



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

CORSO DI STUDIO

IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Elaborato finale

EDUCAZIONE EMOZIONALE

QUADRO TEORICO, STRATEGIE, SOGGETTI COINVOLTI

Relatrice: Prof.ssa Carla Callegari

Laureanda: Francesca Guerra

Matricola: 2011099

Anno Accademico 2022/2023

Dedicato a colui che da lassù custodisce la parte migliore di me.

Alla stella più luminosa del cielo.

Papà, ce l'abbiamo fatta.

INDICE

INTRODUZIONE.....	6
1. QUADRO TEORICO.....	8
<i>1.1 Ragione e/o emozione: dalla dicotomia alla convergenza</i>	<i>8</i>
<i>1.2 Che cosa sono le emozioni: definizione, caratteristiche ed emozioni di base</i>	<i>11</i>
<i>1.3 Intelligenza emotiva: Salovey, Mayer, Gardner, Goleman.....</i>	<i>16</i>
2. EDUCAZIONE EMOZIONALE.....	20
<i>2.1 Alfabetizzazione, espressione, comprensione, autoregolazione</i>	<i>20</i>
<i>2.2 Attività e strategie educative dalla letteratura scientifica</i>	<i>25</i>
<i>2.3 Empatia: educazione emozionale ed educazione morale.....</i>	<i>28</i>
3. I SOGGETTI COINVOLTI	30
<i>3.1 Il ruolo della famiglia: l'esempio.....</i>	<i>30</i>
<i>3.2 Il ruolo dell'educatore a scuola: la guida</i>	<i>33</i>
<i>3.3 Il gruppo classe: emozioni ed apprendimento.....</i>	<i>36</i>
CONCLUSIONI.....	40
BIBLIOGRAFIA	42
SITOGRAFIA	43

INTRODUZIONE

Nell'essere umano vige per natura l'antinomia incompiutezza-pienezza, dove il primo termine designa una caratteristica esistenziale, mentre il secondo denota una tensione alla quale mira ogni progetto educativo, senza avere la pretesa di raggiungerla completamente. Pervenire alla propria pienezza diventa sempre più una questione non coinvolgente esclusivamente l'aspetto cognitivo dell'essere umano, ma anche, e soprattutto, la dimensione affettiva, facendo leva sulla matrice strutturale delle emozioni rispetto l'identità dell'individuo.

In un mondo soggetto a continui cambiamenti sociali e culturali, conoscere approssimativamente il proprio stato emotivo non basta più; per questo motivo le agenzie di socializzazione, in primis famiglia e scuola, sono chiamate ad adoperarsi per diventare le guide di uno sviluppo emotivo cosciente, comprendente l'incremento del lessico emozionale, la comprensione e l'espressione delle emozioni più profonde, per giungere all'autoregolazione emozionale con lo scopo di allontanare la crudeltà come principio cardine nella società umana.

Sostenendo la tesi che vede l'uomo prioritariamente come *homo sentiens* o *patiens*, il presente elaborato ha l'obiettivo di convincere rispetto l'assunto secondo il quale, di fronte ad un mondo che scorre troppo velocemente, sia necessario fermarsi e riflettere su come gestire le proprie emozioni per creare una cittadinanza più sensibile, includendo e valorizzando il vissuto del soggetto in tutte le sue componenti con lo scopo di ridare cittadinanza ad ogni esperienza.

In particolare, le pagine che seguono avranno come focus di attenzione l'educazione emotiva, intesa come progetto da svilupparsi soprattutto nelle prime età della vita, le cui ricadute saranno visibili in un arco temporale prolungato fino a comprendere la vita coniugale e quella genitoriale.

La relazione è strutturata in tre capitoli. Il primo ha l'intenzione di proporre una panoramica rispetto alla presunta dicotomia ragione-emozione, alle caratteristiche delle emozioni – con particolare riguardo a quelle di base (paura, tristezza, rabbia, felicità) – e alle ragioni che mostrano come sia indispensabile un'educazione emozionale.

Il secondo capitolo verterà su un approfondimento del tema centrale – l’educazione emozionale –, con proposte educative e relative strategie apprese dalla letteratura scientifica, qui rappresentata in minima parte dalla bibliografia; per giungere ad una specificazione in merito all’empatia intesa come fonte di conoscenza cognitiva ed affettiva che si fonda sulla capacità di ascolto e di attenzione rispetto ai vissuti emotivi altrui.

Il terzo capitolo si concentrerà sulle relazioni, in particolare svolgendo un’accurata riflessione sul ruolo dei genitori come l’esempio, dell’educatore come la guida e del gruppo classe come figura di sostegno; essi risultano essere tutti soggetti essenziali per lo sviluppo emozionale del singolo individuo.

CAPITOLO 1: Quadro teorico

1.1 Ragione e/o emozione: dalla dicotomia alla convergenza

La cultura occidentale, che si rifugia nell'immagine platonica dell'auriga e dei due cavalli alati, sostiene da sempre l'ipotesi che il dualismo *pathos-logos* sia irrisolvibile, se non come una predominanza del razionale¹. Sulla scorta della considerazione della vita affettiva come di un fenomeno irrazionale, la complessità della realtà viene considerata come un meccanismo spiegabile esclusivamente attraverso l'utilizzo della ragione, dimenticandosi come l'azione sociale non risponda esclusivamente a processi causa-effetto, ma spesso essa sia guidata dai sentimenti². Per il suddetto motivo, i programmi scolastici ed educativi hanno da sempre sviluppato l'interesse per lo sviluppo cognitivo del discente, la cui intelligenza viene misurata quantitativamente solo in base al suo Quoziente Intellettivo (QI)³. Così facendo lo scopo dell'ambiente scolastico rimane ad un livello superficiale, quello dell'istruzione, ovvero del trasferimento di conoscenze disciplinari dal cultore, il maestro, all'incolto, l'alunno. Tuttavia, negli ultimi decenni, la ricerca ha dimostrato come sia indispensabile formare i sentimenti, in quanto facenti parte della struttura dell'interazione umana a partire dalla relazione genitore-figlio, passando per quella tra insegnante/educatore-alunno, per giungere alle relazioni specificatamente adulte, come quella lavorativa.

Coloro che sostengono la dicotomia tra ragione ed emozione, e quindi una promozione dell'istruzione piuttosto che dell'educazione in senso ampio, fanno leva sull'idea che le facoltà intellettuali dell'uomo non siano in grado di comprendere il senso della vita affettiva, mutevole e molteplice per lo scorrere del tempo e per l'evoluzione del

¹ Cfr. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 1998, p. 37. Franco Cambi (1940) è stato professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università di Firenze e ora ricopre numerose cariche istituzionali; tra le monografie ricordiamo: *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari 2003; *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari 2005; *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Editori Laterza, Bari 2008.

² Ivi, p. 19.

³ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1995, p. 54. Daniel Goleman (1946) è uno psicologo, scrittore e giornalista statunitense; tra le monografie ricordiamo: *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998; *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2006; *Intelligenza ecologica*, Rizzoli, Milano 2009.

carattere; per questo motivo ritengono che essa debba essere dominata dalla ragione, certa e condivisibile⁴.

Ricerche recenti riguardanti l'evoluzione del cervello mostrano come la mente che pensa e la mente che sente operano in armonia per costruire la vita mentale degli individui. La mente cosciente, consapevole, riflessiva e la mente impulsiva, potente, illogica riflettono circuiti cerebrali distinti, ma interconnessi. Il ruolo di mediatore tra le due tipologie di mente risiede nell'amigdala che, in interazione con la neocorteccia, attribuisce un significato emotivo agli stimoli provenienti sia dall'esterno sia dall'interno. Per connotare di sapore emozionale le esperienze, l'amigdala lavora per associazione tra presente e passato, producendo risposte emotive a seconda della congruenza con ciò che è già stato vissuto. In situazioni particolari, l'amigdala, soffocando la razionalità, agisce impulsivamente, frettolosamente e superficialmente prima che le informazioni vengano elaborate anche dalla neocorteccia, producendo così un sequestro emozionale⁵. Come, in caso di pericolo, la dimensione emozionale è in grado di sovrastare quella razionale, così vige il contrario, quando la dimensione emozionale rischia il dilagarsi verso una reazione eccessivamente fiammante⁶.

Sulla scorta delle dimostrazioni biologiche, si arriva a sostenere come tra mente razionale e mente emozionale ci sia un rapporto di interdipendenza e di reciproca influenza, in quanto entrambe dimensioni della condizione umana e quindi in un rapporto di "connessione strutturale"⁷. Accettare i "processi di osmosi" tra le due parti, che non prevede né la riduzione né il sovrapporsi di una dimensione rispetto all'altra, significa comprendere che una vera conoscenza della realtà appare priva di senso se non avviene

⁴ Cfr. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive*, cit., p. 37.

⁵ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., pp. 32-35. Il sequestro emozionale viene inteso come il momento in cui la potenza delle emozioni prende il sopravvento sull'intero sistema limbico sequestrando, appunto, il cervello dal compimento di ulteriori attività.

⁶ Cfr. E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 187. Eugenio Borgna (1930) è uno psichiatra italiano, il cui lavoro è incentrato sul dialogo reciproco e l'ascolto empatico del paziente. Come spiega l'autore, l'esclusività della conoscenza razionale "rende la vita arida e svuotata di senso"; allo stesso modo, "le emozioni radicalmente staccate dalla riflessione possono dilatarsi e infiammarsi fino, [...], a trascinare con sé sofferenza e dolore".

⁷ L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 62. Federica Valbusa (1988), ricercatrice, e Luigina Mortari (1956), professore ordinario di pedagogia generale e sociale, collaborano presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona.

in equilibrio tra mente e cuore⁸, che permettono “interscambiabilità e permeabilità di esperienze”⁹. Così facendo, viene a costituirsi un ponte tra ordine e disordine, tra noto e ignoto, come porzioni presenti allo stesso modo al mondo al quale apparteniamo.

Nell’età contemporanea, la stretta collaborazione tra ragione ed emozione viene sostenuta dalla teoria delle emozioni di Martha Nussbaum¹⁰, secondo la quale la vita affettiva è un prodotto della ragione, che può essere studiato attraverso la pratica dell’autocomprensione affettiva, indispensabile per acquisire una posizione soggettuale rispetto alla propria esperienza. Diventare soggetti della propria esistenza significa, quindi, imparare a prestare attenzione alla qualità del proprio stare nel tempo, rivalutando il passato e intravedendo nuove prospettive per il futuro; il suddetto diventa un obiettivo fondamentale di autoformazione che ha lo scopo di alimentare un buon clima relazionale. Consapevoli che la mente non riesca a produrre una conoscenza limpida della realtà, l’autocomprensione affettiva apparirà sempre velata da un margine di opacità, ma contemporaneamente risulterà tendente verso la sua pienezza, raggiungibile attraverso l’intersoggettività¹¹.

⁸ F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, cit., pp. 10-11.

⁹ E. Borgna, *L’arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 42.

¹⁰ Martha Nussbaum (1947) è una filosofa statunitense che ora insegna diritto ed etica all’Università di Chicago.

¹¹ Cfr. L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull’educazione alla vita affettiva*, cit., pp. 19-24.

1.2 Che cosa sono le emozioni: definizione, caratteristiche ed emozioni di base

Nel linguaggio d'uso comune si è soliti utilizzare come sinonimi i termini emozioni, sentimenti, passioni. Se le emozioni, che sono estemporanee, e i sentimenti, che hanno una durata prolungata, sono legati alla sfera dell'emotività, fungono da regolatori del comportamento umano e da causa del mancato equilibrio interiore, le passioni risultano essere totalizzanti e assorbenti rispetto ad un bisogno che si intende raggiungere. Nell'età contemporanea i sentimenti costituiscono i "mattoni" dell'identità della persona, che comincia a porre le fondamenta già nel periodo neonatale in relazione con le figure di riferimento; infatti il legame di attaccamento non si forma esclusivamente con lo scopo di garantire la sopravvivenza del bambino, ma si definisce anche come trasmissione di capacità di autoregolazione delle emozioni¹.

Le emozioni, dal latino *ex+movere* ovvero *movimento da*², vengono definite da Ilaria Grazzani Gavazzi come quel "fenomeno o processo complesso ma ben definito, che ha una durata nel tempo, si produce in relazione alla valutazione di eventi esterni o interni all'individuo, detti «eventi emotigeni», ed è sovente caratterizzato da modificazioni fisiologiche di intensità variabile, da particolari quadri espressivi e mimico-motori e da precise tendenze a compiere determinate azioni"³. Da questa definizione evince come le emozioni siano un processo multicomponenziale, con un decorso temporale preciso, attivato da stimoli esterni o interni. Le emozioni secondo Daniele Fedeli presentano due componenti fondamentali: la contestualità e la funzionalità, ossia l'impossibilità di astrazione dal contesto di riferimento entro il quale assumono specifiche intenzioni. Le emozioni, infatti, hanno come scopo l'adattamento dell'individuo all'ambiente fisico-sociale e fungono da guida del comportamento umano⁴. Fedeli individua anche le caratteristiche essenziali delle emozioni: globalità, rapidità, dinamicità, carattere

¹ Cfr. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, cit., pp. 40-47.

² Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 25.

³ C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011, p. 15. Ilaria Grazzani Gavazzi, professore ordinario, Veronica Ornaghi, professore associato, e Carla Antoniotti, docente di pedagogia generale e sociale, afferiscono al Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca.

⁴ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma 2013, p. 16. Daniele Fedeli (1994) è professore di Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Udine.

imperativo, ricorsività; le emozioni, quindi, coinvolgono il pattern fisiologico-cognitivo-comportamentale, attivano dei meccanismi per raggiungere celermente l'obiettivo prefissato, organizzando il comportamento umano e modificando il contesto circostante⁵.

Nella ricerca appaiono due posizioni teoriche per quanto riguarda lo sviluppo emotivo. Alcuni studiosi assumono l'approccio differenziale, secondo il quale il bambino alla nascita possiede già un set di emozioni innate che hanno una corrispondenza attendibile con la sua espressione facciale. Altri studiosi, invece, assumono l'approccio della differenziazione, secondo il quale le emozioni provate dal bambino assumono specifico significato nel momento in cui vengono connesse al loro contesto esperienziale⁶. A prova di ciò, si considera come le emozioni provate nei primi mesi di vita siano solo il riflesso dei processi biologici; con l'ampliamento delle interazioni umane, invece, le emozioni cominciano ad assumere anche un significato sociale diventando forma di adattamento del soggetto al contesto⁷.

Fin dai tempi antichi, l'uomo ha sempre cercato di controllare le proprie emozioni con lo scopo di convivere con sé stesso e con gli altri. Per tale scopo, l'individuo ha delle grandi capacità in quanto, essendo in grado di riflettere sul proprio pensiero, è abile nel rendere le emozioni suscettibili al cambiamento dopo un processo di analisi, riconsiderazione, modifica del rapporto tra sé stesso e l'ambiente circostante⁸.

Col tempo, viene resa esplicita l'idea che per controllare le proprie emozioni fosse necessario prima il loro riconoscimento e la loro comprensione. Se consideriamo questi come gli scopi di un'efficace educazione emozionale, il loro non perseguimento produce i disturbi emotivi dell'alessitimia e dell'atarassia⁹ che producono inconsapevolezza emozionale. In particolare, l'alessitimia ha le sue basi nell'assenza di un lessico emozionale adeguato e nella confusione tra l'emozione e la sua somatizzazione; mentre

⁵ Ivi, pp. 57-58.

⁶ Cfr. C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., p. 18.

⁷ Ivi, pp. 31-33.

⁸ Cfr. A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 2015, p. 29. Albert Ellis (1913-2007) è stato uno psicologo statunitense, fondatore della Rational Emotive Behavior Therapy.

⁹ Il vocabolario Treccani definisce l'alessitimia come un "disturbo che compromette la consapevolezza e la capacità descrittiva degli stati emotivi esperiti, rendendo sterile e incolore lo stile comunicativo": esplica, poi, l'atarassia, sulla base della filosofia di Democrito, come "lo stato di indifferente serenità del saggio, che ha raggiunto il dominio delle proprie passioni ed è imperturbabile di fronte alle vicende del mondo".

l'atarassia riguarda l'imperturbabilità di fronte alla pressione affettiva del mondo. In entrambi i casi, l'inconsapevolezza emozionale ha delle ricadute negative sulla capacità di prendere delle decisioni, soprattutto in quelle situazioni dove il cognitivo ha necessità di completarsi con la dimensione emozionale, ad esempio riguardo la carriera lavorativa o le relazioni affettive¹⁰.

La distinzione superficiale tra emozioni positive ed emozioni negative risulta essere limitativa, in quanto gli stati emotivi assumono una specifica connotazione solo in relazione all'ambiente nel quale vengono esperite. Piuttosto, le emozioni possono essere classificate come emozioni primarie, ossia le emozioni di base in condivisione con i mammiferi (paura, tristezza, rabbia, felicità), ed emozioni secondarie, apprese tramite processi educativi e condizionamenti culturali¹¹. Qui di seguito viene presentata una breve panoramica rispetto alle emozioni primarie.

La paura è considerata come la prima emozione vissuta dagli esseri umani, in comunanza con gli animali, di fronte alle situazioni di pericolo in ricerca della sopravvivenza della specie¹². Quest'emozione compare nel primo anno di vita del bambino e ha una specifica somatizzazione comprendente: tremore, sudorazione, accelerazione del battito cardiaco, scarsa salivazione, respiro affannoso. In particolare, ai sei/sette mesi di vita, compare la paura per l'estraneo, che viene riconosciuto come possibile fonte di pericolo. I bambini a partire dai quattro/cinque anni imparano a modificare e regolare la paura in base alle *display rules* definite e condivise culturalmente, per giungere poi a sviluppare la capacità di regolazione interna intorno ai sei anni¹³.

La tristezza è un'emozione che nasce dalla perdita di un preciso legame affettivo; se nelle prime fasi della vita questa connessione si lega alle figure di attaccamento, con il passare del tempo essa viene esperita anche in riferimento a luoghi e oggetti. La tristezza porta il soggetto ad una sorta di ritiro riflessivo dalle occupazioni frenetiche della vita, nel quale si rende necessario vivere un tempo adeguato di ripresa, in cui ricostruire

¹⁰ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 76.

¹¹ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, cit., p. 68.

¹² Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, Il Bruciofarfalla, Roma 2020, p. 95. Rafael Bisquerra (1949) è professore emerito presso l'Università di Barcellona.

¹³ Cfr. C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., pp. 74-75.

significati ed equilibri¹⁴. La somatizzazione di quest'emozione comprende: l'abbassamento del tono della voce, il rallentamento del ritmo del discorso, il corrugamento delle sopracciglia e la postura abbattuta. Il bambino di quattro/cinque anni sviluppa la capacità di nascondere la manifestazione o di esagerare l'espressione della tristezza, mentre il bambino di sei anni sviluppa la capacità di regolazione interna con lo scopo di non esserne sopraffatto¹⁵.

La rabbia è una delle emozioni maggiormente osservabili nella nostra società, le cui cause sono le ingiustizie e le delusioni¹⁶. La somatizzazione di quest'emozione corrisponde ad un cambiamento nel tono della voce e nel ritmo della conversazione. Il bambino di quattro/cinque anni riesce a regolare la manifestazione della rabbia, mentre il bambino di sei anni riesce a modulare l'emozione internamente, prima che si traduca in espressioni e comportamenti inadeguati¹⁷. La rabbia può essere improvvisa, a livello dell'amigdala, o calcolata, a livello della neocorteccia¹⁸. Essa viene esperita con diversi gradi di intensità, che vanno dal semplice fastidio all'emozione travolgente, la quale può essere all'origine di problemi di salute a livello cardiovascolare. Quest'emozione, che provoca incapacità cognitiva quando viene esperita, scatena dei meccanismi di autodifesa che possono tradursi in comportamenti aggressivi e violenti¹⁹; per questo motivo la rabbia ha la necessità di essere autoregolata nella sua componente energizzante; ciò significa far vacillare le ragioni che l'hanno fomentata e proporre una prospettiva alternativa rispetto alla situazione.

La felicità profonda non corrisponde al contrario di malessere emotivo, ma piuttosto è la capacità di modificare le caratteristiche dell'ambiente circostante, sulla scorta di ottimismo e speranza, per soddisfare i propri desideri²⁰. Per tale scopo, la felicità aumenta la capacità creativa e flessibile della mente umana, induce l'individuo a prendere decisioni anche avventurose e rischiose, e consente di nutrire forti aspettative sugli eventi della vita,

¹⁴ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., pp. 135-138.

¹⁵ Cfr. C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., pp. 134-135.

¹⁶ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., p. 111.

¹⁷ Cfr. C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., pp. 114-115.

¹⁸ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 83.

¹⁹ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., p. 112.

²⁰ Ivi, p. 159.

se pur essa sia segnata anche da fallimenti e frustrazioni²¹. La felicità, intesa come stato emotivo di benessere che viene somatizzata con accelerazione del battito cardiaco e aumento del tono della voce, si distingue dalla gioia, emozione intensa e improvvisa. Intorno ai quattro/cinque anni i bambini imparano a regolare a livello esterno la felicità, in termini di accrescimento e occultamento; intorno ai sei anni i bambini sviluppano la capacità di autoregolazione interna dell'emozione²². La felicità risulta essere l'oggetto di studio della psicologia cognitiva, che si propone di sviluppare nel soggetto il sé positivo, l'ottimismo e la piena coscienza. Il sé positivo riguarda la definizione che ognuno dà di sé stesso: definirsi come incapace e inetto conferisce al soggetto una bassa autostima, mentre definirsi talentuoso e competente aumenta la fiducia del soggetto in sé stesso e di conseguenza egli sarà in grado di generare ulteriore felicità, di guardare al futuro con speranza, ma al tempo stesso di concentrarsi sul vivere in maniera assoluta il presente²³.

²¹ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 112.

²² Cfr. C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., pp. 94-95.

²³ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., pp. 164-165.

1.3 Intelligenza emotiva: Salovey, Mayer, Gardner, Goleman

Il concetto di intelligenza emotiva viene definito per la prima volta nell'articolo del 1990 di Salovey e Mayer come un sottoinsieme dell'intelligenza sociale che implica la capacità di monitorare le emozioni proprie e altrui, differenziandole tra di loro per servirsene come guida del proprio pensiero e del proprio comportamento²⁴.

L'accostamento dei due termini sembra essere una contraddizione: da una parte la sfera cognitiva, dall'altra quella emotiva. Nel corso delle epoche si sono succedute moltissime definizioni di intelligenza; quella più citata è l'esplicazione di Wechsler che intende l'intelligenza come "la capacità aggregata o globale dell'individuo di agire intenzionalmente, di pensare razionalmente e di affrontare efficacemente il suo ambiente"²⁵. Invece, la sfera emotiva riguarda la "costellazione di espressioni vocali, facciali e corporee, detta nucleo di continuità emotiva, a cui sono associati anche se in forma rudimentale, significati, scopi e vantaggi. Tale costellazione sarà specifica per ogni emozione anche a età differenti del ciclo di vita"²⁶.

L'intelligenza emotiva viene definita da Goleman come "la capacità di motivare sé stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare"²⁷. Questo tipo di intelligenza influisce in modo particolare sul modo in cui il soggetto riesce ad affrontare le sfide della vita cogliendone le opportunità. Tuttavia la cultura occidentale considera i suoi studenti solo in base al QI: uno studente modello, quindi, è destinato ad avere una vita prestigiosa e felice. Non viene, perciò, considerato il peso dell'intelligenza emotiva che si configura come una meta abilità che si serve delle altre capacità umane, incluse quelle intellettuali, per raggiungere determinati obiettivi²⁸.

²⁴ Cfr. J.D. Mayer & P. Salovey, *Emotional Intelligence*, in "Imagination, Cognition and Personality", vol. 9 n. 3, 1990, pp. 185–211.

²⁵ Ivi, p. 186.

²⁶ C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., p. 30.

²⁷ D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 54.

²⁸ Ibidem.

L'idea che esistano intelligenze ulteriori rispetto alla mera intelligenza intellettuale, si deve alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner²⁹. Questa teoria avvicina alle intelligenze logico-matematica e linguistico-verbale, comunemente impartite a livello scolastico, anche altri tipi di intelligenza: interpersonale, intrapersonale, musicale, naturalistica, visivo-spaziale, corporeo-cinestetica, filosofico-esistenziale. La concezione poliedrica dell'intelligenza considera limitativo classificare i bambini esclusivamente secondo il modello standard del QI; in tal senso il carattere multiplo dell'intelligenza deve tradursi in un aiuto concreto rivolto ai discenti nell'identificazione di sé stessi³⁰. L'intelligenza emotiva permette, infatti, di conoscere sé stessi e di riconoscere, identificare e regolare le proprie emozioni.

Prima della comparsa dell'espressione *intelligenza emotiva*, sono stati svolti allo stesso modo alcuni studi a tal riguardo³¹. Queste teorie contribuiscono alla ricerca sostenendo tre punti essenziali: il riferimento alla personalità individuale, in quanto le emozioni assumono caratteristiche diverse a seconda dell'interpretazione del mondo ad opera del soggetto; il riferimento agli obiettivi, che il soggetto intende raggiungere in relazione con l'ambiente circostante; il riferimento all'organizzazione del comportamento ad opera delle emozioni. Tuttavia tutte e tre le teorie presentate riportano due limiti: la subordinazione delle emozioni rispetto alla ragione e la difficoltà di passare dalla teoria alla pratica. L'espressione *intelligenza emotiva* ha permesso il superamento di entrambi gli ostacoli; così, le emozioni diventano un campo di ricerca autonomo al pari della sfera cognitiva e divengono di assoluta rilevanza le loro implicazioni educative, soprattutto nella famiglia e nella scuola³².

L'intelligenza emotiva facilita l'organizzazione e l'implementazione flessibili di progetti futuri, permette un'integrazione tra emotivo e cognitivo efficace per la

²⁹ Howard Gardner (1943) è psicologo e docente statunitense, conosciuto per la teoria delle intelligenze multiple esposta nel libro *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1983); tra le monografie ricordiamo: *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988; *Intelligenze multiple*, Anabasi, Ancona 1994; *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento 2005.

³⁰ D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., pp. 58-60

³¹ Daniele Fedeli ne considera significativi tre: la teoria dei costrutti personali di George Kelly (1955), la teoria interpretativa di George Mandler (1984), la teoria intrasistemica delle emozioni di Oatley e Johnson-Laird (1987).

³² Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, cit., pp. 11-19.

risoluzione creativa dei problemi, focalizza l'attenzione sugli eventi più significativi a livello emotivo, sviluppa atteggiamenti positivi verso la vita e di conseguenza permette di ottenere risultati e ricompense migliori nei propri compiti³³.

L'intelligenza emotiva non è da intendersi né in modo singolare né come predominante rispetto alle altre capacità umane, ma piuttosto è da considerarsi come appartenente ad un "approccio olistico" insieme a cognizione e comportamento³⁴. Conseguentemente, l'educazione non è solo emotiva, ma è un'educazione rivolta all'interessa della persona, e perciò rivolta alla cura del corpo, alla stimolazione della mente, all'ascolto delle emozioni³⁵.

³³ Cfr. J.D. Mayer & P. Salovey, *Emotional Intelligence*, in "Imagination, Cognition and Personality", vol. 9 n. 3, 1990, pp. 198-200.

³⁴ M. T. Greenberg & C. A. Kusché, *Emozioni per l'uso: una proposta per educare i bambini*, La meridiana, Molfetta 2009, p. 23. Mark T. Greenberg (1951) è professore presso la Pennsylvania State University. Carol A. Kusché è professore associato presso l'University of Washington.

³⁵ Cfr. M. Polito, *Educare il cuore: l'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, La meridiana, Molfetta 2005, p. 34. Mario Polito è psicologo, psicoterapeuta e pedagogo.

CAPITOLO 2: Educazione emozionale

2.1 Alfabetizzazione, espressione, comprensione, autoregolazione

Considerando come “le emozioni ci accompagnano quotidianamente, sono parte di noi e devono essere insegnate per poter crescere, svilupparsi e permetterci di vivere meglio con noi stessi e con gli altri”¹, l’educazione emozionale comprende un insieme di esperienze che hanno come obiettivo lo sviluppo delle competenze emotive, da intendersi come capacità di prendere coscienza, esprimere, comprendere e regolare i fenomeni emotivi²; acquisire queste abilità consente di “promuovere il benessere personale e sociale”³ sviluppando la ricerca delle emozioni positive e regolando quelle negative.

Mario Polito sostiene che ci siano molte ragioni che inducono ad inserire l’educazione emozionale come parte integrante del curriculum scolastico; tra le altre, è importante ricordare che “la nostra vita è intrecciata da emozioni”⁴ e perciò risulta indispensabile un’educazione che mira a vincere gli ostacoli e a superare i conflitti; “la dimensione emotiva è una parte integrante della formazione umana”⁵ coinvolgente tutti gli aspetti della vita, dall’ambiente scolastico a quello lavorativo; “viviamo spesso situazioni di tensione emotiva”⁶ e quindi è fondamentale acquisirne la capacità di regolazione.

L’educazione emozionale risulta imprescindibile in quanto “la maturazione affettiva rappresenta un aspetto costitutivo della maturazione personale”⁷ e perché “la nostra esperienza affettiva condiziona il nostro modo di essere, di vivere e di agire, di rapportarci agli altri e al mondo”⁸; per i suddetti motivi, si arriva a sostenere che i vissuti emotivi abbiano un fondamento ontogenetico e un potere performativo⁹.

¹ R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, Il Brucofarfalla, Roma 2020, p. 77.

² Ivi, p. 17.

³ Ivi, p. 21.

⁴ M. Polito, *Educare il cuore: l'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, La meridiana, Molfetta 2005, p. 9.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 43.

⁸ Ibidem.

⁹ Ivi, p. 46: “I vissuti affettivi hanno una consistenza ontogenetica, in quanto strutturano la nostra personalità a diversi livelli di profondità, e hanno un potere performativo, poiché influenzano le nostre scelte, le nostre

Il risultato principale che si ottiene attraverso un'efficace educazione emotiva è rappresentato dallo sviluppo della competenza eidetica delle emozioni. Cogliere l'essenza dei propri vissuti emotivi significa saper intuirne l'origine, la qualificazione, gli effetti, la manifestazione, la durata, il riferimento relazionale, le valutazioni, le motivazioni¹⁰. In tal senso, viene a svilupparsi l'autoconsapevolezza emotiva intesa come la capacità di "esaminare onestamente la propria geografia emozionale"¹¹ attraverso una ricognizione riflessiva condotta con gli strumenti della ragione. Nel suo complesso, la competenza eidetica favorisce la maturazione personale in quanto "si è uomini perché si parla, perché si ragiona, perché si socializza, ma soprattutto perché si ama e si odia, si gioisce o si soffre, si compatisce e si partecipa agli eventi «del cuore»"¹².

L'educazione emozionale, guidata da un adulto che abbia già esperito un percorso di sviluppo delle competenze emotive¹³, si serve di una metodologia pratica¹⁴, attiva, partecipativa¹⁵, capace di intrecciare le esperienze personali dei soggetti coinvolti¹⁶.

L'educazione emozionale per essere maggiormente efficace ha necessità di porre le sue basi nelle prime età di vita del bambino¹⁷, al quale va permesso di esprimere liberamente e autonomamente le proprie emozioni, alle quali si deve rispetto nella loro verbalizzazione e manifestazione¹⁸.

L'assenza di programmi di educazione emozionale negli ambienti educativi si traduce in disagi riscontrabili nella vita quotidiana dei ragazzi, siano essi ansia, depressione, chiusura in sé stessi, difficoltà di attenzione, delinquenza o aggressività¹⁹. Questi problemi sociali sono universali e, perciò, indipendenti dalla fascia di reddito della famiglia; per cercare di prevenire questi rischi è importante che i percorsi di educazione

decisioni e le nostre azioni. Condizionano anche le nostre relazioni, oltre che in generale il modo in cui guardiamo tutto ciò che ci circonda".

¹⁰ Cfr. L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, cit. pp. 228-238.

¹¹ Ivi, p. 71.

¹² Ivi, p. 74.

¹³ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., p. 78.

¹⁴ Ivi, p. 24.

¹⁵ Ivi, p. 80.

¹⁶ Cfr. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 1998, p. 127.

¹⁷ Ivi, p. 77.

¹⁸ Ivi, p. 80.

¹⁹ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1995, p. 273.

emozionale siano organizzati in modo tale da insegnare come superare le difficoltà e i conflitti, promuovendo una rivalutazione più ottimista delle situazioni, come autocontrollare le proprie emozioni e come vivere una sana relazione affettiva²⁰.

L'educazione emotiva si configura come una risposta al rischio di analfabetismo emozionale²¹, inteso come l'incapacità di esprimere i propri vissuti emotivi per mancanza di un lessico appropriato, incompetenza che ha pesanti ricadute nella vita relazionale del soggetto. Infatti, non essere in grado di identificare ed etichettare verbalmente le proprie emozioni significa non essere in grado di controllare la loro manifestazione e la loro influenza nel comportamento umano²².

I percorsi di educazione emozionale si propongono di sviluppare tre competenze emotive nei soggetti: espressione, comprensione, autoregolazione.

La capacità di espressione delle proprie emozioni corrisponde alla “traduzione di uno stato interno in un quadro espressivo ben visibile e riconoscibile dall'osservatore esterno”²³. L'espressione coinvolge tutti i canali comunicativi: verbale, ossia l'etichettamento attraverso le parole; paraverbale, ossia la qualificazione data da tono, velocità, timbro, volume, intonazione della voce; non verbale, ossia espressioni facciali, movimenti, postura, gesti.

Negli ultimi anni, le ricerche hanno dimostrato che, a volte, le emozioni e le espressioni del volto non sono in un rapporto biunivoco; entrambe, quindi, assumono specifico significato in relazione alla “prospettiva situazionista”²⁴, ossia alla circostanza in cui vengono esperite.

L'espressione emotiva segue delle specifiche fasi evolutive con una progressione di intenzioni: rispondere ai processi biologici (dalla nascita ai due mesi di vita), entrare in relazione emozionale con il caregiver (dai due mesi al completamento del primo anno di vita), entrare in relazione emozionale con il contesto circostante nel quale instaurare

²⁰ Ivi, p. 274.

²¹ Cfr. L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, cit., p. 35.

²² Cfr. M. T. Greenberg & C. A. Kusché, *Emozioni per l'uso: una proposta per educare i bambini*, La meridiana, Molfetta 2009, p. 21.

²³ C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011, p. 24.

²⁴ Ivi, p. 25.

relazioni significative (dal primo anno di vita al terzo)²⁵. Successivamente, il bambino vive il contrasto tra l'espressione delle sue emozioni e le convenzioni sociali o gli standard culturali²⁶ che gli permettono un adattamento proficuo all'ambiente.

La seconda competenza che si intende sviluppare è la capacità di comprensione delle emozioni, la quale si instaura su diversi livelli: comprensione della natura delle emozioni, da quelle primarie a quelle miste; comprensione delle cause delle esperienze emotive, da esterne e concrete a interne e immateriali; comprensione della possibilità di regolare le emozioni, attraverso strategie di mascheramento, massimizzazione, minimizzazione, sostituzione²⁷.

La comprensione emozionale si rende possibile solo in uno "spazio di apertura dialogico"²⁸ sulla scorta della condizione plurale che coinvolge tutti gli esseri umani; infatti, la capacità di comprendere le proprie emozioni viene considerata come "un requisito importante del buon funzionamento sociale"²⁹.

Infine, la terza competenza è l'autoregolazione emozionale che può essere intesa secondo due accezioni in relazione sinergica: *regulation of emotion* con lo scopo di regolare la loro espressione in relazione al contesto, e *regulation by emotion* con lo scopo di regolare la loro funzione di guida del comportamento umano³⁰.

Il modo in cui il bambino sviluppa la capacità di autoregolazione delle emozioni dipende dal tipo di legame di attaccamento che ha avuto con il caregiver: un legame sicuro permetterà un'accettazione libera delle proprie emozioni; un legame evitante svilupperà strategie di nascondimento; un legame ansioso-ambivalente porterà alla scelta di strategie di massimizzazione con lo scopo di catturare l'attenzione altrui³¹. Perciò, lo sviluppo della

²⁵ Ivi, pp. 31-33.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem. Ci si avvale della teoria della mente emotiva (1989) di Carolyn Ingrid Saarni (1945-2015), psicologa dello sviluppo statunitense, e Russ Harris (1962), medico e psicoterapeuta inglese.

²⁸ L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, cit., p. 31.

²⁹ C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., p. 45.

³⁰ Cfr. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, cit., pp. 86-87.

³¹ Ivi, p. 52.

capacità di autoregolazione delle emozioni dipende da una relazione biunivoca tra le caratteristiche del bambino (come il temperamento) e quelle del caregiver³².

Lo sviluppo dell'autoregolazione procede seguendo un preciso percorso evolutivo: a livello neurobiologico (primi mesi di vita), a livello attentivo (secondo semestre del primo anno), a livello emozionale (dopo il primo anno), a livello comportamentale (due anni)³³; il passaggio da uno stadio all'altro è possibile grazie allo sviluppo delle aree prefrontali del cervello che consentono il transito dal meccanismo stimolo-risposta all'utilizzo della capacità regolativa come forma di adattamento al contesto³⁴.

³² Ibidem.

³³ Cfr. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, cit., p. 81.

³⁴ Ivi, p. 84.

2.2 Attività e strategie educative dalla letteratura scientifica

Goleman sostiene che per l'insegnamento delle emozioni a scuola ci si possa avvalere della Scienza del sé³⁵, sviluppata da Karen Stone McCown, direttrice del Nueva Learning Center di San Francisco³⁶. Questa nuova materia scolastica ha come oggetto di studio i sentimenti che vengono affrontati a partire dalle tensioni proprie dei soggetti coinvolti, con lo scopo di scioglierne le cause, di diventarne consapevoli e capaci di autoregolazione³⁷.

Greenberg e Kusché propongono un programma di promozione delle competenze emotive, PATHS (Promoting, Alternative Thinking Strategies)³⁸, rivolto alla scuola dell'infanzia ed elementare. Il progetto, tenendo conto dei processi evolutivi dei bambini, presenta alcuni punti fermi, come l'integrazione tra cognizione e affettività, ma possiede anche alcune caratteristiche flessibili, come la modifica delle fasi a seconda del curriculum scolastico specifico³⁹. Il programma affronta cinque aree concettuali⁴⁰ e i risultati ottenuti riguardano il miglioramento di: riconoscimento, comprensione e regolazione emotiva, pianificazione prima dell'azione, risoluzione dei conflitti⁴¹.

Considerando, in particolar modo, lo sviluppo dell'alfabetizzazione e dell'espressione emotive, Goleman propone delle strategie e dei supporti tecnici a seconda della tappa di vita del soggetto coinvolto. Durante la prima infanzia, la riflessione nel bambino può essere stimolata attraverso l'utilizzo di materiali per lui abituali e significativi – come giocattoli, oggetti, fotografie – facendo così leva sui suoi vissuti emotivi legati ad essi; inoltre, risulta proficuo l'utilizzo di storie e di giochi per lo sviluppo della capacità di immedesimazione e di interazione⁴². Durante la scuola primaria, poi, la riflessione

³⁵ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 303.

³⁶ Cfr. M. Della Corte, *Scuola: proposta Intelligenza Emotiva come nuova materia*, [Scuola: proposta Intelligenza emotiva come nuova materia \(scuolainforma.it\)](https://www.scuolainforma.it), ultima consultazione: 07/06/2023. Il Nueva Learning Center è una struttura innovativa rispetto alla ricerca riguardo l'educazione emozionale, nata negli Stati Uniti negli anni '60 del secolo scorso. L'obiettivo è il miglioramento sia della didattica sia della struttura della classe.

³⁷ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., pp. 348-349.

³⁸ Cfr. M. T. Greenberg & C. A. Kusché, *Emozioni per l'uso: una proposta per educare i bambini*, cit., p. 13.

³⁹ Ivi, p. 42-44.

⁴⁰ Ivi, p. 3. Le cinque aree concettuali sono: autocontrollo, consapevolezza emotiva, autostima positiva, relazioni, abilità di problem solving interpersonale.

⁴¹ Ivi, p. 57.

⁴² Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., pp. 85-86.

emotiva può essere stimolata attraverso supporti che provengono dall'ambiente circostante – come notizie di giornale, musica, cartoni – creando dinamiche di gruppo come situazioni di discussione, role-playing o lavori creativi. Durante la scuola secondaria, infine, è opportuno far comprendere la relazione tra le proprie emozioni e la loro valenza nell'affrontare le sfide della vita, incoraggiando così motivazione, interesse, partecipazione, utilizzando come risorse pubblicità, riviste, film⁴³.

Per quanto riguarda lo sviluppo della comprensione emotiva, risulta significativo il progetto “Orto delle emozioni” di Valbusa e Mortari, realizzato per le classi quarta della scuola primaria. Nel programma viene utilizzata la metafora che associa le emozioni ad una pianta: il fatto corrisponde alle radici, le manifestazioni ai frutti, i pensieri alla linfa nutritiva⁴⁴. Le strategie utilizzate nell'implementazione del progetto sono: la narrazione di storie apposite, invenzione di racconti ad opera dei bambini, conversazioni guidate, ma non condizionate⁴⁵. La struttura dell'esperienza educativa comprende nove incontri⁴⁶. Da questo piano emerge che i bambini, ancor prima di saper identificare l'emozione provata, sono in grado di riconoscerne l'origine; pensieri e manifestazioni emergono solo a seguito di sollecitazione; in compenso i bambini sottolineano l'intensità e l'aggravio di emozioni diverse esperite contemporaneamente⁴⁷.

La comprensione affettiva risulta una competenza essenziale soprattutto per quanto riguarda la tristezza per la quale l'educatore può utilizzare, tra le altre, due tipi di strategie: il reinquadramento cognitivo, ossia la considerazione della situazione da una prospettiva diversa, e la presentazione di attività che portano ad un piccolo trionfo che risolleverà l'umore del soggetto distraendolo⁴⁸. “Nella gestione della tristezza ci sono due azioni: una preventiva e una interventistica”⁴⁹: durante la prima fase si lavora sull'identificazione e sulla comprensione emotiva, con lo scopo di sviluppare tolleranza nel soggetto rispetto

⁴³ Ivi, p. 91.

⁴⁴ Cfr. L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, cit., pag. 93.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ivi, p. 110.

⁴⁷ Ivi, pp. 213-226.

⁴⁸ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 100.

⁴⁹ R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., p. 143.

alla tristezza provata; durante la seconda fase si lavora sulla gestione emotiva, con lo scopo di sviluppare nel soggetto responsabilità e atteggiamento positivo⁵⁰.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'autoregolazione emotiva, risulta particolarmente significativa la Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) di Ellis⁵¹, che contrasta i problemi emozionali attraverso il pensiero scientifico: “più diventerete scientifici, razionali e realistici, meno sarete preoccupati ed emozionalmente tesi”⁵². Pensare in modo scientifico significa accettare le leggi della probabilità, che spiegano non solo gli eventi, ma anche i rapporti umani⁵³. La REBT include l'attuazione del modello ABC: la situazione attivante (A), le convinzioni (B), le conseguenze emotive e comportamentali (C)⁵⁴. “Ogni qualvolta i vostri obiettivi (O) sono ostacolati da eventi attivanti sfortunati (A) e ogniqualvolta vi sentite turbati a causa delle conseguenze, voi tendete erroneamente ad attribuire ad A la colpa per C”⁵⁵; a prova di ciò basti pensare come il medesimo evento A scateni reazioni diverse a seconda della persona.

Se l'autoregolazione è una capacità che coinvolge ogni tipo di emozione, essa trova la sua massima espressione quando si tratta di contenimento della rabbia. Questo tipo di obiettivo può essere raggiunto utilizzando diverse strategie, tra le quali: il distanziamento, fisico o cognitivo, che produce distrazione; l'osservazione della situazione con un'attitudine positiva; la ristrutturazione cognitiva per giungere a considerare inappropriate le proprie reazioni emotive; la riformulazione della soluzione al problema; la pratica della respirazione e del rilassamento⁵⁶. Il ruolo dell'adulto è quello di aiutare il bambino a produrre risposte adeguate alla rabbia, attraverso la rivalutazione della situazione e la modulazione della risposta emotiva⁵⁷.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Cfr. A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 2015, cit., p. 28.

⁵² Ivi, p. 42-43.

⁵³ Ivi, p. 45.

⁵⁴ Ivi, p. 70-72.

⁵⁵ Ivi, p. 69.

⁵⁶ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., pp. 86-88

⁵⁷ Cfr. C. Antoniotti, I. Grazzani Gavazzi & V. Ornaghi, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, cit., p. 47-48.

2.3 Empatia: educazione emozionale ed educazione morale

Lo sviluppo delle competenze emotive (alfabetizzazione, espressione, comprensione, regolazione) tramite specifici percorsi educativi, ha come conseguenza diretta lo sviluppo della capacità empatica nel soggetto: “L’educazione emozionale, orientata al benessere, ha dei principi etici”⁵⁸; in tal senso le emozioni, come guida del comportamento umano, sviluppano una condotta altruistica al di là delle regole convenzionali specifiche di uno spazio e di un tempo⁵⁹.

“L’educazione morale e l’educazione emotiva tendono a convergere”⁶⁰ in quanto “un’azione è moralmente buona (o cattiva) nella misura in cui suscita emozioni di approvazione (o disapprovazione) in osservatori normali”⁶¹. Questo tipo di educazione raggiunge la sua massima espressione solo se sviluppata all’insegna della relazionalità, che permette la condivisione collettiva del benessere emotivo del singolo⁶².

La capacità empatica, che si attiva grazie ai neuroni specchio⁶³, prevede: decentramento rispetto al proprio punto di vista, percezione emotiva dell’altro, comprensione cognitiva delle cause delle emozioni altrui e ruolo attivo rispetto al cambiamento delle emozioni, considerando esse come “fenomeni gestibili e modificabili”⁶⁴.

Le radici dello sviluppo dell’empatia nel bambino stanno nella qualità del rapporto di sintonizzazione che ha con il caregiver, rapporto che diventa consapevole a partire dagli otto mesi di vita del bambino. Se le figure di attaccamento entrano in sintonia fin da subito con il figlio, egli svilupperà le capacità di espressione sincera delle proprie emozioni e, di conseguenza, di comprensione empatica delle emozioni altrui⁶⁵.

Lo sviluppo della capacità empatica segue un preciso percorso evolutivo, dipendente anche dal temperamento del singolo: distress empatico nel periodo pre-scolastico (il pianto genera pianto a sua volta), empatia primitiva nella scuola dell’infanzia (azioni di

⁵⁸ Ivi, p. 26.

⁵⁹ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell’autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, cit., p. 241.

⁶⁰ Ivi, p. 30.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., p. 74.

⁶⁴ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell’autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, cit., p. 235.

⁶⁵ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos’è e perché può renderci felici*, cit., PP. 128-130.

aiuto primordiali, non mirate e spesso inefficaci), empatia matura tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (azioni di auto efficaci), empatia esistenziale (distacco rispetto alla propria prospettiva e alla situazione)⁶⁶.

Per riuscire ad entrare in empatia con l'altro è necessario riuscire a comprenderne gli sguardi nei quali è presente “una ininterrotta logica del cuore”⁶⁷ che cambia seguendo il tempo della clessidra e del tempo delle esperienze. Per riuscire a comprendere il volto degli altri dove “si nascondono i linguaggi dell'anima”⁶⁸ è necessario prima confrontarsi con il proprio: “bisogna guardarsi allo specchio, a lungo e ripetutamente, prima di conoscere il proprio vero volto”⁶⁹.

“L'empatia si basa sull'autoconsapevolezza; quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo nel leggere i sentimenti altrui”⁷⁰: l'incapacità di registrare e comprendere i sentimenti è un gravissimo deficit dell'intelligenza emotiva.

A sostegno di quanto fin qui sostenuto, è possibile affermare che sviluppare la capacità empatica “ci consente di *condividere le emozioni e i pensieri di un'altra persona senza per questo violare i confini tra il sé e l'altro*”⁷¹ permettendo così di creare una comunicazione genuina e libera.

⁶⁶ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, cit., p. 232-234.

⁶⁷ E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, cit., p. 77.

⁶⁸ Ivi, p. 78.

⁶⁹ Ivi, p. 81.

⁷⁰ D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, cit., p. 123.

⁷¹ F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, cit., p. 164.

CAPITOLO 3: I soggetti coinvolti

3.1 Il ruolo della famiglia: l'esempio

Appoggiando la tesi secondo la quale “l’educazione emozionale inizia prima della nascita”¹, questo tipo di percorso risulta ottenere risultati più proficui se cominciato a partire dalla scoperta della lieta notizia, al fine di edificare le condizioni più adeguate per una profonda conoscenza e regolazione degli stati emotivi del nascituro, a partire dall’alleggerimento dello stress della futura madre, ottenendo così, come risultato su larga scala, un “miglioramento della salute della società presente e futura”².

“L’educazione emozionale in famiglia ha lo scopo di rendere la casa un luogo di pace, armonia e felicità”³; questo obiettivo è perseguibile se tra i membri della famiglia vigono relazioni sincere, amorevoli e positive. Prima di combattere con tenacia verso questo fine, i genitori sono chiamati ad un percorso di educazione emozionale primordiale in modo da diventarne un modello da seguire.

Bisquerra propone diverse strategie da implementare in famiglia per lo sviluppo delle competenze emotive del proprio figlio, tra le quali: non sottovalutare nessuna emozione, insegnare il concetto di limite, utilizzare una comunicazione positiva⁴, condividere le proprie emozioni⁵.

La cultura occidentale ci induce a privilegiare una riflessione emotiva all’interno del nucleo familiare quasi esclusivamente con le figlie femmine, portando avanti così quegli stereotipi di genere secondo i quali il figlio maschio è privo di emozioni, ad eccezione della rabbia⁶. Sulla scorta di questa considerazione, il tipo di educazione che i genitori riservano ai propri figli risente del genere degli stessi: se, alle figlie femmine si guarda con dolcezza, sensibilità e protezione, al figlio maschio, invece, è riservata

¹ R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, Il Brucofarfalla, Roma 2020, p. 212.

² Ivi, p. 213.

³ Ivi, p. 211.

⁴ Ivi, p. 242. Esempio: non dire *lavati le mani*, ma dire *stiamo per mangiare, sai che è importante lavarsi le mani prima?*

⁵ Ivi, pp. 225-250.

⁶ Cfr. D. Kindlon & M. Thompson, *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà un uomo*, Rizzoli, Milano 2002, p. 38. Dan Kindlon (1953) e Michael Thompson sono psicologi scolastici e svolgono attività di psicoterapia infantile e della famiglia.

un'educazione improntata sulla dura disciplina sulla base dell'idea che “se lo si vuole plasmare, il giovane dev'essere trattato duramente”⁷. Per questo motivo, a parità di azione, le punizioni per i maschi risultano essere più severe e frequenti rispetto a quelle per le femmine: se per quest'ultime si cerca di instaurare una riflessione riguardo le cause del loro operato, per i maschi prevale l'educazione attraverso le punizioni, alle quali il figlio risponderà con ulteriori azioni controproducenti per la sua situazione, dando vita così ad un circolo vizioso.

La dura disciplina “non è la risposta giusta per nessun bambino”⁸ perché con essa si perde un “momento propizio all'insegnamento”⁹. La dura disciplina, inoltre, rende i bambini, sia nelle relazioni amicali sia in quelle lavorative e coniugali, “incapaci di comprendere o di esprimere i propri sentimenti”¹⁰. È consigliabile, quindi, educare il proprio figlio perseguendo una *buona* disciplina che, con impegno, costanza e fatica, gli permetterà di essere una persona migliore, in quanto avrà ricevuto l'aiuto adeguato “a guardarsi dentro, a identificare le sue emozioni e a esprimerle in un modo che porti a stringere legami migliori con gli altri”¹¹. Questo tipo di disciplina si basa sulla constatazione che “ogni bambino ha una sua vita interiore”¹²; questo significa che è indispensabile riconoscerne la vulnerabilità.

Come l'interesse per l'educazione emozionale è maggiormente riservato alle figlie femmine piuttosto che ai figli maschi, così la guida per questo percorso interiore viene assegnata convenzionalmente alle madri piuttosto che ai padri. Questo mancato legame emotivo tra padre e figli si traduce in una frattura emotiva importante, le cui ricadute influenzeranno anche il futuro ruolo genitoriale del figlio¹³. L'inesperienza emotiva dei padri ha le sue ricadute più profonde nell'adolescenza del figlio, quando il rapporto tra i due diventa basato sul controllo, sulla competizione e sull'atteggiamento ipercritico, mentre con la figlia il padre diventa, con il passare degli anni, sempre più protettivo¹⁴.

⁷ Ivi, p. 83.

⁸ Ibidem.

⁹ Ivi, p. 94.

¹⁰ Ivi, p. 87.

¹¹ Ivi, p. 104.

¹² Ivi, p. 42.

¹³ Ivi, pp. 132-141.

¹⁴ Ivi, pp. 142-156.

Il rapporto tra i figli e la loro madre risulta essere costruito su basi completamente diverse; la madre, infatti, si mostra fin da subito come la “casa base emotiva”¹⁵ dove i figli potranno sentirsi sempre amati più di chiunque altro. Tuttavia, spesso, questa sua responsabilità emotiva diventa sempre più sconfinata da dar luogo alla storia del maglione: “la madre si sente talmente legata al figlio che, quando la temperatura scende, e lei sente freddo, gli corre dietro per mettergli un maglione”¹⁶. In tal senso, le madri, sulla scorta del profondo sentimento che le lega ai propri figli, non permettono loro di prendere le loro decisioni, di sbagliare e di imparare, di cadere e di rialzarsi con le proprie forze. Riuscire a trovare un sano equilibrio tra madre e figlio corrisponde allo “zen della maternità”¹⁷, pratica che si instaura tra il bisogno di indipendenza dei figli e l’amore viscerale per gli stessi da parte della madre. Inoltre, se una donna ha un figlio maschio, le cose si complicano in quanto è necessario fare i conti anche con il divario di genere che può essere risolto solo nel momento in cui la madre capisce che “esiste davvero un modo diverso di pensare e di «esserci»”¹⁸.

A fronte di quanto finora presentato, “che cosa serve ai bambini per sviluppare una vita emotiva robusta e al tempo stesso flessibile, in altre parole per diventare gli esseri umani che *essi stessi* desiderano diventare?”¹⁹. Per quanto ogni esistenza sia individuale in quanto lo sono le circostanze che la creano, Kindlon & Thompson propongono alcuni consigli di base per essere genitori emotivamente consapevoli: creare un ambiente sicuro e protetto dove mostrare apertura, accettazione e affetto nei confronti della vita interiore del figlio; essere sinceri con i propri sentimenti e rispettosi con quelli altrui; insegnare che il coraggio è il riconoscimento e l’accettazione delle proprie paure; sviluppare l’empatia nel figlio donandogli l’opportunità di prendersi cura di altro al di fuori di sé, come un fratello, l’ambiente o un animale; essere un modello per un’esperienza emotiva autentica²⁰.

Avere un rapporto emotivo positivo o negativo con i propri genitori, si traduce in un rapporto della stessa qualità con il proprio educatore, mettendo in atto in questo modo

¹⁵ Ivi, p. 179.

¹⁶ Ivi, p. 160.

¹⁷ Ivi, p. 188.

¹⁸ Ivi, p. 172.

¹⁹ Ivi, p. 308.

²⁰ Ivi, pp. 308-330.

“un fenomeno di traslazione o di ripetizione nella vita presente di atteggiamenti emozionali inconsci”²¹, ovvero il transfert educativo²².

3.2 Il ruolo dell’educatore a scuola: la guida

Educare in senso generale, e in particolare a livello emotivo, risulta essere una responsabilità sociale, condivisa da genitori, scuola e Pubblica Amministrazione²³; infatti, “educare insieme significa educare meglio”²⁴ ed è possibile solo se si rinuncia all’illusione di possedere l’onnipotenza educativa, in vista di un’educazione “comunitaria, solidale, cooperativa”²⁵ e perciò più efficace.

L’educatore, in particolare, è chiamato ad adempiere a diversi compiti evolutivi nei confronti degli educandi, tra i quali: favorire la loro sperimentazione emozionale, incoraggiare il loro racconto emotivo, richiedere loro un comportamento emozionale sempre più adeguato rispetto alla loro età²⁶. Rispetto a questi doveri, l’educatore funge da guida indispensabile, in quanto “da un adulto sregolato non potrà mai venire un bambino regolato”²⁷.

Rispondere con adeguatezza ai propri doveri educativi significa entusiasmare, incoraggiare, valorizzare gli educandi attraverso sfide “appassionanti, significative, autentiche”²⁸. L’educatore adempie al suo compito, quindi, solo se mette in campo anche le sue emozioni con l’obiettivo di comunicare interesse e motivazione²⁹. In tal senso, egli deve mostrarsi comprensibile rispetto a bisogni, desideri e aspettative degli educandi, ma autorevole per quanto riguarda il rispetto delle regole comunitarie³⁰: “prima bisogna

²¹ F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 1998, p. 202.

²² Il transfert educativo, difficilmente osservabile in quanto coinvolge la struttura psichica del soggetto, si può manifestare in modo positivo con manifestazioni di simpatia, amore, rispetto, oppure in modo negativo attraverso manifestazioni di rabbia, paura, avversione.

²³ Cfr. R. Bisquerra, *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, cit., p. 22-23.

²⁴ M. Polito, *Educare il cuore: l'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, La meridiana, Molfetta 2005, p. 40.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Cfr. D. Fedeli, *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma 2013, p. 260-266.

²⁷ Ivi, p. 266.

²⁸ M. Polito, *Educare il cuore: l'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, cit., pp. 12-13.

²⁹ Ivi, p. 19.

³⁰ Ivi, p. 23.

agganciarli e poi possiamo stimolarli, scuoterli, essere esigenti e spremerli”³¹. Così facendo l’educatore dimostra di avere cura dell’interessa della persona che ha di fronte, per la quale funge da guida nel suo percorso di crescita³² perseguendo “un’educazione integrata, completa, armonica”³³ che tenga conto di mente, corpo, cuore.

Se l’educatore si pone su questa linea professionale, per quanto il lavoro richieda fatica e impegno, egli può contare su alcune strategie. Tra le altre, ricordiamo l’importanza di: creare una relazione educativa che abbia come base l’I care di Don Milani³⁴, insegnare quali siano i limiti, utilizzare una comunicazione positiva, coltivare l’autostima di ciascuno, stimolare la motivazione³⁵. In particolare, per emozionare gli educandi risulta necessario mostrare interesse per quello che si sta facendo, creare un clima di interazione stimolante, presentarsi in modo avvincente, accendere il loro pensiero, gratificare gli sforzi e i risultati, aver fiducia nelle loro potenzialità³⁶.

L’educatore, nei percorsi di educazione emozionale che hanno lo scopo di favorire la conoscenza del proprio vero io, è chiamato: ad aiutare gli educandi ad accettare tutti i loro sentimenti per poi esprimerli con sincerità; a predisporre e rendere accessibili tutte le risorse che potrebbero risultare necessarie per acquisire le competenze emotive, tenendo ben presente che la loro acquisizione potrebbe richiedere tempi lunghi a causa delle molteplici variabili che entrano in gioco; a mostrarsi come una guida del percorso, sempre disponibile ad offrire assistenza, supporto e chiarimenti; a porsi con un atteggiamento di ascolto attivo, senza connotare di giudizi valoriali le emozioni altrui; a cercare di assumere in modo genuino il punto di vista dell’educando, mostrando comprensione ed empatia nei confronti delle sue emozioni³⁷.

Uno dei rischi della relazione educativa è rappresentato dal desiderio da parte dell’educando di eguagliare l’adulto dal punto di vista caratteriale e comportamentale;

³¹ Ivi, p. 29.

³² Ivi, pp. 26-27.

³³ Ivi, p. 34.

³⁴ L’opposto del motto fascista “Me ne frego”, il “Mi sta a cuore” di Don Milani si riferisce all’autenticità dell’alleanza tra educatore ed educandi.

³⁵ Cfr. M. Polito, *Educare il cuore: l’intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, cit., pp. 24-25.

³⁶ Ivi, p. 74.

³⁷ Cfr. R. Vignati, *A scuola delle emozioni*, pp. 7-8, [Microsoft Word - A scuola dalle emozioni.doc \(libero.it\)](#), ultima consultazione: 27/06/2023. Renato Vignati è uno psicologo psicoterapeuta che dal 1980 svolge attività di ricerca e formazione in psicologia clinica, ricoprendo dal 2010 anche incarichi di insegnamento in discipline psicologiche presso diverse Università italiane.

tenendo conto che l'obiettivo deve essere quello di “portare a maturazione le potenzialità essenziali di una personalità unica e irripetibile”³⁸, per una relazione educativa efficace bisogna prestare particolare attenzione a posture d'essere, gesti e parole che consentano “il dispiegamento di personalità autentiche”³⁹.

L'educatore nell'ambiente scolastico, con specifici programmi di educazione emozionale, funge da guida non solo per gli allievi, ma anche per i loro insegnanti. Negli ultimi anni, infatti, si sta dando importanza alla dimensione affettiva in quanto considerata come “l'agente strutturale delle dinamiche interattive e come la vera incognita della programmazione efficace dell'insegnamento”⁴⁰. Oggi, quindi, non basta più la competenza disciplinare e didattica, ma intervengono sulla scena anche la competenza emotivo-relazionale, ossia la capacità di riuscire a comunicare con efficacia e onestà, e pedagogica, ossia il prendersi cura della crescita continua e autonoma, ma supportata, degli allievi⁴¹. Gli insegnanti, perciò, necessitano di una continua formazione “per apprendere delle metodologie, per comunicare nelle situazioni difficili o di conflitto e per gestire gli studenti dal comportamento scorretto e demotivato”⁴². Una stretta collaborazione, dunque, tra educatori ed insegnanti risulta essere la chiave di volta per contribuire alla crescita dei cittadini del domani che possiederanno un benessere emotivo invidiabile dai più, il quale diventerà, a lungo andare, le fondamenta di una società più empatica, altruista e sensibile.

³⁸ L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 67.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, cit., p. 200.

⁴¹ Cfr. M. Polito, *Educare il cuore: l'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, cit., p. 39.

⁴² *Ivi*, p. 33.

3.3 Il gruppo classe: emozioni ed apprendimento

“Riuscire a entrare nel flusso è la massima espressione dell’intelligenza emotiva; il flusso rappresenta forse il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell’apprendimento”⁴³. La condizione di flusso risulta essere particolarmente proficua ai fini scolastici in quanto in questa situazione gli individui, perdendo ogni cognizione dello spazio e del tempo, ma anche delle preoccupazioni quotidiane, riescono ad incanalare efficacemente le loro energie verso il compito che stanno svolgendo; ed è proprio in questi momenti che il soggetto risulta non essere preoccupato del successo o del fallimento delle proprie azioni⁴⁴.

Ponendo come fine quello di aiutare l’educando a raggiungere l’eccellenza valorizzando i propri interessi, risulta fondamentale l’approccio che si basa sull’identificazione del profilo delle competenze naturali che a lui sono proprie, facendo leva sui punti di forza e rafforzando i lati deboli, sulla scorta della teoria delle intelligenze multiple di Gardner. In questo modo, lo studente sarà più invogliato all’apprendimento e potrà ottenere così un alto rendimento; questo, se così predisposto, sarà un processo che si svolgerà in modo naturale perché si basa sul livello di attrazione che il bambino prova verso quella situazione, attrazione che è sintomo di impegno e quindi di miglioramento continuo del livello di prestazione⁴⁵. In questo modo si mettono le emozioni al servizio dell’educazione: “concentrarsi esclusivamente ed intenzionalmente su ciò che si sta facendo”⁴⁶ consente di instaurare una relazione tra emozione e sforzi rivolti al compito tale per cui “l’emozione può rilevarsi un motore potente, capace di dare loro maggiore efficacia”⁴⁷.

Trovarsi nel flusso emotivo consente di non dare peso all’eventualità di un successo o di un fallimento, in quanto l’unico scopo è portare a termine il compito. Ma, è anche vero, che “le teorie degli studenti sull’intelligenza influiscono il loro rendimento e la capacità di lottare efficacemente per il successo”⁴⁸: se gli studenti sostengono la teoria

⁴³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva: che cos’è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1995, p. 118.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ivi, p. 123.

⁴⁶ Ivi, p. 119.

⁴⁷ Ivi, p. 123.

⁴⁸ C. S. Dweck, *Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento 2000, p. 66. Carol Susan Dweck (1946) è una psicologa americana con cattedra alla Stanford University.

entitaria dell'intelligenza⁴⁹, essa “crea ansia nei confronti delle sfide e porta a considerare gli insuccessi come una misura della loro intelligenza”⁵⁰; al contrario sostenere la teoria incrementale dell'intelligenza⁵¹, “crea il desiderio di affrontare delle sfide con compiti adeguatamente difficili che permettano di massimizzare l'apprendimento”⁵². Solo nel momento in cui la società comincerà a lodare gli studenti quando accettano la sfida e si mettono in gioco e non quando terminano velocemente un compito troppo facile che umilia le loro reali capacità, allora solo con queste condizioni “potremmo cominciare a insegnare loro che un successo significativo richiede impegno”⁵³.

In tali circostanze gli studenti, comprenderanno che fiducia in sé stessi non è sinonimo di sicurezza nei confronti della propria intelligenza, ma piuttosto “la fiducia di cui hanno bisogno è quella di sapere che *chiunque* può imparare se si impegna e utilizza delle strategie adeguate”. Per aiutare gli studenti ad intraprendere un percorso che punti verso il raggiungimento di una piena fiducia nelle proprie capacità, e quindi di una consolidata autostima, è necessario elogiare l'impegno e perciò dare valore ai processi, agli sforzi e alle strategie che hanno condotto lo studente ad ottenere determinati risultati⁵⁴. Per favorire l'autostima, quindi, l'educatore è chiamato ad apprezzare le sfide, le fatiche, il cambiamento di strategie e gli insuccessi, da considerare come “semplicemente la necessità di studiare con più tenacia o di individuare nuove strategie di apprendimento”⁵⁵.

Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento consente ai contenuti di “diventare semi fecondi per la fioritura personale dell'individuo”⁵⁶, la quale raggiunge i suoi scopi solo se trova intorno a sé un clima favorevole, sia con l'adulto sia con il gruppo dei pari. In particolare, gli studenti “si rendono conto di apprendere meglio quando la classe è affiatata, amichevole e rispettosa, mentre tutto diventa più difficile quando vi è ostilità e

⁴⁹ La teoria dell'entità considera l'intelligenza come un tratto di ciascuno di noi immodificabile; per questo motivo gli studenti per sentirsi intelligenti hanno bisogno di compiti facili dove il successo è raggiungibile con poca fatica e scarso impegno, in quanto considerano le sfide come una minaccia per l'autostima.

⁵⁰ C. S. Dweck, *Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, cit., p. 66.

⁵¹ La teoria incrementale considera l'intelligenza come un tratto di ciascuno di noi modificabile attraverso l'apprendimento e l'impegno continuo nei confronti di compiti sempre più difficili e sfidanti.

⁵² C. S. Dweck, *Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, cit., p. 67.

⁵³ Ivi, p. 74.

⁵⁴ Ivi, p. 180.

⁵⁵ Ivi, p. 189.

⁵⁶ L. Mortari & F. Valbusa, *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, cit., p. 64.

tensione”⁵⁷. L’educatore risulta, quindi, una figura imprescindibile anche nel momento in cui si rende necessario rendere gli studenti consapevoli che i bisogni altrui valgono tanto quanto i propri; in questo modo si pongono le prime basi della coscienza etica⁵⁸.

Per creare un clima di classe efficace è necessario utilizzare delle risorse che lo siano; ad esempio, il lavoro di coppia o di gruppo fa comprendere agli studenti che “la formazione di ciascuno di noi è il risultato della cooperazione di tutti”⁵⁹; in questo modo ognuno “può vedere gli altri non come antagonisti, ma come collaboratori della sua crescita e formazione”⁶⁰.

Oltre lo sviluppo della coscienza etica, si rende necessario anche “stabilire delle regole di convivenza basate sul rispetto, la sensibilità, l’empatia e la solidarietà”⁶¹. La classe, intesa come comunità, ha bisogno di regole chiare e condivise dai suoi membri perché per apprendere bene insieme è necessario stare bene insieme. Le regole condivise ed elaborate dal gruppo classe “facilitano la responsabilità, il ragionamento sulle conseguenze, l’autocontrollo e la solidarietà”⁶².

Appartenere allo stesso gruppo classe ha delle implicazioni non solo a livello di apprendimento, ma anche a livello umano; significa, infatti, accogliere i bisogni degli altri, accompagnarli verso il raggiungimento dei loro traguardi, comprenderli nei momenti di scoraggiamento, condividere delle esperienze, aiutarli nella loro formazione ed autorealizzazione⁶³. Inoltre, a livello personale, essere compagni di classe consente di diventare “consapevoli delle proprie emozioni per capirle e dominarle correttamente”⁶⁴ al fine di tenere a freno quelle che spingono verso il rifiuto e l’emarginazione, e di sviluppare ulteriormente quelle tenere, affettuose e premurose.

La chiave per creare le basi per un buon clima di classe, e quindi una comunità che impara a reggersi autonomamente, è la gratitudine sia tra adulto-studenti sia tra studente-studente. Con questo fine, si suggerisce come attività quotidiana, i bigliettini del grazie:

⁵⁷ M. Polito, *Educare il cuore: l’intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, cit., p. 80.

⁵⁸ Ivi, p. 82.

⁵⁹ Ivi, p. 83.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ivi, p. 84.

⁶² Ivi, p. 86.

⁶³ Ivi, p. 89.

⁶⁴ Ibidem, p. 90.

ogni giorno gli studenti sono chiamati a ringraziare una persona in particolare in forma scritta, dando voce così a delle gentilezze che rimarranno impresse nella mente durante l'arco della giornata.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato finale è stato realizzato con lo scopo di sostenere la centralità di una proficua educazione alle emozioni in un qualsiasi contesto educativo. Ciò significa che, innanzitutto in famiglia e a scuola, per consentire al soggetto di crescere e maturare, è necessario intraprendere con lui un percorso che punti ad una migliore conoscenza di sé stesso e degli altri sul piano interpersonale, con lo scopo di migliorare anche il suo benessere fisico e psicologico. L'educazione emozionale si pone, perciò, come un insieme di esperienze volte allo sviluppo delle competenze emotive: cooperare insieme per ottenere un sano sviluppo emotivo consente di porre le basi per un armonico sviluppo psicologico e per una serena vita con gli altri.

Nel primo capitolo del presente elaborato è stato dimostrato come incrementare a dismisura la razionalità tecnica non risulta essere un'azione fruttuosa se essa non viene accompagnata da un intenso lavoro rispetto alle emozioni dell'individuo, sulla scorta dei processi di osmosi che vigono tra le due parti e che denotano di struttura le esperienze soggettive. In tal senso l'educazione emotiva, da considerarsi come una meta abilità da implementare per raggiungere i propri obiettivi, appartiene ad un processo complesso e multidimensionale dove la protagonista sulla scena è la persona nella sua interezza. In particolare, sono state affrontate nel corso del capitolo le principali emozioni: la paura – considerata come emozione primordiale rispetto all'intero genere umano –, la tristezza – connessa alla perdita di un significativo legame affettivo –, la rabbia – che con diversi gradi di intensità, è legata ad ingiustizie e delusioni –, e la felicità – intesa come capacità creativa per il soddisfacimento dei propri desideri.

Nel corso del secondo capitolo l'attenzione è stata concentrata specificatamente sulla descrizione delle competenze emotive – alfabetizzazione, espressione, comprensione, autoregolazione –, ovvero gli obiettivi da raggiungere in un percorso ad hoc, nella presentazione di strategie e progetti appresi dalla letteratura scientifica e, infine, nell'illustrazione di uno degli scopi dell'educazione emozionale, ovvero lo sviluppo della capacità empatica nel soggetto. Tra gli altri, è stato selezionato proprio questo fine per sottolineare il pesante aumento di sterili rapporti frutto dei mezzi di comunicazione rispetto al preoccupante calo delle relazioni umane autentiche; di fronte a questo scenario, la società smarrisce il senso di solidarietà accentuando qualsiasi forma di individualismo.

Si rende, perciò, necessario intraprendere percorsi di educazione emotiva che abbiano come fondamenta il senso di apertura verso il prossimo e di speranza verso il futuro e come mission lo sviluppo della capacità di ascolto e di comunicazione vera e genuina.

Per concludere, il terzo capitolo ha avuto come focus di attenzione l'analisi dei soggetti coinvolti nei vari percorsi di educazione emozionale del soggetto: in primis, i genitori, che ancor prima della nascita del figlio, sono chiamati a preoccuparsi dell'argomento in modo da diventarne un esempio da seguire; in secondo luogo, l'educatore, che funge da guida rispetto alle varie esperienze volte ad una consapevole presa di coscienza del proprio vero io; infine, il gruppo classe che funge da sostegno rispetto ai percorsi evolutivi, ma in generale rispetto alla vita che è sempre comunitaria.

Essenzialmente l'educatore risulta essere una figura imprescindibile per i percorsi di educazione emozionale, con l'auspicio che le ricadute del suo lavoro vadano oltre il contesto educativo per i quali sono stati realizzati, per toccare così anche la vita quotidiana degli studenti e, quindi, dei cittadini del domani.

BIBLIOGRAFIA

Antoniotti C., Grazzani Gavazzi I. & Ornaghi V., *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2011

Bisquerra R., *Educazione emozionale. Proposte per educatori e famiglie*, Il Brucofarfalla, Roma 2020

Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano 2001

Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni: prospettive pedagogiche*, Armando Editore, Roma 1998

Dweck C. S., *Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento 2000

Ellis A., *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 2015

Fedeli D., *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Anicia, Roma 2013

Goleman D., *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1995

Greenberg M. T. & Kusché C. A., *Emozioni per l'uso: una proposta per educare i bambini*, La meridiana, Molfetta 2009

J.D. Mayer & P. Salovey, *Emotional Intelligence*, in “Imagination, Cognition and Personality”, vol. 9 n. 3, 1990

Kindlon D. & Thompson M., *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano 2002

Mortari L. & Valbusa F., *Orto delle emozioni: teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Franco Angeli, Milano 2017

Polito M., *Educare il cuore: l'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, La meridiana, Molfetta 2005

SITOGRAFIA

Della Corte M., *Scuola: proposta Intelligenza Emotiva come nuova materia*, [Scuola: proposta Intelligenza emotiva come nuova materia \(scuolainforma.it\)](#), ultima consultazione: 07/06/2023

Vignati R., *A scuola delle emozioni*, pp. 7-8, [Microsoft Word - A scuola dalle emozioni.doc \(libero.it\)](#), ultima consultazione: 27/06/2023