

**Disponibilità emozionale dell'insegnante,
didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola**
**Emotional availability of the teacher,
inclusive didactic and culture of affectivity at school**
Francesco Paolo Romeo*

Riassunto

Siamo soliti pensare che *emotiva* e *cognitiva* siano dimensioni dell'esistere tra loro disgiunte. In realtà, gli studi di matrice evolutiva spiegano come la nostra *affettività* sia indissolubilmente legata alla *cognitività*, dal momento che la "forma" che le risposte fisiologiche e motorie della persona assumono all'interno di un contesto sociale – possiamo chiamarla *emozioni* –, altro non è che una valutazione cognitiva degli stimoli provenienti dal contesto dipendente, specie al principio della vita, dal *caregiver* di riferimento.

In un tempo in cui in Occidente la crisi delle agenzie educative ha raggiunto una fase oramai emergenziale e osserviamo un investimento spesso improduttivo sulla dimensione cognitiva dello studente, l'articolo offre una cornice teorico-metodologica per comprendere le ragioni per le quali la scuola dovrebbe più intenzionalmente cogliere la dimensione emozionale dell'insegnante e del curriculum e coltivare nello studente quella fiducia interiore fondamentale per *ri*-avviare le esplorazioni appassionate nelle aree del sapere che possono svelare le vocazioni personali di ognuno e al contempo prevenire condizioni di disagio giovanile o più gravi momenti di "vuoto" esistenziale dinanzi a traumi massivi come la pandemia e l'attuale emergenza bellica.

Parole chiave: deriva cognitivo-centrica della didattica; emergenza educativo-genitoriale; inabilità emotive e socio-relazionali in età evolutiva; disponibilità emozionale; cultura dell'affettività.

Abstract

We usually think that *emotional* and *cognitive* are disjoint dimensions of existence. In reality, evolutionary studies explain how our *affectivity* is inextricably linked to *cognition*, since the "form" that the physiological and motor responses of the person assume within a social context – we can call it

* Prof. a c. di Bisogni educativi speciali e tecnologie per l'inclusione presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (Co) e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto. E-mail: francescopaolo.romeo@uniecampus.it.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14333

emotions –, is nothing else that a cognitive evaluation of the stimuli coming from the context governed, at a very early stage of life, by the *caregiver* of reference.

In a time when in the West the crisis of educational agencies has reached an emergency phase and we observe an often unproductive investment in the cognitive dimension of the student, the article offers a theoretical-methodological framework to understand the reasons why the school should more intentionally to grasp the emotional dimension of the curriculum and cultivate in the student that fundamental internal trust to *re-initiate* passionate explorations in the areas of knowledge that can reveal the personal vocations of each and at the same time prevent conditions of youth discomfort or more serious moments of “emptiness” existential in the face of massive traumas such as the pandemic and the current war emergency.

Keywords: cognitive-centric drift of didactic; educational-parental emergency; emotional and socio-relational disabilities in developmental age; emotional availability; culture of affectivity

Articolo sottomesso: 30/07/2022, accettato: 23/09/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

*“Capire la natura del mondo mentale non è
cosa che si possa fare da soli, richiede la scoperta
e il riconoscimento di Sé negli occhi dell’altro”
(Fonagy & Target, 1996)*

1. L’investimento sulla dimensione cognitiva della persona nella nostra società

Quando si ha l’opportunità di incontrare gli insegnanti a scuola, ma anche gli operatori della relazione educativa e di cura nelle diverse occasioni di aggiornamento e/o di formazione, spesso si percepisce sia fra loro maturata come l’idea di una separazione netta, dicotomica, tra la dimensione cognitiva e la dimensione emotivo-affettiva dello studente o della persona in senso più generale.

Una credenza ingenua che, riportandoci indietro nel tempo sino a Platone (427-347 a.C.), collocherebbe nel cervello l’intelligenza (*l’anima razionale*), mentre le emozioni (*l’anima irascibile e l’anima concupiscibile*) nel cuore e nei visceri.

D’altronde anche la scienza ha spesso offerto negli ultimi cinquant’anni grossolane spiegazioni del funzionamento umano, in particolare del cervello e

dei relativi aspetti psicologici, dato che ancora molti sostengono la tesi secondo la quale le due metà del cervello fanno cose differenti: l'emisfero sinistro sarebbe analitico e logico, quello destro intuitivo e artistico.

Tuttavia, il fatto che le combinazioni possibili delle connessioni fra i suoi miliardi di cellule rivaleggia con il numero di particelle elementari presenti nell'universo (Thompson, 1997), ci impone di mettere da parte la vulgata sul cervello suddiviso in due metà, sinistra e destra, per utilizzare invece un approccio sistemico-ecologico che ci allontana dalle generalizzazioni (per esempio quella per cui le funzioni cognitive siano rigidamente localizzate in specifiche aree del cervello) e sfuma quindi le differenze riguardo la sua complessiva funzionalità (Kosslyn & Miller, 2015).

L'investimento sulla dimensione cognitiva della persona nella nostra società sembrerebbe una tendenza che va ad aggiungersi al disimpegno emotivo e alla riluttanza a contrarre relazioni stabili e durature degli ultimi decenni, dal momento che già dopo la Seconda guerra mondiale Christopher Lasch (2018) aveva osservato che per sopravvivere in una cultura del narcisismo la personalità di ognuno avrebbe dovuto come contrarsi in un nucleo armato contro le avversità dallo stesso definito *Io-minimo*.

La tendenza culturale a tenere separate le dimensioni cognitiva ed emotiva della persona può riscontrarsi quando per esempio gli insegnanti parlano dei loro studenti descrivendoli come clienti spinti da un'ideologia di mercato che ha eroso le basi culturali e affettive dell'educazione (Vertecchi, 2022) – a questo proposito Franco Frabboni (2010) ironizza sui *saperi coccodè* veicolati in scuole ormai aziendalizzate, ovvero enciclopedici, da *quiz* televisivi e perciò inadeguati a nutrire la mente plastica degli studenti –; quando nei piani triennali dell'offerta formativa (PTOF) il prefisso d'origine greca *meta* (μετά = dopo, oltre, con) è accostato esasperatamente al cognitivo e quasi mai all'emotivo; quando ancora vediamo i bambini trascinare sin dalla scuola primaria i pesanti zaini che l'industria dei consumi ha per opportunità trasformato in *trolley* come se il sapere fosse ottimizzabile al loro interno e non già distribuito e intersoggettivamente costruito (Santojanni, 2006).

Come a dire che la scuola di oggi emoziona sempre meno, per Massimo Recalcati (2014) non “erotizza” più il sapere rendendolo amabile come un tempo, non educa consapevolmente alla prosocialità – che riguarderebbe evidentemente anche i processi di apprendimento nei quali ognuno è coinvolto – e non dà generalmente agli studenti la possibilità di *fare esperienza* nella prospettiva pedagogica, cioè di usare il corpo in movimento e la sua fondante dimensione sensoriale come mediatore didattico e facilitatore della comprensione (Maggi, 2020), liberandoli pertanto dalle sedie per esplorare quel mondo inesplorato che si trova fuori dalle mura scolastiche.

Se difatti si chiede agli studenti più piccoli di disegnarsi su un foglio bianco, che a una lettura psicologica rappresenterebbe lo spazio vitale possibile e dunque al suo interno i bambini proiettano le modalità di approccio con l'ambiente circostante e i loro bisogni interiori (Federici, 2005), è probabile questi facciano una sorta di *zoomata* sulla loro testa intesa alla stregua di un "contenitore" nel quale riporre i saperi appresi a scuola, non raffigurando però tutte quelle parti del corpo che hanno a che fare con il contesto e con le relazioni che al suo interno possono stringersi (Romeo, 2019).

Del resto è sin dai primi anni del Novecento, con Alfred Binet soprattutto, forse anche prima, che gli studiosi si interessano sistematicamente di intelletto, delle differenze esistenti fra studenti e di come valutarlo attraverso teorie e strumenti sempre diversi che comunque non riescono tuttora a conciliare assieme la cognitività e l'emotività di ognuno (Cornoldi, Moè & Zamperlin, 2018).

Tuttavia, occorre far fronte alla polarizzazione sugli aspetti valutativi dell'intelligenza che ha caratterizzato il dibattito scientifico nel corso del ventesimo secolo, poiché i dati ci dicono sicuramente che la disabilità a scuola è in generale più che raddoppiata in vent'anni per tutti gli ordini e gradi, e che circa il 70% degli studenti certificati presenta in particolare una *disabilità intellettiva* (MIUR, 2019), ma pure implacabile avanza una disabilità che si manifesta con una serie di problematiche espresse sul versante emotivo-affettivo e comportamentale da interpretare anche alla luce dei modelli educativi sindacalizzati dai figli (Pietropolli Charmet, 2005; Polito, 2012), poiché i genitori contemporanei sono soliti ridurre al minimo le fatiche e le frustrazioni in famiglia, e di comunità non più in grado di sublimare le energie in eccesso dei nostri giovani e giovanissimi studenti nella direzione di sostenibili progetti di vita.

Una disabilità che possiamo definire *emotiva*, caratterizzata da *sindromi da deficit di attenzione e iperattività* (ADHD), *disturbi specifici dell'apprendimento* (DSA) qualora certificati in comorbilità con altri disturbi e *quadri psichiatrici precoci*, che deve inoltre interessarci in correlazione con la progressione di *in-abilità* emotive e socio-relazionali nei giovani (come per esempio i fenomeni delle *baby gang*, delle maxi risse e delle sfide di soffocamento in presenza e *on line* e l'aumento del monologo interiore e dei tentativi suicidari in adolescenza) osservata soprattutto negli anni della pandemia e nel post emergenza sanitaria (Romeo, 2021a).

2. Il volto materno come "lavagna" sulla quale apprendere le emozioni

È in particolare Henry Kellerman (1983) a parlare di "fusione" riferendosi

all'interdipendenza tra cognizione ed emozione e, di conseguenza, ai forti nessi esistenti fra le abilità intellettuali, le competenze narrative, le competenze emotive, quelle sociali e gli stili di resilienza adottati dagli studenti dinanzi alle difficoltà sin dall'infanzia.

Lo sviluppo delle *funzioni cognitive di base* (attenzione, percezione, memoria, pensiero, linguaggio, ecc.) – che permettono al bambino di interconnettersi da subito con il mondo esterno –, e *superiori* (osservare, esplorare, analizzare, fare sintesi, formulare ipotesi sintetiche di soluzione dei problemi, ecc.) – che ne garantiscono in più la piena partecipazione –, della *meta-cognizione* e della *consapevolezza meta-rappresentativa* – cioè la capacità generale di riflettere e gestire al meglio le proprie funzioni cognitive di base e superiori e la capacità di spiegare e predire il comportamento delle altre persone (conosciuta anche come *teoria della mente*) (Taylor, 2007, p. 177) e, per i nostri discorsi, soprattutto della *consapevolezza dei propri stati emotivi* durante la crescita (meta-emozione) (D'Amico, 2018) – ovvero le credenze sulle emozioni e sulle abilità emotive e la loro valutazione –, trovano un alleato fondamentale nella qualità della relazione di attaccamento madre-bambino (Romeo, 2016; Rossi, 2004).

Se gli stimoli ambientali e le esperienze sono da un lato il luogo da cui proviene la gran parte della conoscenza del bambino, che fuori da agende biologicamente determinate contribuiscono al suo *sviluppo cognitivo* (Taylor, 2007, pp. 18-21), secondo L. Alan Sroufe (2000) è proprio a partire dai *modelli di regolazione emotivo-affettiva* acquisiti entro la relazione primaria con la madre – che può porsi all'interno del contesto come *caratteristica capacitante* o *critica* nella gestione delle tensioni provenienti dall'esterno o dal corpo stesso del bambino –, che dipenderà la capacità o l'incapacità del giovane e poi dell'adulto di: narrare il proprio vissuto emotivo-affettivo, individuare/comprendere/riconoscere gli stati mentali emotivi sperimentati e gestire gli stessi nelle più varie situazioni (Albanese, 2006; Grazzani Gavazzi, Ornaghi & Antoniotti, 2011).

La componente emotiva intorno agli 8 mesi di vita del bambino è così rilevante nel regolare il suo comportamento precoce che alcuni studiosi (Stechler & Carpenter, 1967) hanno addirittura proposto di sostituire il termine *piagetiano* di sviluppo *senso-motorio* con quello di sviluppo *senso-emotivo*.

Infatti, dalla seconda metà del primo anno di vita in poi, la comparsa di un'emozione e la tonalità emotiva scelta nelle interazioni dipenderà sempre più dal significato che l'evento acquisirà per il bambino (di fatto una delle sue prime valutazioni cognitive) e sempre meno dallo stimolo oggettivamente inteso; un significato soprattutto costruito all'interno della relazione di attaccamento e quindi fortemente condizionato dalle emozioni sperimentate

dalla madre (dunque dalle sue valutazioni del contesto) che simbolicamente lo plasmeranno.

Il bambino, che in breve tempo diventa un *agente teleologico* dotato di una propria intenzionalità, quando chiama e tocca la madre cerca di comprendere innanzitutto la sua *accessibilità sociale* e, quindi, se può utilizzarla come relazione sicura per andare in contro al mondo, anche se si trova a una certa distanza, poiché ritenuta in grado di assumere empaticamente la sua mente (Fonagy & Target, 2001), ovvero di pensarlo e di amarlo durante le manovre esplorative.

Non sempre però la madre è in grado di proporsi come “base sicura” (Bowlby, 1988, trad. it. 1989) nello svolgimento di questo fondamentale incarico genitoriale-evolutivo; John Money (1986) direbbe di farsi introiettare dal bambino come “mappa” affettivo-relazionale indispensabile per muoversi nel mondo con fiducia in se stessi e insieme negli altri.

Anzi, per ragioni che possono riguardare la sua personale dimensione affettiva – a sua volta eredità delle dimensioni affettive, delle pratiche educative e delle credenze e aspettative sullo sviluppo emotivo dei propri genitori e andando ancora indietro nel tempo persino dei nonni (la trasmissione dei “copioni” affettivi è infatti almeno trigerazionale oltre che transpersonale) (Cancrini, 2012; Romeo, 2021b; Smith Benjamin, 2004) –, può diventare un ostacolo per lo sviluppo cognitivo e ad un tempo per l’acquisizione della prospettiva empatica nel bambino.

Per rendere più comprensibile quanto andiamo dicendo, possiamo fare l’esempio di un bambino piccolo che già cammina, portato dalla madre ai giardinetti, intento a esplorare lo spazio e le opportunità che la primavera può offrirgli.

A un certo punto compare in lontananza un cane di grossa taglia, ma che scodinzola, e il bambino avverte una spinta ad andargli incontro, dal momento che l’uomo è sin dalla nascita intrinsecamente motivato ad apprendere.

Prima di procedere, però, volge un momento lo sguardo alla madre e incrocia i suoi occhi per avere da lei come il consenso a continuare la manovra esplorativa appena annunciata.

Il volto della madre diventa a questo punto una simbolica lavagna sulla quale il bambino può leggere alcune informazioni utili per procedere o meno nella direzione del cane tutte “scritte” nelle pieghe della pelle e nei suoi occhi.

Se le palpebre superiori della madre saranno più sollevate e ravvicinate del solito, quelle inferiori molto tese, le labbra stirate, la fronte corrugata e ci sarà in più qualche cenno impercettibile della testa a sottolineare la paura nei confronti di un cane che si avvicina, allora il bambino farà sua l’emozione della madre e quelle sensazioni piacevoli provate da un corpo in moto verso

qualcosa di sconosciuto assumeranno nel contesto, per l'appunto, la "forma" della paura.

Facciamo notare come nella vignetta educativa appena descritta non ci sono, se si lascia passare il termine, comandi "parlati" impartiti dalla madre al figlio quasi-esploratore; il linguaggio è in altri termini assente poiché questi sono totalmente sostituiti dalla sua mimica facciale (aptica).

Un aspetto, quest'ultimo, spesso trascurato quando si parla di *intelligenza emotiva* a scuola, dal momento che per capire se i nostri studenti possiedono buone competenze in tal senso occorre siano in grado di prestare attenzione e decodificare anche i segnali emotivi provenienti dalle espressioni facciali delle persone, dal loro tono della voce e da altri comportamenti non verbali (Mayer & Salovey, 1997).

Solo verso la fine del primo anno infatti, abbandonando le intonazioni classiche della lallazione (come il tradizionale *bababababa*) (Bates, O'Connell & Shore, 1987), i bambini arricchiranno le loro competenze emozionali grazie alla produzione di suoni più vicini ai linguaggi delle loro comunità – attorno al primo compleanno la maggior parte di loro dice le prime parole (Sieger, 2001) –, sino a comprendere sempre meglio le emozioni proprie e altrui con il passaggio alle successive tappe dell'*esplosione lessicale* e *semantica*, tra i 18 e i 21 mesi, e della *produzione di frasi compiute*, tra i 24 e i 30 mesi (Smith, 1992).

Ritornando quindi ai nostri discorsi, se la madre offre al figlio una buona *disponibilità emozionale* (Sroufe, 2000, p. 225) le sue esplorazioni del mondo si realizzeranno con maggiore sicurezza e con la possibilità di gestire le tensioni man mano che si presentano.

Difatti, chi non è in grado di gestire le proprie emozioni, controllare gli impulsi e usare i sentimenti nei giudizi e nella presa di decisioni come sovente accade nei giovani in un tempo in cui il modello genitoriale è pressoché narcisistico e dunque in famiglia si apprende difficilmente a farlo (Ferro, 2002), fuori da una visione determinista potrebbe non aver avuto delle *madri-insegnanti* in grado di fornire gli strumenti emotivo-adattivi indispensabili per poter conoscere, possedere e trasformare il mondo di cui si fa esperienza.

Come a dire che il dono di *poter-andare-verso* il mondo con fiducia e speranza, Paolo Gambini lo chiama *matris-munus* materno (2007), si acquisisce nei primi anni di vita e in seguito può diventare un tratto durevole della personalità dell'individuo; una sorta di orientamento alla realtà circostante appreso attraverso quella particolare "lavagna" che il volto della madre rappresenta (Recalcati, 2015, p. 39).

Anche se la dinamica della costruzione della relazione fiduciaria fra individui si è come rovesciata nel nostro tempo a causa dell'emergenza sociale, educativo-genitoriale, sanitaria e in ultimo bellica che ancora fronteggiamo –

nella società pre-industriale “solida” da un punto di vista affettivo concederla e ottenerla erano infatti azioni edificanti le culture stesse mentre oggi occorre comprendere se l’interlocutore è davvero meritevole della nostra fiducia –, è proprio in quel gioco di sguardi di sprono ad andare avanti e di fiducia aprioristicamente alimentata che si trovano le istruzioni di partenza per sviluppare le proprie competenze emotive e superare gli ostacoli della vita imparando altresì a essere resilienti (Romeo, 2020).

3. L’insegnante inclusivo come “base sicura”

In modo analogo alle madri al principio della vita dei figli, anche gli insegnanti possono diventare, alternativamente, caratteristica capacitante o critica dei contesti di apprendimento, con una ricaduta positiva o negativa della propria disponibilità emotionale sull’apprendimento degli studenti, sul soddisfacimento dei bisogni di socializzazione in classe, sulla costruzione della loro identità più in generale e sui processi valutativi che dovrebbero essere sempre occasione formativa e non già esclusiva certificazione (Castoldi, 2021).

Il volto, lo sguardo e la disponibilità emotionale manifestata fra i banchi di scuola sono, allora, tutti elementi indispensabili per poter individuare, in una società contemporanea che respinge le nostre fragilità (Han, 2020), un profilo di docente inclusivo ed emotivamente competente.

Infatti, anche se per Jacques Lacan (1976) l’identità del soggetto si costruisce nell’incontro con l’Altro inteso quale “specchio” dove riflettersi, *in primis* nel *volto/specchio* della madre si è detto, questo non significa che nel corso dello sviluppo non possano guardarsi altri volti e incrociarsi altri sguardi attraverso i quali riconoscersi e così soddisfare quei bisogni specie-specifici di *legame ed esploratori-emancipatori* (Scabini & Donati, 1994).

Anzi, in un tempo in cui sembrano “rarefarsi” le *funzioni di cura* di tutte le istituzioni, riconoscersi come figlio nella relazione con adulti significativi alternativi alla famiglia, offre alla scuola la grande opportunità di *ri-trovarsi* dopo essersi smarriti anch’essa come agenzia educativa, dato che nella pandemia ha spesso enfatizzato il ricorso a beni strumentali senza però esplorare più profondamente il reale e sostenere il fronteggiamento del trauma massivo degli studenti.

Essendo pertanto sempre più convocati a esercitare la funzione di supplenti di un discorso educativo in crisi che stenta ad articolarsi intenzionalmente, è possibile che gli insegnanti diventino per i loro studenti dei riferimenti ai quali “attaccarsi” per procedere nella vita (Cassibba, 2003), dal momento che le loro abilità di autoregolazione emotionale passano in gran parte attraverso

la funzione di modello e di supporto offerta dall'adulto (Cottini, 2019, p. 262).

Per potersi considerare “base sicura” per gli studenti, di particolare importanza risulta essere l'*umore* dell'insegnante, ovvero quella tonalità affettiva che dà come colore, variabile ovviamente, alle esperienze (Berra, 2006).

L'insegnante può mostrare un tono elevato di umore che rende le sue discipline interessanti, oppure un tono basso, deflesso o peggio ancora depresso che svuota come di senso, scolora cioè, le esperienze di apprendimento degli studenti e ad un tempo le esperienze di insegnamento.

Capiamo bene che specialmente con gli studenti *alessitimici* (dal greco *a* = mancanza, *lexis* = parola e *thymos* = emozione), cioè gli studenti che non hanno momentaneamente le parole per raccontare la propria vita affettiva e non sanno di conseguenza utilizzare il racconto personale come simbolico navigatore dell'esperienza indispensabile per collocarsi entro un contesto sociale, riconoscersi e in seguito progettarsi (Romeo, 2014), incontrare a scuola insegnanti così scoraggiati non potrà che peggiorare una tale condizione di chiusura narrativa reattiva per esempio all'attuale emergenza bellica.

A questo proposito, un'interessante distinzione è quella tra *fondo* e *sfondo umorale* (Schneider, 1983).

Il fondo umorale si riferisce al colorito costante, di fondo appunto, non vissuto, non motivante e che sfugge spesso alla consapevolezza, ma che comunque agisce sulla propria affettività; in un certo senso è il *temperamento* della persona.

È quindi una disposizione affettiva di base, geneticamente determinata che risente in ogni caso di vari fattori biologici e ambientali.

Lo sfondo umorale, invece, dipende da circostanze specifiche che possono intervenire su questo umore di base, positivamente o negativamente, per cui avremo tristezza oppure gioia in risposta a specifici eventi.

In entrambi i casi, e avendo più volte sottolineato come le emozioni siano dal principio della vita di ognuno delle interpretazioni situate e quindi negoziate di quanto accade nei contesti – oggi possiamo ritenere che le emozioni sono da collocare nelle complesse transazioni che legano soggetto e contesto –, se l'insegnante non saprà riconoscere i propri stati mentali emotivi e modificarli se necessario, inevitabilmente fondo e sfondo umorale influenzeranno negativamente la percezione che gli studenti hanno del contesto di apprendimento e delle modalità attraverso le quali organizzano, valutano e attribuiscono significato alle informazioni acquisite.

Uno studio pilota dell'Università di Macerata (Mengoni *et al.* 2021) con studenti in possesso di certificazione di disabilità o di *disturbo specifico*

dell'apprendimento (DSA), mette proprio in evidenza come le loro valutazioni riguardo le prove d'esame, sostenute con l'ausilio degli strumenti compensativi previsti per legge, sia in caso di promozione sia in caso di bocciatura, dipendano notevolmente dalla relazione affettiva che il docente è riuscito a instaurare con loro.

Attraverso l'impiego di una tecnologia di *emotional recognition* in grado di analizzare il *feedback* emotivo degli studenti con sistemi poco invasivi focalizzati sulle espressioni facciali durante un esame universitario, i ricercatori hanno in particolare osservato che gli stati emotivi negativi o in fase di alterazione da quelli positivi sono influenzati proprio dalla capacità del docente di riconoscerli e gestirli, ovvero di offrire prontamente allo studente in difficoltà un sostegno per esempio durante l'esposizione di un concetto complesso – Daniel Goleman (1996) direbbe quando lo studente è in preda ad un sequestro emotivo – e quindi di contribuire a rendere il clima accogliente.

Dal punto di vista metodologico, il gruppo di ricerca ha utilizzato un software che in maniera integrata ha permesso di: riconoscere le emozioni universali di Paul Ekman (tristezza, paura, sorpresa, felicità, rabbia e disgusto) (Ekman & Keltner, 1970) più lo stato neutro corrispondente all'assenza di emozioni tracciando i movimenti dei muscoli facciali degli studenti con BES; stimare la positività o la negatività dell'emozione riconosciuta fotogramma per fotogramma mediante un apposito algoritmo (Russell, 1980); prevedere lo stato attentivo della persona tracciando il movimento oculare e la postura della testa dal video catturato dalla telecamera e correlando il livello di attenzione con l'angolo medio di rotazione del viso rispetto allo schermo.

Qualora il risultato della prova d'esame fosse stato negativo, continuano i ricercatori, lo studente fragile coglie comunque dall'esperienza valutativa l'opportunità auto-valutativa per migliorare il suo apprendimento soprattutto in relazione al *tutor* e/o agli altri studenti, senza rischiare che venga interpretato come giudizio di valore assoluto sulla persona e confermando quanto sia conveniente «investire da un punto di vista affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento» (Romeo, 2021c) soprattutto nelle avversità e al contempo promuovere nelle Università e nelle scuole della società della “liquidità” affettiva (Bauman, 2020) una cultura della valutazione formativa capacitante ed emancipante la persona (Corradini, 1998; Grange & Patera, 2022).

In altre parole, gli esiti dello studio pilota suggeriscono di esplorare le dimensioni profonde dell'esperienza apprenditiva in relazione ai processi di insegnamento e ai processi valutativi (la percezione di Sé e del mondo, le proprie credenze, i valori, i fattori emotivi, motivazionali e relazionali, ecc.), rendendo gli studenti resilienti dinanzi alle difficoltà e più inclusive le relazioni fra tutti gli attori presenti nei contesti di apprendimento.

D'altronde, come ho sottolineato nello studio pilota facendo riferimento ai "vuoti" esistenziali che purtroppo una scuola performativa, del "voto" e poco attenta al "valore" delle storie di vita può generare (Mengoni *et al.* 2021, p. 277):

«The reaction to a school of "vote" pursuing the goals without any inclusive evaluation has led to many existential "gaps" experienced by preteens and adolescents during the pandemic for Covid-19 and its aggressive variants (e.g., suicidal attempts by young people have risen dangerously since the third wave of the virus). Students would have liked teachers capable of understanding from their faces what they are feeling and then positively orienting their emotions, even though they attended lectures at home without mature and adequate emotional and cognitive tools to face a maximum trauma of this magnitude».

Si tratta, allora, di prendere maggiore consapevolezza di quanto la visione del mondo degli studenti dipenda, o si sviluppi a partire, dalla visione posseduta dagli insegnanti in quel continuo e trasformativo processo di soggettivazione del mondo che li coinvolge sin dalla scuola d'infanzia.

Come a ribadire, in prospettiva enattiva (Varela, Thompson & Rosch, 1991), che le emozioni non sono mai soltanto le nostre, o vissute esclusivamente attraverso il corpo (emozioni incarnate) (Colombetti & Thompson, 2008), ma appartengono anche a tutte quelle persone che contribuiscono in qualche modo a "forgiarle" nei contesti di apprendimento e di vita.

4. Conclusioni

Una scuola che voglia cogliere la dimensione emozionale dell'insegnante e del curricolo, definendosi pienamente inclusiva, che sappia cioè davvero riconoscere l'essere umano nella sua globalità e svilupparne le diverse competenze specie in una società dell'urlo e di ascoltanti a intermittenza come la nostra (Baldini, 1988), che inevitabilmente accresce le responsabilità degli insegnanti intesi nei termini di "genitori diffusi" (Pati, 2003; Simone, 2019), deve investire sulla qualità del corpo docente attraverso una formazione che consolidi la "postura" educativa, didattica e docimologica nella direzione della consapevolezza emotivo-affettiva e socio-relazionale.

La tesaurizzazione, nella didattica generale e speciale, degli studi di matrice evolutiva sullo sviluppo emotivo del bambino nei primi anni di vita (Sroufe & Waters, 1976; Sroufe, 1984; 1989; 1990), sollecita dunque gli insegnanti a riflettere sul loro operato professionale (Schön, 1993) certamente sul

versante delle strategie e dei metodi utili per suscitare interesse nelle discipline, ma soprattutto riguardo il potenziamento delle loro *competenze di caring*.

All'interno di uno scenario sociale già complicato nel quale si è ultimamente inserito il conflitto in Ucraina, "dare voce" allo studente partendo dalle sue *chiusure o urgenze narrative* (Bruner, 2002), ascoltare ed esplorare le emozioni manifestate nel tentativo di semplificare la complessità degli eventi, entrare in risonanza affettiva con lui, garantirgli un'appropriata regolazione emotiva nelle difficoltà, ancora insegnargli ad apprendere in modo collaborativo, a coltivare relazioni significative in base agli interlocutori e alle diverse situazioni (intuitività consociante) e infine a diventare come più 'elastico' ovvero resiliente dinanzi agli ostacoli (Block & Block, 1980), ci sembrano le funzioni di cura educativa più importanti che un insegnante deve esprimere e portare a maturazione nel sostenere chi ha vissuto specialmente in questi anni condizioni di vulnerabilità esistenziale a volte meritevoli di attenzione clinica.

Se la persona è prima di tutto una storia che necessita ontologicamente di essere raccontata (Smorti, 1997), interpretiamo i tentativi suicidari in età evolutiva e gli atti di autolesionismo censiti ultimamente dagli specialisti delle Neuropsichiatrie dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro paese, come la denuncia pubblica di una sorta di blocco della progettualità nei minori che hanno svelato, quindi, l'impossibilità di prendere parola in una società di adulti perlopiù disinteressati a soddisfare i loro bisogni narrativi e socializzativi nelle diverse fasi dell'evento pandemico (Testi, 2021).

Solo promuovendo con intenzionalità educativa (Grange, 2021) una cultura dell'affettività a scuola, per concludere, sarà possibile governare la deriva cognitivo-centrica della didattica attuale – per chi scrive anche la proposta di legge d'iniziativa parlamentare n. 2372/22 sulle *non cognitive skills* segnala paradossalmente una focalizzazione sulla dimensione cognitiva senza tuttavia essercene bisogno dato che già Albert Bandura (1997) osserva come per esempio il costrutto di *auto efficacia emotiva* sia il frutto della sinergia di una serie di processi cognitivi che permettono di percepire, comprendere, utilizzare e gestire le informazioni emotive degli altri e individuali –, dirigendosi idealmente verso quel profilo di docente *leader emotivo* (Cottini, 2019) che intende come inscindibili e complementari la dimensione cognitiva e la dimensione emotiva sua e dei propri studenti.

Riferimenti bibliografici

- Albanese O. (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
Baldini M. (1988). *Educare all'ascolto*. Brescia: La Scuola.

- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates E., O'Connell B. & Shore C. (1987). Language and communication in infancy. In J. Osofsky (a cura di). *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
- Bauman Z. (2020). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Berra L.E. (2006). *Oltre il senso della vita. Depressione ed esistenza*. Milano: Apogeo.
- Block J.H. & Block J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (a cura di). *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, vol. 13.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it. (1989). Torino: Raffaello Cortina.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Castoldi M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Firenze: Mondadori.
- Charmet G.P. (2005). *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*. Milano: Fabbri.
- Colombetti G. & Thompson E. (2008). Il corpo e il vissuto affettivo: verso un approccio «enattivo» allo studio delle emozioni. *Rivista di estetica*, 37: 77-96.
- Corradini L. (1998). *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*. Roma: Seam.
- Cancrini L. (2012). *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cassibba R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Cornoldi C., Moè A. & Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Amico A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna: il Mulino.
- Ekman P. & Keltner D. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health Research Digest*, 8(4): 151-158.
- Federici P. (2005). *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferro A. (2002). *Fattori di malattia, fattori di guarigione. Genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy P. & Target M. (1996). *Attaccamento e funzione riflessiva*, tr. it. (2001). Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F. (2010). *La scuola rubata*, Milano. Milano: FrancoAngeli.
- Gambini P. (2007). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Grange T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (a cura di). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Grange T. & Patera S., (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 12(2): 47-61.
- Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V. & Antoniotti C. (2011). *La competenza emotiva a scuola. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Han B.-C. (2020). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Kellerman H. (1983). An epigenetic theory of emotions in early development. In R. Plutchik & H. Kellerman (a cura di). *Emotion: Theory Research and Experience*. New York: Academic.
- Kosslyn S.M. & Miller G.W. (2015). *Cervello alto e cervello basso. Perché pensiamo ciò che pensiamo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lacan J. (1976). Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'Io. In: G.B. Contri (a cura di). *Scritti*, vol. I. Torino: Einaudi.
- Lasch C. (2018). *L'Io minimo. Sopravvivenza psichica in tempi difficili*. Vicenza: Neri Pozza.
- Maggi D. (2020). Un flusso in apprendimento: il corpo. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 13: 29-39.
- Mayer J.D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (a cura di). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mengoni M., Ceccacci S., Del Bianco N., D'Angelo I., Romeo F.P., Caldarelli A., Aparecida Capellini S. & Giaconi C. (2021). Emotional Feedback in evaluation processes: Case studies in the University context. *Education Sciences & Society*, 12(2): 265-281.
- Miur (2019). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2017/2018*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018> (consultato luglio 2022).
- Money J. (1986). *Lovemaps: Clinical Concepts of Sexual/Erotic Health and Pathology, Paraphilia, and Gender Transposition in Childhood Adolescence and Maturity*. New York: Irvington Publishers.
- Pati L. (a cura di) (2002). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*: Milano: Vita e Pensiero.
- Polito A. (2012). *Contro i papà. Come noi italiani abbiamo rovinato i nostri figli*. Milano: Rizzoli.
- Recalcati M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Romeo F.P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase (Le): Libellula.

- Romeo F.P. (2016). Bambini e vulnerabilità: dove e come si impara l'arte della sopravvivenza. In E. Del Gottardo (a cura di). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F.P. (2019). Bambini, preadolescenti e adolescenti fragili. L'antidoto della resilienza. In M. G. Simone (a cura di). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Romeo F.P. (2021a). Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani. In A. Mongelli (a cura di). *Altri modi di apprendere*. Napoli: Diogene Edizioni.
- Romeo F.P. (2021b). Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1): 301-316.
- Romeo F.P. (2021c). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*, 2(3): 267-279.
- Romeo F.P. (2020). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopli.
- Russell J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6): 1161-1178.
- Schneider K. (1983). *Psicopatologia clinica*. Roma: Città nuova.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Santojanni F. (2006). *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*. Roma: Carocci.
- Scabini E. & Donati P. (1994). *Identità adulte e relazioni familiari*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sieger R.S. (2001). Le développement du langage. In: B. Bourdin & C. Martinot. *Enfant et rasoinnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Paris: De Boeck Université.
- Simone M.G. (a cura di) (2019). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Smith Benjamin L. (2004). *Terapia ricostruttiva interpersonale. Promuovere il cambiamento in coloro che non reagiscono*. Roma: LAS.
- Smith M.E. (1992). An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 3(5).
- Smorti A. (1997). *Il Sé come testo. Costruzione e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Sroufe L.A. (2000). *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sroufe L.A. (1984). The organization of emotional development. In: K. Scherer & P. Ekman (a cura di). *Approaches to emotions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sroufe L.A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: psychopathology as developmental deviation. In: D. Cicchetti (a cura di). *Rochester Symposia on Developmental Psychopathology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, vol. 1.
- Sroufe L.A. (1990). An organizational perspective on the self. In: D. Cicchetti & M. Beeghly (a cura di). *Transition from infancy to childhood: the self*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sroufe L.A. & Waters E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review*, 83(3): 173-189.
- Stechler G. & Carpenter G. (1967). A viewpoint on early affective development. In: J. Hellmuth (a cura di). *The exceptional infant*. Seattle, WA: Special Child Publications vol. 1.
- Taylor L. (2007). *Lo sviluppo cognitivo*. Bologna: il Mulino.
- Testi E. (2021). Generazione a rischio. *L'Espresso*. 13.
- Thompson R.F. (1997). *Il cervello. Introduzione alle neuroscienze*. Bologna: Zanichelli.
- Varela F.J., Thompson E. & Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (Ma): Mit Press.
- Vertecchi B. (2020). La ricerca educativa. Ieri, oggi e domani. *Cadmo*, 1.