alle situazioni connotate emotivamente (Bombieri, 2021). Un'altra cornice teorica di riferimento, che ha dato un contributo fondamentale e innovativo per comprendere la competenza emotiva, è quella della teoria della mente, che si è focalizzata sulla capacità di attribuire stati mentali (credenze, emozioni, pensieri, desideri, intenzioni) a se stessi e agli altri, e sulla possibilità di interpretare i comportamenti sulla base di questa consapevolezza (Sempio et al., 2005). Questa teoria implica lo sviluppo della consapevolezza che le motivazioni alla base delle azioni non sono visibili, ma possono essere ipotizzate a partire dai comportamenti manifesti. Saper attribuire degli stati mentali, oltre che consentire di dare significato a eventi interni e comportamenti manifesti, permette di attivare un processo di previsione delle reazioni emotive ai comportamenti propri e dell'altro, svolgendo una funzione altamente adattiva per il bambino (Fonagy & Target, 2001), in particolare nei rapporti interpersonali e sociali. Tutto il lavoro di ricerca sulla competenza emotiva è legato alla famosa teoria dell'intelligenza emotiva introdotta da Daniel Goleman (1995), sviluppata teoricamente ed empiricamente attraverso un consistente corpus di studi (Mayer & Salovey, 1997; Bar-On, Maree, & Elias, 2007). L'intelligenza emotiva è quel particolare tipo di intelligenza che permette di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire in modo consapevole le emozioni personali e quelle degli altri. Una buona intelligenza emotiva implica la capacità di persistere nel perseguire i propri obiettivi, sapendo tollerare le frustrazioni, controllare l'impulsività, rimandare la gratificazione, motivarsi, e regolare il proprio sentire in modo da disporre di energie libere per pensare e per rapportarsi positivamente con gli altri. Numerose sono le implicazioni che tali aspetti comportano in riferimento all'apprendimento inteso in senso classico, tanto che Goleman (1995) considera l'intelligenza emotiva come più incisiva del QI nel determinare il raggiungimento di un buon successo nella vita (Bombieri, 2021, p. 26).

### 3.3. Il grande contributo del SEL

La nascita del costrutto SEL risale al 1994, anno in cui un gruppo di educatori e ricercatori, che si occupavano a vario titolo del mondo dei bambini e dei ragazzi dalla prima infanzia a tutti i cicli della vita scolastica, si sono confrontati, presso il *Fetzer Institute* (US), sulle modalità più adeguate ed efficaci finalizzate al sostegno delle competenze socio-emotive. Con l'espressione SEL si è definito il *framework* concettuale per promuovere tali competenze, unitamente a quelle accademiche, e per coordinare una programmazione che coinvolgesse la scuola, la famiglia e la comunità al fine di raggiungere quegli obiettivi educativi (Elias, et al., 1997). L'intento del gruppo era di individuare strategie di intervento basate sull'evidenza, che permettessero di operare non solo una promozione delle risorse emotive e relazionali dei bambini, ma anche un'azione di prevenzione di problematiche in riferimento al loro benessere generale, con una particolare attenzione alla sfera della salute mentale. Passo fondamentale del gruppo del *Fetzer Institute* ha riguardato la fondazione del *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), organizzazione che costituisce, a partire da allora, il principale riferimento a livello internazionale in tema di SEL. Il CASEL lavora a più livelli per garantire una qualità dei progetti sulle competenze socio-emotive dall'infanzia alle scuole superiori, secondo una prospettiva basata sull'evidenza, supportando gli insegnanti, gli educatori, le famiglie e le scuole in modo da istituire buone pratiche che si siano dimostrate efficaci, sensibilizzando il mondo sociale e politico e promuovendo l'avanzamento della ricerca sul tema (Bombieri, 2021, p. 27). Il CASEL<sup>32</sup> intende il SEL come “parte integrante dell'educazione e dello sviluppo umano”, e lo definisce come il processo attraverso il quale giovani e adulti “acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e attente”. Il SEL non comprende solo il mondo di bambini e ragazzi, ma anche la formazione delle loro figure di riferimento. Le competenze socio-emotive e la loro interiorizzazione segue un approccio all'apprendimento centrato sugli studenti: il fine principale si vede nel supporto sia nel processo di apprendimento che nello sviluppo di abilità comunicative e di collaborazione con gli

---

<sup>32</sup> Vedi <https://casel.org/what-is-sel/>.

altri, risultando un bagaglio utile anche al di fuori dell'ambito scolastico (Weissberg et al., 2015; CASEL, 2012). Nel conseguire questi obiettivi, con l'insegnamento cerca anche di costruire un'alleanza con le figure e le istituzioni che fanno parte del mondo degli alunni, concentrandosi sul rinforzo della collaborazione tra scuola-famiglia-comunità così da realizzare un intervento il più possibile sinergico e integrato. Il modello proposto da CASEL identifica cinque gruppi di competenze da sviluppare per attivare lo sviluppo dell'apprendimento socio-emotivo: la consapevolezza di sé, la capacità di gestirsi, la consapevolezza sociale, le capacità relazionali, la capacità di prendere decisioni responsabili. Nella tabella<sup>33</sup> di seguito proposta si possono osservare tali aree di competenze e si specifica in che cosa consistono e quali obiettivi perseguono (Bombieri, 2021, p. 28).

<b>Competenza socio-emotiva</b>	<b>Contenuto sintetico della competenza</b>	<b>Contenuto esteso della competenza</b>
Consapevolezza di sé	Comprendere le proprie emozioni, pensieri e valori, e come essi influenzano il comportamento nei vari contesti	Include: valutare attentamente punti di forza e di debolezza dell'individuo, avere una mentalità positiva, e possedere un senso di autoefficacia ben radicato e ottimismo. Alti livelli di autoconsapevolezza richiedono l'abilità di riconoscere come i pensieri, i sentimenti e le azioni siano interconnessi.
Autogestione	Gestire efficacemente emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni, e raggiungere obiettivi	Include: l'abilità di rimandare la gratificazione, gestire lo stress, controllare gli impulsi, e perseverare nelle sfide al fine di raggiungere obiettivi personali ed educativi.

<sup>33</sup> Si veda (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015, p. 6-7) e anche <http://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

Consapevolezza sociale	Empatizzare e rispettare gli altri, inclusi coloro che provengono da background, culture e contesti diversi	Include: la comprensione delle norme sociali di comportamento, e riconoscere le risorse e i supporti familiari, scolastici e comunitari
Capacità relazionali	Stabilire e mantenere relazioni sane e supportive e affrontare efficacemente ambienti con diversi individui e gruppi	Include: comunicare chiaramente, ascoltare in modo attivo, cooperare, resistere a pressioni sociali inadeguate, negoziare i conflitti in modo costruttivo, e cercare aiuto quando se ne ha bisogno.
Capacità di prendere decisioni in modo responsabile	Fare scelte di cura e costruttive riguardo al comportamento personale e alle interazioni sociali in diverse culture	Include: la capacità di considerare gli standard etici, problemi di sicurezza, accurate norme comportamentali per comportamenti a rischio, fare valutazioni realistiche delle conseguenze di varie azioni, e tenere in considerazione la salute e il benessere di sé e degli altri.

Il CASEL ha eseguito una profonda revisione dei programmi SEL, osservando come quelli basati sull'evidenza facciano uso di uno o più dei seguenti quattro approcci per promuovere la competenza sociale ed emotiva nei cinque *cluster* di competenze principali (CASEL, 2017):

1. Lezioni che forniscono istruzioni esplicite e graduali per insegnare agli studenti le competenze sociali ed emotive;
2. Pratiche didattiche generali che creano, in classe e a livello scolastico, condizioni che facilitano e sostengono lo sviluppo sociale ed emotivo negli studenti;

3. Integrazione di istruzioni e pratiche di abilità che supportano il SEL nel contesto dei curriculum accademici;

4. Guida agli amministratori e ai dirigenti scolastici su come creare politiche e strutture organizzative all'interno di una scuola o sistema scolastico che sostengano lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti.

Sempre dal CASEL sono state realizzate delle guide con l'intento di fornire varie strategie e strumenti vantaggiosi per gli insegnanti che promuovono le competenze socio-emotive nei vari gradi di scuola, dando loro diversi spunti per il lavoro in classe. Inoltre, in un recente lavoro, per ciascuna competenza di base sono state organizzate diverse attività esemplificative, offrendo alcuni spunti su come adattare alle diverse età degli studenti (CASEL, 2017). Le attività sono state predisposte secondo un approccio che si focalizza nell'insegnamento e nella creazione di un clima favorevole al fiorire delle risorse affettive e relazionali degli studenti. In questo senso si suddividono in due tipologie:

1. Attività da svolgere all'interno di lezioni specifiche;

2. Pratiche didattiche continuative progettate per promuovere condizioni ambientali che ottimizzino lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti.

Di seguito si riporta una sintesi degli obiettivi alla base di questo lavoro sulle competenze socio-emotive tratti dalla guida (CASEL, 2017). Per ogni gruppo di competenze di base vengono identificate le componenti sulle quali intervenire per promuovere il SEL e i corrispondenti risultati attesi negli studenti dopo le attività:

1. Competenza della consapevolezza di sé

-Riconoscere accuratamente i propri sentimenti e pensieri e la loro influenza sul comportamento:

Si mira al raggiungimento da parte degli studenti di essere in grado di etichettare correttamente le proprie emozioni e di riconoscere che le emozioni sono temporanee e possono cambiare e cambieranno, che le emozioni possono influenzare il loro comportamento e che anche il comportamento può influenzare le

emozioni (incluso il fatto che è possibile migliorare come ci si sente), che le emozioni hanno effetti fisici.

-Valutare accuratamente i propri interessi, punti di forza e limiti, e possedere un senso ben fondato di auto-efficacia e ottimismo:

Si mira al fatto che gli studenti siano in grado di identificare i loro interessi e punti di forza e costruire su di essi, essere consapevoli delle proprie qualità e valori positivi, dimostrare interesse nel provare cose nuove, esprimere fiducia (se opportuno) sul fatto che possono gestire sia i compiti quotidiani sia le sfide in modo efficace e mantenere ottimismo sul loro futuro.

## 2. Competenza della capacità di autogestirsi

- Regolamentare le proprie emozioni, cognizioni e comportamenti:

Si punta a far sì che gli studenti siano in grado di monitorare e regolare le emozioni in modo efficace, usare la consapevolezza delle emozioni come guida per prendere decisioni, motivare se stessi, affrontare bene lo stress e l'ansia, esercitare l'autocontrollo e posticipare la gratificazione, esprimere le emozioni in modo appropriato.

- Stabilire e raggiungere obiettivi personali ed educativi:

Si promuove negli studenti la capacità di lavorare per il raggiungimento di obiettivi positivi e realistici (sia a breve che a lungo termine), sviluppare un piano e passi di azione con tempi ragionevoli per il completamento, analizzare come le decisioni attuali possono influire sul raggiungimento degli obiettivi, monitorare e sostenere i progressi verso il raggiungimento degli obiettivi, utilizzando strategie motivazionali e celebrando i successi.

- Perseverare nell'affrontare le sfide:

Si cerca di preparare gli studenti in modo che siano in grado di anticipare possibili ostacoli per il raggiungimento di un obiettivo e identificare modi per superarli, perseverare spendendo ulteriore impegno, estendendo i tempi, identificando percorsi alternativi al raggiungimento degli obiettivi e/o cercando aiuto dagli altri.

### 3. Competenza della consapevolezza sociale

- Empatizzare con gli altri e considerare la prospettiva degli altri:

Si persegue negli studenti la capacità di mettersi nei panni di un altro, considerare il punto di vista dell'altro, capire i pensieri e le sensazioni dell'altra persona e perché potrebbe sentirsi in quel modo; interpretare accuratamente segnali che indicano come si sentono gli altri.

- Apprezzare la diversità:

Si cerca di preparare gli studenti in modo che siano in grado di comprendere che le differenze individuali e di gruppo si completano a vicenda e rendono il mondo più interessante, accettare che le persone abbiano atteggiamenti e valori diversi, riconoscere che, nonostante le differenze, tutte le persone hanno bisogni, sentimenti e desideri simili, resistere agli stereotipi, promuovere i diritti di tutti gli individui.

- Rispettare gli altri:

Si mira al fatto che gli studenti siano in grado di credere che gli altri meritino di essere trattati con gentilezza e compassione, avere interesse per l'impatto che hanno sugli altri, apprezzare i sentimenti e le opinioni degli altri, mostrare rispetto per le caratteristiche degli altri, essere motivati a contribuire al bene comune, essere disponibili con gli altri nel loro gruppo di pari e in famiglia, aver cura di migliorare la scuola e la comunità, aver cura di preservare l'ambiente, accettare le indicazioni dalle autorità.

- Perseverare nell'affrontare le sfide:

Si osserva che gli studenti siano in grado di riconoscere che ci sono aspettative sociali sul comportamento accettabile, capire quali sono queste aspettative riguardo al comportamento accettabile o etico, riconoscere e condividere una norma scolastica per trattare gli altri come si vorrebbe essere trattati.

- Riconoscere le risorse della comunità:

Si punta al fatto che gli studenti siano in grado di identificare le risorse formali e informali nella comunità.

#### 4. Competenza delle capacità relazionali

- Stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti:

Si promuove il fatto che gli studenti siano in grado di avviare il contatto con gli altri, condividere i propri pensieri ed emozioni (in modo appropriato), esprimere apprezzamento, dare e ricevere un feedback costruttivo, stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con individui e gruppi, offrire e ricevere aiuto, contribuire al raggiungimento di obiettivi di gruppo, riconoscere e rispettare i confini, prendere il turno, mostrare correttezza, mostrare perdono agli altri.

- Comunicare chiaramente:

Si mira al fatto che gli studenti siano in grado di usare abilità verbali e non verbali per esprimere se stessi e promuovere scambi positivi ed efficaci con gli altri, modificare la propria espressione per adattarsi alla situazione e al pubblico, fare chiare affermazioni, fare domande appropriate, ascoltare in modo riflessivo e attivo, scrivere in modo coerente.

- Resistere alla pressione sociale inappropriata:

Si cerca di promuovere negli studenti la capacità di essere assertivi utilizzando più strategie per evitare di intraprendere comportamenti indesiderati, non sicuri, immorali o illegali; quando appropriato, esprimere apertura per mantenere una relazione con coloro che propongono un comportamento indesiderato o negativo.

- Negoziare i conflitti in modo costruttivo:

Si cerca di far conseguire agli studenti un approccio sistematico alla risoluzione dei conflitti, che realizzi risoluzioni reciprocamente soddisfacenti rispondendo ai bisogni di tutti gli interessati.

- Cercare e offrire aiuto quando necessario:

Si promuove negli studenti l'abilità di chiedere e ricevere aiuto dagli altri in modo efficace, offrire aiuto ad altri che hanno bisogno di assistenza.

#### 5. Competenza della presa di decisioni responsabile

- Fare scelte costruttive:

Si cerca di far riconoscere e comprendere agli studenti il loro obbligo ad impegnarsi in comportamenti etici, sicuri e legali; identificare e sviluppare i propri valori per promuovere l'onestà, l'affidabilità e la responsabilità; considerare gli standard etici, i problemi di sicurezza e le norme sociali che influiscono sul processo decisionale; applicare una norma condivisa sul trattare gli altri come si vorrebbe essere trattati riguardo al processo decisionale; prendere decisioni e fare scelte efficaci seguendo un processo sistematico.

Quanto riportato fa intendere che il modo in cui CASEL interpreta il lavoro sul SEL è molto ampio e strutturato, sia per quanto riguarda la dimensione e il potenziamento delle risorse dello studente e della studentessa, sia in merito alla dimensione relazionale e sociale. Si fa più evidente anche il legame del SEL con l'educazione etica, l'inclusione e l'educazione alla cittadinanza: a più riprese si affrontano i temi del rispetto, la valorizzazione delle differenze, la partecipazione e lo spirito di cooperazione, così come alla cura per il bene comune ecc. La definizione di SEL riportata in precedenza è piuttosto generale, dato che con apprendimento socio-emotivo si intende infatti una tematica molto vasta, che comprende riferimenti teorici, studi empirici, pratiche consolidate ed altre in via di esplorazione, oltre che un insieme complesso e variegato di abilità e competenze che riguardano l'individuo, il mondo interpersonale, la vita comunitaria e sociale (Bombieri, 2021, p. 31-35). In tempi recenti è stato elaborato un modello aggiornato sul SEL, che evidenzia gli aspetti principali che caratterizzano un approccio sistematico efficace all'apprendimento socio-emotivo nei contesti educativi (Weissberg et al., 2015, pp 6-8). Segue una sintesi del modello, comprendente i quattro punti chiave:

1. I cinque domini di competenze cognitive affettive e comportamentali analizzati dal CASEL (*self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, decision making*);

2. *Outcomes* a breve e lungo termine raggiungibili realizzando programmi basati sull'evidenza, riportati di seguito:

- *Outcomes* a breve termine: abilità sociali ed emotive; attitudini positive verso sé, gli altri e verso i compiti; comportamenti relazionali

positivi; diminuzione dei problemi comportamentali e del disagio emotivo; risultati accademici;

- *Outcomes* a lungo termine: raggiungimento del diploma, preparazione al college e alla carriera; relazioni sane; salute mentale; diminuzione di comportamenti devianti; cittadinanza impegnata;

3. Strategie coordinate che comprendono la classe, la scuola, la famiglia e la comunità, che promuovono lo sviluppo socio-emotivo dei bambini e la performance accademica;

4. Politiche e supporti distrettuali, statali, federali, che favoriscano l'implementazione di un apprendimento socio-emotivo di qualità e migliori *outcomes* degli studenti (Bombieri, 2021, p. 36). In questa versione aggiornata molta importanza viene attribuita all'includere la comunità in senso ampio, anche nei termini delle politiche adottate: solo valutando minuziosamente i bisogni insiti nei singoli contesti e garantendo risorse adeguate a supporto continuativo di questa progettazione è possibile giungere a risultati positivi nelle classi e nei singoli alunni. Inoltre, buoni risultati si ottengono quando gli interventi abbracciano più contesti della vita degli alunni, potenziando le risorse degli individui coinvolti e al contempo migliorando la qualità degli ambienti educativi (Eccles & Appleton, 2002; Weissberg & Greenberg, 1998). Oltre ad un approccio coordinato a livello di classe e di scuola, è importante non marginalizzare l'ambito familiare, in particolare le modalità di comunicazione e relazione tra i membri della famiglia, e il contesto extrascolastico più ampio come attività doposcuola, centri estivi, iniziative comunitarie ecc. I contesti extrascolastici offrono importanti occasioni per apprendere ed applicare le abilità socio-emotive nella quotidianità, e se organizzato in modo adeguato, un coordinamento e una integrazione anche con altri servizi presenti nelle diverse comunità, è possibile implementare l'efficacia di interventi volti alla prevenzione di diverse problematiche come l'uso di sostanze, il fumo, gravidanze precoci e comportamenti violenti (Elias, et al., 1997). Se realizzato rispettando criteri rigorosi questo programma offre risultati positivi anche nel lungo termine. In un recente lavoro di confronto (Mahoney & Weissberg, 2018;

Mahoney et al., 2018b<sup>34</sup>) di quattro meta-analisi su larga scala su programmi SEL (Durlak et al., 2015; Sklad et al., 2012; Wigglesworth, et al., 2016), sono stati presi in esame 356 report di ricerca caratterizzati da progetti rigorosi e raccolta di dati sui risultati post intervento o nel seguito, attuati a partire dalla scuola dell'infanzia fino ai 12 anni. I rapporti hanno evidenziato come i programmi abbiano effetti positivi, sia subito dopo l'intervento che successivamente, su più versanti della vita degli alunni: comportamentale, attitudinale, emotivo e accademico (Mahoney, et al., 2018b). Ciononostante, si deve considerare necessario il rispetto di alcune precise condizioni perché i progetti risultino effettivamente utili: deve essere attuato un programma basato sull'evidenza, quindi adeguatamente progettato e sottoposto a valutazione rigorosa, e realizzato con fedeltà (Mahoney et al, 2018b; Mahoney & Weissberg, 2018). Un'altra condizione fondamentale è che il programma rispetti l'approccio SAFE (Durlak et al., 2011), acronimo ideato per indicare quattro pratiche raccomandate (*Sequenced, Active, Focused, Explicit*: sequenziate, attive, focalizzate ed esplicite), identificate attraverso un consistente corpus di studi che ha permesso di raggiungere un ampio consenso sulle condizioni che garantiscono risultati davvero efficaci. Di seguito le strategie raccomandate (CASEL, 2013<sup>35</sup>; CASEL, 2015<sup>36</sup>):

- Seguire un approccio di formazione graduale, *step by step*, coordinando adeguatamente le varie attività;
- Promuovere forme attive di apprendimento secondo una visione dello studente come protagonista dei propri apprendimenti;
- Dedicare un tempo adeguato per l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze;
- Mirare a obiettivi di apprendimento e competenze chiare ed esplicite.(Bombieri, 2021, p. 38).

Un'altra meta-analisi di programmi svolti nel doposcuola, il cui scopo mirava a sviluppare abilità personali e sociali, ha sottolineato come seguire questo approccio comprensivo delle quattro strategie SAFE, permetta di riscontrare una maggiore

---

<sup>34</sup>Si veda <https://mgiep.unesco.org/article/what-is-systematic-social-and-emotional-learning-and-why-does-it-matter> .

<sup>35</sup> Si veda <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

<sup>36</sup> Si veda <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

efficacia rispetto a interventi che non le prevedono (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010). I principali miglioramenti evidenziati in letteratura ricoprono i seguenti versanti del benessere dei bambini (Durlak et al., 2011; CASEL, 2012):

- Avanzamento a livello di rendimento scolastico, valutato ad esempio attraverso i voti ottenuti, e della frequenza scolastica;

- Incremento della vita relazionale e sociale, grazie a comportamenti di maggiore cooperazione e collaborazione con i compagni, riduzione della conflittualità, miglioramento dell'inclusione;

- Riduzione del disagio emotivo rispetto ad aspetti di ansia e depressione, e riduzione dei problemi di comportamento, in particolare rispetto ad aggressività e distruttività.

In generale si riscontrano un numero sempre maggiore crescente di studi che dimostrano come programmi rigorosamente realizzati favoriscano atteggiamenti positivi, comportamenti prosociali e rendimento scolastico anche dopo che gli studenti non vi partecipano più, promuovendo così lo sviluppo di strumenti interiori utili a ottenere risultati di successo nella vita in generale (Mahoney, Durlak, & Weissberg, 2018; Taylor et al., 2017). Nonostante i molti dati a sostegno dell'importante impatto positivo dei progetti di apprendimento socio-emotivo, non c'è un consenso totale sull'opportunità di un insegnamento esplicito delle competenze socio-emotive a scuola. Inoltre i risultati sono stati divergenti sugli effetti ottenuti e sul modo in cui gli studenti possano o meno beneficiarne (Jones & Doolittle, 2017). La differenza nei risultati degli studi che hanno indagato l'efficacia dei programmi può essere attribuita a una concezione di partenza non unanime sul costrutto del SEL, ad approcci teorici di riferimento diversi oppure a processi di valutazione dei risultati non sempre rigorosi (ivi). Ci si chiede dunque se e come, nel promuovere questa pratica, la scelta di diversi quadri di riferimento possa incidere nel tipo di intervento e nella misurazione dei risultati, determinando delle differenze nei dati emergenti. Diverse cornici concettuali possono così portare a formulare differenti domande di ricerca, diversi approcci nell'intervento e differenti scelte per la valutazione dei risultati, rendendo a volte difficile una chiara spiegazione dei risultati ottenuti (ivi, p.6). Questa criticità rappresenta quindi una delle correnti sfide per la ricerca sul SEL. Un'altra notevole

sfida si trova nella multiculturalità e nei quesiti che ci si pone circa l'universalità dei progetti di apprendimento socio-emotivo e quindi la possibilità e le modalità di adattarli in modo idoneo a diversi contesti e culture. Ci sono delle differenze tra culture nel modo di intendere la famiglia, la scuola, la comunità, così come l'affettività e la socialità dell'individuo, per questo è necessario tenerne conto in una progettazione che risulti efficace in relazione ai bisogni e rispettosa dei valori delle specifiche realtà contestuali a cui si rivolge. E' fondamentale anche considerare che le differenze non sono solo relative a differenti culture, ma ci sono anche le differenze individuali, familiari e in generale gruppali all'interno di uno stesso ambiente di appartenenza (Bombieri, 2021, p. 40). Un altro importante aspetto da tenere presente è la necessità di approfondire la ricerca e il supporto alla formazione dei docenti e del personale scolastico ed educativo, i quali svolgono un ruolo chiave. L'attenzione quindi va posta sia sul lavoro delle competenze socio-emotive personali sia su quello del lavoro diretto con gli studenti, i colleghi, i referenti istituzionali, le famiglie e la comunità (Mahoney & Weissberg, 2018). Per quanto molto rimane ancora da fare nella direzione di un miglioramento delle pratiche SEL, ad oggi le evidenze raccolte mostrano un impatto positivo di tali progetti, rispondendo a molte delle sfide emotive che i contesti scolastici affrontano oggi: migliorano le relazioni in classe, aumentano il coinvolgimento degli studenti, supportano risultati accademici più elevati e promuovono ambienti scolastici più sereni (Schonfeld, et al., 2015). Si auspica inoltre che l'insieme di sempre maggiori evidenze aiuti anche alla mobilitazione di risorse congrue da parte del mondo sociale e politico. Dato il ruolo giocato dagli aspetti economici, è interessante evidenziare come uno studio condotto presso la Columbia University (Belfield et al., 2015) ha riscontrato come i programmi SEL siano molto convenienti: restituiscono undici dollari per ogni dollaro investito. Questo suggerisce come investimenti adeguati possano riflettersi anche in un vantaggio economico per la società, soprattutto grazie alla prevenzione di problematiche sanitarie e sociali. Nell'attuare un intervento di educazione socio-emotiva in classe è richiesto all'insegnante o l'educatore di orientarsi attraverso una conoscenza delle basi teoriche e dei valori di fondo che delineano le attività. Prima dell'approccio SEL, nei contesti scolastici si inserivano interventi orientati alla prevenzione e alla promozione della resilienza negli allievi, promossi attraverso forme di gestione del comportamento e meccanismi di condizionamento (Bierman & Motamedi, 2015). Ad

oggi questa metodologia è utilizzata in alcuni programmi SEL, tuttavia nel tempo si è sviluppato un interesse sempre maggiore nel considerare altri riferimenti teorici che portino ad ampliare lo sguardo oltre al mero comportamento, valorizzando il ruolo della dimensione cognitiva, sociale, emotiva e di autoregolazione, quindi andando incontro ad una progettazione in grado di rispondere al complesso lavoro sull'affettività a scuola. I vari programmi si fanno ispirare da diversi riferimenti concettuali, e possono differenziarsi, come abbiamo già visto, per il modo di concepire la dimensione emotiva e per il valore attribuito agli aspetti cognitivi nella vita affettiva e relazionale, al ruolo dell'interazione con il gruppo classe e con l'altro in senso lato, al tipo di coinvolgimento degli adulti di riferimento, alla considerazione degli aspetti organizzativi, istituzionali e sociali (Bombieri, 2021, p. 44-45). Inoltre programmi possono essere più o meno focalizzati all'apprendimento socio-emotivo, infatti alcuni di essi puntano a migliorare alcuni aspetti che incidono sulle competenze socio-emotive, come il miglioramento della qualità della relazione tra insegnanti e allievi, mentre altri si costruiscono come interventi volti direttamente all'insegnamento di specifiche abilità previste dal costrutto SEL (Bombieri, 2021, p. 46). (Brackett, Elbertson, & Rivers, 2015) sottolineano come l'unicità di ogni intervento si vede principalmente da tre elementi: il contenuto che si affronta, il modo in cui questo è presentato e se tale presentazione è sostenuta con qualità all'interno del contesto scolastico nel corso del tempo (ivi, p.21). E' importante che i riferimenti teorici sostengano sia il contenuto che le modalità di realizzazione dei programmi (ibidem). Gli autori evidenziano come le teorie possano aiutare a chiarire la relazione tra abilità emotive e risultati di sviluppo: è possibile in questo modo orientarsi nella direzione di risultati mirati e verso il lavoro su abilità adeguate per il livello di sviluppo degli allievi ai quali ci si rivolge..

### **3.4.Cornici teoriche della progettazione SEL**

Di seguito si riportano brevemente le principali cornici teoriche di riferimento che supportano contenuti e strategie di realizzazione del SEL: le teorie dei sistemi, le teorie dell'apprendimento sociale, le teorie dell'elaborazione delle informazioni, le teorie dello sviluppo emotivo, le teorie del cambiamento del comportamento. Vengono anche proposti alcuni dalla teoria psicoanalitica, che non è stata molto considerata negli approcci al SEL presi in esame, ma che può offrire utili apporti grazie alla

considerazione della dimensione meno consapevole delle emozioni (Bombieri, 2021, p. 46).

### Teorie dei sistemi

La teoria dei sistemi, fondata da Ludwig von Bertalanffy (1950,1968), si focalizza sullo studio del concetto di sistema, analizzando in modo profondo le proprietà, secondo una prospettiva che lo intende prima di tutto come ente formato da parti interdipendenti. Il sistema è considerato un'entità dinamica le cui componenti interagiscono l'una con l'altra formando un tutto organico. Nello specifico i sistemi sono intesi come costituiti da parti che seguono una logica relazionale di tipo circolare, per cui numerose cause tra loro interagenti possono determinare un dato effetto, e al contempo l'effetto agisce sulle cause divenendo a propria volta causa. E' in particolare il concetto di "sistema aperto" a rappresentare un importante riferimento per la progettazione SEL: il sistema si pone in una relazione di scambio con l'ambiente esterno, ed è proprio questa a garantire la sopravvivenza del sistema stesso. I sistemi sono in relazione con altri sistemi e sono in genere componenti di sistemi di ordine superiore, quindi nessuna componente di un sistema può essere compresa veramente se non in relazione alle altre parti. Allo stesso modo il sistema si può comprendere solo nel legame con le sue altre parti e del sistema in cui si inserisce. Questi principi se applicati alle scienze umane conducono a pensare all'uomo e in generale le organizzazioni sociali come sistemi aperti, quindi intendere la relazione di scambio tra essi e l'ambiente come indispensabile per la sopravvivenza e la possibilità di sviluppo (Bombieri, 2021, p. 47). Riportare questi principi nella prospettiva della progettazione all'interno dei contesti scolastici significa dare importanza *in primis* a quale concetto di scuola e di studente la guida. Se si considera la persona non solo come interiorità individuale e nemmeno come risultato dei condizionamenti dell'ambiente (familiare, sociale, culturale, educativo, ecc.), ma come soggetto unico e irripetibile, in cui si mescolano una speciale individualità e un altrettanto peculiare mondo di relazioni con l'altro e con l'esterno, allora le strategie di intervento, per essere efficaci, dovranno considerare l'intera complessità entro cui intendono agire. Utile per la comprensione di questo approccio nell'applicazione scolastica è la teoria dei sistemi ecologici (1979) in cui Urie Bronfenbrenner (1917-2005) ha individuato quattro livelli di analisi dei contesti di vita. Microsistema: è il livello più vicino al bambino che quindi comprende le figure e le strutture che sono a

stretto contatto con lui (la famiglia d'origine ed estesa e anche la scuola). Mesosistema: è un sistema di microsistemi e coinvolge due o più contesti sociali in cui il soggetto partecipa e la relazione che intercorre tra microsistemi (come ad esempio l'interazione tra famiglia e scuola). Esosistema: comprende sistemi che hanno un'influenza in forma indiretta sui microsistemi (come ad esempio gli impegni lavorativi dei genitori). Macrosistema: comprende i valori culturali e sociali, le istituzioni politiche ed economiche del contesto in cui il soggetto vive (Bombieri, 2021, p. 48). Essendo gli elementi del sistema interconnessi e interdipendenti, intervenire su ciascuno di essi ha un impatto su tutti gli altri, fino a raggiungere il microsistema e quindi il singolo individuo. Un simile approccio nell'ottica SEL sistema, deve iniziare la sua conoscenza partendo dalla comprensione delle caratteristiche del contesto al quale si rivolge, con la consapevolezza che differenti livelli devono essere raggiunti e che se non è possibile farlo, ciò avrà un impatto sulla qualità e sull'efficacia dell'intervento. Necessario sarà quindi ampliare lo sguardo oltre il target degli studenti, per abbracciare il livello relativo a quel particolare gruppo/classe, alle norme e alla cultura della scuola, al clima organizzativo, alla *leadership*, al gruppo insegnanti, al rapporto famiglia-scuola, all'investimento che il mondo istituzionale, sociale e comunitario mettono in gioco. Non è sicuramente facile disporre interventi che lavorino su tutti questi fronti, tuttavia è importante conoscerne l'influenza anche in riferimento ai processi di valutazione degli interventi attuati, i quali devono saper cogliere tutte le variabili che possono aver contribuito al raggiungimento di determinati esiti (Bombieri, 2021, p. 49). Un altro importante contributo ispirato alla teoria dei sistemi è rappresentato dal modello bio-psico-sociale (Engel, 1977,1980), grazie al quale si apre un approccio che integra sistema biologico, legato alle componenti organiche, sistema psicologico, legato alla dimensione soggettiva ed esperienziale dell'individuo, e sistema sociale, in relazione agli elementi culturali e ambientali. I programmi SEL avendo per oggetto di studio le competenze socio-emotive richiedono una certa responsabilità nel tenere a mente come intervenire sul mondo delle emozioni e delle relazioni significativi mettere mano nella profondità e vulnerabilità della persona umana, intesa come sintesi di corpo, pensiero, affetti e relazioni. Secondo questo modo di vedere, non sarà il contenuto o la prestazione attesa dopo gli insegnamenti a determinare competenze ad essere più rilevante, ma una concreta interiorizzazione di benefici emotivi utili per far fronte agli

ostacoli che la crescita prevede. Essendo la scuola un sistema complesso, le relazioni che si instaurano tra le figure che vi operano si diversificano a seconda dei ruoli che rivestono: dunque è importante per la formazione di insegnanti e figure educative, conoscere i valori, i bisogni e i livelli di abilità di ogni gruppo di adulti all'interno del sistema, in modo da rispondere adeguatamente a esigenze specifiche (Brackett, Elbertson, & Rivers, 2015, p. 24). Non bisogna dunque agire con fretta nel mettere in atto gli interventi, ma dedicare tempi e risorse alla conoscenza e comprensione dell'ambiente scolastico e alle variabili che entrano in gioco nel sistema (Bombieri, 2021, p. 50).

#### Teoria dell'apprendimento sociale

Come si è precedentemente sottolineato, questi programmi comprendono il termine apprendimento, in quanto il programma SEL presuppone che le competenze socio-emotive possono essere insegnate e coltivate nei contesti scolastici. Molti sono i progetti attivi che si ispirano alla teoria dell'apprendimento sociale (Bandura & Englewood, 1977), che mette in relazione il modello comportamentista dell'apprendimento, per cui si apprende per associazioni di stimoli a risposte e attraverso meccanismi di rinforzo, e il modello cognitivista, in cui assumono importanza i processi mentali attivati dall'individuo e le modalità in cui riesce ad utilizzarli per comprendere e interiorizzare l'esperienza. Con la teoria dell'apprendimento sociale si introduce il concetto per cui non si impara solo tramite l'esposizione ad una esperienza diretta, ma anche per via della semplice osservazione di comportamenti agiti da altri (apprendimento osservativo o apprendimento vicario). Ricompense o punizioni che seguono al comportamento messo in atto da chi viene osservato hanno un effetto sull'osservatore, il quale è spinto a imitare (tramite il rinforzo vicario), il comportamento osservato. Si tratta del processo di modellamento, ossia quel tipo di apprendimento tale per cui osservare un soggetto che si presta da modello ha un effetto sul comportamento dell'osservatore (Bombieri, 2021, p. 51). Un concetto importante conseguente questo approccio è quello di autoefficacia, definibile come il complesso di credenze che il soggetto assume circa le proprie capacità di successo o fallimento, e che ne influenzano il comportamento. Ad assumere importanza sono anche i fattori cognitivi, in particolare i processi di attribuzione causale interna o esterna di determinati eventi: l'individuo elabora una valutazione positiva o negativa delle proprie capacità sulla base delle esperienze passate ma anche sul lavoro

cognitivo di attribuzione a fattori interni o esterni di ciò che gli accade. Saranno queste le valutazioni che orienteranno il comportamento: le credenze positive circa le proprie possibilità di riuscire in un compito permetteranno di raggiungere effettivamente migliori risultati, mentre quelle negative ostacoleranno i risultati nonostante la presenza di effettive capacità. Questo quadro teorico attribuisce quindi grande importanza al ruolo di modello che gli adulti (insegnanti, educatori, familiari stretti e della cerchia allargata, altre figure significative) rivestono nel relazionarsi a bambini e ragazzi. Per quanto riguarda le competenze socio-emotive, sapere di poter contare su adulti che dimostrano di possederle e di tenere comportamenti adeguati, consente ai bambini di apprendere a mostrarli a loro volta. Allo stesso modo i *feedback* che gli adulti rimandano hanno un effetto sull'acquisizione di determinate modalità di comportamento. I progetti SEL ispirati a questo approccio volgono l'attenzione anche sulla formazione degli adulti, in modo tale che gli interventi messi in atto non restino confinati al contesto scolastico, ma possano estendersi anche nel contesto familiare. Si ribadisce il fatto che oltre a quella dei genitori si richiama la responsabilità di tutti gli adulti coinvolti nel processo di crescita dei ragazzi, quindi insegnanti, dirigenti, personale educativo e di supporto, così come figure che possono fornire dei modelli di comportamento relazionale positivo, che manifestano capacità socio-emotive e che supportano e lavorano per la realizzazione dei progetti programmati (Elias et al., 2003), (Bombieri, 2021, p. 52). Se gli studi sul SEL concordano circa l'importanza del ruolo degli adulti per un'efficace progettazione, va tenuto presente come diverse possono essere le modalità e i contenuti su cui basare questo coinvolgimento. La teoria dell'apprendimento sociale propone in questo senso di adottare un modello basato principalmente sugli aspetti cognitivo-comportamentali dell'apprendimento.

#### Teorie dell'elaborazione delle informazioni

La teoria dell'elaborazione delle informazioni si inserisce all'interno della cornice degli approcci cognitivisti, e si fonda sull'idea che la mente umana funzioni e possa essere compresa meglio tramite la nota metafora del computer. Così come in questo dispositivo elettronico esistono degli input, dei canali di trasmissione dei dati, dei dispositivi di memoria, un elaboratore centrale e infine degli output, allo stesso modo l'individuo si relaziona all'ambiente e agli altri sulla base di simili strumenti, processi e modalità. Nel fronteggiare una data situazione il soggetto, tramite gli organi di senso,

acquisisce i dati, attiva una ricerca in memoria di informazioni utili a ciò a cui è richiesto rispondere e in seguito le utilizza in un lavoro di elaborazione, volto a individuare una strategia per far fronte a quella determinata situazione. Da questo processo avrà origine una certa risposta espressa. (Bombieri, 2021, p. 53). Similmente ad hardware e software del computer le caratteristiche qualitative e quantitative dell'equipaggiamento individuale (capacità sensoriali, ampiezza della memoria, capacità e velocità di elaborazione e di memorizzazione, strategie attivate, ecc.) andranno a determinare l'efficacia delle risposte alle richieste esterne. Nei processi di insegnamento e apprendimento diventa quindi importante riconoscere, come già abbiamo visto con il pensiero di Gardner (2005) le varietà di intelligenza, in modo da instaurare approcci individualizzati e mirati, partendo dal presupposto che non esiste un solo tipo di intelligenza, ma intelligenze multiple. Si rinforza inoltre un concetto imprescindibile per l'apprendimento ma anche per lo sviluppo, quello di metacognizione che offre la possibilità di riflettere sui propri processi mentali, di acquisire consapevolezza del loro funzionamento e di saperli gestire. In base alle loro caratteristiche più specifiche, queste capacità autoriflessive si caratterizzano in termini di meta-memoria, meta-comprensione, ecc. Tramite la metacognizione, l'individuo può riflettere sul proprio modo di apprendere, sui propri stati mentali e sulle proprie motivazioni all'apprendimento. Questo costrutto assume una rilevanza particolare quando le difficoltà che emergono vedono una carenza di capacità metacognitive, quindi problematiche che si estendono oltre la sola sfera cognitiva, abbracciando tutta la vita del soggetto, personale e relazionale. Infatti, oltre a trovarsi in difficoltà nel gestire le situazioni, anche in ambito sociale, risulterà arduo comprendere gli altri, dare un significato adeguato e coerente ai loro comportamenti e saper contestualizzare gli eventi. I progetti di apprendimento socio-emotivo si riferiscono spesso agli approcci teorici dell'elaborazione sociale delle informazioni, che pongono l'attenzione su come i processi cognitivi influenzino il comportamento sociale, integrando cognizione, elaborazione delle informazioni e interazione sociale (Bombieri, 2021, p. 54). Secondo questa prospettiva, la presenza di deficit, ritardi o distorsioni nelle capacità di elaborazione delle informazioni sociali può posizionare i bambini in una situazione di maggior rischio di comportamenti problematici: non disponendo di buone capacità di elaborare i segnali del contesto sociale in cui ci si trova, si può giungere a

interpretazioni errate e di conseguenza a comportamenti inappropriati (Bierman & Motamedi, 2015). In particolare gli studi che rientrano in questa cornice teorica hanno spesso riguardato l'analisi del comportamento aggressivo dei bambini, evidenziando come il modo in cui vengono processate le informazioni sociali, il modo in cui vengono interpretate, e il modo in cui si fa riferimento a esperienze passate abbiano un impatto sul comportamento finale (Dodge & Price, 1994). Secondo il modello del deficit socio-cognitivo (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1980) i comportamenti aggressivi trarrebbero la loro origine da un deficit della capacità di elaborare le informazioni sociali: i bambini con problematiche di aggressività non avrebbero dunque la capacità interpretare adeguatamente le situazioni, faticando nel valutare in modo appropriato le conseguenze delle loro azioni e tendendo ad avere una gamma più limitata di risposte non aggressive, portandoli ad agire in modi poco costruttivi, in particolare nei casi di situazioni interpersonali conflittuali (Dodge, 1980; Dodge, Bates, & Pettit, 1990). Secondo il modello di (Shure & Spivack, 1979), oltre alle abilità cognitive è necessario predisporre di particolari abilità sociali per risolvere varie situazioni problematiche:

- Sensibilità ai problemi: capacità di riconoscere elementi che segnalano l'insorgere di un problema e di mantenere la motivazione a risolverlo;
- Pensiero alternativo: capacità di disporre di più soluzioni a una situazione problematica;
- Pensiero mezzo-fine: capacità di pianificare una strategia di comportamento basata su obiettivi graduali e sostenibili;
- Abilità di pensiero sequenziale: capacità di riflettere sulle possibili conseguenze delle azioni su di sé, sugli altri e sull'ambiente, nel breve e nel lungo termine;
- Abilità di pensiero causale: capacità di cogliere i nessi causa-effetto, saper collocare nel tempo le cause e attribuirle correttamente a sé, agli altri, a situazioni esterne ecc.;
- L'abilità di assunzione della prospettiva dell'interlocutore e di apprezzamento dei sentimenti altrui: la capacità di riconoscere e prevedere la

prospettiva e i sentimenti dell'altro nelle situazioni interpersonali, sapendo rispondere ai suoi bisogni (Bombieri, 2021, p. 55);

Lavorare su questi aspetti ha portato una riduzione di comportamenti disfunzionali, problemi di aggressività ed iperattività (Capo, Romano, & Isola, 2006). Gli approcci descritti assumono una certa rilevanza per il mondo scolastico attuale dati i molti episodi di violenza che sempre con maggior frequenza coinvolgono i giovani, in particolar modo rispetto alle problematiche legate al bullismo e al cyberbullismo. Quanto riportato evidenzia palesemente un forte collegamento ai progetti SEL i quali, ispirati da tali riferimenti, danno rilevanza ai problemi sociali cercando di risolverli (Bierman & Motamedi, 2015).

#### Teorie dello sviluppo emotivo

Le teorie dello sviluppo infantile devono essere considerate negli approcci SEL perché per essere efficaci i programmi devono includere contenuti, modalità di presentazione, attività, tempi e linguaggi adeguati all'età e al livello di sviluppo dei bambini ai quali si rivolgono. Di seguito le caratteristiche di alcune delle relative teorie di riferimento: la teoria delle emozioni discrete o differenziali (Izard, *The psychology of emotions*, 1991), il modello circonflesso delle emozioni (Russel, 1980), gli approcci funzionalisti alle emozioni (Bombieri, 2021, p. 56).

#### Teoria delle emozioni differenziali

La teoria delle emozioni differenziali trova le sue radici nella teoria di Darwin quindi in una visione innatista delle emozioni, per cui ogni emozione è predeterminata e universale. C'è un insieme limitato di emozioni distinte, che fanno la loro comparsa secondo programmi innati e derivano dalla storia evoluzionistica dell'uomo. Ognuna di queste emozioni ha una configurazione specifica e una espressione facciale diversa (per questo l'aggettivo "differenziale", in quanto ogni emozione si manifesta attraverso specifiche configurazioni), e svolge una fondamentale funzione adattativa. Nei primissimi mesi di vita le emozioni svolgono la funzione di comunicare i propri bisogni, con il crescere dell'interesse verso l'ambiente esterno e con il progredire dello sviluppo cognitivo e affettivo e della consapevolezza di sé e dell'ambiente, emergono nuove emozioni, che agevolano la maturazione e la crescita. A partire dal secondo anno di vita emerge la capacità di manifestare i propri stati emotivi in riferimento alle regole sociali,

dunque l'incontro col mondo relazionale e sociale fa sì che le emozioni si sviluppino: attraverso lo scambio con l'altro i bambini possono essere aiutati a riconoscere i segnali interni ed esterni legati alle emozioni differenziate, e in questo modo migliora la loro capacità di parlare dei propri stati d'animo e più in generale la competenza socio-emotiva (Bierman & Motamedi, 2015, p. 139). Secondo Izard le esperienze emotive implicano un'interazione dinamica tra eccitazione neurobiologica, inferenza cognitiva e processi di etichettatura verbale: lo sviluppo delle connessioni tra eccitazione emotiva, controllo cognitivo e controllo linguistico risulta strettamente legato alla regolazione dell'eccitazione emotiva, abilità socio-emotiva cruciale (Izard, 2002 cit. in Bierman & Motamedi, 2015) (Bombieri, 2021, p. 57). Questi presupposti sono particolarmente evidenti nei programmi rivolti alla prima infanzia, dove si dà ampio spazio ad attività volte all'identificazione delle emozioni e che indirizzano ad una loro adeguata etichettatura.

#### Teoria del modello circonflesso delle emozioni

La complessità del lavoro di identificazione e descrizione delle emozioni ha portato ad elaborare un modello diverso da quello "categoriale" delle emozioni, che rendesse conto di come le esperienze emotive si configurino spesso come multifaccettate e meno nitide di quanto affermato dalle teorie che le vedono come specifiche e discrete. Nel superare la visione subentra il modello circonflesso delle emozioni (Russel, 1980), che sottolinea il carattere dimensionale degli stati emotivi. L'esperienza emotiva secondo l'autore deriva dalla combinazione di due sistemi dimensionali indipendenti, uno che ne qualifica la valenza lungo un continuum di piacevolezza-spiacevolezza e l'altro che ne qualifica l'intensità di attivazione fisiologica e *arousal*. La possibilità di identificare un'emozione è conseguente a un processo di elaborazione cognitiva del soggetto che permetta di coniugare la dimensione della valenza, dell'attivazione fisiologica e la situazione-stimolo. Si attribuisce un ruolo cruciale al sistema cognitivo nell'organizzare l'esperienza emotiva (Bombieri, 2021, p. 58-59). L'esperienza emotiva risulta quindi essere più flessibile e connotata da una complessità di aspetti e tonalità non riducibili a entità discrete e disgiunte le une dalle altre. Approcciandosi in modo più esaustivo ai vissuti emotivi nelle loro sfaccettate connotazioni, si è rivelato utile anche nella comprensione di problematiche di salute mentale, in particolare rispetto alla comorbilità tra diversi disturbi psichici.

## Teoria funzionalista

Gli approcci funzionalisti allo sviluppo emotivo rappresentano le basi teoriche più attuali in tema di emozioni e descrivono come le emozioni siano in funzione alla regolazione del rapporto tra il soggetto e l'ambiente, sottolineando la complessità della relazione tra emozioni, ambiente e processi cognitivi (Campos et al., 1994). Le emozioni possono svolgere queste principali funzioni: biologica (garantisce la sopravvivenza), sociale (regola la vita di relazione) e la funzione legata al soddisfacimento di propri obiettivi e interessi. Dunque le emozioni portano l'individuo a identificare le situazioni che per lui hanno una rilevanza, che sia in termini di sopravvivenza personale, di mantenimento di una buona vita relazionale e sociale, di realizzazione dei propri desideri, e svolgono la funzione di mobilitare processi cognitivi e comportamentali adeguati ad affrontarle. Da una prospettiva funzionalista, ciò che conta è comprendere la funzione e il valore comunicativo di una data manifestazione emotiva del soggetto in relazione ai suoi obiettivi (Walle & Campos, 2012) (Bombieri, 2021, p. 60) (A pag.61): Al di là della capacità del soggetto di identificare, a partire da un certo comportamento che si osserva, e dare un nome all'emozione che un'altra persona sta provando, diventa quindi importante la risposta che il soggetto mette in atto e la sua funzione relazionale. L'approccio funzionalista allo studio delle emozioni tenta di guardare oltre le caratteristiche di espressività e di eccitazione a livello superficiale ed esamina le funzioni che tali risposte svolgono (Walle & Campos, 2012, p. 421). Anche esperienze emotive a prima vista inutili o dannose, hanno la capacità di svolgere una funzione positiva per il soggetto. Sperimentare uno stato di preoccupazione e ansia, può favorire l'organizzazione mentale in vista di un evento difficile che si deve affrontare con effetti di beneficio anche nel recupero successivo. Se la ricerca sulle emozioni punta ad accrescere il suo sforzo nel mettere in relazione le indagini empiriche con i fenomeni del mondo reale, allora lo studio deve andare oltre l'esperienza intrapsichica e avvicinarsi alle emozioni in modo bidirezionale che si verifica anche nei contesti sociali. Gli autori sottolineano infatti come da una parte molti studiosi sostengano teoricamente l'importanza di un tale approccio, ma non sostengano un altrettanto consistente corpus di indagini empiriche che concretamente lo utilizzino (Walle & Campos, 2012).

## Altre teorie dello sviluppo emotivo

Oltre alle teorie sviluppate precedentemente, per quanto riguarda la prima infanzia rivestono particolare importanza anche la teoria dell'attaccamento, elaborata da Bowlby (1989) e sviluppata poi da Mary Ainsworth che intende l'attaccamento come una predisposizione biologica del bambino verso la figura di accudimento. Secondo questa prospettiva è possibile vedere nel bambino due principali sistemi comportamentali: il sistema di attaccamento e quello di esplorazione. Il comportamento di attaccamento, come il pianto, la vocalizzazione, il sorriso, derivano da meccanismi innati che sono volti al richiamo e vicinanza del *caregiver*. Allo stesso tempo il bambino sperimenta anche il bisogno di esplorare l'ambiente circostante, così quando avverte condizioni di sicurezza si allontana ed inizia ad esplorare mentre invece quando avverte condizioni di pericolo torna a cercare protezione nella figura di attaccamento (Bombieri, 2021, p. 61). Grazie al lavoro di Ainsworth, che ideò il metodo osservativo della *Strange Situation*, tuttora il più diffuso per valutare l'attaccamento nella prima infanzia, è stato possibile differenziare i diversi stili di attaccamento del bambino: l'attaccamento sicuro (in cui il bambino vive la figura di attaccamento come base sicura), l'attaccamento insicuro evitante, l'attaccamento insicuro ansioso-ambivalente e l'attaccamento insicuro disorganizzato. L'attaccamento si considera sicuro quando c'è tra i sistemi di attaccamento e di esplorazione una condizione di buon equilibrio. Attraverso le ripetute interazioni con la figura di attaccamento ne interiorizza la qualità sotto forma di "modelli operativi interni", ossia rappresentazioni del sé, della figura di attaccamento e della relazione che li lega. Se l'accudimento risulta positivo e amorevole, il bambino interiorizzerà la figura di riferimento come attento e rispondente ai suoi bisogni e un modello di sé come degno di una buona cura. Quando invece si verificano delle carenze relazionali in questa fase delicata, il bambino si vedrà costretto a mettere in atto dei processi difensivi per metterlo a riparo da emozioni e pensieri negativi. Quella descritta è una fase molto importante per la crescita e lo sviluppo, in quanto i modelli interiorizzati tenderebbero a mantenersi nel tempo e porterebbero il bambino a ripetere determinate situazioni relazionali anche in futuro. Tuttavia, è presente la possibilità di cambiamento e di evoluzione sia in relazione alla crescita individuale sia grazie a esperienze successive positive che in qualche modo riparano le carenze sperimentate (Bombieri, 2021, p. 62). Nel tempo l'approccio al tema ha seguito una prospettiva che comprende una complessità di fattori che subentrano nello sviluppo affettivo relazionale

del bambino, considerando anche l'ambiente relazionale più allargato. La ricerca sull'attaccamento si è poi ampliata andando ad utilizzare strumenti adattati per l'età scolare e anche per l'età adulta. La teoria dell'attaccamento è di rilievo per i progetti SEL, in particolare per quelli rivolti all'infanzia, perché se le relazioni che i bambini instaurano con gli adulti di riferimento si caratterizzano come relazioni di buona cura, si avranno effetti di benessere tali da favorire l'esprimersi al meglio all'interno dei contesti relazionali con gli altri e la capacità di gestire in modo positivo tensioni e problematiche riconducibili all'eccitazione affettiva (Denham & Burton, 2003). Queste riflessioni ci portano a pensare che all'interno dei contesti scolastici, se gli insegnanti acquisiscono capacità di promuovere un clima affettivo relazionale positivo e affidabile contribuiscono anche ad un miglioramento nelle abilità socio-emotive dei bambini, e si rilasciano al contempo energie utili all'apprendimento. Un altro apporto ai programmi SEL rivolti alla scuola dell'infanzia proviene dai modelli di sviluppo relativi ai processi di autoregolazione, che per vari aspetti sono risultati essere strettamente legati anche agli stili di attaccamento. L'autoregolazione comprende tratti sia cognitivi che affettivi, si sviluppa nel primo anno di vita e si può definire in termini generali come la capacità di gestire i propri impulsi e regolare le proprie emozioni, sapendo tollerare la frustrazione e rimandare la gratificazione. L'autoregolazione cognitiva riguarda le funzioni esecutive, quindi tutte le abilità che regolano pensieri e azioni al fine di arrivare ad un dato obiettivo, inibendo risposte reattive a situazioni difficili e favorendo processi di controllo intenzionale a supporto di comportamenti adattativi (Bombieri, 2021, p. 63). La dimensione affettiva dell'autoregolazione attiene la capacità di regolare gli stati emotivi e le modalità di espressione delle emozioni: ecco che risulta di fondamentale importanza il ruolo del *caregiver* in quanto, nella prima infanzia, dipende dalla sua sensibilità a rispondere ai bisogni del bambino la possibilità o meno che quest'ultimo interiorizzi un po' alla volta la capacità di autoregolarsi. Lo sviluppo dei processi di autoregolazione è influenzato da vari fattori, che comprendono le caratteristiche individuali del bambino, quelle genetiche, ma anche la maturazione delle funzioni cognitive e la qualità emotiva dell'ambiente in cui cresce. I programmi SEL proprio per via di tutte queste motivazioni hanno iniziato a dare maggiore attenzione alla promozione dello sviluppo dell'autoregolazione, secondo un approccio il più possibile integrato, comprendente un lavoro a livello di clima di classe, di comprensione

e gestione delle emozioni e di *problem solving* (Ursache et al., 2012 cit. in Bierman & Motamedi, 2015), (Bombieri, 2021, p. 64).

#### Teoria del cambiamento comportamentale

Brackett, Elbertson e Rivers (2015) hanno evidenziato nel cambiamento del comportamento l'obiettivo principale dei programmi SEL, sia in riferimento ai bambini che agli adulti e alle organizzazioni (ivi, p.26). Diverse teorie sul cambiamento comportamentale sono quindi un riferimento basilare per le attività che intendono incentivare le competenze socio-emotive. E' una cornice teorica ampia che include ad esempio l'approccio socio-cognitivo già in precedenza descritto, e in particolare la teoria dell'apprendimento sociale, secondo la quale operando sull'ambiente sociale e sulle percezioni che il soggetto sperimenta, si mira a promuovere determinati comportamenti adattivi. Un'altra teoria è quella dell'azione ragionata (Ajzen & Fishbein, *Understanding attitudes and predicting social behavior.*, 1980), che pone al centro l'importanza dell'intenzione nel determinare la condotta dell'individuo. Una data intenzione verso un comportamento sarebbe determinata dall'atteggiamento personale verso questo (quindi dalle credenze e dal loro relativo valore) e dalle norme soggettive, intese come le credenze dell'individuo verso il mondo sociale. Un altro tratto preso in considerazione per allargare questa teoria, grazie anche alla teoria del comportamento pianificato (Ajzen, 1988), è quello della percezione di controllo del soggetto su un dato comportamento, ossia quanto l'individuo sente che a incidere sono i fattori interni e quanto i fattori esterni. L'orientamento per l'azione avverrà a seconda di tre tipi di valutazione: il pensiero che l'azione avrà un effetto per lui rilevante, pensare che le persone per lui significative considerano valida quell'azione, pensare di possedere risorse interiori ed effettive per realizzarla. Sia nella teoria dell'azione ragionata che in quella del comportamento pianificato, le componenti affettive sono poco considerate, così come il fatto che nell'individuo possano coesistere attitudini diverse e anche contrastanti tra loro. Nel modello transteoretico del comportamento (Prochaska & DiClemente, 1982) il focus è sulla natura dinamica del comportamento, valutato nel suo divenire (Bombieri, 2021, p. 65). Questo approccio prende in considerazione il momento di vita in cui il soggetto si trova (stadio del cambiamento), le strategie utilizzate nel corso del cambiamento e le componenti psicologiche che entrano in gioco nel passaggio da uno stadio all'altro. Rispetto allo stadio del cambiamento si sono

individuare le seguenti possibili fasi: precontemplazione, contemplazione, determinazione, azione e mantenimento. L'individuo può quindi trovarsi in uno stadio in cui non ha ancora considerato l'idea di un cambiamento del proprio comportamento, ma gradualmente può arrivare a contemplarla valutandone costi e benefici, ad assumere attivamente la scelta di cambiare organizzandone le modalità per poi passare alle azioni concrete e realizzare il cambiamento, cercando poi di mantenere con continuità nel tempo il nuovo comportamento. Il dispiegarsi del cambiamento implica modificazioni comportamentali (come lo sforzo di evitare situazioni che ostacolano il cambiamento o di cercare un aiuto esterno) e modificazioni a livello cognitivo ed emotivo (ad esempio un aumento della consapevolezza della problematicità di un comportamento e degli effetti che può avere la scelta di mantenerlo o modificarlo sul proprio ambiente relazionale e sociale). Si mettono in campo componenti psicologiche individuali, come il senso di autoefficacia, la tendenza ad imputare la causa degli eventi a fattori interni o esterni (*locus of control*) e la bilancia decisionale, quindi il valore che il soggetto attribuisce ai pro e ai contro che può comportare il cambiamento. All'interno della programmazione questo approccio consente di attuare interventi che considerino anzitutto la fase in cui i soggetti si trovano rispetto a ciò che si propone (Bombieri, 2021, p. 66).

#### Spunti dall'apporto psicoanalitico

Buona parte delle teorie a cui si rifanno i progetti SEL si orientano al comportamento, alla dimensione cognitiva, sociale e alla loro interconnessione. Poca attenzione viene riversata sull'approccio il cui interesse sta nel conoscere ciò che si nasconde dietro il comportamento manifesto anche in termini affettivi e che quindi tenga in considerazione ed integri la dimensione meno consapevole delle emozioni. Nel considerare l'apprendimento in sé, senza focalizzarsi sulla sua dimensione socio-emotiva, va tenuto presente come esso implichi un confronto con ciò che ancora non si conosce e questo crea un disagio e una fatica legata anche al mondo interno del soggetto: quello in cui siamo disposti ad apprendere nuove informazioni, elaborarle ed interiorizzarle è influenzato dalle dinamiche della nostra esperienza emotiva interiore. Questo vale non solo per i giovani ma anche per l'adulto, se ad esempio si considera un insegnante che si trova a proporre un progetto di educazione emotiva o ad affrontare un proprio lavoro di formazione sul tema, diventa rilevante non solo la sua predisposizione

cognitiva, o i fattori contestuali che influenzano il suo approccio, ma anche il tipo di familiarità (o estraneità) che egli esperisce interiormente rispetto all'emozione, oltre che le dinamiche emotive, spesso non consapevoli, che entrano in gioco nella relazione con i colleghi e con l'ambiente in cui è inserito. Il lavoro di Bion (1962) è utile nel comprendere come anche nell'esperienza dell'apprendimento sono necessarie delle funzioni interne che permettono di "digerire" l'esperienza. Nella prima infanzia il neonato agisce dei meccanismi che fanno sperimentare alla madre i sentimenti per lui intollerabili, e la madre, se ha buone capacità recettive, elabora tali sensazioni e le dà indietro al bambino in una forma che sia per lui assimilabile e "pensabile": è la funzione di *rêverie* (Bombieri, 2021, p. 68). L'identificazione proiettiva, prevede l'esistenza di una fantasia che ha a che fare con la possibilità di "scindere parti della propria personalità per convogliarle in un'altra persona" (Salzberger- Wittenberg, Williams Polacco, & Osborne, 1993, p. 99). Questo meccanismo secondo l'autore può avere la funzione non solo di liberarsi di una parte della personalità indesiderata, ma anche di comunicare: è dunque qualcosa che non agisce solo nella fantasia ma muove azioni che provocano davvero nel destinatario dell'azione la risposta desiderata (ivi, pp.99-100). La madre quindi tollerando i sentimenti che il bambino proietta su di lei, senza farsi sopraffare agisce come un contenitore dei sentimenti temuti; se "continua a rispondere al bambino in modo amorevole gli trasmette anche il messaggio dell'esistenza di qualcuno che è in grado di contenere questa temuta parte di lui". Il bambino, vedendo che i suoi sentimenti temuti sono accettati e contenuti, "sarà aiutato a capire, a livello di sensazione, che di fatto esiste qualcuno capace di convivere con un aspetto di sé da lui temuto e rifiutato" (ivi, p.101). Il bambino può rendersi conto che queste parti di sé non sono così onnipotenti e "non c'è bisogno di averne così tanta paura (...) moderata la sua ansia il bambino è in grado d'interiorizzare una specie di madre-contenitore, capace di contenere appunto queste parti di sé (...) il suo mondo interiore diventa più accessibile e si fa più ricco" (ibidem). Oltre alla funzione genitoriale di contenimento vi è anche quella che nutre la capacità di pensare: "la madre riesce a contenere i diversi frammenti dell'esperienza del bambino componendoli in un'unità significativa, servendosi di una capacità di riflessione immaginativa (...) la funzione genitoriale, allora, diventa quella non solo di tollerare, ma anche di discriminare la natura dell'esperienza, di assimilarla psichicamente e di darle un significato: di assumere, cioè, la capacità di pensare"

(ibidem). Dunque sperando che il proprio dolore mentale è compreso e che si può essere “disintossicati” da qualcun’altro, si arriva poco a poco a contenere sempre di più il proprio dolore emotivo e ad essere capaci di riflettere sulla propria esperienza (Bombieri, 2021, p. 69). Quanto detto offre un grande contributo alla comprensione delle dinamiche in atto nei processi di insegnamento/apprendimento, soprattutto rispetto alle componenti socio-emotive. L’effetto che un alunno ha sull’insegnante può offrire dei segnali sui sentimenti che vuole fargli esperire. Nell’insegnante possono essere collocati sentimenti che l’alunno difficilmente tollera. Quest’ultimo può aver necessità di una persona disponibile a comprendere tali emozioni. Il compito dell’insegnante allora richiama la funzione genitoriale, “nell’agire da temporaneo contenitore dell’eccessiva ansia che gli studenti vivono nei momenti di maggior tensione. Ciò significa che egli dovrà esperire in sé una parte del disagio psichico insito nell’apprendimento donando, quindi, un esempio del modo in cui è possibile mantenere desta la curiosità anche di fronte al caos, l’amore della verità anche di fronte all’ignoto (...). La capacità dell’insegnante di essere riflessivo e di ragionare sui dati, invece di cercare risposte già pronte, rende il discente capace di percepirsi come individuo pensante. Questo, poi, determinerà in lui la possibilità di individuare nuovi nessi tra pensieri e significati che, a loro volta, faranno scaturire nell’insegnante nuove concatenazioni di pensiero sulla sua materia di insegnamento” (Salzberger- Wittenberg et al., 1993, p. 102). I sentimenti e le emozioni che l’allievo o il gruppo classe possono depositare nell’insegnante hanno soprattutto a che fare con aspetti difficili da tollerare, come impotenza, panico, confusione, senso di colpa, depressione (ivi, p.100). I riferimenti teorici delineati possono ampliare l’efficacia degli interventi SEL, leggendo con nuove lenti le dinamiche in gioco nel contesto scolastico, e offrendo così una comprensione più estesa e profonda degli aspetti socio-emotivi. Non si tratta di trasmettere dei contenuti tecnici sulle abilità SEL quanto di allenare delle risorse interiori nello scambio relazionale, sperimentandole nella pratica quotidiana in classe.

### **3.5. Il programma SEL nelle scuole secondarie di primo e secondo grado**

Si propongono alcune riflessioni tratte dalla letteratura internazionale sul ruolo giocato dalla progettazione SEL nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Dato che il costrutto SEL è nato e si è sviluppato negli USA, il riferimento in letteratura è

spesso riferito ai gradi di scuola statunitensi, che sono stati qui adattati al contesto italiano. L'avviamento nella scuola secondaria per i giovani si verifica parallelamente con l'inizio di una fase particolarmente critica per lo sviluppo, caratterizzata da un complesso processo di mutamenti che contraddistingue preadolescenza e adolescenza. Con la prima adolescenza ha origine un graduale distacco dal mondo dell'infanzia, sia fisicamente con l'avvento della pubertà, che dal punto di vista degli svariati cambiamenti sul piano psicologico, relazionale e sociale, che si estendono lungo tutto l'arco degli anni adolescenziali (Bombieri, 2021, p. 73). I giovani in questa fase di maturazione si ritrovano ad affrontare numerose sfide su vari versanti: la ricerca della propria identità, anche dal punto di vista del genere; la conquista di una maggiore autonomia dalle figure genitoriali; il confronto con i pari, che diventa sempre più rilevante e incisivo così come la distinzione del proprio ruolo nel più ampio contesto sociale. Non è semplice indicare precise fasce di età per classificare l'inizio e la conclusione di questo periodo di vita dato che nel tempo si è visto, da una parte una anticipazione delle fasi di maturazione del bambino, per cui il principio dell'adolescenza è stato sempre più precoce, dall'altra si è invece sempre più posticipata la possibilità di oltrepassare questa fase per accedere a tutti gli effetti al mondo adulto, per via del difficile raggiungimento dei canonici traguardi che lo distinguono: indipendenza economica, lavoro, una propria famiglia, ecc. (Crepet, 2001)<sup>37</sup>. L'adolescenza si estende quindi in altre epoche maturative, comportando spesso esperienze di disagio esistenziale e identitario (ivi). Queste trasformazioni vedono coinvolti anche gli adulti di riferimento, *in primis* all'intero nucleo familiare: mentre i giovani ricercano nuovi adattamenti ed equilibri, la famiglia si cimenta nell'arduo lavoro di ridefinizione dei ruoli e di riassetto. Anche gli insegnanti e le figure educative sono coinvolte in questo processo di trasformazione e non sempre possiedono gli strumenti adeguati per aiutare e accompagnare i loro studenti e studentesse in questa delicata fase. L'autore evidenzia come la scuola spesso non sia stata capace di adattare il proprio sistema didattico modificandolo secondo le esigenze degli adolescenti (ivi). Da questo punto di vista, impiegare le risorse a disposizione in ricerche e interventi che consentano di avvicinarsi in modo efficace alle difficoltà socio-emotive che gli studenti

---

<sup>37</sup> Si veda [https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza\\_\(Il-Libro-dell'Anno\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza_(Il-Libro-dell'Anno)/)

vivono, rappresenta quindi oggi una priorità per il mondo educativo e sociale. L'incertezza e indeterminatezza di questa fase di crescita può rendere i giovani particolarmente vulnerabili e fragili, e molti dati in letteratura sottolineano come possano manifestarsi situazioni di disagio emotivo come: problemi di autostima, solitudine e ansia, problemi comportamentali, disimpegno scolastico, disadattamento sociale (Cappella et al., 2019; Steinberg, 2017; Rockoff & Lockwood, 2010) (Bombieri, 2021, p. 82). Tuttavia, se da un lato sono state evidenziate molte criticità rispetto a questa fase, dall'altra emerge il fatto di come proprio i cambiamenti che caratterizzano l'adolescenza la rendano un momento unico per le opportunità di sviluppo di competenze socio-emotive che incrementino una buona crescita (CASEL, 2015; Steinberg, 2017 Green et al., 2021). Tra le svariate risposte ai bisogni e ai compiti di sviluppo degli studenti della scuola secondaria, risulta importante lasciare spazio anche al dibattito e al coinvolgimento attivo nella risoluzione di problemi così come promuovere opportunità di esplorare questioni importanti nella società, promuovendo la riflessione e la valutazione di differenti punti di vista (Israelashvili, Menesini, & Al-Yagon, 2020). La ricerca ha messo in evidenza come la qualità della relazione tra insegnante e studenti e il clima emotivo in aula giochino un ruolo di primo piano, sostenendo così la motivazione degli studenti, il coinvolgimento in classe e il benessere a scuola (Burchinal et al., 2008; Deci & Ryan, 2002; Roeser et al., 2006). Il ruolo di supporto degli insegnanti, dal punto di vista scolastico e socio-emotivo diviene particolarmente significativo all'interno di una società in continua evoluzione come quella attuale, rappresentando di fatto un modello stabile di riferimento per i giovani (Eccles & Roeser, 2012). Questo vale ancora di più se si considerano alcuni periodi delicati, come quello dalle scuole elementari alle medie, in cui la percezione di supporto emotivo da parte degli insegnanti e il senso di appartenenza alla scuola spesso tendono a diminuire (Burchinal et al., 2008; Wigfield et al., 2006), (Bombieri, 2021, p. 83). Eccles e Roeser (2012), in una revisione della letteratura incentrata sul tema della scuola come contesto di sviluppo in adolescenza, hanno individuato i seguenti concetti chiave:

1. Gli adolescenti creano attivamente la propria identità attraverso le loro interazioni sociali;
2. La natura delle interazioni sociali che possono avere è influenzata dai mondi in cui abitano;

3. Questi mondi sono plasmati in parte da strutture esterne in cui sono ammessi a partecipare, e in parte dalle proprie scelte;

4. Queste identità hanno implicazioni per tutti gli aspetti del loro sviluppo intellettuale e socio-emotivo;

Gli autori fanno notare come spesso, negli studi presi in considerazione, i dati relativi al contesto e agli insegnanti, in relazione ai risultati degli adolescenti, siano limitati, ed evidenziano come sarebbe utile accrescere studi osservazionali ed etnografici per vagliare la ricerca sul tema, data la complessità dell'esperienza scolastica. Per quanto attiene la progettazione SEL, è imprescindibile tenere in considerazione il fatto che i giovani hanno bisogno di praticare le abilità per padroneggiarle nei vari contesti in cui vengono inseriti, e che anche le relazioni fuori dalla scuola con adulti e coetanei ricoprono un ruolo molto importante: ancora più determinante diventa operare verso un coordinamento degli sforzi disposti a livello di classe e di scuola e di quelli mossi al livello della famiglia e della comunità (CASEL, 2015), (Bombieri, 2021, p. 84). Tutto il lavoro sul SEL è strettamente legato alla possibilità di successo di altri progetti di prevenzione progettati per questa fascia d'età (Elias et al., 2015). Promuovere le abilità socio-emotive supporta infatti la prevenzione di comportamenti a rischio che in adolescenza si fanno più insidiosi, come l'abuso di sostanze, bullismo, comportamenti suicidari, ecc. (Bombieri, 2021, p. 85). Tutti i programmi SEL finora illustrati vedono la loro nascita e sviluppo negli Stati Uniti: questo può far suscitare degli interrogativi sulla possibilità e le modalità per cui tali programmi si possano adottare anche in altri Paesi e culture (Humphrey et al., 2016). La mancanza di adattamento tra un dato programma e le esigenze, i valori e le aspettative di chi lo prende come modello, può manifestarsi come un ostacolo significativo all'attuazione, dunque un fattore cruciale per il successo della trasferibilità degli interventi è la loro adattabilità (Castro, Barrera, & Martinez, 2004), (Bombieri, 2021, p. 86-87).

#### *Life Skills Training Program*

Il *Life Skills Training Program* (LST) è un programma che mette in atto prevenzione scolastica in merito all'uso di sostanze, è rivolto alle scuole medie e può essere realizzato da insegnanti, *peer leader*, educatori sanitari e specialisti della

prevenzione. Il programma è volto a promuovere tutte quelle abilità che aiutano i ragazzi a far fronte attivamente alle influenze sociali relative a fumo, alcool e droghe, ad aumentare la resilienza e a ridurre la motivazione nel mettere in atto tali comportamenti (Botvin & Griffin, *Advances in the science and practice of prevention: Targeting individual-level etiologic factors and the challenge of going to scale.*, 2010). La principale teoria di riferimento è quella cognitivo comportamentale, adattata agli obiettivi connessi alla prevenzione nei contesti scolastici rispetto all'emergere di potenziali problematiche nei ragazzi (Botvin & Griffin, 2014). Si struttura in 15 lezioni da svolgere nel primo anno, ed altre 15 negli anni seguenti, con una frequenza di una o più sessioni a settimana. Il LST lavora sulle seguenti componenti:

1. Competenze personali, in particolare le capacità di risoluzione dei problemi, capacità decisionali, di pensiero critico e di autoregolazione emotiva;
2. Competenze sociali, in particolare abilità comunicative, abilità per superare la timidezza, abilità conversazionali generali e abilità assertive;
3. Competenze relative alla resistenza rispetto all'uso di sostanze, con particolare riferimento alla pressione e alle aspettative sociali e all'impatto dei media.

Alcune unità del programma operano anche per fornire informazioni su varie tematiche relative alla salute e per promuovere atteggiamenti positivi rispetto alla salute in generale. I metodi didattici proposti utilizzano tecniche interattive, che aiutano il coinvolgimento attivo dei ragazzi, come le discussioni in gruppo, e si basano su apprendimenti di tipo esperienziale. Un'altra parte delle attività si svolge invece secondo metodi didattici tradizionali. Si prevede una formazione per il personale responsabile dello svolgimento del programma, fornita da formatori certificati. Diversi studi hanno dimostrato l'efficacia del programma, non solo per la prevenzione dell'uso di sostanze ma anche riguardo alle competenze socio-emotive (Botvin & Griffin, 2014). Lavorando su abilità socio-emotive, come la capacità di risoluzione dei problemi e di presa di decisioni si può supportare gli studenti nella gestione della pressione accademica con la definizione di obiettivi, l'autorinforzo e il saper fronteggiare stress e ansia. Inoltre, promuovere l'autoregolazione emotiva e alcune abilità sociali, può facilitare un apprendimento in classe più efficace, e comportamenti di collaborazione e sostegno reciproco con i compagni (ivi). Gli autori sostengono anche l'importanza di

progettare interventi basati su un approccio integrato mirato ai fattori eziologici: in questo modo è infatti possibile attuare una funzione di prevenzione su più livelli e su più comportamenti a rischio per la salute nello stesso momento (ivi).

### *Too Good for Drugs and Violence High School*

Il programma Too Good for Drugs and Violence High School<sup>38</sup>(TGFD&V) è parte di un più ampio programma educativo di prevenzione rivolto anche ai gradi di scuola inferiori a quello della secondaria di II grado. Mira in particolare alla prevenzione e riduzione di comportamenti violenti e dell'abuso di sostanze. E' costituito da 15 lezioni, appropriate all'età, fondate su temi come la gestione di situazioni sociali complesse, l'individuazione di indicatori di relazioni non sane, l'utilizzo sicuro dei social media, gli effetti negativi dell'uso improprio e dell'abuso di sostanze. Le lezioni si svolgono secondo un approccio esperienziale, interattivo, con attività di *cooperative learning* e l'impiego di *role playing*, in modo tale che i ragazzi possano allenarsi nel praticare le abilità che vengono promosse dal programma e le sappiano generalizzare (Bombieri, 2021, p. 100). L'obiettivo è quello di offrire agli studenti strumenti e capacità che li aiutino non solo nel presente ma anche nel futuro, nell'affrontare situazioni difficili che potrebbero incontrare nella vita dopo la scuola. Le aree legate al SEL su cui il progetto lavora sono: il rispetto per se stessi e per gli altri, la risoluzione di problemi, la gestione della rabbia, la presa di decisioni responsabili, la risoluzione positiva dei conflitti e la costruzione di relazioni sane. Gli autori (Williamson, Modecki, & Guerra, 2015) riportano brevemente i principali risultati emersi dagli studi sull'efficacia del programma: da uno studio pilota quasi-sperimentale (Bacon, 2001b) sono risultati effetti positivi rispetto alla diminuzione dell'intenzione di uso di sostanze e violenza, al miglioramento di capacità decisionali e del senso di autoefficacia. In un altro studio (Bacon, 2001a) non sono stati rilevati effetti significativi rispetto a uso di sostanze, violenza e presa di decisioni, mentre invece sono migliorate le competenze socio-emotive e le capacità di resistere alla pressione dei pari (Williamson, Modecki, & Guerra, 2015, p. 187).

---

<sup>38</sup> Si veda <https://toogoodprograms.org/>

### *Facing History and Ourselves*

Il programma *Facing History and Ourselves* (FHAO) cerca di promuovere una partecipazione civica e sociale attiva e responsabile attraverso l'utilizzo di documenti storici e letterari che rappresentano uno strumento per coltivare competenze riflessive ed etiche nei ragazzi. Gli studenti vengono incoraggiati a trovare una connessione tra i contenuti di avvenimenti storici e le situazioni sociali attuali ma anche con la loro esperienza di vita quotidiana: si cerca di renderli più consapevoli di come un individuo possa compiere delle scelte incisive nella vita comunitaria, e in particolare di come possa essere protagonista attivo nel determinare cambiamenti positivi in essa (Bombieri, 2021, p. 101). Un'importante risorsa impiegata dal programma è il testo *Holocaust and Human Behaviour* (Facing History and Ourselves National Foundation, 1994), che approfondisce gli eventi e le cause che hanno portato all'Olocausto: a partire da un tema così complesso, gli studenti sono supportati e stimolati dagli insegnanti a riflettere, discutere e confrontarsi con gli altri. Ruolo centrale è attribuito a insegnanti ed educatori, che vengono formati per poter applicare strategie didattiche che sappiano coinvolgere gli studenti, e per creare ambienti di apprendimento caratterizzati da relazioni di rispetto, fiducia, ascolto reciproco. Un clima sicuro permette di esprimersi liberamente, dare spazio all'altro e accogliere punti di vista diversi dal proprio: tutti tratti strettamente legati alle abilità promosse dal SEL. Il FHAO lavora sulla competenza della consapevolezza sociale, e su tutti quegli aspetti legati all'educazione etica e alla cittadinanza che sono legati al SEL. Le valutazioni sugli effetti del programma hanno evidenziato vari benefici rispetto a numerose dimensioni chiave dell'insegnamento: maggiore capacità di approfondire i collegamenti tra la storia e le questioni etiche che interrogano i ragazzi, rinnovato interesse per l'insegnamento grazie allo stimolo a ideare nuove pratiche didattiche. Per quanto riguarda gli studenti sono emersi effetti positivi sul lato della motivazione accademica, alla conoscenza e comprensione storica, allo sviluppo sociale e morale e alla consapevolezza etica, all'apprezzamento dei valori civici, alla crescita psicosociale e alle abilità interpersonali (Bombieri, 2021, p. 102)

### Programmi nel contesto italiano

Il contesto scolastico italiano è molto differente da quello statunitense, e per quanto riguarda la promozione di competenze socio-emotive manca una tradizione nell'impiegare programmi mirati ad abilità specifiche (Morganti & Signorelli, 2016). Le scuole si orientano in modo autonomo, a seconda delle caratteristiche dei propri contesti didattici ed educativi, seguendo le indicazioni date dalle linee guida nazionali (MIUR, 2012). Di seguito una sintesi circa gli obiettivi socio-emotivi nel sistema educativo italiano (Cefai et al., 2018, p. 82). Scuola dell'infanzia: "Riconoscere le proprie emozioni e desideri e comprendere i sentimenti degli altri; esprimere le emozioni utilizzando il linguaggio verbale e del corpo in base ai propri diversi bisogni e situazioni; comprendere l'importanza di ascoltare gli altri; condividere risorse e giochi con altri e diventare gradualmente capaci di gestire i conflitti; riflettere su argomenti morali ed etici come ciò che è buono/cattivo, giusto/sbagliato e sulle regole di convivenza; costruire e sviluppare autostima, autoefficacia e fiducia nelle proprie capacità e punti di forza". Scuola elementare "Sviluppare il pensiero critico e morale, impegnarsi nella cooperazione e nei comportamenti prosociali, comprendendo l'importanza della gestione delle relazioni interpersonali". Scuola secondaria di I grado: "Gestire le relazioni sociali e affettive nel corso dell'adolescenza; comprendere gli aspetti etici e morali delle relazioni sociali". Scuola secondaria di II grado: "Saper fare un uso corretto del linguaggio emotivo; acquisire consapevolezza della propria sessualità e prendere decisioni informate relative alla sessualità e alle relazioni". Nonostante la carenza di linee guida specifiche e di un riconoscimento a pieno titolo del SEL come materia di insegnamento a sé stante, sta crescendo la consapevolezza della centralità della promozione delle competenze socio-emotive a scuola e sono stati realizzati anche all'interno dei contesti scolastici italiani dei programmi *evidence-based* con risultati di efficacia positivi (ibidem), (Bombieri, 2021, p. 103).

### Promozione della salute mentale

Il programma di promozione della salute mentale è nato in risposta alle indicazioni espresse dal MIUR e dal Ministero della Salute in merito alla necessità di promuovere la salute mentale nelle scuole, secondo le specificità del contesto italiano. Nello specifico, nel 2007, il reparto Salute Mentale dell'Istituto Superiore di Sanità ha

ottenuto un finanziamento da parte del Ministero della Salute per valutare la realizzabilità di un intervento da mettere in campo presso le scuole di istruzione secondaria. Tale programma è rivolto alla prima adolescenza e in particolare ai ragazzi del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado. Pone gli obiettivi di “promuovere o migliorare le capacità di definire obiettivi realistici e stimolanti, di affrontare e risolvere problemi, di comunicare in modo più efficace ed assertivo, di sviluppare l’autodisciplina, di migliorare le abilità di negoziazione e di cooperazione e di migliorare la capacità di controllo degli impulsi” (Mirabella et al., 2010, p. 364). Si impiega un manuale per studenti, ispirato ai riferimenti teorici relativi alla formazione sociale ed emotiva, delle *life skills* secondo l’OMS, all’intelligenza emotiva, unitamente ai contributi di Di Pietro, Fava, e Falloon (Marmocchi, Tannini, & Dall’Aglio, 2004; Goleman, 1996; Russell & Di Pietro, 2005; Di Pietro, 1998; Fava & Ruini, 2003; Falloon, 2000). Il manuale mostra i contenuti legati agli obiettivi del progetto, propone esercitazioni da svolgere in coppia o in gruppo, raccomandando di assumere un atteggiamento costruttivo nei confronti di chi si espone maggiormente nel corso dei lavori in gruppo, e suggerisce anche dei compiti da svolgere a casa. Sono previsti strumenti di autovalutazione e di gradimento, e domande aperte su che cosa si ritiene di aver appreso, cosa si sarebbe voluto dire ma non è stato possibile farlo, e uno spazio per altri commenti. Il manuale affronta i seguenti temi: *feed-back* e giudizi sui comportamenti e le persone, desideri e bisogni, intensità delle emozioni, chiarimento dei propri obiettivi personali, criteri decisionali, problem solving, abilità di comunicazione (esprimere sentimenti spiacevoli e ascolto attivo, esprimere apprezzamenti e fare richieste in modo cortese, assertività), definizione e pianificazione di obiettivi di miglioramento dei rapporti interpersonali (migliorare la rete di rapporti sociali, conflitti e negoziazione, procrastinazione ed autodisciplina, autocontrollo di rabbia ed aggressività), accettazione di sé e approfondimento degli obiettivi personali, pensieri funzionali e disfunzionali, gestione dello stress, disturbi mentali, depressione, come mantenere i progressi, esercizi e loro possibili soluzioni. La conduzione delle sessioni è affidata a facilitatori: studenti e insegnanti che hanno ricevuto una formazione e psicologi. La formazione consiste in due incontri tenuti da ricercatori che hanno messo a punto il programma. C’è inoltre uno spazio di alcuni incontri successivi alla realizzazione del progetto, per un confronto su eventuali problemi sorti

nell'applicazione pratica. Il programma ha coinvolto 11 scuole di istruzione secondaria, per un totale complessivo di 253 studenti di età compresa tra i 13 e i 18 anni. I risultati hanno mostrato un generale apprezzamento da parte degli studenti, ed è stato possibile raccogliere, sia dagli studenti che dai conduttori, suggerimenti utili che hanno contribuito ad apportare delle modifiche al manuale, in particolare riguardo all'impiego di esempi diversi da quelli proposti e di un linguaggio più vicino all'età dei ragazzi (Bombieri, 2021, p. 108).

## 4. Il contributo del personale scolastico

L'approccio del CASEL negli ultimi tempi si è sempre più connotato come *school wide*: ha cioè orientato il suo focus d'intervento della relazione allievo-insegnante all'intera comunità scolastica, grazie ad un'opera di integrazione delle competenze socio-emotive nelle pratiche quotidiane, coinvolgendo attivamente dirigenti scolastici, insegnanti, collaboratori e famiglie (Oberle et al., 2016). Questo approccio si rifà alla strategia denominata *School-Wide Positive Behaviour Support* (Mitchell et al., 2018), che si propone di rispondere a problematiche comportamentali degli allievi tramite un lavoro di supporto a più livelli e un intervento integrato dello staff scolastico e della famiglia (Horner et al., 2010), (Bombieri, 2021, p. 35). Per quanto riguarda i dirigenti scolastici, uno studio (Guo, 2020) condotto in Asia orientale ha esaminato l'effetto dell'intelligenza emotiva dei direttori scolastici e della loro leadership didattica sul miglioramento delle strategie didattiche degli insegnanti. In sintesi è stata confermata la proposta teorica secondo cui l'intelligenza emotiva dei presidi e il loro comportamento di leadership didattica sono fattori influenti sulle strategie didattiche degli insegnanti. Le recenti riforme educative del Paese di riferimento non sono riuscite ad attecchire a livello di classe e i direttori scolastici hanno difficoltà ad adattarsi alle nuove aspettative sul loro ruolo. I risultati hanno messo in evidenza che i ricercatori hanno enfatizzato le dimensioni tecniche e cognitive del ruolo di leadership dei presidi (come la supervisione didattica, la definizione delle direttive), ma hanno ampiamente ignorato le "dimensioni emotive". Sono state riportate evidenze in merito alla disgiunzione tra le prospettive razionali della leadership e il compito emotivamente carico che questa ricopre in ambito organizzativo. E' stato sottolineato che i dirigenti devono destreggiarsi tra molte richieste delicate: le esigenze degli *stakeholder* rilevanti, gli obiettivi di competizione, le interazioni complicate con gli stakeholder e l'impressione che gli altri hanno di loro. Tutti questi aspetti sono emotivamente drenanti per i dirigenti e li mettono sotto pressione per impegnarsi attivamente come leader didattici. Questa maggiore responsabilità richiede ai presidi, che sono coinvolti nella leadership quotidiana, di gestire le richieste emotive e di motivare gli insegnanti ad adattarsi ai cambiamenti. La capacità di gestire l'aspetto emotivo della leadership diventa indubbiamente molto impegnativa nei periodi di rapido cambiamento e tra i fattori che influenzano

l'insegnamento e l'apprendimento, la leadership del preside è stata identificata come il secondo fattore più determinante per l'apprendimento degli studenti. Inoltre, la ricerca ha dimostrato che i presidi emotivamente intelligenti possono escogitare modi migliori per mettere in atto i loro comportamenti di leadership didattica al fine di influenzare i loro insegnanti e la loro strategia didattica. Viene sottolineato che l'attenzione all'intelligenza emotiva del preside come componente della leadership didattica può essere un modo possibile per promuovere il cambiamento didattico del personale e quindi l'apprendimento degli studenti. Oltre al ruolo del dirigente scolastico, anche quello dell'insegnante, come abbiamo già visto nei precedenti capitoli è molto complesso e sfaccettato. Si può affermare che sia un ruolo che richiede molte competenze che dovrebbero permettere di affrontare situazioni molto diverse tra di loro. Tra le varie capacità, un insegnante deve capire e valutare i differenti contesti da cui prendono vita i bisogni degli studenti, mettere in pratica le giuste strategie e saper gestire problematiche diverse. Per questo motivo è indispensabile per gli insegnanti tenere presente diversi fattori tra cui: il sistema scolastico nel suo insieme, la struttura della famiglia, l'ambiente di provenienza, la fase di sviluppo di ogni soggetto, i livelli di partenza, il grado di apprendimento, le potenzialità ecc. (Mariani U.,2012). La capacità di instaurare una relazione significativa con i propri studenti e studentesse è molto importante per l'apprendimento e vede alla sua base una buona capacità emotiva che si percepisce tramite le parole, i gesti, i pensieri e le emozioni, che l'insegnante o l'educatore nell'incontro con gli alunni mette in atto. La scelta delle parole, dei gesti e dei comportamenti agiti non va a toccare solo la dimensione cognitiva dei giovani, poiché può incidere anche sugli apprendimenti contenutistici e sulla persona nella sua complessità e il suo mondo interiore (Bombieri, 2021, p. 16). Nel contesto di classe abbiamo visto le emozioni ricoprire un ruolo fondamentale per apprendere efficacemente, essendo come corrente neuroelettrica, le emozioni lasciano una traccia in noi, scrivono la nostra memoria. Dunque, un alto carico di apprendimento e di studio spesso generano momenti di stanchezza, tuttavia con le emozioni che ci vengono trasmesse, un sorriso di un compagno, l'incoraggiamento di figure significative, possiamo far ripartire il sistema riattivando il ritmo cardiaco e quello respiratorio, modificare il colore della pelle, come anche l'atteggiamento del viso e la disponibilità all'ascolto (Lucangeli, 2019). Come abbiamo già affrontato, la nostra evoluzione ha

ritenuto vincente che le reazioni prodotte sul nostro organismo dalle emozioni positive fossero intense, per indurci a continuare a ricercare le cose che ci fanno sentire bene. E' in questo modo che si innesca il meccanismo di ricerca: provo una soddisfazione intensa, quindi ne cerco ancora. Invece le onde che riguardano le emozioni dolorose, come la paura e l'angoscia, producono reazioni che rimangono più a lungo nel circuito, perché possiamo costantemente ricordarci di qualcosa che è bene evitare, perché ci nuoce, e diventano memoria dell'*alert*. Siamo organizzati a livello neurofisiologico per avviare *alert* ed emozioni come la paura, in modo da riconoscere ed evitare subito ciò che ci nuoce e ci mette in pericolo. Possiamo chiederci a questo punto cosa succede quando l'emozione che sperimentiamo è legata in modo diretto ad un processo cognitivo come l'apprendimento a scuola. Ad esempio, se un bambino impara la tabellina del sette sperimenta la fiducia dell'insegnante nelle sue capacità e mette automaticamente in memoria sia quanto gli è stato insegnato ma anche la sua fiducia. Se gli errori che i bambini compiono a scuola causano dolore, perché accompagnati da emozioni sgradite, l'*alert* che si stabilisce nella loro memoria è "scappa", non "affronta l'errore e modificalo": meccanismo che si attiva quando gli studenti apprendono e stanno male. Se si impara con noia, ansia, si attiverà l'*alert*: la risposta della mente trasmetterà il messaggio "Scappa da qui, perché ti fa male". Avere in memoria la traccia non solo dell'informazione studiata, ma anche dell'emozione di paura associata al momento dell'apprendimento genera un vero e proprio cortocircuito: il bambino ritrova quello che ha memorizzato a livello di conoscenza, ma anche l'emozione che lo invita a starne lontano. Il sistema di apprendimento basato sull'aver paura degli errori, dell'insegnante o della verifica produce un cortocircuito. Tutto quello che lo studente o la studentessa impara con paura, ansia, angoscia, genera delle memorie che lo tengono in costante allerta. Oltre alla paura, altre emozioni che interferiscono con i circuiti dell'apprendimento sono la vergogna e il senso di colpa. La vergogna dice "Colui che è significativo per te non ti stima", mentre il meccanismo della colpa agisce in questo modo: il bimbo fallisce, l'insegnante attribuisce a lui la responsabilità del fallimento. Si tratta di un sistema di deresponsabilizzazione, un atto interpretativo speculare per cui l'insegnante, evitando di assumersi la responsabilità, la fa ricadere sull'allievo. Colpa e paura sono emozioni alla base del nostro sistema educativo, bisognerebbe però ricordare

che esse sono anche alla base di un atteggiamento di fuga e rifiuto (Lucangeli, 2019, p. 19).

#### **4.1.L' insegnante alleato**

L'antagonista della paura e della colpa è il diritto di sbagliare, il bambino e l'adulto in questo caso sono alleati contro l'errore, lavorano insieme nella stessa direzione, con l'allievo che viene aiutato dal maestro. Un altro grande antagonista della paura è quindi il coraggio, una sensazione sostenuta da diversi meccanismi come il senso di alleanza, l'impressione di non essere soli, il desiderio di vincere l'ostacolo. E' ciò che, di fronte a una reazione di timore, consente di attivare le proprie risorse per affrontare una difficoltà e superarla. Chi vuole aiutare un bambino in pena deve quindi riuscire a infondergli coraggio (Lucangeli, 2019, p. 20). Apprendimento e impotenza appresa: Le esperienze scolastiche negative generano un cortocircuito emozionale tale da indurre un insieme di pensieri ed emozioni definiti "impotenza appresa", capace di inceppare l'apprendimento. Questo significa che quando uno studente nel commettere uno sbaglio riconduce il proprio fallimento alla propria incapacità e percepisce la situazione fuori dal proprio controllo, sente che *non può fare niente* per cambiare le cose e quindi si blocca: non riesce più a imparare. Un meccanismo psicologico produce un blocco nei circuiti di attivazione neurofunzionale. Ecco quindi la potenza delle emozioni a scuola. Per rendere meno faticoso possibile uno sforzo dispendioso come lo studio si può cercare di attivare emozioni positive. Basta una scintilla di emozione su una stanchezza sostanziale, un sorriso, una barzelletta, una storia appassionante, una carezza, ed ecco che l'amigdala avvia un meccanismo emotivo che riattiva il sistema. Se le emozioni che accompagnano il compito, la fatica dell'apprendimento, sono di paura, noia, stress, timore per il rischio di essere interrogati, si producono risposte neurofisiologiche che gridano "scappa!". Invece, tante frequenti emozioni ad alta intensità positiva riattivano il circuito dell'apprendimento e lasciano libera la funzione cognitiva di continuare a imparare. Inoltre, lo stato di allerta attiva il cortisolo, l'ormone dello stress, il quale è fondamentale per il corretto funzionamento dell'organismo, ma quando siamo stressati aumenta eccessivamente e può portare a una crescita dei valori glicemici, un abbassamento delle difese immunitarie e persino alterazioni della risposta infiammatoria. E tutto questo per imparare le tabelline. A scuola non dovrebbero essere consumate energie biopsichiche sulla base di *alert* costanti, anzi, gli insegnanti

dovrebbero puntare a ridurre questi stati incoraggiando le emozioni positive che nutrono l'apprendimento, che stimolano l'interesse, la curiosità, il senso di completezza di sé, la percezione di affrontare una sfida commisurata alle proprie possibilità, la consapevolezza, la voglia di impegnarsi (Lucangeli, 2019, p. 21). Se ci chiedessero di provarci, con l'intelligenza cognitiva più profonda, un'intensa emozione di allegria, poi una di conforto ecc. non riusciremmo a farlo con il pensiero. Per sperimentare queste emozioni ci vogliono degli interruttori: per avere luce devo premere l'interruttore, non possiamo farlo con il pensiero. Un interruttore che accende le emozioni positive prosociali è certamente l'abbraccio, il contatto fisico. Trenta secondi fra le braccia di qualcuno, e il nostro cervello produce ossitocina. Questa, conosciuta anche come "l'ormone della relazione", ha delle funzioni straordinarie nei rapporti sociali: ha un ruolo determinante nel comportamento materno, nella creazione di un legame di affetto tra le persone e nei rapporti sociali. Sembra anche essere collegata ai sentimenti di fiducia tra gli esseri umani, capace di ridimensionare i comportamenti di paura e di ansia e ridurre lo stress: limitando l'ansia sociale, infatti, permette la costruzione di relazioni migliori. Quando siamo tanto stressati, in ansia, in pena non cerchiamo chi ci valuta e ci giudica, cerchiamo un abbraccio e l'abbraccio non solo fisico, ma anche psicologico, simbolico. Basti pensare che lo sguardo può "abbracciare", la voce con la sua intonazione può fare altrettanto, e perfino un gesto fatto da lontano. Tali abbracci dicono che "Io e Io" diventa "Noi": attraverso l'ossitocina, gli abbracci ci aiutano a creare un rapporto di fiducia con l'altro, ci fanno percepire l'alleanza e ci trasmettono conforto. Questo rende evidente che, se un insegnante vuole creare alleanza con un bambino, non ci riuscirà con una nota sul diario o facendogli ripetere 20 volte l'esercizio che ha sbagliato, ma passandogli accanto, mettendogli un braccio intorno alle spalle e dicendo: "Teniamolo lì, quell'errore: domani lo combatteremo insieme". Anche la carezza è un interruttore emozionale, molto simile all'abbraccio. Per un piccolo la carezza e il contatto sono molto importanti: sono i gesti più antichi dell'accudimento, del dare e ricevere affetto. Una carezza è comunicazione, comprensione, conforto, collaborazione, vicinanza, amicizia. Il sorriso testimonia la nascita nel cervello dei circuiti dell'intersoggettività comunicativa, quell'identificazione del Sé in rapporto all'Altro: un miracolo completo e complesso dello sviluppo umano. Lo sguardo è il miglior organizzatore sociale e

contemporaneamente ed è anche un potente organizzatore della propria individualità: io, guardandoti negli occhi, capisco che tu sei qui con me. Se un insegnante mentre parla guarda le fotocopie o fissa la lavagna, non trasmette l' "io-io", né alcuna comunione emotiva: nella sua lezione non c'è l'attivazione dell'intelligenza interpersonale, manca la relazione. La potenza dello sguardo è forte: l' "io-io" cresce attraverso la *joint attention* (attenzione condivisa), e la risposta del sorriso rende tutto un minuscolo miracolo di connessione del Noi. Se allo sguardo associamo l'incoraggiamento, l'interruttore emozionale diventa ancora più potente. Usare la propria voce per incoraggiare una persona, occhi negli occhi, in modo intenzionale, funziona più di mille rimproveri. Gli insegnanti, i genitori, gli amici che vogliono tracciare delle memorie positive grazie alle quali il bambino cresca e rafforzi le proprie potenzialità, indebolendo i punti di vulnerabilità, devono conoscere il potere delle emozioni scatenate dall'incoraggiamento. I maestri che vogliono far sentire agli allievi il loro supporto devono re-imparare a coordinare la loro voce. Essa è un mezzo di comunicazione paraverbale potentissimo: il tono modifica i significati di ciò che si dice, anche se il contenuto del messaggio è lo stesso. Il tocco, lo sguardo, il sorriso, la voce: sono tutti elementi che incoraggiano lo studente quando si trova in uno stato di fatica, perché lo fanno sentire accompagnato da un alleato che lo aiuta e lo sostiene nel risolvere la sua difficoltà. Un'altra cosa che può far stare bene un bambino e lo aiuta ad apprendere con gioia è ridere. Questa a tutte le età introduce il nostro cervello a produrre endorfine, considerate come gli "ormoni della felicità" visto che portano a un'attenuazione delle sensazioni di dolore e a un generale buon umore, e ha effetti positivi sul nostro corpo e sulla nostra mente. Il pensiero occidentale sull'importanza del riso ha avuto un avvio ufficiale con Norman Cousins, professore di psichiatria all'università della California a Los Angeles, il quale pubblicò un articolo nel quale dimostrava che dieci minuti di genuina risata, come risultato della visione di film comici, avevano un effetto analgesico e gli garantivano almeno due ore di sonno libero dal dolore causatogli dall'artrite. I successivi studi gli diedero ragione: l'umorismo, l'allegria e le risate hanno numerosi effetti che coinvolgono i nostri muscoli, il sistema cardiovascolare, respiratorio, endocrino, immunitario e il sistema nervoso centrale. Ridere, inoltre, riduce lo stress, l'ansia e la tensione e contrasta i sintomi della depressione, migliora l'umore, ci fa sentire più vitali ed energici. Anche a livello relazionale, ridere insieme ci fa sentire più

vicini gli uni con gli altri, aiuta a costruire l'identità di un gruppo, ci fa percepire l'amicizia verso un'altra persona e la disponibilità dell'altro, la solidarietà. Non bisogna quindi intendere la risata come qualcosa di superficiale: essa anzi lavora in profondità e attiva emozioni positive. Un professore cupo, spento, "chiuso" anche nella postura comunica emozioni corrispondenti e fa sì che l'allievo colleghi alle sue parole una memoria di *alert*, anziché di piacere di imparare. Se si vuole apprendere serenamente è fondamentale che si conosca la potenza del sorridere e si cerchi di avere un approccio che fa sentire il ben-essere nella fatica di apprendere. E' necessario imparare a sorridere e a ridere insieme agli studenti per stabilizzare memorie "disponibili" a conoscere ancora. La sincronicità delle funzioni che si attivano in un organismo sono quindi fondamentali da considerare, ogni bambino mentre impara costruisce un bagaglio di memorie differenziate in funzione del fatto che stia apprendendo con ansia oppure con gioia. Per insegnare ad apprendere non bisogna quindi sapere tutto della memoria, dell'attenzione ma considerare un organismo vivente come fatto di tante funzioni che lavorano insieme, senza contraddizione. Mentre impara, costruisce un bagaglio di memorie differenziate in funzione del fatto che stia apprendendo con ansia oppure con gioia: se lo fa con ansia, questa riemerge assieme alle nozioni che lui ha memorizzato causandogli un cortocircuito emozionale, e intralciando la sua capacità di imparare ancora. Al contrario, se un bambino studia con gioia (sostenuto, guardato, incoraggiato da un insegnante che si pone come suo alleato) nella sua memoria resterà traccia dell'emozione positiva. Il meccanismo della memoria delle emozioni è fondamentale: ci si può occupare di apprendimento se, e solo se, si comprende la potenza della sincronicità fra le informazioni e le memorie emozionali. Il lavoro da fare nella scuola quindi è quello di evitare ai bambini il cortocircuito delle emozioni, togliere il dolore dalla loro fatica, trasformarla in incoraggiamento a migliorare tramite l'aiuto degli altri e la consapevolezza di sé (Lucangeli, 2019, p. 23-25). Non è necessario per apprendere avvertire la sensazione di sofferenza, si può imparare anche con emozioni piacevoli e per farlo gli studenti hanno bisogno di potersi liberi di essere, e "con-essere" con gli insegnanti e compagni in uno scambio dialogico che sia aperto e non giudicante. Lo studente o la studentessa non devono rassegnarsi alla *difesa goffmaniana della faccia* (Goffmann, 1959) nel relazionarsi e nell'aprirsi con gli altri, e l'insegnante come in un passo a due, deve saper essere delicato e attento nel sostenere nel complicato percorso

di sciogliere l'energia emozionale che è stata plasmata nella maschera e dar vita a una trasformazione per far fluire la narrazione, invece di tentare di “penetrare” la faccia, provocandone la spaccatura.

## **4.2.Saper accogliere l'errore**

I Disturbi Specifici di Apprendimento ci permettono di capire che se un disturbo c'è, non si guarisce, però lo si può compensare in modo da ottenere una prestazione paragonabile alla media o comunque la migliore possibile per le caratteristiche del profilo di funzionamento cognitivo del bambino. Questo è possibile grazie a una qualità del nostro cervello: la neuroplasticità. Con questo nome si definisce la capacità del cervello di modificare la propria struttura e le proprie funzionalità in risposta a una varietà di fattori intrinseci ed estrinseci, come l'esperienza. Eric Kandel vinse il premio Nobel per la medicina nel 2000 proprio per aver scoperto che i neuroni si modificano se stimolati, fornendo conferma alla teoria secondo la quale l'esperienza interviene sul cervello. Nel corso della nostra vita, in effetti, l'esperienza ci modella incessantemente: si può dire che l'apprendimento scolpisca il cervello, creando continuamente nuove connessioni neurali. Se pensiamo ai musicisti, numerosi studi hanno dimostrato che alcune funzioni particolari e peculiari di questa professione, come la motricità delle dita, la voce o le abilità uditive, essendo esercitate continuamente finiscono per avere un'area cerebrale dedicata più ampia rispetto a quella di chi non fa musica. All'inverso, le funzioni che non vengono allenate cedono il loro “spazio” a ciò che viene esercitato di più e questo accade per tutti gli apprendimenti, anche quelli scolastici. Ora, per sviluppare una competenza è certo necessario proporre un “allenamento” efficace, ma anche tenere nella giusta considerazione un elemento spesso considerato sotto una luce sbagliata: l'errore. Negli anni sono stati fatti due errori sull'errore: la psicologia li chiama *bias*, termine che indica le interpretazioni deboli, parziali della realtà. Il primo ci ha spinto a dire che, se un bambino fa tanti errori, è colpa di qualcuno (mamma, papà, il sistema sociale inadeguato, le ore di gioco ecc.), un colpevole ci deve essere. Il secondo vede lì dove c'è un errore, una patologia. Quindi dove c'è un errore c'è una colpa se non anche una malattia (Lucangeli, 2019, p. 33). Tuttavia, l'errore rappresenta una vera e propria fase dell'intelligere umano e per capire l'errore è necessario capire il funzionamento del flusso cognitivo dell'intelligere: esso si può sintetizzare nelle sue tre fasi costitutive a seconda delle direzioni. Da fuori a dentro, da dentro a dentro, da dentro

a fuori. La prima è la fase di assimilazione, “da fuori a dentro”, in cui le informazioni nuove vengono incamerate dall’individuo, vengono portate dentro di sé. In un secondo momento, nella fase “da dentro a dentro”, avviene un’elaborazione interna alla persona che la porta a ragionare sui concetti appena appresi, a modificarli e integrarli. Infine, queste nuove conoscenze, ormai fatte proprie dall’individuo, possono essere riproposte dal soggetto al mondo attraverso una restituzione, nella fase “da dentro a fuori”. Alla luce di ciò, possiamo considerare l’errore un segnale in cui lo studente ha incontrato delle fatiche lungo il suo percorso di elaborazione delle informazioni. Ecco che il suo significato cambia completamente: da conseguenza di una colpa o sintomo di una patologia, l’errore diventa la chiave di accesso alla comprensione del percorso cognitivo del bambino. In quest’ottica l’insegnante deve porsi come osservatore attento degli errori dei suoi allievi e trarne informazioni utili per accompagnarli al meglio nel loro percorso di apprendimento, considerando che in gran parte, chi fornisce e regola per quantità, qualità e ritmo il flusso di informazioni che lo studente riceve è proprio l’insegnante stesso. Quest’ultimo non deve quindi limitarsi a giudicare e valutare l’inadeguatezza delle risposte che gli studenti danno, ma deve cominciare a trovare strategie e soluzioni perché chi fatica trovi i supporti, le facilitazioni e i percorsi attraverso cui superare l’ostacolo, correggere gli errori e trarre il meglio dai loro talenti (Lucangeli, 2019, p. 36). Se un insegnante dà a un ragazzo un voto basso, ma gli dice: “D’accordo, abbiamo preso quattro, cosa vogliamo fare adesso? Cerchiamo di togliere questi errori insieme?”, passa dal ruolo di giudice a quello di alleato. Per fare questo non ci vogliono libri ma consapevolezza professionale, coscienza di come si insegna, di come *si segna in*, di come si mette il segno dentro l’Io. Essere un alleato non significa astenersi dal misurare i risultati scolastici di un allievo, ma organizzarsi attorno ad un sistema di didattica e valutazione capace di ottenere autenticamente il meglio. Sebbene la valutazione oggettiva del rendimento sia un processo introdotto nella scuola come garanzia di una misura equa, che mette al riparo dal giudizio soggettivo, il presupposto è che misurare sia giusto, giudicare sia controproducente. Il principio di misura deve essere utilizzato per comprendere dove l’allievo ha bisogno di supporto e non utilizzato per giudicare un allievo ancora più severamente di quanto si farebbe senza una valutazione standardizzata. Il giudizio svalutante è controproducente non solo perché non “toglie l’errore”, ma perché genera una durevole sofferenza. Di fronte all’errore c’è

qualcosa di ancora peggiore del giudizio: l'abbandono. Le più recenti ricerche dimostrano che i bambini con difficoltà scolastiche che sentono di non suscitare l'interesse dei loro modelli significativi di riferimento hanno un livello di sofferenza particolarmente profondo. L'abbandono è assenza di cura: un insegnante che abbandona l'allievo è quello che non offre uno sguardo di tenerezza, che non dimostra attenzione né alleanza, ma è anche quello che si limita a constatare e sanzionare l'errore, anziché guardarvi come un'opportunità per rinforzare il punto debole del meccanismo di apprendimento (Lucangeli, 2019, p. 38). L'abbandono e il giudizio sono due meccanismi completamente fallimentari: il contesto educativo e la scuola possono invece sostenere il senso di serenità interiore nell'affrontare la fatica. La scuola non può togliere i fattori di rischio ma può dare le strategie per rispondere ai fattori di rischio con un atteggiamento differente. L'alleato dell'errore dice "Non sei capace" e in questo modo tratta l'errore come fosse una colpa o, ancora peggio, una patologia, e non ottiene alcun miglioramento costruttivo. L'alleato del bambino invece cerca assieme a lui di capire perché l'errore è accaduto e di essere la persona che lo aiuta a correggersi. Un maestro si rivela tale quando esercita una professione che aiuta, non che ingozza e giudica, somministra e verifica: questo passaggio non rappresenta solo un aspetto filosofico ma ha un impatto concreto dal punto di vista dei processi mentali (Lucangeli, 2019, p. 39). Sia in ambito familiare che scolastico è importante tenere presente che non ci si deve sostituire al figlio, allievo, nel suo impegno perché in questo caso non lo si accompagna all'autonomia. La metafora del catalizzatore rende bene l'idea: se noi versiamo il caffè nella tazza, ci aggiungiamo lo zucchero ma non giriamo con il cucchiaino, difficilmente le molecole si mescoleranno trasformandosi in un terzo elemento. Il cucchiaino è un'immagine semplice per spiegare cosa fa un catalizzatore: rende più facile una trasformazione fondamentale. Tale modello si può applicare al contesto dell'educazione: una persona, che sia la mamma, l'insegnante, l'amico, è in grado di catalizzare (o no) le funzioni umane. Può aiutare quindi il bambino ad esprimere le sue funzioni nel miglior modo possibile e può farlo anche infondendogli la fiducia dell'essere aiutato e accompagnato e non la paura di essere giudicato. Se un bambino teme di sbagliare, non solo continuerà a farlo, ma sentirà che sbagliare significa star male; al contrario, se ha invece chi lo aiuta, chiederà loro aiuto: ecco la fiducia nell'insegnante alleato. Nel chiedere aiuto, non solo sentirà che gli fa bene

essere supportato, ma che lui stesso sarà sempre più capace di fare meglio. Questo processo innesca il meccanismo della *warm cognition* (cognizione emotiva) in cui il bambino apprendendo accompagnato da emozioni positive, associa stabilmente queste ultime alle nozioni che incamera e conserva nella propria memoria la traccia di questo benessere. Questo, si può allora definire in-segnare, ossia lasciare il segno. Questo è aiutare l'intelligenza (Lucangeli, 2019, p. 41). Sicuramente chi si trova nella posizione di aiutare uno studente a utilizzare al meglio le proprie capacità sente il bisogno di sapere come funziona l'intelligenza umana. Tale concetto è difficile da trattare essendo talmente complesso che neanche gli scienziati sono concordi in sulla definizione più corretta. Tuttavia, nel chiederci se una persona è intelligente o meno stiamo automaticamente e implicitamente suggerendo l'idea di una misurazione dell'intelligenza. Secondo l'approccio psicometrico, un soggetto rientra nella norma statistica se capisce "abbastanza rispetto agli altri". Il quoziente intellettivo è visto come un indicatore psicometrico che rappresentato nella curva di Gauss, ossia una linea che ha un minimo e un massimo rispetto a dei parametri, indica un individuo "nella norma" se il suo modo di comprendere ciò che gli viene detto, oppure di svolgere un esercizio, è in linea con quanto avrebbe fatto la maggior parte delle persone. Bisogna chiedersi allora se misurare l'intelligenza sia davvero possibile e soprattutto se ha davvero senso farlo nell'ambito scolastico. Cercare di farlo sarebbe un compito arduo quanto il tentativo di misurare i metri cubi della porzione di mare in cui una persona sta facendo il bagno. Forse sarebbe più opportuno quindi invitare insegnanti e genitori a non concentrarsi troppo sui criteri che misurano in termini quantitativi l'intelligenza, ma a cercare piuttosto di comprendere la natura dell'intelligenza, la sua qualità. Come è più significativo godere di un bagno nell'oceano e percepire quello che determina questa esperienza, anziché contare i metri cubi d'acqua, così anche rivolgendosi agli studenti, bisognerebbe avere il coraggio di immergersi nella qualità del loro pensare, sentire, manifestarsi (Lucangeli, 2019, p. 42).

### **4.3. Anche in aula si può stare bene**

Secondo Daniela Lucangeli l'amore per lo studio è una delle forme che abbiamo per nutrire la nostra vita, che rischia a volte di fermarsi su ciò che sa già. Il desiderio di imparare spinge come un vento ciascuno di noi a superare se stesso: siccome non possiamo sapere tutto da soli, gli altri ci prestano quello che già sanno. Lo studio secondo l'autrice può modificare il nostro Sé e non solo ciò che sappiamo. La prima cosa necessaria per aiutare gli studenti a comprendere che questo è il senso del loro impegno, e dare il meglio, è capire come agisca concretamente il meccanismo della motivazione. Quando si pensa a come accompagnare uno studente verso il successo scolastico, di solito ci si concentra su come presentare un determinato argomento, come favorirne la comprensione e la memorizzazione, ma non ci si sofferma sugli stati d'animo degli studenti mentre apprendono. Gli studenti e gli insegnanti provano una vasta gamma di emozioni mentre apprendono e mentre insegnano (Lucangeli, 2019, p. 51). Le emozioni accompagnano il successo scolastico, non sono disgiunte dall'attività cognitiva, anzi influiscono concretamente sui processi cognitivi, come attenzione, memoria, comprensione, esse attirano l'attenzione e le risorse su ciò che le induce e indirizzano l'atteggiamento. Le emozioni influenzano l'apprendimento anche in modo qualitativo: quelle piacevoli favoriscono un approccio olistico, l'intuizione, la creatività nella soluzione dei problemi e una disposizione ottimistica verso l'impegno che si deve affrontare. Invece, le emozioni negative incoraggiano un apprendimento maggiormente focalizzato sui dettagli, sull'applicazione di algoritmi. Ad esempio, un'emozione sgradevole come l'ansia da prestazione dimostra come essa assorba le risorse della memoria di lavoro, quel tipo di memoria che ci consente di tenere in mente contemporaneamente numerose informazioni per utilizzarle al fine di svolgere un compito. Questo succede perché la mente è "occupata" da pensieri o immagini legate al senso di fallimento, a queste condizioni il livello della prestazione che lo studente riesce a ottenere scende davvero, confermando proprio i suoi timori. Questo crea quindi un circolo vizioso poco funzionale al successo scolastico. Le emozioni piacevoli, al contrario, favoriscono l'uso flessibile di strategie che conducono a un'elaborazione dei contenuti più profonda e quindi permettono una prestazione scolastica migliore, innescando così un circolo virtuoso (Lucangeli, 2019, p. 52). E' quindi chiaro quanto sia importante che le emozioni piacevoli abitino il contesto scolastico e chiedersi cosa può

favorirle è importante. Un fondamentale mattone su cui fondare il benessere è costituito dalla percezione dello studente di essere all'altezza di ciò che gli viene chiesto. Alberto Bandura, ha elaborato il concetto di *autoefficacia*: i pensieri delle persone sulle proprie capacità. Egli è convinto che la percezione di efficacia che i diversi individui hanno rispetto alle proprie capacità sia strettamente collegata ai loro pensieri, alle loro emozioni, alla loro motivazione e al loro comportamento. Chi si percepisce efficace affronta i compiti difficili con la consapevolezza di poterli completare con successo e non come qualcosa che preferirebbe evitare, quindi è più portato a perseverare anche di fronte a degli ostacoli. Per suscitare quindi la fiducia in un bambino è importante aiutarlo a sperimentare il successo soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, momento in cui i pensieri su di sé sono in fase di costruzione. I successi però non devono essere troppo facili da ottenere, ma devono richiedere una dose di impegno, avendo la possibilità di superare delle barriere, in modo che possa capire che il risultato si ottiene solo grazie a un impegno continuo. Essere consapevole di avere ciò che serve per raggiungere dei traguardi lo aiuterà in futuro a perseverare nelle difficoltà e ad affrontare gli ostacoli che si presenteranno. E' necessario quindi porli davanti ad obiettivi non troppo grandi ma davanti a sfide che possono essere gestite e in cui possano avere buoni risultati. E' importante poi puntare l'accento sul loro miglioramento rispetto al livello di partenza individuale anziché cercare di farli emergere rispetto agli altri. Un altro modo per permettere di sviluppare un senso di autoefficacia positivo è dare la possibilità di osservare dei modelli simili ottenere dei risultati dopo essersi impegnati. I modelli osservati dovrebbero essere realmente paragonabili al livello del bambino, altrimenti la loro influenza sarà limitata. Anche l'incoraggiamento ha un ruolo potente nel favorire la sensazione di potercela fare. Verbalizzare il fatto che siamo convinti che possano riuscire, permette loro di far propria l'idea di avere ciò che occorre per raggiungere gli obiettivi che si sono prefissati e si sforzeranno per raggiungerli. Un incoraggiamento muove più di cento rimproveri. Poi c'è la resistenza: quando i ragazzi stanno fronteggiando delle sfide, è probabile che si sentano sotto pressione e appaiano stressati. A volte i segnali di tensione e di reazione allo stress vengono subito interpretati come segni di vulnerabilità e di debolezza: in realtà non è così, si tratta di risposte che il nostro corpo fornisce quando si attiva per affrontare al meglio una sfida. Per aiutare i ragazzi a tollerare lo stress legato

all'impegno scolastico si può sin dall'infanzia far conoscere bene il proprio corpo e le proprie reazioni, così da interpretare i segnali che manda loro, in modo che sappiano regolare da soli il livello di carico da gestire (Lucangeli, 2019, p. 54). Spesso gli studenti scelgono di affrontare compiti noti e tendenzialmente facili per evitare di sbagliare. Il fallimento infatti fa molta paura, dato che di solito lo si imputa a una mancanza di capacità. Questo può fare meno paura se si attribuisce il fallimento a strategie inadeguate, a un approccio al compito poco funzionale, ma non a una assenza di abilità, per la quale non si vede rimedio. Il cambio di prospettiva da vita ad una grande differenza: non è più chi sta apprendendo ad essere sbagliato, ma l'approccio utilizzato. Il punto di vista può essere modificato se gli obiettivi che guidano lo studente ad andare a scuola sono la possibilità di apprendere cose nuove, di acquisire nuove abilità e non l'ottenere giudizi positivi ed evitare quelli negativi. Chi avrà come obiettivo quello di prendere un bel voto sperimenterà il timore di non farcela, al contrario chi sperimenterà la sensazione e la voglia di apprendere incontrerà emozioni piacevoli, si sentiranno ingaggiati in una sfida accessibile, incontreranno soddisfazione ed emozioni piacevoli come la curiosità (Lucangeli, 2019, p. 55). E' diffusa la convinzione che ci sia chi è portato per lo studio e chi no: questa è un'opinione molto nociva per il benessere in classe e per il raggiungimento del successo scolastico, poiché induce l'idea che le capacità siano delle entità innate che non si possono modificare. Si ricerca quindi la conferma della propria bravura e si teme il fallimento perché esso starebbe a indicare una mancanza di doti per la quale non esisterebbe soluzione. Sarebbe invece importante aiutare gli studenti a far propria l'idea che le abilità possono svilupparsi e migliorare con l'impegno e l'esercizio (Lucangeli, 2019, p. 56). I bambini sono naturalmente portati a cercare di esprimere la loro competenza: desiderano tentare e aver successo grazie alla propria abilità, vogliono riuscire a fare da soli. Questo permette loro di sentirsi capaci e dà loro la sensazione di controllare l'ambiente. Se la spinta a provare, a cimentarsi in attività nuove e a mettere alla prova le proprie doti è naturale nei più piccoli, questa non dovrebbe spegnersi quando vanno a scuola; succede però se gli adulti di riferimento, genitori e insegnanti, non sanno sostenere quei tentativi. Si boicotta un tentativo svalutandolo con le parole come "non sei capace", "non sei bravo" o mostrando indifferenza e negando attenzione a questi esperimenti, o ancora criticandoli apertamente "non si fa così, stai sbagliando.." ma si ottiene questo

triste esito anche se ci si sostituisce ai bambini “lascia stare, faccio io che faccio prima”. Tutti questi comportamenti portano il bambino a continuare a ricercare l’approvazione che non ha ricevuto, temendo di sbagliare e aspettandosi di non riuscire. I bambini invece dovrebbero essere sostenuti quando provano a fare da soli, per rispondere al bisogno innato di competenza, che dà loro molta soddisfazione (Lucangeli, 2019, p. 57). Poter fallire e ritentare serenamente dà allo studente la percezione di avere il controllo della situazione e quindi dà risposta a quel bisogno di sentirsi competenti, una sensazione che fornisce una grande spinta motivazionale. Nella pratica si traduce questo concetto reagendo all’errore nel modo adatto: se un insegnante trova uno sbaglio in un compito di uno studente e si limita a correggerlo, comunica il messaggio “Tu da solo non riesci, ti aiuto io e mi sostituisco a te”; quando invece guida lo studente a riconoscere da solo l’errore e quindi a correggerlo, allora gli permette di sentirsi competente (Lucangeli, 2019, p. 58). Un’altra grande spinta motivazionale è costituita dal desiderio di appartenenza: sentirsi accettati, sentirsi amici, sentirsi vicini, parte di un gruppo. Si tratta di un forte bisogno di relazione che caratterizza la nostra specie, e sia lo studente sia l’insegnante lo manifestano: il professore che è vicino ai suoi studenti è non a caso percepito come più efficace e più capace. Ma anche quando gli studenti manifestano vicinanza affettiva nei confronti del proprio insegnante le cose funzionano meglio: quest’ultimo lo percepisce e si fa più disponibile. Avviene così una condivisione di informazioni tra chi ha piacere di trasmettere la propria conoscenza e chi è felice di imparare. A questo si intreccia il desiderio di approvazione: ricevere riconoscimento sociale per i propri miglioramenti rappresenta un altro intenso impulso alla motivazione. Per natura siamo attratti da ciò che è nuovo, ma anche complesso nel giusto grado. La curiosità però rispetto all’interesse è transitoria: una volta appagata, passa. L’interesse invece è qualcosa di più duraturo nel tempo: si costruisce lentamente, via via che uno studente accresce le sue informazioni su di un tema e le valuta come rilevanti per lui. L’interesse si stimola proponendo una modalità di apprendimento “per scoperta” o chiedendo di trovare risposta a delle domande, lanciando una sfida interessante. Per farlo è necessario considerare le conoscenze pregresse degli studenti come punto di partenza e non presentare attività troppo semplici (poco stimolanti), né troppo complesse. Trovare un livello di sfida raggiungibile indurrà gli studenti a dedicarsi e li aiuterà a migliorare, mentre una richiesta troppo ardua genererà una

sofferenza, che li ostacolerà anziché stimolarli, arrivando a innescare il meccanismo dell'impotenza appresa: la sensazione di non essere capace, e di non esserlo in modo irrimediabile (Lucangeli, 2019, p. 59). Sempre a proposito della motivazione e dell'autorealizzazione per esempio se un bambino fa tutti i compiti in modo che la maestra veda che è stato bravo e i compagni lo ammirino, il fine che si persegue è intrinseco. Essere considerato bravo è una componente dell'autostima, per cui fare i compiti è un mezzo per rinforzarla. Forse però porta a conclusione tutti i compiti anche perché così otterrà il permesso di andare al cinema con i suoi amici, in questo caso fare i compiti è il mezzo che viene usato per raggiungere un obiettivo estrinseco: andare a vedere un film con gli amici. Se i compiti vengono svolti per paura di essere poco intelligente, studiare è il mezzo che viene utilizzato per placare la paura, componente dell'autostima negativa. In quest'ultimo caso c'è una combinazione di elementi intrinseci ed estrinseci che sono instabili, perché cambiano in base all'obiettivo e al suo raggiungimento. Per accendere la motivazione ad apprendere è quindi molto importante capire la relazione tra l'azione e l'obiettivo che il soggetto ha, il quale può essere consapevole o non consapevole, ma esiste sempre, ed è quello che spinge all'azione. Il punto qui è che bisognerebbe passare da un modello di motivazione in cui l'allievo viene guidato, a un modello in cui lui stesso conduce, e dunque da un processo educativo di eteronomia a uno di conquista dell'autonomia. L'insegnante è chiamato a modificare e allargare la gamma di obiettivi che ha riguardo all'allievo in modo che quest'ultimo diventi sempre più capace di imporsi da solo. In questo modo lo studente diventa capace di autoregolare il proprio apprendimento: fissa il punto di arrivo e mette in atto le strategie più funzionali per raggiungerlo, modulando in modo corretto la propria motivazione (Lucangeli, 2019, p. 60). E' più facile che gli studenti siano motivati e sperimentino emozioni piacevoli se anche gli insegnanti sono motivati e sperimentano emozioni piacevoli: vedere in un maestro la passione per il proprio mestiere coinvolge, genera impegno e favorisce la persistenza. Per il docente stesso, essa è fonte di tante sensazioni positive che sostengono il lavoro di insegnare, ed è portatrice di alti livelli di soddisfazione. L'espressione di entusiasmo emoziona e motiva chi vi assiste. E' importante quindi che chi insegna non smetta mai di ricercare ciò che lo appassiona del proprio lavoro, perché l'entusiasmo non si può simulare, ed è indispensabile viverlo per poterlo trasmettere. Più in generale, gli insegnanti devono

tenere in considerazione il potere del contagio emotivo: se io provo una certa emozione, stando con un'altra persona la "contagerò", anche in modo inconsapevole. Questo ben noto processo è studiato a tanti livelli: neurologico, psicologico e sociale, si tratta di strutture che si attivano quando una persona compie una determinata azione, ma anche e allo stesso modo quando la vede compiere da un altro individuo (Lucangeli, 2019, p. 62). Gli alunni presenti nelle classi attuali non sono gli stessi di dieci o vent'anni fa, non stanno crescendo nello stesso modo e di conseguenza non si può insegnare loro sempre nello stesso modo. Le scienze sociali ci ricordano che la nostra società sta cambiando molto velocemente e il percorso di sviluppo che i bambini di oggi compiono cambia con altrettanta rapidità. E' stato a questo proposito studiato il fenomeno dell'accelerazione dei fenomeni sociali, ossia in quale proporzione i processi di sviluppo nella nostra società stanno "correndo" e da alcuni studi è emerso che c'è un'accelerazione da 8 a 2: questo sta a significare che nei prossimi due anni si verificherà un numero di cambiamenti nei processi di sviluppo dei bambini paragonabile a quello registrato nei precedenti otto anni. Le sollecitazioni sociali, tecnologiche e culturali in corso non hanno più a che vedere con l'idea di sviluppo che abbiamo, perciò i parametri di sviluppo tipico non sono più validi. I bambini nativi digitali arrivano in classe con altri stimoli e strutture mentali rispetto a quelli a cui siamo abituati. Si può supporre che faranno fatica a seguire una lezione frontale e a stare per molte ore seduti fermi nel banco. Questo accade per via della plasticità del nostro cervello: se viene sottoposto a un contesto ricco di stimoli e a un avanzato livello di tecnologia, si modificherà per adattarsi a questo ambiente. Si tratta di un meccanismo adattivo che di per sé è sano, ma richiede che l'idea di educazione subisca una necessaria rivoluzione. La nostra idea di sviluppo e il nostro modo di approcciarci ai giovani di oggi dovrebbe essere modificata: non è più possibile pretendere che bambini cresciuti in una realtà ricca di sollecitazioni veloci e molto stimolanti passino cinque ore a scuola in apprendimento passivo e cinque ore a casa a fare compiti sul quaderno, indirizzandoli verso una situazione di malessere (Lucangeli, 2019, p. 67). Al fine di studiare il livello di benessere e malessere nelle scuole italiane, è stata istituita alcuni anni fa una commissione ministeriale alla quale Daniela Lucangeli ha partecipato. L'obiettivo principale mirava ad ottenere una panoramica del benessere scolastico di un ampio numero di preadolescenti somministrando loro e ai loro insegnanti dei questionari di rilevazione delle variabili

psicologiche che indagavano il burn-out. Sono state anche utilizzate parti delle rilevazioni OCSE-PISA per valutare gli indicatori qualitativi relativi ad apprendimento, benessere e malessere. Il punto di arrivo voleva essere una stima della sensazione di inadeguatezza e disagio a scuola sperimentata dai giovani, identificando anche il limite significativo, cioè il discrimine fra un malessere risolvibile e uno talmente scuto da essere fonte di ansia, angoscia, preoccupazione, desiderio di fuga e percezione che ciò che lo studente sta vivendo è nocivo per se stesso. Nell'analisi dei dati<sup>39</sup> i numeri sono stati impressionanti: il 27% del campione italiano sta "così così" (non "bene"), il 73% sta male e all'interno di quest'ultimo gruppo il 60% sta male stabilmente, ossia non ha ricordo di essere mai stato bene a scuola (Lucangeli, 2019, p. 68). Un indicatore qualitativo emerso dai risultati vede la presenza del malessere dei giovani mostrare un problema di inadeguatezza del carico cognitivo, per quantità e qualità: gli studenti sembrano essere ingozzati (quantità) di prestazioni (qualità). Viene chiesto loro di memorizzare procedure e regole in grande quantità, anziché di far proprie delle conoscenze che servano per sviluppare delle competenze utili per il futuro. Questa è la prima ma non l'unica causa di malessere: a livello emozionale sono state riconosciute traiettorie emotive collegate a emozioni di continuo alert. Questo stato di allerta costante riguarda le verifiche, il giudizio, le scadenze che incalzano e il fatto di non essere in grado di dedicare tempo a ciò che appassiona. Inoltre, due sono le emozioni particolarmente disturbanti: la noia e il senso di colpa. Sono emozioni pesanti e accompagnano la maggior parte degli apprendimenti scolastici: uno studente se non riesce, si sente colpevole o si annoia terribilmente, o le due cose insieme. Quindi allo studente viene chiesto di imparare troppo, in poco tempo, senza passione, con l'ansia di doverne rendere conto, la frustrazione di non riuscire, la sensazione di perdere tempo per cose più utili e piacevoli. Di fronte a tutto ciò il cervello è costretto a spendere energie per qualcosa che non provoca benessere, bensì allerta (Lucangeli, 2019, p. 69). Un' ulteriore causa di disagio a scuola: le variabili sociali. Durante gli anni di studio il significato delle figure adulte che fanno da guida cambia, disgregandosi progressivamente. Tuttavia, l'immagine che il soggetto crea di sé stesso viene riflessa in

---

<sup>39</sup> Si veda: Organizzazione Mondiale della Sanità (2004), Priority medicines for Europe and the World, [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/68769/WHO\\_EDM\\_PAR\\_2004.7.pdf;jsession-id=oB562B9AACFD7E2842DCFE084E551BEo?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/68769/WHO_EDM_PAR_2004.7.pdf;jsession-id=oB562B9AACFD7E2842DCFE084E551BEo?sequence=1)

uno specchio sociale, dunque a seconda delle figure significative per noi, riceviamo nel tempo un riverbero su chi siamo e come siamo: una risposta che penetra nei circuiti della nostra memoria. Si tratta di un processo che può essere positivo ma anche doloroso, laddove ad essere restituito è un riflesso che non ci piace. Per il bambino il giudizio che ha di se stesso dipende dai genitori e dai maestri, durante l'adolescenza si avvia però un processo di maturazione del cervello che da una eteronimia di significati passa ad una autonomia di significanti: l'individuo punta all'autodeterminazione del sé rispetto agli altri. Così gli adolescenti considerano meno rilevante il giudizio degli adulti e tengono invece in maggiore considerazione il confronto con i pari. Questo implica una conseguenza molto rilevante: i processi di giudizio, così presenti nelle classi, sono completamente inutili per guidare un adolescente, in base a un fattore evolutivo contro il quale nulla si può fare. A conferma di ciò anche i dati riportati nello studio di cui abbiamo parlato in precedenza, confermano il fatto che gli adolescenti non riconoscono più negli adulti le figure significative, non li considerano più dei modelli di autorevolezza indiscussa, delle guide al di sopra di tutto. Ci si può chiedere quindi che tipo di rapporto avranno quindi con gli adulti i ragazzi che si sentono a disagio a scuola. La migliore tra le peggiori ipotesi è che uno studente in difficoltà riesca a pensare che la scuola sia un percorso a cui sopravvivere e che cerchi di cavarsela come può, destreggiandosi tra lezioni e compiti anche grazie ad aiuti esterni alla scuola stessa. Oppure può pensare che siano i professori che non lo capiscono, sviluppando un atteggiamento ostile nei loro confronti. O ancora, e peggio, disprezzare il modo in cui è stato condotto e accompagnato nella sua esperienza scolastica, sperimentando un forte sentimento di rabbia nei confronti della scuola e dei suoi insegnanti. Per quanto riguarda invece il benessere degli insegnanti, dallo studio è emerso che anche loro si sono detti in maggioranza stressati per la quantità di cose da svolgere: si sentono caricati di incombenze che non valutano pertinenti alla loro professione. Il tema del carico eccessivo per quantità e qualità ritorna quindi anche nella visione degli adulti (Lucangeli, 2019, p. 71-72). La ricerca sul malessere scolastico va ad inserirsi in un panorama mondiale in cui si assiste a un aumento della frequenza dei disturbi psicopatologici in età evolutiva. L'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2004 ha evidenziato che nel mondo 121 milioni di persone soffrono di disturbi psichiatrici e il 10-20% di esse sono minori. Nel 2018 la stessa Organizzazione ha deciso di dedicare la

Giornata mondiale della salute mentale a “Giovani e salute mentale in un mondo che cambia”, attirando l’attenzione su quei milioni di bambini e adolescenti che soffrono di disturbi depressivi e ricordare che le patologie neuropsichiatriche sono la principale causa di disabilità nei giovani di tutte le Regioni OMS. I giovani di oggi hanno degli indici di ansia e depressione da cinque a otto volte più significativi rispetto a mezzo secolo fa, ma questo aumento di malessere ha poco a che fare con i pericoli reali del mondo e l’aumento delle incertezze di questa epoca, i livelli di ansia e depressione in bambini e adolescenti sono risultati più bassi durante la Seconda guerra mondiale e durante la Guerra fredda, così come durante la Grande depressione. Sembra che il disagio abbia a che fare più che altro con la visione che i giovani si costruiscono del mondo (Lucangeli, 2019, p. 73-75). Durante l’atto dell’insegnamento, un insegnante ha alla propria portata molti strumenti per sostenere il benessere dei giovani, può decidere di non essere un giudice temibile, per essere invece suo alleato di fronte alle fatiche, può sforzarsi di insegnare in modo coinvolgente e appassionante, può incoraggiare l’autostima degli alunni con il tocco, lo sguardo, il sorriso, il tono della voce, la certezza dell’affetto, può motivare allo studio autonomo proponendo sfide stimolanti ma non soverchianti e può anche adottare una didattica che sia realmente in sinergia con i meccanismi dell’intelligenza e dei suoi specifici domini in funzione. Insomma, l’auspicio è che l’insegnante riesca ad assumere la consapevolezza emotiva necessaria per guidare e sostenere i suoi giovani e che nel farlo assuma la posizione del “giudice saggio” (Sclavi, 2003), che non cerca di individuare le colpe ma la dissonanza delle cornici, un processo che Gregory Bateson definisce “deuteroapprendimento” o “apprendimento dell’apprendimento”. Le emozioni, come abbiamo visto sono un importante catalizzatore di mondi possibili perché ci mettono in guardia sulle nostre abitudini percettivo-valutative, che diamo per scontate, ma che si manifestano alla coscienza. A riconoscere questo processo ci si arriva solo dando importanza alle situazioni di squilibrio in cui ci si trova, per questo motivo l’insegnante dovrebbe promuovere una gestione dei conflitti creativa e dinamica. Un insegnante non può essere indifferente, né tanto meno giudicare dall’alto della sua cattedra il modo giusto di pensare e di vivere, ma deve mettersi in discussione in un costante gioco di passaggio e trasformazione di cornici, mantenendosi sempre “centrato e aperto”. L’insegnante che riesce ad incarnare il profondo e complesso lavoro di “in-segnare” dovrà riconoscere

che in qualche modo si deve liberare dal senso comune in cui è immerso, per quanto spesso sia difficile, e per il bene di tutti affrontare questo grande impegno con ascolto attivo, che non abbandona l'osservazione empirica, ma richiede una modalità di osservazione più accurata e riflessiva, ricca di particolari e forme, meno soggetta all'urgenza classificatoria. Tutti questi comportamenti forniscono agli studenti e alle studentesse quelli che si possono definire anticorpi contro il disagio a scuola, rinforzando le loro difese per affrontare le difficoltà che incontreranno nel loro percorso, sostenendo il loro benessere e la loro capacità di vivere l'esperienza scolastica con emozioni positive (Lucangeli, 2019, p. 76). Alla luce di quanto detto è chiara la centralità della figura dell'insegnante come promotore non solo di apprendimenti, ma di apprendimenti situati in contesti relazionali. Per creare delle vere alleanze sono necessari vari presupposti tra cui: motivazione e impegno al cambiamento, collaborazione e cooperazione, fiducia, sicurezza, apertura ed espressività, sintonia reciproca ecc. Le espressioni emotive negative degli insegnanti incidono profondamente sui risultati scolastici degli studenti, così come sul loro attaccamento alla scuola e sul loro coinvolgimento nello studio. La formazione degli insegnanti deve quindi comprendere competenze metodologiche e tecniche connesse alla pianificazione e conduzione di azioni didattiche, ma anche abilità personali di tipo comunicativo e assertivo, che consentano di favorire e gestire adeguatamente le relazioni interpersonali (Mariani & Schiralli, 2012, p.130). Se il memento di quest'epoca si può riassumere con "vali soltanto se hai successo", si capisce bene che c'è un gran bisogno di orientamento all'interno delle scuole: i giovani dovrebbero poter tornare a scegliere ciò che davvero li appassiona e li rende creativi indipendentemente dalla brama di un successo di plastica.

## Conclusioni

Le considerazioni che si possono fare al termine di questa tesi sono molte. Da una parte i limiti dell'organizzazione scolastica vedono spesso gli insegnanti costretti a sottostare a programmi prestabiliti, con obblighi e obiettivi formativi da raggiungere, dunque parzialmente liberi di intraprendere alcune decisioni formative. Inoltre, il tempo a loro disposizione li vede sempre più impegnati in pratiche burocratiche che rendono risicato anche il tempo da dedicare ad attività didattiche più complesse. In questo spazio non sono state considerate alcune statistiche in merito alla motivazione che li vede impegnati in questo complesso lavoro di responsabilità, ma generalmente è comune il pensiero che quello dell'insegnante sia un mestiere ancora troppo poco valorizzato economicamente rispetto a molti altri e questo potrebbe ipoteticamente incidere sulle prestazioni svolte in classe. Tuttavia, chi ha intrapreso questa importante strada sa o dovrebbe sapere e riconoscere che dietro questo grande impegno, anche emotivo, nessun ritorno economico potrebbe eguagliare la soddisfazione di aver concretamente lasciato un segno positivo anche nel futuro degli studenti e delle studentesse. Ecco che il significato profondo dell'educazione non può essere ridotto alla mera trasmissione passiva di conoscenze e abilità tecniche ma deve sempre tenere in considerazione il valore umano dello sviluppo, che non si può che trasmettere proponendosi e mostrandosi come esemplare modello di ispirazione. Per quanto l'importanza dell'intelligenza emotiva sia stata riconosciuta da tempo, è ormai urgente rivalutare e ricalibrare gli investimenti dedicati al mondo dell'istruzione, con politiche che considerino in modo trasparente e sovversivo vari cambiamenti concreti, efficaci e adatti ai vari contesti di vita. Per giungere ad una scuola davvero democratica è necessario quindi ampliare le possibilità, coltivare fin dal principio il seme della creatività e non quello dell'indifferenza e dell'apatia per raccogliere poi personalità capaci di condurre un'esistenza attiva nei vari contesti in cui si è inseriti.

## Bibliografia

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Anolli, L. L. (2001). *Psicologia generale*. Bologna: Il mulino.
- Arnold, M. G. (1954). *Feelings and emotions as dynamic factors in personality integration*. Harmondsworth: Penguin.
- Aubè, M. S. (1996). Emotions as commitments operators: A foundation for control structure in multi-agents systems. *MAAMAW*, 13-25.
- Bacon, T. P. (2001a). Evaluation of the Too Good for Drugs and Violence. Prevention Program (Report). *Tallahassee: Florida Department of Education, Departement of Safe and DRug-Tree Schools*.
- Bacon, T. P. (2001b). Impact on high school students' behaviors and protective factors: A pilot study of the Too Good for Drugs and Violence prevention program. *Florida Educational Research Council, Inc. Research Bulletin*, 32 (3-4), 1-40.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A., & Englewood, C. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publisher/Greenwood Publishing Group.
- Beck, A. R. (1979). *Cognitive therapy of depression trad it. Terapia cognitiva della depressione*. New York: Guilford.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. Center for Benefit-Cost Studies in Education. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6 (3), 508-544.
- Bertalanffy, L. v. (1968). *General System Theory. Foundations, development, Applications. Trad. it. Teoria Generale dei Sistemi*. Mondadori.
- Bertalanffy, L. v. (1950). An outline of general system theory. *British Journal of the Philosophy of Science*, 1., 134-165.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children in Durlak et al. (2015). 135-151.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. Heinemann.
- Blum K. et al. (1996). "Reward deficiency syndrome". *American Scientist*, 84,2, 132-145. (1932). *Board of Education*. Londra: HMSO.

Bombieri, R. (2021). *SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING. Il valore dell'educazione socio-emotiva a scuola*. Verona: Libreria Cortina Editrice.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2010). Advances in the science and practice of prevention: Targeting individual-level etiologic factors and the challenge of going to scale. In L. M. Scheier, *Handbook of drug use etiology: Theory, methods, and empirical findings*. (p. 631-650). American Psychological Association.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence: Life Skills Training. *New Directions for Youth Development, 2014 (141)*, 57-65.

Bowlby, J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Brackett, M. A., Elbertson, N. A., & Rivers, S. E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. In Durlak et al.(2015). 20-32.

Bratman G.N., e. (2019). "Nature and mental health: An ecosystem service perspective". *Science Advances*, 903-917.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology, 44(1)*, 286-292.

Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development 59 (2-3)*, 284-303.

Capo, R., Romano, G., & Isola, L. (2006). Interpersonal Cognitive Problem Solving (IPS): uno strumento di prevenzione primaria e secondaria dei problemi di aggressività e di condotta in ambito scolastico. *Cognitivismo Clinico, 3(1)*.

Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E. (2019). A national sample of eighth-grade students: The impact of middle grade schools on academic and psychosocial competence. *Journal of Early Adolescence, 39(2)*, 167-200.

CASEL. (2012). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.

CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Primary Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

CASEL. (2015). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning program. Middle and high school edition. . Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

CASEL. (2017). *Teaching Activities to Support the Core Competencies of Social and Emotional Learning*.

- Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. R. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5., 41-45.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. *NESET II report, Publications Office of the European Union*.
- Crepet, P. (2001). Adolescenza. Il Libro dell'Anno 2001. *Istituto della Enciclopedia Treccani*.
- Cresson, E. (1995). *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*. Roma: Armando.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin* 115(1), 74-101.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londra: Murray.
- Darwin, C. (1999). *L'origine della specie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. Springer.
- Descartes, R. (1649). *Le passioni dell'anima*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Pietro, M. (1998). *L'ABC delle mie emozioni: corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child development*. 51(1), 1678-1683.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development* 65(5), 1385-1397.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250 (4988), 1678-1683.
- Duraiappah, A. (2019). 21st Century Skills: The need for Social and Emotional Learning. *THE Blue DOT, Issue 10,5*.

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45* (3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., 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* (1), 405-432.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2012). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241.
- Eccles, J., & Appleton, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Elias, M. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series. *International Bureau of Education, Geneva (Switzerland); International Academy of Education, Brussels (Belgium)*.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating social-emotional learning with related prevention and youth-development approaches. In Durlak et al. 268-316.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review, 32* (3), 303-319.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Frey, K. S., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, N. (1939). *Über den Prozeß der Zivilisation, I, Wandlungen der Verhaltens in den Weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Francoforte: Suhrkamp.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for bio-medicine. *Science, 196* (4286), 129-136.
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry, 137*(5), 535-544.
- Facing History and Ourselves National Foundation*. (1994).
- Falloon, I. (2000). *Trattamento integrato per la salute mentale: guida pratica per operatori ed utenti*. 2 voll. *Ecomind*.
- Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 34*(1), 45-63.

- Fistarollo, A. F. (2022). *Come pesci fuor d'acqua. Perché il mismatch evolutivistico ci ha reso inadatti al mondo che abbiamo creato*. Milano: FrancoAngeli.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e Funzione Riflessiva. Selected papers of Peter Fonagy and Mary Target*. Raffaello Cortina Editore.
- Freud, S. (1887-1902 trad it. 1968,178). *Le origini della psicoanalisi: lettere a Wilhelm Fliess*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1901). *Bruchstück einer Hysterie-Analyse trad it. Frammento di un'analisi d'isteria. Caso clinico di Dora*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H., & T., H. (1989). *Multiple Intelligences Go to School. Educational Researcher*.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.
- Goffmann, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday & Co.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Goleman, G. (1996). *Emotional intelligence*. Londra: Bloomsbury.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotion: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni, & P. L. Harris, *Cambridge studies in social and emotional development. Children's understanding of emotion* (p. 319-349). Cambridge University Press.
- Grazzani Gavazzani, I., Ornaghi, V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini. Proposte educative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Erikson.
- Guo, J. C. (2020). Emotional intelligence can make a difference trad. it. L'intelligenza emotiva può fare la differenza: L'impatto dell'intelligenza emotiva dei presidi sulla strategia di insegnamento mediata dalla leadership didattica. *Sage Journals - Gestione dell'istruzione, amministrazione e leadership Vol 48 (1)*, 82-105.

- Harden , P. P. (1995). Cognitive Function, Cardiovascular Reactivity, and Behavior in Boys at High Risk for Alcoholism. *Journal of Abnormal Psychology*, 104.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit. Trad it. Essere e tempo.11 ed.1976*. Longanesi.
- Hollon, S. H. (2002). *Cognitive-behavioral treatment of depression*. New York: Guilford.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42 (8), 1-14.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. Sage.
- Humphrey, N., Wigelsworth, M., Lendrum, A., & Greenberg, M. T. (2016). Editorial introduction: Special issue on social and emotional learning. *Cambridge Journal of Education*, 46, 271-275.
- Israelashvili, M., Menesini, E., & Al-Yagon, M. (2020). Introduction to the special issue on 'Prevention and Social-Emotional Development in Childhood and Adolescence'. *European Journal of Developmental Psychology* 17(6), 787-807.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin*, 128(5), 796-824.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 188-205.
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health* 105(11), 2283-2290.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The future of children*, 27 (1), 3-11.
- Koestler, A. (1975). *The act of creation*. Londra: Picador.
- Kuhn , T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University.
- Langer, S. (1951). *Philosophy in a new key*. New York: New American Library.
- LeDoux, J. (1986). Sensory System and Emotion. *Integrative Psychiatry*, 4.
- LeDoux, J. (1992). Emotion and the Limbic System Concept. *Concepts in Neuroscience*, 2.
- LeDoux, J. (1993). Emotional Memory System in the Brain. *Behavioral and Brain Research*, 58.
- Lieberman, D. (2018). *Storia del corpo umano*. Torino: Codice.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

- Lorenz, K. (1973). *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*. Milano: Adelphi.
- Mahoney, J. L., & Weissberg, R. P. (2018). *What is Systemic Social and EMotional Learning and Why Does it Matter?* Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning Chicago, Illinois-United States.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan* 100 (4), 18-23.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Greenberg, M. A., Bouffard, S., & Borowski, T. (2018b). *A systemic approach to social and emotional learning*. Manuscript in preparation.
- Mariani U., S. R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola: percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento: Erickson.
- Marmocchi, P., Tannini, M., & Dall'Aglio, C. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erikson.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-34). BasicBooks.
- Mirabella, F., Del Re, D., Palumbo, G., Cascavilla, I., & Gigantesco, A. (2010). Manuale per la promozione della salute mentale, del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva nella scuola: valutazioni di gradimento e di utilità. *Giornale Italiano di Psicopatologia*, 16(4)., 362-369.
- Mischel W., et al. (1989). "Delay of Gratification in Children". *Science - 244*, 4907, 933-938.
- Mitchell, B. S., Hatton, H., & Lewis, T. J. (2018). An examination of the evidence-base of school-wide positive behavior interventions and supports through two quality appraisal processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 239-250.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci editore.
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS). *Italian Journal of Special Educational for Inclusion*, 4(2), 123-138.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2017). Semi di educazione affettiva. In V. F. Mortari L, *L'orto delle emozioni* (p. 11-34). Milano: FrancoAngeli.

- Mortari, L. (2019). Vol.1 Cura etica virtù. In M. L., *Melarete*. Milano: Vita e pensiero.
- Nussbaum, M. (1994). *The therapy of desire: Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- O'Connor, R. S. (2000). *Understanding suicidal behaviour*. Londra: Wiley-Blackwell.
- Oatley, K. (1990). Freud's psychology of intention: The case of Dora. *Mind and Language*, 69-86.
- Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 277-297.
- Panksepp, J. B. (2014). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- Polanyi, K. (1974). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: theory, research & practice*, 19(3), 276-288.
- Rimé, B. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. *European Review of Social Psychology*, 145-189.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Roeser, R. W., Peck, S. C., & Nasir, N. S. (2006). Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology (2nd ed.)*, 391-424.
- Russell, B. (1970). *The problems of philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Russell, R. (1980). A circumplex model of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Russell, R., & Di Pietro, M. (2005). *Positiva-mente. Laboratorio per sviluppare il pensiero razionale-emotivo*. Trento: Erickson.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. . In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias, *Educating people to be emotionally intelligent*. (p. 15-35). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

- Salovey, P. M. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Salzberger- Wittenberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E. L. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e apprendimento*. Napoli: Liguori editore.
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., et al. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School psychology quarterly* 30 (3), 406-420.
- Sclavi, M. (2003). *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Torino: Bruno Mondadori.
- Sempio, O. L., Marchetti, A., Castelli, I., & Pezzotta, C. (2005). *Mentalizzazione e competenza sociale: La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. FrancoAngeli.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention. Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(2), 89-94.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs. Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology and Schools* 49(9), 892-909.
- Sng, O. e. (2017). "The Crowded Life Is a Slow Life: Population Density and Life History Strategy". 736-754.
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and peace of mind: From Stoic agitation to Christian temptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Spinoza, B. (1662-1677). *Etica. Dimostrata con metodo geometrico*. Roma: Editori Riuniti.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence (11th ed.)*. McGraw-Hill.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond I.Q.* New York: Cambridge University Press.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Valbusa, F., & Mortari, L. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.

- Walle, E., & Campos, J. (2012). Interpersonal Responding to Discrete Emotions: A Functionalist Approach to the Development of Affect Specificity. *Emotion Review*, 4(4), 413-422.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger, *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*. (p. 877-954). John Wiley & Sons Inc.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In D. e. al..
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Motivation. In N.Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology (Vol.3, 6th ed.)*, 933-1002.
- Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., et al. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education* 46(3), 347-376.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. In Durlak et al.(2015). 181-196.

## Sitografia

<http://www.edwdebono.com>

[-http://www.synectcsworld.com](http://www.synectcsworld.com)

<https://sites.tufts.edu/eliotpearsonchildrenschool/>

<https://bit.ly/30SmUjp>

<https://casel.org/what-is-sel/>

<http://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

<https://mgiep.unesco.org/article/what-is-systematic-social-and-emotional-learning-and-why-does-it-matter> .

<http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

<http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

[https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza\\_\(Il-Libro-dell'Anno\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza_(Il-Libro-dell'Anno)/)

<https://toogoodprograms.org/>

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/68769/WHO\\_EDM\\_PAR\\_2004.7.pdf;jsession-id=oB562B9AACFD7E2842DCFE084E551BEo?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/68769/WHO_EDM_PAR_2004.7.pdf;jsession-id=oB562B9AACFD7E2842DCFE084E551BEo?sequence=1)

<https://ourworldindata.org/entries-by-year/2018>

<https://ourworldindata.org/entries-by-year/2018>