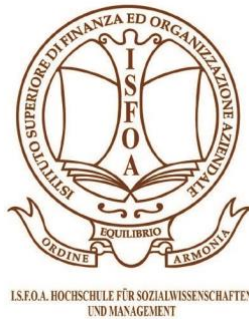


I.S.F.O.A. HOCHSCHULE FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN UND MANAGEMENT.  
LIBERA E PRIVATA UNIVERSITÀ DI DIRITTO INTERNAZIONALE



FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELLA EDUCAZIONE

Corso di Laurea Magistrale in Scienze della  
Formazione Primaria

PROVA FINALE

IL RUOLO DELLE EMOZIONI  
NELL'APPRENDIMENTO DEI BAMBINI

RELATORE:

Chiar.mo Prof. Stefano Masullo

LAUREANDO:

Claudia Falcone

Anno Accademico 2022-2023

*A mia sorella,*

*Posso dire di averti tenuto tra le mie braccia*

*quando eri piccola,*

*ma tu è come se avessi tenuto me per tutti questi anni,*

*supportandomi, incoraggiandomi ed aiutandomi*

*quando più ne avevo bisogno.*

*Sei e sarai per sempre la mia piccola grande donna.*

*Grazie per tutto ciò che fai per me,*

*se sono qui, lo devo solo a te.*

*Ti voglio un'infinità di bene,*

*Tua*

*Claudia*

## SINOSI

La scelta di scrivere il presente lavoro che ha come oggetto il ruolo delle emozioni durante i processi di apprendimento dei bambini, nasce dalla mia esperienza e passione personale. Negli ultimi quattro anni, ho potuto iniziare un percorso di insegnamento, dapprima nella scuola d'infanzia e successivamente nella scuola primaria, che mi ha permesso di osservare e conoscere sempre più a fondo, bambini diversi per età, genere e cultura di provenienza. Senza alcun dubbio, l'aspetto che più mi ha colpito, oltre che quello che più ha accomunato le differenze su citate, è proprio quello emotivo, sia a livello d'insegnamento che di apprendimento. Per tale ragione, ho scelto di descrivere ed analizzare l'importanza fondamentale delle emozioni a scuola ed il loro ruolo di inibizione o potenziamento dell'apprendimento. Le emozioni, a lungo trascurate dai ricercatori per quanto concerne il campo educativo, possono comportare difficoltà non solo nel bambino ma anche nell'insegnante, qualora, incentrato più sull'aspetto cognitivo che emozionale, non dia la giusta importanza o persino le neghi. Pertanto, saperle riconoscere può permettere all'insegnante di avvalersi, non solo di strategie didattiche più consone, ma anche della collaborazione di altri specialisti al fine di prevenire difficoltà di comportamento o apprendimento. A tal proposito, ho scelto di strutturare il percorso del presente lavoro dal generale al particolare, soffermandomi dapprima sulle emozioni, al fine di evidenziare l'implicita ricaduta pedagogica del loro ruolo neurofisiologico e biologico. Successivamente, in particolar modo a partire dal secondo capitolo, ho cercato di concentrarmi sulle ricerche che maggiormente, in campo pedagogico ed educativo, hanno esplorato la relazione tra apprendimento ed emozioni. Per l'appunto, ho documentato e concluso il terzo ed ultimo capitolo, anche tramite la mia esperienza diretta, con la dimostrazione di come le emozioni possano contribuire ai successi dell'apprendimento favorendo l'interiorizzazione e la

memorizzazione dei saperi, oltre che dei significati, ma allo stesso modo possano anche sfavorirlo determinando l'insuccesso formativo.

La mia conclusione ha ricondotto dunque all'importanza di emozionare ed emozionarsi, potenziando stratagemmi, pratiche ed orientamenti in modo tale da rendere e percepire la formazione più vicina.



# INDICE

SINOSSI.....	
INTRODUZIONE CAPITOLO I.....	
CAPITOLO I: LE EMOZIONI UN CAMPO D'INDAGINE COMPLESSO.....	
1.1 Cosa sono le emozioni? Proviamo a definirle.....	8
1.2 Emozioni e sentimento: una distinzione imprescindibile.....	9
1.3 La classificazione delle emozioni.....	12
1.4 Teorie classiche sulle emozioni.....	15
1.5 Le prime teorie cognitive: la valutazione cognitiva.....	16
1.6 Il dibattito sull'inconscio emotivo.....	21
1.7 Conclusioni.....	24
INTRODUZIONE CAPITOLO II.....	25
CAPITOLO II: EMOZIONI E APPRENDIMENTO .....	26
2.1 Emozioni e apprendimento.....	26
2.2 La nascita delle scienze "bioeducative".....	28
2.3 La "neurodidattica".....	31

2.4 L'importanza dell'attenzione e della memoria nei processi d'apprendimento.....	32
2.5 Emozioni e memoria.....	34
2.6 I meccanismi emotivi della paura.....	37
2.7 Tra emozioni e ragione: emisfero destro e emisfero sinistro.....	39
2.8 Conclusioni.....	42
 INTRODUZIONE CAPITOLO III.....	 43
 CAPITOLO III: IL RUOLO DELLE EMOZIONI NELL'APPRENDIMENTO DEI BAMBINI .....	  44
3.1 Educare alle emozioni a scuola.....	44
3.2 Il ruolo dell'insegnante.....	45
3.3 La dinamica affettiva del gruppo-classe.....	48
3.4 Lo sviluppo della competenza emotiva.....	50
3.5 L'alfabetizzazione emozionale.....	52
3.6 Emozioni e motivazione all'apprendimento.....	55
3.7 Emozioni e difficoltà d'apprendimento.....	57
3.8 Giochi ed attività per l'apprendimento emotivo.....	59
3.9 Conclusioni.....	64
 CONCLUSIONI.....	 65
 BIBLIOGRAFIA.....	 67
 SITOGRAFIA.....	 71

## **INTRODUZIONE CAPITOLO I**

Nel primo capitolo, al quale ho dato il titolo di “Le Emozioni: Un campo d’indagine complesso”, ho cercato di partire da una descrizione generale ma al tempo stesso più specifica del campo delle emozioni, le quali, svolgono un ruolo essenziale nella vita di tutti noi, influenzando il nostro comportamento e i nostri modi di agire. Per l’appunto, son partita dalla definizione stessa di emozione per poi spostarmi sulle differenze che vi sono tra le suddette e i sentimenti, con cui molto spesso vengono confuse. Infine, ho introdotto e descritto numerose teorie, quali ad esempio le classiche e cognitive, per potermi dirigere sempre più verso la modalità con cui le emozioni sono entrate a far parte del campo della didattica.

## CAPITOLO I

### LE EMOZIONI:

#### UN CAMPO D'INDAGINE COMPLESSO



#### 1.1 Cosa sono le emozioni? Proviamo a definirle

Innanzitutto, occorre sottolineare che dare una precisa definizione del termine “emozione” non è affatto semplice. Per secoli psicologi e filosofi si sono interrogati, mostrando una pluralità di approcci



e di punti di vista. Essendo l'emozione un'esperienza complessa poiché coinvolge l'organismo su più piani e livelli, molti approcci, hanno cercato di concentrarsi sulle singole componenti di cui essa si compone, senza però riuscire a fornire un unico schema integrato. Per l'appunto, dando un semplice sguardo ai vari dizionari, ci si potrà accorgere di come le definizioni riferite al suddetto termine, siano tutte differenti. Per citare un esempio, il Sabatini Coletti cita: "Risposta affettiva (es. rossore, sudorazione) a situazioni oggettive o a stati soggettivi che turbano profondamente la coscienza.<sup>1</sup>", oppure nel Devoto-Oli permane l'idea di un turbamento e la definizione, infatti, è quella di "stato psichico affettivo e momentaneo che consiste nella reazione opposta dall'organismo a percezioni che ne turbano l'equilibrio<sup>2</sup>". Si potrebbe continuare ancora citando l'Enciclopedia Treccani che la definisce come "Processo interiore suscitato da un evento-stimolo rilevante per gli interessi dell'individuo." Indubbiamente, ciò che rimane costante nelle distinte definizioni succitate, è la componente del cambiamento che suscita l'emozione all'interno dell'individuo<sup>3</sup>.

## **1.2 Emozioni e sentimenti: una distinzione imprescindibile**

Occorre senza alcun dubbio fornire una distinzione tra emozioni e sentimenti che permetta di avere una visione più ampia e più precisa del campo emotivo. Sebbene entrambi hanno componenti cognitive e motivazionali, le prime sono meno stabili nel tempo rispetto ai sentimenti. I sentimenti sono composti da più emozioni insieme e sono la parte privata delle emozioni che durano più a lungo<sup>4</sup>. Così, le emozioni (ad esempio quelle primarie: approvazione, sorpresa, paura, dispiacere, disgusto,

---

<sup>1</sup> Francesco Sabatini, Vittorio Coletti, Il Sabatini Coletti - Dizionario della lingua italiana, 2018

<sup>2</sup> Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, Luca Serianni, Maurizio Trifone, Devoto- Oli, Mondadori Education.

<sup>3</sup> Giovanni Treccani, Enciclopedia Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/emozione/>

<sup>4</sup> Il sociologo Steve Gordon ipotizza che le emozioni si trasformino in sentimenti attraverso tre processi: la differenziazione (che elabora la materia prima emozionale in moduli complessi, coordinati con la variabilità sociale), la socializzazione (che implica i processi sociali e l'adozione di modelli, attraverso i quali l'esperienza matura è appresa dai membri della cultura), il controllo (che permette la determinazione sociale delle emozioni attraverso interventi normativi che le portano in linea con le prescrizioni sociali). S. T. Gordon, *Micro-sociological Theories of Emotion*, in S. N. Eisenstadt, Helle H. J. (a cura di), *Perspectives on Sociological Theory. Micro-sociological theory*, Sage, Beverly Hills 1985, p. 136. Cit da B. Cattarinussi, *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento umano*, cit., p. 40.

aspettativa, rabbia, gioia) combinandosi tra loro danno origine a sentimenti più complessi (ad esempio orgoglio, imbarazzo, delusione, vergogna, disprezzo). Rinviano a studi del settore più specifici<sup>5</sup>, in psicologia, le emozioni sono definite come uno stato complesso di sentimenti che si traducono in cambiamenti fisici e psicologici che influenzano il pensiero e il comportamento<sup>6</sup>: «una mente senza emozioni non è affatto una mente, è solo un'anima di ghiaccio: una creatura fredda, inerte, priva di desideri, di paure, di affanni, di dolori o di piaceri»<sup>7</sup>. Le emozioni, dunque, sono reazioni a uno stimolo ambientale, sono brevi rispetto ai sentimenti, provocano cambiamenti a tre diversi livelli:

a – fisiologico: che comprendono quindi fenomeni fisici in tutto il corpo (cambiamenti della respirazione, della pressione arteriosa, del battito cardiaco, o tensione muscolare, o pilo erezione, oppure ancora influenza nella digestione, dilatazione delle pupille e così via);

b – comportamentale: determinano svariate espressioni facciali, la postura, il tono della voce e, assieme spingono le reazioni (ad esempio, chiusura e apertura, oppure attacco o fuga, oppure ancora tenerezza o aggressività, e così via);

c – psicologico: sensazione soggettiva, alterazione del controllo di sé e delle proprie abilità cognitive<sup>8</sup>.

Le emozioni hanno un'insorgenza rapida, sono degli accadimenti involontari che subentrano nella vita dell'individuo e che, quindi, non possono essere né scelti né regolati.

In questa tabella ho riassunto le dimensioni di un'emozione:

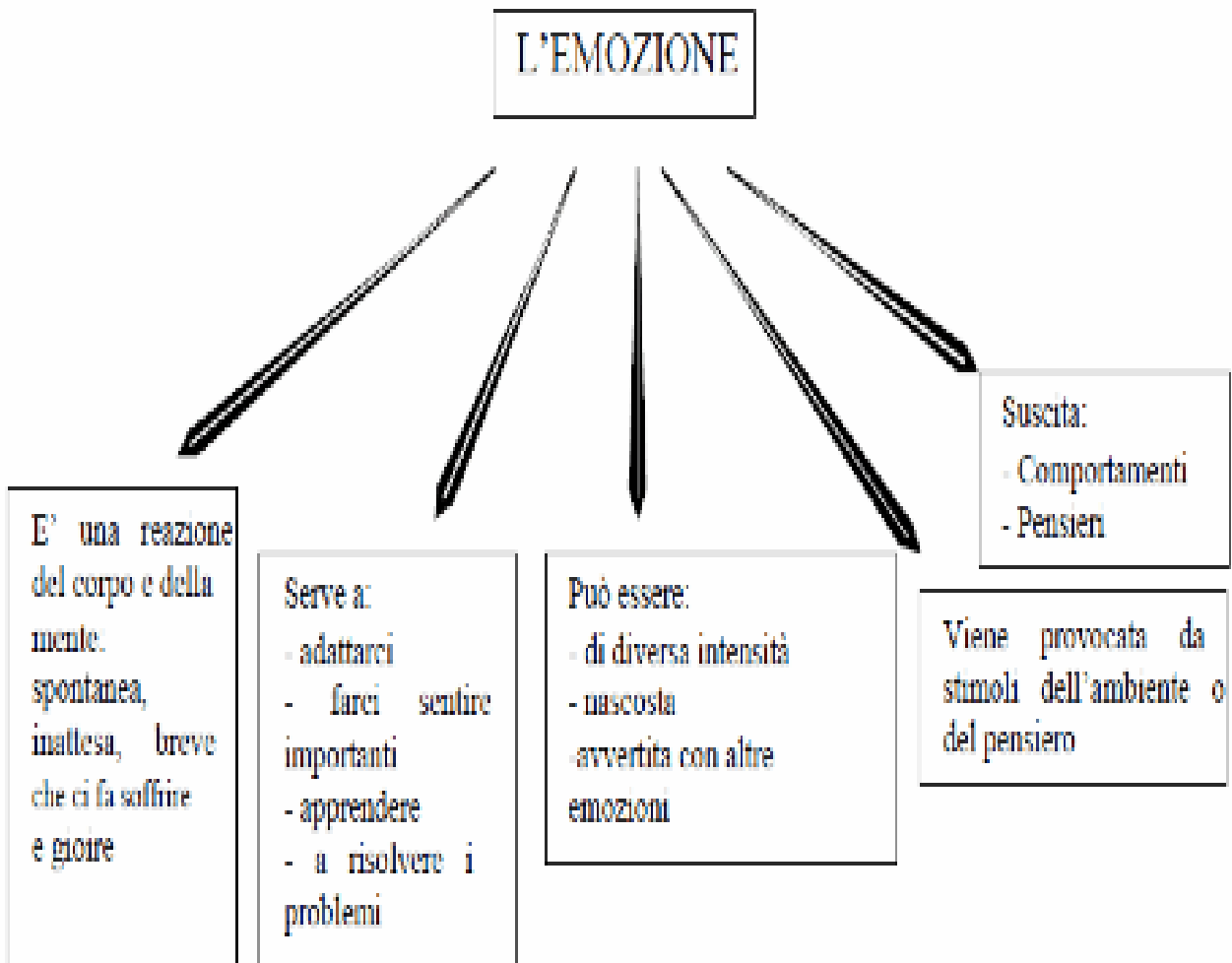
---

<sup>5</sup> Vedi sopra nota 1 e anche Desjardins D., *Piccolo trattato dell'emozione*, trad. it., Sonzogno, Milano 2000

<sup>6</sup> Cfr. L. Mecacci, (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze-Milano 2001, pp.264-272.

<sup>7</sup> J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, trad. it., Baldini Castaldi Dalai, Milano 2003, p. 27 (orig. 1998)

<sup>8</sup> Cfr. *Ibidem*.



In situazioni emotive la mente elabora stimoli e controlla le reazioni, per cui le emozioni hanno un ruolo importante nelle nostre esperienze di vita e di lavoro. Le emozioni, pertanto, si trasformano nel movente che si pone alla base dei nostri comportamenti, fondano la nostra identità, determinando le scelte e il pensiero, influenzando anche sulle conoscenze. Si può così affermare che ragione ed emozione

non sono due poli opposti. Infatti, ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive: conoscere e valutare le emozioni significa pensare e decidere meglio.

### **1.3 La classificazione delle emozioni**

I ricercatori non concordano su ciò che costituisce un'emozione a sé stante, in quanto le emozioni si fondono le une con le altre. LeDoux ritiene persino che la parola "emozione" sia soltanto un'etichetta di comodo per parlare di certi aspetti del cervello e della mente e che sia più opportuno parlare di emozioni al plurale, in quanto le varie emozioni sono mediate da sistemi neurali distinti. Possono essere calcolate addirittura in centinaia il numero delle emozioni possibili, con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. Per tale ragione, la maggior parte degli studiosi, ha rinunciato ad una classificazione delle emozioni, ritenendo inutile tale tentativo proprio per la loro molteplicità e per il loro carattere soggettivo, troppo dipendente dal modo di pensare, dall'esperienza e dai ricordi di ciascun individuo. Altri ricercatori, invece, hanno provato a classificarle e a distinguere le emozioni primarie da quelle secondarie. Le emozioni primarie (che Goleman definisce "il blu, il rosso e il giallo del sentimento dai quali derivano tutte le mescolanze"<sup>9</sup>), sarebbero quelle innate, di cui facciamo esperienza nella fase iniziale della nostra vita; le emozioni secondarie, invece, sarebbero quelle che proviamo da adulti, incentrate sulla formazione di immagini mentali strutturate sulle emozioni della fase iniziale. Il primo ricercatore che si è impegnato nel rintracciare alcune emozioni primarie è stato proprio Charles Darwin, nel suo celebre testo "L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali"<sup>10</sup>, pubblicato per la prima volta nel 1872. Egli notò come durante le emozioni, le espressioni fisiche (e in particolare quelle facciali), erano comuni in popolazioni molto

---

<sup>9</sup> D. Goleman, op. cit., p. 461

<sup>10</sup> C. Darwin, L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali, Bollati-Boringhieri, Torino 1962.

diverse tra loro. Inoltre, tali espressioni si ritrovavano sia nei bambini piccoli sia in persone cieche dalla nascita; pertanto, era da escludere la possibilità di apprendere per imitazione tali espressioni. Secondo Darwin quindi le principali espressioni emotive, comuni sia agli uomini che a molte altre specie animali, sono innate. La loro principale funzione consiste nel rendere più efficace la reazione dell'individuo a situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza, reazione che non necessiti l'utilizzo di processi cognitivi e l'elaborazione cosciente. Esse rispondono a funzioni di sopravvivenza e di comunicazione necessarie nel processo evolutivo. Darwin raccolse molti esempi di svariate espressioni fisiche comuni a specie diverse. Per esempio, fece notare come molti animali urinano e defecano in situazioni di pericolo. O ancora, in situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza, reazione che non necessiti l'utilizzo di processi cognitivi e l'elaborazione cosciente. Nell'uomo tale riflesso potrebbe ancora essere presente nella reazione della cosiddetta "pelle d'oca" o nei "capelli ritti" che si manifesta in certe situazioni di paura o di rabbia. Anche i bambini piccoli, pur non sapendo parlare, comunicano molto bene i propri stati d'animo o bisogni alla madre, attraverso le espressioni fisiche, in particolar modo, quelle facciali. Darwin sostiene inoltre che le espressioni emotive, sebbene possano essere anche controllate con la forza della volontà, siano involontarie e che spesso rivelino i pensieri e le intenzioni altrui con maggiore verità delle parole. Questa esperienza è possibile riscontrarla da noi tutti nel quotidiano, quando valutiamo certe situazioni o persone attraverso l'espressione "a pelle": il corpo di frequente ci parla maggiormente rispetto al linguaggio verbale. In aggiunta, Darwin riconosce la possibilità che alcune emozioni possano avere una storia evolutiva molto più remota di altre: per esempio, la paura e l'ira sembrano risalire ad un passato più remoto rispetto all'ansia che invece potrebbe essere più vicina alle origini dell'uomo. Altri teorici hanno proseguito le ricerche sulla classificazione delle emozioni, confermando il principio di Darwin che vi sia un insieme di manifestazioni emotive universali e innate, originate dalle espressioni facciali degli animali. Specialmente negli anni Sessanta, psicologi quali Silvan Tomkins e Paul Ekman, hanno confermato la suddetta teoria tramite l'utilizzo di metodi scientifici, visitando angoli remoti del mondo asserendo

che perlomeno alcune emozioni hanno espressioni abbastanza universali, in particolar modo quelle del volto. Per Tomkins le emozioni sono innate, attivate in specifiche aree cerebrali che si sono sviluppate durante l'evoluzione. Nella sua concezione le emozioni non fanno altro che amplificare i sei drives (sete, fame, bisogno sessuale) e ne consentono la percezione. Pertanto, le emozioni sarebbero degli automatismi acquisiti durante l'evoluzione, per la generazione di patterns di risposta, come schemi di predisposizione all'azione. Tomkins è stato uno dei primi psicologi ad aver tentato di riconoscere quali e quante fossero le emozioni primarie e ne riconosce otto: l'interesse, la gioia, la sorpresa, l'ira, la paura, il disgusto, la vergogna e l'angoscia. A ciascuna di esse corrisponderebbe un'interfaccia neurale ed un programma innato che permetterebbe la loro espressione automaticamente ed indipendentemente. Similare è una teoria contenente anche lo stesso numero di emozioni proposta da Carroll Izard. Malgrado i ricercatori abbiano trovato mezzi diversi per classificare ed identificare le emozioni di base, la maggior parte sostiene comunque che esistano emozioni non fondamentali che sarebbero un misto di quelle più elementari. Ad esempio, oltre Plutchik, anche Izard descrive l'ansia come un'unione tra la paura e altre due emozioni che possono essere senso di colpa, vergogna, interesse, ira o angoscia. In aggiunta, i ricercatori sono concordi sul fatto che se la maggior parte delle emozioni biologicamente elementari sono condivise con gli animali inferiori, al contrario le emozioni derivate o non elementari tendono ad essere esclusivamente umane, poiché sono costruite tramite delle operazioni cognitive. Essendo la cognizione umana considerata quella che più ci distingue dagli altri mammiferi, tra esseri umani e animali le emozioni che si costruiscono cognitivamente sono probabilmente quelle che differiscono di più. Per Richard Lazarus, emozioni quali l'orgoglio, la vergogna e la gratitudine potrebbero essere esclusivamente umane<sup>11</sup>. A tal proposito, ho cercato di orientarmi nel panorama di ricerca scientifica che a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento ha indagato il funzionamento biologico delle emozioni e ho ripercorso le

---

<sup>11</sup> I. Sabatini, *Emozioni e apprendimento*, Università di Pisa, 2014-2015, pp. 27-31.

principali teorie dello studio delle emozioni, in particolare soffermandomi sugli aspetti più interessanti per un approfondimento della relazione tra emozioni e apprendimento.

#### **1.4 Teorie classiche sulle emozioni**

Il dibattito sulla natura delle funzioni emotive ebbe inizio nel 1884, quando lo psicologo William James pubblicò un articolo intitolato "What is an Emotion?"<sup>12</sup>. La sua riflessione partiva dalla seguente domanda: "Perché di fronte ad un orso proviamo paura?" Il senso comune dichiarava (e afferma tuttora) che, di fronte ad un orso proviamo l'emozione della paura in quanto è pericoloso e, di conseguenza, scappiamo. Pertanto, James propose una prospettiva opposta: egli sosteneva che, di fronte all'orso, l'organismo ha una reazione essenzialmente fisica che, nel momento in cui viene percepita a livello cosciente, produce successivamente l'emozione della paura. L'emozione, per James, sarebbe, dunque, l'effetto sulla coscienza della retroazione da parte dell'organismo. In altri termini, non conosciamo il motivo per il quale abbiamo paura, ma abbiamo paura perché siamo spinti alla fuga. James inoltre sostiene che: «Uno stato mentale non può essere indotto immediatamente da un altro stato mentale, ma devono prima interpersi fra l'uno e l'altro manifestazioni corporee e l'affermazione più razionale è che noi ci sentiamo tristi perché piangiamo, in collera perché colpiamo, spaventati perché tremiamo»<sup>13</sup>. Per James, ciò che caratterizza le emozioni sono quindi le risposte fisiche che le accompagnano. L'aspetto mentale dell'emozione, il sentimento, dipende dalla sua fisiologia e non il contrario: sono le reazioni fisiologiche che ritornano alla mente come sensazioni fisiche che danno luogo al sentimento. La prospettiva di James creò le basi per un'indagine sulle emozioni che tenesse in considerazione la dimensione fisico-corporea, quale elemento sostanziale di

---

<sup>12</sup> W. James, "What is an emotion?", in *Mind* n.9, 1884, pp. 188-205.

<sup>13</sup> W. James, *Psychology: Briefer Course*, Collier Books, New York 1962, p.377 (cit. in Konner M., *L'ala impigliata*, Feltrinelli, Milano 1984, p. 128).

mediazione in quel fenomeno che chiamiamo emozione. Effettivamente, contenuti coscienti dell'emozione sono sostanzialmente delle percezioni di stati fisici: il cuore che accelera, la pelle che suda, una pressione al petto, una contrazione delle viscere, ecc. Appare sensato, quindi, considerare il coinvolgimento del corpo nel processo emozionale. La teoria di James è stata particolarmente importante proprio perché ha cercato di "dare corpo alle emozioni", sottraendole a quello spazio difficilmente esplorabile definito genericamente anima o mente. Inoltre, ha aperto la strada alla rivalutazione delle emozioni, come un modo di conoscere, proprio a partire dal corpo, per poi concludersi con il sentimento, ossia con l'esperienza emozionale cosciente. Il dibattito scientifico che si è aperto a partire dalla "teoria periferica delle emozioni formulata sia da William James che dal fisiologo Carl Lange, ha cercato di rispondere a questo quesito fondamentale: se fossero i sentimenti a causare le risposte emotive o se, al contrario, fossero le risposte emotive a causare i sentimenti. Negli anni Trenta, le ricerche di Walter Cannon e Philip Bard condussero questi fisiologi a pensare che le risposte fisiche sebbene facciano parte integrante delle emozioni, visto il tempo in cui esse avvengono, sostanzialmente più lungo rispetto alla percezione cosciente, si realizzano attraverso meccanismi indipendenti e separati rispetto alle emozioni coscienti: lo stimolo emotivo (che arriva all'organismo tramite i canali sensoriali che confluiscono nel talamo) produrrebbe i sentimenti per azione diretta sulla corteccia cerebrale. mentre attraverso circuiti paralleli, a mediazione ipotalamica, verrebbe generata una risposta fisica. Essi ipotizzavano dunque che le esperienze coscienti delle emozioni, cioè i sentimenti, dipendessero dall'attivazione della corteccia attraverso le fibre nervose che risalgono dall'ipotalamo, considerato il nucleo centrale della mente emotiva. Questa teoria è stata definita teoria centrale delle emozioni proprio perché le emozioni vengono collocate nel cervello e non più negli organi periferici come provarono a fare James e Lange. Inoltre, essa prende anche il nome di teoria del "cervello emotivo", in cui le risposte emotive e i sentimenti avvengono in parallelo.

### **1.5 Le prime teorie cognitive: la valutazione cognitiva**



La concezione evolutiva forniva una spiegazione credibile al senso delle emozioni rispetto al processo di adattamento e di sopravvivenza. Sull'onda della tripartizione del cervello sembrava possibile che le emozioni fossero originate dal cervello del paleomammifero e che le funzioni della corteccia avessero una funzione di regolazione su di esso. Su questa linea proseguì la ricerca e la speculazione sulle emozioni che condussero i sociopsicologi americani Stanley Schachter e Jerome Singer a creare l'ipotesi, di stampo cognitivista, nel 1962, secondo la quale sarebbero le attribuzioni e le spiegazioni cognitive operate dalla corteccia sugli stati fisici percepiti, a determinare quelli che diventano stati emotivi. Sostanzialmente, la retroazione dell'eccitazione fisica non sarebbe sufficiente a determinare il sentimento, ma fornirebbe solo un'indicazione sul fatto che sta accadendo qualcosa di significativo, senza specificare che cosa. È solo la successiva valutazione cognitiva della situazione che determinerebbe il sentimento. In altre parole, gli individui percepiscono sensazioni corporee che, a seconda di come vengono etichettate, generano un'emozione piuttosto che un'altra. Tramite i suoi esperimenti, Schachter dimostrò come i soggetti posti in stato di arousal (ossia di un generale stato di eccitazione, caratterizzato da una maggiore condizione attentiva-cognitiva di vigilanza e di pronta reazione agli stimoli esterni), se sono informati sulle reazioni che provano, le attribuiscono all'influenza dell'adrenalina e non cercano altre spiegazioni; invece, se sono disinformati, etichettano il loro stato come emozione. Pertanto la diversa interpretazione dipende dal contesto sociale in cui i soggetti si trovano. Anche per quanto concerne George Mandler, è doveroso distinguere tra attivazione dell'organismo (arousal) e interpretazione cognitiva. La prima è la percezione dell'attività del sistema nervoso simpatico, che essendo generica e indifferenziata, non può contribuire a definire la qualità delle emozioni o a renderle distinguibili tra loro. È al contrario, l'elaborazione cognitiva centrata sull'analisi del significato che gli eventi hanno in relazione alle aspettative della persona, che determina l'esperienza emotiva e la qualità delle emozioni. Secondo Mandler vi sono in pratica tre tipi di giudizi di valore prodotti dall'analisi del significato degli eventi: il primo consiste in una tendenza all'avvicinamento o alla fuga; il secondo, in valutazioni positive o negative determinate dall'influenza culturale; il terzo, il carattere di "familiarità" dell'evento. Per Mandler, quindi,

l'esperienza emotiva non può essere un processo inconscio ma necessita di consapevolezza da parte dell'individuo dei fattori che determinano il processo emotivo. Essa rientra nel corso dei normali processi di confronto fra la struttura degli schemi mentali e la struttura dell'informazione portata dall'evento: quando c'è congruenza tra le due strutture, la valutazione sarà positiva e le nuove informazioni saranno integrate nello schema attraverso un processo di assimilazione; quando, invece, non c'è congruenza, si attiva un processo emotivo la cui intensità dipenderà dall'ampiezza dell'incongruenza fra le previsioni o le aspettative prodotte dallo schema e le caratteristiche dell'evento. Le emozioni negative sono caratterizzate da valutazioni cognitive che non possono essere integrate nei vecchi schemi e richiedono delle ristrutturazioni cognitive attraverso dei processi di accomodamento. Per le teorie delle valutazioni cognitive (appraisal) non è la natura dell'evento a suscitare l'emozione bensì l'interpretazione, la valutazione che una persona fa dell'evento in relazione al proprio benessere. Infatti, uno stesso stimolo può essere valutato in maniera diversa in base all'individuo e al contesto e quindi può suscitare emozioni differenti. Secondo Frijda, gli atti percettivo-valutativi di un evento sono sia costituenti sia determinanti le emozioni: essi dunque, da un lato sono di per sé dei dati conoscitivi emozionali; dall'altro lato, sono in grado di produrre le emozioni. Magda Arnold è stata la prima studiosa che, negli anni Sessanta, ha definito le valutazioni cognitive come elementi che, da una parte, completano la percezione consentendo all'individuo di valutare rapidamente e in modo quasi involontario la positività o la negatività di un evento; dall'altra, producono una tendenza all'azione, vissuta come emozione, che si esprime con delle modificazioni dell'organismo fino a creare delle azioni manifeste. Arnold ha individuato inoltre tre dimensioni di giudizio di un evento: la prima, stabilisce la presenza o l'assenza dello stimolo; la seconda, stabilisce se è benefico o nocivo; la terza, infine, stabilisce se lo stimolo facilita il raggiungimento di uno scopo positivo o il sottrarsi a qualcosa di dannoso. Successive ricerche hanno riscontrato un sistema

valutativo molto più complesso. Ad esempio, il ricercatore Ira J. Roseman<sup>14</sup> propone cinque dimensioni valutative, cui corrisponderebbero tredici diverse emozioni. Vediamole più nel dettaglio:

1. Lo stato motivazionale, determinato dalla tendenza dell'individuo a cercare un premio o ad evitare una punizione;
2. Lo stato situazionale, che si riferisce alla presenza/assenza, nella situazione, del premio o della punizione, ossia dello stato motivazionale;
3. La probabilità, che si basa sulla valutazione della certezza o incertezza che un certo evento si verifichi;
4. La legittimità, ovvero la convinzione che una persona ha di meritarsi un premio o una punizione;
5. L'agente, con cui si distingue se un certo esito è il risultato di circostanze impersonali, da se stessi o da altre persone.

Quest'ultimo aspetto è importante poiché consente all'individuo di valutare la controllabilità dell'evento, decidendo appunto se dipende da se stessi, dagli altri o se è incontrollabile. Anche per Bernard Weiner le attribuzioni causali possono operare una differenziazione tra le emozioni<sup>15</sup>. Per citare qualche esempio, l'orgoglio è un'emozione che consiste nell'attribuire a sé il merito di successi e di eventi positivi; la rabbia, al contrario, nasce dall'attribuire agli altri un evento negativo per l'individuo. Secondo Weiner, lo sviluppo emotivo è dipendente e successivo allo sviluppo cognitivo, ossia alla formazione dei concetti che sostengono i giudizi di attribuzione causale. Altri importanti contributi teorici sul ruolo dei fattori cognitivi, si devono a Richard Lazarus che, sempre negli anni Sessanta, ha condotto importanti ricerche sui processi con cui si valuta la rilevanza e il significato personale di uno stimolo<sup>16</sup>. Il concetto più originale della sua teoria è quello di "coping", che fa

---

<sup>14</sup> I. J. Roseman, "Cognitive determinants of emotions: A structural theory", in P. Shaver (a cura di), *Review of personality and social psychology*, vol. V, Emotions, relationships and health, Sage, Beverly Hills, 1984.

<sup>15</sup> B. Weiner, "Attribution, emotion and action", in R. Sorrentino, E. T. Higgins (a cura di). *Handbook of motivation and cognition*, Guilford Press, New York, 1986.

<sup>16</sup> R. J. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York, 1966.

riferimento all'insieme delle strategie mentali e comportamentali che vengono messe in atto per fronteggiare una certa situazione. Lazarus distingue tra due tipi di coping: uno che consiste in azioni messe in atto per far fronte a situazioni di pericolo imminente; un altro che non comporta delle azioni ed è prettamente cognitivo, in quanto consiste in un'analisi del successo o del fallimento che le azioni dirette hanno prodotto (processo di ri-valutazione o reappraisal). Entrambi i suddetti processi sono componenti fondamentali della reazione emotiva, anche se al secondo spetta maggiormente il compito di mediare la risposta emotiva. Lo schema dell'intero processo per Lazarus potrebbe essere schematizzato nel seguente modo:

- 1) valutazione cognitiva dello stimolo → produce l'emozione (positiva o negativa);
- 2) gli elementi cognitivi ed emotivi influiscono sui processi di coping → produce una modificazione nella relazione tra l'individuo e l'ambiente;
- 3) rivalutazione cognitiva (reappraisal) che a sua volta modificherà la reazione emotiva.

Dunque, i processi di coping possono essere associati a modificazioni delle emozioni e l'intervento di questo mediatore a volte migliora e a volte peggiora lo stato emotivo, a seconda delle situazioni e dei soggetti. Frijda ha messo in rilievo come le valutazioni cognitive producano delle "tendenze" o "preparazioni all'azione", che, anche se non si trasformano in azioni manifeste, determinano le emozioni. Alcuni esempi di questi impulsi di predisposizione all'azione è possibile riscontrarli nell'avvicinamento o l'evitamento, l'attenzione o il prendere le distanze, il "ribollire internamente" o la preoccupazione, ecc. Tuttavia, l'esperienza empirica suggerisce che succitati impulsi, non scaturiscono necessariamente da una valutazione cognitiva delle cause che hanno prodotto tali reazioni. Anzi, più frequentemente, nell'esperienza scolastica si manifestano presso gli alunni come reazioni comportamentali, del tutto prive di valutazioni cognitive. Valutazioni consapevoli cui soltanto un lavoro di consapevolezza emozionale può consentire agli alunni di pervenire e che invece l'insegnante dovrebbe essere abituato a cogliere al volo registrandole, per intervenire, tempestivamente o in differita, ma comunque per tenerne conto nello strutturare la sua didattica. Tali

impulsi, nell'uomo, sostiene Frijda, sono sottoposti ad una valutazione cognitiva per stabilire la fattibilità e le possibilità di successo o meno per raggiungere gli scopi desiderati. Questa valutazione, se fosse sempre operante, potrebbe correggere il tipo di azione oppure anche inibirne la risposta. (In alcune specie animali, sappiamo che i programmi di azione sono rigidamente fissati e ogni stimolo suscita una reazione che non può essere inibita o regolata. Ma sul carattere generale di questo punto oggi diversi etologi non concordano più). Anche basandosi su queste riflessioni emerge l'importanza, succitata, di promuovere dei processi di consapevolezza emozionale sia negli allievi che negli educatori, in modo da favorire il riconoscimento degli impulsi emotivi e mettere in atto quelle azioni che possono determinare un esito positivo in rapporto all'evento emotivo. In campo educativo e didattico può essere di fondamentale importanza conoscere tali processi, in quanto mostrano come ogni evento produca una valutazione, cognitiva o meno, personale e soggettiva, dalla quale dipenderà il manifestarsi di un certo stato emotivo che a sua volta influenzerà l'insieme delle strategie mentali e comportamentali che verranno messe in atto per affrontare l'evento. L'insegnante, perciò, non può ignorare né la percezione emotiva né l'eventuale valutazione cognitiva attuate dall'alunno in rapporto agli eventi proposti. La riuscita favorevole del processo di apprendimento dipenderà anche dalla qualità delle impressioni emozionali e delle valutazioni cognitive operate dall'alunno, dalla sua predisposizione o "tendenza all'azione" e dal suo benessere emotivo.<sup>17</sup>

## **1.6 Il dibattito sull'inconscio emotivo**

La teoria della valutazione, di matrice cognitivista, ha dominato il panorama della ricerca sulle emozioni per decenni, perlomeno fino agli anni Ottanta. In questi anni, il sociopsicologo Robert Zajonc introdusse un'altra teoria sostenendo, sulla base di suoi esperimenti di stimolazione subliminale, che l'emozione precede la cognizione e non ne dipende. Nell'articolo pubblicato nel

---

<sup>17</sup> I.Sabatini, Emozioni e apprendimento, Università di Pisa, 2014-2015, pp. 40-45.

1980, dal titolo "Feeling and thinking: Preferences need no inferences"<sup>18</sup>, Zajonc sostiene che le preferenze (semplici reazioni emotive), potevano formarsi senza alcuna registrazione cosciente degli stimoli. Secondo Zajonc, le emozioni soggettive, molte volte, sono la primissima risposta che una persona fornisce ad un evento; le reazioni emotive, oltre ciò, non sono necessariamente accompagnate da pensieri e non compaiono più rapidamente rispetto alle valutazioni cognitive. A volte, ad esempio, noi proviamo una simpatia immediata per qualcuno che attraversa una stanza o un'avversione per qualcun altro, per il modo in cui risponde al telefono. In tali casi, si tratta di reazioni emotive che compaiono prima che noi disponiamo di informazioni sufficienti per valutare una persona su basi razionali. Il suo concetto di "affezione inconscia", inteso come elaborazione emotiva creata al di fuori della consapevolezza, ha messo in evidenza come le reazioni emotive possono aver luogo in assenza di consapevolezza degli stimoli, creando le basi per l'idea che emozione e cognizione siano due funzioni mentali differenti. A queste teorie si contrappone negli stessi anni Lazarus, che in linea con il pensiero di Magda Arnold, afferma che le nostre esperienze emotive sono sempre il risultato del pensiero, ossia di una valutazione cognitiva del significato degli eventi responsabili del nostro benessere qui ed ora. Secondo Lazarus, Zajonc avrebbe dato un'interpretazione poco corretta dei processi cognitivi, paragonandoli al pensiero intenzionale, razionale e consapevole. Per Lazarus un processo cognitivo così ponderoso non è la condizione necessaria e sufficiente dell'emozione. Al contrario, egli dichiara che prima di provare una normale emozione noi eseguiamo una valutazione degli eventi in modo rapido o inconscio, basando i nostri pensieri su informazioni minime, facendo ricorso persino a premesse irrazionali. Le valutazioni cognitive che si producono molto rapidamente e provocano una risposta emotiva immediata (ad esempio "Quell'orso sta per assalirmi") prendono il nome di "warm cognition", ovvero di processi cognitivi caldi e sono i precursori dell'emozione. Altri processi cognitivi, più lenti (ad esempio "Quell'orso ha una pelliccia nera molto folta") non destano alcuna emozione e vengono quindi definiti "cold cognition", ossia processi cognitivi freddi. Secondo

---

<sup>18</sup> R. Zajonc, Feeling and thinking: Preferences need no inferences, in «American Psychologist» n. 35, 1980, pp. 151-175.

Lazarus, i processi cognitivi caldi anticipano sempre le emozioni. Per l'appunto, volendo aprire una parentesi di riflessione in campo educativo e didattico, la differenza che gli psicologi cognitivisti hanno messo in rilievo tra il concetto di conoscenza (knowledge) e quello di valutazione cognitiva (appraisal), risulta interessante in quanto distingue le "conoscenze fredde" che non coinvolgono la persona (quelle conoscenze, sia concrete che astratte, organizzate dalla nostra mente in forma di concetti e idee), dalle "conoscenze calde" che, al contrario, si riferiscono direttamente allo stato della persona e alle sue relazioni con l'ambiente (quelle conoscenze personali che consistono di valutazioni compiute sul significato che le conoscenze hanno per il proprio benessere). Il pedagogo Paolo Orefice<sup>19</sup>, riflettendo sulla differenza tra saperi caldi e saperi freddi, sottolinea come col procedere dei gradi scolastici diminuisce progressivamente lo spazio e il tempo dedicato a forme esplorative del sapere di carattere creativo ed emotivo, invece aumenta, fino a diventare l'unica componente del processo d'istruzione, la presenza di conoscenze disciplinari e specialistiche<sup>20</sup>, sempre più elaborate ma isolate le une dalle altre e da ogni altro contesto. Si costruisce in questo modo "l'intellettuale separato", educato grazie ad un sapere disciplinare che diventa sempre più settorializzato. Lo studio, concepito in questo modo, esclude il vissuto soggettivo della personalità in formazione e finisce con l'annientare i significati di altra natura, come quelli di natura emozionale. Tuttavia, ben sappiamo che le conoscenze sono tutte collegate, sia quelle disciplinari che quelle più tipicamente personali. Anzi, sembra illusoria una conoscenza enciclopedica, "oggettiva", fredda e spersonalizzata, mirata esclusivamente a raccogliere, classificare e trasmettere le conoscenze. Come sostiene Donata Fabbri, «il nostro sapere deve per forza assomigliare a qualcosa per acquisire veridicità, e la prima somiglianza che gli si impone è quella della sua unicità soggettiva. Il mio sapere è ciò che io sono, è come lo esisto, è come io lo racconto agli altri. Il mio sapere assomiglia a me»<sup>21</sup>. Malgrado ciò, il

---

<sup>19</sup> P. Orefice, I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens, Carocci editore, Roma 2001.

<sup>20</sup> Quelle che Donata Fabbri chiama "enciclopedia" o "conoscenze in terza persona" e Francisco Varela chiama "scienza in terza persona", per differenziarla da una costituenda scienza indagata con metodi fenomenologici.

<sup>21</sup> D. Fabbri, Narrare il conoscere, in Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di), Formazione e narrazione, Cortina, Milano 1998, p. 7.

sapere soggettivo e personale, diventa anche comune dal momento in cui viene condiviso con gli altri. Pertanto, emozione e conoscenza si legano profondamente insieme e i saperi diventano "caldi", significativi per la propria esperienza. Se questa consapevolezza potesse crescere anche nei gradi scolastici superiori, forse si eviterebbe un inutile spreco di energie e risorse e si potrebbe limitare il preoccupante fenomeno, più volte segnalato, di "analfabetismo di ritorno" che coinvolge circa il 75% dei nostri studenti. Lazarus e Zajonc hanno continuato a polemizzare su chi venga prima, se l'emozione o la valutazione cognitiva, sulle pagine dell'*American Psychologist* (1984). Purtroppo, definire chi abbia ragione, se Zajonc o Lazarus, non è possibile, in quanto le critiche sollevate da entrambi sono certamente valide e significative. Tuttavia, questo dibattito ha sollevato numerosi e grandi problemi su come si possano misurare le valutazioni cognitive e sull'elaborazione inconscia delle emozioni, sebbene l'accento sia stato posto sulla consapevolezza e sugli aspetti verbalmente accessibili dell'emozione (le prove dell'esistenza di aspetti inconsci dell'emozione, infatti, sono state spesso ignorate o negate). La causa principale è senz'altro il fatto che le emozioni sono difficili da verbalizzare, in quanto operano in uno spazio psichico e neurale al quale la coscienza fatica ad accedere. I teorici della valutazione cognitiva, nonostante abbiano affermato l'importanza dei processi di valutazione cosciente nelle emozioni, non hanno comunque negato che esistano anche delle valutazioni a livello inconscio. Dopo Zajonc numerose ricerche sembrano confermare che l'emozione avviene principalmente per processi inconsci. Anche dal punto di vista evolutivo, possiamo pensare che prima di diventare coscienti e verbali, gli esseri umani siano stati a lungo inconsci e non verbali, per cui l'elaborazione inconscia è stata più la regola che l'eccezione. Unitamente a ciò, anche il neuroscienziato Joseph LeDoux, ha sostenuto che l'emozione e la cognizione sono funzioni mentali diverse ma interagenti e si è domandato in che modo il linguaggio e la coscienza (ovvero le funzioni evolute più recentemente) contribuiscano all'emozione e in quale maniera interagiscano con i sistemi più profondi, non verbali e inconsci<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> I. Sabatini, *Emozioni e apprendimento*, Università di Pisa, 2014-2015, pp.45-48.



## **1.6 Conclusioni**

Dopo aver esplorato, in questo breve excursus, le teorie classiche sulle emozioni, nel successivo capitolo, ho cercato di indagare su come lo studio delle emozioni sia entrato a far parte della ricerca pedagogica, quindi trattando in maniera più approfondita il rapporto tra le emozioni e l'apprendimento.

## INTRODUZIONE CAPITOLO II

All'interno del secondo capitolo, il cui titolo si avvicina sempre più al tema centrale del presente lavoro, ho scelto di descrivere il legame che unisce le emozioni all'apprendimento e per farlo ho ritenuto opportuno, se non necessario, iniziare proprio dalla nascita delle scienze "bioeducative" e della "neurodidattica", per poi spostare l'attenzione sempre più verso la memoria, ulteriore aspetto fondamentale del processo d'apprendimento. Pertanto, ho potuto focalizzarmi sul rapporto tra emozioni e memoria per poi man mano proseguire verso gli aspetti positivi e al contempo negativi che si sviluppano all'interno della memorizzazione di una disciplina o di un contenuto maggiormente impegnativo o difficoltoso. Infine, ho concluso ponendo l'attenzione sul divario tra ragione e sentimento, i quali, sia nel processo emotivo che didattico sembrano ricoprire un ruolo essenziale, se non proprio di primaria importanza.

## CAPITOLO II

### EMOZIONI E APPRENDIMENTO

*“Educare la mente senza educare il cuore significa non educare affatto”.*

*Aristotele*

#### 2.1 Emozioni e apprendimento

Dopo aver definito il concetto di emozione ed il legame che si instaura con l'intelligenza emotiva, è necessario definire il concetto d'apprendimento, inteso come un processo mediante il quale si acquisiscono nuove conoscenze ed in cui confluiscono diversi aspetti: strategie cognitive personali, esperienze individuali e collettive, stili d'apprendimento, fenomeni dell'ambiente circostante, informazioni e stimoli provenienti dalla realtà esterna, modelli, etc. Il processo di costruzione del sistema di conoscenza è determinato, per ogni individuo, dall'intersecarsi di componenti intuitive, quantitative e qualitative, sotto l'influenza di condizionamenti sociali, culturali ed emotivi. Ogni apprendimento, in quanto processo complesso e multi-determinato, deve tener conto delle esperienze relazionali del bambino all'interno del suo nucleo familiare, nel gruppo dei pari, nella realtà scolastica. Pertanto, è proprio la qualità dei rapporti che influenza l'apertura, la curiosità verso nuove esperienze, la capacità di percepire le connessioni e di scoprire i loro significati. Se da una parte, le relazioni inadeguate portano a una costruzione instabile della realtà e quindi possono creare disturbi delle categorie di spazio, tempo, causalità, dall'altra, le difficoltà di linguaggio e di apprendimento possono causare disturbi emotivi e comportamentali, che aumentano con il progredire dell'età. Emozioni e apprendimento sono, perciò, concetti collegati, in quanto entrambi sono ritenuti processi che hanno origine nella nostra mente. Apprendere significa acquisire conoscenze o competenze. L'

apprendimento richiede di pensare e i pensieri influenzano direttamente i vissuti emotivi. Il legame tra le suddette dimensioni è evidente nel momento in cui si valuta come ci si sente quando si apprende. Molti studi confermano l'ipotesi, secondo cui lo stato d'animo attuale è influenzato dal modo di pensare, dal modo di percepire gli eventi, da ciò che viene ricordato e dalle decisioni che si prendono<sup>23</sup>. Poiché non si è in grado di interpretare e vedere direttamente le emozioni provate, queste si possono percepire solo attraverso il comportamento, attraverso la visione soggettiva degli eventi stessi. Le emozioni negative possono essere la causa o l'effetto delle difficoltà di apprendimento. Ansia o depressione, rabbia o frustrazione possono interferire con l'apprendimento producendo disadattamento. L'espressione difficoltà di apprendimento, fa riferimento, generalmente, a tutti quegli ostacoli che gli alunni riscontrano nel processo di apprendimento dei contenuti disciplinari, con esiti significativamente negativi nei risultati scolastici. In uno studio di D'Andreagiovanni, Giammario e Addario, si è indagato circa le nuove ricerche in campo psicologico e pedagogico con una più efficace prassi educativo-didattica finalizzata all'integrazione scolastica. Partendo dal concetto di QI (quoziente intellettivo) e di QE (quoziente emotivo), nonché dalla differenza diagnostica tra il DAA (disturbo di apprendimento aspecifico) e il DSA (disturbo di apprendimento specifico), si è prefissato di ottimizzare l'integrazione scolastica del bambino o preadolescente con l'eventuale disturbo di apprendimento<sup>24</sup>. L'obiettivo è stato quello di formulare con esattezza una eventuale diagnosi differenziale del DAA, la cui natura è principalmente di ordine emotivo-relazionale, ma le cui manifestazioni sintomatiche nell'area dell'apprendimento sono spesso simili a quelle riscontrate nel DSA, la cui eziologia è di natura neuropsicologica. Per l'appunto, nella scuola, si assiste spesso ad una confusione tra i diversi aspetti diagnostici (depressioni infantili e comportamenti iperattivi) con ricadute negative sulla gestione/integrazione del soggetto e sulle programmazioni e valutazioni

---

<sup>23</sup> Goleman, D. (2011). *Intelligenza Emotiva (Che cos'è e perchè può renderci felici)*. Milano, BUR Rizzoli.

<sup>24</sup> D'Andreagiovanni, M., Giammario, R., Addario, B. (2002). *Apprendimento ed Emotività, Ricerca e Formazione*.

didattiche. Si è visto che, in 30 casi si è verificata una discrepanza tra il QI ottenuto con la scala WISC e il QI ottenuto con il test della figura umana. Questo potrebbe essere spiegato dalla presenza di fattori psicogeni – emotivi che guidano verso un DAA. Ci potrebbe essere una disfunzione nella working memory a causa, ad esempio, di traumi, forti disagi emotivi, inibizioni, tendenze alla depressione infantile, iperattività secondaria etc., che possono causare effetti determinanti sull' apprendimento, simili a quelli prodotti dalle disfunzioni neuropsicologiche specifiche. Ne emerge, così, un quadro clinico maggiormente attendibile che permette agli operatori di programmare attività didattiche più adeguate e funzionali, che terminano con una ricaduta notevole anche sulla stessa autostima<sup>25</sup>.

## **2.2 La nascita delle scienze “bioeducative”**

Il rapporto tra emozioni e apprendimento è stato trascurato per molto tempo dalle ricerche pedagogiche. A partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, si è manifestato l'inizio di un sostanziale interesse della ricerca pedagogica verso la biologia e le neuroscienze, che ha comportato l'esigenza di indagare sia l'influenza delle emozioni nei confronti del conoscere, sia le influenze esercitate dal cognitivo sull'emozionale. In Italia dobbiamo in particolare agli studi della pedagoga Elisa Frauenfelder<sup>26</sup>, a partire dagli anni Ottanta, il nascere delle "scienze bioeducative", un ambito di studi che tenta una sinergia tra la pedagogia, le scienze biologiche e le neuroscienze cognitive, senza tralasciare il legame con la psicologia e la filosofia. Secondo tale approccio l'apprendimento, visto come dispositivo evolutivo e adattivo, esprime il cammino di rielaborazione epistemica che contrassegna l'emergere della scientificità del pensiero consapevole dalle sue premesse (e continue integrazioni) senso- motorie e affettivo-emozionali; l'individuo esprime il proprio modificarsi in

---

<sup>25</sup> Federica Liso, Competenza Emotiva, <https://www.stateofmind.it/2018/05/competenza-emotiva-apprendimento/>

<sup>26</sup> Tra le sue opere principali è possibile consultare: E. Frauenfelder, *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori, Napoli 1983; E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia. Una nuova alleanza*, Liguori, Napoli 1994; E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma 2004.

sensu autopoietico<sup>27</sup>, nella interazione tra i domini sensoriali, emozionali e conoscitivi, e attraverso la disponibilità ad apprendere. I tre piani del potenziale conoscitivo, i domini dei sensi, delle emozioni e del pensiero, interagiscono con i tre campi del potenziale conoscitivo individuale: biologico, psichico e storico. Tale prospettiva di ricerca appare dunque integrata e non riduzionista, aprendo la strada al dialogo della pedagogia con le neuroscienze e con le scienze biologiche. A partire dagli stessi anni, anche altri pedagogisti e ricercatori hanno orientato le proprie ricerche per indagare la relazione di interdipendenza tra le emozioni e i processi cognitivi. Tra questi, sempre in Italia, cito Mariagrazia Contini, il cui iniziale lavoro, pubblicato nel 1992 con il titolo "Per una pedagogia delle emozioni"<sup>28</sup>, era finalizzato proprio a mettere in discussione e a superare la disgiunzione, ancora profondamente radicata, tra emozioni e conoscenza e a scoprirne le ricadute sulla riflessione e sulle pratiche educative. A questo testo è poi seguito il più recente "Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente- corpo-significati-contesti"<sup>29</sup>, scritto da Contini nel 2006 in collaborazione con Maurizio Fabbri e Paola Manuzzi, volto a superare ulteriori disgiunzioni e separazioni, come quelle tra cervello e mente, tra cervello e contesti sociali. Occorre, infatti, liberarsi dalle maglie della semplificazione riduzionista di certe prospettive delle neuroscienze che pretendono di spiegare in termini unicamente chimici e biologici l'intreccio estremamente complesso, culturale e personale, tra il mondo del pensare e quello del sentire che coabitano in una persona. Come ha affermato anche Gardner, «il cervello non si trova in un vuoto. È in un corpo che, a sua volta, vive in una cultura [...] e la cultura in cui gli accade di vivere diventa una determinante decisiva della sua struttura e della sua organizzazione"<sup>30</sup>. Dunque è necessario superare i paradigmi della disgiunzione e della semplificazione a favore del paradigma della complessità, che guarda alle molteplici connessioni tra

---

<sup>27</sup> Cfr. H. R. Maturana F. J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.

<sup>28</sup> M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>29</sup> M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo- significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

<sup>30</sup> H. Gardner, "Mente e cervello: nuove prospettive in educazione", in E. Frauenfelder, F. Santoianni (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002, p.179.

"mente-corpo-significati-contesti. La mente è incarnata, non solo in un corpo, ma anche in un mondo di relazioni con l'ambiente e con gli altri. Morin sostiene che l'educazione dovrebbe comprendere un insegnamento primario e universale che verta sulla condizione umana, perché siamo nell'era planetaria e un'avventura comune coinvolge tutti gli uomini. La cultura planetaria dovrebbe caratterizzarsi per il senso di solidarietà comunitaria e responsabilità etico-ecologica. Oltre a riconoscersi nella loro comune umanità, gli uomini devono riconoscersi nella loro peculiare diversità, individuale e culturale. La conoscenza è proprio l'anello di congiunzione tra culture, emozioni e saperi. L'essere umano, dotato di mente, corpo ed emozione, è un'entità sia pienamente biologica sia pienamente sociale e culturale. Solo contestualizzandosi, la conoscenza potrà essere pertinente. E le emozioni sono in stretta dipendenza con la conoscenza e con la qualità della vita. Saper gestire le emozioni significa avere la capacità di controllo su una dimensione personale che condiziona fortemente tutte le altre dimensioni della vita di una persona: pensieri, azioni, scelte. La capacità di riconoscere le emozioni, di saperle ascoltare, di poterle accogliere e di non inibirle, non è il frutto di una capacità personale che si sviluppa con la crescita e con la maturità intellettuale, ma è piuttosto una dimensione che pervade l'intera esistenza ed è condizionata dalla cultura. Sono proprio i "processi di inculturazione" che tramandano saperi, regole, usanze e tradizioni e quindi anche le modalità di gestire le emozioni. Emozione e conoscenza non sono termini antitetici: è fondamentale prendere consapevolezza che la prima non è opposta alla seconda e che le due dimensioni sono sempre in stretta relazione. La conoscenza umana, Infatti, è permeata di corporeità e di emozionalità, oltre che di razionalità. Orefice, in linea con il pensiero di Frauenfelder, delinea la teoria dei domini conoscitivi<sup>31</sup>, parlando di dominio sensoriale, dominio cognitivo e dominio emozionale e spiegando come essi siano profondamente intrecciati. La conoscenza inizia a livello sensoriale ed è proprio attraverso il canale senso-motorio che si giunge ad una prima conoscenza di tipo percettivo. Fin dalle sue prime forme sensoriali, la cognizione è comunque legata anche all'emozione, che dà la spinta, la

---

<sup>31</sup> P. Orefice, *La formazione della specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano 2003.

motivazione, ad apprendere. Il dominio emozionale svolge una funzione di mediazione tra il dominio sensoriale e quello cognitivo: i linguaggi dei sensi arrivano all'elaborazione cognitiva carichi della colorazione emozionale e questa, a sua volta, restituisce ai sensi significati cognitivi impregnati di valore emozionale. Scrive Orefice che << i saperi emozionali costituiscono la via che dalla corporeità del conoscere porta alla sua costruzione mentale, per poi rifare il percorso inverso: quando l'emozione diventa consapevole, grazie al potenziale razionale, trova i linguaggi dei sensi per esprimersi, grazie al potenziale sensoriale<sup>32</sup>>>. Più recentemente altri studi e ricerche hanno riscontrato che le emozioni, collegate a vari centri cerebrali, influiscono sulle capacità cognitive, quali l'attenzione, la memoria e la percezione. Le emozioni risultano quindi un aspetto essenziale per la formazione della personalità, in quanto strettamente connesse alla conoscenza, alla sensorialità, alla motivazione, all'affettività e perciò anche alla qualità della vita.

### **2.3 La “neurodidattica”**

Negli ultimi anni si sono aperti nuovi scenari per la didattica e l'educazione proprio a partire dall'incontro con le neuroscienze. Si parla di "neuropedagogia", "neuroeducazione" o "neurodidattica", per designare la nascita di un nuovo campo di ricerca e di intervento interdisciplinare grazie all'incontro di diverse discipline e tecnologie: neuroscienza cognitiva, didattica, psicologia dell'apprendimento e brain imaging. Secondo la definizione del neuroscienziato australiano J. G. Geake, la Educational Neuroscience sarebbe «la neuroscienza cognitiva che studia problemi di ricerca sollecitati dall'istruzione (educationally inspired<sup>33</sup>) In un rapporto di influenza reciproca e di collaborazione, sia la didattica che le neuroscienze possono imparare l'una dall'altra. Anche per la ricerca educativa si tratta di acquisire un nuovo paradigma all'interno del quale gli

---

<sup>32</sup> Ibid., p.53.

<sup>33</sup> Affermazione di J. G. Geake citato da Pier Cesare Rivoltella in Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, p. 38.



oggetti e i metodi della ricerca educativa vengono ripensati grazie agli apporti provenienti dalle neuroscienze. Vi sono infatti numerose scoperte neuroscientifiche che negli ultimi anni hanno fornito importanti indicazioni operative alla ricerca didattica. Tra queste possiamo citare: la teoria della plasticità del cervello, ossia la capacità del cervello di poter modificare le proprie connessioni interneuroniche e anche la possibilità di poter generare neuroni fino all'età anziana; il rapporto tra movimento fisico e potenziamento dell'apprendimento e della memoria; l'importanza del sonno per la memoria; la reciproca influenzabilità del clima sociale e della cultura della scuola con l'apprendimento; l'influenza delle emozioni sull'apprendimento.

Secondo Geake si delineano almeno quattro aree di ricerca e di intervento per la Neurodidattica. La prima area riguarda lo studio dell'apprendimento e dei suoi fattori: in questo campo di indagine rientrano le ricerche sui disturbi dell'attenzione e della memoria, sull'incidenza dello stress e della componente emotiva nei processi di apprendimento. La seconda area riguarda l'ambiente di apprendimento: il contesto sembra infatti avere una notevole influenza sull'attività cognitiva (dall'impatto del rumore, alla ventilazione, all'illuminazione fino al contesto relazionale sia scolastico che extrascolastico). La terza area è relativa al curriculum e si incentra maggiormente sulle questioni inerenti l'apprendimento delle singole discipline e su altre questioni prettamente didattiche (meglio una didattica per concetti o per contenuti? Quale tipo di didattica può maggiormente motivare gli alunni? In che modo fare uso delle nuove tecnologie nella scuola?..). La quarta area riguarda, infine, le questioni relative all'organizzazione scolastica come organizzare l'orario, le classi, i gruppi di livello, ecc. per un apprendimento efficace. Come emerge dal quadro delineato da Geake<sup>34</sup>, sono molti gli aspetti della didattica che possono essere indagati alla luce delle ricerche delle neuroscienze. Per quanto riguarda il mio lavoro, ho scelto di esaminare maggiormente il rapporto tra emozioni e conoscenza, in quanto risultano biologicamente ed evolutivamente congiunte. Le ricerche del

---

<sup>34</sup> J. G. Geake, *The Brain at School, Educational Neuroscience in the Classroom*, Open University Press, London, 2009.

neuroscienziato Antonio Damasio hanno offerto importanti conferme al legame inscindibile tra corpo e mente, tra emozioni e razionalità.

## **2.4 L'importanza dell'attenzione e della memoria nei processi d'apprendimento**

Damasio individua nei marcatori somatici il dispositivo che sta alla base dei due processi fondamentali per l'apprendimento: l'attenzione di base e la memoria operativa. La prima consiste nel processo che fa persistere un'immagine mentale mentre le altre si indeboliscono; la seconda trattiene le immagini, così separate, per un tempo prolungato. Damasio suggerisce l'interessante ipotesi che uno stato somatico, negativo o positivo, causato dalla comparsa di una data rappresentazione, agisca non solo come "marcatore" del valore di ciò che è rappresentato, ma anche come propulsore di attenzione e memoria operativa in attività. È come se tali processi siano stimolati o meno, proprio grazie alla valutazione, positiva o negativa, del soggetto: è esattamente il "valore" assegnato dai marcatori a certe immagini mentali che spiega il perché esse richiamino la nostra attenzione e attivino la nostra memoria operativa. Da qui l'importanza della motivazione e della percezione del senso di una determinata attività cognitiva, per l'attivazione e il mantenimento dei meccanismi dell'attenzione e della memoria. Il marcatore somatico sembra così predisporre e orientare l'intero corpo verso ciò che ritiene valido per l'organismo. Dunque per la razionalità, l'azione di pulsioni biologiche, stati corporei ed emozioni, costituiscono un fondamento indispensabile. Questo aspetto ci conferma ancora una volta che l'attenzione e la memoria possono essere favorite dal coinvolgimento dell'intero corpo del soggetto in formazione. E ciò sia a livello immediato e inconscio, attraverso l'attivazione di emozioni positive, sia a livello consapevole, attraverso la percezione del senso dell'esperienza e la sua valutazione positiva. Sappiamo infatti, secondo le teorie selettive dell'attenzione<sup>35</sup>, che essa dipende dal meccanismo di selezione dei segnali che vengono percepiti e si possono avere

---

<sup>35</sup> Cfr. P. C. Rivoltella, op. cit., p. 60.

sostanzialmente due processi di attenzione: quelli definiti "bottom-up", in cui l'attenzione è richiamata direttamente e involontariamente dallo stimolo esterno; quelli definiti "top-down", nei quali al contrario il processo di attenzione viene guidato volontariamente dalla corteccia. A livello neurologico, mentre nel primo caso sono i neuroni sensoriali che sollecitano le cellule a produrre la serotonina; nel secondo caso sono i neuroni della corteccia che sollecitano le cellule a produrre la dopamina (entrambi ormoni responsabili della trasmissione del segnale attenzionale). Dunque nella pratica didattica, è necessario essere consapevoli di tali dinamiche e promuoverle entrambe: le situazioni "bottom-up", stimolandole attraverso la proposta di attività accattivanti e spiazzanti, che possono sorprendere il soggetto e coinvolgerlo attraverso i sensi in maniera involontaria; le situazioni "top-down", tramite il coinvolgimento volontario, facendo prendere consapevolezza del senso delle attività proposte e percependo la motivazione per quello che si sta facendo. Dunque, il contesto di apprendimento, favorendo l'attenzione e il coinvolgimento attivo della persona, ne facilita anche i processi di memorizzazione a lungo termine, come ci dimostrano gli importanti studi sulla memoria di Eric Kandel<sup>36</sup>. Anche nel processo di percezione è l'intero organismo che interagisce con l'ambiente: quando vediamo, udiamo, tocchiamo, gustiamo, annusiamo, partecipano sia il corpo che il cervello. Quindi percepire l'ambiente non può ridursi al cervello che riceve segnali diretti da un certo stimolo, ma è l'organismo che si modifica attivamente durante la percezione. Ogni volta che si ha un'interazione tra organismo e ambiente, il cervello modifica le rappresentazioni del corpo. Allo stesso tempo al corpo affluiscono segnali provenienti dal cervello e il corpo si modifica ancora, in un'interazione dinamica continua. Dunque per Damasio non si può concepire la mente senza che essa sia incorporata, come hanno affermato anche altri studiosi in vari campi come George Lakoff, Mark Johnson, Eleanor Rosch, Francisco Varela e Gerald Edelman.

---

<sup>36</sup> Cfr. E. R. Kandel (2006) tr. it. *Alla ricerca della memoria, La storia di una nuova scienza della mente*, Edizioni Codice, Torino 2007.

## 2.5 Emozioni e memoria

Anche il neurobiologo Joseph LeDoux ha sostenuto il forte legame tra le emozioni e la ragione. Egli ha studiato in particolare il modo in cui il cervello percepisce gli stimoli emotivamente eccitanti e vi risponde, come si formano i ricordi emotivi e il modo in cui i nostri sentimenti coscienti emergono dai processi inconsci. LeDoux affronta la sua ricerca sul cervello e sulle emozioni in un'ottica evolucionistica e questo è un aspetto particolarmente interessante del suo lavoro. Mette in evidenza come il rapporto tra struttura e funzione non sia solo legato a precise regioni cerebrali, ma anche a complesse dinamiche di interazione fra le stesse. Insiste, inoltre, sul fatto che emozione e cognizione dipendono da sistemi cerebrali distinti (rispettivamente: sistema limbico, più antico, e neocorteccia, più recente), ma collegati e interagenti. Infine, riconduce molte emozioni (come la paura) e molte funzioni superiori (come la memoria). Solitamente colleghiamo alla memoria il ricordo cosciente, ma la memoria non è solo quella dichiarativa o esplicita: c'è un altro sistema di memoria, detta procedurale, che forma dei ricordi impliciti. I ricordi espliciti <sup>37</sup>sono collegati strettamente a ciò di cui ci si occupa durante l'esperienza, mentre i ricordi emotivi impliciti possono cogliere aspetti che sfuggono all'attenzione e alla consapevolezza. L'apprendimento di un'abilità, l'innescare e il condizionamento classico sono tutti esempi di un apprendimento implicito e procedurale. Maria Antonella Galanti parla della memoria implicita come di una memoria involontaria, «legata particolarmente alla memoria del sentire, quella cioè deputata a conservare le emozioni e gli affetti. [...] Essa non si esprime in immagini né, tanto meno, in pensieri o in parole, ma prevalentemente attraverso sensazioni arcaiche di benessere o di disagio legate ai recettori di vicinanza: il tatto, l'olfatto e il gusto<sup>38</sup>». Mentre la memoria cosciente, dichiarativa o esplicita, è mediata dall'ippocampo e dalle aree corticali connesse, le diverse forme di memoria inconscia o implicita sono mediate da altri sistemi. Un sistema di memoria implicita è quello della "memoria emotiva" che comprende l'amigdala

---

<sup>37</sup> Ovviamente sappiamo da numerose ricerche (a partire da quelle di Bartlett) che i ricordi espliciti non sono la copia dell'esperienza che li ha creati: si tratta infatti di ricostruzioni realizzate al momento del loro richiamo e lo stato del cervello in quel momento può influire sul modo in cui gli elementi lontani vengono richiamati.

<sup>38</sup> M. A. Galanti, *Smarrimenti del sé* Educazione e perdita tra normalità e patologia, ETS, Pisa 2012, p. 67 e p. 82.

e le aree collegate, Questi sistemi funzionano solitamente in parallelo, anche se si incontrano nella "memoria di lavoro" (che è memoria a breve termine) e nella creazione dell'esperienza cosciente immediata. Senza l'eccitazione emotiva provocata dal sistema implicito, la memoria cosciente sarebbe emotivamente piatta: è grazie alla loro interazione che il ricordo di emozioni passate assume una qualità emotiva. Per questo, infatti, i ricordi coscienti possono provocare tensione e ansia. Al tempo stesso può succedere che degli stimoli elaborati implicitamente attivino l'amigdala senza attivare dei ricordi espliciti, oppure senza che siano rappresentati nella coscienza: questo spiega l'insorgere di paure apparentemente immotivate o delle fobie. LeDoux cerca di capire la natura dei disturbi ansiosi e i suoi collegamenti con la memoria: ad esempio, egli rileva che una condizione di lieve stress (attraverso gli effetti favorevoli dell'adrenalina) può rafforzare la formazione di ricordi espliciti; mentre una condizione di stress intenso e prolungato (attraverso l'innalzamento del livello degli steroidi surrenali) può al contrario danneggiare l'ippocampo e quindi la memoria esplicita. Lo stress sembra, invece, non influenzare il funzionamento dell'amigdala: per questo è possibile avere pochi ricordi coscienti di un'esperienza traumatica e, al tempo stesso, formare dei ricordi emotivi inconsci impliciti molto forti che possono determinare uno stato intenso di ansia. I ricordi inconsci di paura, stabiliti attraverso l'amigdala, sembrano così impressi nel nostro cervello che, secondo alcuni studiosi, potrebbe essere impossibile eliminarli e, al massimo, possiamo sperare di riuscire a controllarli. Ci sono quindi molti sistemi di memoria nel cervello, ognuno dedicato ad apprendimenti e funzioni diverse. Un'altra distinzione importante è quella tra la memoria a breve termine" o di lavoro, che dura da alcuni secondi a qualche ora, e quella a lungo termine, che dura da pochi minuti a una vita intera. Oggi sappiamo che questi due processi di memoria sono mediati da sistemi cerebrali diversi la memoria a lungo termine è mediata dal sistema del lobo temporale, mentre quella a breve termine, detta anche memoria di lavoro, è mediata dal sistema della corteccia frontale LeDoux mette in evidenza come la memoria di lavoro dipenda non solo dai dati dell'esperienza immediata, ma anche dai dati forniti dalla memoria a lungo termine Al tempo stesso quest'ultima influisce sulla percezione sensoriale dei dati dell'esperienza. Pertanto abbiamo sia un'elaborazione degli stimoli dal basso verso

l'alto (dall'elaborazione sensoriale alla memoria a lungo termine), sia dall'alto verso il basso (dalla memoria a lungo termine alla percezione). La memoria di lavoro si trova quindi all'incrocio tra queste due forme di elaborazione e rende possibile il pensiero e il ragionamento. Oggi molti scienziati cognitivisti, condividono l'idea che la memoria di lavoro sia un elemento chiave dal quale emerge la coscienza. Il ruolo del corpo è dunque essenziale perché ci sia un'esperienza emotiva: esso fornisce le sensazioni che caratterizzano l'emozione, attraverso un meccanismo di retroazione somatico e viscerale che ritorna al cervello. Pertanto l'esperienza emotiva cosciente è il risultato di un sistema complesso che interagisce e che coinvolge i diversi sistemi di memoria. Per tale ragione, anche in ambito educativo e formativo, si dà sempre più importanza al contesto emotivo. Come vedremo più avanti, recenti ricerche che indagano il ruolo delle emozioni nell'apprendimento, confermano che le emozioni positive favoriscono l'attivazione di funzioni utili all'apprendimento (in primis della memoria a lungo termine), al contrario delle emozioni negative che, invece, le sfavoriscono. In particolare nel campo dell'educazione matematica, alcune ricerche<sup>39</sup> hanno evidenziato come i fattori affettivi e cognitivi interagiscano profondamente: questo ha consentito di aprire lo studio sulle difficoltà di apprendimento anche al ruolo dei fattori affettivi e delle emozioni, mentre prima d'ora tali difficoltà erano ritenute per lo più riconducibili a difficoltà cognitive, epistemologiche o motivazionali. Pertanto, per poter comprendere più efficacemente l'analisi dei meccanismi emotivi compiuta da LeDoux, è opportuno soffermarsi sullo studio di un'emozione specifica: la paura. Si tratta tra l'altro di un'emozione molto presente nel contesto scolastico e che può in larga parte essere un fattore determinante di insuccesso.

## **2.6 I meccanismi emotivi della paura**

---

<sup>39</sup> Cfr. R. Zan, *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*, Springer-Verlag, Milano 2007.

La paura è un'emozione molto antica legata ad un comportamento difensivo, che probabilmente si è evoluto indipendentemente dai sentimenti coscienti e quindi fa parte dell'inconscio emotivo. Essa accomuna sia gli esseri umani che gli animali, per questo è possibile studiare le reazioni di paura negli animali per chiarire i meccanismi della paura umana. Ovviamente non tutti gli animali reagiscono allo stesso modo e tra le categorie generali delle risposte di difesa può esserci molta variazione. Quello che distingue le reazioni di paura umane da quelle di altri animali non è tanto la maniera in cui la paura si esprime, quanto gli stimoli che attivano il meccanismo di valutazione del sistema difensivo. Le emozioni sono determinate, oltre che da una base biologica, anche dai fattori sociali e quindi cognitivi. La paura ha da sempre inciso profondamente nel tessuto mentale delle persone e della società. Molti filosofi, tra cui Kierkegaard, Heidegger e Sartre, hanno affermato che la paura e l'angoscia contraddistinguono l'esistenza umana. Per comprendere i meccanismi della paura, inizialmente è stato studiato il "condizionamento alla paura". Si tratta di un processo, automatico e inconscio, che trasforma degli stimoli privi di senso in segnali di allarme; quindi, indica delle situazioni potenzialmente pericolose grazie a precedenti esperienze vissute in situazioni simili. Ivan Pavlov è considerato lo scopritore di questo processo, attraverso il celebre esperimento del cane del 1903: il cane emette saliva (risposta condizionata) al suono di una campana (stimolo condizionato o appreso), se in precedenza l'ha sentita mentre mangiava un buon boccone di carne (stimolo incondizionato o naturale). Nel condizionamento alla paura avviene sostanzialmente lo stesso processo quando uno stimolo condizionato viene associato ad uno stimolo incondizionato, il primo è sufficiente ad innescare uno stato di paura che causa svariate risposte fisiche (dalla variazione della frequenza cardiaca o dell'attività delle ghiandole sudoripare ad altre). Dunque, il condizionamento alla paura è una reazione automatica, innata, che può essere attivata sia da inneschi naturali che appresi. Fa parte del nostro patrimonio genetico, fornitoci dall'evoluzione, per imparare ad acquisire informazioni su stimoli dannosi o potenzialmente tali. Lo studio sul condizionamento alla paura può essere molto utile per capire i meccanismi che regolano i ricordi emotivi e processi sottostanti alla paura cosciente negli esseri umani. LeDoux ha cercato di indagare i meccanismi della paura, partendo

dall'analisi del modo in cui il cervello percepisce gli stimoli emotivamente eccitanti e vi risponde. È stato lui in particolare, ad aver scoperto il ruolo centrale dell'amigdala nella percezione del pericolo e nelle conseguenti risposte emotive. L'amigdala, piccola regione del proencefalo, riceve sia direttamente i segnali provenienti dal talamo sensoriale (la strada bassa"), sia quelli che sono passati dalla corteccia sensoriale (la 'strada alta"), per questo dà sia la possibilità di una reazione immediata ad uno stimolo potenzialmente pericoloso, sia la possibilità di un controllo delle risposte emotive. Inoltre l'amigdala riceve segnali anche dall'ippocampo che hanno l'importante funzione di stabilire il contesto emotivo, attraverso il richiamo dei ricordi espliciti. Quindi, grazie a queste molteplici connessioni, l'amigdala è in grado di elaborare l'importanza emotiva di una situazione pericolosa in modo automatico e involontario. Questo meccanismo veloce è stato fondamentale per garantire la sopravvivenza dell'individuo e della specie. Ma anche la cognizione ha un ruolo importante nell'affrontare una situazione di pericolo: dopo la reazione immediata è necessario, infatti, decidere quale azione sia necessario intraprendere. Quindi l'elaborazione cognitiva ci consente di passare dalla reazione all'azione. Dalle ricerche più recenti (tra cui anche quelle condotte da Antonio Damasio) sappiamo che la decisione e la progettazione dell'azione dipendono da alcune regioni della corteccia prefrontale, che sono anch'esse collegate all'amigdala e ad altre zone coinvolte nei comportamenti emotivi (tra cui i gangli basali). In conclusione, LeDoux rileva che attualmente l'influenza dell'amigdala sulla corteccia è superiore rispetto a quella della corteccia sull'amigdala, ciò significa che, mentre i pensieri attivano facilmente le emozioni attraverso l'amigdala, non sono molto bravi a placarle. In un'ottica evolutiva, dato che le connessioni tra la corteccia e l'amigdala sono molto più consistenti nei primati che negli altri animali, è possibile pensare che la corteccia prenda a poco a poco il controllo dell'amigdala e che nel futuro gli esseri umani saranno capaci di controllare meglio le proprie emozioni. Ma l'ipotesi preferita da LeDoux è che nel futuro non siano tanto le cognizioni



corticali a dominare i centri dell'emozione, quanto che si crei un maggiore equilibrio e una più armoniosa integrazione e collaborazione tra cognizione ed emozione<sup>40</sup>.

## **2.7 Tra emozioni e ragione: emisfero destro e emisfero sinistro**

Fin dalle prime indagini anatomiche, il cervello è apparso come un "organo doppio", formato da due parti simmetriche, gli emisferi, collegati tra loro da un ponte di fibre nervose, detto "corpo calloso". Dagli studi di pazienti che avevano subito la separazione dei due emisferi mediante la scissione del corpo calloso, nella seconda metà del Novecento, l'équipe guidata dal neurobiologo statunitense Roger Sperry evidenzia la diversità funzionale dei due emisferi. Mentre l'emisfero destro elabora i dati in modo rapido, spaziale, non verbale, sintetico e globale; l'emisfero sinistro analizza i particolari, scandisce lo scorrere del tempo, programma, svolge funzioni verbali, di calcolo, lineari e simboliche. Le ricerche svolte da Sperry e dai suoi collaboratori (tra cui Michael Gazzaniga, Joseph LeDoux, David Hubel e altri) hanno dato un contributo fondamentale alla comprensione del funzionamento del cervello umano, ottenendo, tra i vari riconoscimenti, anche il Premio Nobel per la Medicina e la Fisiologia nel 1981. Gli studi successivi sono stati mirati ad approfondire la diversità emisferica nel suo complesso e in rapporto all'ambito di competenza di ciascun emisfero. Ciò che è emerso è stata una caratterizzazione dell'emisfero dominante, quello sinistro, deputato al "logos", al pensiero analitico e astratto, alla razionalità, alla linearità, al calcolo e alla tecnica, come predominante "maschile"; al contrario, l'emisfero minore, quello destro, deputato al "pathos, al pensiero intuitivo e concreto, alla comprensione, alla sintesi e globalità, alla creatività, all'estetica e all'arte, come predominante "femminile". Risulterebbe in questo modo confermata l'opposizione classica tra emozione e ragione, rinforzata anche da una separazione di genere, tra "mente femminile" e "mente maschile". A queste separazioni se ne aggiunge un'altra: quella tra la mente dell'artista e la mente

---

<sup>40</sup> I. Sabatini, *Emozioni e apprendimento*, Università di Pisa, 2014-2015, pp. 72-74.

dello scienziato, la prima creativa e la seconda metodica. Come conseguenza, si è pensato anche che possano esistere stili di apprendimento diversi a seconda che le persone siano "cerebrodestre" o "cerebrosinistre". Geake a queste idee ingenuie ha dato il nome di "neuromitologie", spiegando che sono dovute ad una sovrainterpretazione del ruolo delle neuroscienze nella comprensione di alcuni fenomeni connessi con l'apprendimento. Purtroppo, tali modelli impliciti del funzionamento della mente influenzano poi l'agire quotidiano degli insegnanti. Tra queste "neuromitologie", Pier Cesare Rivoltella<sup>41</sup> individua anche la separazione tra "cervello destro" e "cervello sinistro". Sappiamo, infatti, dagli studi più recenti e grazie anche al perfezionamento degli strumenti di indagine neurologica (come la fMRI o la PET), che la distinzione dicotomica tra emisfero destro ed emisfero sinistro appare un po' troppo semplicistica ed incompleta: è stato riscontrato che il cervello ha una struttura reticolare e le connessioni tra le diverse aree rappresentano un fattore cruciale per il suo funzionamento. Pertanto risulta difficile immaginare che le specificità dei due emisferi siano così distinte da poter configurare stili cognitivi altrettanto distinti. Altri studi recenti stanno sfatando il preconcetto che creatività e razionalità non possano coesistere nello stesso soggetto: numerose ricerche hanno dimostrato che i processi mentali che contribuiscono all'atto creativo coinvolgono diverse aree in entrambi gli emisferi del nostro cervello. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, gli stessi studi di Damasio hanno messo in luce il ruolo fondamentale svolto dall'emozione all'interno delle scelte razionali che guidano la nostra esistenza. Il neuroscienziato Elkhonon Goldberg ritiene che «ciascuno dei due emisferi cerebrali è implicato in tutti i processi cognitivi, ma il grado di coinvolgimento relativo varia a seconda del principio novità-routine<sup>42</sup>». La sua ipotesi è che l'emisfero destro sia responsabile della ricerca di modelli di soluzione per situazioni nuove che il soggetto non ha mai sperimentato, mentre l'emisfero sinistro costituisca il "deposito" del pattern di comportamento già consolidati e sia responsabile del loro utilizzo per lo svolgimento di compiti familiari. Il rapporto tra i due emisferi sarebbe dinamico: Il centro di gravità cognitiva si sposterebbe

---

<sup>41</sup> PC Rivoltella, op. cit.

<sup>42</sup> E Goldberg (2009), tr. it. La sinfonia del cervello, Ponte alle Grazie, Milano, 2010, p. 108, citato da P. C. Rivoltella in op. cit., p. 122.

da destra a sinistra in relazione all'esecuzione di compiti più o meno innovativi. Questa ipotesi si collega alla distinzione tra due processi di soluzione di problemi: il "Veridical Decision Making" (VDM) e "Adaptive Decision Making (ADM). Il primo processo consiste nell'individuazione dell'unica risposta possibile alla soluzione di un problema e, ovviamente, si può utilizzare soltanto in situazioni problematiche che ammettono una sola risposta corretta (pensiamo alle classiche domande di scuola, ad esempio: "Qual è il valore della radice quadrata di 2?"). Il secondo processo, invece, è molto più complesso, in quanto comporta una strategia decisionale, dato che non esiste un'unica risposta possibile, anzi spesso la stessa situazione problematica richiede soluzioni diverse in momenti diversi (queste sono le situazioni concrete nelle quali ci imbattiamo ogni giorno). È importante osservare che mentre nella vita è più frequente trovarsi nelle condizioni di dover utilizzare il processo ADM per la soluzione di situazioni problematiche, a scuola succede esattamente il contrario. ai nostri studenti poniamo domande e problemi per la cui soluzione esiste una sola risposta corretta. Ad essi, in pratica, chiediamo delle capacità di memorizzazione e di gestione di routine. Occorrerebbe, invece, stimolare l'utilizzazione di entrambi i processi cognitivi e, quindi, di entrambi gli emisferi, proponendo problemi più significativi e vicini alla vita reale, come nelle situazioni di "problem solving".

Secondo l'analisi che ne fa Laborit, la nostra civiltà occidentale ha privilegiato le attività dell'emisfero sinistro, perché è stato proprio grazie a quelle attività che l'uomo occidentale ritiene di essere riuscito a dominare gli ambiti del sapere, della produttività e del potere. Egli scrive che fin dalla più tenera infanzia si è "castrato" il funzionamento dell'emisfero destro, obbligando il bambino a imparare le tabelline e risolvere problemi sui rubinetti, giudicando la presunta "intelligenza" di una persona, garantendole quindi la riuscita sociale, dal modo in cui si serviva dell'attività dell'emisfero sinistro<sup>43</sup>». Per molto tempo, infatti, la capacità di immaginazione, la creatività, il gusto estetico, la capacità di comunicare e di sintonizzarsi con la tonalità emotiva dell'altro, sono state valutate capacità inferiori

---

<sup>43</sup> H. Laborit, *La colomba assassinata*, Mondadori, Milano 1985, p. 47.

e meno importanti. La scuola, con l'organizzazione "gerarchica" delle diverse discipline, rispecchia ancora in buona parte questa convinzione. Ma quel che è peggio è che perpetuare una certa impostazione, contribuisce a sviluppare solo un certo tipo di "cervello" a discapito dell'altro.

## **2.8 Conclusioni**

Così come evidenziato nel presente capitolo, lo stile educativo, può influenzare lo sviluppo cerebrale del bambino, scoraggiando certi tipi di processi cognitivi e favorendone altri. Occorrerebbe pertanto utilizzare il potenziale di ricchezza implicito nella plasticità cerebrale per lo sviluppo più ampio possibile di entrambi gli emisferi, sia quello sinistro che quello destro, per favorire l'approfondirsi della sensibilità e l'apertura dell'intelligenza. La scuola così potrebbe, non remare contro, ma assecondare di fatto la naturale complementarità già esistente tra i due emisferi. Pertanto, nel prossimo ed ultimo capitolo, analizzerò l'aspetto emotivo dell'apprendimento soffermandomi sul ruolo che esso gioca nel bambino, cogliendone risvolti positivi e non e le relative strategie didattiche.

### **INTRODUZIONE CAPITOLO III**

Giunti ormai al termine di questo meraviglioso viaggio all'interno delle emozioni, ho scelto di intitolare il terzo ed ultimo capitolo esattamente come il titolo del presente lavoro e cioè "Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento dei bambini". Infatti, ritengo che proprio in quest'ultima parte sia racchiuso il cuore dell'argomento al quale desideravo fortemente arrivare. Saper e poter descrivere e riconoscere le emozioni durante l'apprendimento, in generale, è qualcosa che non può far altro che arricchirci, non solo da un punto di vista lavorativo o puramente culturale ma anche personale, per cui è stato necessario fornire una descrizione completa degli aspetti emotivi. Tuttavia, ho scelto di soffermarmi sul modo in cui vivono le emozioni i bambini in quanto ritengo siano loro la mia fonte d'ispirazione e di accrescimento quotidiani. Infatti, nel corrente capitolo ho avuto modo di scendere nello specifico non solo di strumenti o attività di gioco da me personalmente sperimentati, ma ho anche potuto descrivere gli elementi essenziali che fanno da cornice ma al tempo stesso da riempimento del contesto educativo, quali il gruppo-classe, l'insegnante e la scuola in generale.

**CAPITOLO III**

**IL RUOLO DELLE EMOZIONI NELL'APPRENDIMENTO DEI**

**BAMBINI**



### **3.1 Educare alle emozioni a scuola**

La scuola ha un ruolo centrale nell'educazione emotiva. Per educazione emotiva si intende la capacità di riconoscere e comprendere le emozioni, dominarle senza reprimerle al tal punto da trasformarle in uno strumento prezioso per la conoscenza dell'altro da sé. In primo luogo, la formazione emotiva avviene in famiglia ed in stretta collaborazione, poi, con la scuola. La scuola oltre ad esser lo spazio ideale per lavorare sulle emozioni, in quanto luogo in cui la maggior parte degli individui passa più tempo negli anni fondamentali della propria formazione, permette di rendere quel tempo molto significativo in termini di trasmissione di valori, oltre che di conoscenze. L'educazione emotiva in aula non deve diventare una disciplina a sé, rigidamente intesa, da aggiungere alle materie curricolari e per la quale l'insegnante sia chiamato a trovare il tempo, il luogo e i materiali necessari al fine di sviluppare e portare a termine il programma. Deve e può, invece, diventare una compagna di viaggio dei saperi cognitivi, dello sviluppo delle competenze e delle abilità. In tutto questo il compito

fondamentale spetta agli insegnanti che devono essere in grado di attivare, costruire, implementare nei bambini le capacità di identificare, gestire e modulare il loro mondo emozionale interno<sup>44</sup>.

### **3.2 Il ruolo dell'insegnante**

Collegandomi a quanto appena detto nel paragrafo precedente, senza alcun dubbio, un ruolo preponderante è quello rivestito dall'insegnante, il quale avvalendosi del canale emotivo, può efficacemente e correttamente rendere l'apprendimento più significativo. Numerose volte l'insegnante ha modo di sentire frasi quali "Questo mi piace" o ancora "Non sono bravo a fare questo", "Ho paura di non riuscire". La prima risposta da parte dello studente a una proposta didattica è inizialmente emotiva e un docente non può prescindere da questo, adducendo come giustificazione che il ruolo che riveste non prevede di occuparsi di questione emotive ma solo di contenuti, obiettivi o competenze. Come detto in precedenza, lasciar fuori dalla formazione le emozioni, significherebbe rendere la classe un luogo freddo, in cui le relazioni diventano impersonali e i contenuti didattici sterili e asettici. Allo stesso tempo non connettersi sincronicamente con le emozioni degli studenti può provocare negli insegnanti momenti di sconforto, stati emotivi negativi, giornate scolastiche faticose e persino numerose situazioni conflittuali. Diventa quindi di vitale importanza non solo dotare gli studenti di un bagaglio emotivo consapevole e frutto di interventi progettuali efficaci, ma anche fare in modo che gli stessi insegnanti pratichino quotidianamente un insegnamento emotivo al fine di sviluppare risposte costruttive ai propri bisogni affettivi e emotivi.

Ho riportato, perciò, alcuni suggerimenti affinché gli insegnanti possano sviluppare un'abitudine affettiva quotidiana, funzionale a un benessere emotivo prolungato e consapevole.

#### **1. Gioire del successo dei propri alunni e comunicarlo in modo chiaro**

---

<sup>44</sup> Non Solo Pedagogia srls, Educare alle emozioni a scuola: attività e metodologie, <https://nonsolopedagogia.it/educare-alle-emozioni-a-scuola/>



Imparare cose nuove, affrontare l'errore e superarlo, avvicinarsi all'ignoto senza timore sono tutte azioni che rendono lo studente parte attiva nell'apprendimento e gli forniscono il senso di empowerment funzionale al successo formativo. Ma un rispecchiamento da parte dell'insegnante aggiunge al risultato raggiunto dallo studente quel valore in più che rende l'allievo ancora più soddisfatto del successo ottenuto. Un sorriso, un complimento, una soddisfazione manifesta sono gesti che rendono l'apprendimento ancora più significativo.

## **2. Cambiare le prospettive per affrontare le sfide quotidiane**

Ogni insegnante si trova ad affrontare quotidianamente continue sfide didattiche, relazionali e comunicative che mettono spesso in discussione il proprio ruolo e che lo fanno uscire da scuola amareggiato e sconfitto. Per ovviare a tutto ciò, potrebbe essere utile, mentre si pensa a quello che è accaduto in classe, cambiare la prospettiva di analisi. Ad esempio, in episodi in cui uno studente cerca il conflitto, anziché prenderla sul personale, si potrebbe pensare che la sua capacità di controllare gli impulsi sia ancora in formazione e che quindi sarebbe utile per lo studente essere aiutato a comprendere che le sue azioni e parole hanno delle conseguenze; oppure sarebbe di aiuto pensare che a volte più di una correzione gli studenti hanno bisogno di una vittoria. Quando poi i genitori si lamentano del suo operato, l'insegnante potrebbe domandarsi come comunicare in modo più chiaro le sue richieste al fine di evitare le normali frustrazioni che provocano nei genitori, nella consapevolezza di come alcune richieste abbiano una ricaduta importante sulla vita familiare.

Cercare quindi di volgere il proprio sguardo verso il potenziamento dell'ottimismo piuttosto che verso l'isolamento disfattista potrebbe migliorare nell'insegnante il benessere a scuola.

## **3. Evitare di incasellare gli studenti in categorie**

La categorizzazione è sempre stata necessaria fin dall'antichità per garantire la sopravvivenza della specie e per facilitare le quotidiane interazioni. Chiaramente questo accade anche a scuola, in cui si individua la bambina studiosa, lo studente rigoroso, l'allievo buffone, il bambino oppositivo ecc. Queste etichette possono diventare molto pericolose in quanto, seppur a volte fatte con tutte le buone intenzioni, limitano la personalità di uno studente ad un unico aspetto, impedendogli di esprimersi a tutto tondo.

#### **4. Riflettere sulle proprie pratiche educative**

*“L'insegnante riflessivo è un docente ricercatore, che adotta, nella sua pratica didattica, il modello della ricerca-azione. È un docente che sperimenta le proprie ipotesi e che costruisce ambienti di apprendimento motivanti e coinvolgenti, dettati dall'osservazione dei risultati che raggiunge. Lega in modo coerente teoria-pratica, pianificando, agendo e osservando gli effetti e i risultati”* (Polito, 2020).

Una pedagogia orientata all'auto-osservazione e all'auto-riflessività potenzia l'apprendimento e offre agli studenti le proposte formative di cui hanno realmente bisogno. Non meno importante è la pratica riflessiva condivisa in gruppo. L'opportunità di condividere le pratiche educative in gruppo infonde nuova linfa al lavoro in classe e permette di direzionare in modo efficace gli interventi educativi didattici.

#### **5. Curare le proprie passioni e i propri interessi culturali**

Gli insegnanti hanno bisogno che la politica e le istituzioni diventino consapevoli che tutte le attività esterne alla scuola finalizzate all'aggiornamento formativo e intellettuale sono fondamentali per un continuo miglioramento della professione. Sarebbe opportuno che le istituzioni mettessero realmente gli insegnanti in condizione di coltivare il proprio intelletto e di approfondire le proprie passioni culturali. Un insegnante che comunica la propria passione nei confronti dell'esperienza educativa è un insegnante che rende significativo il percorso di apprendimento dei propri allievi.

## **6. Rendere l'apprendimento divertente**

“Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo?” si domandava Rodari. Divertirsi attraverso i contenuti di una disciplina darà agli studenti il permesso di impegnarsi e persino di investire nell'apprendimento e consentirà di eliminare lo stress che a volte lo studio genera; momenti di vera passione e giocosità possono riportare in vita lo spirito di apprendere nuove cose. E allora spazio alla creatività, al mistero, alle esperienze coinvolgenti, all'umorismo, alle sfide didattiche. Ogni insegnante dovrà praticare quotidianamente questi suggerimenti affinché i benefici diventino reali ma, viste le modalità con cui i docenti hanno affrontato la crisi pandemica, si può affermare che gli insegnanti italiani possono già essere considerati docenti altamente affettivi<sup>45</sup>.

### **3.3 La dinamica affettiva del gruppo-classe**

Ulteriore fattore, di non meno importanza rispetto ai precedenti, è il ruolo del gruppo-classe nella didattica emozionale.

Se vogliamo lavorare in un'ottica in cui le emozioni possano giocare un ruolo significativo nella formazione, dobbiamo fare riferimento al gruppo e al lavoro di gruppo come metodo di lavoro formativo, quali presupposti essenziali per qualunque tipologia di attività. Il gruppo-classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui l'alunno-studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio sia con i pari sia con gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale<sup>46</sup>. Non a caso, un insieme di alunni-studenti diviene gruppo-classe «quando ha storia, familiarità e confidenza sufficienti per consentire ai singoli di produrre materiale emotivo che attinge a quest'area comune; per cui l'esperienza vissuta in queste condizioni da un singolo acquisisce un significato ed un'efficacia speciale anche per tutti gli altri. In un gruppo così familiarizzato l'azione di una persona si connette

---

<sup>45</sup> Viviana Rossanese, [http://www.counselingscuola.it/sei-abitudini-dell%E2%80%99insegnante-affettivo\\_d116.aspx](http://www.counselingscuola.it/sei-abitudini-dell%E2%80%99insegnante-affettivo_d116.aspx)

<sup>46</sup> Cfr. S. C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma 2005.

con il mondo interno degli altri, trovando la via d'accesso a sensazioni, pensieri, ricordi, fantasie di livello profondo»<sup>47</sup>. In questo modo, le emozioni diventano, ancora una volta, indispensabili in classe, proprio perché un buon funzionamento di un gruppo-classe dipende dalla «[...] rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo»<sup>48</sup>. L'importanza del gruppo-classe nella didattica emozionale è dunque da ricercare nella sua capacità di creare relazioni e di costruire fiducia nel gruppo, di stimolare la curiosità rispetto agli argomenti trattati e di diffondere energie positive, creando un clima disteso e favorevole alla formazione. Esso, indubbiamente, attiva un circuito emozionale circolare in cui le forze diventano convergenti. Il gruppo-classe nasce, cresce e sviluppa legami, sinergie, attività e apprendimenti. Lavorare in gruppo, sperimentare l'appartenenza, la convergenza di obiettivi e l'azione collaborativa, diventano gli ingredienti di un lavoro che gli alunni/studenti con gli insegnanti/docenti “fanno con”, sviluppando una ricerca di senso collettiva e apprendendo insieme. Diventa chiaro come in questa ottica il gruppo-classe diventa un “luogo”, uno “strumento”, in cui gli alunni-studenti, assieme agli insegnanti-docenti, possono esprimersi e crescere, contando sulle relazioni con gli altri e sulle emozioni come stimolo alla valorizzazione delle proprie caratteristiche e peculiarità. Il gruppo-classe genera coinvolgimento, desiderio di partecipazione attiva e trasparente, energica ed energizzante; dà vita a impegno, interesse, fiducia, trasformando la formazione in fonte di condivisione. Questo consente al gruppo-classe di raggiungere una coesione sempre maggiore, fino a sviluppare un senso del “Noi” che consente l'integrazione piena di tutti i suoi membri. Un gruppo-classe che funziona concilia la dimensione dell'efficienza<sup>49</sup> con quella dell'affettività<sup>50</sup>, riuscendo così a garantire ai suoi membri

---

<sup>47</sup> S. Corbella, G. Boria, *Pensare e sognare di gruppo*, Aipsim, IV, Milano 2002, pag.19.

<sup>48</sup> M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, cit., p. 50

<sup>49</sup> L'efficienza rinvia a quegli aspetti della vita della classe collegati all'apprendimento.

<sup>50</sup> La dimensione dell'affettività/socialità rimanda a quegli aspetti della realtà interpersonale che riguardano l'attenzione all'alunno/studente, al suo trovarsi a proprio agio, al suo sentirsi accettato e, soprattutto, valorizzato.

una produttività adeguata alle proprie capacità all'interno di un buon clima sociale. Il "fare squadra" facilita la creazione di un clima più confidenziale e collaborativo, innalza la disponibilità a supportare l'apprendimento degli altri, concorre ad abbandonare schemi mentali e paradigmi rigidi, aumenta l'interscambio costruttivo, consentendo alle relazioni di svilupparsi in un clima favorevole e in un gruppo coeso. In questo modo l'attivazione dei processi cognitivi e metacognitivi viene fortemente incentivata e l'aula si trasforma in laboratorio di sviluppo, approfondimento, riflessione profonda e confronto dialettico positivo, "caricandosi" di emozioni<sup>51</sup>. Tutto questo facilita un apprendimento autentico.

### **3.4 Lo sviluppo della competenza emotiva**

Di fondamentale importanza risulta, specialmente al giorno d'oggi, comprendere la dimensione familiare, sociale e non solo, alla quale i bambini solitamente riescono a far fronte, anche nelle situazioni più complesse. Tuttavia, può esserci qualcuno che dimostra maggiore fragilità o è sottoposto a stimoli molto pressanti o destabilizzanti e durante la crescita manifesta un forte disagio che esprime con esibizione disfunzionale delle proprie emozioni. Negli ultimi anni assistiamo sempre di più a questo fenomeno e vediamo aumentare i casi di bambini che dimostrano difficoltà di autoregolazione emotiva. Notiamo comunque che per tutti in generale è necessario consolidare quelle abilità socio-emotive che consentono una crescita armonica e la costruzione di relazioni positive. Le emozioni determinano la nostra relazione con il mondo. Sono degli indicatori che fin dalla nascita ci consentono di comunicare e identificare ciò che è utile e favorevole al nostro benessere. Attraverso il pianto, il sorriso, le espressioni facciali, i gesti riusciamo ad esprimere i nostri stati interni e gradualmente comprendere quelli degli altri. Durante la crescita i bambini sviluppano gradualmente le competenze indispensabili per poter raggiungere pienamente la capacità di "saper essere" cioè la capacità di gestire la propria vita, perseguire obiettivi, avere consapevolezza delle proprie risorse e

---

<sup>51</sup> Cfr. Girelli C., *Costruire il gruppo*, cit.

dei propri limiti, instaurare buone relazioni. Il saper essere in campo affettivo è una competenza che va allenata e perfezionata e la scuola e la famiglia sono chiamate a svolgere questo compito. L'Unione Europea ha individuato otto competenze chiave, come obiettivi da perseguire per formare cittadini consapevoli e responsabili, tra queste vi è la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consistono nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Le suddette competenze inoltre comprendono la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo. L'Organizzazione Mondiale per la Sanità (OMS) ha individuato le competenze fondamentali che servono per la vita e ha redatto un modello educativo denominato Life-skills-based education (LSBE). Le life skills si riferiscono alla dimensione intrapersonale e a quella interpersonale dei bambini e delle bambine in età evolutiva. Secondo l'OMS queste abilità sono indispensabili per raggiungere la maturità e il pieno benessere. Susan Denham, psicologa esperta nello sviluppo sociale ed emotivo dei bambini, sostiene che un bambino capace di esprimere e regolare i propri stati emotivi riuscirà ad avere successo nelle relazioni sociali. L'autrice distingue:

**-l'espressione emozionale** che consiste nell'utilizzare il linguaggio non verbale per esprimere i propri vissuti emozionali, essere in grado di empatizzare, manifestare emozioni sociali, comprendere che è possibile controllare la manifestazione di emozioni socialmente disapprovate;

**-la comprensione emozionale** che prevede la comprensione dei propri stati emotivi e di quelli altrui, l'utilizzo appropriato del vocabolario emotivo;

**-la regolazione emozionale**, cioè saper gestire le emozioni, regolare i propri stati affettivi a seconda delle situazioni<sup>52</sup>.

Negli ultimi anni sono stati ampliati gli studi sul Social Emotional Learning (SEL) apprendimento sociale ed emotivo, il processo attraverso il quale bambini e adulti comprendono e gestiscono le emozioni, stabiliscono e raggiungono obiettivi positivi, sentono e mostrano empatia per gli altri, stabiliscono e mantengono relazioni positive e prendono decisioni responsabili. Una buona educazione emotiva facilita un processo di apprendimento nel quale si costruisce la visione del mondo e di noi stessi.

*“Insegnare l’alfabeto delle emozioni è un processo simile a quello in cui si impara a leggere, poiché comporta la promozione della capacità di leggere e comprendere le proprie ed altrui emozioni e l’utilizzo di tali abilità per comprendere meglio se stessi e gli altri”* (Kindlon e Thompson, 2000).

Per questo è davvero importante che genitori, insegnanti ed educatori si attivino per favorire il consolidamento delle competenze emotive nei bambini, attraverso il modellamento, cioè l’osservazione di come gli adulti esprimono le emozioni e l’addestramento, inteso come la rielaborazione guidata dall’adulto di fronte a un evento. A scuola è necessario attivare progetti di “educazione alle emozioni”, per consentire ai bambini di apprendere l’alfabeto emotivo che è tanto utile quanto l’acquisizione dei contenuti culturali<sup>53</sup>.

### **3.5 L’alfabetizzazione emozionale**

Goleman riferisce che nelle scuole degli Stati Uniti si stanno diffondendo sempre più percorsi di "alfabetizzazione emozionale". In molte scuole si tratta di percorsi didattici inseriti all'interno della programmazione delle singole discipline; mentre in altre è stata istituita una specifica materia di

---

<sup>52</sup> Denham, S, (2001). Lo sviluppo emotivo dei bambini. Casa Editrice Astrolabio

<sup>53</sup> Kindlon e Thompson, (2000). Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo. Bur, Biblioteca Universale, Rizzoli.

insegnamento, parallela alle altre, che prende il nome di "Scienza del sé". Si tratta di un corso di intelligenza emotiva, applicato da circa trent'anni, i cui contenuti corrispondono alle componenti dell'intelligenza emotiva e alle abilità fondamentali consigliate per la prevenzione dei pericoli che minacciano i giovani. Tra queste vi sono: la consapevolezza delle proprie emozioni e l'autocontrollo; l'accettazione di sé, riconoscendo sia le proprie capacità che i propri limiti; l'assumersi le proprie responsabilità; essere aperti ed empatici nei confronti degli altri; saper entrare nelle dinamiche di gruppo in maniera collaborativa; saper risolvere i conflitti in modo costruttivo. Ovviamente i percorsi vengono differenziati a seconda delle varie fasce di età e coinvolgono gli alunni dall'età prescolare fino alla maturità. Molti psicologi ritengono, infatti, che l'alfabetizzazione emozionale debba iniziare fin dall'infanzia, in quanto capacità emozionali come l'empatia e l'autoregolazione emozionale cominciano a costruirsi fin da questo periodo. Il dottor David Hamburg, psichiatra statunitense che ha valutato alcuni programmi avanzati di educazione emozionale, considera come cruciali, nel processo adattivo del bambino, i momenti di transizione da un ordine di scuola all'altro (sia dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria che da questa alla scuola secondaria). Secondo lui queste fasi sono privilegiate per impartire lezioni emozionali e sociali. Nella sua indagine ha constatato che avere una buona intelligenza emotiva favorisce il rendimento scolastico ed inoltre, gli studenti che hanno seguito corsi di alfabetizzazione emozionale, riescono a gestire in modo migliore le problematiche adolescenziali.<sup>54</sup> Goleman riporta i risultati di molte ricerche che hanno valutato i corsi di alfabetizzazione emozionale, raffrontandoli con scuole che non hanno effettuato tali percorsi. Complessivamente emergono valutazioni positive, in quanto gli alunni hanno dimostrato miglioramenti sotto diversi punti di vista: migliore controllo delle emozioni e comportamenti meno aggressivi; minor solitudine e ansia; migliore capacità di ascoltare gli altri e di assumere il punto di vista altrui; migliore capacità di risolvere i conflitti e negoziare i contrasti; maggior sicurezza di sé e capacità di comunicare; maggior spirito di condivisione, di collaborazione e di disponibilità a rendersi

---

<sup>54</sup> D. Hamburg, *Today's Children: Creating a Future for a Generation in Crisis*, Times Books, New York 1992



utili agli altri; sentimenti più positivi sul proprio io, sulla scuola e sulla famiglia; maggiore capacità di concentrarsi sul compito che si ha di fronte e di fare attenzione; migliori risultati nelle prove scolastiche<sup>55</sup>. Quest'ultimo aspetto è particolarmente rilevante, in quanto rafforza l'ipotesi che l'intelligenza emotiva favorisca i processi cognitivi e quindi l'apprendimento. Ma come funzionano questi percorsi di alfabetizzazione emozionale? Vediamone alcuni esempi riportati da Goleman.<sup>56</sup> Innanzitutto non si tratta di lezioni sui valori morali e civici: tali valori, infatti, occorre sperimentarli nella vita pratica e così se ne potrà scoprire l'importanza. Per questo gli insegnanti parlano di questioni concrete che si sono verificate, o che si possono verificare all'interno del contesto scolastico: dal dolore di sentirsi esclusi, all'invidia, ai contrasti che si possono verificare nel cortile della scuola, ecc. La lezione può aprirsi con un momento in cui tutti gli alunni sono invitati a darsi un numero, in rapporto a come si sentono quel giorno: se qualcuno indica un numero basso, che corrisponde ad uno stato d'animo negativo, può, se vuole, parlarne al gruppo, in modo che venga portato alla luce il problema, per poi cercare, insieme, modalità creative per affrontarlo. Questo momento, in altre situazioni scolastiche, corrisponde all'esperienza del "circle time", nome che esprime il fatto che in questa attività la disposizione della classe è in cerchio, appunto per favorire l'ascolto reciproco. L'insegnante in questo contesto assume il ruolo di mediatore e si mette al pari degli alunni: non deve fare delle lezioni, ma aiutare i ragazzi a trovare insieme delle soluzioni condivise. Afferma Goleman che «non c'è forse materia come questa nella quale la qualità degli insegnanti conti così tanto; il modo in cui un insegnante gestisce la classe è infatti in se stesso un modello, una lezione di fatto, di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti». Purtroppo però sappiamo che poco o nulla nella formazione consueta degli insegnanti prepara a questo genere di insegnamenti. Come denuncia Filliozat, «bisogna confessare che la maggior parte degli insegnanti non ha altra preoccupazione di quella di far entrare delle nozioni nella testa dei propri allievi e di insegnar loro a

---

<sup>55</sup> D. Goleman, op. cit., p. 453 e ss.

<sup>56</sup> Per una presentazione dettagliata di tali esperienze, si rimanda al capitolo "Insegnare a scuola le emozioni", del libro di Goleman, op. cit., pp. 421-458

“pensare come tutti”. [...] Non si parla di affettività a scuola e, ancor meno, la si gestisce. Abbiamo un bel dire che i bambini lavorano meglio quando vogliono bene al loro professore e che i problemi affettivi sono all’origine del 98% delle difficoltà di apprendimento... Tutto questo resta una regione sconosciuta, non ci si avventura<sup>57</sup>>>. Pertanto, occorre riconoscere che sono ancora molte le resistenze ad inserire l’educazione emozionale all’interno o a fianco delle attività didattiche curricolari. La famiglia e la scuola devono riappropriarsi del loro compito educativo ed insegnare al giovani i modi essenziali per controllare la collera e risolvere positivamente i conflitti, insegnare l’empatia e tutti gli altri aspetti fondamentali della competenza emozionale. Vedere le cose dal punto di vista altrui aiuta a superare gli stereotipi e alimenta perciò la tolleranza e l’accettazione delle differenze.

### **3.6 Emozioni e motivazione all’apprendimento**

Vediamo adesso nello specifico come le emozioni provate, sia dagli alunni che dagli insegnanti, possano influenzare la motivazione ad apprendere. Un’interessante ricerca svolta presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Roma Tre<sup>58</sup>, ha cercato proprio di indagare questa relazione fondamentale. Le emozioni risultano, infatti, fortemente legate agli scopi e quindi alla motivazione per raggiungerli. Per “scopo” intendiamo qui sia un’intenzione cosciente sia un istinto o un bisogno. Le emozioni e gli scopi sono legati in vari modi: esse possono attivare gli scopi, “sorvegliare” il raggiungimento degli scopi o diventare esse stesse degli scopi. Se un’azione rispondente ad un certo scopo suscita nell’individuo un’emozione positiva, quest’emozione attiverà lo scopo di riprovarla e quindi riattiverà lo scopo originario e l’azione conseguente; viceversa, se l’emozione suscitata è negativa, essa attiverà lo scopo di evitarla. Per questo le emozioni hanno un forte potere motivante. L’ipotesi della ricerca condotta da Poggi, Bartolucci e Violini<sup>59</sup>, è che esistano almeno quattro diversi meccanismi motivazionali che, attraverso una diversa interazione fra scopi ed

---

<sup>57</sup> I. Fillozat, *op.cit.*, p. 302.

<sup>58</sup> I. Poggi, L. Bartolucci, S. Violini, *Emozioni. Un’arma per l’apprendimento*, Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Università di Roma Tre 2004.

<sup>59</sup> I. Poggi, L. Bartolucci e S. Violini, *op.cit.*, p.3

emozioni, generano scopi epistemici, ossia la "voglia di conoscere".

1) Il primo è dato dallo scopo epistemico originario, ossia il piacere di imparare. Si tratta di una motivazione intrinseca all'apprendimento, data dall'interesse e la curiosità per la materia oggetto di studio. Questo è il tipo di scopo che gli insegnanti dovrebbero cercare di far scaturire nei propri studenti, attraverso l'utilizzo di diverse metodologie;

2) Il secondo è dato dall'emozione del processo di apprendimento. Questo scopo si lega direttamente al primo, anche se in questo caso l'emozione positiva più che dall'interesse per la materia scaturisce dal processo di apprendimento, che potrebbe avere caratteristiche divertenti, accattivanti, ludiche. In questo caso può capitare che lo scopo di far bene dei giochi didattici, nato come mezzo per lo scopo di divertirsi, si trasformi in scopo terminale, ossia in interesse per la materia di studio in sé. Anche questo è un processo che ogni insegnante si augura che accada.

3) Il terzo meccanismo motivazionale è dato dall'emozione che si prova per l'insegnante, ossia il trasferimento emotivo. È stato riscontrato, infatti, che il processo che ha portato ad appassionarsi allo studio, possa aver avuto origine anche da un'emozione sociale positiva (come affetto, simpatia, ammirazione o addirittura innamoramento) provata verso l'insegnante. Si parla di "trasferimento emotivo" proprio per indicare la transizione di un'emozione provata prima nei confronti dell'insegnante e poi nei confronti della materia insegnata da quell'insegnante.

4) quarto riguarda l'emozione dell'insegnante, ossia il contagio emotivo. In certi casi, l'emozione positiva per una certa materia e quindi il piacere di studiarla, può derivare dal piacere provato dall'insegnante per la materia stessa. Un insegnante appassionato nell'insegnare la propria disciplina, esprimerà il proprio stato d'animo attraverso la mimica facciale, i movimenti del corpo, i gesti: la sua emozione positiva, attraverso il meccanismo del "contagio", si può facilmente trasferire agli studenti.

Probabilmente in questa dinamica hanno un ruolo importante anche i neuroni specchio, che consentono l'instaurarsi di una relazione empatica. La ricerca dimostra, inoltre, che tali emozioni piacevoli possono scaturire, non soltanto da un interesse intrinseco per la materia, ma anche dalla relazione positiva con l'insegnante. Pertanto le autrici della ricerca hanno potuto confermare l'ipotesi che quando gli insegnanti provano emozioni positive per le materie che insegnano e per il loro lavoro (quando sono appassionati), i loro stati emotivi in buona parte possono influenzare positivamente anche la sfera emotiva e motivazionale dei propri studenti. Questo vale però anche al contrario, ovvero gli stati emotivi negativi degli insegnanti possono avere ripercussioni negative anche sul tono emotivo e sulla motivazione degli studenti. Da ciò emerge l'importanza delle dinamiche relazionali nel contesto scolastico e nell'apprendimento, il ruolo fondamentale delle emozioni che entrano in gioco in tali relazioni e la grande responsabilità per chi ha il compito di insegnare e di educare.<sup>60</sup>

### **3.7 Emozioni e difficoltà di apprendimento**

Gli studi sul rapporto tra emozioni e difficoltà di apprendimento sono recenti. Prevalentemente tali difficoltà sono state ricondotte a disturbi cognitivi, della personalità o motivazionali. Il ruolo delle emozioni nell'interpretazione delle difficoltà di apprendimento si riteneva fosse limitato a situazioni di disagio particolari. Questa opinione rispecchiava la radicata convinzione che i processi cognitivi e i processi emotivi fossero separati ed opposti. In particolare, come abbiamo detto, la sfera emotiva è stata per lungo tempo considerata di ostacolo al processo di conoscenza. Sono stati proprio gli studi e le ricerche più recenti in campo neuroscientifico, di cui abbiamo già parlato, che hanno ribaltato questa concezione e stanno portando la consapevolezza, anche in campo educativo e didattico, che vi

---

<sup>60</sup> I. Sabatini, *Emozioni e apprendimento*, Università di Pisa, 2014-2015, pp.98-102

è un rapporto estremamente profondo tra processi cognitivi e processi emozionali. E questo non solo in senso negativo ma anche in senso positivo. Ciò significa che se da un lato sono state studiate le influenze che le emozioni negative (come paura, ansia, frustrazione, rabbia, noia...) hanno sulle difficoltà di apprendimento, dall'altro lato sono state individuate le emozioni positive (come scoperta, curiosità, sorpresa, eccitazione, soddisfazione...) che concorrono al successo in apprendimento. Inoltre è stato scoperto che alcune emozioni negative, se correttamente interpretate e utilizzate, possono comunque servire da stimolo positivo per lo sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive. In particolare sono gli studi nel campo dell'educazione matematica che, a partire dagli anni Novanta, hanno messo in evidenza la correlazione tra emozioni e cognizione. Nello specifico molte ricerche hanno riscontrato quanto le emozioni negative provate nei confronti della matematica, contribuiscano a creare blocchi emotivi e cognitivi al suo apprendimento. Queste ricerche sono particolarmente interessanti perché consentono di aprire un altro spazio di ricerca per l'analisi delle difficoltà nell'apprendimento della matematica e quindi nuovi suggerimenti di intervento per il recupero e la prevenzione di queste difficoltà. Una delle emozioni riconosciuta come la più influente sulle difficoltà di apprendimento della matematica è proprio la paura<sup>61</sup>. Questa emozione può essere vissuta sotto diversi aspetti: la paura di sbagliare, la paura di non capire, la paura di non essere adeguati o di non essere abbastanza intelligenti per capirla. Le difficoltà in matematica, infatti, sono particolarmente sentite perché coinvolgono indirettamente la percezione del Sé, la stima di sé come persone intelligenti o meno. Tali convinzioni si basano ovviamente su una "teoria statica" dell'intelligenza, secondo la quale l'intelligenza è un dato innato, fisso, stabile e immutabile; idea che, come abbiamo visto all'inizio di questo capitolo, è ancora ben radicata. Secondo gli studi sulle convinzioni, si tratta di un sistema di credenze implicite che ciascuno di noi possiede riguardo sé stesso e che si costruisce a partire dalle prime esperienze sia scolastiche che extrascolastiche. Tali idee, del tutto spontanee e non legate alle conoscenze oggettive relative alla disciplina, «svolgono un

---

<sup>61</sup> Cfr. L. Buxton, *Do you panic about maths?*, Heinemann, London 1981

ruolo di filtro rispetto al modo di apprendere, interpretare ed elaborare le nuove informazioni<sup>62</sup>». In base a tali convinzioni, l'alunno costruisce sia un'immagine di sé e delle proprie abilità in relazione alla disciplina, sia un'idea personale della materia e del suo valore. Ovviamente questo sistema di idee influenza l'apprendimento dell'alunno: sia in senso positivo, se risulta un valido supporto per sostenere gli sforzi nel processo di apprendimento, sia in senso negativo, se scoraggia e rende vano ogni tentativo di riuscita. Senza il coinvolgimento emotivo gli apprendimenti possono essere raggiunti, ma solo fino ad un certo punto, in quanto rimangono aridi e senza quel "fattore vitale" di cui ha parlato Polanyi. Senza contare, poi, che non si fissano nella memoria a lungo termine. Credo che un "apprendimento incarnato" debba passare necessariamente attraverso una "mente appassionata": solo grazie al coinvolgimento di tutta la persona, quindi anche della sua componente emozionale, le conoscenze possono radicarsi nella memoria a lungo termine e permanere. Lasciare all'alunno una possibilità creativa, di "scoperta" personale e autonoma delle conoscenze e delle strategie, ci permetterà di allontanarci da una percezione fredda, austera e arida delle discipline. Esse riprenderanno ad avere un "sapore", un "colore" ed una forza vitale. Ma per far ciò, come afferma D'Amore, occorre che gli insegnanti "rovescino" l'approccio didattico trasmissivo che si è protratto per troppo tempo e sollecitino e rispettino «le piccole e grandi eureka di ogni allievo<sup>63</sup>». Per far questo, ovviamente, occorre che rivedano il ruolo dell'errore nella pratica didattica: da elemento negativo, da evitare, a risorsa per l'apprendimento. Concludendo, abbiamo visto quanto determinate scelte e impostazioni didattiche dell'insegnante, possano influenzare l'interpretazione dell'esperienza scolastica compiuta dagli alunni e quindi le emozioni ad essa collegate. Se l'attività didattica è centrata più sui processi anziché sui prodotti e se la valutazione degli apprendimenti è basata più sulla comprensione reale che sulla correttezza dei risultati, probabilmente l'esperienza scolastica favorirà

---

<sup>62</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997, p. 47.

<sup>63</sup> B. D'Amore, S. Sbaragli, *Matematica e creatività: binomio indissolubile*, Dipartimento di Matematica, Università di Bologna, 2014

l'emergere di emozioni positive e il piacere di apprendere costituirà una base solida per apprendimenti duraturi.

### **3.8 Giochi ed attività per l'apprendimento emotivo**

Prima di procedere con le conclusioni e considerazioni finali, ho scelto di esporre e trattare nel corrente paragrafo alcune delle attività didattiche da me maggiormente riproposte ai bambini delle mie classi, sia per scoprire ed esplorare le loro emozioni, sia quando ho bisogno di rendere un contenuto didattico impegnativo, più leggero e divertente. Tra le attività mirate a potenziare e sviluppare i temi dell'educazione sentimentale ed emotiva, quelle di maggior riscontro e successo sono state le seguenti:

#### **Emozioni in colori e parole**

L'insegnante invita gli studenti a chiudere gli occhi e pensare a questo momento così particolare, focalizzandosi su alcuni aspetti: una cosa bella di questo periodo, un aspetto della propria vita diverso dal solito, un momento difficile, una situazione che ha provocato preoccupazione. Ognuno scrive e/o disegna (per i più piccoli) queste situazioni e i pensieri associati. Una volta raccolti i propri pensieri ci si confronta apertamente nell'attività di circle time. Quest'attività permetterà di conoscere e riconoscere negli altri le proprie emozioni dando loro la totale legittimazione ad esistere e manifestarsi.

#### **Che faccia hai?**

Utilizzando la tecnica del brainstorming, l'insegnante chiede ai partecipanti di dividere il foglio in due colonne: nella prima dovranno elencare tutte le emozioni che conoscono e in quella a fianco iniziare ad indicare le caratteristiche che contraddistinguono le singole emozioni e permettono di riconoscerle negli altri (es. caratteristiche del volto, indici verbali, comportamentali e fisiologici – come sudare, arrossire, avere il battito accelerato etc.). Successivamente riflettere insieme rispetto

all'universalità delle emozioni: "Come riusciamo a capire quando qualcuno prova una certa emozione?", "Ci sono caratteristiche specifiche di certe emozioni?", "Le emozioni si manifestano nello stesso modo?", "Ci sono parti del corpo che manifestano più apertamente le emozioni?". Un ulteriore aspetto di confronto può essere il valore adattivo o disadattivo delle emozioni: "Il fatto che la felicità o la tristezza siano facilmente riconoscibili nel volto dell'altro, può essere utile per capire come comportarci?". Stimolare l'empatia, fare proprie alcune caratteristiche delle emozioni di base sono solo alcuni dei preziosi risultati che quest'attività permetterà di raggiungere.

### **Una tempesta di emozioni**

L'insegnante divide la classe in gruppi e chiede ai partecipanti di scrivere tutte le emozioni che vengono loro in mente (tempo 5 minuti). Dopodiché per ogni emozione andremo ad aggiungere "quando si prova", in quali situazioni, lasciando altri 10-15 minuti. Ogni gruppo sceglie poi un portavoce che esporrà alla classe ciò che il gruppo ha scritto. A partire da quanto riportato, l'insegnante guiderà una discussione differenziando i diversi tipi di emozioni (le emozioni primarie: felicità, tristezza, paura, rabbia, disgusto e sorpresa). Infine l'insegnante stimolerà le ragazze e i ragazzi per arrivare a definire le emozioni secondarie come ad es. vergogna, gelosia, imbarazzo, senso di colpa che sono emozioni secondarie in quanto richiedono auto-consapevolezza che implica coscienza, "senso di me" e consapevolezza dell'altro. In questa attività riusciremo quindi a lavorare sul concetto di emozioni primarie e secondarie con un approccio pratico che permetterà agli alunni di ritrovarsi e riconoscerle più facilmente.<sup>64</sup>

In aggiunta alle suddette attività, da un punto di vista didattico, in particolar modo quest'anno ho potuto riproporre e osservare l'importanza delle fiabe come strumento utile per arrivare al cuore dei

---

<sup>64</sup> Antonella Meiani, Scoprire mi emoziona, il diario delle emozioni, Gaia Edizioni, 2022.



bambini, per mettere in atto l'educazione emotiva e promuovere l'apprendimento del linguaggio delle emozioni. Una risorsa per me molto innovativa è il libro "l'Emozionario: dimmi cosa senti", nell'edizione del 2015 di Scalabrini e Pereira, in versione illustrata. E' una sorta di dizionario delle emozioni, contenente 42 voci, ciascuna riferita ad una emozione e accompagnata da un'illustrazione che rappresenta l'emozione e da una breve descrizione delle caratteristiche della stessa. In questo modo, i bambini inizieranno a comprendere, dare un senso, riconoscere le emozioni ed impareranno, pian piano, con il sostegno degli adulti, a gestirle, verbalizzarle ma soprattutto a regolarle.

Oltre ciò, permettere loro di analizzare gli elementi della fiaba creando una libreria di fiabe all'interno della classe, ha permesso loro di potenziare la lettura e la comprensione delle stesse aumentando il loro desiderio di scoprire racconti sempre nuovi e di iniziare ad apprezzare maggiormente la lettura e le emozioni da essa sprigionate.



Infine, una delle attività fondamentali , sia in quanto veicolo di emozioni che di contenuti , è l'insegnamento di canzoni e balli contenenti gli argomenti proposti didatticamente. Quest'attività mi ha permesso di osservare in bambini in età prescolare e non, come contenuti più impegnativi o persino in lingua straniera, possano esser appresi e memorizzati più facilmente tramite l'ausilio di canzoni che, ripetute nel tempo, creano apprendimento ma soprattutto una memoria serena al ricordo degli stessi. Non è una novità che far ascoltare musica ai bambini già quando si trovano nel grembo materno ha importanti benefici sul loro sviluppo comportamentale dopo la nascita. La musica aiuta a tenere sotto controllo i livelli di stress della mamma e del feto creando un legame speciale tra loro. Fin dai primi anni di vita i bambini riescono ad apprendere melodie e semplici canzoni dettate dal ritmo

prodotto dal battito delle mani di chi li circonda. Durante il canto, che sia previsto in lingua straniera o materna, i bambini sono chiamati a coordinare tra loro diverse capacità: infatti mentre ascoltano la melodia devono al contempo leggere il testo, interpretarlo e riprodurlo tramite la loro voce, a questo si aggiunge lo sforzo inconscio che fa il cervello nel mantenere una giusta respirazione. Questa capacità di concentrazione migliorerà notevolmente anche le prestazioni scolastiche. L'autostima del bambino ne trarrà altrettanti benefici perché imparerà a gestire le sue emozioni, conferendogli maggiore sicurezza anche nell'affrontare un'interrogazione a scuola. Il canto è considerato, infatti, una forma di autoterapia, crea benessere e rilassa il nostro corpo. La tecnica di respirazione utilizzata nel canto è la stessa di una lezione di Yoga. L'uso del diaframma allenta la tensione muscolare scatenando una maggiore produzione di analgesici endogeni da parte del sistema nervoso migliorando a sua volta il sistema immunitario con effetti sullo stato di salute generale dell'individuo. L'apprendimento dei testi delle canzoni sviluppa la memoria, la capacità di ascolto e aumenta senza dubbio il lessico, inoltre facilita l'apprendimento delle lingue straniere migliorandone la capacità di lettura e di pronuncia, tant'è vero che proprio durante numerosi canti in inglese, da me proposti durante un'esperienza di insegnamento presso la scuola dell'infanzia, ho potuto osservare come concetti e vocaboli talvolta difficili, riescano a diventare pane quotidiano per un bambino che li apprende e ripete giornalmente con le canzoni. Esistono infatti canzoni con scopi educativi ma al tempo stesso emotivi che permettono di apprendere vocaboli inerenti saluti, numeri, verbi, nomi, aggettivi, mesi, giorni della settimana e così via talmente orecchiabili e al tempo stesso ballabili che hanno reso possibile un apprendimento immediato e produttivo, oltre che di gran successo. Inoltre, il canto è particolarmente indicato per bambini che hanno problemi di linguaggio come, ad esempio, la dislessia o la disfemia, infatti è stato scoperto che lavorare sulla coordinazione utilizzando il ritmo aiuta il sincronismo e allevia le difficoltà di apprendimento. Uno studio mirato della musica fa aumentare le capacità di assimilazione anche in altri campi scolastici come la matematica e la letto-scrittura. Infine, sempre tornando alle nostre emozioni, il beneficio che ne deriva dalla musica le riguarda particolarmente. Una canzone può evocare emozioni umane: tristezza, gioia, calma,

nostalgia attivando in questo modo particolari aree del cervello associate alle emozioni. Imparare a cantare vuol dire imparare a gestirle e saper trasmetterle a chi ascolta creando un'empatia profonda con lo spettatore e la canzone stessa; indubbiamente il bambino imparerà a trasportare questa empatia anche con i suoi coetanei favorendo la socializzazione e la collaborazione tra loro, rendendo possibile l'abbassamento del tasso di bullismo o cyber-bullismo nelle scuole. Secondo la dottoressa Bussandri: "Attraverso la voce e attraverso il canto, è possibile liberarsi dal peso di emozioni inesprese o a lungo represses, è questo che fa del canto una terapia, infatti il canto è liberatorio se gli si concede di esserlo e se ci si affida ad esso"<sup>65</sup>.

### **3.9 Conclusioni**

Infine, in conclusione del presente paragrafo, occorre sottolineare che di metodi, strategie ed attività didattiche capaci di veicolare emozioni e sentimenti, avrei potuto continuare ad elencarne ancora a lungo, avrei potuto parlare di storytelling o scrittura creativa così come di ulteriori attività improntate proprio sulla comprensione di tutto ciò che i bambini sentono in fase d'apprendimento, ma ho ritenuto fosse tuttavia riduttivo, poiché proprio l'esperienza personale, mi ha condotto a comprendere che anche gli insegnanti non smettono mai di imparare e tutti i giorni è possibile emozionare ed emozionarsi quando meno lo si aspetta.

---

<sup>65</sup> Giovanna Bussandri, Cantare con la propria vera voce, <http://www.sonamoacademy.it/cantare-con-la-propria-vera-voce/>

## CONCLUSIONI

### VERSO UNA DIDATTICA DEL CUORE

Riepilogando quanto finora detto in questo percorso di riflessione sulle emozioni e l'apprendimento, si può pacificamente asserire che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella didattica, diventando una risorsa importante per la formazione. Facendo uso nella formazione di emozioni, questa diventa più efficace, più trascinante, più vicina alla persona, più profonda e più significativa. Abbiamo constatato che tanti sono gli effetti positivi delle emozioni nella didattica: creano desiderio di partecipazione attiva; generano coinvolgimento, impegno, fiducia; riproducono un clima classe collaborativo e disteso; aumentano l'interscambio costruttivo e creano un gruppo-classe in cui le relazioni di ogni singolo, possano svilupparsi in un clima favorevole. La costruzione di un clima umano positivo, con tutte le emozioni che appartengono alla persona, è un elemento fondamentale per avvantaggiare l'apprendimento, favorire la formazione, garantire in classe un buon equilibrio psicologico e un'identità positiva a favore degli alunni-studenti. In questa maniera l'attivazione dei processi cognitivi e metacognitivi è fortemente incentivata e l'apprendimento diventa autentico. Per cui, vorrei concludere con una frase che in parte richiama e collega quanto citato in apertura del secondo capitolo " Il cuore ha ragioni che la ragione non conosce", così come cita Blaise Pascal nel suo celebre aforisma, ritengo anch'io che la scoperta più grande che un individuo ed in particolare un insegnante possa fare gli vien donata dai suoi stessi alunni.

Il mio stesso percorso , mi ha permesso di emozionarmi dal momento in cui ho messo piede in aula, l'espressione dei volti dei bambini il primo giorno di scuola, le loro emozioni di ansia, gioia e paura

non sono state altro che l'inizio di un bellissimo viaggio che definirei un percorso didattico ma principalmente umano d'amore, che giorno per giorno mi ha permesso e mi permette di scoprire me stessa e loro e di provare emozioni e ricordi che custodirò per sempre nel mio cuore.



## BIBLIOGRAFIA

- Antonella Meiani, Scoprire mi emoziona, il diario delle emozioni, Gaia Edizioni, 2022.
- B. D'Amore, S. Sbaragli, Matematica e creatività: binomio indissolubile, Dipartimento di Matematica, Università di Bologna, 2014
- B. Weiner, "Attribution, emotion and action", in R. Sorrentino, E. T. Higgins (a cura di). Handbook of motivation and cognition, Guilford Press, New York, 1986.
- C. Darwin, L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali, Bollati-Boringhieri, Torino 1962.
- D'Andreagiovanni, M., Giammario, R., Addario, B. (2002). Apprendimento ed Emotività, Ricerca e Formazione.
- D. Fabbri, Narrare il conoscere, in Kaneklin C., Scaratti G. ( a cura di), Formazione e narrazione, Cortina, Milano 1998, p. 7
- D. Hamburg, Today's Children: Creating a Future for a Generation in Crisis, Times Books, New York 1992
- Denham, S, (2001). Lo sviluppo emotive dei bambini. Casa Editrice Astrolabio.
- Desjardins D., Piccolo trattato dell'emozione, trad. it., Sonzogno, Milano 2000
- E. Frauenfelder, Pedagogia e biologia. Una nuova alleanza, Liguori, Napoli 1994;
- E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, Introduzione alle scienze bioeducative, Laterza, Roma 2004.
- E. R. Kandel (2006) tr. it. Alla ricerca della memoria, La storia di una nuova scienza della mente, Edizioni Codice, Torino 2007.

E Goldberg (2009), tr. it. La sinfonia del cervello, Ponte alle Grazie, Milano, 2010, p. 108, citato da P. C. Rivoltella in op. cit., p. 122.

Francesco Sabatini, Vittorio Coletti , Il Sabatini Coletti - Dizionario della lingua italiana, 2018

Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, Luca Serianni, Maurizio Trifone, Devoto- Oli, Mondatori Education.

Goleman, D. (2011). Intelligenza Emotiva (Che cos'è e perchè può renderci felici). Milano, BUR Rizzoli.

H. Gardner, "Mente e cervello: nuove prospettive in educazione", in E. Frauenfelder, F. Santoianni (a cura di), Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca, Liguori, Napoli 2002, p.179.

H. R. Maturana F. J. Varela, Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente, Marsilio, Venezia 1985

I. Filliozat, op.cit., p. 302.

I. J. Roseman, "Cognitive determinants of emotions: A structural theory", in P. Shaver (a cura di), Review of personality and social psychology, vol. V, Emotions, relationships and health, Sage, Beverly Hills, 1984.

I. Poggi, L. Bartolucci, S. Violini, Emozioni. Un'arma per l'apprendimento, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Roma Tre 2004.

I. Poggi, L. Bartolucci e S. Violini, op.cit., p.3

I. Sabatini, Emozioni e apprendimento, Università di Pisa, 2014-2015, pp. 27-31.

Kindlon e Thompson, (2000). Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo. Bur, Biblioteca Universale, Rizzoli.



J. G. Geake citato da Pier Cesare Rivoltella in *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, p. 38.

J. G. Geake, *The Brain at School, Educational Neuroscience in the Classroom*, Open University Press, London, 2009.

J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, trad. it., Baldini Castaldi Dalai, Milano 2003, p. 27 (orig. 1998).

L. Buxton, *Do you panic about maths?*, Heinemann, London 1981

L. Mecacci, (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze-Milano 2001, pp.264-272.

M. A. Galanti, *Smarrimenti del sé Educazione e perdita tra normalità e patologia*, ETS, Pisa 2012, p. 67 e p. 82.

M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, cit., p. 50. Girelli C., *Costruire il gruppo*, cit.

P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997, p. 47.

P.C. Rivoltella, op. cit. Laborit, *La colomba assassinata*, Mondadori, Milano 1985, p. 47.

P. Orefice, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci editore, Roma 2001.

P. Orefice, *La formazione della specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano 2003.

- R. J. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York, 1966.
- R. Zajonc, *Feeling and thinking: Preferences need no inferences*, in «*American Psychologist*» n. 35, 1980, pp. 151-175.
- R. Zan, *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*, Springer-Verlag, Milano 2007.
- S. Corbella, G. Boria, *Pensare e sognare di gruppo*, Aipsim, IV, Milano 2002, pag.19.
- S. T. Gordon, *Micro-sociological Theories of Emotion*, in S. N. Eisenstadt, Helle H. J. (a cura di), *Perspectives on Sociological Theory. Micro-sociological theory*, Sage, Beverly Hills 1985, p. 136.  
Cit da B. Cattarinussi, *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento umano*, cit., p. 40.
- W. James, “What is an emotion?”, in *Mind* n.9, 1884, pp. 188-205.
- W. James, *Psychology: Briefer Course*, Collier Books, New York 1962, p.377 (cit. in Konner M., *L'ala impigliata*, Feltrinelli, Milano 1984, p. 128). S. C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma 2005.

## SITOGRAFIA

Federica Liso, Competenza Emotiva, <https://www.stateofmind.it/2018/05/competenza-emotiva-apprendimento/>

Giovanna Bussandri, Cantare con la propria vera voce, <http://www.sonamoacademy.it/cantare-con-la-propria-vera-voce/>

Non Solo Pedagogia srls, Educare alle emozioni a scuola: attività e metodologie, <https://nonsolopedagogia.it/educare-alle-emozioni-a-scuola>

Viviana Rossanese, Le sei abitudini dell'insegnante affettivo, [http://www.counselingescuola.it/sei-abitudini-dell%E2%80%99insegnante-affettivo\\_d116.aspx](http://www.counselingescuola.it/sei-abitudini-dell%E2%80%99insegnante-affettivo_d116.aspx)