

Silvia Crispoldi

Ascoltare l'emozione

*Percorsi narrativi e trasformativi per educare
la consapevolezza emotiva*

con contributi di:

Daniel De Rosa, Simon Francesco Di Rupo,
Alessandra Filippi, Giorgia Gaggiotti, Eva Lotz,
Giacomo Moscato

Morlacchi Editore *U.P.*

Humanities Research for Sustainable Future

5.

HUMANITIES RESEARCH FOR SUSTAINABLE FUTURE

All'interno del catalogo di Morlacchi University Press è istituita la collana editoriale dal titolo *Humanities Research for Sustainable Future* i cui temi si correlano al vasto campo di ricerca delle scienze umane nel tentativo di connetterle alla trasversale questione della "sostenibilità" (sia in ambito sociale-umano, sia in quello tecnico-economico e scientifico). La ricerca si orienta ad un approfondimento critico tra metodologia e strategia, tra tradizione e costruzione del futuro con l'obiettivo di indagare la contemporanea relazione tra uomo e pianeta. La collana è caratterizzata dal processo di referaggio (peer-review) e sostenuta da un comitato scientifico composto da studiosi nazionali e internazionali, individuati dal gruppo di ricerca *Humanities Research for Sustainable Future*, afferente al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. Ospita volumi in lingua italiana e nelle principali lingue europee, favorendo la tendenza degli studi psico-pedagogici e storico-culturali verso la dimensione comparativa e internazionale.

Co-direzione

Fabio Marcelli; Annalisa Morganti

Comitato di Redazione

Valeria Cesaroni; Francesco Marsili; Riccardo Sebastiani; Alberto Simonetti

Comitato Scientifico

Alessia Bartolini – Università di Perugia; Silvia Crispoldi – Università di Perugia; Mina De Santis – Università di Perugia; Giovanna Farinelli – Università di Perugia; Fernando Lezcano-Barbero – Università di Burgos (Spagna); Alessandro Mariani – Università degli Studi di Firenze; David Mitchell – Università di Canterbury (Nuova Zelanda); Giuseppe Moscati – Fondazione Centro Studi Aldo Capitini, Biblioteca Fondazione Cucinelli; Sara Nosari – Università degli Studi di Torino; Marta Picchio – Università di Perugia; Robert Roche Olivar – Università Autonoma di Barcellona (Spagna); Agnese Rosati – Università di Perugia; Moira Sannipoli – Università di Perugia; Alessia Signorelli – Università di Perugia; Maura Striano – Università Federico II Napoli; Aurora Vecchini – Università di Perugia; Darija Zorc-Maver – Università di Lubiana (Slovenia)

All publications are submitted to an external refereeing process

Silvia Crispoldi

Ascoltare l'emozione
Percorsi narrativi e trasformativi
per educare la consapevolezza emotiva

con contributi di:

Daniel De Rosa, Simon Francesco Di Rupo, Alessandra Filippi,
Giorgia Gaggiotti, Eva Lotz, Giacomo Moscato

Morlacchi Editore *U.P.*

ISBN/EAN: 978-88-9392-716-1

DOI: 10.61014/HRSF/vol5



The online digital edition is published in Open Access on series.morlacchilibri.com
Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

© 2026 Author

Published by Morlacchi Editore

P.zza Morlacchi, 7/9, 06123 Perugia, Italy

www.morlacchilibri.com

Finito di stampare nel mese di giugno 2026, presso la tipografia Logo spa, Borgoricco (PD).

A mio figlio Alessandro, costante meraviglia nel mio sentire

INDICE

SILVIA CRISPOLDI	
Introduzione	9
I. Ascoltare l'emozione. Soft skills e embodied education	13
SILVIA CRISPOLDI	
A proposito di emozione...	15
SILVIA CRISPOLDI	
Costruire ambienti di apprendimento generativi e capacitanti	39
DANIEL DE ROSA	
Il corpo come fondamento dell'esperienza formativa	53
2. Ascoltare l'emozione narrata. Letteratura e Narrazione Emozionale Immersiva	67
SILVIA CRISPOLDI	
Narrazione letteraria per educare l'umano	69
GIACOMO MOSCATO	
La Narrazione Emozionale Immersiva	81
SILVIA CRISPOLDI, GIACOMO MOSCATO	
Percorsi didattici, educativi e riflessivi con la Narrazione Emozionale Immersiva	99
3. Ascoltare l'emozione per costruire consapevolezza emotiva	117
SILVIA CRISPOLDI	
Riconoscere, comprendere e regolare le emozioni	119
GIORGIA GAGGIOTTI	
Quando l'emozione disorienta. Simulazione progettuale di un percorso di consulenza pedagogica	137

ALESSANDRA FILIPPI

A scuola di emozioni. Costruiamo la competenza emotiva in classe 155

4. Ascoltare l'emozione per aiutare ad aiutarsi. Helping Professions e processi trasformativi 177

SILVIA CRISPOLDI

La consulenza pedagogica: riflessione e empatia in azione per trasformare l'agire educativo 179

SIMON FRANCESCO DI RUPO

Empatia e comunicazione non-violenta come dimensioni filosofiche capacitanti nelle interazioni educative 197

EVA LOTZ

A chi racconto? Ascolto Profondo e gestione delle emozioni 217

SILVIA CRISPOLDI

Educare al piacere della lettura. L'emozione di immaginare e costruire mondi 225

5. Ascoltare l'emozione per formare/trasformare la professionalità educativa: una ricerca nella scuola 241

SILVIA CRISPOLDI

Riflettere sulle competenze comunicative ed emotive attraverso la Narrazione Emozionale Immersiva per formare/trasformare il proprio stile relazionale 243

SILVIA CRISPOLDI

La ricerca 257

Introduzione¹

Ascoltare l'emozione, in questo libro, vuol dire scegliere modi creativi, curiosi, gentili, appassionanti, costruttivi e generativi per riflettere, conoscere e dialogare con la sfera affettiva – così importante in ogni esperienza di vita –, farne esperienza e dividerne la ricchezza; vuol dire anche *prestare attenzione e dare centralità*, soprattutto a livello educativo e formativo, alle competenze non cognitive e al processo attraverso il quale esse diventano scelta e azione concreta. *Ascoltare* l'emozione significa *imparare ad ascoltare*, dando valore a chi narra e allo scambio comunicativo stesso, che, in questo modo, si fa *relazione autentica e empatica*; significa lasciarsi trasportare dalle emozioni contenute nelle *storie e nei racconti*, viverne la potenza evocativa e simbolica per comprenderne il messaggio in modo più profondo e incarnato. *Ascoltare* l'emozione vuol dire ascoltare e osservare sé stessi, con impegno e, contemporaneamente, leggerezza, per costruire *consapevolezza emotiva* e scegliere di *abitare* le relazioni; vuol dire *aver cura*, di sé stessi e dell'altro, per accogliere, sostenere, accompagnare, trasformare. *Ascoltare* l'emozione significa *saper stare in relazione, esserci*.

La dicitura “*Ascoltare l'emozione*” in questo libro è, allora, un atteggiamento, un consiglio, una intenzione, un sostegno, un auspicio, uno strumento, una necessità... E può essere uno slogan, se consideriamo tutte queste cose insieme. Anzi, dovrebbe esserlo. Se ascoltare l'emozione diventasse *di moda*, avremmo probabilmente più chiari molti

1. Tutti i termini maschili non marcati presenti nell'intero volume sono da intendersi come riferiti sia a soggetti femminili che maschili, nel rispetto della connotazione di genere del linguaggio.

processi e dinamiche personali, sociali e relazionali, avremmo più consapevolezza di essi e, quindi, delle nostre azioni e reazioni, del nostro *stare al mondo*. Dei singoli, delle coppie, dei gruppi, delle comunità. Se ascoltare l'emozione, ogni emozione, non fosse solo l'oggetto di mantra olistici, di scelte terapeutiche di tipo psicologico per risolvere problemi comportamentali e/o sociali, ma fosse, invece, considerata *un'azione capacitante* assolutamente democratica e *naturale*, una risorsa, una consuetudine da promuovere, educare e implementare per la qualità della vita e per il benessere esistenziale di tutti e di ognuno; se fosse un diritto-dovere sociale, una *materia* scolastica, una competenza trasversale ritenuta imprescindibile e per questo promossa concretamente come prerequisito per l'azione socio-educativa, allora potremmo fare tesoro e raccogliere i frutti del ruolo essenziale dell'emozione per la nostra stessa esistenza, invece di subire le conseguenze, spesso devastanti, di un crescente analfabetismo emotivo che caratterizza la maggior parte dei contesti sociali.

Questo libro nasce da qui, nasce dalla constatazione, spesso dolorosa, del persistere di un forte bisogno – sociale, educativo, formativo e trasformativo – di consapevolezza emotiva, sia in età evolutiva che in età adulta. E nasce con l'intento di fornire strumenti concreti per riflettere e agire sul processo di acquisizione di tale consapevolezza emotiva, al fine di proporre e promuovere approcci e contesti realmente generativi, *capaci* di centrare l'attenzione sulla sfera emotiva a vari livelli e favorire l'azione e l'esperienza con e su di essa.

In questo senso, il volume è un viaggio dentro l'emozione, dentro i percorsi narrativi, educativi, riflessivi e trasformativi che ne favoriscono la percezione, la conoscenza, l'espressione; ed ha un obiettivo ambizioso: far sentire la *bellezza*² dell'emozione, il suo dare senso ad ogni experien-

2. Ci si riferisce all'idea di bellezza come forma che unisce il sensibile allo spirituale (G. Carchia, *L'estetica antica*, 1999), il bello al giusto e al vero, come esperienza di libertà e, quindi, esperienza etica. La bellezza commuove, va in profondità e le emozioni, in questo senso che unisce etica, estetica e empatia (dono, gratuità della bellezza e dell'emozione), sono belle perché agiscono come segnali per il nostro benessere e per la consapevolezza esistenziale di noi stessi e degli altri.

za, connotare percorsi e processi, essere presenza costante, costitutiva e significativa dell'esistenza, ineliminabile e necessaria.

Ecco, allora, la scelta dell'impianto stesso del libro: cinque parti principali, ognuna con approcci e teorie di riferimento, spunti e punti di vista, strumenti e metodi, esperienze e percorsi, tutti orientati ad *Ascoltare* l'emozione, con capitoli che vogliono essere chiavi di consapevolezza per stimolare il *sentire* insieme al *comprendere*, per educare l'*emozione* attraverso l'*emozione* di apprendere, per sostenere i processi di riconoscimento, comprensione e regolazione dell'emozione stessa in noi stessi e negli altri, per far riflettere, costruire, scegliere, incarnare, abitare, trasformare.

Il volume è rivolto a studenti, educatori, insegnanti, genitori e a tutti coloro che pensano che l'emozione sia una risorsa e scelgono di aver cura della propria e altrui sfera emotiva.

CAPITOLO I.

Ascoltare l'emozione. Soft skills e embodied education

A proposito di emozione...

L'empatia è la più silenziosa delle rivoluzioni.

Eugenio Borgna

La scoperta dell'emozione: pluralità di intelligenze e intelligenza emotiva

In un saggio di qualche anno fa (Albanese, Molina 2008) sullo sviluppo della comprensione delle emozioni come competenza emotiva riflessiva Ottavia Albanese argomentava le ragioni della storica separazione tra cognizione ed emozione, ricomponendo in un quadro evolutivo la progressiva conquista di attenzione per gli aspetti emotivi tra gli studiosi di scienze umane. Secondo Albanese, infatti, una tradizione di pensiero psicologico, che si occupava di studiare aspetti e comportamenti dell'umano direttamente osservabili – e che ha di fatto condizionato l'educazione di molte generazioni di bambini – ha separato lo sviluppo cognitivo dallo sviluppo emotivo, definendo quest'ultimo *irrazionale e fuorviante*. L'emozione, in questa prospettiva, era intesa come “perturbazione del pensiero razionale” e doveva, quindi, essere *semplicemente* esclusa. Ciò ha creato storicamente una sostanziale svalutazione dell'intera esperienza emotiva nella ricerca psicopedagogica e nella pratica educativa. A causa di tale convinzione, spesso, ancora oggi, il mondo emotivo dei soggetti in apprendimento non viene considerato come indispensabile per la cognizione e per la vita stessa, né come una ricchezza da conoscere e valorizzare, ma come qualcosa di imprevedibile, misterioso, capace di provocare disagio, sofferenza e di mostrare la vulnerabilità dell'essere umano, quindi da reprimere. Al contrario Eugenio Borgna, per esempio, ha fatto di tali peculiarità delle emozioni la ragione deontologica della sua professione, descrivendo e valorizzando

le emozioni come la *grammatica segreta dell'umano* in grado di mostrare la *forza della sua fragilità* e individuando nell'empatia, nel silenzio e nella gentilezza gli strumenti per *aver cura* delle emozioni e accogliere l'umanità (Borgna 2014).

A livello psicopedagogico è soltanto a partire dalla seconda metà del XX secolo che gli studiosi cominciano ad occuparsi dello studio del legame tra cognizione ed emozione, soprattutto in relazione ai processi di apprendimento. Almeno a partire dagli studi di Piaget sullo sviluppo del pensiero, che evidenziano chiaramente l'influenza dell'affettività sullo sviluppo dell'intelligenza (motivazione, atteggiamenti, ecc.) e il conseguente interesse per il "peso" degli aspetti emotivi e sociali nei processi di apprendimento (Vygotskij 1987; 2007; Bruner 1975), le dinamiche emotive, affettive ed emozionali hanno preso un posto ben saldo nella genesi di quelle cognitive e sociali.

Una svolta significativa e un deciso cambio di prospettiva si registrano a partire dagli studi di Howard Gardner sulla pluralità delle intelligenze che mettono in crisi l'idea che fino a quel momento si era avuta di intelligenza: un'abilità monolitica legata ad alcune capacità mentali molto specifiche. Tale idea aveva portato, all'inizio del secolo scorso, alla misurazione dell'intelligenza (QI) con test standardizzati calibrati soltanto su abilità logico matematiche, i cui risultati assoluti erano discriminanti, a livello educativo, per la frequenza di alcune scuole piuttosto che altre; gli item di tali test fungevano, inoltre, da indicatori per le prove di valutazione oggettiva somministrate a scuola. L'intelligenza, in altre parole, veniva valutata privilegiando gli aspetti cognitivo-razionali e percettivo-motori, disconoscendo e tralasciando la sfera emozionale, considerata anzi antitetica rispetto alla ragione. Ebbene, Gardner, negli anni Ottanta del Novecento, ribalta tale visione delineando una teoria innovativa sulle competenze intellettuali umane, affermando che ci sono diversi tipi di intelligenza e che il QI non può essere considerato l'esclusivo indicatore dell'intelligenza, soprattutto con funzione predittiva. Nel libro *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze* (Gardner 1987) Gardner afferma che ogni persona può essere intelligente in molti modi e durante tutta la vita le intelligenze possono svilupparsi e modificarsi, mutando

anche il nostro modo di pensare e di essere. Un solo tipo di intelligenza non è esaustiva della nostra personalità e le persone possiedono un mix di intelligenze diverse. Egli individua 7 intelligenze (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale) a cui si aggiungono quella naturalistica e quella esistenziale o sociale, fondamentale quest'ultima per la gestione dei rapporti interpersonali poiché fornisce abilità sociali importanti. Secondo Gardner, infatti le competenze interpersonali (relazioni con gli altri) e intrapersonali (conoscenza di sé e dialogo interiore) sono strategiche per spiegare la complessità e l'ampiezza del *potenziale intellettuale* degli esseri umani. Grazie a questo autore – al di là della concreta spendibilità della teoria che negli anni ha avuto fortuna alterna e ricevuto profonde critiche – in questi anni e in modo crescente si sviluppa un nuovo modo di concepire l'intelligenza, non più intesa come capacità innata e immodificabile, ma come possibilità per ogni soggetto di costruire la propria personalità e unicità in base a specifiche potenzialità. Tale posizione fu, comprensibilmente, un uragano nell'ambito delle scienze umane e favorì la nascita di numerosi progetti e attività di ricerca.

Una di queste portò alla formulazione del costrutto di *Intelligenza Emotiva*, teoria formulata a livello scientifico e accademico da Peter Salovey (Salovey, Mayer 1990), poi ripresa e divulgata da Daniel Goleman (Goleman 1996). Secondo gli autori che hanno teorizzato il costrutto di intelligenza emotiva, che ebbe un successo davvero importante trasformando inesorabilmente il concetto di intelligenza e quello di QI, per valorizzare le caratteristiche personali di tipo relazionale e non lasciarsi sopraffare dalle emozioni, è necessario diventare emotivamente competenti, acquisire, cioè, un insieme complesso di abilità¹ che possono esse-

1. I concetti di competenza emotiva e alfabetizzazione emotiva verranno ripresi più volte nell'ambito di questo volume perché sono concetti fondamentali in educazione. In questa sede ricordiamo le 5 caratteristiche di una persona emotivamente competente e alfabetizzata indicate da P. Salovey: *autoconsapevolezza della propria sfera emotiva, controllo delle proprie emozioni, capacità di riconoscere le emozioni altrui, motivazione e stima di sé, capacità di gestire le relazioni con gli altri*, che sono sostanzialmente quelle riprese e divulgate da D. Goleman (Salovey 1990).

re apprese e sviluppate a tutte le età. Goleman, in particolare, sente fortemente il bisogno di abbandonare il sistema competitivo alimentato dal QI, a favore di quello di Intelligenza emotiva, a partire dall'osservazione della società degli anni Novanta del Novecento: una società sofferente e aggressiva nella quale c'era bisogno di recuperare una forma relazionale e dialogica che era andata perdendosi. Nei ritmi frenetici, nella fretta quotidiana non c'è più tempo, egli afferma, per riflettere, per dialogare; ciò conduce inevitabilmente a relazioni sempre più superficiali e “funzionali”, dimenticando di ascoltare davvero se stessi e gli altri a livello emotivo e empatico. Per Goleman l'intelligenza emotiva è dunque «la capacità di riconoscere e comprendere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e di gestire le emozioni, tanto interiormente quanto nelle nostre relazioni» (Goleman 1996: 24-25), si sviluppa durante tutto l'arco della vita e si “misura” in termini di maturità: «più siamo in grado di migliorare e sviluppare il nostro grado di intelligenza emotiva, più diventiamo maturi» (ivi). Le cinque competenze a cui Goleman si riferisce per definire l'intelligenza emotiva, che diventano anche obiettivi per l'alfabetizzazione emotiva, possono essere suddivise in due ambiti:

- le competenze personali: *consapevolezza di sé, autocontrollo e motivazione*;
- le competenze sociali e relazionali: *empatia e abilità sociali* (Goleman 1996).

Tra le competenze personali dell'intelligenza emotiva la *consapevolezza di sé* presuppone la conoscenza dei propri sentimenti e preferenze, la capacità di fare un'autovalutazione accurata e realistica delle proprie abilità e utilizzare questa consapevolezza per saper prendere delle decisioni; il *dominio di sé*, invece, è inteso come capacità di gestire le proprie emozioni, regolarle e riuscire a reagire dopo una sofferenza emotiva; la *motivazione*, infine, serve per spronarsi e guidare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi e a prendere l'iniziativa.

Secondo Goleman, tra le competenze sociali e relazionali dell'intelligenza emotiva – importanti per la gestione delle emozioni nelle relazioni con gli altri e quindi per avere cura, negoziare, cooperare, lavorare in gruppo, ecc. – l'*empatia* è fondamentale poiché si riferisce alla percezione

e all'ascolto dei sentimenti e delle emozioni altrui, adottando *il punto di vista dell'altro* e coltivando il senso di fiducia e sintonia emotiva con lui. Tale intuizione di Goleman è stata confermata dagli studi neuroscientifici che dimostrano la base biologica dell'empatia con la scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, 2007), che hanno peraltro un ruolo primario nei processi di apprendimento, soprattutto in quello per imitazione.

L'empatia è definita come la capacità di *sentire* e comprendere l'esperienza dell'altro; empatia, tuttavia, non è sinonimo di coinvolgimento totale, perdita di confini, debolezza, sacrificio, bontà (come spesso e erroneamente viene considerata); non vuol dire dimenticare le proprie emozioni, esigenze o il proprio ruolo. Empatia vuol dire esserci/essere nella relazione, partecipare emotivamente allo stato emotivo dell'altro, accogliere le sue emozioni e il suo punto di vista anche se sono completamente diversi dai nostri. L'empatia è, allora, *intenzione/esperienza di attenzione e di ascolto autentico emotivamente orientato verso l'altro*. Ciò implica sentire un genuino interesse per l'altro, essere sensibili, momento per momento, ai cambiamenti emotivi che avvengono in lui, muoversi delicatamente senza dare giudizi, guardare le cose dal suo stesso punto di vista. Essere empatici nella relazione, in particolare quella educativa, significa scegliere intenzionalmente di partecipare alla situazione emozionale dell'altro, sviluppando una capacità di decentramento cognitivo e sospensione del giudizio sul suo stato emotivo, specchiandosi in esso e, contemporaneamente, essendo specchiati. Da tale esperienza di ascolto e comprensione, l'altro riceve non solo sensazioni di affetto e benessere, ma attribuzioni di identità positiva, di riconoscimento e di rispetto.

Scrivono Gottman e Declaire in un saggio ormai diventato *cult*: «Ascoltare significa molto di più della semplice raccolta di dati che ci giungono attraverso le orecchie. Gli ascoltatori empatici utilizzano gli occhi per cogliere le prove fisiche dell'emozione [...] Usano l'immaginazione per vedere la situazione nella prospettiva dell'altro [...] Usano le parole per riflettere, in modo rilassato e non critico, su quel che hanno ascoltato e per aiutare l'altro a dare un nome alle sue emozioni. Ma, cosa più importante di tutte, usano i cuori per sentire ciò che l'altro sente» (Gottman, Declaire 2015: 45).

Con il costrutto di intelligenza emotiva finalmente si arriva a comprendere che l'emozione non è un elemento perturbante del pensiero e del pensare; entrambi, pensiero ed emozione, sono invece percorsi diversi di conoscenza che si integrano nello sviluppo delle capacità intellettive. Bruner, nel volume *La mente a più dimensioni* (Bruner 2003) – nel quale esplora in che modo possano essere concepiti pensiero, emozione, azione e relativi rapporti e prodotti, alla luce dell'approccio costruttivista e della psicologia culturale – afferma: «ho deplorato l'abitudine di tracciare confini concettuali rigidi tra pensiero, azione ed emozione, quasi si trattasse di *regioni* della mente; si finisce per trovarsi poi a dover costruire dei “ponti concettuali” per rimettere in collegamento ciò che non si sarebbe mai dovuto separare. [...] La conoscenza non è una forma di sapere puro a cui si aggiunga l'emozione (con il risultato di turbarne la chiarezza o no). E l'azione è la risultante finale di ciò che uno sa e sente [...] Conoscenza, sentimento e azione appaiono elementi costitutivi di un sistema unitario. Isolarli (ridurli, semplificandone lo studio) sarebbe come studiare separatamente facce di un cristallo, perdendo così di vista la realtà unitaria da cui traggono l'esistenza» (Bruner, 2003: 131,145).

La complessità della sfera emotiva: emozioni primarie e secondarie

Le emozioni abitano normalmente in ognuno di noi e sono, essenzialmente, impulsi ad agire, sono piani d'azione di cui ci ha dotato l'evoluzione per affrontare le sfide che i diversi contesti di vita ci mettono davanti, incrementando la padronanza della risposta emotiva. Un modo realistico per guardare all'emozione è, quindi, quello che tiene conto del suo carattere *adattivo*: le emozioni, cioè, sono attività legate a specifiche strutture del cervello, correlate a modificazioni chimiche e presenti anche in altre specie animali. In questo senso, l'attenzione è posta su una posizione di tipo evolutivo che interpreta l'emozione sulla base della teoria darwiniana, cioè della sua utilità adattiva funzionale per l'organismo e della sua capacità di comunicare ad altri individui la presenza di pericoli o altro. Secondo questa visione, le diverse emozioni sarebbero iscritte

nei circuiti del cervello, pronte a entrare in funzione quando l'ambiente, la situazione o l'interpretazione che ne dà la mente forniscono stimoli che a loro volta innescano reazioni automatiche, i piani d'azione previsti dalle strutture cerebrali. A particolari situazioni sarebbero anche correlate alcune espressioni facciali, risposte ormonali e del sistema nervoso autonomo integrate tra loro. Tuttavia, le emozioni sono anche caratterizzate da una fondamentale *componente soggettiva*, difficilmente riconducibile soltanto alla sua natura biologica. Afferma Kandel: «le emozioni sono meccanismi biologici istintivi che colorano le nostre esistenze e ci aiutano nei compiti fondamentali della vita: cercare il piacere ed evitare il dolore. Le emozioni sono disposizioni ad agire in risposta a qualcuno o qualcosa che sia importante per noi» (Kandel 2016: 23).

Le emozioni vengono attivate dalla percezione di uno stimolo interno o esterno (*antecedente emotigeno*) percepito in modo soggettivo, hanno una natura reattiva e sono caratterizzate da un insieme complesso di risposte ormonali, motorie e vegetative a cui si associano reazioni cognitive, esperienziali e sociali: hanno dunque manifestazione fisica oltre che psicologica e comportamentale.

Quando proviamo un'emozione, infatti, si innesca un complesso processo psicofisico di risposta ad uno stimolo ambientale significativo che coinvolge tutte le dimensioni della persona: *l'attività cognitiva* (la persona valuta lo stimolo, la rilevanza, il grado dell'emozione provata e prepara la risposta adattiva), *quella metacognitiva* (sa, è consapevole che sta provando un'emozione), *gli stati soggettivi* (avverte sensazioni piacevoli o meno), *le reazioni fisiologiche* (i cambiamenti corporei automatici come aumento della frequenza del battito, sudorazione, ecc), *la componente comportamentale* (che orienta l'azione/reazione come scappare, fermarsi, proteggersi, ecc.), *la componente espressiva* (presenza di manifestazioni osservabili come le espressioni facciali, il tono della voce, la postura, i gesti).

L'esperienza emozionale ha un suo *lessico* specifico, caratterizzato da un linguaggio complesso e globale che consente di rappresentare e rendere riconoscibile l'emozione attraverso parole, tono della voce, sguardo, silenzi, gesti, posture, comportamenti, atteggiamenti, metafore, simboli, immagi-

ni, ecc., nonché di comunicare il proprio stato emozionale agli altri attraverso l'uso di parole, gesti, atteggiamenti che possono riguardare le emozioni fondamentali (le cosiddette emozioni di base), includere informazioni sulla causa dell'emozione (sono contento, deluso, furioso etc.) o riferirsi a emozioni complesse come lo sconforto, l'orgoglio, la vergogna. Nonostante il fatto che le emozioni vengono spesso definite *sentimenti e stati d'animo* in modo intercambiabile, c'è una grande differenza tra i tre termini: la più importante è che le emozioni hanno natura reattiva e di breve durata, mentre i sentimenti – che derivano dall'emozione che si converte in rappresentazione mentale significando sé stessa – e gli stati d'animo – che sono la combinazione di emozioni e sentimenti – si manifestano anche senza un motivo apparente e possono durare a lungo. Per esempio, nostalgia e tensione sono stati d'animo (tono dell'umore) che possono emergere anche in assenza di una causa riconoscibile e protrarsi per ore o giorni.

Paul Ekman, un pioniere nello studio delle emozioni soprattutto in relazione alla comunicazione non verbale e alla manifestazione delle emozioni, ha elaborato una *teoria delle emozioni di base* (Ekman 2010) – che ancora oggi è tra le più accreditate e utilizzate – a partire dalle teorie darwiniane (funzione adattiva delle emozioni) e da studi transculturali condotti in popolazioni isolate per dimostrare l'*universalità* delle emozioni di base². Secondo la sua posizione le *emozioni primarie* o di base (sorpresa, gioia, tristezza, rabbia, paura, disgusto) sono *innate*, presenti in tutte le culture e universali³, sono caratterizzate ciascuna da varie gra-

2. P. Ekman ha una prospettiva innatista con genesi evolutiva delle emozioni. Un limite riconosciuto e criticato della sua posizione, corretto in seguito in modo marginale, è l'assenza di riferimenti al ruolo dell'apprendimento e delle influenze culturali nella genesi delle emozioni. Nota è in questo senso la critica della posizione opposta, quella storico-culturale e costruttivista (sostenuta da Tiffany Watt Smith), che dimostra invece come l'espressione delle emozioni sia dipendente dalla cultura in modo significativo, soprattutto in relazione alla possibilità o meno di manifestarle e esprimerle nel contesto culturale e sociale di riferimento (forme socialmente accettabili dell'emozione) (Watt Smith 2017).

3. Molto nota è la ricerca di Ekman sulla popolazione Fore che viveva in una zona remota della Papua Nuova Guinea da cui scaturì la teoria innatista delle espressioni facciali legate alle emozioni.

dazioni di intensità (la paura può andare dalla apprensione al terrore) e sono riconoscibili e codificabili poiché vengono manifestate attraverso *espressioni facciali*⁴ che sono le stesse in ogni cultura, quindi, appunto, universali e innate, cioè con substrato biologico e non culturale.

Una posizione decisamente diversa rispetto a quella di Ekman, che allo stesso modo ha influenzato la teorizzazione sulla componente emotiva, è quella sostenuta da Lisa Feldman Barrett, la quale, con la sua *teoria costruttivista delle emozioni*, ha spostato il focus da una visione innatista e universale verso una visione costruttivista e predittiva (Feldman Barrett 2023). Secondo l'autrice le emozioni non sono reazioni fisse a stimoli esterni, ma *costruzioni dinamiche* che dipendono da esperienze vissute in passato, dalle sensazioni corporee, dalle aspettative e dal contesto sociale in cui vengono espresse; l'emozione si connota come un *processo di interpretazione* che il cervello fa su ciò che accade nel corpo e nell'ambiente ed è il frutto, quindi, di un processo di *costruzione predittiva*, basato sulle esperienze passate e sul contesto di riferimento. Secondo Feldman Barrett quindi la cultura e l'educazione determinano il modo in cui viviamo e interpretiamo le emozioni.

Entrambe le posizioni concordano nel riconoscere la complessità della sfera emotiva e l'esistenza di emozioni primarie, di cui si è trattato fin qui, e emozioni secondarie. Le emozioni secondarie o complesse (delusione, invidia, gelosia, ecc.) rappresentano l'evoluzione e l'arricchimento del repertorio emotivo umano e si costruiscono a partire dalle reazioni emotive innate (primarie) attraverso l'interazione con il mondo esterno e l'interiorizzazione delle norme sociali. Le emozioni complesse sono quindi molto influenzate dal contesto culturale e sociale in cui nascono e si esprimono, possono derivare dalla combinazione di due emozioni primarie (per esempio, lo sgomento è un misto di paura e sorpresa) e si manifestano in modo evolutivo, seguendo, cioè, lo sviluppo del sogget-

4. Le espressioni facciali sono state classificate da Ekman e Friesen in un sistema di codifica scientificamente riconosciuto (Facial Action Coding System FACS) (Ekman, Friesen 2007). Tra le espressioni facciali ci sono anche le micro-espressioni, più rapide e soprattutto involontarie, capaci di rivelare l'emozione anche senza che chi la prova ne abbia consapevolezza.

to, la maturazione delle strutture cognitive e della personalità, la presa di coscienza progressiva di sé stessi e della propria appartenenza ad un contesto sociale con relazioni e interazioni plurime.

Robert Plutchik ha rappresentato, in uno strumento operativo molto utilizzato, la complessità della sfera emotiva e in particolare delle emozioni secondarie: l'autore è noto, infatti, per aver sviluppato il modello della *Ruota delle Emozioni* (o *Cono delle Emozioni*) nel quale presuppone che esistano otto emozioni primarie che, variando in intensità e combinandosi tra loro, possono produrre la vasta gamma di esperienze emotive umane. La ruota delle emozioni aiuta a nominare le emozioni, a riflettere sulla ricchezza delle loro sfaccettature, anche minime, ma significative, aumentandone la comprensione⁵.

Altra posizione teorica, che ha avuto recentemente un largo seguito ed è da molti ritenuta come il più importante contributo contemporaneo sulle emozioni, è quella della filosofa Martha Nussbaum che, nel libro *L'intelligenza delle emozioni* (Nussbaum 2009), analizza filosoficamente (la definisce *teoria neo-stoica delle emozioni*), e da un punto di vista non riduzionista le motivazioni che hanno favorito la costruzione di un *pregiudizio* sulla sfera emotiva non funzionale, ovvero che le emozioni sono moti non razionali, energie non pensanti, senza alcun rapporto con il modo in cui la persona percepisce o pensa il mondo e capaci di dominarla e renderla passiva; le emozioni, quindi, come raffiche di vento che spingono la persona a muoversi senza direzione perché sono la manifestazione fisica della parte animale della natura umana.

Per Nussbaum, invece, le emozioni sono forze razionali, legate al pensiero e modificabili dal pensiero stesso. Soprattutto, le emozioni sono *eudaimoniche*, (basate cioè su un'etica eudaimonica) ovvero capaci di provocare il naturale *fiorire* e prosperare della persona e ciò presuppone,

5. Tale schema rappresentativo è molto utilizzato anche nei contesti educativi perché realmente esemplificativo della complessità emotiva. Lo utilizzeremo anche in questo volume nel capitolo dedicato ad uno strumento metaemotivo per riflettere sulla consapevolezza emotiva costruito da chi scrive. Nel capitolo primo della sezione 3 di questo volume è riportata anche l'immagine della Ruota delle emozioni di Plutchik.

quindi, che sia la persona stessa a dare loro un valore intrinseco e soggettivo. Le emozioni, in altre parole, vedono il mondo dal punto di vista del personale e soggettivo complesso di *scopi e progetti* cui la persona attribuisce valore in termini di *qualità della vita e benessere*; le emozioni, e le valutazioni che le muovono, contengono un ineliminabile riferimento alla persona che le prova: sono profondamente soggettive, plasmate dalla *percezione* e legate alla concreta *raffigurazione immaginaria degli eventi*, il che le differenzia da altre forme di giudizio più *razionali* (i giudizi legati alle emozioni sono, afferma Nussbaum, *giudizi eudaimonistici*, capaci di attivare la compassione). Tale posizione, come vedremo, ha aperto e apre scenari educativi particolarmente interessanti e attenti alla rivalutazione della centralità delle emozioni nei processi di apprendimento e di socializzazione *lifelong, lifewide e lifedeep learning*⁶.

Emozione e processi di apprendimento⁷

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, con lo sviluppo tecnologico che ha portato alla diffusione di strumenti non invasivi (tecnologie di neuroimmagine) per lo studio del sistema nervoso e dell'attività cerebrale, gli studi neuroscientifici⁸ hanno potuto confermare, con diverse

6. L'integrazione dei tre concetti (UNESCO 2009) presuppone che l'individuo impari durante tutta la vita (*lifelong learning*), che l'apprendimento avvenga in un'ampia varietà di ambienti e contesti e non sia necessariamente intenzionale e formale (*lifewide learning*), e che si tratti di un apprendimento con radici profonde, promosso dall'impegno congiunto della comunità e di ciascuno – rete sociale collaborativa intesa come capitale sociale – per il pieno sviluppo della persona con particolare riferimento alle competenze trasversali – approccio capacitante, Capability Approach – (*lifedeep learning*).

7. In questo paragrafo si argomentano brevemente alcuni assunti di teorie psicologiche e neuroscientifiche senza alcuna pretesa di esaustività, ma con la sola finalità di evidenziare l'ineliminabile ruolo dell'emozione nell'apprendimento e, dunque, nelle attività didattiche e educative.

8. Lo sviluppo delle neuroscienze cognitive ha caratterizzato la svolta epistemologica dei saperi sui processi, sull'evoluzione e sulla natura dell'uomo; esse hanno dato un fondamentale contributo alla conoscenza delle basi biologiche della

importanti scoperte, un'intuizione clinica: il cervello è un organo dinamico e, soprattutto, *plastico*⁹, capace, cioè, di modificarsi; tale scoperta ha favorito un'attenzione rinnovata ai processi di apprendimento (con la nascita delle *neuroscienze educative*, branca delle neuroscienze cognitive che ha avuto ricadute operative per la pratica e la politica dell'istruzione, ma ha anche alimentato fuorvianti *neuromiti* ancora in voga), grazie alla quale si è sviluppato un differente modello interpretativo dell'apprendimento umano, finalmente non riduzionista, che, come vedremo, non concepisce la cognizione indipendente dall'emozione, né la dimensione genetica in opposizione a quella ambientale, ma si concentra sulle loro interazioni.

Secondo tali studi neuroscientifici, uno degli aspetti più rilevanti del comportamento umano (ma anche animale in minor misura) è la capacità che esso ha di modificarsi attraverso l'*apprendimento*, processo fondamentale per la sopravvivenza con funzione adattiva (Geake 2016) che avviene grazie alla particolare organizzazione funzionale (plasticità) del sistema nervoso e all'interazione tra sistema nervoso e stimoli ambientali. «La struttura fisica del cervello non dipende soltanto da un programma genico strettamente determinato, ma anche dal fatto che l'esperienza favorisca o meno lo stabilirsi di nuove connessioni neuronali, la produzione di mediatori nervosi e di principi trofici come il fattore di crescita del sistema nervoso (NGF), che faciliti la trasmissione

memoria e dell'apprendimento e ai correlati neurobiologici dell'emozione. Le neuroscienze hanno prodotto nuova conoscenza sui processi neuronali che consente di pensare a un nuovo modello di apprendimento e quindi dell'attività didattica e pedagogica che lo sostiene. Alcuni autori esortano però a prendere le distanze dall'uso superficiale delle neuroscienze, indicando con il termine *neuromitologia* il ricorso a credenze diffuse prive di valenza scientifica (Rivoltella 2014).

9. Possiamo definire la *plasticità cerebrale* come la disposizione strutturale e funzionale del nostro sistema nervoso a modificarsi in seguito alle sollecitazioni ambientali; il cervello, cioè, possiede la capacità di trasformare la propria struttura in risposta all'esperienza (Siegel, Payne Brison 2016). Buona parte dei cambiamenti si verificano durante la prima infanzia, ma anche durante l'età adulta il cervello può modificarsi adattandosi in maniera funzionale all'ambiente e ai diversi stimoli esterni, anche culturali (Stiles 2000).

dell'informazione, l'efficienza dei circuiti neurali, quindi l'attivazione di funzioni cognitive, ovvero l'apprendimento» (Cattaneo 2018: 25).

Di fatto, ogni aspetto del comportamento, anche il più semplice, presuppone un processo di apprendimento che è costituito da compiti cognitivi complessi (ricezione delle informazioni, codifica, confronto con le strutture esistenti, conservazione). Le neuroscienze cognitive e educative concentrano la loro attenzione proprio su come il cervello apprende, cioè acquisisce, elabora e memorizza le nuove informazioni, trasformando l'esperienza in cambiamenti funzionali e strutturali del cervello; gli studi evidenziano che, se supportati da un ambiente consono, i processi di apprendimento sono in grado di produrre un cambiamento significativo proprio grazie alla plasticità cerebrale e che la sfera emotiva gioca un ruolo centrale e cruciale in questo processo al pari dei processi razionali del sistema nervoso e in modo interrelato con essi.

I temi di maggior interesse indagati dalle neuroscienze cognitive e educative che in quest'ultimo senso ci interessa sottolineare sono:

- neuroplasticità e neurogenesi per tutto l'arco della vita, che determinano una rinnovata attenzione al ruolo delle attività didattiche e educative che favoriscono l'apprendimento;
- i concetti interrelati di esperienza, previsione, memoria e apprendimento che richiamano l'attenzione soprattutto sul lavoro di Antonio Damasio (Damasio 1994);
- il ruolo dei neuroni specchio nell'empatia e nell'apprendimento, scoperta fondamentale tutta italiana;
- il ruolo delle emozioni e dell'ambiente nell'apprendimento, elemento trasversale agli altri temi e costitutivo della nuova concezione di intelligenza e attività cognitiva umana.

Proviamo ad argomentare brevemente questi temi per trarne indicazioni pedagogico-didattiche, tralasciando il primo punto, la *plasticità cerebrale*, appena ricordato, considerato comunque presupposto di base per tutta l'argomentazione sui processi di apprendimento.

Esperienza, Previsione, Memoria

Già J. Dewey all'inizio del XX secolo affermava con sicurezza che esiste una stretta relazione tra apprendimento ed *esperienza*, quest'ultima considerata dall'autore attività centrale nei processi apprenditivi nella quale è molto coinvolta l'emozione; Dewey definiva le emozioni *atti estetici che creano valore*, interazioni attive tra individuo e ambiente capaci di strutturare l'esperienza concreta (Dewey 1949).

Oggi le evidenze scientifiche ci dicono che si impara *facendo esperienza* perché le emozioni, che la connotano e la caratterizzano, si traducono a livello cerebrale in *marcatori somatici*, fornendoci elementi importanti per comprendere cosa sia da evitare o da scegliere per il nostro benessere. Nel concetto di marcatori somatici si evidenzia quindi una prima, profonda influenza dell'emozione nei processi di apprendimento. Il neuroscienziato cui va il pregio di averli scoperti, Antonio Damasio (Damasio 1994), definisce i marcatori somatici come un meccanismo fisiologico automatico che associa emozioni e sensazioni corporee a esperienze passate o a decisioni e previsioni future; tale meccanismo emotivo guida e influenza il processo decisionale agendo come segnale di allarme e permettendo di anticipare le conseguenze *prima* del *ragionamento* razionale. Per Damasio, infatti, le emozioni non rappresentano un modo alternativo di produrre apprendimento e di relazionarsi con il mondo, ma sono coestensive rispetto all'attività cognitiva. Ciò è dimostrato proprio dal funzionamento dei marcatori somatici per cui l'associazione di un particolare tipo di marcatore a una determinata situazione-stimolo dipende dallo stato emotivo che quella situazione ha provocato in passato. Quando un marcatore somatico negativo è "affiancato" a un particolare esito futuro, la combinazione funziona come un campanello d'allarme; quando invece interviene un marcatore positivo, esso diviene un segnalatore di incentivo. Sono un esempio di marcatore somatico l'aumento della frequenza cardiaca, il rossore delle guance, il sudore delle mani, il tremore, ecc.. Ebbene, in presenza di una situazione-stimolo, il marcatore consente di anticiparne gli effetti *prevedendo* il futuro; dunque, anche se è l'attività cognitiva razionale a orientare la decisione, attra-

verso una valutazione di ciò che è avvenuto in passato, questa analisi è “informata” dal lavoro emotivo precedente. Di fatto, afferma Damasio, i due momenti sono integrati in un processo unico poiché *non siamo mai perfettamente razionali e mai soltanto emotivi* (Damasio 1994). Dunque, più facciamo esperienza e sviluppiamo capacità previsionali anticipando ciò che potrebbe accadere, più diventiamo esperti nel fare previsioni. La capacità di fare previsioni, allora, non è solo ciò che spiega come avvenga il nostro apprendimento, ma è anche il risultato più funzionale dell'apprendimento stesso (Rivoltella 2014). Senza la dimensione dell'esperienza sarebbe impossibile associare eventi, categorizzarli e metterli in correlazione per poter fare previsioni. Allora, l'apprendimento è intimamente legato sia all'esperienza che alla previsione e tale legame è consentito e alimentato, come abbiamo visto, dalle emozioni; ciò rende le strategie educative basate sull'esperienza, come per esempio il laboratorio e l'apprendistato, efficaci, funzionali e capaci di sostanziare una nuova idea di didattica *emotiva*.

Secondo Damasio, inoltre, le emozioni, che entrano nel processo appena descritto in modo determinante, non solo arricchiscono di informazioni l'esperienza di apprendimento – permettendo di scegliere e regolare l'azione –, ma ne rafforzano il ricordo, facilitando il processo di memorizzazione (*collante della memoria*). Le emozioni hanno, infatti, un ruolo centrale nella creazione di memorie salienti e nella capacità di far ricordare gli eventi significativi della vita: il sistema limbico, che gestisce le emozioni, è fondamentale nel determinare quali eventi possono essere memorizzati a lungo termine; eventi che evocano forti emozioni (sia positive che negative) sono memorizzati più facilmente rispetto ad altri emotivamente più neutri.

Da questa prospettiva è nata recentemente la *warm cognition*, un filone di ricerca sviluppato da Daniela Lucangeli che tiene conto delle emozioni nel processo di apprendimento e nella didattica. Secondo Lucangeli, emozione e cognizione sono fortemente correlati, interdipendenti e operano a livelli ancestrali (Lucangeli, 2011); poiché apprendimento ed emozione tracciano lo stesso percorso sinaptico, infatti, se una nozione è stata appresa provando paura, ogni volta che quella nozione si ripresenterà alla me-

moria ri-attiverà lo stesso vissuto emotivo negativo. Ma mentre la nozione appresa andrà nella memoria procedurale e semantica, la memoria del sentimento negativo si collocherà nella memoria autobiografica, intaccando in modo significativo l'autostima e l'autoefficacia di chi apprende. Risulta quindi evidente come l'attività didattica debba tendere non solo a tenere in considerazione le emozioni nei suoi percorsi, ma soprattutto a tracciare gli apprendimenti con memorie positive, capaci di attivare nel soggetto sentimenti di autoefficacia e potenziare le sue competenze trasversali.

Imitazione, Empatia

Anche il legame tra apprendimento e *imitazione* è molto stretto, significativo e regolato dalle emozioni. Si impara per *imitazione* perché esistono i *neuroni specchio*, scoperti negli anni Novanta del Novecento da un gruppo di ricerca italiano guidato da Giacomo Rizzolatti e divenuta teoria di riferimento per dimostrare le *radici biologiche dell'empatia* e dell'identificazione proiettiva (Rizzolatti 2007). I neuroni specchio sono una classe di cellule nervose (neuroni visuo-motori) presenti nel cervello dei primati e dell'uomo che si attivano a livello cerebrale quando un soggetto osserva le *azioni compiute da un altro soggetto*, permettendo di *rispecchiare* le azioni e le emozioni altrui e risultando fondamentali per l'apprendimento e la comprensione profonda e empatica. Per Rizzolatti i neuroni specchio servono a comprendere il significato delle azioni degli altri soggetti, ad intuire le loro intenzioni per poter adottare le strategie di azione e reazione più adatte alle diverse situazioni ambientali (ancora con funzione previsionale, selettiva e adattiva).

Apprendimento, Ambiente, Azione capacitante

Lev Vygotskij, che con le sue ricerche ha dato un grande contributo alla comprensione dei processi di apprendimento, afferma che lo sviluppo dell'intelligenza non avviene per effetto di dinamiche e processi esclusiva-

mente interni, ma attraverso la stretta interazione tra l'individuo e l'ambiente; di fatto, l'apprendimento è un processo sociale e interattivo, in cui le relazioni sociali e le emozioni giocano un ruolo fondamentale (Vygotskij 2007). La costruzione di conoscenza avviene prima in ambito sociale, attraverso l'interazione con soggetti e mediatori esperti (adulti o pari), e poi a livello personale, interiorizzando queste esperienze. Le interazioni sociali, quindi, non solo consentono il realizzarsi dello sviluppo cognitivo, ma sono anche il veicolo attraverso cui le emozioni influenzano l'apprendimento, proprio perché le emozioni sono elemento costitutivo di ogni relazione umana. Tale processo virtuoso è riassunto nel concetto chiave di *Zona di Sviluppo Prossimale* che descrive la distanza tra ciò che un bambino può fare autonomamente e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di un compagno più esperto. In altre parole, l'apprendimento è definito da Vygotskij come un cambiamento pervasivo, cioè come un cambiamento qualitativo o di struttura; imparare, infatti, significa passare da ciò che si è potenzialmente in grado di fare a ciò che si è effettivamente capaci di fare e l'efficacia dell'apprendimento è influenzata dalla presenza di un *mediatore* e di un *ambiente modificante*, piuttosto che da un'esposizione diretta e caotica agli stimoli provenienti dall'ambiente. Ebbene, questo processo di *scaffolding* è strettamente legato alle emozioni: quando un bambino si sente sostenuto, le emozioni positive facilitano il suo coinvolgimento e il suo apprendimento. «Il concetto di *ZSP* sottolinea che l'apprendimento avviene grazie alle interazioni con gli altri, è profondamente radicato nei contesti sociali e non è mai statico: l'insegnante, l'educatore o il genitore svolgono, cioè, un ruolo dinamico nel “mediare” tra il bambino e il suo potenziale di sviluppo. Da questa posizione teorica consegue che ogni ambiente di apprendimento, pensato e organizzato tenendo conto delle caratteristiche specifiche dei soggetti in formazione, fornisce un supporto significativo alla loro crescita, favorisce e potenzia i loro processi apprenditivi, consentendo di costruire conoscenze, competenze e capacità con crescente livello di complessità» (Crispoldi 2025: 8).

Richard Mayer ha fatto alcune importanti scoperte sul legame tra emozioni, ambiente e apprendimento, confermando che le emozioni giocano un ruolo centrale nel costruire un apprendimento efficace. La

sua *Teoria dell'Apprendimento Multimediale* sottolinea che un'appropriata gestione delle emozioni è fondamentale per favorire un apprendimento significativo, poiché contribuisce a ridurre il sovraccarico cognitivo, mantenere l'attenzione, promuovere il coinvolgimento emotivo positivo; le emozioni influenzano la motivazione, la concentrazione e la memorizzazione e, quindi, devono essere considerate attentamente nella progettazione di ambienti di apprendimento, soprattutto quando si utilizzano linguaggi, attività e strumenti multisensoriali e integrati (Mayer 2021).

Anche la prospettiva di Urie Bronfenbrenner è illuminante quando si parla di contesto sociale e apprendimento. L'autore, attraverso il suo *modello ecologico dello sviluppo umano*, sottolinea come le relazioni interpersonali, i ruoli e i contesti sociali possano essere considerati elementi fondamentali per lo sviluppo umano e, conseguentemente, come gli stessi contesti sociali e educativi debbano interagire tra loro per sostenere lo sviluppo del soggetto. Per Bronfenbrenner, infatti, lo sviluppo umano è il risultato dell'interazione dinamica tra l'individuo e una serie di sistemi ambientali interconnessi tra loro, che vanno dalla famiglia alla comunità, fino alla cultura e alla società (Bronfenbrenner 1986); i sistemi ambientali interconnessi (micro, meso, eso, e macrosistema) non devono essere considerati come ambienti separati, ma come parti di un ecosistema più ampio nel quale le *transazioni* tra ambienti diversi possono promuovere cambiamenti reciproci.

Altro autore che ha posto il focus delle sue ricerche sulla relazione tra apprendimento, ambiente e competenze sociali è Albert Bandura con la sua *teoria dell'apprendimento sociale* (Bandura 1977; 1986), la quale pone l'attenzione sul *modellamento sociale* ovvero sul concetto che l'apprendimento di comportamenti, atteggiamenti e reazioni emotive, soprattutto nei bambini, avviene osservando, memorizzando le azioni e imitando modelli del proprio contesto sociale (*modeling* o *apprendimento osservativo*) e integra fattori cognitivi e ambientali. Il modellamento sociale per Bandura sottolinea la necessità che le persone sviluppino competenze cognitive e socio-emotive (autoconsapevolezza e autostima) per poter essere punti di riferimento credibili e gestire con successo situazioni future, anche complesse (concetto di *autoefficacia*).

Una interessante posizione, infine, è quella di M.H. Immordino-Yang, che nel testo del 2017 *Neuroscienze affettive ed educazione* (Immordino-Yang 2017) (con prefazione di Howard Gardner e postfazione di Antonio Damasio) presenta i risultati di un lavoro decennale sul legame tra emozione e apprendimento. Secondo l'autrice le emozioni sono il timone che guida il pensiero al punto che *siamo in grado di pensare solo ciò che ci sta a cuore*: il pensiero e l'apprendimento significativo sono intrinsecamente emotivi e per trasformare in abilità le esperienze educative di tipo cognitivo è necessario far leva sugli aspetti emotivi. Le emozioni sono, cioè, potenti motivatori dell'apprendimento, perché attivano meccanismi cerebrali che si sono sviluppati per garantire sopravvivenza e adattamento. In altre parole, le emozioni si sono evolute per mantenerci in vita; gli esseri umani provano *emozioni di base*, come paura e disgusto per tenersi lontani dai precipizi delle scogliere e per evitare cibi avariati. Abbiamo *emozioni sociali* come l'amore, che ci permette di affiliarsi, procreare e avere cura dei nostri bambini. Grazie alla nostra intelligenza, alla plasticità neuronale, possiamo sviluppare emozioni che colorano e orientano i nostri sforzi intellettuali e sociali, come per esempio la curiosità e l'entusiasmo che spingono a esplorare e a scoprire il mondo (Immordino-Yang 2017).

Non solo, un apprendimento che non coinvolga processi emozionali e che non sia motivato intrinsecamente nel soggetto non può neanche essere trasferito e utilizzato nell'esperienza concreta di chi apprende. Quest'ultimo concetto è diventato negli ultimi anni particolarmente importante a livello pedagogico: ci interroghiamo cioè su come le conoscenze apprese a scuola, e comunque in contesti educativi e formativi, possano essere *capacitanti*, in grado, cioè, di essere trasformate in azioni utili (*funzionamenti*¹⁰) e in scelte autonomamente assunte e orientate al benessere della persona.

10. Per Amartya Sen, co-ideatore, con Martha Nussbaum, e sostenitore del *Capability Approach*, sistema filosofico-economico contemporaneo (Sen 2000), i *funzionamenti* sono le capacità e abilità che rendono una persona più o meno soddisfatta e rappresentano elementi per la valutazione del suo *well-being*. Di conseguenza, acquisire funzionamenti potrebbe essere correlato al divenire competenti, in vista del raggiungimento di un obiettivo a cui dare valore (Alessandrini 2014).

Riferimenti bibliografici

Albanese, O., Molina P.,

2008, *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del test di comprensione delle emozioni (TEC)*, Unicopli, Roma.

Alessandrini, G.,

2014, *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, Franco Angeli, pp. 17-35.

Bandura, A.,

1986, *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood.

Cliffs, NJ.

1977, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Borgna, E.,

2014, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino.

Bronfenbrenner, U.,

1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.

Bruner, J.S.,

1975, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma.

2003, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

Cattaneo, S.,

2018, *Neuroscienze ed educazione: il ruolo delle emozioni*, in «EAS», n.4, 2018, pp. 25-29.

Crispoldi, S.,

2025, *Il ruolo della consulenza pedagogica per la continuità educativa 0-6 anni nell'ottica della Comunità educante*, Morlacchi, Perugia.

- Damasio, A.,
1995, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- Dewey, J.,
1949, *Esperienza e educazione*, rist. 2014, Raffaello Cortina, Milano.
- Ekman, P.,
2010, *Tu lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*,
Amrita, Bellaria.
- Ekman, P., Friesen, W.V.,
2007, *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*,
Giunti, Milano.
- Feldman Barrett, L.,
2023, *Come sono fatte le emozioni. La vita segreta del cervello*, Giunti, Milano.
- Gardner, H.,
1987, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano.
- Geake, J.G.,
2016, *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Erickson, Trento.
- Goleman, D.,
1996, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Gottman, J., Declaire, J.,
2015, *Intelligenza emotiva per un figlio. Una guida per i genitori*, BUR, Milano.
- Immordino-Yang, M.H.,
2017, *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kandel, E.,
2016, *L'età dell'inconscio*, Cortina Editore, Milano.

Lucangeli, D.,

2011, *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a «voler apprendere»?», in S. Ferraro (a cura di), Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 134-135/2011, Le Monnier, Firenze, pp. 237-246.*

Mayer, R.E.,

2021, *Multimedia Learning third edition*, Cambridge University Press, New York.

Nussbaum, M.C.,

2009, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS),

1993, *Life skills education in schools*, in «Bollettino OMS», n. 1.

Ricci Bitti, P.E., Bonfiglioli, L.,

2008, *Il ruolo delle terapie espressive nella regolazione emozionale*, in O. Albanese, M. Peserico (a cura di), *Educare alle emozioni con le artiterapie e le tecniche espressive*, Junior, Bergamo.

Rivoltella, P.C.,

2014, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia.

Rizzolatti, G.,

2007, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna.

Salovey, P., Mayer, J.D.,

1990, *Emotional intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», n. 9, pp. 185-211.

Sen, A.,

2000, *Lo sviluppo è libertà*, ristampa 2020, Mondadori, Milano.

Siegel, D.J., Payne Bryson, T.,
2016, *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*,
Raffaello Cortina, Milano.

Stiles, J.,
2000, *Neural plasticity and cognitive development*, in «Developmental neuropsychology», n. 18, pp. 237-72.

UNESCO

2009, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, United Nations Educational
Scientific and Cultural Organization, Paris.

Vygotskij, L.,
1987, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
2007, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Milano.

Watt Smith, T.,
2017, *Atlante delle emozioni umane*, Utet, Torino.

Costruire ambienti di apprendimento generativi e capacitanti

L'uomo non sa di essere felice, si sente felice.

U. Galimberti

Per una didattica incarnata

Da quanto emerso fin qui, possiamo affermare che l'apprendimento è un processo trasformativo, dinamico, sociale, dipendente dal contesto nel quale si realizza e le emozioni ne costituiscono il tessuto nella loro interrelazione con la cognizione. La letteratura scientifica recente ha, infatti, rilevato il forte legame esistente tra i sistemi emotivi e quelli cognitivi e, anzi, le emozioni risultano fondamentali per determinare anche la qualità della cognizione (Geake 2017).

La rivoluzione operata dalle neuroscienze in ambito educativo ha il grande pregio di aver contribuito ulteriormente, e con evidenze scientifiche importanti, a portare l'attenzione pedagogica sulla sfera emotiva, sociale, percettiva, corporea, metacognitiva e analogica, ribaltando le teorie secondo le quali le emozioni interferivano in modo negativo con l'apprendimento (lo perturbavano) e rivelando, invece, che emozione e cognizione sono supportate da processi neuronali interdipendenti, tanto che risulta impossibile, dal punto di vista neurobiologico, costruire ricordi, impegnarsi in pensieri complessi o prendere decisioni, senza tener conto delle emozioni.

Grazie a tale paradigma, vengono superati lo iato funzionalista tra percezione, cognizione e azione e il modello cognitivista che vedeva la conoscenza come semplice acquisizione-elaborazione delle informazioni. Si sviluppa, invece, un'idea di cognizione come attività complessa e *incar-*

nata (embodied), dipendente cioè dai sistemi percettivo, corporeo e emotivo, che si costruisce attraverso linguaggi, processi, strategie mediate dalla corporeità e dall'azione¹. A questo proposito Maurizio Sibilio afferma «l'agire, traducendosi in atteggiamenti, in comportamenti e in condotte, rappresenta una sintesi tra parola, gesto, modalità di incedere, mimica del volto e del corpo; si tratta di elementi che costituiscono l'identità culturale del soggetto, la rappresentazione del suo stile, dei suoi valori, delle sue regole, dei suoi principi e delle sue priorità» (Sibilio 2016: 110). Educare è educare al sentire, al percepire, all'ascoltare e ogni azione, gesto, postura² traduce l'emozione in conoscenza e apprendimento autentico. Il corpo sa prima della mente e racconta ciò che sente e ricorda.

Nella didattica *generativa* e *incarnata* le emozioni e la corporeità trasformano la conoscenza e la comprensione dando loro direzione, senso e significato globali e meno riduttivi, perché chi apprende, ma anche chi insegna, è visto nella sua completezza e non soltanto pensa ed elabora, ma *sente, vive, partecipa*, in modo da rendere il processo di insegnamento-apprendimento un'esperienza significativa ed equilibrata tra gli aspetti cognitivi, emotivi, affettivi e sociali, tesa alla *comprensione* piuttosto che alla *spiegazione*.

Insegnare in questo modo, mettendo al centro la sfera emotiva, vuol dire anche accogliere, coinvolgere e valorizzare la persona e il gruppo in modo attivo e *pro-attivo* nelle relazioni e nei processi. Questa modalità

1. Nel corso del suo sviluppo, il cervello ha infatti bisogno di fare esperienze tattili e motorie affinché si sviluppino le aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso. Il rapporto tra sensi e motricità si pone al centro di numerosi studi di neuropedagogia e la *pedagogia del corpo* come teoria educativa si fonda su tali evidenze (Cattaneo 2018), cambiando prospettiva e mostrando i grandi limiti di un pensiero psicopedagogico che eliminava il corpo e la corporeità dai propri studi e considerazioni. Il corpo è stato infatti l'altro grande assente, insieme all'emozione, nelle teorizzazioni pedagogiche.

2. Il termine postura rimanda decisamente alla corporeità, al linguaggio del corpo, quasi a sottolineare che il linguaggio verbale possa essere secondario rispetto a tutti gli altri canali comunicativi. In questo senso, è urgente maturare una consapevolezza crescente sull'importanza degli aspetti non verbali e paraverbali della comunicazione da parte di tutti coloro che esercitano funzioni educative e non solo.

educativa e didattica, che a sua volta è capace di generare emozioni, benessere, autenticità e sentimenti di appartenenza, può realizzarsi anche con strumenti e linguaggi alternativi a quelli tradizionali e attraverso percorsi che si realizzano in contesti educativi meno formali – biblioteche, librerie, musei, parchi, luoghi di lavoro, luoghi di interesse storico, teatri, ecc. – realizzando e alimentando l'idea di una comunità educante, di una rete sociale che collabora per creare cultura e appartenenza e di una scuola diffusa profondamente inserita nel tessuto sociale e culturale in cui si trova.

In ambienti di apprendimento come quelli di tipo *esperienziale* e *trasformativo* fin qui delineati sono molto utilizzate le strategie comunicative e espressive che utilizzano il verbale come linguaggio integrato con altri linguaggi (artistico, corporeo, musicale, iconico, teatrale, ecc.), oppure le strategie osservative che educano e fanno tesoro dello *sguardo* e di differenti punti di vista per riflettere sui comportamenti (non solo sulle opinioni) e sulla *densità* del linguaggio non verbale (CNV). Tali strategie che non utilizzano soltanto il *medium* verbale ma fanno uso di un sistema *immersivo* di esperienza, percezione e apprendimento, consentono non solo di capire e conoscere, ma anche di *sentire* l'oggetto della conoscenza. In altre parole, integrare il linguaggio verbale con linguaggi non verbali, espressivi, letterari e artistici, squisitamente narrativi, metaforici e simbolici permette di approfondire (rendere profonda) l'esperienza, di incarnarla e viverla attraverso la sensazione e l'emozione, realizzando una connessione tra ciò che pensiamo e ciò che siamo.

Tali percorsi che utilizzano l'immaginazione, le storie, le immagini, l'arte come *laboratori di umanità* e ricorrono a un *medium simbolico* per rappresentare la realtà, permettono di realizzare una *didattica analogica* e una *pedagogia narrativa* (Rossi 2004; Gramigna 2013; 2022), dispositivi educativi che utilizzano elementi metaforici, inventati, ludici capaci di rinviare a vissuti analoghi nella vita reale o a temi concreti di riflessione e di sperimentarli in una situazione protetta, nonché di significarli in modo più completo, complesso ed emozionale. Infatti, «il simbolo consente un'educazione più globale, vicina alla sensibilità, all'intuizione, ad un'opportunità di immedesimazione ed autenticazione piena e personalmente vissuta» (Naccari 2006: 235).

A tale scopo, si possono utilizzare anche percorsi precipuamente ludici per raccontare e «raccontarsi in maniera divertente (*divertere* significa etimologicamente “volgere altrove”, cioè spostare lo sguardo, cambiare prospettiva), per condividere insieme ad altri le suggestioni e le emozioni delle cose narrate» (Staccioli 2017: 9); la *ludobiografia*, per esempio, trae origine dall'autobiografia, ma propone la narrazione di sé attraverso molteplici strumenti ludici che hanno un importante valore formativo sia in età evolutiva che in età adulta.

Per realizzare questa trasformazione a livello educativo e didattico, è necessario pensare e progettare una formazione degli insegnanti e degli educatori tesa all'acquisizione di una serie di competenze alle quali fino ad ora non si è data sufficiente importanza. In particolare, sembra urgente formare la professionalità educativa all'acquisizione dei nuovi punti di vista *brain-based* sulla didattica e sull'apprendimento. Ed è ancora più urgente far riflettere i professionisti dell'educazione, e chi esercita funzioni educative, genitori in primis, sulle caratteristiche e sulle modalità del proprio agire educativo, soprattutto in relazione alle competenze emotiva, comunicativa e relazionale, nonché sulla percezione dell'impatto emotivo che tale agire educativo ha sui discenti. Lavorare, attraverso percorsi consulenziali, formativi e trasformativi, su tali aspetti e su una concreta possibilità di considerare le emozioni, può concretamente innovare la didattica nei diversi contesti educativi e renderla più attenta e responsiva all'*educazione sentimentale*, divenuta un vero e proprio bisogno educativo emergente nella società contemporanea.

TrasFormare la professionalità educativa

Il passaggio dall'analfabetismo emotivo, oggi sempre più dilagante, all'alfabetizzazione emozionale e alla competenza emotiva è un percorso necessario per educare a vivere consapevolmente le relazioni interpersonali e a comprendere gli altri conoscendo sempre più profondamente se stessi, migliorando il benessere e la qualità della vita di tutti.

La *consapevolezza emotiva* trasforma l'emozione e ci rende capaci di sperimentare la relazione con noi stessi e con gli altri in modo più accogliente e autentico, diventando *postura e atteggiamento di cura*. A livello educativo tale postura si manifesta attraverso le parole, le azioni concrete, le modalità educative e relazionali di coloro che si prendono cura ed è, quindi, influenzata dal *modo di essere e di stare in relazione* di chi educa, da come egli accoglie e gestisce le proprie emozioni e i propri sentimenti in rapporto a sé stesso e agli altri, di come si *prende cura anche di sé*.

Non solo, le caratteristiche della socializzazione e dell'alfabetizzazione emotiva³ ci permettono di comprendere che, nella relazione educativa, la lettura che l'insegnante, l'educatore, il genitore fanno delle espressioni emotive, comportamentali e sociali dei bambini e dei ragazzi – e, appunto, la modalità di risposta che mettono in atto, il *come se ne prendono cura* – non solo *colora* in modo significativo i loro apprendimenti, ma influenza anche la strategia educativa che viene utilizzata per educare la consapevolezza e la competenza socio-emotiva (coaching); del resto, per bambini e ragazzi l'atteggiamento emotivo-relazionale degli “adulti che educano” è una vera e propria restituzione del senso dell'esperienza vissuta nei contesti educativi, è un'*attribuzione di significato* che va ben oltre l'apprendimento delle discipline e che influenza profondamente la percezione di sé, la loro autostima e, direbbe Bandura, la loro *autoefficacia percepita*.

In questi processi relazionali entrano, infatti, e ovviamente, anche le emozioni dell'adulto che sono spesso inconsapevoli e costituiscono un *sapere emotivo* che, insieme al sapere dato dall'esperienza professionale e alle convinzioni sul ruolo, determinano, come si diceva, le sue strategie relazionali e il suo agire educativo, spesso iperstrutturato in un *sapere agito* non riflettuto. «La rappresentazione e la concettualizzazione che l'adulto fa di un bambino (povero, straniero, zingarello, aggressivo, chiuso, triste, inconsolabile, ecc.) determinano la disposizione affettiva, la condotta e il

3. Per approfondire tale fondamentale ambito psicopedagogico si rimanda alla sezione 3 – *Ascoltare l'emozione per costruire consapevolezza emotiva* – di questo volume.

comportamento educativo. Dire che un bambino è pigro, svogliato, disubbidiente non è un fatto meramente descrittivo, ma è un fatto carico di valutazione e di risonanza emotiva. È sempre più necessario prendere coscienza che la crescita e l'apprendimento del bambino si basano sulla relazione e sono sorretti dalla relazione» (Bosi 2013: 47); dipende dall'adulto scegliere quale tipo di relazione educativa privilegiare e con quali emozioni colorare l'esperienza di apprendimento dei bambini e dei ragazzi.

Prendere consapevolezza, da parte di chi educa, dei propri stati emotivi, dei meccanismi personali di regolazione degli stessi, di quanto la relazione educativa sia intrisa di affettività ed emotività e di quanto il proprio comportamento influenzi e venga influenzato da quello dell'altro è la *condizione necessaria* per costruire una relazione significativa, emotivamente gratificante e generativa di apprendimenti con i soggetti che si è *scelto* di educare⁴. Diventa fondamentale per l'insegnante e l'educatore conoscere e avere consapevolezza dei propri stati emozionali e delle rappresentazioni che i propri vissuti emotivi determinano negli altri, per poter mettere in atto un agire educativo coerente e non alimentato da pregiudizi, aspettative e stereotipi, avendo ben chiaro che nella progettazione e realizzazione di ogni intervento educativo c'è sempre una forte componente socio-affettiva che si interseca continuamente con quella cognitiva.

In altre parole, perché si possano educare bambini e ragazzi all'acquisizione di skills emotivo-relazionali è necessario che chi educa abbia a sua volta conoscenza e consapevolezza della *propria* competenza emotiva, non solo nelle relazioni educative adulto-bambino, ma anche nelle relazioni con gli altri professionisti che fanno parte del gruppo di lavoro, con i genitori e con tutti i soggetti che si occupano dell'educazione di bambini e ragazzi.

La complessità delle relazioni educative che viene disegnata nel momento in cui si riconosce in esse la presenza ineliminabile della riguardata componente affettiva ed emotiva e la natura plurima e interrelata

4. L'ultimo capitolo di questo volume, a cui si rimanda per approfondimento, presenta i dati di una ricerca-formazione che aveva proprio lo scopo di formare/trasformare le competenze emotivo-relazionali e comunicative degli insegnanti.

(cioè ecologica) delle relazioni socioeducative che connotano lo sviluppo del bambino e del ragazzo, spingono a ridefinire sia il profilo dei professionisti dell'educazione che la loro formazione di base e in servizio, in modo che diventi consapevole e spendibile il possesso di competenze relazionali, emotive e comunicative. Come scrive Maria Grazia Riva: «imparare a leggere le dinamiche relazionali è ormai divenuta una competenza relazionale, considerata parte costitutiva della professionalità» (Riva 2004: 160).

L'insegnante o l'educatore ha, allora, sempre di più, la necessità di diventare un professionista *riflessivo*, in grado, cioè, di utilizzare la riflessione come modalità di ritorno *sull'azione* ma anche *nell'azione*, durante l'esperienza, per favorire una migliore comprensione ed interpretazione della stessa (Striano 2001), di utilizzare metamodelli emotivi e relazionali per comprendere in profondità le dinamiche emozionali messe in atto nelle relazioni. In questo senso, l'atteggiamento riflessivo è *responsabilità*, è la capacità di pensare mentre si agisce, al fine non solo di analizzare durante e a posteriori le situazioni complesse, ma anche di dare spazio alla ricerca di nuovi percorsi e strategie più funzionali nel momento in cui si scopra l'inadeguatezza di quelli solitamente *agiti*. Il professionista educativo riflessivo lavora *con e sulla* consapevolezza e autoconsapevolezza delle dinamiche socio-relazionali e emotive complesse che si instaurano nei diversi contesti educativi, lavora sul clima relazionale e sulla costante riflessione critica circa il proprio agire educativo (anche per gestire momenti di burn-out sempre più frequenti tra i professionisti dell'educazione), orientato alla co-costruzione di percorsi significativi, sempre centrati sui bisogni, a livello emotivo, cognitivo e sociale insieme ai soggetti che gli sono affidati.

Si tratta, in altre parole, di promuovere consapevolmente nuovi paradigmi (contesti, strumenti e strategie) educativi e formativi orientati «verso il costituirsi di una *forma mentis* che potremmo chiamare *ironica*, ovvero metacognitiva, capace di riflessione, di autocritica, di decostruzione e improvvisazione» (Alessandrini et al 2021: 818). Tali atteggiamenti e posture – che chiamano in causa e favoriscono l'apprendimento e l'utilizzo delle *life skills* – sono capaci di stimolare in chi apprende la curiosità, la bellezza e lo stupore della conoscenza, nonché la capacità di accogliere l'incertezza e l'errore come opportunità di scoperta e di confrontarsi con gli altri e

trovare insieme un pensiero comune e condiviso. In questo senso, il concetto di ironia è inteso come «attività dialogica e riflessiva che abitua al confronto, all'argomentazione, ma anche all'esercizio del pensiero critico, così come di quello divergente e creativo» (ivi: 819). Le pratiche formative dovrebbero, quindi, svolgersi in forme che sappiano esprimere – preferibilmente in percorsi consulenziali⁵ esperienziali e laboratoriali euristici, costruttivi e creativi – capacità di agire (*agency*), riflessività, trasformatività ed *empowerment*, quest'ultimo inteso come processo attraverso il quale persone, organizzazioni e comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, per modificare il proprio ambiente e la propria percezione di esso.

Diventa prioritario, allora, formare, trasformare e incrementare le *competenze trasversali* – emotive, relazionali, sociali – sia in chi apprende che in chi insegna attraverso percorsi e strumenti congrui e funzionali. In tale direzione, è stato definito dall'OMS già nel 1993, ma solo recentemente è divenuto oggetto di attenzione formale in ambito scolastico e relativamente alla formazione della professionalità educativa, il “quadro delle competenze trasversali per il benessere e lo sviluppo personale e professionale” – denominate in vari modi con sottili differenze: *competenze non cognitive*, *life skills*, *soft skills*, *hot skills*, *green comp*, ecc. –

Le *life skills* possono essere riassunte all'interno di tre aree principali (OMS 2003) – cognitiva, sociale, emotiva:

5. Le pratiche di consulenza pedagogica sembrano essere maggiormente funzionali alla trasformazione del sapere e dell'agire educativo, perché, rispetto alle pratiche formative classiche (approccio standardizzato) che forniscono contenuti e percorsi già strutturati, uguali per tutti e spesso calati dall'alto, partono dal basso, dalle persone e dal contesto particolare in cui operano (approccio personalizzato), favorendo riflessione, problematizzazione e comprensione approfondita delle concrete esperienze educative di insegnanti, educatori, genitori, nonché l'individuazione chiara di criticità e buone pratiche, e stimolando l'azione autonoma e responsabile verso il cambiamento e la trasformazione dell'agire professionale non più funzionale. Nel capitolo primo della sezione 4 del presente volume si approfondisce tale specificità della consulenza pedagogica.

6. Le competenze Hot (che si distinguono da quelle Cool, puramente cognitive e decontestualizzate) sono abilità di pensiero da utilizzare per motivare l'azione e regolare emotivamente situazioni complesse.

- nell'area cognitiva rientrano le competenze legate al *prendere decisioni*, al *problem-solving*, al pensiero critico e al pensiero creativo;
- nell'area emotiva: l'autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni e dello stress;
- nell'area sociale: le competenze legate alle abilità relazionali e comunicative.

Tutte queste competenze, in realtà, non possono essere disgiunte, né fatte rientrare, nella pratica, in categorie, aree o percorsi delimitati rigidamente, proprio a causa della loro natura complementare e interrelata. Per motivi esplicativi le specifichiamo come segue:

- *Comunicazione efficace*: competenza legata alla capacità di sapersi esprimere a livello verbale e non verbale a seconda della situazione e dell'interlocutore;
- *Competenza emotiva*: legata alla capacità di riconoscere, in sé stessi e negli altri, le emozioni positive e negative e gestirle attuando comportamenti adeguati;
- *Skills nelle relazioni*: competenza legata alla capacità di creare relazioni interpersonali significative, di ascoltare in maniera attiva, comprendendo i bisogni e i sentimenti propri e degli altri.
- *Empatia*: competenza-abilità di «sentire» e comprendere l'esperienza dell'altro, sospendendo ogni giudizio e interpretazione;
- *Pensiero creativo*: capacità che permette di trovare soluzioni originali, prevedere scenari, costruire mondi e rispondere in modo adattivo e flessibile alle situazioni, esplorando le diverse possibilità risolutive;
- *Pensiero critico e riflessivo*: la capacità di riflettere e valutare esperienze e situazioni, facendo emergere il proprio punto di vista.

Le *soft skills* aiutano a “pensare” strumenti e ambienti di apprendimento maggiormente euristici e collaborativi, orientati allo sviluppo di competenze non cognitive (anzi, non solo cognitive), aperti a percorsi educativi, formativi orientati al *well-being* delle persone e più in linea con le scoperte neuroscientifiche (*brain-based*), attenti cioè al coinvolgimento della corporeità, dell'emozione, della motivazione, ecc. nei vari processi; aiutano a pensare, criticamente ma individuando potenzialità, alle nuove forme sociali e relazionali dei nuovi orizzonti che stiamo

sperimentando con lo *smart studying* e lo *smart working* (dove il luogo diventa *ovunque* e la relazione presuppone lo sviluppo di responsabilità e fiducia) o con la sfida dell'AI, senza però dimenticare contesti e strumenti più tradizionali, ridando loro, anzi, centralità e attenzione; aiutano a pensare al coinvolgimento di molteplici attori e contesti sociali in ambito socio-educativo e a molte forme di collaborazione tra essi (comunità educante che condivide responsabilità e impegno per perseguire valori comuni, scuola diffusa in ambienti formali, non formali e informali); aiutano a pensare all'uso di spazi di riflessione, confronto, dialogo e trasformazione, per sviluppare competenze globali, inclusive, democratiche, gentili che superino la consuetudine a porre rigidi confini – anche nelle discipline scolastiche e nelle diverse forme di intelligenza e di linguaggio utili per veicolarle – e fungano da orizzonte a cui aspirare per costruire un futuro sostenibile, mentre si ripensano i contesti, le relazioni, le pratiche didattiche e l'agire educativo.

Diventa strategico, allora, allestire ambienti e contesti di apprendimento motivanti, riflessivi, collaborativi, empatici, che sollecitano conoscenza e cambiamento sia a livello cognitivo che socio-emotivo e affettivo, realizzando, tra gli altri, un obiettivo considerato, dalla nuova posizione politico-filosofica del *Capability Approach* (CA)⁷, necessario e strategico nella società contemporanea: il benessere delle persone, la piena realizzazione delle loro potenzialità come processo *eudaimonico* che concilia bellezza e virtù e tende ad un appagamento significativo e duraturo. Nel CA la persona è posta al centro dell'analisi dello sviluppo e del progresso nell'ottica del benessere collettivo. La qualità della vita, la soddisfazione e la realizzazione dell'umano, l'*umanarsi dell'uomo*, sono considerate antecedenti allo sviluppo economico; nelle dieci capacità individuate da Nussbaum «come bussola di riferimento per l'identificazione dello sviluppo stesso, sono presenti la salute, l'immaginazione, l'autoespressione, la ragione pratica, il pensiero critico e il gioco» (Cera 2018: 63).

Capability Approach è un costrutto che richiama il termine italiano *capacitare* non tanto nel significato di *persuadere, convincere, far inten-*

7. Il modello filosofico-pedagogico-economico del *Capability Approach* (CA) si basa sulle riflessioni dell'economista Amartya Sen (Sen 2000) e della filosofa Martha Nussbaum (Nussbaum 2011).

dere la ragione, bensì in quello di *rendere capace*, cioè rendere abile a qualcosa, idoneo, esperto. Come afferma Martha Nussbaum, tale approccio esprime una stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle *capacità interne* di un individuo e le *capacità combinate* (Nussbaum, 2011). Le prime, dette *funzionamenti*, non sono un bagaglio innato, ma vengono sviluppate dai soggetti attraverso le interazioni con l'ambiente sociale, economico, familiare, politico, nei vari contesti di vita. Le seconde, invece, sono definite dalle *condizioni* in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare quindi rilevante il ruolo che vengono ad assumere i diversi contesti nella formazione delle capacità combinate, che sono allora definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere *scelti* effettivamente i funzionamenti (Valenzano 2020).

Lo scopo principale del CA è migliorare la qualità della vita di ciascuno attraverso la predisposizione di contesti sociali, economici, politici, educativi capaci di trasformare i beni e le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per le persone a livello individuale e collettivo (Minello, 2022). Costruire *contesti capacitanti* in grado di rispondere ai bisogni e agli interessi di chi li sceglie consente, quindi, di sviluppare l'*agency* di soggetti, gruppi, comunità.

Le dimensioni del CA che qui ci interessano sono, in particolare, la formazione e il sostegno delle capacità e delle azioni delle persone attraverso approcci e contesti educativi, sociali e culturali capacitanti; ma anche il richiamo alla *responsabilità* di chi si occupa di educazione nel creare le condizioni perché tali contesti capacitanti possano essere concretamente utili per la formazione globale della persona, secondo un'idea di educazione come *cura*, come azione intenzionale (*setting empowering*) che mira a rafforzare, ampliare e qualificare le capacità, le risorse, i talenti, le possibilità, le scelte dei soggetti. Educare le competenze trasversali, non cognitive, *hot, soft, green e life* attraverso l'allestimento di contesti educativi capacitanti, generativi, incarnati, narrativi e riflessivi costituisce un orizzonte formativo auspicabile, urgente e necessario.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G., Santi, M., Atif, A., Braga, C., Carletti, C., Crescenza, G., De Blasis, M.C., Fabiano, A., Galleli, R., Gargiulo Labriola, A., Malara, S., Marcone, V., Renna, P., Rossiello, M.C., Sandrini, S., Scaglioso, C., Tiozzo Basiola, O., Valenzano, N., Zamengo, F.,

2021, *La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities*, in «Formazione & Insegnamento», n. 1, a. XIX, pp.806-826.

Bosi, R.,

2013, *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*, Carocci, Roma.

Cattaneo, S.,

2018, *Neuroscienze ed educazione: il ruolo delle emozioni*, in «EAS», n.4, 2018, pp. 25-29.

Cera, R.,

2018, *Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa*, in «Formazione & Insegnamento», n.3, a. XVI, pp. 61-77.

Geake, J.G.,

2016, *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Erickson, Trento.

Gramigna, A.,

2013, *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, Aracne, Roma.

2022, *Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, Gruppo editoriale Tab, Roma.

Minello, R.,

2022, *Educare al tempo della crisi. La rigenerazione del legame antropo-sociale*, Pensa Multimedia, Lecce.

Naccari, A.G.A.,

2006, *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma.

Nussbaum, M.C.,
2011, *Creating Capabilities*, The Belknap Press of Harvard University Press,
Bambridge.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS),
1993, *Life skills education in schools*, in «*Bollettino OMS*», n. 1.

Riva, M.G.,
2004, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*,
Guerini, Milano.

Rossi, B.,
2004, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari.

Sen, A.,
2000, *Lo sviluppo è libertà*, ristampa 2020, Mondadori, Milano.

Sibilio, M.,
2013, *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.

Staccioli, G.,
2017, *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi con il gioco*, Carocci, Roma.

Striano, M.,
2001, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

Valenzano, N.,
2020, *Logiche d'azione e contesti capacitanti nel lavoro educativo di comunità. Una ricerca in una valle alpina*, in «*Formazione & Insegnamento*», n.1,
a.XVIII, pp. 543-553.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson D.D.,
1978, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma.

Il corpo come fondamento dell'esperienza formativa²

Per una grammatica incarnata dell'esistenza

Nel suo significato più profondo, il corpo non è il luogo che l'essere umano abita, ma la modalità primaria attraverso cui egli esiste. Non si tratta di un contenitore, né di un supporto funzionale dell'esperienza, bensì della sua condizione originaria. Un'affermazione di questo tipo, solo apparentemente lineare, incrina una delle convinzioni più persistenti della modernità occidentale: l'idea che la corporeità costituisca un elemento accessorio, mentre la coscienza, il pensiero o l'intenzionalità rappresenterebbero il vero centro dell'essere.

Secondo tale impostazione, l'essere umano si configurerebbe come una mente che utilizza un mezzo corporeo per agire nel mondo. È una rappresentazione rassicurante, poiché consente di separare: pensiero e

1. Formatore, autore e Master Trainer teatrale. Fondatore e sviluppatore della metodologia AEFT (Accademia Europea Formatori Teatrali), dirige l'AEFT e si occupa di formazione teatrale ed educazione esperienziale in ambito educativo, sociale e formativo. La sua ricerca si concentra sui processi di apprendimento incarnato, sulla qualità della presenza e sulla relazione educativa, esplorando il teatro come dispositivo di consapevolezza e trasformazione. È autore di saggi dedicati alla pedagogia teatrale, tra cui *Educare al Teatro e Psicologia, Analisi e Sviluppo del Personaggio Teatrale*.

2. Il presente contributo rielabora e approfondisce alcuni nuclei teorico-esperienziali emersi nell'intervento tenuto dall'autore del presente saggio nel dicembre 2025 all'interno del corso di Pedagogia Sperimentale e Consulenza pedagogica, tenuto dalla prof.ssa Silvia Crispoldi, nel CdL Magistrale in Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi, dipartimento FISSUF dell'Università di Perugia.

presenza, intenzione e incarnazione, sapere e vivere. Permette di immaginare una formazione disincarnata, un apprendimento che non coinvolge l'interessa della persona, una comunicazione che non richiede esposizione, una relazione che può essere gestita senza un reale coinvolgimento di sé. Tuttavia, questa scissione, pur risultando funzionale alla semplificazione dei processi educativi e professionali, produce un impoverimento profondo dell'esperienza umana e formativa. Si tratta di una vera e propria economia esistenziale: rende tutto più governabile, ma anche più sterile, perché sottrae alla relazione il suo costo reale e alla presenza la sua responsabilità.

La dimensione corporea non è un oggetto di cui si dispone. Essa costituisce la condizione originaria della presenza: il luogo in cui l'essere prende posizione nel mondo. Prima di qualsiasi contenuto mentale, prima della narrazione identitaria, prima ancora dell'elaborazione simbolica, il corpo è già all'opera come evento: orientamento nello spazio, assetto posturale, ritmo respiratorio, qualità tonica, modalità di contatto. In questo senso, la corporeità non introduce semplicemente l'individuo nella vita biologica, ma lo colloca esistenzialmente, esponendolo alla relazione, alla vulnerabilità, alla possibilità dell'incontro. Ciò che chiamiamo esperienza non accade mai in astratto: prende forma in un organismo vissuto, situato, che sente, reagisce, anticipa, si difende o si apre.

È in questa anteriorità che si comprende un punto decisivo: prima dell'idea, prima della parola, prima di ogni deliberazione consapevole, l'essere umano sta. E in questo stare si configura già un orizzonte di senso: apertura o chiusura, fiducia o difesa, disponibilità o ritiro. Non si tratta di categorie astratte, ma di disposizioni incarnate. Un soggetto che si contrae, che arretra, che trattiene il respiro o irrigidisce le spalle non ha bisogno di spiegazioni verbali: sta già esprimendo una postura esistenziale. Prima che la mente organizzi una risposta socialmente accettabile, la presenza incarnata ha già preso posizione. L'ingresso nella relazione non avviene dopo la comprensione, ma immediatamente, nel modo in cui il corpo decide di esserci.

L'esserci del corpo

Per questa ragione, il corpo può essere inteso come la prima dichiarazione ontologica dell'essere umano. Esso afferma l'esserci prima e oltre il linguaggio, non in senso suggestivo o metaforico, ma in senso strutturale. Non accompagna la comunicazione: la fonda. Non aggiunge significato a un contenuto preesistente: lo istituisce. Anche la voce, spesso ricondotta a questione tecnica o stilistica, è un fenomeno eminentemente corporeo: nasce dal respiro, dall'appoggio, dal tono muscolare, dal modo in cui si abita la verticalità. Quando la vocalità risulta spenta o priva di risonanza, raramente la causa risiede nell'articolazione; più spesso è in gioco una difficoltà di presenza. La voce, in questa prospettiva, non è soltanto suono, ma un indicatore affidabile dello stato del soggetto nella relazione.

Se accettiamo questa impostazione, alcune conseguenze pedagogiche diventano inevitabili. Ridurre la corporeità a organismo significa impoverirla, trasformandola in un insieme di funzioni da gestire. Ricondurla a immagine equivale a tradirla, consegnandola allo sguardo valutativo e performativo. Trattarla come strumento significa violarla, piegandola a una logica produttiva che ignora la sua dimensione soggettiva e relazionale. La persona prende forma anzitutto qui, e la persona non è mai riducibile a utensile. Ogni volta che un percorso educativo considera la dimensione corporea come mezzo e non come soggetto, produce competenza senza radicamento, prestazione senza verità, successo senza presenza.

Da qui si comprende perché la corporeità vada pensata come un campo relazionale. È la soglia in cui l'incontro accade prima di diventare concetto. L'essere umano non entra nel mondo come osservatore distaccato, ma come presenza situata. In questa prospettiva, la presenza incarnata in un contesto non è un dato neutro, ma una dinamica continua di risposte. Anche nell'apparente immobilità, il corpo reagisce: alla distanza, alla luce, al suono, allo sguardo dell'altro. L'identità stessa non è separabile da questo movimento incessante, che precede ogni riflessione cosciente. Molte difficoltà educative e professionali non sono, in

prima istanza, mancanze di contenuto, ma modalità consolidate di stare nella relazione: abitudini difensive, adattamenti, automatismi appresi.

In questa cornice, affermare che l'essere umano non "ha" un corpo ma "è" corpo non rappresenta una provocazione, bensì una diagnosi realistica. Ciò che chiamiamo io non coincide esclusivamente con il pensiero o con l'intenzione cosciente, ma comprende assetti, ritmi, disposizioni toniche, capacità di contatto. Spesso l'io non fallisce sul piano della comprensione razionale, ma su quello della presenza. Una persona può sapere con chiarezza cosa dovrebbe fare e tuttavia non riuscire ad agire, perché la sua corporeità non è disponibile, non si fida, permane in uno stato di allerta o è stata educata alla trattenuta. La mente comprende; il corpo non aderisce. E finché non vi è adesione incarnata, l'apprendimento resta una conoscenza esterna, non una trasformazione.

È a questo livello che la corporeità rivela una delle sue funzioni più decisive per la formazione: il corpo è memoria attiva. Non memoria intesa come archivio di eventi passati, ma come trama vivente di esperienze che continuano a operare nel presente. La memoria somatica non consiste nel ricordare qualcosa, ma nel modo in cui il passato organizza l'oggi (Damasio 1995). Ogni postura è una frase sedimentata; ogni tensione custodisce una storia; ogni immobilità è l'esito di una decisione remota che continua a reiterarsi. Il corpo conserva non soltanto eventi traumatici in senso clinico, ma anche micro-educazioni quotidiane, autorizzazioni e interdizioni invisibili che modellano il modo di occupare lo spazio, di chiedere, di opporsi, di esistere senza giustificarsi. In tal senso, la corporeità si configura anche come luogo di cultura, in cui norme, aspettative, premi e punizioni si trasformano in abitudine.

È proprio perché questa memoria opera in larga parte al di fuori della consapevolezza, il solo ragionamento risulta insufficiente come strumento di trasformazione. Si può intervenire a lungo sul piano cognitivo, ma se la configurazione corporea della relazione resta invariata, l'esperienza soggettiva non muta. L'apprendimento non si consolida finché non cambia il modo in cui il soggetto sta nella relazione. È qui che molte pratiche formative falliscono: producono comprensione senza

incarnazione, moltiplicano linguaggio senza generare forma, aumentano consapevolezza senza trasformare la postura esistenziale con cui la persona entra nel mondo.

L'esperienza, infatti, non si limita ad accadere: si deposita e diventa forma. E la forma, a sua volta, genera possibilità o limiti. Una presenza che si irrigidisce di fronte al conflitto genera evitamento; un assetto incapace di appoggio produce difficoltà di fiducia; una verticalità non percepita rende faticosa la presa di posizione. Non si tratta di psicologismo astratto, ma di una vera e propria grammatica incarnata dell'esistenza. La formazione, se vuole essere reale, deve confrontarsi con questa grammatica: non per correggerla autoritariamente, ma per renderla leggibile e trasformabile.

Da questa grammatica incarnata prende forma una comprensione più ampia del corpo come soglia: confine dinamico tra interiorità ed esteriorità, punto di passaggio in cui la vita interiore si traduce in gesto e il mondo diventa esperienza sensibile. Il corpo non è soltanto ciò che percepisce, ma ciò che trasforma la percezione in significato (cfr. Merleau-Ponty 1965). È il luogo in cui il reale viene filtrato, interpretato, restituito come presenza. E la presenza, quando è autentica, non è un dettaglio accessorio, ma una responsabilità: determina la qualità del contatto con l'altro e, di conseguenza, la qualità stessa dell'atto educativo.

Linguaggio e pratica teatrale per lo sviluppo delle competenze trasversali nella professionalità educativa

Se la corporeità costituisce il fondamento dell'esperienza formativa, diventa allora necessario interrogarsi su quali linguaggi siano in grado di renderla consapevole senza ridurla o strumentalizzarla. È in questo punto che il discorso sul corpo incontra in modo naturale il linguaggio e la pratica teatrale. Il teatro, inteso non come disciplina estetica in senso stretto ma come dispositivo esperienziale e pedagogico, rende visibile ciò che spesso resta implicito nei contesti educativi: il corpo non è il mezzo dell'azione, ma il luogo in cui il senso prende forma.

La pratica teatrale non comincia con la parola, ma con l'ingresso. Comincia con l'abitare lo spazio, con l'assunzione di un ritmo, con la decisione – spesso tacita – di esserci davvero o di restare in una forma di presenza attenuata. Un soggetto può articolare un discorso formalmente corretto e rimanere assente; un altro può dire poco ed essere profondamente incisivo, perché la sua presenza corporea è portatrice di senso. Questa distinzione, evidente nel lavoro teatrale, è altrettanto decisiva nella relazione educativa, anche se spesso non viene esplicitata.

E qui si chiarisce un nodo antropologico: ogni apprendimento autentico, anche quando appare eminentemente cognitivo, implica un'assunzione corporea. Una postura dell'attenzione, una qualità respiratoria, una disposizione relazionale. La mente può comprendere; soltanto il corpo può assimilare (Dewey 1938). Assimilare, in questo senso, non significa "capire meglio", ma trasformare un contenuto in condizione, farlo entrare nella carne del comportamento, renderlo praticabile nelle situazioni reali. L'educazione, allora, non consiste nella semplice trasmissione di idee, ma nella trasformazione delle condizioni con cui un essere umano sta nella relazione.

Ed è per questo che il teatro può essere compreso come un linguaggio e una pratica in grado di incidere in modo profondo sullo sviluppo delle competenze trasversali. Ascolto, presenza, gestione della relazione, consapevolezza comunicativa, capacità di leggere il contesto umano non sono competenze che si acquisiscono esclusivamente attraverso la trasmissione di contenuti, ma attraverso un lavoro sull'esperienza viva. Il teatro non addestra al dire: educa alla postura dell'esserci. Non consegna formule: disciplina una qualità di presenza. E questa qualità, nelle professioni educative e consulenziali, non è un ornamento; è una risorsa operativa essenziale.

Il linguaggio teatrale interviene su una dimensione spesso trascurata nei contesti formativi: la qualità dell'agire. Le competenze trasversali vengono frequentemente nominate come *soft skills*, elencate come requisiti o obiettivi, ma raramente affrontate per ciò che realmente sono: modi incarnati di essere in situazione. Nel lavoro teatrale, ascoltare non è un atto puramente mentale, ma una disposizione corporea; adattarsi

non equivale a “essere flessibili”, ma a reggere l’imprevisto senza collassare; comunicare non significa emettere messaggi, ma sostenere una relazione con coerenza. Per questa ragione il percorso scenico non produce semplicemente abilità: genera configurazioni nuove di presenza e, di conseguenza, nuove possibilità di azione.

Il processo educativo teatrale rende visibile ciò che normalmente resta implicito. Espone il modo in cui un soggetto entra in relazione, occupa lo spazio, reagisce all’altro, gestisce il silenzio, il tempo, l’attesa. Non propone modelli comunicativi preconfezionati: pone il soggetto di fronte alle proprie modalità abituali di risposta, offrendo la possibilità di riconoscerle e, progressivamente, di trasformarle. La trasformazione non avviene per persuasione, ma per esperienza: un’esperienza che costringe a confrontarsi con il proprio modo di essere presenti, con le resistenze, con le maschere e con le risorse.

Una delle competenze trasversali più direttamente sollecitate dal linguaggio teatrale è l’ascolto. Non un ascolto passivo o meramente ricettivo, ma una disposizione attiva alla relazione. Nel processo di apprendimento, ascoltare significa essere presenti a ciò che accade, cogliere segnali sottili, modulare la propria azione in funzione dell’altro. L’ascolto diventa così una postura del corpo prima ancora che una funzione cognitiva. In questa postura si gioca una differenza cruciale: l’altro non è un contenuto da gestire, ma un soggetto che modifica la situazione e chiede una risposta. Si tratta di una responsabilità concreta, non di un valore astratto.

Accanto all’ascolto, la pratica teatrale sviluppa una competenza fondamentale per ogni professionalità educativa e consulenziale: la presenza. Essere presenti non equivale a “esserci fisicamente”, ma implica una qualità dell’attenzione, una disponibilità a esporsi, una coerenza tra ciò che si dice e ciò che il corpo comunica. Il lavoro scenico mette in crisi le presenze formali e costringe il soggetto a confrontarsi con il proprio grado reale di coinvolgimento. Si può essere corretti e assenti; si può essere imperfetti e presenti. Nella relazione educativa, questa differenza determina fiducia, clima, possibilità di apprendimento.

Un ulteriore terreno, spesso invisibile finché non lo si attraversa, riguarda la gestione dell'incertezza. La pratica teatrale opera costantemente in una zona di non pieno controllo, in cui l'imprevisto non è un errore da evitare, ma una condizione strutturale dell'esperienza. Questa esposizione all'incertezza costituisce un allenamento potente per le competenze adattive, sempre più centrali nelle professioni educative e di consulenza, chiamate a operare in contesti complessi e mutevoli. L'imprevisto, in questa prospettiva, non è un nemico, ma un elemento formativo che obbliga a rinegoziare, a restare vigili, a non aggrapparsi a una forma unica di risposta.

Il linguaggio teatrale agisce inoltre sulla consapevolezza comunicativa. Voce, gesto, postura, ritmo non vengono trattati come elementi tecnici isolati, ma come parti integrate di un atto comunicativo incarnato. La comunicazione cessa di essere riducibile al contenuto del messaggio e diventa una pratica relazionale complessa, in cui forma e sostanza coincidono. È in questa coincidenza che si gioca l'autorevolezza educativa: non come esercizio di potere, ma come credibilità; non come dominio, ma come affidabilità. Laddove parola e corpo divergono, la relazione si incrina; laddove coincidono, la relazione si stabilizza e l'apprendimento diventa possibile.

Nelle professioni educative e consulenziali la comunicazione viene spesso trattata come un insieme di tecniche: saper parlare in pubblico, saper argomentare, saper gestire il linguaggio verbale e non verbale. Tuttavia, una simile impostazione rischia di ridurre la comunicazione a un fatto strumentale, trascurando la sua dimensione più profonda: la presenza. L'empowerment comunicativo, in questa prospettiva, non coincide con l'acquisizione di abilità performative, ma con lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del proprio modo di stare nella relazione.

Comunicare non significa semplicemente trasmettere un contenuto, ma assumere una posizione. Ogni atto comunicativo è, prima di tutto, un atto corporeo: implica un tono, un ritmo, una postura, una qualità dell'attenzione. È in questa dimensione incarnata che si gioca l'efficacia della comunicazione educativa. Il linguaggio teatrale interviene precisamente su questo livello. Non propone modelli da imitare, ma attiva

un processo di riconoscimento delle modalità abituali attraverso cui il soggetto si esprime. Voce, gesto e silenzio vengono esplorati non come strumenti isolati, ma come espressioni di una configurazione più ampia della presenza. In questo senso, il lavoro teatrale non mira semplicemente a “migliorare” la comunicazione, ma a renderla più autentica e coerente.

Uno degli aspetti centrali dell’empowerment comunicativo riguarda la voce. Lontano da una concezione puramente fonetica o stilistica, la vocalità viene riconosciuta come fenomeno relazionale. Essa non è soltanto ciò che si emette, ma ciò che accade tra chi parla e chi ascolta. Una voce sostenuta, disponibile, radicata nel corpo genera fiducia, apertura, ascolto. Viceversa, una voce trattenuta o disancorata segnala una difficoltà di presenza, prima ancora che una carenza tecnica. In ambito educativo, la voce non è mai neutra: crea spazio o lo chiude, invita o respinge, sostiene o invade.

Analogamente, gesto e postura non costituiscono un corredo accessorio della parola, ma ne rappresentano la struttura portante. Ogni gesto rivela un’intenzione, ogni postura traduce un rapporto con lo spazio e con l’altro. Nel lavoro teatrale, l’educazione al gesto non ha lo scopo di rendere il movimento più efficace o più elegante, ma di renderlo leggibile, coerente, responsabile. Un gesto chiaro non è un gesto “bello”, ma un gesto abitato. E un gesto abitato, nella relazione educativa, diventa una garanzia: riduce ambiguità, sostiene fiducia, crea un clima in cui l’altro può esporsi senza timore di essere giudicato o manipolato.

Per questa ragione l’empowerment comunicativo si realizza quando il soggetto acquisisce una maggiore padronanza della propria presenza. Non nel senso del controllo, ma nel senso della disponibilità. Essere presenti significa poter rispondere alla situazione senza irrigidirsi, modulare la propria comunicazione in funzione del contesto, sostenere il silenzio senza riempirlo compulsivamente. Sono competenze che non si apprendono attraverso istruzioni, ma attraverso esperienze che coinvolgono il corpo. In questo quadro, il teatro opera come spazio di allenamento privilegiato: espone il soggetto alla relazione, lo mette in contatto con il proprio modo di comunicare, ne rende visibili i punti di forza e le fragilità.

L'empowerment non deriva dall'eliminazione della fragilità, ma dalla capacità di riconoscerla e di abitarla senza esserne dominati. È in questa capacità che la comunicazione educativa trova la propria autorevolezza. Lungi dal promuovere un'espressività spettacolare, la riflessione orientata alla formazione sostiene una comunicazione essenziale, fondata sulla congruenza tra corpo, parola e intenzione. Questa congruenza costituisce uno dei principali indicatori di competenza nelle professioni educative e consulenziali, dove la credibilità non è data dal ruolo, ma dalla qualità della presenza.

A questo punto diventa inevitabile stringere il focus su una conseguenza che riguarda direttamente la professionalità educativa e consulenziale: non è possibile separare la competenza tecnica dalla qualità della presenza. Educare, accompagnare, orientare non sono azioni neutre, ma pratiche relazionali che coinvolgono l'intera persona di chi le esercita. In questo senso, l'educatore e il consulente non operano a partire dal corpo, ma attraverso il corpo, anche quando non ne sono pienamente consapevoli. La professionalità non si manifesta soltanto nelle scelte metodologiche, ma nella postura con cui si abita l'incontro.

La professionalità educativa viene spesso descritta in termini di conoscenze, metodologie, strumenti. Tutti elementi necessari, ma non sufficienti. Ciò che realmente incide nella relazione formativa è il modo in cui il professionista entra nello spazio dell'altro, il grado di ascolto che è in grado di sostenere, la qualità di attenzione che riesce a mantenere, la coerenza tra ciò che afferma e ciò che il suo corpo comunica. In altri termini, la competenza si manifesta come una qualità viva, prima ancora che come un sapere dichiarato. E questa qualità, per sua natura, non è simulabile a lungo: emerge sempre, soprattutto nei momenti di tensione, di conflitto, di vulnerabilità.

Il teatro, inteso come linguaggio e pratica formativa, rende visibile questa dimensione spesso implicita della professionalità. Non perché fornisca modelli da applicare, ma perché espone il soggetto alla propria modalità di presenza. Attraverso il lavoro su corpo, voce, gesto e silenzio, l'educatore è posto di fronte al proprio modo di stare nella relazione, alle strategie di difesa, alle rigidità, ma anche alle risorse. In questo

senso, la pratica scenica non serve a “recitare meglio”, ma a essere più veri e più leggibili: due condizioni che, in ambito educativo, valgono più di molte tecniche.

In questa prospettiva, il professionista educativo non è chiamato a diventare più performativo, ma più responsabile. Responsabile nel senso etimologico del termine: capace di risposta. Capace di rispondere alla situazione senza rifugiarsi nel ruolo, senza irrigidirsi nella tecnica, senza delegare alla parola ciò che il corpo non sostiene. La responsabilità professionale non coincide con l'adesione a un protocollo, ma con la capacità di abitare l'incontro. E abitare un incontro significa, prima di tutto, riconoscere che ogni presenza è un messaggio: si educa anche quando si tace, si forma anche quando si crede di “non fare nulla”.

Uno degli elementi più rilevanti di questa prospettiva riguarda la gestione del potere implicito nella relazione educativa e consulenziale. Ogni posizione di guida, di accompagnamento o di orientamento comporta un'asimmetria. Il corpo dell'educatore – il modo di occupare lo spazio, di usare la voce, di sostenere lo sguardo – contribuisce in modo decisivo a definire il clima della relazione. Una presenza rigida o invasiva può generare chiusura; una presenza sfuggente può produrre disorientamento. La consapevolezza corporea diventa, dunque, una competenza etica, non soltanto comunicativa: definisce il confine tra accompagnare e dirigere, tra sostenere e invadere, tra proporre e imporre.

Lo studio delle tecniche teatrali, lavorando sulla presenza, offre al professionista uno spazio di allenamento in cui questa dimensione può essere riconosciuta e trasformata. Non si tratta di imparare a controllarsi, ma di sviluppare una maggiore leggibilità di sé. Un educatore leggibile è un educatore affidabile: il suo corpo non contraddice la parola, la sua postura non smentisce l'intenzione, il suo silenzio non è una fuga, ma una scelta. In questo senso, la pratica teatrale sostiene la costruzione di una professionalità incarnata, capace di tenere insieme competenza e umanità, ruolo e persona. Essa non aggiunge un'abilità in più, ma riorienta il modo in cui le competenze vengono esercitate, restituendo alla relazione la sua centralità concreta.

Stare nella complessità, accogliere la vulnerabilità

La figura dell'educatore e del consulente che emerge da questa prospettiva è quella di un soggetto capace di stare nella complessità, sostenere l'incertezza, accogliere la vulnerabilità senza esserne travolto. Una figura che non si definisce per la quantità di tecniche possedute, ma per la qualità della relazione che è in grado di generare. In questa qualità si gioca la credibilità professionale, prima ancora dell'efficacia dell'intervento. Il corpo, in questo quadro, non è più un elemento marginale o un supporto dell'azione educativa, ma il luogo in cui la professionalità prende forma: la soglia in cui l'intenzione diventa presenza e la presenza si traduce in responsabilità.

La corporeità può allora essere intesa come un patto: tra ciò che si è e ciò che si fa, tra ciò che si desidera e ciò che si teme, tra ciò che si afferma e ciò che accade effettivamente nella relazione. È il punto in cui l'essere diventa presenza e la presenza si traduce in responsabilità. Responsabilità non come imperativo morale, ma come capacità di risposta. Il corpo risponde sempre, anche quando il soggetto vorrebbe sottrarsi: con l'artramento, con l'attacco, con la chiusura, con la maschera. Un'educazione che voglia dirsi tale non può ignorare queste risposte: deve imparare a leggerle, a decifrarle, a trasformarle, perché è in esse che il vissuto prende forma e diventa destino oppure possibilità.

Per concludere, la formazione, quando intende dirsi realmente trasformativa, non può prescindere dal corpo. Non come ambito accessorio o come supporto dell'apprendimento, ma come luogo originario in cui l'esperienza prende forma, si organizza e diventa conoscenza. Ogni processo educativo che ignori questa dimensione rischia di produrre competenze formali, ma presenze fragili: soggetti informati, ma non radicati; competenti, ma non disponibili; capaci di spiegare, ma non di sostenere la relazione. Il linguaggio e la pratica teatrale, intesi in senso pedagogico, non introducono contenuti ulteriori nel percorso formativo, ma restituiscono profondità all'esperienza, riportando al centro la responsabilità della presenza.

In questo senso, il valore formativo del teatro non risiede nella dimensione artistica in sé, ma nella sua capacità di agire come dispositivo di consapevolezza. Esso mette in relazione corpo, linguaggio e intenzione, mostrando come la competenza non sia separabile dal modo in cui il soggetto sta nel mondo. Le competenze trasversali emergono allora non come abilità da acquisire, ma come esiti di un processo di incarnazione: un processo in cui la persona diventa più leggibile, più affidabile, più capace di risposta. Formare attraverso il teatro, dunque, non significa addestrare alla performance, ma educare alla coerenza: coerenza tra parola e gesto, tra intenzione e azione, tra ruolo e persona.

E, senza indulgenze retoriche, finché il corpo resta ai margini dei processi formativi, l'educazione resta incompiuta. Può formare menti competenti; difficilmente formerà persone capaci di presenza, relazione e responsabilità.

Riferimenti bibliografici

Damasio, A.,
1995, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.

Dewey, J.,
1938, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Merleau-Ponty, M.,
1965, *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano.

CAPITOLO 2.

Ascoltare l'emozione narrata.

Letteratura e Narrazione Emozionale Immersiva

Narrazione letteraria per educare l'umano

Niente è veramente nostro finché non lo condividiamo.

C. S. Lewis

Il pensiero narrativo per la ricerca di senso e significato

La narrazione, nella sua forma orale e scritta, costituisce una delle esperienze più precoci e più frequenti nella vita di una persona: la facoltà di narrare è, infatti, costitutiva dell'essere umano, è una sua caratteristica saliente, una costante. La narrazione, afferma Roland Barthes, «è come la vita, esiste di per sé, è internazionale, trans-storica, trans-culturale» (Barthes 1969: 7).

Occuparsi di narrazione significa occuparsi di storie: «se il racconto è un discorso, le storie sono gli artefatti mentali che il discorso produce. Dunque, *le storie esistono solo nelle storie?* Sono cioè delle costruzioni che nascono con l'atto che le racconta? ...E come potrebbe essere altrimenti? Raccontare è fare uso di un linguaggio, dipende da ciò che può essere rappresentato con il linguaggio e da come si sceglie di farlo» (Jedlowski 2022: 46). La narrazione, allora, non è soltanto una messa a fuoco di un evento o di una situazione, è piuttosto la visione, il punto di vista su quell'evento o situazione, una inquadratura spazio-temporale. Narrare e guardare sono competenze interconnesse per natura: la forma data all'esperienza trova infatti due modalità di mediazione: la prima è la parola, la seconda è lo sguardo. Entrambe rappresentano delle *cornici*, delle interpretazioni che allontanano l'esperienza dal suo tempo immediato man mano che la parola si fa racconto e lo sguardo si fa ricordo e immagine. «Ogni racconto sceglie e rende significativi solo alcuni degli innumere-

voli gesti, sentimenti, accidenti e incidenti che costituiscono il corso di una serie di azioni e di eventi. Anche nel caso di un racconto realistico, il racconto è una condensazione della vita che intende rappresentare» (ivi: 36); anzi, potremmo dire che una vita si fa storia quando diviene narrazione, ossia quando la si racconta. Antonio Tabucchi a questo proposito afferma: «se perdessimo definitivamente la capacità di narrare, la vita diventerebbe un caos completo perché per ordinare e capire chi noi siamo dobbiamo raccontarci. L'uomo ha inventato sé stesso e la Storia, è entrato nella civiltà che conosciamo quando ha imparato a raccontarsi» (Tabucchi 1995: 6-7).

Quindi, la narrazione risponde ad *un'esigenza identitaria dell'essere umano*. Andrea Smorti afferma: «creare e narrare storie diventa uno dei modi più importanti per vedere la vita sotto una particolare angolatura, per comunicare questa visione agli altri talvolta trovando un accordo attraverso una storia comune. Narrare permette alla mente di compiere un passo avanti decisivo rispetto al ricordare, al pensare o all'immaginare, tutti processi essenziali per la sopravvivenza e base degli stessi processi narrativi. Pure, senza la narrazione, l'uomo non potrebbe capire fino in fondo cosa ricorda, cosa pensa e cosa immagina: solo raccontando egli diviene pienamente e compiutamente culturale» (Smorti 2007: 9-10), realizzando un profondo senso di appartenenza che contribuisce a dare senso e significato al vivere.

Altra funzione della narrazione è, quindi, quella comunicativa ed è un bisogno universale: raccontare la propria storia affinché possa essere condivisa con gli altri, ma anche compresa per sé stessi e, in questo senso, la narrazione svolge una importante funzione riflessiva. Raccontare l'esperienza significa innanzi tutto renderla presente, umanizzarla; «ciò che rende umana l'esperienza è appunto la capacità di riconoscere e narrare il fluire del tempo, ovvero la possibilità di cogliere nel presente della coscienza il legame tra passato e futuro, esperienza e immaginazione, testimonianza e interpretazione» (Ricoeur 2016: 90-91).

La percezione di quanto accade, infatti, ci permette di vedere soltanto singoli eventi collocati in punti diversi del tempo; abbiamo bisogno di tradurre questa semplice successione in una catena legata cronologi-

camente che metta in relazione i fatti attribuendo loro un ordine, una comprensione, un senso. Altra funzione primaria di ogni forma narrativa è, dunque, legare, dare ordine e, quindi, dotare di senso e significato. Jerome Bruner (Bruner 1992) ci dice che l'uomo, in quanto soggetto culturalmente situato, utilizza la narrazione e l'atto del narrare come primari dispositivi conoscitivi, interpretativi e comunicativi, per dare senso alla propria esperienza di vita e prendere consapevolezza della propria capacità d'azione; la narrazione è, quindi, lo strumento privilegiato attraverso cui l'essere umano costruisce la propria realtà e la propria collocazione nel mondo, dando significato all'esperienza e fornendole cornici di comprensione: ciò che avviene ed è avvenuto prende nuovamente vita quando si fa narrazione e si dispone ad una riconfigurazione capace di creare, appunto, esperienza di senso.

Le narrazioni si caratterizzano, allora, per i riferimenti continui alla realtà umana, vera o rappresentata, per il legame con la vita emotiva, per l'esistenza di un orizzonte temporale che scandisce gli avvenimenti in sequenze e conferisce loro significati, per il fatto di essere sempre rivolte a qualcuno – quindi comunicate e ascoltate – e per la componente *soggettiva*, sempre presente, che connota il narrare come *mimesis*, come un'attività poetica (da *poiesis*: fare, creare), un'attività, cioè, che pur imitando la vita crea qualcosa di *particolare* che prima non c'era (Ricoeur 2016: 128-129); oppure come testimonianza.

Le narrazioni, infatti, appartengono alla categoria aperta del *come se*, non hanno il compito di stabilire una *verità* o descrivere fedelmente i fatti; esse consentono, invece, attraverso un percorso sempre significativo, di leggere il passato con gli occhi del presente e del futuro, fondendo insieme *memoria* e *progetto* e dando vita, ogni volta, ad una nuova narrazione, che è però sempre una *interpretazione soggettiva* della realtà. Afferma Paolo Jedlowski: «da una parte, la narrazione tende alla sostituzione o all'arricchimento della realtà effettuale con la fantasia, con la *fabulazione*. È il polo per cui narrare significa aprire *mondi possibili*; di contro, anche se un resoconto totalmente esaustivo della realtà non è concepibile, lo è però lo sforzo di avvicinarvisi il più fedelmente possibile: è la *testimonianza*. Sono due poli, due tensioni che animano il campo

della narrazione, le storie che raccontiamo si situano di norma in un continuum fra questi poli» (Jedlowski 2022: 57).

L'ineliminabile presenza dell'interpretazione soggettiva nella narrazione è, del resto, la caratteristica predominante del *pensiero narrativo* che, come sappiamo, si contrappone a quello *logico paradigmatico* della razionalità scientifica¹. Seguiamo il pensiero di Bruner nel testo *La mente a più dimensioni*: ci sono *due tipi di funzionamento cognitivo*, due modi di pensare complementari, ognuno dei quali fornisce un proprio *metodo particolare di ordinamento dell'esperienza* e di *costruzione della realtà*. Ognuno di questi tipi di pensiero possiede *principi operativi propri* e propri *criteri di validità*. Un buon racconto e un'argomentazione ben costruita rappresentano due generi di cose molto diversi tra loro: le *argomentazioni ci convincono della propria verità*, i *racconti della propria verosimiglianza*. Le argomentazioni sono suscettibili di *verifica e dimostrazione formale o empirica*, perseguendo un ideale descrittivo ed esplicativo formale – coerente, non contraddittorio, logico e matematico – e utilizzando l'immaginazione per *costruire relazioni tra fattori e ipotesi ragionate*.

Il pensiero narrativo, invece, produce *buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili* e il suo intento è quello di *calare i propri prodigi atemporali (fabula) entro le particolarità dell'esperienza e di situarla nel tempo e nello spazio*.

Il pensiero narrativo si occupa, quindi, delle *intenzioni e delle azioni dell'uomo*, nonché delle *vicissitudini e dei risultati* che ne contrassegnano il corso; nella narrazione la *dimensione psicologica e psichica* assumono una posizione centrale e la credibilità di un racconto non sottostà certo al criterio popperiano di falsificabilità, ma alla presenza nel testo, insieme al linguaggio verbale, di un *aspetto affettivo prestrutturato* dal linguaggio del testo stesso. Ed è proprio questa componente affettiva che conferisce al racconto – e al pensiero narrativo – *una indeterminazione* che gli consente di comunicare con il fruitore/ascoltatore/lettore,

1. Per approfondire la differenza tra i due tipi di pensiero, si rimanda alla letteratura di riferimento e in particolare J. Bruner *La mente a più dimensioni* pp. 15-55 e A. Smorti *Raccontare per capire* pp. 205-231.

inducendolo a *partecipare alla comprensione e rappresentazione* della narrazione (Bruner 2003: 15-21).

Questo è il potere delle storie e della narrazione: l'indeterminatezza, che è capace di attivare processi di *presupposizione* – cioè creazione di significati impliciti che *lasciano intendere*, aprono a *libere interpretazioni* –, di *soggettivizzazione* – che consente di immedesimarsi con i personaggi del racconto e con le loro vicende e azioni –, di *moltiplicazione delle prospettive* – indurre, cioè, a guardare il racconto da una molteplicità di prospettive, aprire le possibilità di significarlo in modi diversi e, quindi, di *riscriverlo virtualmente* (interpretarlo).

Letteratura come contenitore metaforico universale

La grande letteratura e i testi letterari sono il prodotto eccellente e paradigmatico del farsi del pensiero narrativo. La narrazione letteraria, come atto linguistico, *innesca e guida una ricerca di significati* all'interno di uno spettro di significati possibili attraverso le caratteristiche *del discorso narrativo*. E «il discorso narrativo è composto da forme di *linguaggio evocativo* (aperto, emotivo, analogico, metaforico) e dagli *artifizi stilistico-retorici* (lessico, costruzione della frase, flashback, ecc.) utilizzati proprio per dare irregolarità e indeterminatezza al testo letterario, in modo che il fruitore osservi con un occhio vigile tutti gli indizi che gli lascia l'autore per risolvere le ambiguità» (Cisotto, RDL 2015: 24). La scelta delle modalità del discorso narrativo dipende, quindi, dalla sua capacità di stimolare *l'immaginazione* del fruitore coinvolgendolo nella rappresentazione del significato sotto la guida del testo (Bruner 2003: 32). Così, la grande narrativa è quella che riesce a costruire vicende umane che siano, contemporaneamente, *accessibili al fruitore* e presentate *al congiuntivo*, cioè capaci di stimolare in lui la creazione di un suo proprio mondo, che è ciò che gli consente, appunto, *di riscriverle con la mente* secondo i propri bisogni e desideri (ivi: 47). In questo modo, la letteratura, la narrativa hanno la preziosa funzione di dare forma alle cose del mondo reale, di costruire la realtà e ci aiutano a pensarla come

tale (Bruner 2002). Ciò grazie alle caratteristiche precipue del *pensiero narrativo* che è in grado, come abbiamo visto, di dare ordine e senso alla nostra esperienza nel mondo e riempirla di emozioni e significato.

Proprio in relazione alla ricchezza semantica e espressiva del discorso narrativo e letterario che trova nel linguaggio metaforico e analogico un modo evocativo e cangiante di significare l'esperienza senza chiuderla e appesantirla, Anita Gramigna, nel libro *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, afferma che la metafora² di cui si serve la narrazione letteraria è una *struttura estetica* e in tal senso esprime quell'eccedenza di significato irriducibile che sfugge agli schemi, ai modelli, alle ricette; la metafora richiama una semantica che possiamo *intuire solo emozionalmente* ed ha, al pari di ogni esperienza estetica, come tratti distintivi, la soggettività, l'ambiguità e l'indeterminatezza: la metafora in questo senso ci educa ad un *utilizzo creativo dei simboli e dei significati* ai quali essi alludono.

Ebbene, sono proprio le trame simboliche e il linguaggio metaforico che consentono di rievocare frammenti di storia personale e soggettiva, passata e futura, che vanno a comporsi e a interagire con le trame universali delle narrazioni letterarie, poiché «il simbolo proposto dall'*esterno* entra in circolarità con quello *interno* attivando risonanze e significati personali» (Naccari 2012: 75). Tale ricerca del significato si realizza quasi magicamente quando i racconti (di sé, di altri) diventano *mondi incantati* (Bettelheim 2005), storie che *curano* (Hillman 1983) con il loro valore simbolico-metaforico. Detto con le parole di Laura Formenti: «il valore delle storie non è proposizionale, sarebbe assurdo cercare in esse una logica stringente, ma presentazionale, ancorato nel fatto in sé del raccontare, mostrare, condividere. Le storie, le opere d'arte esprimono

2. La metafora unisce concetti tra loro distanti, mostrando legami in grado di generare significati diversi e nuovi rispetto a quelli propri dei concetti accostati. «La natura destrutturante della metafora [...] intesa] come *articolazione significante del pensiero* non percorre le strade della razionalità e della logica stringente e [...] è in grado di offrire punti di vista diversi e di toccare dimensioni cognitive ed emotive connotate in senso esperienziale non sempre raggiungibili attraverso una mediazione linguistica classica. La metafora assume i tratti di un *paradigma implicito* che suggerisce un orizzonte di senso e orienta l'azione» (Bufalino, D'Aprile, Strongoli 2019: 140).

qualcosa di complesso e misterioso, non del tutto intenzionale, al limite del dicibile. La parentela tra narrazione e composizione artistica è evidente. L'ascolto di una storia ben formata affascina, spiazza, perturba... suscita ri-sonanze e con-sonanze, identificazioni e disidentificazioni. Raccontare ha come effetto immediato quello di convocare l'altro nel campo d'esperienza evocato dal racconto, istituisce legami, relazioni, in-vera mondi» (Formenti 2017: 100); l'arte e le storie hanno un potente potere trasformativo.

Tzvetan Todorov, nel libro *La letteratura in pericolo* (Todorov 2015), ci ricorda che fra la letteratura, la vita e il mondo c'è una relazione costante e diretta: la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo e la realtà che la letteratura si incarica di conoscere è semplicemente l'esperienza umana; per questo essa ci aiuta a vivere, perché realizza un interscambio continuo fra le esperienze della vita e la varietà delle esperienze raccontate nei testi letterari; letteratura, quindi, come luogo privilegiato di verità incarnata. Di fatto, in tutte le culture la letteratura si è dimostrata un veicolo indispensabile per trasmettere le tradizioni, i valori, le credenze e i miti della propria civiltà, dando visibilità a valori etici e sociali e appagando il desiderio di riconoscersi nelle narrazioni, in quanto narrare era ed è una *facoltà antropologica primaria* (Chines, Varotti 2015: 90-91).

La letteratura e i testi letterari presentano temi universali e trasversali, permettono di esplorare e vivere esperienze umane diverse dalle proprie, siano esse concrete e reali o fittizie, immaginate e fantastiche. La letteratura fornisce, infatti, molte opportunità ad una mente curiosa: consente di acquisire nuovi punti di vista e nuove chiavi interpretative per aprirsi ad un pensiero più critico sul mondo, di uscire dalla ristrettezza dell'egocentrismo per approdare ad una visione più universale, a un'umanità più piena (Ardissino 2017), di vivere *molte vite* mettendo temporaneamente il lettore e lo spettatore al riparo dalla vita reale e facendolo entrare in una sorta di *laboratorio delle emozioni*, che funge da *scorciatoia* per provare stati d'animo che non si sperimenterebbero in modi differenti (Bodei 2013). Attraverso la letteratura è anche possibile affinare l'atteggiamento empatico, la capacità di immedesimarsi nello stato d'animo

e nella quotidianità di un altro soggetto, avvicinandosi al suo mondo interiore e conoscendo altri modi di pensare e di essere (Bertoni, 2018). Martha Nussbaum, nel suo saggio *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile* (Nussbaum 1996), rivendica un ruolo prioritario dell'immaginazione letteraria nella società contemporanea, affermando che essa potrebbe contribuire alla costruzione di valori altruistici e di civiltà nei cittadini e in chi li governa. Secondo l'autrice il rimedio alla incapacità umana di usare la fantasia è la letteratura, poiché rivoluziona, innesca, cambia i punti di vista. La letteratura orienta il giudizio e i comportamenti, contribuendo in modo non marginale a veicolare i criteri dell'educazione sentimentale.

La letteratura, dunque, è uno strumento culturale e educativo prezioso perché riflette e costruisce mondi e identità culturali, consente di confrontarsi con altri punti di vista, facilitando un ampliamento della comprensione, un arricchimento dell'esperienza, il rispetto per punti di vista diversi e l'inclusione di esperienze differenti. La letteratura, le opere letterarie parlano profondamente di *noi*, del nostro universo culturale e delle nostre emozioni, ci aiutano a crescere, a evolvere, ci formano e ci trasformano; riconosciamo la nostra storia nelle storie universali e senza tempo che essa produce e veicola.

Il legame generativo tra letteratura e pedagogia

Il rapporto tra letteratura e educazione, tra educazione e narrazione è profondo e i due ambiti presentano evidenti similitudini, soprattutto perché, come afferma Duccio Demetrio, ciò su cui si disegna e si progetta l'azione educativa è proprio la storia delle persone e il percorso educativo è una narrazione dialogica in cui si inserisce lo sguardo di chi educa per co-costruire una nuova storia con chi viene educato (Demetrio 2012).

Utilizzare stimoli letterari nei percorsi educativi favorisce la *riflessione* e la successiva *comprensione critica* (capacità di analizzare, valutare e interpretare) di argomenti e concetti complessi che, se trattati con il medium narrativo e simbolico della letteratura, permettono non solo di capire,

conoscere e trovare similitudini e legami tra il racconto e l'argomento o il concetto – processo di per sé arricchente – ma anche di intuire, sentire emotivamente, immaginare, entrare con più facilità in esso, illuminarlo di consapevolezza e di significati nuovi e evolutivi, percepirlo da punti di vista diversi e realizzare così un apprendimento significativo e incarnato. Del resto, «ogni narrazione sconfinava inevitabilmente nella trasformazione/creazione di nuove realtà operata proprio in virtù della molteplicità dei punti di vista, i quali, costituiscono una delle vie maestre per interrogarsi sul senso delle cose e ragionare sulla condizione dell'uomo. Le opere letterarie lasciano spazio a rotture e a violazioni che creano quello che i formalisti russi chiamavano *ostranenie* (procurare estraneità), rendendo nuovamente strano ciò che è fin troppo familiare. Così, mentre la descrizione della realtà rischia di rendere quest'ultima egemonica, le grandi storie la riaprono a nuovi interrogativi» (Barsotti 2023: 105).

La letteratura, in quanto esperienza culturale precipuamente umana, è *intrisa di emozioni*, sentimenti e esperienze affettive. In questo senso, consente di entrare in contatto con stati d'animo propri e altrui, di conoscere il modo in cui altri, i personaggi della storia, vivono le situazioni e i sentimenti, di osservarli e percepirli come se fossero reali (i processi emotivi sono indipendenti dalla *verità* dell'esperienza, come dimostrano gli studi sui neuroni specchio), stimolando riflessione, confronto, conoscenza, comprensione. Infatti, «l'avventura, la magia, il ludico, elementi costitutivi della letteratura, ci affascinano perché innescano un gioco emozionale che è anche intellettuale e perché ci proiettano, spesso inconsapevolmente, dentro comportamenti ermeneutici che possono aiutarci a cogliere le opportunità cognitive che si nutrono anche di affetti, cioè a *capire per empatia*: il linguaggio della narrazione si apre al *logos* ma anche al *pathos*» (Gramigna 2013: 32).

In questo senso, la letteratura è un potente strumento pedagogico e didattico perché i testi letterari offrono ai soggetti in formazione uno spazio sicuro e protetto e un modo indiretto per esplorare emozioni complesse e stati d'animo, arricchendo la consapevolezza emozionale di sé stessi e l'empatia verso gli altri e rendendo l'esperienza a cui realmente o simbolicamente il testo letterario si riferisce più significativa e stimolante

per l'apprendimento, sia in età evolutiva che adulta. Dunque, la narrazione letteraria non è soltanto un modo per conoscere, comunicare, intrattenere, ma anche un dispositivo educativo metacognitivo/metaemotivo/riflessivo e un potente strumento per la trasformazione personale: l'immedesimazione con i personaggi e, contemporaneamente, il distacco dal proprio vissuto permettono di accogliere una prospettiva più ampia, critica e evolutiva sulla propria storia. «Lo stile cognitivo, che la narrazione letteraria accende, presuppone un atteggiamento ermeneutico che *fa leva sull'intuizione*, che *sollecita le suggestioni*, che *agita emozioni*, che *fa sognare*. È l'evasione dal contingente, che provoca *l'immersione nel gioco dell'avventura e nell'incanto*. È attraverso questa forma di *partecipazione* tra fruitore e testo che avviene l'interscambio tra logica e immaginazione, tra analisi critica e tensione affettiva; ciò rende la letteratura un prezioso dono per i processi di crescita dei soggetti in formazione, la ricomposta armonia tra mente e affetti» (Gramigna 2013: 33).

La letteratura e le modalità con cui essa viene veicolata, diventano strumenti generativi anche nell'ambito della consulenza pedagogica come percorso supportivo della professionalità educativa e della genitorialità, poiché le storie, i racconti, i romanzi, i miti, le poesie, i testi teatrali, ecc. possono essere utilizzati come stimoli per problematizzare e mettere in discussione atteggiamenti e comportamenti personali e professionali, attivando un processo di coscientizzazione rispetto ad essi molto potente che favorisce cambiamento e trasformazione.

Riferimenti bibliografici

Ardissino, E.,
2017, *Insegnare e apprendere Italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Mondadori, Milano.

Barsotti, S.,
2023, *La narrazione come strumento di formazione tra fiaba e albo illustrato*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa», pp. 103-118.

Barthes, B.,

1969, *L'Analisi del racconto: le strutture della narrativa nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerche di Propp*, Bompiani, Milano.

Bertoni, F.,

2018, *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Carocci, Roma.

Bettelheim, B.,

2005, *Il Mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano.

Bodei, R.,

2013, *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*, Feltrinelli, Milano.

Bruner, J.S.,

2003, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

2002, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.

1992, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.

Bufalino, G., D'Aprile, G., Strongoli, C.,

2019, *Metafore Didattica Conoscenza. Prospettive di ricerca e percorsi laboratoriali per la formazione interculturale*, in «Ricerche Pedagogiche», n.212-213, pp.135-158.

Chines, L., Varotti C.,

2015, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.

Cisotto, L., Gruppo RDL,

2015, *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento.

Demetrio, D.,

2012, *Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano-Udine.

Formenti, L.,

2017, *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.

Gramigna, A.,
2013, *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, Aracne, Roma.

Naccari, A.G.A.,
2012, *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*, Guerini, Milano.

Hillman, J.,
1983, *Le storie che curano. Freud, Jung, Adler*, Raffaello Cortina, Milano.

Jedlowski, P.,
2022, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mesogea, Messina.

Nussbaum, M.C.,
1996, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano.

Ricoeur, R.,
2016, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano.

Smorti, A.,
2007, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze-Milano.
2018, *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*, Il Mulino, Bologna.

Tabucchi, A.,
1995, *Dove va il romanzo*, Omicron, Roma.

Todorov, T.,
2015, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.

La Narrazione Emozionale Immersiva²

Buonasera! Quello di oggi sarà un incontro un po' particolare, diverso dal solito, diverso da quelli che solitamente faccio per la Società Dante Alighieri. Mi è stato chiesto di fare una lezione-spettacolo sulla didattica e ho accolto molto volentieri l'invito. Ora, siccome si tratta di Narrazione emozionale immersiva, mi piacerebbe immergervi in questo mondo, in questa sorta di metaverso.

Benissimo. Allora, iniziamo dal principio. Io ho avuto un'occasione veramente importante alcuni anni fa. È successo tutto in modo abbastanza fortuito. Facevo i miei spettacoli, che oggettivamente sono un po' particolari, seguivo un mio modo di raccontare le storie; dopo anni di prosa (Molière, Goldoni, Shakespeare, ecc.) ho deciso di iniziare a fare spettacoli di storytelling, naturalmente in parallelo con la prosa che continuo a portare in scena. Questi storytelling, che definisco *conferenze emozionali*, sono stati via via sempre più seguiti dagli spettatori e, a un certo punto, dopo alcuni anni di spettacoli, ho scoperto che c'era una spettatrice particolare che mi veniva a vedere, non solo perché, evidentemente, le piaceva quello che stavo facendo, ma perché quello che facevo rientrava nei suoi interessi di ricerca universitaria.

1. Docente di Letteratura italiana e Storia presso il Liceo Scientifico Fossombroni di Grosseto, alterna la sua attività di insegnamento con la pratica teatrale (di attore, regista e drammaturgo), con quella di formatore (con corsi di Recitazione, Comunicazione, *Public speaking e Storytelling*) e con quella di *storyteller* televisivo (con il programma *Verbament*, TV9 Italia).

2. Il presente contributo è tratto da una lezione-spettacolo dal titolo "La narrazione emozionale immersiva" tenuta dal prof. Giacomo Moscato l'8 gennaio 2026 nella sede di Grosseto della Società Dante Alighieri.

Si tratta della prof.ssa Silvia Crispoldi che insegna all'Università di Perugia e studia le modalità didattiche innovative e i percorsi trasformativi di consulenza pedagogica. Mi ha contattato e abbiamo cominciato a collaborare su un progetto di ricerca e formazione universitaria. Ho avuto quindi l'onore di diventare "oggetto" di studio di una ricerca universitaria e attore io stesso di progetti accademici. Ed è nata una pubblicazione universitaria, il libro *Fare Consulenza Pedagogica*, uscito nel 2024, a cui sono seguiti dei seminari e dei laboratori con gli studenti dell'Università di Perugia e, dopo qualche tempo, anche un corso di aggiornamento per insegnanti della provincia di Grosseto sull'utilizzo della *Narrazione Emozionale Immersiva*, di cui oggi vi parlerò, non solo come metodo didattico ma anche come strumento per riflettere su temi interessanti a livello educativo.

Dopo questa necessaria premessa, di che cosa si tratta? Cos'è la Narrazione emozionale immersiva?

Come probabilmente sapete io insegno letteratura italiana al liceo e oggi con piacere vedo molti colleghi e ex colleghi, che naturalmente ringrazio per essere qui, ai quali non pretendo di insegnare come si insegna! L'incontro di oggi è semplicemente un voler dare qualche sollecitazione rispetto a una consuetudine didattica: avete presente quando si viaggia e si osservano le cose? Siamo attenti, ma magari ci sfugge quel dettaglio che, con una persona a fianco che ci dice "hai notato quel dettaglio?", possiamo vedere meglio e notiamo qualcosa in più. Ecco, vorrei proporre un viaggio di questo tipo; magari avere informazioni su un altro modo di fare didattica potrebbe influire positivamente nella vostra didattica, nell'atto pedagogico. Chi invece non è insegnante potrà trarne comunque un piccolo giovamento, perché, in realtà, la Narrazione emozionale immersiva riguarda proprio la comunicazione e chi oggi può dire di non aver bisogno di comunicare in modo più efficace? Al di là dei nuovi mezzi di comunicazione, della comunicazione sui social ecc., proprio nella relazione faccia a faccia o davanti ad un pubblico, credo sia importante chiedersi cosa può essere efficace a livello comunicativo, quali sono le tecniche che si possono utilizzare e, soprattutto, qual è il vero scopo della comunicazione didattica.

Questo sarà l'argomento di questo breve e spero piacevole viaggio. Vorrei iniziare proprio da un esempio. Sapete, gli insegnanti hanno sempre questo vizio degli esempi e non è un caso che molto spesso raccontano una storiella, anche piccola piccola... È l'approccio narrativo alla didattica che, in realtà, è caratteristica degli insegnanti da sempre, da molto prima che si parlasse di didattica narrativa, perché è qualcosa che fa parte del DNA dell'insegnante. Ecco, proviamo a ragionare su questa cosa e immaginiamo di essere in una classe, non importa l'età dei nostri allievi, possono essere bambini della primaria o ragazzini della scuola media o delle scuole superiori o anche ragazzi dell'università; immaginiamo di voler affrontare la questione delle paure, chi di noi non ha delle paure? A parte le fobie, quelle specifiche, tipo la paura dei ragni, dei serpenti o che so io... una volta ho conosciuto una ragazza che aveva paura dei piccioni, come si chiama piccionofobia? Non so, qualcosa del genere, ma al di là di queste paure, pensiamo ad una paura "comune", per esempio di intraprendere una nuova avventura, una nuova impresa, la paura di fallire, la paura di essere giudicati, la paura di entrare in una classe e non riuscire a "tenerla", non riuscire a interessarla. Insomma, ognuno ha le sue paure e potremmo parlare della paura da un punto di vista scientifico, citando gli effetti biologici o quelli psicologici; tuttavia, se provassimo a raccontare una storia, una storia che ci porta dentro al concetto di paura e ci fa comprendere la paura prima ancora che con la testa con il cuore – scusate questa espressione un po' antica, un po' romantica –, con la sfera emotiva... e poi grazie al coinvolgimento della sfera emotiva, arrivassimo ad avere un concetto di paura molto più profondo di quello che avremmo avuto se avessimo solamente *ragionato* sul concetto. Vorrei provare a farlo, a raccontarvi una storia, un racconto che magari conoscete o forse no – è una di quelle chicche che si trovano nella storia della letteratura –, forse può farci entrare nel concetto emotivo di paura, la paura di fare la scelta sbagliata, farò bene? Farò male? E se poi non va? E se poi non valgo? E se poi non sono all'altezza?

Il racconto si intitola *Il Colombre* e l'autore è Dino Buzzati.

La storia inizia in un villaggio di pescatori; Stefano è un bambino e suo padre ha un peschereccio, è proprio il proprietario e Stefano, come tutti i bambini, ammira suo padre e non vede l'ora, un giorno, di poter salire sul peschereccio insieme a lui. In realtà il padre gliel'ha promesso, prima o poi questo grande momento arriverà e Stefano freme per l'attesa!

Passano i mesi, gli anni e finalmente quel momento arriva: il padre lo chiama e lo invita, la mattina seguente prima dell'alba, a farsi trovare pronto perché salperanno per la prima volta insieme. Ora voi ve lo immaginate Stefano, questo ragazzino che sale sul peschereccio realizzando il sogno della sua vita? Noi lo immaginiamo mentre si guarda intorno e vede tutti gli attrezzi, gli strumenti per la pesca sul peschereccio; vede i marinai guidati con sicurezza dal padre che impartisce ordini; noi immaginiamo il peschereccio che esce dal porto ancora nell'oscurità, lasciandosi alle spalle le luci del porto sempre più lontane. Immaginiamo le prime luci dell'alba e l'emozione di Stefano di guardarsi intorno e di vedere il mare, cercare in lontananza nell'attesa di arrivare nel punto giusto dove poter pescare... Ad un tratto, però, Stefano, guardando proprio l'orizzonte, vede in lontananza, nel mare, come una specie di macchia, qualcosa che da principio non riesce a decodificare; la guarda, la scruta, poi la guarda meglio e capisce che si tratta di una specie di pesce, un pesce enorme che affiora sul pelo dell'acqua. Subito chiama il padre e il padre accorre, guarda; Stefano gli dice "guarda laggiù" e il padre da principio sembra non accorgersi, non vedere, poi vede... e un brivido gli attraversa la schiena: il padre sa che quello che ha visto il figlio è il Colombre, una leggenda dei mari, chiunque veda il Colombre sarà ossessionato dalla sua presenza! Sarà seguito fino a quando il Colombre non l'avrà ucciso! A vedere il Colombre può essere solamente la vittima o gli stretti parenti della vittima; il padre ordina immediatamente ai marinai di tornare in porto e non appena arrivati in porto il padre fa scendere Stefano e gli fa giurare due cose: la prima, di non dirlo mai a sua madre. La seconda, di non salire mai più su una barca per il resto dei suoi giorni.

Nei giorni successivi il padre, in modo un po' misterioso con sua moglie, decide di mandare Stefano a studiare fuori, lontano da casa, in una città nell'entroterra e così Stefano si trasferisce, va in questa città, compie tutti gli studi, si diploma, si laurea e trova un bel lavoro, un lavoro anche redditizio. Ogni tanto torna al villaggio e ripensa a quel sogno di bambino: il sogno di

poter seguire le orme del padre, poter fare il marinaio, il pescatore... Ogni tanto di nascosto gli viene di avvicinarsi al porto, al molo, ma ogni volta che lo fa... eccolo là, in lontananza nel mare il colombre sembra che lo stia aspettando! Esattamente come dice la leggenda dei mari!

Stefano torna nella sua città, trova un lavoro estremamente redditizio, acquista appartamenti, case, tutto quello che si può immaginare; ha una famiglia, ma dentro di sé rimane forte, prepotente quel desiderio, quel sogno mai realizzato di poter tornare sul mare. Passano molti anni, il padre, molto anziano, muore e Stefano torna a casa per consolare la madre. Ma ecco che il mare è come se lo attirasse a sé, torna sul molo e ancora una volta lo vede là... il Colombre nell'acqua che lo sta aspettando. Torna in città, passano molti altri anni e Stefano diventa un uomo anziano. Ad un tratto si mette a riflettere, ricordando tutta quella che è stata la sua vita e capisce che è il momento di tornare al villaggio, è il momento di navigare per vedere in faccia quel Colombre che ha distrutto il suo sogno; così vende tutto in città e torna al villaggio. Acquista un peschereccio, assume dei marinai ed ecco che si mette in mare ed ogni volta che esce col suo peschereccio c'è il Colombre che lo segue ovunque. Naviga per mari lontani, il Colombre lo segue, non lo lascia mai. Passano altri anni, Stefano ormai è molto anziano e capisce che il momento della sua dipartita è vicino e allora, per la prima volta, decide di affrontarlo veramente quel Colombre; senza dire nulla a nessuno, al suo equipaggio, prende una barchetta a remi, sulla barchetta mette una fiocina e con le poche forze che ha, remando va in mezzo al mare. Ad un tratto, eccolo... il Colombre si avvicina... ha una bocca enorme! Stefano prende la fiocina, punta dentro la bocca del Colombre, ormai è alla sua portata, sta per sparare... ma in quel momento sente una voce: "Stefano, perché hai cercato per tutta la vita di fuggire da me? Io ti ho inseguito, ma solo per darti questo... Guarda dentro la mia bocca"... Stefano abbassa la fiocina e si sporge e guarda dentro la bocca del Colombre... c'è una perla enorme, è la famosa perla dei mari, una perla leggendaria che sarebbe stata in grado di donare felicità, gioia, serenità, ricchezza a chiunque l'avesse posseduta. "Solo questo volevo donarti!" Stefano prende la perla e capisce con tristezza che tutta la sua vita è trascorsa fuggendo dalla sua fortuna. Alcuni mesi dopo, fu ritrovata una barca in mezzo al mare; su questa barca c'era lo scheletro di un uomo, una fiocina e una grossa pietra bianca.

Io amo alla follia Dino Buzzati per questa capacità che ha di portarci realmente dentro alle storie. Questa è una storia molto breve, sono 5-6 paginette, ma è un racconto veramente formidabile, a mio modo di vedere... perché l'ho scelto? Perché in qualche modo, praticamente senza mai usare la parola paura, abbiamo parlato di paura e questo racconto, mentre noi lo ascoltavamo, ci entrava dentro e andava a intercettare le nostre paure e tutte quelle volte che nella vita abbiamo detto no, non abbiamo osato; meglio non fare che osare, per paura di sbagliare. Ecco, questo è un esempio di Narrazione emozionale immersiva; non è semplicemente raccontare una storia e non è nemmeno leggerla; è, agganciando lo sguardo dello spettatore o dello studente, raccontare qualcosa facendolo immergere in un'atmosfera. Io malgrado la mia miopia e l'oscurità in sala sono riuscito a vedere gli occhi degli spettatori almeno delle prime tre file e, mentre voi guardavate me, io vedevo che nei vostri occhi non c'ero io e nemmeno l'immagine sullo schermo; all'inizio, sì... ma poi, improvvisamente, quello che voi avevate davanti agli occhi era un ragazzino, un peschereccio, il mare, quell'ombra in lontananza e poi, e poi, ancora, la città e il ritorno nel villaggio e poi un uomo anziano e una barca, una fiocina... Quello stavate vedendo, perché quello che vi circondava era una specie di metaverso costruito dalla narrazione. Ecco immaginate se in una classe ideale noi riuscissimo a creare questo clima, questo ambiente, questo momento in cui l'ambiente esterno che, diciamo così, molto spesso è anche un pochino squallido dal punto di vista dell'arredamento, con le mura scritte, le tapparelle che sono sempre rotte, le lavagne che sono magari abbandonate da una parte perché adesso è arrivata la L.I.M., il touch screen ecc.; ecco, in questo ambiente immaginate un ragazzo o una ragazza che entra in un mondo, in un metaverso e lo fa senza un *device*, senza uno strumento, senza un telefono, senza uno schermo o un computer, soltanto con il potere straordinario dell'immaginazione. Perché, ci piaccia o no, chi insegna oggi deve fare i conti con una concorrenza che non è mai stata così spietata, l'alternativa dei ragazzi è tutta nei video e i video hanno una potenza grafica straordinaria, evidentemente, e te la pongono così in modo semplice, leggero, facile; non si deve fare niente, lo spettatore ne fruisce in modo

passivo, è un universo, un mondo tutto già creato in modo bellissimo, in 3D, in altissima definizione; tuttavia, per quanto la tecnologia possa progredire, mai niente potrà eguagliare la fantasia, l'immaginazione che ognuno di noi ha in dotazione, *di serie*. Quello che può succedere semmai è che questa fantasia venga spenta, il rischio è altissimo, perché se ci abituiamo a far immaginare qualcun altro al posto nostro, gli strumenti al posto nostro, è chiaro che si atrofizza e poi non è più in grado di produrre immagini autonome.

Calvino nelle sue *Lezioni americane*, nel capitolo della *Visibilità*, parla di questa specie di inquinamento delle immagini: immagini prefabbricate che ci piovono addosso continuamente e lui scrive questa cosa a metà degli anni Ottanta del Novecento e, quindi, il suo riferimento è sostanzialmente solo il mondo delle pubblicità, della televisione, del cinema... Immaginate oggi, le immagini ci invadono continuamente, ovunque, per la strada, a casa, a scuola... Con questo un insegnante deve in qualche modo misurarsi, si può mettere la testa sotto la sabbia, ma la realtà rimane quella e, allora, riuscire a trovare la chiave per poter attivare, riattivare, far riscoprire a chi abbiamo di fronte la potenza dell'immaginazione è una sfida che vale la pena intraprendere.

Ma come si fa? Proviamo a *aprire l'ingranaggio*, vediamo che cosa è successo in questi primi dieci minuti. Innanzitutto, io ho dovuto comunicare in pubblico e, quindi, ho dovuto necessariamente confrontarmi con una delle problematiche salienti della comunicazione: l'autocontrollo. Devo poter avere un controllo, una consapevolezza di ciò che fa il mio corpo, della mia voce, della mia gestualità, della mia espressività per poter comunicare in modo efficace. Contemporaneamente, l'altra faccia della medaglia è evidentemente la disinibizione... Voi direte: "vabbè mica ti vergognerai, ti vediamo da trent'anni fare teatro"... eppure, non è così semplice, non è così immediato; il timido pensa sempre di essere l'unico timido e che gli altri sono tutti estroversi, ma non è assolutamente così, la paura del giudizio ci tocca tutti, è una paura atavica, come la paura del fuoco. Forse dovremmo riuscire a gestire la paura del giudizio così come abbiamo imparato a gestire la paura del buio che così tanto ci terrorizzava quando eravamo bambini.

Dunque, riuscire a gestire le emozioni, la paura dell'essere giudicato. Dal momento in cui siete entrati in questa sala, insomma diciamoce, mi avete guardato, mi avete squadrato, mi avete giudicato, ma mica per cattiveria... è semplicemente naturale, è così che facciamo. Immaginatevi poi quando è cominciata questa conferenza, una conferenza sulla comunicazione. Mentalmente uno già pensa, vediamo come comunica, se non comunica bene lui che fa la conferenza sulla comunicazione...

E quindi immaginate come possa sentirmi io, con tutti gli occhi addosso e questa paura del giudizio che c'è inevitabilmente in ognuno di noi. Certo, con gli anni ho imparato a gestire questa paura e a trasformarla. Guai se non ci fosse questa paura! È quella tensione che ti fa essere vivo e ti fa desiderare di comunicare veramente, non di riempire un'oretta e poi salutare gli spettatori o gli studenti. No, io in questo momento ho una voglia matta proprio di raccontarvi questa cosa. E una parte di questa energia la prendo proprio dalla mia paura.

È chiaro, poi, che è necessario affrontare anche la questione della comunicazione verbale e non verbale. Noi tutti siamo portati a pensare, è cosa nota, che la comunicazione di un insegnante sia una comunicazione prettamente verbale. L'insegnante *spiega* e, quindi, utilizza la voce e la parola. Non è assolutamente così. Tutto quello che ci riguarda comunica. Ci sono le parole e la voce, certo, ma c'è anche la comunicazione non verbale che riguarda il gesto, il movimento, l'espressione, la postura. Tutto contribuisce a comunicare e non c'è niente di più destabilizzante di quando gli elementi della comunicazione vanno in conflitto e creano una specie di cortocircuito. Non c'è niente di più incoerente, per esempio, della frase, "ragazzi voglio farvi capire quanto è bella la mia materia" e, contemporaneamente, il corpo dice "mi sto annoiando da morire, non vedo l'ora che sia finita l'ora".

Anche il tono o l'espressione del volto tradiscono; per esempio, la noia della ripetizione delle stesse lezioni da anni. Quando questa cosa accade, viene percepita immediatamente da chi ci ascolta e questo cortocircuito influisce molto negativamente sull'efficacia dell'insegnamento.

È importante considerare le caratteristiche della voce – il tono, il timbro, il volume, il ritmo, l'altezza – e, tra parentesi, ho messo anche

la dizione che influisce nella comunicazione verbale anche se non è un elemento costitutivo. Ora, qualcuno di voi potrebbe essere portato a pensare che questo è il lavoro dell'attore, ma non è così, perché noi comunichiamo in classe o alla riunione di condominio o la domenica in chiesa se ci chiedono di leggere qualcosa. Le occasioni comunicative sono infinite, c'è chi allena una squadra di calcio e negli spogliatori deve parlare alla squadra, c'è chi dirige un'azienda e ha una riunione, un briefing, un meeting con i suoi collaboratori, c'è chi deve esporre il proprio progetto a un'equipe di dipendenti o di superiori o di colleghi e in tutte queste situazioni noi utilizziamo la voce e farlo in modo consapevole è chiaro che cambia letteralmente la percezione della comunicazione, sia dal nostro punto di vista che, soprattutto, dal punto di vista di chi ci ascolta. Capirne la potenza, è davvero importante. Solo per fare un esempio, pensate al tono della voce, che corrisponde alla qualità: felice, triste, allegro, spensierato, arrabbiato eccetera. Il tono riesce a cambiare completamente il senso di una frase, anche la frase più incontrovertibile, più indiscutibile da un punto di vista di significato.

Immaginate la frase “io sono felice”, noi tutti condividiamo la lingua italiana, sappiamo benissimo che *io sono felice* significa che il soggetto che sta parlando è in una condizione di felicità e in questo nessuno può fregarci... Sbagliato, perché, certo, se io dico “io sono felice” con un tono alto, squillante e un sorriso stampato in volto, d'accordo è incontrovertibile il significato della frase... ma immaginate che dicessi “io sono felice” con un tono di voce cupo, lo sguardo rivolto a terra e le spalle curve; è vero o no che avrei detto qualcosa di molto più triste che se avessi detto “io sono triste”? Perché potrei aver detto “io sono felice” come per negare a me stesso l'evidenza dei fatti, come per mentire a me stesso e, quindi, è più triste di chi dice “io sono triste”, che almeno lo ammette.

Il tono può cambiare le frasi completamente, eppure le parole sono esattamente quelle, non ho cambiato nulla, non ho aggiunto né sottratto niente, ma, in realtà, ho comunicato frasi completamente diverse. Questo è un po' il segreto, il segreto di Pulcinella, in fondo, del teatro.

Quando decidiamo di comunicare qualcosa, se sbagliamo tono, diciamo un'altra cosa. E allora ci chiediamo: “eppure, mi ero scritto il

discorso, me lo ero fatto scrivere, come fanno i politici, è bello e quindi per forza deve funzionare! Se ci sono scritte queste parole, chi mi ascolta deve capire per forza quello che io intendo”... Ma non è così. Pirandello lo diceva spesso che le parole non sono le stesse, “anche se usiamo la stessa parola, quello che capisco io non è la stessa cosa che capisci tu”, lui ne faceva una questione più esistenziale, ma nella pratica, nella tecnica di comunicazione, al cambiamento di uno solo degli elementi della voce di cui abbiamo detto poco fa, ecco che cambia completamente il significato del mio enunciato.

E ancora, il movimento, la camminata, il gesto... Prima, mentre raccontavo, anche se impercettibilmente, ogni tanto cambiavo voce: Stefano piccolo, era sempre la mia voce, abbastanza riconoscibile, ho semplicemente modificato leggermente il timbro, ho modificato sicuramente il tono, l'ho rallentato, ho utilizzato un ritmo più lento, più dilatato per creare suspense; mentre tutto questo succedeva, c'erano dei piccoli gesti, cose piccolissime, che però vi hanno aiutato a entrare in quel metaverso, a vedere in lontananza quel Colombre o a vedere insieme a me la scoperta della perla, cose molto piccole, non mi sono messo qui a saltare sul tavolo, a fare chissà quale esercizio di mimica, come Marcel Marceau che ho avuto l'onore incredibile di avere come maestro per otto giorni in uno stage meraviglioso negli anni 90 e che mi ha insegnato a capire quanto un movimento possa raccontare una storia anche in totale assenza di parole. Ebbene, quando parliamo anche piccoli movimenti possono aiutare la nostra comunicazione; oppure l'espressione, è curioso come l'espressione funzioni indipendentemente dalla parola, indipendentemente dal movimento, anche semplicemente uno sguardo, anche nell'immobilità di uno sguardo, pensate a una statua, pensate alla pietà di Michelangelo, io ho visto gente piangere di fronte alla pietà di Michelangelo, eppure, fino a prova contraria, né si muove né parla, ma la sua espressività è tale per cui ti muove qualcosa dentro. La luce negli occhi degli attori, per esempio, non si vede bene dalle file più distanti dal palco, eppure si vede ugualmente, si percepisce, si sente, forse è un superpotere che noi abbiamo, forse abbiamo anche noi un po' trasumanato insieme a Dante, ad un certo punto della nostra età evolutiva, per

cui abbiamo acquisito questa percezione di riuscire a vedere, di *sentire* la luce negli occhi di chi ci sta parlando, è quella cosa che ci emoziona, è quella cosa che ci fa tremare o che ci fa piangere quando assistiamo a un'interpretazione convincente; e molto lo dicono gli occhi, lo sguardo, la postura. Audrey Hepburn, ad esempio, è un'attrice di una delicatezza straordinaria, mai esagerata nei movimenti, le bastava muovere un sopracciglio di un millimetro e già ti raccontava il suo stato d'animo.

Un'altra questione che riguarda l'insegnamento e la comunicazione potrebbe essere riflettere sul concetto di *punto di vista*; quanto può essere importante modificare il proprio punto di vista? Se fossi un pochino più giovane adesso salterei sulla cattedra, citando il professor Keating, del film *L'attimo fuggente*, che è stato così importante nella mia vita, e vi direi, "sapeste, ragazzi, com'è diverso da quassù il mondo... Venite, provate anche voi". Ora, questa cosa si può applicare alla politica, alla storia, alla letteratura, a qualsiasi argomento, è assolutamente trasversale, se noi riuscissimo a cambiare punto di vista, metterci nel punto di vista dell'altro; in fondo il teatro è questo, l'attore che semplicemente cambia il suo punto di vista, diventa quel personaggio e vede il mondo come quel personaggio lo vede, lo sente, lo percepisce. Anche su questo potremmo intavolare una discussione, citare filosofi, psicologi, psicanalisti, potremmo parlarne attivando tutte le nostre funzioni cerebrali più logiche, ma se vi raccontassi una storia, una piccola storia che ci fa *sentire* dentro l'importanza del cambiamento del punto di vista?

Questo racconto di Fredric Brown si intitola *La sentinella*. Immaginate una guardia che è lì messa a presidio di qualcosa; in tempo di guerra, sapete benissimo, la sentinella intima il *chi va là* e se non c'è risposta, o c'è ancora movimento, spara, senza nessuna esitazione. Ecco ora provate a immaginare una situazione di guerra e immaginate una sentinella che deve star lì a svolgere il suo lavoro.

Ed eccolo lì, la sentinella, a 50.000 anni luce lontano da casa, nel freddo col vento che sferza, con la nostalgia di una casa lontana, la sentinella... Certo è facile per quelli dell'aviazione che sfrecciano sulle loro astronavi tirate a lucido, ma per la sentinella... Bisogna star lì a controllare il territorio,

ad aspettare che arrivino quegli esseri schifosi, il nemico, certo, qualcuno poi col tempo si è abituato alla loro vista, ma per la sentinella no, è una vista ripugnante, come ripugnante è quel verso, quel gemito che emettono ogni qual volta vengono colpiti dalle superarmi, ogni volta che muoiono, un grido nauseabondo e la sentinella è lì pronta a sparare a 50.000 anni luce da casa, al freddo sferzata dal vento. Finché a un certo punto non ne vede uno là in lontananza, uno di quegli esseri schifosi, prende la mira, ce l'ha nel mirino, può sparare, può colpirlo, spara ed eccolo quel grido terrificante, disgustoso che emettono ogni volta che vengono colpiti... È morto, si avvicina la sentinella, guarda il cadavere del suo nemico, è una visione rivoltante ogni volta, un essere schifoso e indegno con solo... due braccia, con solo due gambe, una pelle senza squame di un bianco nauseabondo.

Noi partiamo convinti del fatto che la sentinella sia un essere umano e che siamo in uno spazio lontano, in un pianeta lontano dalla Terra, 50.000 anni luce dalla Terra, quindi, è tutto ovvio nella nostra mente... poi, nel finale, la scoperta è che la sentinella, in realtà, è l'alieno e probabilmente il nemico ripugnante è proprio l'essere umano e forse, chissà, quel pianeta è proprio la Terra. Il rovesciamento del punto di vista che ci fa provare un brivido, che ci sconvolge, un po' l'epifania finale dello spettatore, in questo caso del lettore, non del personaggio che invece è sempre stato cosciente della sua natura di alieno. Ecco, anche in questo caso usare questo racconto credo che sia un piccolo esempio adatto alle scuole superiori, ma anche alle scuole medie, per riflettere sulla questione del punto di vista dal quale si conosce e quanto sia difficile cambiare le nostre convinzioni, per quanto inesatte.

Il discorso che stiamo facendo si fonda su studi noti e importanti. Howard Gardner nel 1983, nel suo *Formae Mentis*, va a scardinare un concetto al quale ci eravamo affezionati e ancora oggi ci influenza: il famoso QI, che ci dice se siamo o non siamo intelligenti e in che misura e che viene tarato soltanto sulle capacità logico-matematiche. Gardner dimostra che esistono svariate forme di intelligenza, che interagiscono tutte inevitabilmente e costituiscono un concetto di intelligenza molto diverso rispetto a quello dipinto dal concetto riduttivo di QI.

Qualche anno dopo, nel 1994, Daniel Goleman approfondisce una delle *intelligenze* di Gardner e elabora il concetto – le parole non sono esattamente sue, le riprende da altri autori, in realtà, lui semplicemente lo divulga – di Intelligenza emotiva, che ha a che fare con l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia, le abilità sociali e la consapevolezza sociale. È l'intelligenza di ascoltare qualcuno e compenetrarsi in lui, di sentire il suo dolore, di sentire la sua gioia, di rapportarsi all'altro in un modo accogliente, in un modo tale per cui il nostro atteggiamento possa essere, come dire, non solo gradito esteticamente, ma compreso nell'intimità, che si possa creare un vero contatto comunicativo.

Tutto questo, rapportato alla didattica, è ciò che ci può indicare una strada diversa da quella che si basa sulla trasmissione del sapere per via logica. È un qualcosa che chiama le emozioni e, chiamando le emozioni, crea una specie di cordata emozionale che permette, a chi ci ascolta, di vivere un'esperienza sensoriale. Io aggiungerei un'esperienza sensoriale immersiva, tale da farci *sentire* le questioni, come nei racconti precedenti.

Steve Jobs, prima di morire, ha lasciato dei consigli. C'è chi le chiama regole, ma io diffido un po' di questa parola. Non voglio negare il fatto che la comunicazione abbia regole, ma non la voglio irrigidire in una specie di decalogo da seguire, come una ricetta. Non è esattamente questo, preferisco chiamarli consigli e quelli che seguono sono, sicuramente, spunti di riflessione per tutti noi.

Al primo posto non potevo che mettere la parola *appassionare*. Riuscire a raccontare qualcosa che possa appassionare. Sarà esperienza di tutti noi, andando indietro con la memoria, quell'insegnante che entrava in classe e ripeteva la lezione, magari giochicchiando con una penna, con lo sguardo, non so, rivolto verso una mattonella, senza impegno, senza vita, senza fuoco, senza slancio, senza passione. Al contrario, chi è di fronte a lui, i ragazzi – anche il ragazzo di oggi, con tutte le sue distrazioni, con tutto il suo atteggiamento relativista, dove nulla ha più senso, dove studiare o non studiare è tutto uguale, alla fine, come se ci fosse una specie di peste che ha coinvolto i nostri giovani, i nostri ragazzi – hanno bisogno di imparare un altro atteggiamento nei confronti del mondo. Immaginate di poter mettere l'entusiasmo in ciò che raccontate

e quindi il piacere di farlo e *contagiare* chi vi ascolta, magari contribuendo a produrre un piccolo cambiamento in lui. Potete incidere sul benessere di un'altra persona; è una grossa responsabilità, ma è meraviglioso.

Altra parola: *emozionare*. Dice Steve Jobs, fate vostra l'arte della narrazione. Si riferisce proprio a coinvolgere, a toccare il cuore. Sembra una cosa troppo informale, che per anni è stata considerata non adatta all'ambiente scolastico, perché i ragazzi devono imparare delle nozioni, punto. Ma, in realtà, è nell'esperienza di tutti noi il fatto che il vero *collante della memoria* è proprio l'emozione.

Potremmo fare un esperimento. Se vi chiedessi di pensare a tre momenti della vostra vita, solo tre, tre istanti e di provare idealmente a metterli su una mensolina. Sono momenti, molto probabilmente, che riguardano pochi secondi o pochi minuti; sono momenti importanti, perché legati a emozioni positive, negative, gioia, dolore. Alla fine, avremo messo sulla nostra mensolina, forse un'ora, due ore della nostra vita, facendo la somma del tempo di ogni singolo ricordo. Quante sono le ore che abbiamo vissuto? Migliaia, milioni di ore! Perché abbiamo scelto proprio quelle due, tre orette? L'abbiamo scelte perché in quella specie di serbatoio che è la nostra memoria siamo andati a pescare quelli che avevano una specie di *post-it* sopra, qualcosa che ha attirato la nostra attenzione e quella cosa è l'emozione che fa proprio da collante. Cosa è rimasto nella nostra memoria? Quei momenti legati all'emozione. Ma allora se noi insegnanti, mentre stiamo facendo una lezione di letteratura, di storia, di biologia, di scienze, di fisica, riuscissimo a collegare quei concetti a un'emozione, positiva in questo caso, essi rimarrebbero nella memoria sicuramente più a lungo. Lo sappiamo, laddove c'è noia, disinteresse, il ricordo delle cose scivola via. Magari resiste fino al tempo dell'interrogazione, magari sì, perché è una questione di utilità, e poi svanisce.

Terza parola: *coinvolgere*. Dice Jobs, "date vita a una conversazione". È chiaramente errato pensare che nel momento in cui noi comunichiamo c'è conversazione solo se l'altro risponde verbalmente. L'abbiamo detto, la comunicazione non è solo verbale. In questo momento, quello che sta succedendo tra di noi è una conversazione? Sì, sono solo io a parlare, ma voi state rispondendo, rispondete con lo sguardo, rispondete

con la postura, rispondete con quella cosa che non so nemmeno io chiamare, ma è quella specie di fluido che, per esempio, gli attori a teatro sentono, percepiscono: a teatro l'attore non vede niente. Buio totale. Eppure, percepisce la presenza del pubblico e percepisce se il pubblico sta seguendo, se è emozionato oppure no. È una cosa che non si può spiegare. È una specie di strana alchimia, ma si sente. Ecco, ignorare questa cosa è la rottura della comunicazione.

Ebbene anche l'insegnante la sente. Lo sente se gli studenti lo stanno seguendo. Lo sente se stanno giocicchiando o stanno facendo altro. L'obiettivo non è arrivare alla fine dell'ora di lezione.

L'obiettivo è trasmettere qualcosa. Non solo nozioni. E questa *corrispondenza di amorosi sensi*, grazie a Dio tra vivi, ci permette di creare questa conversazione comunicativa.

Stupire. Ancora una parola importante. Se riuscissimo a dire qualcosa di nuovo stimolando la curiosità... un po' come fa Alberto Angela nelle sue trasmissioni, lui non è un attore, però è un ottimo comunicatore perché riesce ad attirare la tua attenzione con la curiosità, svelandoti qualcosa che ti fa piacere. Il piacere della scoperta è il sottotitolo della sua trasmissione, Ulisse. Ebbene, è questa cosa qui, riuscire ogni volta a cercare qualcosa che realmente possa stupire. Gli psicologi della comunicazione lo chiamano *effetto wow*. Sembra curioso, ma è proprio così. L'effetto wow, quella cosa che ti fa dire wow, non ci avevo pensato, non lo sapevo, non avevo mai riflettuto su questa cosa.

Altra parola e concetto: *divertire*. Perché no? Uno dice, vabbè, ma a scuola mica devi fare il pagliaccio. Ma non è una questione di fare il pagliaccio. È stato studiato in tempi moderni, ma è nella conoscenza da sempre, è la regola base: se chi ti sta ascoltando si sta divertendo, e non significa necessariamente ridere, si sta appassionando. È chiaro che la sua mente è aperta ed è pronto a ricevere informazioni. Questo lo diceva Molière. Molière ha scritto satire violentissime nei confronti dei potenti, dei tiranni, dei nobili, degli ipocriti. Tutto attraverso le commedie. E lo dichiarò: "io faccio ridere, perché nel momento in cui la mente ride si apre, è spalancata. E in quel momento io arrivo con la mia critica feroce, per cercare di cambiare le cose". È l'autore barocco più illuminista di

tutta la storia della letteratura, Molière, perché nelle sue opere persegue uno scopo educativo, un po' come gli illuministi che volevano che fosse la letteratura a educare; per loro, infatti, lo scopo della letteratura, del teatro in modo particolare, era riuscire a parlare anche a coloro che non sapevano leggere. Dunque, portate un tocco di leggerezza, magari quella battuta che può essere anche un po' decontestualizzata, ma che magari riaggancia l'attenzione, che fa sorridere.

Far immaginare. Dario Fo aveva una capacità comunicativa incredibile da questo punto di vista.

Lui era nato come pittore; pochi lo ricordano, ma quando scriveva le opere, prima le disegnava, le immaginava attraverso la pittura. Alla fine della sua carriera, mentre recitava, faceva proiettare i suoi quadri su uno schermo. Ora, voi mi direte che per chi insegna materie scientifiche comunicare in questo modo è complicato. Certo, lo ammetto, per chi insegna Lettere o Storia dell'arte è più semplice utilizzare la didattica narrativa. Però, ve lo ricordate, diversi anni fa, quel cartone animato intitolato "esplorando il corpo umano"? In quel cartone animato veniva spiegata ai bambini e ai ragazzini la biologia del corpo; c'era il globulo rosso con le *gambine* e le *braccine* che correva dentro la vena con le piastrine che, con la loro ambulanza, riparavano il muro, la ferita, che si era rotto. Era didattica narrativa applicata alla biologia; potreste obiettare che in quel modo si acquisisce una visione da cartone animato, certo, vale magari solo per i ragazzini, ma io dopo più di 40 anni ricordo ancora benissimo la piastrina che correva a riparare la crepa e, forse, tutto quello che so di biologia è legato a quel cartone!

Altro concetto: *essere autentici*. È un po' il segreto dei segreti, essere sé stessi consente di imparare una verità comunicativa importante: ognuno ha la sua capacità comunicativa, le sue caratteristiche che non sono migliori o peggiori, ognuno deve adattare a sé stesso il modo di comunicare, trovare la sua via comunicativa, altrimenti tutto risulterà artefatto, costruito, finto.

E ancora, la *motivazione*. Quanto può contare la motivazione, il muovere? Perché il termine motivazione viene proprio da muovere, *move il sole e l'altre stelle*, imprimere un movimento, creare un cambia-

mento; questo è un concetto su cui abbiamo lavorato molto con la prof. ssa Crispoldi; lei, come studiosa di pedagogia, è molto legata al concetto di motivazione al cambiamento, inteso come capacità di mettere in discussione il preesistente e attivare un processo di trasformazione, sempre migliorativo. Ebbene, la motivazione è ciò che muove anche la ricerca di un atto comunicativo efficace.

Infine, *ispirare*. Ricordo ancora oggi che uscendo dal film *L'attimo fuggente*, già citato, mi ritrovai davanti al manifesto a leggere il sottotitolo, la frase “era per loro l'ispiratore di una nuova straordinaria esistenza”. Con i soggetti in formazione è chiaro che è una responsabilità enorme perché ciò che noi adulti diciamo, come ci comportiamo, può interferire con la percezione che loro hanno di sé stessi, dà loro le chiavi per guardarsi dentro, proiettarsi verso quella che realmente è la loro indole, il loro *daimon* dicevano i greci. Dante invece dice che ognuno di noi nasce con una missione, poi molto spesso facciamo altro, perché ce lo impongono, perché abbiamo paura di seguire la nostra strada, perché è più conveniente, perché è più comodo. In realtà, se ognuno di noi realizzasse sé stesso, non solo sarebbe più felice ma il mondo sarebbe più felice perché sarebbe abitato da gente felice.

Maria Montessori diceva “per insegnare bisogna emozionare, molti però pensano ancora che se ti diverti non impari”. Ma chi insegna, chi ha insegnato, sa benissimo quanto questa cosa sia vera, l'essere umano lo sa da sempre, il comunicatore lo sa da sempre, l'attore nel teatro greco di Epidauro nel V secolo a.C. lo sapeva già. Poi un giorno sono arrivate le neuroscienze. Non sono un esperto, ma quello che ho letto in merito mi ha davvero stupito.

Si parla di *chimica delle emozioni*, della produzione di ossitocina in modo particolare, che è un ormone, un neurotrasmettitore prodotto dal nostro cervello. Ebbene, sapete quand'è che lo produce in quantità? Per esempio, quando ascoltiamo una storia che ci emoziona, ci convince, ci coinvolge... in quel momento la nostra mente produce ossitocina. Quindi, se questa cosa è vera, significa che mentre io vi raccontavo la storia del Colombre o della Sentinella la mia narrazione ha prodotto in voi una reazione chimica che ha permesso al vostro cervello di produrre ossito-

cina, cioè l'ormone dell'amore come viene anche chiamato. Galimberti dice che l'insegnamento è molto vicino alla sfera sessuale perché si crea passione e il cervello produce gli stessi neurotrasmettitori. David Philips ha addirittura parlato di *cocktail degli angeli*, un mix di ormoni che si sviluppa durante la narrazione e lo storytelling: l'ossitocina che stimola la generosità, la fiducia, l'empatia; ma non solo, perché se la narrazione funziona, carpisce l'attenzione, tocca qualcosa, ecco che la nostra mente produce anche dopamina (per effetto della suspense per esempio), produce endorfina, che stimola la creatività, il rilassamento e il divertimento (con la risata ad esempio). La narrazione produce anche cortisolo, l'ormone dello stress, nel momento di massima tensione; per esempio, nella famosa scena della doccia di Psycho di Alfred Hitchcock, maestro di *suspense da cortisolo*, la nostra mente comincia a produrre l'ormone dello stress perché abbiamo paura di quello che immaginiamo stia per accadere. Tuttavia, gli studi dimostrano che se il cortisolo è utilizzato in modo calibrato, intelligente potremmo dire, non solo favorisce una sorta di percezione empatica della storia, siamo cioè molto coinvolti in essa, ma nel momento in cui viene rilasciata la tensione, alla fine della scena, ecco che traiamo un beneficio proprio a causa del rilascio emotivo.

Allora, chiudiamo questo nostro incontro riassumendo il concetto di Narrazione Emozionale Immersiva, che forse adesso risulta più chiaro. Cos'è? È immergersi dentro una storia, viverla dall'interno e permettere a ciò che la nostra mente ha creato, a questo metaverso da lei prodotto in relazione alla storia, di trasmetterci emozioni oltre che conoscenza: una sorta di conoscenza esperienziale e emozionale. È un po' la differenza che c'è tra visitare, vedere Parigi in un video, in modo superficiale e senza coinvolgimento o andare a Parigi ed essere lì davanti al Louvre con tutta Parigi intorno. Così è per la comunicazione didattica e non solo; se rimaniamo a quel livello di superficie per cui alla fine dopo un'ora, un giorno, quando va benissimo un anno, è tutto dimenticato, cosa l'abbiamo fatto a fare? Perché abbiamo sprecato così tanto fiato? Se scegliamo di immergerci davvero nella comunicazione, il risultato sarà sicuramente differente. Grazie della vostra attenzione!

Percorsi didattici, educativi e riflessivi con la Narrazione Emozionale Immersiva

Narrazione letteraria, comunicazione efficace e linguaggi integrati

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, la Narrazione Emozionale Immersiva è un approccio/metodo, con finalità soprattutto didattiche, che valorizza la componente emotiva della narrazione e favorisce un coinvolgimento profondo, essenziale per un'efficace e significativa esperienza di apprendimento. Proviamo a richiamare brevemente gli elementi caratteristici di tale approccio.

La Narrazione Emozionale Immersiva (NEI) – nella forma dello storytelling letterario, del reading espressivo e animato, della *conferenza emozionale* e dell'incontro creativo di forme artistiche diverse intorno a temi, eventi, personaggi, autori – è una strategia narrativa, comunicativa, didattica e educativa:

- che si basa sulla *narrazione letteraria* – utilizza cioè come stimolo comunicativo-didattico le opere letterarie di vario tipo – per veicolare concetti, argomentare punti di vista, far riflettere su temi chiave (Narrazione);
- che utilizza gli elementi della *comunicazione efficace* all'interno di un *setting di tipo teatrale*, nel quale il richiamo al ruolo e all'importanza dell'*emozione* è centrale e *emozionare* diventa l'obiettivo stesso della comunicazione (Emozionale);
- che utilizza, integrandoli, linguaggi diversi (verbale, non verbale, paraverbale, teatrale, visivo (iconico e artistico), musicale, lighting design, ecc.) per comporre il setting relazionale, emotivo e comunicativo (Immersiva).

Questi sono i tre elementi, immancabili in una esperienza di Narrazione emozionale immersiva, che consentono di costruire un contesto culturale, un ambiente di apprendimento e un setting comunicativo-relazionale capaci di:

- coinvolgere attivamente l'ascoltatore/fruitore;
- far vivere un'esperienza, anche sensoriale, intensa, ricca, culturalmente orientata ma in modo giocoso, emozionale e spesso divertente;
- stimolare la riflessione, il pensiero divergente, l'immaginazione, l'intuizione e una comprensione autentica dotata di senso e significato a livello cognitivo, socio-emozionale e affettivo.

La caratteristica saliente della Narrazione emozionale immersiva è, appunto, il suo carattere emozionalmente *immersivo* (che non dipende solo dalla *colorazione emotiva* delle storie e del modo in cui vengono raccontate, ma anche dalla ricca stimolazione sensoriale che l'integrazione dei linguaggi permette di realizzare). Attraverso il *metodo NEI* la storia, il racconto, e il tema veicolato attraverso di essi, possono essere *sentiti e vissuti* a livello emotivo oltre che capiti e compresi a livello cognitivo, poiché, come affermato ampiamente nella prima parte di questo volume, il coinvolgimento dell'emozione nel processo di apprendimento non è solo una condizione necessaria perché esso avvenga, ma potenzia il ricordo delle informazioni apprese e influenza notevolmente la motivazione all'apprendimento, alimentando processi di comprensione e consapevolezza significativi e duraturi nel tempo.

Del resto, lo abbiamo visto, la narrazione, le storie, le fiabe e le opere letterarie hanno un valore – psicologico, sociale e culturale, ma anche didattico, educativo e pedagogico – importante, perché sono un bacino inesauribile di azioni, emozioni, idee, comportamenti umani che, lo ripetiamo, consentono l'immedesimazione, il coinvolgimento emotivo, la possibilità di dare ordine, senso e significato alle esperienze di vita, nonché di rendere eventi e situazioni fittizi indirettamente, ma significativamente, attivi nei processi di crescita delle persone. Ciò soprattutto grazie alla attenzione fornita agli aspetti emozionali del racconto: «[...] un racconto non è un racconto se non porta in sé un'emozione... Solo un racconto

che sia in grado di trasmettere emozioni ha la capacità di costruire mondi (Goodman, 1978), illuminare orizzonti di senso, dare forma al disordine delle esperienze (Eco, 1993), scaturire riflessioni, attivare reazioni e lasciare traccia significativa di sé nella memoria» (Moscato 2024: 109)¹.

La ricchezza semantica, emotiva e espressiva delle opere letterarie utilizzate nella Narrazione emozionale immersiva è senz'altro potenziata dall'allestimento *scenografico* del setting e dall'utilizzo al suo interno di molti linguaggi integrati. Sappiamo, dai numerosi studi sul valore percettivo, narrativo e didattico della multimedialità², che utilizzare più strumenti e linguaggi nella comunicazione didattica e educativa stimola le diverse modalità, e le diverse intelligenze, con cui conosciamo, diversifica i punti di vista e i percorsi, arricchisce di informazioni la comunicazione, potenzia il valore immersivo dell'esperienza coinvolgendo i sensi, caratterizza in modo inclusivo la comunicazione. Nel metodo NEI, a questo scopo si utilizzano: immagini, disegni, opere d'arte proiettati o esposti; musica, registrata o eseguita dal vivo, posta in primo piano o con funzione di accompagnamento, sempre simbolicamente attinente alla storia o al tema; luci e *lighting design*, curati nel significato dei colori e negli effetti luminosi che si vogliono ottenere. Tali linguaggi e strumenti integrati al linguaggio verbale e paraverbale, contribuiscono a creare una atmosfera immersiva e avvolgente – capace di evocare, stupire, emozionare – e consentono ai fruitori di costruire immagini mentali, paesaggi interiori, di richiamare ricordi e sensazioni, di *fare esperienza concreta e globale* della storia che viene raccontata.

Se la narrazione letteraria e l'allestimento del setting sono elementi estremamente importanti per realizzare il coinvolgimento del fruitore nell'esperienza di Narrazione emozionale immersiva, fondamentale è però il *modo in cui si narra, si comunica*, cioè le peculiarità del *discorso narrativo*. Nella Narrazione emozionale immersiva esso viene realizzato

1. In questo capitolo tutte le citazioni presenti nel testo sono tratte dal contributo di Giacomo Moscato “La narrazione emozionale immersiva” contenuto nel libro a cura di Silvia Crispoldi, *Fare consulenza pedagogica. Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, Morlacchi Perugia 2024.

2. Ci riferiamo, tra gli altri, agli scritti di R. Maragliano; A. Calvani; P.C. Rivoltella.

attraverso l'attenzione agli elementi propri della comunicazione verbale e non verbale e a quelli tipici del linguaggio e della pratica teatrale. Afferma Giacomo Moscato: «la comunicazione verbale, al di là del contenuto dell'enunciato, affonda il proprio sistema di senso su cinque pilastri essenziali: tono, timbro, volume ritmo e altezza. [...] ognuno di questi aspetti contribuirà a determinare il senso dell'enunciato, l'efficacia del messaggio e la sua recezione da parte del destinatario. [...] Una frase di senso compiuto apparentemente inequivocabile, pronunciata da un emittente di pari livello culturale rispetto al suo destinatario, può assumere un'infinità di significati diversi, dalle più lievi sfumature di senso fino all'enunciazione di sensi opposti e incompatibili» (ivi: 99-100).

E ancora, «anche la comunicazione non verbale ha elementi costituenti capaci di modificare, specificare, approfondire, deviare e ribaltare il senso dell'enunciato verbale: l'espressività del volto, dello sguardo, la postura, il modo di camminare, di muoversi, di gestire la prossemica sono elementi comunicativi inevitabili e determinanti. [...]. E la contraddizione tra la comunicazione verbale e quella non verbale manda in corto circuito ogni singolo enunciato trasmettendo incoerenza e falsità» (ivi: 100). Tali aspetti tecnici, che ogni insegnante e educatore dovrebbe conoscere e praticare per acquisire una buona competenza comunicativa e relazionale, ma anche emotiva, possono essere sostanziate e arricchite da una altrettanto solida componente motivazionale, legata agli obiettivi che si vogliono perseguire con la comunicazione. A questo proposito, Moscato fa riferimento ad un *decalogo motivazionale* nella ricerca dell'efficacia comunicativa: appassionare, emozionare, coinvolgere, stupire, divertire, far immaginare, essere autentici, motivare, ispirare (ivi: 101).

Narrazione Emozionale Immersiva come strumento pedagogico riflessivo: sentire per comprendere

Vediamo ora perché la Narrazione emozionale immersiva può essere un metodo valido e interessante per la pratica didattica, educativa e

di consulenza pedagogica, analizzando brevemente la tecnica attraverso la quale solitamente si concretizza la narrazione nel metodo NEI: lo *storytelling letterario*. Lo *storytelling* è l'arte di raccontare una storia in modo efficace e coinvolgente e, come tecnica, può essere suddiviso in fasi che perseguono obiettivi specifici.

La prima fase è quella in cui si sceglie, si legge e si interiorizza un racconto per finalità di vario tipo (narrative, didattiche, educative, riflessive, trasformative). Al *pensiero narrativo* che si è così formato, segue la fase del passaggio al *discorso narrativo* vero e proprio, «ovvero la trasformazione, attraverso il linguaggio verbale e non verbale, della sequenza di immagini mentali in una narrazione tale da ricreare la storia nell'immaginazione del destinatario. Le competenze linguistiche e la creatività del narratore, ovviamente, giocano un ruolo determinante in questo processo di doppia sublimazione» (ivi: 111). Il percorso di costruzione del discorso narrativo segue determinate regole:

- *Sequenzialità*: la storia viene divisa in scene sequenziali coerenti per fornire coordinate spazio-temporali solide attraverso la costruzione dello *storyboard del racconto* (rappresentazione delle sequenze del racconto in forma iconica o verbale scritta oppure mentale).
- *Particolarità*: l'attenzione si focalizza su alcuni particolari importanti della storia per caratterizzarla e ricordarla (che nel caso di uno *storytelling* utilizzato per affrontare un tema specifico attraverso lo stimolo letterario saranno carichi di significato simbolico)
- *Sviluppo narrativo*: si individua il fluire sequenziale della storia con uno sviluppo abbastanza schematico – situazione iniziale, azione che rompe l'equilibrio di partenza, innesco di una serie di eventi, punto di massima tensione narrativa (*spannung* in narratologia), situazione finale e scioglimento della tensione; tali sequenze sono rese evidenti nello *storyboard del racconto*;
- *Obiettivo comunicativo*: aspetto, strettamente legato alle finalità dell'utilizzo dello *storytelling*, da tenere in considerazione nella progettazione e realizzazione del percorso per avere presenti gli «effetti» che si intende ottenere nei destinatari. Ciò influenza ovviamente la scelta di lessico, stili e modalità comunicative;

- *Emozione*: obiettivo finale e trasversale del discorso narrativo valido per ogni finalità perseguita: narrativa, didattica o pedagogica. Come dicevamo, il percorso indicato può:
 - essere utile per raccontare una storia (storytelling) con finalità anche didattiche;
 - essere utilizzato come *strumento e strategia* specifica in ambito educativo e di consulenza pedagogica per *stimolare riflessione*, conoscenza emotivamente approfondita su un tema attraverso la mediazione artistico-letteraria della Narrazione emozionale immersiva.

In quest'ultimo caso, l'assunto da cui si parte è quello per cui «ogni narrazione è portatrice, per sua natura intrinseca, di un carico simbolico produttore di significati ulteriori. Per quanto riguarda la Storia della Letteratura, nell'enorme giacimento culturale delle storie prodotte dai narratori di tutti i tempi, ce ne sono tantissime particolarmente adatte a svolgere il ruolo di «mediatrici simboliche» rispetto a tematiche e problematiche ricorrenti in ambito pedagogico e educativo» (ivi: 112), favorendo un processo di allegorizzazione e divenendo così valido strumento per favorire un atteggiamento riflessivo e problematizzante e alimentare punti di vista diversi e generativi sul tema.

Ebbene, riflettere in modo approfondito su un tema dal punto di vista pedagogico attraverso lo stimolo generativo dello storytelling letterario e della Narrazione emozionale immersiva, vuol dire ascoltare e entrare dentro la storia, conoscerla e sentirla emozionalmente e successivamente scomporla, analizzarla e permetterle di diventare simbolo, allegoria del tema che si vuole approfondire. In questo caso, alle regole citate e alla costruzione dello storyboard del racconto si affianca la costruzione dello *storyboard del tema*³ che consente di leggere le stesse sequenze del racconto ma dal punto di vista allegorico del tema di cui il racconto è simbolo; ciò contribuisce a far comprendere il tema non solo dal punto di vista cognitivo ma anche metaforico e quindi emotivo e affettivo.

3. Tale nuovo strumento operativo, utilizzato con finalità precipuamente pedagogiche, è stato ideato da Silvia Crispoldi grazie alla collaborazione e al confronto con Giacomo Moscato durante le fasi di sviluppo del metodo NEI.

Esempio: Il colombre di Dino Buzzati

Scegliamo un testo letterario per trattare una tematica emersa, per esempio, in un incontro di consulenza pedagogica:

- *Tema pedagogico*: riflettere sugli *effetti e sulle conseguenze della paura*.
- *Testo letterario* scelto ad hoc: *Il Colombre* di Dino Buzzati (si consiglia la lettura del breve racconto di Buzzati o quella dello storytelling di Giacomo Moscato riportata nel capitolo precedente).



Per effettuare la narrazione emozionale o la lettura espressiva della storia ai nostri ipotetici utenti/consultanti (o insieme a loro), costruiamo lo *storyboard del racconto* (v. Figura 1) tenendo conto degli aspetti: *sequenzialità, particolarità, sviluppo narrativo*.

STORYBOARD del racconto
"Il Colombre"

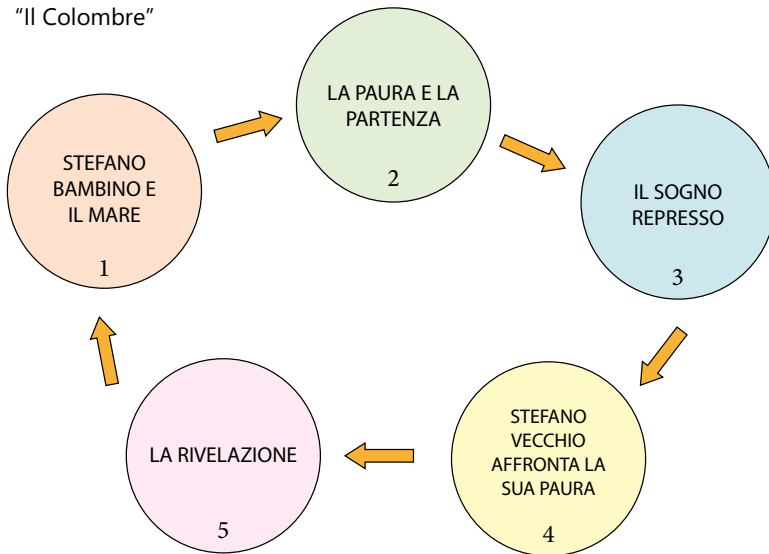


Figura 1

Completiamo lo studio utile alla realizzazione della Narrazione emozionale del testo con le ultime due regole: *obiettivo comunicativo e emozione*, che, come affermato, si adattano alle finalità per cui stiamo realizzando lo storytelling; nel caso del nostro esempio la finalità è pedagogica, quindi, possiamo procedere costruendo lo storyboard del tema relativo *agli effetti e alle conseguenze della paura*; avviamo, quindi, con i nostri ipotetici utenti/consultanti una riflessione sulla tematica attraverso gli elementi chiave del racconto scelto come mediatore simbolico. Possiamo coinvolgere i consultanti stimolando la loro riflessione attraverso domande generative o lasciarli liberi di lavorare autonomamente sul racconto mentre costruiscono lo storyboard del tema. Il risultato sarà uno storyboard del tema *integrato* a quello del racconto (v. Figura 2).

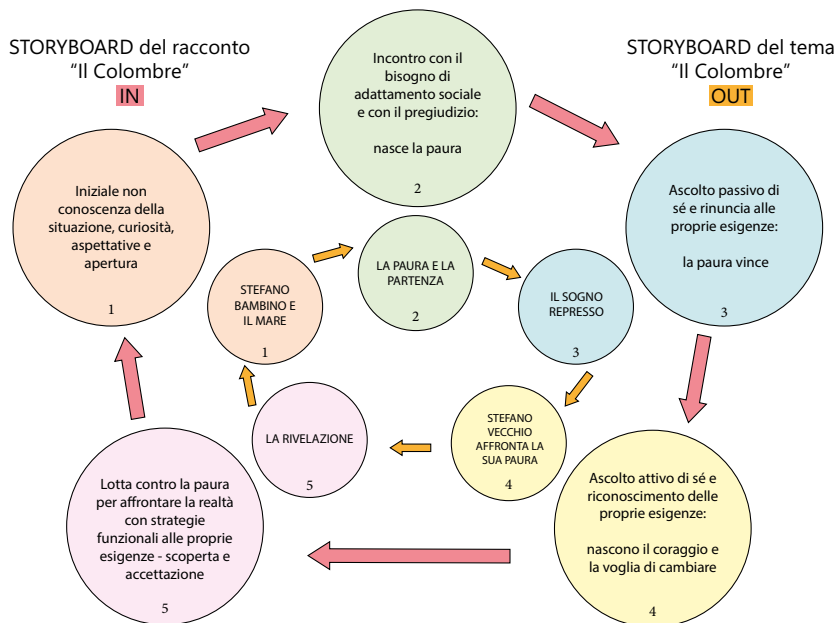


Figura 2

In questa operazione il racconto, con le sue scene già identificate nello storyboard del racconto, aiuta a individuare le qualità e le caratteristiche (anche evolutive e dinamiche) del tema, per giungere a una maggiore consapevolezza di esso. Durante questo processo, specialmente se il racconto è stato letto o raccontato in modo *espressivo e emozionale*, «il livello di coinvolgimento dei partecipanti sarà appassionato: la tematica avrà raggiunto, infatti, una dimensione ulteriore rispetto a quella della mera comprensione e sarà diventata «materia viva» foriera di suggestioni e emozioni stimolanti. I personaggi, le vicende, i luoghi e il tempo del racconto conferiranno al tema una *profondità di campo* tale da consentire la valutazione di punti di vista differenti, unitamente a una sorta di *interiorizzazione* della tematica realizzabile solo mediante un'esperienza immersiva e emozionalmente rilevante» (ivi: 114).

Utilizzare la mediazione artistico-letteraria, il coinvolgimento emotivo di una narrazione efficace e la ricchezza di diversi linguaggi integrati

per riflettere su un tema con finalità educative e pedagogiche appare quindi estremamente interessante, divertente, generativo, costruttivo e trasformativo. L'obiettivo finale è, lo ripetiamo, quello di sentire e far sentire sia a livello emotivo e affettivo che a livello cognitivo il tema trattato per varie finalità: narrative, didattiche, educative, riflessive e pedagogiche. Il risultato è una esperienza culturale e di apprendimento davvero coinvolgente.

Dalla conferenza emozionale alla Narrazione Emozionale Immersiva: breve storia sulla nascita del metodo NEI

La data di inizio di questo *racconto* può essere individuata nel settembre del 2022 quando, assistendo ad una *conferenza emozionale* – così Giacomo Moscato chiama le sue lezioni-spettacolo – sull'Odissea dal titolo “Ulisse”, rimasi molto colpita non solo dalla bravura del narratore (che poi scoprii essere un professore di Letteratura italiana e un attore affermato), ma anche dal fatto che *lui realizzava ciò che io studiavo e insegnavo* da anni: l'efficacia di percorsi narrativi – emozionalmente e artisticamente connotati e che utilizzano una pluralità di linguaggi integrati al linguaggio verbale – nella pratica educativa, didattica e di consulenza pedagogica.

Il contesto in cui Moscato agiva era di tipo culturale e non pedagogico in senso stretto, ma le similitudini erano così evidenti che, dopo aver assistito ad altre due conferenze emozionali su temi diversi, per confermare l'intuizione iniziale, mi decisi a conoscerlo per chiedergli se fosse interessato a collaborare con me in ambito universitario (lavoro e insegnamento all'università di Perugia). Il prof. Moscato mostrò da subito un grande entusiasmo per il progetto e ci adoperammo per organizzare una lezione-laboratorio universitaria per gli studenti del mio corso in *Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica*, che venne poi replicata nel semestre successivo con lievi cambiamenti. Di seguito la presentazione delle lezioni-laboratorio rivolte agli studenti:

Prima Lezione-Laboratorio: Storytelling e comunicazione efficace – Conferenza emozionale “I 7 peccati capitali” – 11 maggio 2023 – Presentazione:

Nella lezione del prof. Moscato vengono raccontate 7 storie tratte da opere narrative e drammaturgiche della storia della letteratura europea che consentono una conoscenza immersiva dei 7 peccati capitali. Superbia, invidia, ira, accidia, avarizia, gola e lussuria trovano, attraverso le tecniche dello storytelling, una loro collocazione emotiva capace di coinvolgere e far scoprire una modalità differente di lettura delle emozioni. Le opere narrate sono frutto di una selezione attenta e creativa effettuata dal narratore e la forma comunicativa e didattica utilizzata è una *conferenza emozionale*: una strategia comunicativa di tipo narrativo capace di promuovere una esperienza emozionale grazie all'integrazione creativa di linguaggi diversi (verbale, non verbale, corporeo, teatrale, visivo, iconico, musicale). Tale integrazione di linguaggi che sostanzia la narrazione consente di costruire un ambiente di apprendimento capace di stimolare il pensiero divergente, l'immaginazione, l'intuizione e una comprensione autentica dotata di senso e significato. Nella conferenza emozionale presentata, le emozioni (rappresentate simbolicamente dalle narrazioni letterarie sui 7 peccati capitali) possono essere “sentite” e vissute, oltre che conosciute e comprese, poiché, grazie a tale strategia narrativa, non si attivano soltanto gli aspetti cognitivi del processo di apprendimento, ma anche, e soprattutto, quelli emotivi e affettivi. Di seguito sono presentati i temi e i relativi racconti utilizzati nella conferenza emozionale di Moscato:

SUPERBIA	“Apollo e Dafne” da Ovidio
INVIDIA	“La tempesta di Ulisse” da Omero
IRA	“L'ira di Achille” da Omero
ACCIDIA	“Il sogno di un uomo ridicolo” di Fedor Dostoevskij
AVARIZIA	“La giacca stregata” di Dino Buzzati
GOLA	“Il terzo cerchio” di Dante Alighieri
LUSSURIA	“La badessa delle braghe” di Giovanni Boccaccio

Nel laboratorio che segue la conferenza emozionale gli studenti possono fare esperienza di storytelling avvalendosi della Letteratura (di alcuni brani letterari scelti appositamente dal prof. Moscato) per provare a “sentire”, comprendere e raccontare temi pedagogici centrali per le attività di consulenza pedagogica. Il laboratorio è diviso in tre parti:

Nella *prima parte* vengono spiegate le basilari tecniche comunicative e i meccanismi della produzione di storytelling letterari e emotivi:

Dalle tecniche comunicative alla produzione delle emozioni – Disinibizione e autocontrollo – Linguaggio verbale e non verbale – L'interpretazione e la finalità – Dall'idea allo storyboard – Dal pensiero narrativo al discorso narrativo – Dal discorso narrativo all'emozione.

Dopo aver riflettuto su tali concetti, gli studenti approdano al complesso meccanismo di trasformazione del pensiero narrativo in discorso narrativo e di quest'ultimo in emozioni.

Nella *seconda parte* gli studenti lavorano divisi in gruppi su un testo specifico collegato ad una tematica tipica della consulenza pedagogica:

ROUTINE, STRESS E FRUSTRAZIONE	“Il treno ha fischiato” di Luigi Pirandello
SPERSONALIZZAZIONE DEL RUOLO EDUCATIVO	“Chissà come si divertivano” di Isaac Asimov
IL PREGIUDIZIO E LA PROFEZIA CHE SI AUTOAVVERA	“Rosso Malpelo” di Giovanni Verga
LA FRENESIA DEI RITMI LAVORATIVI	“Direttissimo” di Dino Buzzati
SENSO DI INADEGUATEZZA	“La metamorfosi” di Franz Kafka
EMPATIA E GIOIA DI RITORNO	“Il principe felice” di Oscar Wilde
ASCOLTO ATTIVO E IL SUO OPPOSTO	“Tragico controvoglia” di Anton Cechov

Dopo un'attenta lettura del brano e una profonda riflessione sulla tematica relativa, gli studenti sono chiamati a riprodurre il processo di storytelling analizzato nella prima parte del laboratorio.

Nella *terza ed ultima parte*, in un momento successivo rispetto al laboratorio, gli studenti sono invece chiamati a restituire il risultato del loro lavoro mediante esposizione espressiva ed emozionale in aula e in plenaria.

Seconda Lezione-Laboratorio: Comunicazione efficace e Storytelling – 23 ottobre 2023 – Presentazione:

Nel corso della Lezione-laboratorio, gli studenti potranno fare esperienza dei principali elementi della Comunicazione efficace e dello Storytelling avvalendosi di un percorso didattico propedeutico corredato di narrazioni tratte da alcuni dei racconti più interessanti dalla Storia della Letteratura mondiale: l'incontro tra le tematiche pedagogiche trattate ed i brani letterari avrà lo scopo di far "sentire" gli argomenti in oggetto anche nel loro aspetto più emotivo, offrendo peraltro punti di vista diversi e inusuali.

Il laboratorio sarà diviso in quattro parti.

Nella *prima parte*, partendo dall'illustrazione delle basilari tecniche comunicative, si arriverà a svelare i meccanismi della produzione di storytelling emotivi (stesso percorso della prima lezione sopra presentata). Dopo aver riflettuto sui concetti di disinibizione, autocontrollo, linguaggio verbale e non verbale, gli studenti approderanno al complesso meccanismo di trasformazione del pensiero narrativo in discorso narrativo e di quest'ultimo in emozioni.

Nella *seconda parte*, tre/quattro tematiche rilevanti dal punto di vista della consulenza pedagogica saranno presentate attraverso altrettante narrazioni emozionali a cura del prof. Moscato, il quale, al termine di ogni narrazione, presenterà agli studenti lo *storyboard del racconto* e lo *storyboard del tema*. Il racconto verrà cioè analizzato sia nel suo significato *letterale* che nel suo significato *allegorico*, traendo dal racconto stesso gli spunti di riflessione relativi alla tematica in esame.

Nella *terza parte* gli studenti lavoreranno divisi in gruppi su un testo letterario collegato ad una tematica rogersiana centrale nella consulenza pedagogica (testi e tematiche saranno diversi da quelli presentati dal docente). Ecco i temi e i testi relativi:

EMPATIA E ASCOLTO ATTIVO	"Rosso Malpelo" di Giovanni Verga
	"Il mantello" di Dino Buzzati
	"Il principe felice" di Oscar Wilde
ACCETTAZIONE INCONDIZIONATA	"Il treno ha fischiato" di Luigi Pirandello
	"Il gabbiano Jonathan Livingston" di Richard Bach (parte prima)
	"La carriola" di Luigi Pirandello

AUTENTICITÀ	“Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare” di Luis Sepúlveda
	“Il principe felice” di Oscar Wilde
	“Il gigante egoista” di Oscar Wilde
RESPONSABILITÀ E AUTODETERMINAZIONE	“Il sogno di un uomo ridicolo” di Fedor Dostoevskij
	“Il gigante egoista” di Oscar Wilde
“TENDENZA ATTUALIZZANTE” DELLE PERSONE	“Il colombre” di Dino Buzzati
	“Il gabbiano Jonathan Livingston” di Richard Bach (parte prima)

Dopo un'attenta lettura del brano e una profonda riflessione sulla tematica relativa, gli studenti progetteranno una loro trattazione della tematica, utilizzando gli strumenti spiegati a lezione e alla luce di quanto è emerso nella seconda parte del laboratorio.

Nella *quarta ed ultima parte*, in un momento successivo rispetto al laboratorio, gli studenti saranno chiamati a restituire il risultato del loro lavoro mediante un'esposizione espressiva ed emozionale in aula e in plenaria.

Nello stesso periodo in cui è stata realizzata la prima lezione è stato organizzato anche un seminario di studio e riflessione tra studenti e docenti universitari perugini sul tema del *pregiudizio*. Per affrontare tale tema si è scelto ancora di utilizzare l'approccio narrativo-letterario della conferenza emozionale del prof. Moscato, questa volta con funzione solo pedagogico-riflessiva e non didattica. Di seguito sono riportati il titolo e la presentazione del seminario universitario:

Seminario di studio dal titolo “Giacomo Leopardi. Infinita Bellezza”, Aula Magna, Dipartimento FISSUF, 30 maggio 2023

Sono presenti il Direttore del Dipartimento, Prof. Massimiliano Marianelli, i proff. Silvia Crispoldi, Agnese Rosati, Marco Milella, Roberto Passarella e gli studenti e le studentesse dei CdL del Dipartimento. Presentazione: «*L'infinito, A Silvia, Il sabato del villaggio* sono solo alcune delle immortali poesie di Giacomo Leopardi, quelle che ognuno di noi ha letto e, qualche volta, imparato a memoria fin dalle scuole elementari. La stessa conoscenza sommaria della biografia e delle caratteristiche dell'autore sono, per la gran

parte degli studenti (di ieri e di oggi), qualcosa di sostanzialmente noto, talvolta di “sentito e risentito”, addirittura di “scontato”, in alcuni casi: il *pessimismo storico*, il *pessimismo cosmico*, il *pessimismo eroico*, la solitudine, la siepe, i problemi fisici, gli amori non corrisposti... Persino sui social network capita spesso di imbattersi in citazioni o aneddoti che non fanno altro che confermare l'idea di un autore triste e infelice, che, peraltro, nel linguaggio giovanile si trasforma subito in “sfigato”, “depresso”, incapace di provare o donare sentimenti positivi (“mainagioia” Leopardi, insomma!) Ebbene, questa conoscenza “popolare” di Leopardi, che non ha eguali con nessun altro autore italiano o straniero, è – a mio modo di vedere – il vero grande “nemico” della poesia leopardiana! Il fine di questa conferenza emozionale è proprio quello di “ripulire” la sua straordinaria poetica da tutto ciò che non le appartiene, riscoprendone l'emozione pura, la potenza comunicativa, la sbalorditiva immediatezza, la leggera profondità, finanche la “gioia” di una poesia che tende sempre alla ricerca incessante e implacabile dell'Amore. In due sole parole, riscoprendone la sua “infinita bellezza”!»

Il tema del pregiudizio, presentato da Moscato nella sua conferenza in modo emozionale e immersivo con storytelling, reading espressivo e inserti musicali e visivi, è stato successivamente discusso e argomentato ulteriormente dai docenti presenti al seminario, a partire da un primo mio intervento che riporto a grandi linee: In quanto atteggiamento, il pregiudizio comprende una componente cognitiva, una componente affettiva e una componente comportamentale. La prima si riferisce alle caratteristiche e ai tratti tipici di un determinato gruppo sociale e produce *lo stereotipo*; la seconda, quella affettiva, determina le emozioni suscitate da un determinato gruppo sociale e produce il pregiudizio vero e proprio; la terza, infine, quella relativa alle intenzioni di azione associate ai membri di un determinato gruppo sociale, produce il conseguente comportamento discriminante. Il processo è complesso, ma da quanto affermato si evince che l'azione che manifesta il pregiudizio è mossa soprattutto dalla sfera emotiva; per questo si è scelto di proporre nel seminario l'approfondimento di tale concetto facendo sentire il pregiudizio a livello emozionale e immersivo, attraverso la conferenza emozionale di Moscato, per attivare un *ascolto sim-patico* dell'esperienza letteraria e umana di Giacomo Leopardi.

L'intenso lavoro realizzato nel 2023 ha fatto nascere un testo universitario: *Fare consulenza pedagogica. Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, a cura di Silvia Crispoldi e edito da Morlacchi U.P. di Perugia. Tale testo – a cui rimandiamo per approfondimenti, in particolare il capitolo scritto dal prof. Moscato dal titolo La Narrazione emozionale immersiva – sancisce, di fatto, la nascita del metodo NEI – Narrazione Emozionale Immersiva – a partire dalla formalizzazione del modo in cui Giacomo Moscato conduce il suo lavoro di storyteller letterario. La collaborazione e il confronto su alcuni aspetti e intuizioni, anche procedurali, tra me e il prof. Moscato e, soprattutto, il legame generativo tra letteratura e pedagogia hanno, dunque, dato vita al costruito NEI, definendo gli elementi della Narrazione emozionale immersiva per come la abbiamo presentata fin qui.

Successivamente sono sorte la curiosità e l'interesse di portare il metodo NEI nei concreti contesti educativi per cui era stato pensato, per farlo conoscere ad insegnanti e educatori e anche per testarne la validità e l'efficacia. Questa nuova avventura professionale, che ci ha visto impegnati in una ricerca-formazione realizzata in un istituto scolastico comprensivo della provincia di Grosseto, è presentata e descritta nell'ultima parte del presente volume, insieme ai risultati della ricerca sul campo effettuata contestualmente.

Mi piace concludere questa parte *storica* della nascita della Narrazione Emozionale Immersiva – che testimonia il concretizzarsi progressivo di un'idea creativa e innovativa – con la presentazione e la breve descrizione di un ulteriore seminario universitario realizzato nell'ottobre del 2024 ancora nel Dipartimento FISSUF dell'Università di Perugia, dal titolo *L'Autenticità attraverso le maschere. Un percorso narrativo immersivo nella letteratura pirandelliana per riflettere sulla competenza relazionale*. Il seminario ha una storia particolare che è emblematica del carattere aperto e creativo della collaborazione che lo ha prodotto: un *circolo virtuoso*, reciproco e interattivo, tra le lezioni-spettacolo di Giacomo Moscato e i progetti educativi e formativi da me pensati e proposti. Ebbene, l'idea del seminario è nata da una serie di intuizioni, dubbi e domande sorte alla mia attenzione dopo uno spettacolo di Moscato sull'opera di Luigi Pirandello. I temi cari

all'Autore – maschera e volto, personaggio e persona, identità, ecc. – sono stati oggetto di discussione tra noi e sono subito diventati progetto. È nata così la Narrazione emozionale immersiva su alcuni racconti di Pirandello, e soprattutto su *Uno nessuno e centomila*, con cui Moscato ha proposto, nel seminario, lo stimolo letterario per l'approfondimento del tema: *l'autenticità nelle relazioni umane*; l'intervento emozionale di Moscato ha seguito la mia introduzione sui concetti di autenticità e congruenza in Carl Rogers ed è stato successivamente argomentato negli interventi dei proff presenti che hanno problematizzato e interpretato la tematica dal punto di vista dei propri interessi e ambiti scientifici per ampliare la riflessione. Il seminario è divenuto, poi, uno spettacolo che Moscato sta portando in tour per i teatri italiani, al fine di divulgare la riflessione da cui tutto è scaturito anche in altri contesti più informali. Di seguito la presentazione e la breve descrizione del seminario:

Seminario di studio dal titolo "L'Autenticità attraverso le maschere. Un percorso narrativo immersivo nella letteratura pirandelliana per riflettere sulla competenza relazionale", Aula Tesi, Dipartimento FISSUE, 12 novembre 2024.

Sono presenti il Direttore del Dipartimento, prof. Massimiliano Marianelli, i proff. Silvia Crispoldi (*Congruenza e autenticità: sentieri riflessivi per relazioni significative*), Marco Milella (*Le maschere formative e deformative delle relazionalità*), Silvia Fornari (*Il volto e la maschera: la visione sociologica nell'opera pirandelliana*) Roberto Passarella (*L'altro volto della maschera: sensibilità e deformazione tra arte e potere*) e gli studenti e le studentesse dei CdL del Dipartimento.

La mia introduzione, riassunta, presenta così il seminario: Carl Rogers parla di autenticità come di un processo di costruzione di *consapevolezza crescente* e ci spiega i fondamenti di tale processo con il concetto di congruenza, traslandolo dalla geometria (per cui la congruenza è una *relazione di equivalenza*) in ambito pedagogico e psicologico, dove assume il significato più profondo e ampio di capacità di essere *uguali a noi stessi* pur nella complessità di questa equivalenza, per giungere, poi, al concetto sintetico di *trasparenza dell'essere*. Allora, essere autentici significa per Rogers sentire e stare con tutto ciò che accade in noi, che fluisce in noi in un determinato momento, senza giudicarlo o respingerlo, ma semplicemente accogliendo-

lo così com'è. Rogers ritiene, quindi, che solo avendo consapevolezza di ciò che siamo in un dato momento o situazione, riusciremo ad essere autentici nella relazione con l'altro. A partire da tale concetto di autenticità il prof. Moscato, mediante una serie di storytelling letterari emozionali e immersivi tratti dalla produzione narrativa e teatrale di Luigi Pirandello, ha alimentato emozione e riflessione e ha favorito la discussione su alcune tematiche particolarmente rilevanti in ambito educativo e di consulenza pedagogica: il legame tra autenticità e maschere/ personaggi/ruoli; la conoscenza e la cura di sé attraverso la riflessione sulla molteplicità delle forme dell'io sociale e sulla pluralità dei contesti che le accolgono; l'empowerment di atteggiamenti volti alla congruenza e all'autenticità per agire intenzionalmente e responsabilmente nella costruzione di relazioni significative. In questa prospettiva, le opere letterarie pirandelliane presentate ricercano e esprimono, ognuna declinandolo in un senso specifico, il legame simbolico e generativo con il concetto di *consapevolezza di sé*, condizione, per Rogers, di autenticità. Le opere considerate e le relative declinazioni del concetto di consapevolezza sono:

<i>Il treno ha fischiato</i>	consapevolezza esplosiva, frustrazione del volto e della maschera
<i>La carriola</i>	consapevolezza amara e repressione del sé autentico
<i>La patente o il giuoco delle parti</i>	ruoli sociali, maschere/ consapevolezza strategica e ruolo sociale
<i>Uno nessuno e centomila</i>	consapevolezza subita, dicotomia vita forma, libertà del "non conclude"

CAPITOLO 3.

Ascoltare l'emozione per costruire consapevolezza emotiva

Riconoscere, comprendere e regolare le emozioni

L'empatia non ti dice chi è l'altro, ti dice che non è te.

Edith Stein

Processi di sviluppo socio-emotivo: socializzazione e alfabetizzazione emotiva

Attualmente la ricerca psico-pedagogica che studia l'intelligenza emotiva di bambini, ragazzi e adulti si concentra in particolare su un approccio che vede l'apprendimento delle emozioni e il processo di alfabetizzazione emotiva dalla prospettiva dello *sviluppo socio-emozionale*, secondo la quale lo sviluppo emotivo avviene in relazione al contesto sociale in cui il soggetto si trova a vivere e alle interazioni che stabilisce con l'ambiente. La costruzione di competenza emotiva, quindi, «avviene grazie ai processi di socializzazione, e influenza, a sua volta, la competenza sociale. [...] In questa prospettiva *ecologica* le emozioni non possono essere definite come fenomeni isolati, ma come eventi che si verificano all'interno di un *contesto* di vita relazionale. [...] Lo sviluppo socio-emozionale riguarda l'*interconnessione* tra lo sviluppo emotivo e quello sociale, ovvero *come* le emozioni sono espresse nei contesti sociali e a *quali* stimoli rispondano, [tenendo conto, per quanto riguarda i bambini, soprattutto] delle teorie dello sviluppo socio-cognitivo e delle ricerche sull'attaccamento genitore-bambino, che indicano come le dinamiche emotive regolano l'organizzazione del comportamento di attaccamento» (Ferri, Carleschi, Orsini 2010: 30).

Un modello di sviluppo socio-emotivo che ha riscosso molto successo è il SEL *Social and Emotional Learning*¹. Per *Apprendimento socio emotivo* si intende un approccio educativo sistemico capace di integrare le competenze emotive e sociali nei processi di insegnamento-apprendimento; si intende, cioè, quel processo attraverso il quale si impara a riconoscere e gestire le emozioni, a prendersi cura degli altri, prendere buone decisioni, agire in modo etico e responsabile, sviluppare positive relazioni sociali evitando comportamenti negativi (Elias et al. 1997).

L'importanza di progettare percorsi di apprendimento socio emotivo è rappresentata, anche in Italia, dalla recente attivazione della *sperimentazione triennale nelle scuole* (L. n. 22 del 19 febbraio 2025)², come manifestazione della necessità e del bisogno urgente di considerare l'apprendimento in ogni suo aspetto e sostanziare le indicazioni della letteratura scientifica contemporanea sul tema – considerare cioè il forte legame esistente tra sistemi emotivi e cognitivi e il ruolo centrale dell'emozione per la qualità della cognizione –, soprattutto in relazione all'apprendimento delle competenze non cognitive e trasversali (*soft skills, life skills*), così importanti per la gestione personale e professionale della complessità sociale attuale e futura.

1. L'approccio sistemico SEL (termine introdotto per la prima volta da un gruppo di ricercatori e educatori del Fetzer Institute nel Michigan) è stato costituito dal CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) nel 1994 con la finalità di strutturare gli step di un apprendimento socio-emotivo di qualità, basato su evidenze scientifiche, perseguendo obiettivi in 5 ambiti fondamentali della competenza socio-emotiva: Autoconsapevolezza, Consapevolezza sociale, Prendere decisioni responsabili, Autoregolazione emozionale, Gestione delle relazioni. Tali ambiti non si discostano molto da quelli individuati da Peter Salovey e Daniel Goleman. Supportata da un buon allenamento la capacità di apprendimento socio-emotivo può essere incrementata e per questo sta diventando anche nella scuola disciplina su cui porre attenzione progettuale per realizzare percorsi formativi concreti e implementare il sistema SEL dalla scuola dell'infanzia fino all'università (Napoletano 2025).

2. La sperimentazione è stata avviata grazie alla legge n. 22 del 19 febbraio 2025 per l'introduzione delle competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche, dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti e della formazione professionale.

La sperimentazione persegue tre obiettivi principali: mappatura delle esperienze esistenti, predisposizione di un piano triennale di formazione rivolto a docenti di ogni ordine e grado, avvio di una sperimentazione nazionale che si concluderà con l'elaborazione di linee guida da inviare a tutte le scuole. Nell'Art.1 possiamo leggere:

Al fine di promuovere lo sviluppo armonico e integrale della persona, delle sue potenzialità e dei suoi talenti, la cultura della competenza, di integrare i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali e di migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, a decorrere dall'anno successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge, favorisce iniziative finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado, nel rispetto delle prerogative del collegio dei docenti.

L'approccio sistemico dell'apprendimento socio-emotivo, ma anche i percorsi che educano la consapevolezza e la competenza emotiva³, sembrano in grado di dare risposte di qualità agli obiettivi ambiziosi della legge citata, poiché rispondono all'esigenza di promuovere un apprendimento più significativo in un ambiente supportivo, che si prende cura e, contemporaneamente, stimola la partecipazione attiva dei soggetti. (Elias 2003).

Uno dei punti di riferimento per lo studio degli aspetti socio-cognitivi e emotivi è, ovviamente, la psicologia culturale di Bruner, di cui proviamo a seguire l'argomentazione in merito alla *colorazione* culturale e sociale dello sviluppo emotivo, citando alcune frasi del suo testo *La mente a più dimensioni*. Afferma Bruner: «quando un bambino è in sintonia con la cultura familiare è felice, quando non è in sintonia è infelice» (Bruner 2003: 134-141). Questa affermazione, che sembra quasi scontata, nasconde una verità che troppo spesso non consideriamo nell'educazione, soprattutto emotiva ma non solo, dei bambini e dei ragazzi. Vediamo perché seguendo il discorso di Bruner.

3. Come il percorso di consulenza pedagogica sull'acquisizione di consapevolezza emotiva che utilizza lo strumento riflessivo, metaemotivo VLE – Viaggio Letterario nelle Emozioni, presentato più avanti.

Prima di utilizzare il discorso lessicale e grammaticale, il bambino stabilisce rapporti di affiliazione mediante gesti e vocalizzi, nonché per il tramite del linguaggio corporeo e della regolazione dello sguardo. Il linguaggio verbale viene usato successivamente per perfezionare e estendere quelle funzioni; «certi atti linguistici sono dunque atti performativi⁴ e pongono in essere contesti sociali costruiti, i quali sanciscono degli stati emotivi» (Ibidem) (per rimanere sull'esempio riportato in nota, quando si viene meno alla promessa di "arrivare presto" si costruisce una *realtà* in cui si doveva mantenere una promessa che, poiché viene disattesa, produce un sentimento di vergogna), quindi «le emozioni acquistano il proprio carattere qualitativo per il fatto di essere contestuali con la realtà sociale che li produce» (Ibidem). Ora appare più chiara la motivazione della frase iniziale: "il bambino è felice quando è in sintonia con il contesto familiare", cioè è felice quando, dopo un'esposizione sufficientemente prolungata a segnali e modelli, si adegua al contesto familiare e «tale adeguamento si attua quando vengono contestualizzati sentimenti inizialmente indifferenti entro situazioni sociali molto differenziate che conferiscono loro uno specifico timbro affettivo. È evidente come il *timbro affettivo* abbia, allora, un ruolo fondamentale per la qualità dell'esperienza emotiva e sociale del bambino» (ivi: 143) e a livello educativo è ancora più evidente quanto sia importante definire un contesto sociale con specifici timbri affettivi, poiché essi influenzano notevolmente la lettura della realtà da parte del bambino, «coinvolgendo quasi solamente la dimensione affettiva» (ivi: 143-144). Ecco perché le reazioni emotive sono condizionate dagli *stimoli situazionali* ed è importante interrogarsi sulla natura di questi stimoli, come fa Bruner giungendo alla conclusione che essi «lungi dall'essere stimoli legati meccanicamente a una risposta, acquistano il loro significato in virtù dell'appartenenza ad un sistema di simboli tra loro collegati che ne costituisce la cultura. [...] Non è di alcuna utilità, quindi, *isolare l'emozione dalla conoscenza della situazione che la suscita*» (ivi: 144).

4. Gli atti performativi fanno parte della teoria degli atti linguistici e sono enunciati che, invece di descrivere uno stato di cose (atti constativi), compiono un'azione nel momento stesso in cui vengono pronunciati, modificando la realtà sociale (es. prometto di arrivare presto) (cfr. Austin 1987).

Siamo noi adulti, quindi, che influenziamo la competenza emotiva dei bambini attraverso *il grado di consapevolezza e la qualità della nostra competenza emotiva*.

Perfettamente in sintonia con quanto fin qui affermato appare la posizione di Susanne Denham e la sua prospettiva teorica di *socializzazione emotiva* (Denham 2001), secondo la quale le emozioni si apprendono e la modalità della espressione e della comunicazione delle emozioni è fortemente influenzata dalla cultura di appartenenza. Denham individua tre meccanismi di apprendimento, fra loro interrelati, nel processo di socializzazione emotiva; tali meccanismi dipendono sostanzialmente dalle azioni dei cosiddetti *socializzatori* (genitori e fratelli prima, educatori, insegnanti, compagni successivamente).

Secondo Denham le emozioni si apprendono attraverso:

- *Modeling*: si riferisce alla *forma* dell'espressione emotiva utilizzata dai socializzatori (genitori, insegnanti, ecc.), cioè la cultura emotiva di appartenenza; i bambini *assorbono* i messaggi emotivi dei genitori e degli altri soggetti socializzanti;
- *Coaching*: si riferisce agli *insegnamenti espliciti* dei socializzatori in merito alle emozioni: «il parlare delle emozioni fornisce al bambino uno strumento per modularne e regolarne l'espressione separando l'impulso dal comportamento e gli consente di apprendere un linguaggio emotivo culturalmente orientato» (Buccolo 2013: 25);
- *Contingency*: si riferisce alle *reazioni* e alle *risposte comportamentali* dei socializzatori di fronte alle espressioni emotive dei più piccoli; è in base alla capacità dell'adulto di ascoltare, fronteggiare e prendere sul serio l'emozione del bambino che quest'ultimo può costruire una buona competenza emotiva.

Da ciò deriva l'importanza che *la qualità delle relazioni plurime* tra adulti e bambini riveste nei processi di socializzazione e alfabetizzazione emotiva, propedeutici della competenza emotiva, all'interno di una determinata cultura di appartenenza. Lo ripetiamo: *il possesso di una buona competenza emotiva da parte degli adulti di riferimento determina in modo significativo lo sviluppo della competenza emotiva dei bambini*.

Costruire la competenza emotiva

Il concetto di *competenza emotiva* si articola in base ad alcune dimensioni costitutive.

La conoscenza delle emozioni, il loro *riconoscimento*, che si basa sugli studi di P. Ekman citati nel primo capitolo del presente volume, è il primo e importante step della costruzione di competenza emotiva; esso presuppone, infatti, la capacità di identificare le emozioni in base a specifiche caratteristiche (espressioni facciali e microespressioni facciali, gesti, tono della voce ecc.) e di nominarle attraverso un *lessico emotivo* specifico.

La *comprensione* delle emozioni è una dimensione particolarmente importante sia per soggetti adulti che per bambini e ragazzi, ovviamente declinata rispetto alle competenze per età e a situazioni e contesti specifici. La comprensione delle emozioni è una delle finalità principali che si perseguono quando si educa alla competenza emotiva. Per capire al meglio tale dimensione è utile introdurre brevemente il concetto di *metaemozione*, ovvero la conoscenza che il soggetto ha del funzionamento del processo emotivo proprio e altrui e la comprensione delle *cause*, *funzioni* e *conseguenze* di determinate risposte emozionali. La competenza metaemotiva si riferisce «ai processi autoregolativi attraverso cui un soggetto consapevole che esiste un'emozione si interroga sulla sua natura, sulle sue cause e sulle modalità di esprimerle e condividerle con l'ambiente» (Albanese e Molina 2008: 32). Gli studi sulla metaemozione considerano, infatti, il *processo di comprensione* delle emozioni l'indicatore più affidabile della raggiunta competenza emotiva nei soggetti, specialmente in età evolutiva (Albanese e Molina 2008). Secondo tali studi l'avvenuta comprensione delle emozioni si evidenzia a partire dalle modalità con cui il soggetto *identifica*, *predice* e *spiega* le emozioni in sé stesso e negli altri; ciò attraverso risposte non verbali e commenti verbali (se l'età lo consente) agli stimoli dello strumento di cui ci si serve per favorire la consapevolezza emotiva, che permettono di riflettere e di analizzare il processo metacognitivo e metaemotivo messo in atto dal soggetto.

Tale processo di comprensione e tale competenza metaemotiva sono rivolte allo studio delle *cause* dell'emozione: *cause esterne*, come situazioni e

eventi, oppure *cause interne*, come ricordi, desideri, aspettative, credenze. La comprensione delle cause esterne di una emozione si riferisce alla capacità di mettere in relazione le emozioni (soprattutto di base nel caso dei bambini) con i cosiddetti *antecedenti situazionali*, cioè con gli avvenimenti che le hanno prodotte; la comprensione dell'influenza del *ricordo* sulle emozioni riguarda, invece, la capacità di capire che l'intensità di un'esperienza emotiva può attenuarsi con il tempo e che alcuni elementi o situazioni possono riattivare memorie emotive del passato. La comprensione delle cause dell'emozione si esercita anche considerando il ruolo dei *desideri* sulle emozioni (la percezione di una certa situazione può cambiare a seconda del desiderio che proiettiamo su di essa). Infine, anche le *credenze*, le convinzioni, le aspettative influiscono sulle emozioni e possono quindi essere elementi importanti nell'analisi della comprensione delle emozioni (credere e aspettarsi che una stessa cosa sia vera oppure falsa ci fa percepire emozioni diverse).

Altro step importante nella costruzione di competenza emotiva è la capacità di esprimere le emozioni, cioè *l'espressione emotiva*, che consiste nella manifestazione esterna di emozioni e stati d'animo attraverso gli stessi canali indicati nella fase di riconoscimento delle emozioni, con la quale esiste, infatti, una relazione significativa. Riconoscere e esprimere le emozioni sono processi vicini e interrelati profondamente. Il comportamento che viene messo in atto dai soggetti in relazione all'espressione delle emozioni (provare sentire, mostrare, esprimere, agire...) richiama immediatamente, poi, il concetto di *regolazione* delle stesse (controllare, gestire, promuovere emozioni proprie e altrui...). Entrambi sono processi complessi e multidimensionali. La capacità di regolare le emozioni si basa su due processi distinti ma integrati: *emotion as regulating*, si riferisce al modo in cui le emozioni regolano qualcos'altro, pensieri, comportamenti o sistemi fisiologici; in questo caso si attiva una regolazione attraverso le emozioni che *sta al posto di* altri processi psicologici. Nell'altro processo, *emotion as regulated*, invece, la regolazione emotiva fa riferimento all'insieme dei processi attraverso cui le emozioni sono esse stesse regolate. Per definire correttamente la regolazione emotiva è necessario comprendere entrambi i processi complessi menzionati, nonché prendere consapevolezza del processo stesso di regolazione (sono cosciente che sto regolando l'emozione o meno?).

La competenza da acquisire nella regolazione emotiva consiste principalmente nelle capacità: di *ridurre* l'intensità dell'emozione; di *aumentare* l'intensità dell'emozione; di *mantenere* l'intensità dell'emozione provata (Ferri, Carleschi, Orsini 2010: 45-47).

Fattore importante della competenza emotiva e dei percorsi per acquisirla è tener conto della possibile e progressiva intensificazione dell'emozione considerata, sia a livello di intensità emotiva (si considerano le varie gradazioni dell'emozione) che a livello di complessità emotiva (si passa da emozioni di base a emozioni complesse, a stati d'animo, ecc.). In questo senso, uno strumento interessante per attivare percorsi riflessivi sulle emozioni e acquisirne consapevolezza è *la ruota delle emozioni di Plutchik* (v. Figura 1).



Figura 1 – la ruota delle emozioni di Plutchik

Susanne Denham ha studiato a lungo tali dimensioni e, per promuovere la *competenza socio-emotiva* (Denham 2001), cioè l'insieme delle abilità relative all'*espressione*, alla *comprensione* delle proprie e altrui emozioni e alla loro *regolazione*, ha declinato tali abilità e capacità emozionali come segue, creando un *modello di competenza socio-emotiva*:

- *Il riconoscimento delle emozioni e l'espressione emozionale* riguardano la manifestazione delle emozioni, soprattutto attraverso l'utilizzo della *comunicazione non verbale e paraverbale* (espressioni facciali, gestuali, tono della voce, etc.);
- *la comprensione emozionale*, che si riferisce alla capacità di *interpretare* i propri stati emotivi e quelli altrui e di utilizzare correttamente il *lessico emotivo*;
- *la regolazione emozionale* che comprende le abilità di "fronteggiare" le emozioni sia negative che positive e di mettere in atto strategie di autoregolazione rispetto alle emozioni negative, riducendone l'intensità e la durata, attraverso l'utilizzo di uno "sguardo" metaemotivo e metacognitivo per capire quello che sta succedendo e agire di conseguenza.

È, quindi, possibile e auspicabile *educare alle emozioni*, attraverso percorsi di *empowerment* dell'intelligenza emotiva e di costruzione di consapevolezza emotiva, sia in età evolutiva che adulta, promuovere, cioè, un apprendimento significativo delle emozioni sin dalla prima infanzia (soprattutto a partire dai 5-6 anni, quando nel bambino compaiono le emozioni sociali che implicano una *consapevolezza* degli stati emotivi degli altri e non solo di se stessi e nasce l'empatia); tale percorso educativo è possibile proprio grazie a tale declinazione della competenza socio-emotiva e considerando il bambino nella sua totalità cognitiva, emotiva e sociale.

Attraverso processi di alfabetizzazione emotiva – che si basano sui principi e sulle aree dell'intelligenza emotiva e delle SES⁵ e si concretizzano soprattutto in percorsi finalizzati all'acquisizione di competenza

5. SES è l'acronimo di *Social and Emotional Skills* e sono le competenze socio-emotive che fanno parte dell'ambito più ampio delle *life skills* (OMS 2014). Le SES hanno un impatto forte e multidimensionale sulle biografie individuali e sull'integrazione sociale, essendo positivamente connesse sia a migliori esiti nel

socio-emotiva – le scuole, le università, ma anche i contesti educativi informali e non formali della comunità educante, possono diventare *laboratori di consapevolezza emotiva* (oggi si parla di *educazione sentimentale*), proponendo un'offerta formativa, che è evidentemente modulata e personalizzata in base all'età del bambino e al reale grado di sviluppo emotivo raggiunto, capace di favorire nel bambino stesso un concreto apprendimento socio-emozionale: riconoscere i propri stati interni, esprimere e comunicare le proprie emozioni agli altri, possedere auto-efficacia emotiva, riconoscere e comprendere le emozioni altrui, essere empatici, usare il linguaggio emotivo, riconoscere l'importanza della comunicazione emotiva nelle relazioni promuovendo comportamenti pro-sociali.

Apprendere le emozioni in età evolutiva

A livello pratico, educare *alle* emozioni e *con* le emozioni, soprattutto in età evolutiva e scolastica, significa proporre un percorso di *alfabetizzazione emotiva* capace di costruire una buona *competenza socio-emotiva* attraverso le attività integrate presentate di seguito.

Un primo step è aiutare il bambino e il ragazzo a decodificare l'emozione che prova, a *riconoscerla* e dargli un nome (etichettare). «Le componenti più precoci dell'*emotion knowledge*, ossia quelle che si presentano già nei primi anni di vita, consistono nella capacità di riconoscere ed etichettare le espressioni emotive di base (gioia, tristezza, rabbia, paura, disgusto). La capacità di identificare le diverse espressioni facciali e di coglierne i relativi segnali emotivi emerge per prima nel corso dello sviluppo, (mentre) l'etichettamento delle emozioni è maggiormente influenzato dall'acquisizione del linguaggio (e in particolare) del lessico emotivo» (Di Maggio, Zappulla, Ellis Izard 2014: 41). Tra le competenze più precoci della “conoscenza delle emozioni” vi è anche la cono-

mercato del lavoro, sia a comportamenti tipici di una cittadinanza attiva e inclusiva, sia infine a vari aspetti del benessere materiale, psichico e sociale delle persone.

scenza delle *cause* che fanno scaturire le emozioni: cause esterne (come la perdita di un giocattolo o la gioia per aver ricevuto un regalo), interne (ricordi, desideri, credenze; per esempio, guardare una fotografia o sperimentare che il tempo toglie intensità ad una esperienza emotiva). Nel percorso di alfabetizzazione emotiva, a livello operativo, si tratta quindi di promuovere tutte quelle attività che consentono il riconoscimento e l'etichettamento dell'emozione (facciale, gestuale, corporea) attraverso vari strumenti: fotografie o immagini, video, film e rappresentazioni teatrali (anche attraverso marionette o kamishibai) di situazioni che evocano immediatamente prototipiche esperienze emotive di base, alle quali associare l'emozione corrispondente.

Successivamente è importante consentire al bambino e al ragazzo di *comprendere*, dialogando con l'adulto, gli stati emotivi e *esprimere* l'emozione attraverso strategie educative attive (*laboratorio delle emozioni* che stimola l'esperienza della sensazione e del percepito), che utilizzano linguaggi verbali, non verbali, artistico-letterari, corporei, analogici, permettono al bambino e al ragazzo di affrontare e sperimentare l'emozione, anche la più complessa, e favoriscono nei bambini l'espressione libera e spontanea dei sentimenti con modalità espressive e relazionali diverse.

Nell'ultimo step si tratta di favorire il processo di *regolazione* emotiva, cioè, quella capacità di fronteggiare le emozioni e le situazioni che le fanno emergere. Tale processo, che nei primi mesi di vita ha bisogno del sostegno attivo degli adulti, con il passare del tempo diventa una strategia di controllo che i bambini esercitano in modo sempre più personale e autonomo. «Il fronteggiamento [...] rappresenta l'ultimo traguardo da raggiungere per una regolazione ottimale del controllo emotivo. Infatti, la sua funzione è quella di modificare il comportamento espressivo allo scopo di cambiare, *trasformare* sia l'espressione che l'esperienza dell'emozione» (Buccolo 2013: 32). Aiutare il bambino e il ragazzo a regolare le risposte emotive significa educarlo «a modulare l'intensità, il tempo d'insorgenza, la soglia o il tempo di latenza dell'esibizione espressiva o modificare l'emozione manifestata» (Ibidem). A livello operativo, per esempio, le strategie di regolazione emotiva vanno dal "contenimento"

emotivo con bambini molto piccoli all'utilizzo della narrazione, della drammatizzazione e delle tecniche espressive e artistiche per rappresentare simbolicamente le emozioni e promuovere una prima *elaborazione riflessiva dell'esperienza emotiva*, fino ad attivare processi di mentalizzazione e simbolizzazione attraverso la comunicazione verbale delle emozioni che facilita l'elaborazione dell'esperienza emotiva e quindi, appunto, la sua regolazione. In sintesi, «il controllo e la regolazione delle emozioni possono essere definiti come l'insieme delle strategie adottate dal soggetto per far corrispondere l'esperienza interna e la manifestazione esterna di essa alle situazioni sociali e alle norme socio-culturali che vi sono implicate» (Ricci Bitti, Bonfiglioli 2008: 61).

Dalla narrazione emozionale alla consapevolezza emotiva: Viaggio Letterario nelle Emozioni (VLE)

Lo strumento che in questo paragrafo viene presentato è stato costruito da chi scrive sulla base dello studio degli aspetti e delle dimensioni della competenza emotiva fin qui delineati e di alcuni elementi della narrazione letteraria, della Narrazione emozionale immersiva e del linguaggio teatrale anch'essi presentati nel presente volume. Tale dispositivo riflessivo e metamodello emotivo intende promuovere nei soggetti un processo metaemotivo, esperienziale e attivo finalizzato alla conoscenza e analisi della sfera emotiva e all'acquisizione di *consapevolezza emotiva*. Si è scelto di privilegiare il termine consapevolezza, invece di competenza, per sottolineare l'importanza di adottare un *atteggiamento riflessivo e euristico* durante tutto il processo di analisi emotiva, in modo che sia valorizzato anche il percorso aperto, graduale, ricorsivo e capace di rendere esplicito ciò che è implicito da cui scaturisce lo stesso processo di analisi. Tale processo si concretizza, attraverso l'utilizzo dello strumento qui presentato, in un'azione di consulenza pedagogica di processo – problematizzante, riflessiva, trasformativa – con finalità di accompagnamento e/o sostegno di una pluralità di tipologie di soggetti. Lo strumento può essere usato per costruire la consapevolezza emotiva in ogni contesto e

ad ogni età, debitamente adattato; in particolare, trova largo utilizzo per la formazione/trasformazione della consapevolezza emotiva in ambito educativo, sia nell'adulto che insegna che nel soggetto che apprende, proprio per la centralità che l'emozione riveste nei processi di insegnamento-apprendimento.

Lo strumento è costituito da una serie di domande e attività generative capaci di innescare un processo riflessivo, metaemotivo e attivo su ognuna delle dimensioni della competenza emotiva teorizzata da Denham – riconoscimento, lessico, comprensione, espressione e regolazione delle emozioni – al fine di accompagnare i soggetti in un vero e proprio viaggio dentro l'emozione. Lo strumento è stato denominato, infatti, *Viaggio Letterario nelle Emozioni* (VLE) perché consente di intraprendere un cammino emozionale affascinante e avventuroso, un viaggio, appunto, che utilizza le narrazioni letterarie, e i personaggi che le animano, come guide, allegorie e specchi discreti e protettivi (oltre che proiettivi, ovviamente). Tale viaggio favorisce una progressiva presa di coscienza delle caratteristiche della sfera emotiva riguardo noi stessi e gli altri, perché consente di *sentire per comprendere*, consente cioè di utilizzare il nostro coinvolgimento emotivo nelle azioni e nelle emozioni dei personaggi del racconto per portare attenzione e consapevolezza sulle nostre modalità e competenze emotive, per comprenderle in profondità e, successivamente, attraverso un esercizio graduale e costante, per imparare a regolarle, cioè *sentire con consapevolezza per trasformare*.

Nello schema (v. Figura 2) che precede lo strumento VLE (v. Figura 3), sono riportate alcune indicazioni generali e preliminari sulle posture e sulle azioni che possono favorire un atteggiamento riflessivo e euristico in relazione agli stati emotivi personali o riconosciuti nei personaggi.

Altro strumento che può essere utilizzato insieme al VLE è la Ruota delle emozioni di Plutchik, riportata in un paragrafo precedente del presente capitolo, che consente di arricchire il lessico emotivo e di affinare – proprio attraverso la conoscenza di termini meno generici e riferiti a emozioni simili ma di diversa intensità e complessità – la percezione delle emozioni (provate o riconosciute nei personaggi del racconto scelto) che stiamo analizzando con lo strumento VLE.

Infine, nello schema di Figura 4 sono riportati per ogni emozione di base i valori, su una scala da 0 a 10, dell'intensità dell'emozione e, per ogni intervallo della scala, sono indicate le gradazioni emotive con il loro nome specifico e le relative sensazioni corporee e vocali. È buona pratica allenarsi a riconoscere e prestare attenzione alle manifestazioni fisiche dell'emozione e lo schema di Figura 4 può essere utilizzato insieme a VLE – in particolare per le dimensioni riconoscimento, espressione e regolazione – come esercizio di simulazione emotiva che consente di imparare ad abitare l'emozione e incarnarne la conoscenza.

<i>Alcuni atteggiamenti generativi di consapevolezza</i>
<p><i>In generale, un processo di consapevolezza nasce dall'osservazione, dall'ascolto e dall'esercizio costante: è quindi importante allenarsi ad osservare, osservarsi, ascoltare, ascoltarsi, partendo dalle percezioni dei nostri sensi e continuando con riflessioni più complesse. Alcune domande utili per attivare tale processo possono essere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cosa vedo? Cosa sento (udito)? Cosa sento nel corpo (propriocezione)?</i> - <i>Cosa penso? Cosa provo? Cosa faccio?</i> - <i>Quando è successo? Chi era presente? Dove mi trovavo? Succede spesso? Quale può essere la causa scatenante?</i> <p><i>La consapevolezza riguarda anche la conoscenza dei nostri comportamenti abituali (schemi):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cosa penso/provo/faccio di solito quando... (si presenta una certa situazione)?</i>

Figura 2

Viaggio Letterario nelle Emozioni (VLE). Riflettere per costruire consapevolezza emotiva	
Lo strumento metaemotivo VLE – che si basa sulle dimensioni della competenza emotiva (S.Denham) e sull'utilizzo simbolico e metaforico delle opere letterarie – è utile a favorire un percorso riflessivo, narrativo e generativo pensato per promuovere la costruzione di consapevolezza emotiva. A partire dalla lettura espressiva e/o immersiva di un testo letterario che appare simbolicamente significativo rispetto all'emozione che si vuole approfondire, si tratta di riflettere sulle domande/azioni indicate in tabella per ogni dimensione della competenza emotiva, annotando quanto emerge dalla riflessione. Alla fine del percorso proposto dal <i>Viaggio letterario nelle emozioni</i> , è utile scrivere una o più <i>frasi chiave</i> per dare voce alla percezione soggettiva del processo di acquisizione della consapevolezza emotiva esperito. Buona emozione!	
RICONOSCIMENTO	Riconosci l'emozione che vuoi approfondire tra quelle che prova, subisce, agisce il personaggio del racconto (nella descrizione che ne fa l'autore relativamente a espressioni del volto, gesti, atteggiamenti, comportamenti, prossemica, ecc.).
VOCABOLARIO EMOTIVO	Scegli alcune parole, frasi, dialoghi o intere parti del racconto che descrivono meglio l'emozione provata dal personaggio e annotale.
COMPRENSIONE	Rifletti, e annota la tua riflessione, su: - le <i>cause</i> (esterne, interne, psicologiche, ecc.) dell'emozione provata dal personaggio nel racconto (antecedenti emotivi riscontrabili nel racconto); prova anche a immaginare possibili cause, legate a situazioni o eventi del passato non scritti nel testo, che possono aver influenzato il comportamento emotivo del personaggio nel racconto (antecedenti emotivi inventati); - la <i>funzione</i> di quella emozione nel racconto (l'emozione “serve” a qualcosa? Svela o copre qualcos'altro, ecc.); - le <i>conseguenze</i> (comportamenti, azioni, reazioni, eventi, ecc.) che scaturiscono dall'emozione del personaggio nel racconto.
ESPRESSIONE	1) Scrivi le tue risposte alle seguenti domande generative, riportando anche frasi esemplificative contenute nel testo del racconto: - Come esprime la sua emozione il personaggio del racconto? - È adeguata/non adeguata al contesto e al ruolo in cui si trova? - È accettata/ non accettata dagli altri? - Con quale intensità il personaggio esprime l'emozione? 2) Prova a narrare una breve sequenza descrittiva o riflessiva del racconto, oppure un breve monologo di un personaggio, con una sola emozione. Ripeti la lettura cambiando l'emozione. 3) Utilizzando la “Ruota delle emozioni di Plutchik”, scegli un <i>breve dialogo del racconto</i> e indica, per ogni scambio comunicativo del dialogo stesso, qual è secondo te <i>l'emozione associata</i> . Annota le emozioni accanto ad ogni scambio comunicativo (frase) e prova a <i>interpretare</i> il dialogo (da soli o con un compagno/a) esprimendo le emozioni annotate.

REGOLAZIONE	<p>1) Scrivi le tue risposte alle seguenti domande generative, riportando anche frasi esemplificative contenute nel testo del racconto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il personaggio del racconto accoglie le emozioni o le rifiuta? Le vive consapevolmente o le subisce? - Con quali strategie (cognitive, sociali, comportamentali, psicologiche, ecc.) il personaggio gestisce le proprie emozioni? - È capace di regolarne l'intensità e l'espressione (modulare l'intensità, il tempo d'insorgenza, la soglia o il tempo di latenza dell'esibizione espressiva) in modo efficace per <i>promuovere relazioni, risolvere problemi, raggiungere obiettivi</i>? - È disposto a mettere in discussione il suo punto di vista o il suo agire e cambiare prospettiva e modalità espressiva dell'emozione? <p>2) Prova a intensificare, diminuire e mantenere stabile l'intensità delle emozioni che prova il personaggio, mentre leggi un passaggio del racconto.</p>
<p>Strumento costruito dalla dott.ssa Silvia Crispoldi, RU PAED-02/B Dipartimento FISSUF, Università di Perugia.</p>	

Figura 3

<i>Scala di intensità delle emozioni e relative sensazioni corporee</i>		
RABBIA	<p>0 -3: Irritazione, fastidio. 4 -7: Frustrazione, risentimento. 8 -10: Furia, collera.</p>	<p>corpo: tensione muscolare, pugni serrati, postura rigida o protesa in avanti, sopracciglia abbassate e ravvicinate, narici dilatate. voce di gola: tono tendente allo stridulo (a bassa intensità può essere un sussurro sibilante), volume elevato, ritmo rapido o interrotto, tendenza a urlare o sbraitare.</p>
PAURA	<p>0 -3: Preoccupazione, apprensione. 4 -7: Ansia, spavento. 8 -10: Terrore, panico.</p>	<p>corpo: immobilità (<i>freezing</i>) poi tendenza alla fuga, tensione generalizzata, corpo contratto, occhi spalancati, aumento del battito cardiaco e della respirazione. voce di petto-gola: tremore nella voce, volume basso e affannoso; possibili urla o strilli, respiro affannoso percepibile.</p>
TRISTEZZA	<p>0 -3: Malinconia, dispiacere. 4 -7: Sconforto, abbattimento. 8 -10: Disperazione, dolore profondo</p>	<p>corpo: postura curva o rannicchiata, spalle cadenti, rilassamento muscolare (spesso con sensazione di pesantezza), sguardo verso il basso, labbra incurvate. voce di petto: tono basso, volume ridotto (quasi un lamento o un sussurro), ritmo lento e interrotto da pause o sospiri, tendenza al pianto o singhiozzi.</p>

GIOIA	0 -3: Contentezza, soddisfazione. 4 -7: Gioia, allegria. 8 -10: Euforia, estasi.	corpo: postura aperta e rilassata, muscoli del viso rilassati (tranne per il sorriso), gesti ampi e fluidi, aumento dell'energia. voce di testa: Tono melodico e modulato, volume moderato o elevato (esclamazioni), ritmo vivace, risate frequenti, timbro chiaro e squillante.
SORPRESA	0 -3: Interesse, lieve sbalordimento. 4 -7: Sgomento, meraviglia. 8 -10: Stupore improvviso e travolgente.	corpo: Improvvisa immobilità, spalle alzate e corpo inarcato all'indietro per un istante, occhi sgranati, sopracciglia sollevate, bocca aperta (forma a "O"). voce di testa o maschera: Tono molto alto o un cambio improvviso di tono, volume alto (esclamazioni brevi come "Oh!", "Ah!"), durata molto breve, spesso seguita da silenzio o da un'altra emozione (es. gioia o paura).
DISGUSTO	0 -3: Sgradevolezza, repulsione lieve. 4 -7: Nausea, forte avversione. 8 -10: Ripugnanza, conato.	corpo: tendente a allontanarsi, arricciamento del naso, labbro superiore sollevato, tendenza a sputare o espellere, retrazione delle labbra. voce di gola o naso: tono gutturale, suoni brevi di repulsione o conato (es. "Ew!", "Ugh!"), voce nasale, ritmo lento o interrotto.

Figura 4

Riferimenti bibliografici

Albanese, O., Molina P.,
2008, *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del test di comprensione delle emozioni (TEC)*, Unicopli, Roma.

Austin, J.L.,
1987, *Come fare le cose con le parole*, Marietti, Genova.

Bruner, J.S.,
2003, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

Buccolo, M.,
2013, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano.

- Denham, S.A.,
2001, *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini, Roma.
- Di Maggio, R., Zappulla, C., Ellis Izard, C.,
2014, *Educare alla conoscenza e alla regolazione delle emozioni*, Junior, Bergamo.
- Elias, M.J.,
2003, *Academic and social-emotional learning*, International Academy of Education (IAE), Brussels.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P.,
1997, *Promoting Social Emotional Learning. Guidelines for educators, Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, VA, USA.
- Ferri, R., Carleschi, A., Orsini, A.,
2010, *Lo sviluppo socio-emozionale nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Legge 19 febbraio 2025, n.22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, G.U. Serie Generale n.53.
- Napoletano, F.,
2025. *Social and Emotional Learning come approccio sistemico per l'integrazione delle competenze socio-emotive*, in «adiscuola.it».
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS),
1993, *Life skills education in schools*, in «Bollettino OMS», n. 1.
- Ricci Bitti, P.E., Bonfiglioli, L.,
2008, *Il ruolo delle terapie espressive nella regolazione emozionale*, in O. Albanese, M. Peserico (a cura di), *Educare alle emozioni con le artiterapie e le tecniche espressive*, Junior, Bergamo.

Quando l'emozione disorienta. Simulazione progettuale di un percorso di consulenza pedagogica

Introduzione

Il presente progetto² si colloca in continuità con il percorso laboratoriale svolto in gruppo nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Sperimentale e Consulenza Pedagogica, tenuto dalla prof.ssa Silvia Crispoldi

1. Laureata con lode in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Perugia, attualmente iscritta al corso di laurea magistrale in *Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi* presso lo stesso Ateneo. Opera come educatrice e progettista in ambito educativo, culturale e sociale. Attualmente è referente del progetto *Memoria Futura: Cantiano, radici e semi di comunità*, progetto finalizzato alla coesione territoriale e all'empowerment di comunità. I suoi interessi di ricerca e di pratica riguardano la pedagogia critica e le disuguaglianze prodotte dai sistemi educativi. Ha redatto anche il presente progetto.

2. Il progetto presentato si configura come una simulazione progettuale, elaborata a fini formativi all'interno del corso di riferimento, e non come un intervento attuato in un contesto reale. Il progetto si fonda sul quadro teorico e metodologico sviluppato da Silvia Crispoldi nei volumi *Fare consulenza pedagogica* (Morlacchi Editore) e *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica* (Aracne Editrice), nonché nelle lezioni e nelle esperienze laboratoriali proposte all'interno del corso di *Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica* presso l'Università degli Studi di Perugia, assunti come riferimenti strutturali per l'impostazione del presente lavoro. In particolare, tali contributi hanno orientato la progettazione del percorso qui proposto per quanto riguarda la centralità dell'esperienza, l'uso dei dispositivi narrativi, la funzione della documentazione e la dimensione riflessiva del lavoro consulenziale. Il progetto si colloca quindi in continuità con un approccio che riconosce nella narrazione e nella documentazione dell'esperienza non solo strumenti operativi, ma vere e proprie pratiche di produzione di conoscenza professionale.

presso l'Università degli Studi di Perugia, (corso di laurea magistrale in Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi), ed ha rappresentato un primo *apprendistato* di sperimentazione metodologica e riflessiva. Le attività collettive hanno permesso di esplorare dispositivi narrativi ed emotivi come strumenti pedagogici capaci di attivare processi di decentramento, consapevolezza e rielaborazione dell'esperienza, attraverso un lavoro condiviso di lettura, ascolto e significazione. In particolare, il lavoro di gruppo ha messo a fuoco il valore della narrazione come "terzo spazio" educativo, quale luogo simbolico e protetto in cui il soggetto può riconoscere vissuti, fatiche e risorse senza essere esposto direttamente, attraverso la mediazione del racconto. Parallelamente, l'attenzione alla competenza emotiva ha consentito di interrogare il modo in cui emozioni, pensieri e azioni si intrecciano nei processi educativi e professionali, rendendo visibile ciò che spesso resta implicito nella quotidianità del lavoro educativo.

A partire da questa esperienza condivisa, il progetto individuale prende forma come un passaggio dai dispositivi sperimentati in laboratorio a una progettazione di consulenza pedagogica pensata per essere agita in contesti reali. L'idea iniziale era quella di costruire un intervento centrato esclusivamente sul lavoro con il singolo soggetto, inteso come spazio privilegiato di ascolto, riflessione e ri-narrazione dell'esperienza. Nel corso della rielaborazione progettuale, tuttavia, ho sentito la necessità di ampliare l'ambito di intervento, riconoscendo che il disagio, le fatiche e i blocchi professionali non sono mai soltanto individuali, ma si inscrivono sempre in contesti sociali, relazionali e organizzativi più ampi.

Il progetto assume dunque una prospettiva multilivello, dove il lavoro sul singolo resta centrale e costituisce il cuore del dispositivo consulenziale, ma viene collocato all'interno di un frame più ampio che coinvolge il contesto educativo di riferimento. Questo ampliamento non rappresenta una dispersione del focus, bensì una scelta coerente con l'idea di consulenza pedagogica come pratica di secondo livello, orientata a leggere e interpretare i processi educativi nella loro complessità e a sostenere trasformazioni che tengano insieme empowerment personale, professionale e sociale.

Questo ampliamento dell'intervento si colloca nella traiettoria che ha orientato prevalentemente la mia ricerca e i miei approfondimenti nel percorso di studi, incentrati sull'analisi delle disuguaglianze prodotte e riprodotte dai sistemi educativi. In tale quadro, le difficoltà e le fatiche che attraversano il lavoro educativo non vengono lette come elementi esclusivamente individuali, ma come esiti di assetti organizzativi, culturali e professionali che incidono in modo significativo sulle pratiche quotidiane. Sostenere il lavoro educativo di primo livello attraverso dispositivi di consulenza riflessiva significa dunque intervenire indirettamente sui contesti di apprendimento, contribuendo a rendere più consapevoli le modalità con cui si trasmettono aspettative, linguaggi e forme di riconoscimento. Le ricadute del percorso non si esauriscono nella relazione consulenziale, ma investono il piano educativo e sociale, nella misura in cui pratiche professionali più intenzionali e meno automatiche possono concorrere alla costruzione di condizioni di maggiore benessere per docenti e studenti.

Il Progetto di consulenza pedagogica³

Titolo del Progetto

Ritrovare la propria misura. Simulazione progettuale di un percorso di riorganizzazione identitaria nel lavoro educativo

Gruppo di lavoro del Progetto

Il gruppo di lavoro è composto dalla consulente pedagogica, responsabile della progettazione e della conduzione dei percorsi consulenziali individuali, e dalle figure istituzionali di riferimento dell'istituzione scolastica coinvolta, con una funzione di cornice organizzativa e di raccordo.

In alcuni momenti specifici del progetto, in particolare nelle fasi iniziali di esplorazione e messa a fuoco dei bisogni e nei successivi momenti

3. Lo schema del progetto è stato costruito dalla prof.ssa Silvia Crispoldi e fornito durante le lezioni per la compilazione.

di confronto collettivo, è previsto il ricorso a *focus group* come dispositivi di ascolto e di lettura condivisa dei vissuti professionali. In tali occasioni, accanto al ruolo attivo della consulente pedagogica nella conduzione del gruppo, è prevista la presenza di un educatore o educatrice, con funzione di supporto alla documentazione, incaricati di raccogliere e organizzare le tracce emerse, senza assumere ruoli valutativi o di conduzione del processo.

I docenti che accedono alla consulenza non costituiscono un gruppo in senso formativo o terapeutico, ma partecipano al progetto come soggetti singoli e attivi, attraverso un contratto consulenziale individuale e il confronto nei gruppi. Il gruppo di lavoro, nel suo insieme, ha dunque una funzione di supporto e di garanzia del processo, finalizzata a rendere possibile un lavoro di riflessione profonda sull'agire educativo, senza sovrapposizioni di ruoli né finalità valutative.

Ambito di intervento del Progetto

L'intervento si colloca all'interno di un istituto di istruzione secondaria superiore e si rivolge a docenti che attraversano una fase di disallineamento o affaticamento nel proprio ruolo professionale. Il progetto è pensato come proposta di consulenza pedagogica di secondo livello, attivata in un contesto istituzionale e rivolta a soggetti adulti in ambito educativo.

L'accesso al percorso avviene attraverso un duplice livello: da un lato, l'istituzione scolastica promuove e mette a disposizione il servizio di consulenza; dall'altro, i singoli docenti aderiscono su base volontaria ai percorsi individuali o di piccolo gruppo. Tale articolazione consente di mantenere un equilibrio tra la dimensione organizzativa e quella personale, nel rispetto dei confini professionali e della riservatezza.

L'ambito di intervento è definito in modo flessibile, così da rendere il progetto adattabile a contesti educativi differenti in cui emergano analoghe condizioni di disorientamento professionale e bisogno di riorganizzazione del ruolo.

Descrizione del Progetto

Il progetto si configura come un percorso di consulenza pedagogica rivolto a docenti, articolato in momenti collettivi e percorsi individuali o di piccolo gruppo. L'intervento è strutturato in modo flessibile e modulare, così da adattarsi ai bisogni che emergono durante il percorso. Una prima fase prevede momenti collettivi di avvio, finalizzati alla presentazione del progetto e all'attivazione di uno spazio di ascolto e confronto. Tali momenti hanno una funzione esplorativa e orientativa.

Il percorso prosegue con l'attivazione di consulenze individuali o di piccolo gruppo, costruite in modo personalizzato e coerente con l'andamento del lavoro. Gli incontri sono orientati alla riflessione sull'esperienza professionale, all'emersione dei vissuti emotivi e alla rielaborazione narrativa del ruolo educativo.

La durata e la scansione degli incontri non sono rigidamente predefinite, ma vengono concordate in itinere, nel rispetto del contesto istituzionale e dei confini professionali e personali. Il percorso si conclude con un momento di restituzione finale, volto a rileggere il lavoro svolto e a rendere visibili i passaggi significativi dell'esperienza.

Finalità del Progetto

La finalità del progetto è promuovere nei docenti coinvolti un processo di riflessione critica sul proprio agire educativo, sostenendo una maggiore consapevolezza delle dinamiche personali, relazionali e istituzionali che incidono sulla qualità e sulla sostenibilità del lavoro educativo.

Il progetto si propone inoltre di contrastare letture individualizzanti del disagio professionale, riconducendo le difficoltà incontrate dai docenti a contesti educativi complessi e a sistemi di aspettative che spesso contribuiscono a irrigidire le pratiche e a riprodurre forme implicite di disuguaglianza. In questo senso, la finalità non è l'adattamento del singolo a modelli predefiniti di efficacia, ma l'apertura di spazi di pensabilità in cui l'esperienza possa essere riletta, problematizzata e trasformata.

In una prospettiva più ampia, il progetto intende contribuire alla qualità dei contesti educativi, nella misura in cui pratiche professionali più riflessive e consapevoli possono generare ricadute positive sui

processi di apprendimento, di riconoscimento e di partecipazione degli studenti, incidendo indirettamente sulle condizioni di equità e di inclusione all'interno dei sistemi educativi.

Analisi dei bisogni

L'analisi dei bisogni si colloca all'interno di un fenomeno crescente nei contesti educativi, legato alla difficoltà dei docenti nel mantenere un equilibrio identitario sostenibile nel proprio ruolo professionale. Le ricerche sul benessere lavorativo mostrano come l'esposizione prolungata a carichi elevati, richieste contraddittorie e relazioni complesse possa generare affaticamento emotivo e disorientamento professionale.

In Italia una ricerca condotta dall'Università di Milano-Bicocca⁴ evidenzia che quasi la metà degli insegnanti presenta indicatori critici di burnout. Sul piano internazionale, i dati OECD-TALIS⁵ confermano che una quota consistente di insegnanti sperimenta livelli elevati di stress e percepisce una scarsa valorizzazione del proprio lavoro. Tali dati non vengono assunti in chiave descrittiva o predittiva, ma come sfondo interpretativo che consente di collocare i bisogni emersi entro un quadro più ampio di trasformazioni del lavoro educativo.

Tali condizioni non vengono lette come problematiche cliniche, ma come *bisogni educativi emergenti*, connessi alla necessità di disporre di spazi di riflessione, rielaborazione dell'esperienza e riorganizzazione del Sé. Questi bisogni si manifestano su più livelli: un bisogno percepito, legato a stanchezza emotiva e difficoltà di riconoscimento nel ruolo; un bisogno espresso, che prende forma nella richiesta di consulenza; un bisogno latente, che emerge indirettamente attraverso narrazioni frammentarie, rigidità identitarie e difficoltà nell'integrare la dimensione emotiva nella pratica educativa.

4. <https://www.orizzontescuola.it/quasi-il-50-dei-docenti-e-a-rischio-burnout-lavora-anche-se-malato-e-il-20-rimane-a-scuola-oltre-gli-obblighi-presenteismo-intervista-a-gaetano-cotena/>

5. OECD (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Disponibile su: <https://www.oecd.org/education/talis/>

Nel progetto, l'analisi dei bisogni non ha una funzione di classificazione preliminare, ma costituisce una *cornice di riferimento* che orienta l'attivazione delle strategie educative e consulenziali. I bisogni vengono infatti esplorati e messi a fuoco progressivamente nel percorso, mantenendo aperta la complessità dell'esperienza e evitando letture riduttive o standardizzate.

Obiettivi

Obiettivo generale		
Accompagnare la consultante in un processo di riorganizzazione identitaria che le permetta di ritrovare una presenza professionale coerente e sostenibile.		
Area di lavoro	Obiettivi formativi	Processi attesi
Consapevolezza del vissuto professionale	Favorire la presa di consapevolezza dei vissuti di disallineamento e delle tensioni identitarie legate al ruolo educativo	Maggiore capacità di riconoscere e nominare il disagio professionale; emersione di nessi tra esperienza, emozioni e ruolo
Narrazione e rielaborazione dell'esperienza	Sostenere la ri-narrazione dell'esperienza professionale attraverso dispositivi narrativi e simbolici	Passaggio da narrazioni frammentarie a narrazioni più coerenti e significative
Competenza emotiva	Promuovere l'integrazione della dimensione emotiva nell'agire professionale	Migliore riconoscimento delle emozioni, delle loro ricorrenze e del loro ruolo nei processi educativi
Riposizionamento nel ruolo educativo	Accompagnare una rilettura più sostenibile e intenzionale del proprio ruolo professionale	Costruzione di una nuova postura professionale più consapevole e coerente
Sintesi riflessiva	Favorire una restituzione finale che renda visibile il percorso svolto	Riconoscimento dei cambiamenti avvenuti e delle risorse attivate

Strategie educative

Il presente progetto di consulenza utilizza – insieme al colloquio consulenziale e all'impiego di diversi strumenti integrati – dispositivi narrativi e emotivi: il metodo *Narrazione emozionale immersiva* (NEI) e lo strumento per la costruzione di consapevolezza emotiva *Viaggio Letterario nelle Emozioni* (VLE)⁶. Tali dispositivi sono stati studiati e speri-

6. Per l'inquadramento metodologico dello strumento VLE e del dispositivo narrativo NEI si rimanda ai contributi di Silvia Crispoldi e Giacomo Moscato nel

mentati in forma laboratoriale e qui ripresi come strategia di intervento consulenziale simulata⁷. La sintesi della strategia simulata, riportata nel paragrafo successivo dedicato, serve a rendere visibile, in modo trasferibile al setting consulenziale, come il processo e gli strumenti impiegati possano stimolare e sostenere la costruzione della competenza emotiva e la rielaborazione dell'esperienza professionale nel lavoro educativo.

Strategia didattica utilizzata: Laboratorio di narrazione emozionale per la consapevolezza emotiva

Perché un dispositivo narrativo

Il dispositivo narrativo della Narrazione emozionale immersiva (NEI), che utilizza uno stimolo artistico-letterario per affrontare in modo approfondito un tema con funzione educativa, viene utilizzato in questo caso come strumento pedagogico capace di creare una distanza protetta rispetto all'esperienza personale, permettendo alla docente protagonista della simulazione di avvicinare vissuti professionali complessi attraverso una mediazione simbolica. La narrazione non è impiegata con finalità terapeutiche, ma come dispositivo immersivo e riflessivo che facilita l'emersione di significati, emozioni e collegamenti con il proprio agire educativo. In questa prospettiva, il lavoro narrativo sostiene processi di rilettura dell'esperienza e di riorganizzazione del ruolo professionale (Crispoldi, 2021, 2024).

Il racconto: La carriola di Pirandello

La simulazione laboratoriale prende avvio dal racconto *La carriola* di Luigi Pirandello.

presente volume capitoli 3/1 (VLE) e 2/2 e 2/3 (NEI).

7. Tale strategia consulenziale simulata è stata realizzata dal Gruppo composto da Sofia Brunelli, Giorgia Gaggiotti, Beatrice Matteucci, Katuscia Mercuri e Francesca Righetti – nell'ambito del laboratorio del corso di Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica, Università degli Studi di Perugia, tenuto dalla prof.ssa Silvia Crispoldi.

Il protagonista, un avvocato affermato e socialmente riconosciuto, sperimenta improvvisamente una frattura tra il ruolo che interpreta quotidianamente e la percezione autentica di sé. Questo scarto identitario trova espressione in un gesto paradossale e nascosto, la “carriola”, attraverso il quale il personaggio tenta momentaneamente di sottrarsi alla rigidità della propria immagine pubblica.

Il racconto è stato scelto per la sua capacità di rappresentare, in forma simbolica e indiretta, vissuti di disallineamento tra identità personale e ruolo professionale, frequentemente riscontrabili nei contesti educativi. La mediazione narrativa consente di riconoscere risonanze emotive senza richiedere un'esposizione diretta del vissuto, favorendo così un processo di identificazione riflessiva e di progressiva rielaborazione dell'esperienza.

Dalla narrazione allo storyboard

Dopo la lettura espressiva all'interno del setting, che ha favorito un primo momento immersivo e di coinvolgimento emotivo, il racconto è stato tradotto in uno storyboard, utilizzato come strumento di visualizzazione del processo narrativo e delle sue fasi. Lo storyboard consente di rendere esplicita anche la successiva sequenza del lavoro svolto nel gruppo, mostrando il passaggio dall'immersione narrativa alla rielaborazione riflessiva dell'esperienza relativamente al tema oggetto del progetto (*storyboard integrato del racconto e del tema*) (v. Figura 1).

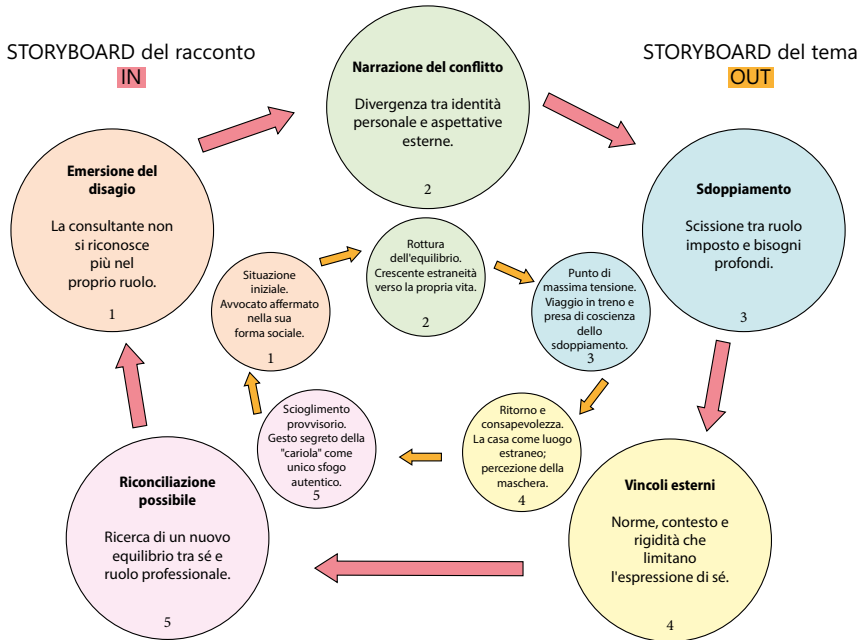


Figura 1

Lo storyboard rappresenta la sequenza del dispositivo di narrazione emotionale immersiva, dalla fase di immersione nel racconto (IN) alla rielaborazione riflessiva relativa al tema (OUT).

La logica IN / OUT

Lo storyboard integrato è organizzato secondo una logica IN / OUT che restituisce il percorso delineato nella simulazione laboratoriale. La fase IN corrisponde all'immersione nel racconto: attraverso la lettura espressiva del testo, la docente protagonista della simulazione viene accompagnata a sostare sulle immagini e sulle emozioni evocate, senza ricercare immediatamente interpretazioni razionali o soluzioni operative. Le risonanze emotive emergono così come materiale narrativo su cui avviare il lavoro consulenziale. La fase OUT accompagna la rielaborazione progressiva di quanto emerso, favorendo il passaggio da una dimensione emotiva implicita a una narrazione più consapevole e riflessiva. In que-

sta fase, gli elementi evocati dal racconto vengono collegati al vissuto professionale della docente, trasformando l'esperienza narrativa in materiale pedagogico utile alla rilettura del ruolo professionale.

Strumento VLE per la consapevolezza emotiva

Per rendere leggibile il passaggio tra esperienza narrativa, dimensione emotiva e rielaborazione pedagogica, è stato utilizzato lo strumento “Viaggio Letterario nelle Emozioni” (VLE) per la costruzione di consapevolezza emotiva, che consente di riflettere sulle emozioni vissute dal personaggio del racconto: lo strumento VLE (v. Figura 2) ha, infatti, la funzione di esplicitare a livello emotivo i diversi passaggi del dispositivo narrativo, consentendo di trasformare gli elementi evocati dal racconto in consapevolezza emotiva e in materiale riflessivo utile al lavoro consulenziale. In questo modo, il processo narrativo viene reso osservabile e trasferibile, facilitando la comprensione del meccanismo attraverso cui la narrazione sostiene la riorganizzazione del ruolo professionale.

Viaggio Letterario nelle Emozioni (VLE). Riflettere per costruire consapevolezza emotiva	
Lo strumento metaemotivo VLE – che si basa sulle dimensioni della competenza emotiva (S.Denham) e sull'utilizzo simbolico e metaforico delle opere letterarie – è utile a favorire un percorso riflessivo, narrativo e generativo pensato per promuovere la costruzione di consapevolezza emotiva. A partire dalla lettura espressiva e/o immersiva di un testo letterario che appare simbolicamente significativo rispetto all'emozione che si vuole approfondire, si tratta di riflettere sulle domande/azioni indicate in tabella per ogni dimensione della competenza emotiva, annotando quanto emerge dalla riflessione. Alla fine del percorso proposto dal <i>Viaggio letterario nelle emozioni</i> , è utile scrivere una o più <i>frasi chiave</i> per dare voce alla percezione soggettiva del processo di acquisizione della consapevolezza emotiva esperito. Buona emozione!	
Dimensioni emotive	Sintesi del lavoro svolto
RICONOSCIMENTO	Nel racconto emerge un'angoscia identitaria legata alla frattura tra ruolo sociale e percezione autentica di sé. Il protagonista manifesta paura, oppressione e dissociazione, espresse attraverso immagini di terrore e disgusto verso la propria vita formale.
VOCABOLARIO EMOZIONALE	Il lessico del racconto costruisce un campo semantico di alienazione e inquietudine attraverso termini legati a paura, oppressione e disgusto. La ruota delle emozioni di Plutchik è stata utilizzata come supporto per riconoscere e nominare le sfumature emotive emergenti.

COMPRESIONE	L'emozione nasce dal peso dei ruoli sociali e dall'incapacità di riconoscersi nella propria forma di vita. L'angoscia assume una funzione rivelativa, evidenziando la distanza tra identità personale e identità sociale senza però condurre a un cambiamento reale.
ESPRESSIONE	L'emozione non viene espressa apertamente ma attraverso un gesto simbolico e segreto (la "carriola"), che funziona come valvola di sfogo privata. L'impossibilità di condividere l'emozione mantiene il protagonista in una condizione di isolamento e tensione.
REGOLAZIONE	Le strategie adottate dal personaggio (razionalizzazione, dissociazione, occultamento) risultano parzialmente disfunzionali, poiché non producono trasformazioni reali e mantengono la scissione tra vita interiore e ruolo sociale.

Figura 2 – Tabella di sintesi del lavoro di analisi emotiva (VLE) svolto sul racconto "La carriola"

La dimensione emotiva

La fase di approfondimento emotivo rappresenta il passaggio centrale del laboratorio, in cui la narrazione si trasforma in strumento di consapevolezza professionale. Infatti, il racconto utilizzato come dispositivo riflessivo, attraverso la narrazione emozionale immersiva, non viene analizzato soltanto sul piano contenutistico, ma abitato emotivamente. L'identificazione con il protagonista pirandelliano permette di riconoscere risonanze interne senza esporsi direttamente, attivando un processo di decentramento che rende pensabili vissuti altrimenti difficili da nominare. Il lavoro sulla competenza emotiva con VLE è articolato nelle dimensioni del riconoscimento, della comprensione, dell'espressione e della regolazione e consente di trasformare l'emozione da elemento perturbante a oggetto di riflessione e consapevolezza. L'angoscia, la vergogna, la scissione identitaria, emerse nel racconto, diventano così chiavi interpretative anche per il ruolo professionale, rendendo visibile il legame tra vissuto emotivo e costruzione dell'identità educativa.

Riflessioni personali sull'esperienza laboratoriale

L'esperienza laboratoriale ha rappresentato per me una sorta di praticantato, un contesto in cui la riflessione teorica si è intrecciata con la ne-

cessità concreta di confrontarsi con i propri limiti e con quelli del lavoro collettivo. Il percorso ha reso evidente quanto sia impegnativo integrare conoscenza, riconoscimento e regolazione emotiva, soprattutto quando il processo richiede di mediare con gli sguardi e le interpretazioni del gruppo, mantenendo al tempo stesso una postura riflessiva personale. Sostare nella difficoltà, ascoltare le risonanze emotive senza ricondurle immediatamente a spiegazioni razionali e accettare una certa quota di incertezza ha costituito una parte significativa dell'apprendimento. Il laboratorio mi ha mostrato con chiarezza come la competenza emotiva non rappresenti un obiettivo raggiungibile una volta per tutte, ma un esercizio continuo che coinvolge il modo in cui ci si osserva, ci si espone e ci si riorganizza professionalmente.

Il lavoro condiviso ha inoltre evidenziato come la dimensione emotiva e quella cognitiva non possano essere separate nell'agire educativo. La possibilità di attraversarle insieme, dentro una cornice strutturata ma non giudicante, ha rafforzato la consapevolezza che la relazione educativa richieda prima di tutto un lavoro su di sé, capace di trasformare la fatica e il confronto in occasioni di crescita professionale.

Le ultime fasi del progetto

Risorse materiali

Dopo aver descritto analiticamente la particolare strategia da utilizzare nel progetto simulato, torniamo alle fasi del progetto stesso, indicando le risorse materiali necessarie per la sua possibile realizzazione.

- Materiali per la narrazione: fogli, quaderni, penne, schede per la scrittura riflessiva.
- Dispositivi iconici e simbolici: racconti, immagini, oggetti metaforici.
- Materiali per la rielaborazione narrativa e creativa.
- Materiali per l'esplorazione emotiva: Ruota delle emozioni, schede grafiche per la mappatura emotiva, strumenti di visualizzazione del vissuto affettivo.

- Supporti digitali: device per la raccolta e l'archiviazione dei materiali prodotti.
- Documentazione del percorso: raccogliitore dedicato, fascicoli, archivio digitale per testi, immagini e produzioni della consultante.

Spazi

La consulenza si svolge in uno spazio dedicato, pensato per sostenere qualità relazionale e sicurezza. La scelta del tavolo rotondo e della disposizione simmetrica delle sedute favorisce circolarità, equilibrio prossemico e una postura non gerarchica, coerente con una relazione d'aiuto fondata su ascolto e sospensione del giudizio.

Accanto a questo setting privilegiato, il percorso può prevedere, quando ritenuto utile e concordato, l'uso di spazi aperti.

Tempi

Il progetto si sviluppa in un arco temporale flessibile, definito in funzione dei bisogni emergenti e delle caratteristiche del contesto, pur mantenendo una struttura riconoscibile. Indicativamente, il percorso si articola in un periodo compreso tra tre e sei mesi, con incontri a cadenza temporale modulata, per consentire tempi adeguati di elaborazione tra un incontro e l'altro.

Qualora si ritenga utile specificare le fasi temporali, il percorso può essere così scandito:

- una fase iniziale, con incontri settimanali, dedicata all'accoglienza, alla definizione del setting e all'emersione del bisogno, della durata orientativa di tre o quattro incontri;
- una fase centrale, più estesa, in cui si sviluppa il lavoro narrativo, emotivo e riflessivo, attraverso l'utilizzo dei dispositivi previsti, distribuita su più incontri;
- una fase conclusiva, finalizzata alla rielaborazione, alla restituzione e al riposizionamento identitario, che può prevedere uno o due incontri di sintesi.

La durata complessiva e la scansione temporale non sono intese in senso rigido, ma come cornice orientativa, adattabile alle esigenze dell'i-

stituzione ospitante, della persona e all'andamento del percorso, nel rispetto della natura processuale della consulenza pedagogica.

Valutazione

La valutazione del progetto si configura come un processo qualitativo, riflessivo e narrativo, orientato a cogliere trasformazioni nei modi di leggere e abitare l'esperienza professionale. Non assume una funzione giudicante o prestazionale, ma accompagna il percorso come spazio di consapevolezza e di restituzione.

La *valutazione in itinere* si realizza attraverso l'osservazione riflessiva della consulente e l'ascolto delle narrazioni che emergono nel corso degli incontri. In particolare, vengono osservati cambiamenti nella qualità delle narrazioni professionali, nella capacità di nominare vissuti ed emozioni, nella riorganizzazione dell'immagine di sé nel ruolo educativo e nella tenuta della relazione consulenziale.

La *valutazione conclusiva* ha funzione di sintesi riflessiva e restituzionale e si concretizza in un colloquio finale orientato a rileggere i passaggi significativi del percorso, le risorse attivate e le prospettive future. Tale momento rappresenta inoltre una risorsa autoriflessiva per la consulente pedagogica, consentendo una rilettura critica del processo, delle strategie adottate e della postura professionale assunta nel corso dell'intervento.

Poiché il progetto è promosso a livello istituzionale, alla valutazione qualitativa vengono affiancati strumenti quantitativi leggeri e non invasivi, con funzione esclusivamente descrittiva. Tali strumenti sono finalizzati a restituire all'ente promotore elementi utili per riflettere sulla sostenibilità, sulla qualità percepita e sulla replicabilità del progetto, senza interferire con la dimensione individuale, relazionale e narrativa del percorso di consulenza.

Documentazione

La documentazione del progetto accompagna l'intero percorso di consulenza e ha la funzione di rendere tracciabili i processi, sostenere la riflessività e consentire una rilettura critica dell'esperienza, sia da parte del consultante sia della consulente pedagogica. La documentazione

non ha finalità valutative o certificative, ma si configura come strumento di lavoro e di ricerca qualitativa.

Nel corso del progetto vengono utilizzati diversi strumenti di documentazione, in forma flessibile e coerente con l'andamento del percorso, tra cui:

- diari di bordo della consulente;
- appunti riflessivi e restituzioni scritte del consultante;
- griglie di osservazione qualitative;
- materiali prodotti nei laboratori e nei percorsi individuali;
- sintesi dei focus group e dei momenti di confronto collettivo;
- documentazione dei colloqui di avvio e di restituzione finale.

I materiali raccolti consentono di ricostruire il percorso svolto, di individuare passaggi significativi e di sostenere una riflessione professionale sul processo consulenziale, nel rispetto della riservatezza e dei confini etici del lavoro.

Modalità di presentazione del progetto

La presentazione del progetto è articolata in momenti differenziati, definiti in relazione ai diversi destinatari e alle fasi del percorso.

Agli utenti diretti, il progetto viene presentato in una fase iniziale attraverso momenti collettivi di incontro e ascolto, finalizzati a illustrare il senso generale della proposta, i confini dell'intervento e le modalità di accesso ai percorsi di consulenza individuale. Tali momenti hanno una funzione informativa ed esplorativa e non si configurano come interventi consulenziali.

Al dirigente scolastico, all'ente promotore e agli altri soggetti istituzionali coinvolti, il progetto viene presentato attraverso incontri dedicati e documenti di sintesi, nei quali vengono illustrati il quadro di riferimento pedagogico, la struttura dell'intervento, le strategie educative adottate e le modalità di valutazione e documentazione. In questa sede, il progetto viene restituito come intervento intenzionale e adattabile ai contesti educativi.

Al territorio e alla comunità professionale, la presentazione del progetto avviene nella fase conclusiva e assume una forma rielaborata e

pubblica, attraverso momenti di restituzione, incontri o materiali di sintesi. Tale restituzione valorizza l'esperienza svolta e i saperi emersi, nel rispetto dei principi etici, della riservatezza e dell'anonimato. In questa prospettiva, la documentazione dell'esperienza non ha una funzione meramente informativa, ma si configura come produzione di conoscenza professionale a partire dalle pratiche, rendendo l'esperienza stessa una risorsa formativa per altri contesti educativi.

Riferimenti bibliografici

Crispoldi, S., (a cura di),
2024, *Fare consulenza pedagogica: Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, Morlacchi Editore, Perugia.

2021, *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*. Aracne, Roma.

Bratman, G.N., Daily, G.C., Levy, B.J., & Gross, J.J.,
2015, *The benefits of nature experience: Improved affect and cognition. Landscape and Urban Planning*, 138, 41–50.

McEwan, K., Giles, D., Clarke, F. J., Kotera, Y., Evans, G., Terebenina, O.,
Minou, L., & Basran, J.,
2021, *A pragmatic controlled trial of nature-based coaching for burnout. Journal of Occupational Health Psychology*, 26(4), 305–323.

Sitografia

OECD. (2024). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.

<https://www.oecd.org/education/talis/>

Orizzonte Scuola. (s.d.). *Quasi il 50% dei docenti è a rischio burnout, lavora anche se malato e il 20% rimane a scuola oltre gli obblighi: il presenteismo*.

<https://www.orizzontescuola.it/quasi-il-50-dei-docenti-e-a-rischio-burnout-lavora-anche-se-malato-e-il-20-rimane-a-scuola-oltre-gli-obblighi-presenteismo-intervista-a-gaetano-cotena/>

A scuola di emozioni. Costruiamo la competenza emotiva in classe

La scintilla

La narrazione di una vicenda ad alta intensità emotiva può fornire ai giovani studenti idonei strumenti di lettura dei propri vissuti emotivi? Fino a che punto essi mostrano competenza nell'individuazione e nella descrizione delle emozioni? Sanno cogliere le cause, le conseguenze, le funzioni ma anche la regolazione delle emozioni espresse dai personaggi di una storia? Ma soprattutto, in che modo tale analisi può supportare lo sviluppo della competenza emotiva, in un momento della loro vita così rivoluzionario quale è l'adolescenza?

Dopo la visione di un film² – proposto ai ragazzi di una seconda superiore – alla domanda “Cosa prova la protagonista nella scena analizzata?”, tutti gli studenti hanno saputo rintracciare l'emozione provata del personaggio ma non hanno saputo coglierne le sfumature né la declinazione lungo la narrazione. I giovani studenti hanno riconosciuto di non trovare altre parole per descrivere, pur sentendo che *c'era di più*, che un unico termine non poteva bastare a dare conto di tutte le manifestazioni di quel vissuto emotivo. Cosa ha provato la protagonista all'inizio della scena? E dopo? Quanto è difficile trovare le parole giuste per spiegare! E perché mai cercare di definire un'emozione?

1. Pedagogista e mediatrice culturale, appassionata di teatro e scrittura, attiva nella ricerca e pratica di gruppi di counseling, lavora da trent'anni come insegnante.

2. *Will Hunting*, 1977, Gus Van Sant.

Sono domande rimaste aperte, seguite da un ascolto profondo, un confronto... dai quali si è aperto un varco, un interesse crescente ad andare più a fondo nella comprensione e nella definizione delle emozioni e di tutto quello che si muove dentro l'animo umano, che talvolta risulta davvero difficile esprimere e comunicare.

Da questo stimolo didattico è nata l'idea di intraprendere un percorso di approfondimento della consapevolezza emotionale negli studenti, tesa a fornire loro gli strumenti per la costruzione di una piena competenza emotiva, alla ricerca delle parole che descrivono e aprono la possibilità comunicativa; una scelta didattica, a nostro avviso, vincente perché in grado di sostenere gli studenti nella costruzione del proprio sé personale e relazionale, all'interno del loro percorso formativo.

Consapevoli dell'urgenza educativa di fornire ai giovani, idonei e efficaci strumenti di lettura di se stessi e della realtà, ci siamo messi in azione per la costruzione di un laboratorio per lo sviluppo della competenza emotiva, un'azione trasversale in linea con gli obiettivi di competenza personale e sociale in chiave di cittadinanza, nel quadro delle raccomandazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità relativo alle *Life skills education in schools*³.

Ci siamo mossi alla ricerca di specifici metodi e pratiche che potessero consentire e supportare il nostro lavoro nelle classi e si è scelto di utilizzare due metodi integrati: il metodo didattico e riflessivo "Narrazione emotionale immersiva" (NEI) e lo strumento generativo e metaemotivo per la costruzione di consapevolezza emotiva "Viaggio letterario nelle emozioni" (VLE)⁴.

3. Le *competenze per la vita* sono da considerare il traguardo finale di ogni azione educativa in Europa. All'interno delle raccomandazioni dell'OMS sono descritte le abilità personali e relazionali per la realizzazione di relazioni positive ed efficaci, in grado di sostenere i giovani nel loro percorso di crescita: sono «tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri, per affrontare i problemi, le pressioni della vita quotidiana» (OMS 1992).

4. Strumenti presentati nel presente volume nei capitoli 2/2 e 2/3 (NEI) e 3/1 (VLE) e descritti nella loro attuazione nelle pagine che seguono.

Il percorso educativo proposto in classe e presentato in questo contributo è, quindi, un laboratorio di immersione, analisi e comprensione emozionale, attivato a partire dalle emozioni provate dagli studenti al momento della lettura di un brano letterario con il metodo della *Narrazione emozionale immersiva* e dalla successiva analisi metacognitiva e metaemotiva delle emozioni provate dai personaggi del brano letterario scelto, utilizzando lo strumento *Viaggio letterario nelle emozioni* per costruire consapevolezza emotiva.

Tale percorso ha avuto come finalità principale quella di fornire agli studenti strumenti di ascolto emozionale, analisi, comprensione, espressione e condivisione delle emozioni attraverso un processo di *rispecchiamento* nell'opera letteraria scelta, grazie al quale fosse possibile acquisire maggiore consapevolezza e regolazione degli stati emotivi esperiti e di costruzione del sé emotivo personale e relazionale.

Partendo dall'esperienza dei personaggi del brano, si è cercato di trovare consonanze emotive e comportamentali attraverso le quali gli studenti potessero identificarsi e riconoscere i propri vissuti, in una prospettiva di alfabetizzazione e comunicazione emozionale. Il vivo interesse degli studenti che si sono messi in gioco con curiosità e partecipazione ha quindi dato il via ai primi passi del percorso.

Specchio specchio...

L'unità didattica laboratoriale che qui presentiamo ha come idea di fondo che la letteratura possa essere vista come una grande rassegna di emozioni, alla quale poterci riferire per meglio comprendere noi stessi. Specchiandosi nella narrazione di un testo letterario, capita di riconoscere emozioni che sono anche le nostre e che sono, nel testo, nominate e descritte. Ecco che quelle parole, quelle definizioni, possono tornare utili per imparare ad esprimere e quindi condividere i *propri* vissuti emotivi. Sono le nostre stesse parole, quelle che entrano a far parte del nostro lessico quotidiano, che costituiscono il bacino di significati al quale riferirsi nella costruzione del senso, che svelano la profondità e la comunicabilità

della nostra esperienza. Riuscire a nominare le emozioni, quindi, risulta fondamentale per la presa di coscienza del sé personale e sociale. Tutto ciò che risulta narrabile, e quindi dicibile, risulta condivisibile e va a sostenere la costruzione della consapevolezza di sé, contribuendo a quel processo di individuazione già auspicato da Jung⁵ attraverso il quale possiamo scoprire noi stessi e integrare tutte le nostre parti, abbandonando l'egemonia della maschera e diventando individuo, diventando “se stessi”.

Nominare l'esperienza emotiva è quindi costruzione di senso, dove il linguaggio diventa lo strumento fondamentale del pensiero (Vygostskij 1934) e la conoscenza lessicale ne diventa elemento essenziale. Lo stesso Shakespeare scriveva “*Date parole al dolore: il dolore che non parla bisbiglia al cuore sovraccarico e gli ordina di spezzarsi*”;⁶ a sottolineare l'importanza della capacità di nominare, esprimere a parole i vissuti emotivi dell'essere umano. La conoscenza, la consapevolezza di sé vengono a costituire, quindi, assi fondamentali sui quali poter costruire l'azione libera per ogni individuo⁷. Carofiglio ci ricorda come l'abbondanza delle parole coi loro significati sia una “condizione del dominio sul reale” diventando di fatto uno strumento di potere politico (Carofiglio 2021).

Sappiamo che la narrazione da sempre riveste un ruolo fondamentale nel dare forma e senso alla realtà e all'agire umano (Bruner 1992) ed è a partire dalle parole che ognuno di noi può, non solo rivivere e riferire

5. Per *Processo di individuazione*, nella psicologia junghiana, s'intende quel percorso di crescita interiore che dura tutta la vita, grazie al quale è possibile integrare le varie parti della psiche per avvicinarsi al proprio Sé, attraverso l'autoesplorazione e il dialogo interiore. È “l'unificazione con se stessi e nel contempo con l'umanità di cui si è parte”, nel riconoscimento del bagaglio di significati e forme comuni a ogni essere umano (Inconscio collettivo). Gli archetipi dell'inconscio collettivo sono in sintesi modelli psichici universali che danno forma alle esperienze e alle emozioni. Esse si sono manifestate nel corso del tempo nei miti, nelle favole con la loro forza simbolica (Jung 1934).

6. W. Shakespeare, *Macbeth*, 4.3.1.

7. Fu proprio Dewey a farsi portavoce dell'idea che l'atto educativo fosse necessariamente anche atto politico, dove ogni azione, ogni scelta è portatrice di valori democratici; e la Democrazia è una possibilità che si esplica attraverso la crescita dell'individuo nel pieno sviluppo delle sue libertà (Dewey 1919).

esperienze già vissute, ma anche creare i presupposti semantici per sperimentarne di nuove, mentre si costruiscono strutture cognitive di un nuovo modello interpretativo del mondo.

La funzione educativa della letteratura, vista come *collante* tra i vissuti di ciascuno in una prospettiva collettiva e trasversale della condizione umana, è stata approfondita anche da Demetrio, che ci ricorda che «i saperi e le pratiche molteplici della tradizione narrativa possono sempre più intrecciarsi e cooperare con quelli educativi» (Demetrio 2012). Ed è proprio rendendo esplicito l'implicito, nominabile il taciuto, che vi è il desiderio di dare forma e nome a quello che proviamo affinché possa costituire riferimento condivisibile nella conoscenza di sé e nella relazione con gli altri. Di fatto, le risorse della lettura e dei testi letterari, anche al di fuori dell'insegnamento della letteratura, hanno la finalità dichiarata di contribuire alla costruzione di *soft skills* e di competenze chiave di cittadinanza, trasversali alle discipline e ai contesti di vita.

Avvalendosi, per il nostro laboratorio, dei metodi integrati NEI e VLE, che approfondiremo nelle pagine che seguono, è stata fatta una scelta precisa: quella di eleggere la narrazione, e le modalità comunicative con cui si manifesta, come catalizzatore emotivo, in quanto terreno fertile, ricco di elementi socio-emotivi da decifrare e comprendere al fine di favorire la consapevolezza emozionale.

In questo senso, la scelta metodologica basata sulla letteratura, è anche un tentativo di dare risposta all'annosa questione della povertà linguistica per cercare di risollevare i giovani studenti dall'abisso di mancanza lessicale in cui ormai comunemente versano, fornendo loro strumenti per poter leggere e descrivere la realtà emozionale, unica via per diventarne prima consapevoli e poi competenti.

Dove il cuore ha mosso i primi passi

Per la rilevazione dei dati di partenza della competenza emotiva, è stato somministrato un questionario di ingresso che sollecitasse gli studenti alla percezione del proprio grado di consapevolezza emozionale

iniziale. Gli studenti dovevano identificare, cioè, il proprio livello di conoscenza lessicale degli stati emotivi e la capacità di riconoscere, esprimere e regolare un'emozione, in un'ottica di autovalutazione, al fine di avviare in loro una prima riflessione sull'argomento.

Gli studenti hanno trovato interessante misurarsi con le domande del test, che hanno generato aumento di consapevolezza semplicemente per il fatto che hanno sollecitato domande e riflessioni sull'argomento. Il questionario ha puntato proprio alla sollecitazione dell'attenzione degli studenti ai diversi aspetti della tematica in esame: il mondo delle emozioni. Queste prime domande hanno permesso loro di attivare quel processo di consapevolezza che si sarebbe poi sviluppato nel corso del laboratorio stesso, e di stimolare il loro interesse e la loro attenzione sul tema, rendendoli consapevoli dei loro stessi bisogni formativi.

Le venti domande proposte nel questionario (a completamento e a scelta multipla) hanno previsto una riflessione su aspetti quali: il riconoscimento delle reazioni fisiologiche delle emozioni, la differenza tra emozioni primarie e secondarie, la consapevolezza delle diverse intensità con cui si può provare un'emozione e la capacità di riflettere sulle cause, sulle funzioni e sulle conseguenze della manifestazione delle emozioni stesse (gli item sono stati costruiti a partire dalle dimensioni dello strumento VLE). Dalle risposte degli studenti sono emersi bisogni formativi specifici, relativi allo sviluppo della competenza emotiva:

- bisogno di una maggiore alfabetizzazione emozionale (trovare le parole per dire);
- bisogno di comprensione delle cause, delle conseguenze e delle funzioni delle emozioni (non sempre di immediata);
- bisogno di scoprire strategie per la regolazione e gestione delle emozioni.

Le risposte mostrano inoltre, che i giovani studenti sono consapevoli della complessità del “mondo delle emozioni” e ne intuiscono l'ineluttabilità: le emozioni sono parte integrante della natura umana, ci caratterizzano, ci modellano e, prima che possiamo esserne coscienti, prima di riuscire reprimerle, esse si manifestano e condizionano reazioni e comportamenti. Si evidenzia nei giovani studenti anche una certa consape-

volezza della complessità delle azioni da intraprendere per riconoscere le emozioni, le loro cause, funzioni e conseguenze; ravvisano la difficoltà, ma anche la necessità, di trovare i termini adeguati per nominare le emozioni e il bisogno di conoscere strategie idonee per la regolazione e l'espressione.

Condividendo le riflessioni dei risultati del test iniziale, i ragazzi hanno quindi manifestato interesse e fiducia verso la possibilità di intraprendere un percorso di riflessione e confronto per crescere nella capacità di una maggiore competenza emotiva, mostrandosi aperti e disponibili.

Per rispondere ai bisogni degli studenti e supportare lo sviluppo della competenza emotiva, i due strumenti scelti sono stati utilizzati in modo integrato. L'approccio della Narrazione emozionale immersiva (NEI), ha veicolato i contenuti emozionali dei testi narrativi, attraverso una comunicazione efficace che integra linguaggi diversi. Come avremo modo di approfondire nelle pagine che seguono, in questo modo la comprensione dei racconti e dei temi descritti è stata immediata, perché è arrivata prima a livello emotivo e poi cognitivo, sollecitando l'*ascolto emotivo* dei ragazzi per prepararsi alle analisi in profondità attraverso il secondo strumento: "Viaggio letterario nelle emozioni" (VLE). È questo lo strumento *metaemotivo* di consulenza pedagogica che consente di proseguire l'analisi andando a fondo. VLE è strutturato come una tabella a doppia entrata dove le diverse dimensioni della competenza emotiva (riconoscimento e lessico, comprensione, espressione e regolazione) dialogano con una serie di domande generative ed esercizi/attività di vario tipo, finalizzate alla costruzione di consapevolezza emotiva.

All'opera!

Il laboratorio inizia con la scelta del racconto breve tra le diverse forme letterarie. Ne abbiamo scelti tre. Il primo, il capitolo primo de *I Promessi Sposi*, è stato letto in modo espressivo e analizzato a livello

emotivo nell'ambito di una lezione di *modeling*⁸, allo scopo di chiarire le modalità di utilizzo dei metodi NEI e VLE e la coerenza con gli obiettivi del laboratorio.

Il secondo racconto, *Emma* di Benedetta Bonfiglioli (Bonfiglioli 2021), è stato oggetto del lavoro di lettura espressiva, riflessione e analisi in classe, attraverso i due strumenti presentati durante il modeling: gli studenti si sono cimentati nel lavoro e l'insegnante ha svolto il ruolo di supervisore.

L'ultimo racconto, *Diario di un giovane naturalista* di Dara McAnutly (McAnutly 2020), è stato invece assegnato a casa per il lavoro autonomo, allo scopo di approfondire la dimestichezza nell'applicazione dei due strumenti integrati, come modello cui riferirsi per potenziare lo sviluppo della consapevolezza emotiva. In questo modo la conoscenza dei due strumenti, e l'esperienza stessa del laboratorio, sono potuti diventare parte di quel bagaglio di abilità di ogni studente, utili a sviluppare la competenza emotiva, attraverso l'acquisizione di una nuova prospettiva metodologica, uno sguardo più attento e mirato, nella lettura del mondo.

Prima fase: modeling

E finalmente un bel mercoledì inizia il laboratorio, che si è aperto con la lettura espressiva e emozionale da parte dell'insegnante del primo capitolo de *I Promessi Sposi*, preso a modello per spiegare l'utilizzo dei due metodi integrati descritti. Fra i personaggi incontrati nel capitolo è stato individuato Don Abbondio. Alla presenza di studenti attenti e incuriositi, l'insegnante, ha costruito lo *storyboard del racconto* suddividendo il capitolo in cinque sequenze narrative, ispirandosi al modello di Narrazione emozionale immersiva (Moscato 2024). Successivamen-

8. Processo didattico all'interno del quale l'insegnante mostra agli studenti un esempio di analisi testuale fornendo un testo modello (mentor text) precedentemente selezionato. Il concetto di modeling nella scrittura è stato sviluppato da autori diversi quali Donald Graves negli anni '70 e '80 e Lucy Calkiins, sua allieva all'interno dell'approccio "Writing Workshop", metodo d'insegnamento della scrittura flessibile, usato in diversi ambiti e contesti educativi.

te sono state analizzate le cinque sequenze per ricercare un elemento comune, applicando il metodo alla riflessione su un tema specifico, in questo caso l'emozione. Quale poteva essere l'emozione ricorrente nelle diverse sequenze narrative? Come è stata espressa e declinata nelle differenti fasi della narrazione? Già dalla prima lettura del testo, gli studenti avevano riconosciuto la *paura* come emozione chiave del capitolo primo de *I Promessi Sposi*.

Descrivendo lo strumento in oggetto, l'insegnante ha spiegato come procedere con la trasformazione dello storyboard del racconto in *storyboard del tema*: per ogni sequenza narrativa cercare le parole adatte a descrivere come si manifesta quell'emozione. La paura è diventata, quindi, il tema dell'analisi *emozionale-letteraria* ed ha guidato tutto il lavoro successivo, declinandosi in emozioni correlate (v. Figura 1).

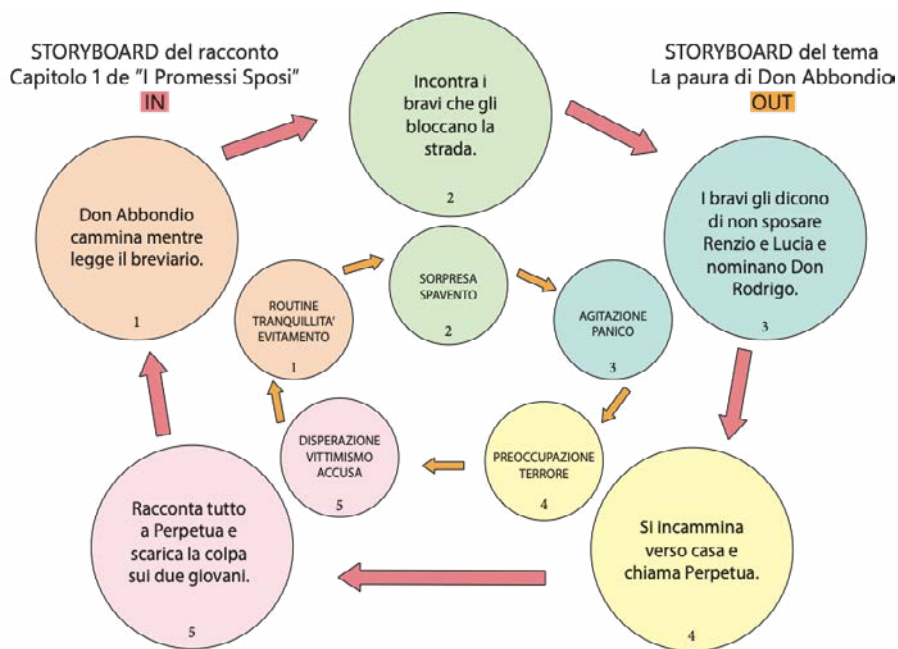


Figura 1

In questa fase l'insegnante ha guidato la ricerca di definizioni adatte a descrivere lo stato emotivo del personaggio lungo tutto lo svolgimento della scena, mostrando come ricercare e scegliere i termini idonei a descrivere la manifestazione della paura nelle diverse scene (spavento, preoccupazione, terrore...), anche con l'aiuto dello strumento lessicale "la ruota delle emozioni di Plutchik" che racchiude un grande numero di emozioni partendo da quelle primarie. Gli studenti hanno seguito con facilità l'individuazione delle parole adatte a definire i diversi tipi e le diverse sfumature della paura, confrontandosi con l'insegnante quando non conoscevano il significato di alcuni termini (*Che significa "vigliacco"?*).

Proseguendo nella descrizione del metodo, l'insegnante ha mostrato il momento dell'analisi letteraria in cui utilizzare lo strumento "Viaggio letterario nelle emozioni" VLE, che consente proprio un'analisi metacognitiva dell'emozione. Il VLE è uno strumento *generativo* in quanto in grado di evocare riflessioni profonde, utilizzando specifiche domande indicate in ogni sezione dello strumento e pensate proprio per guidare la riflessione e favorire la costruzione di consapevolezza emotiva attraverso un approccio metaemotivo.

È stato mostrato agli studenti come ricercare le risposte alle domande presentate dallo strumento all'interno del testo analizzato: sono state quindi sottolineate le parti del testo più pertinenti alla descrizione dell'emozione, accogliendo le proposte da parte degli studenti (v. Figura 2). In questo percorso di lettura emotiva dei personaggi descritti attraverso le vicende narrative incontrate nel testo, lo studente ha potuto ritrovare le proprie emozioni vissute, in una vera e propria esperienza metaemotiva.

Viaggio Letterario nelle Emozioni (VLE). Riflettere per costruire consapevolezza emotiva

Lo strumento metaemotivo VLE – che si basa sulle dimensioni della competenza emotiva (S.Denham) e sull'utilizzo simbolico e metaforico delle opere letterarie – è utile a favorire un percorso riflessivo, narrativo e generativo pensato per promuovere la costruzione di consapevolezza emotiva. A partire dalla lettura espressiva e/o immersiva di un testo letterario che appare simbolicamente significativo rispetto all'emozione che si vuole approfondire, si tratta di riflettere sulle domande/azioni indicate in tabella per ogni dimensione della competenza emotiva, annotando quanto emerge dalla riflessione. Alla fine del percorso proposto dal *Viaggio letterario nelle emozioni*, è utile scrivere una o più *frasi chiave* per dare voce alla percezione soggettiva del processo di acquisizione della consapevolezza emotiva esperito. Buona emozione!

LA PAURA DI DON ABBONDIO

RICONOSCIMENTO

Don Abbondio ha paura: si spaventa alla vista dei Bravi e va in confusione, si agita, entra in ansia ed è ossequioso. Quando sente il nome di Don Rodrigo va nel panico e si sottomette. Mostra tutta la sua avidità. Torna a casa disperato, in pieno tumulto interiore. Con Perpetua inizia a fare la vittima e si lamenta; è seccato con Renzo che si vuole sposare, scaricando su di lui tutta la sua assenza di coraggio. La paura del curato, nel corso della narrazione, sembra declinarsi in mille risvolti: spavento, agitazione, ansia, confusione, panico, angoscia, remissività, codardia, sottomissione, passività, tumulto, opportunismo, inquietudine, preoccupazione, disperazione, vittimismo, lamentela.

VOCABOLARIO
EMOTIVO

- *Si guardò a destra, si guardò a sinistra: non c'era nessuno.*
 - *Rispose con voce tremante... fece come d'istinto un grande inchino...*
 - *Non era nato cuor di leone... Coraggioso ancor meno, in quella società era come un vaso di terracotta costretto a viaggiare in compagnia di molti vasi di ferro.*
 - *Disposto... disposto sempre all'ubbidienza.*
 - *...il povero curato non c'entra. Loro fanno i pasticci fra loro e poi...*
 - *Rimase un momento a bocca aperta, come incantato, poi prese la strada che conduceva a casa sua, mettendo a stento una gamba dietro l'altra: tanto era spaventato.*
 - *Chiama subito Perpetua... desideroso di compagnia fidata.*
 - *Oh povero me, che gente! Che cuori! Non c'è carità: ognuno pensa a sé, e a me nessuno vuol pensare... O che tempi! O che mondo!*

COMPRESIONE	La paura è dovuta al suo carattere vigliacco, riconducibile anche alla sua provenienza sociale, in un'epoca in cui i soprafattori avevano la meglio sulla povera gente; già nel suo scaliare le pietre che gli si presentavano dinanzi, l'autore del romanzo ci mostra un personaggio schivo, che sfugge le responsabilità. La sua paura sembra proteggerlo dai guai nei quali potrebbe incorrere in un mondo così ingiusto, forse a causa della sua innata debolezza caratteriale. Quello che ora gli si presenta davanti è troppo grande per lui e non si preoccupa delle conseguenze che le sue azioni vigliacche possono portare sugli altri. Anzi, incolpa Renzo e Lucia di volersi sposare, fatto che per lui è diventato una terribile seccatura, disconoscendo il proprio ruolo di parroco. Questo porterà a cascata una serie di conseguenze che si dipanano all'interno di tutto il romanzo e ne costituiranno la struttura. Tutto il peso del destino dei personaggi del romanzo sembra nelle mani del povero curato, vittima della sua vigliaccheria.
ESPRESSIONE	La sua paura cresce e si trasforma lungo tutta la narrazione, raggiunge un apice di puro terrore che cerca di gestire in modo del tutto inadeguato al suo ruolo di curato: rifiuta l'idea di farsi aiutare, rifugge la possibilità di affrontare la situazione con coraggio e cerca una scappatoia per mettersi in salvo; cerca addirittura di scaricare le proprie responsabilità, trasformando la paura in rabbia verso i due giovani promessi sposi. Finisce però per provocare la furia di Renzo che non accetta la sua scelta codarda. Sempre meglio che "una scoppiettata da parte dei Bravi...". Il modo in cui cerca di far ragionare i due delinquenti risulta del tutto inefficace: don Abbondio è debole, farfuglia suppliche e frasi di circostanza quasi più a prendere tempo che a trovare una soluzione che sa non esserci.
REGOLAZIONE	Don Abbondio non è disposto a mettersi in discussione, tanto è immerso nel terrore. Non è nemmeno in grado di regolare in modo efficace la propria paura: invece di affrontare il problema per risolverlo, si chiude in casa, pensando a come <i>non prendere una schioppettata nella schiena</i> . Si sente una vittima degli eventi, del mondo, dei tempi... si lamenta e scarica le responsabilità, in una forte azione di negazione. Non gli interessa più niente: non pensa alle conseguenze del suo agire, né alla scorrettezza del suo comportamento. È letteralmente cieco, in balia dell'emozione.

Figura 2 - Tabella di analisi della paura di don Abbondio con VLE

Seconda fase: messa alla prova

Dopo l'azione di *modeling* sul testo de *I Promessi Sposi*, il laboratorio è proseguito con l'utilizzo autonomo degli strumenti da parte degli studenti divisi in coppie. L'opera letteraria scelta è stato il racconto breve

Emma e la classe si è cimentata nell'applicazione dei due metodi integrati NEI e VLE. Dopo la lettura espressiva e emozionale dell'opera, gli studenti hanno suddiviso il testo in sequenze narrative, seguendo i passi del metodo Narrazione Emozionale Immersiva, per procedere poi alla definizione delle stesse sequenze (riferite però, all'emozione scelta).

Durante questa attività l'attenzione degli studenti è stata catturata dal legame generativo tra lo storyboard del racconto e lo storyboard del tema, evidenziato dalla ricchezza interpretativa della lettura *simbolica* del brano⁹ attraverso l'emozione dominante, visto ora sotto un'altra luce, quella dell'analisi del testo finalizzata alla ricerca di significati ulteriori, nascosti tra le parole del testo stesso. In questa fase, infatti, il tema emotivo simbolico (la tristezza), ha trasformato la rilettura, guidando la focalizzazione sui temi emozionali (v. Figura 3).

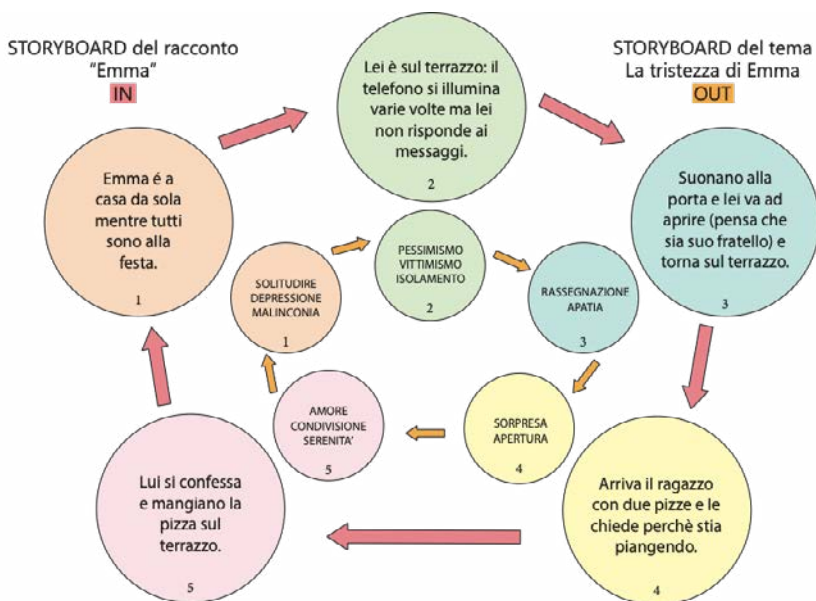


Figura 3

9. Nel passaggio dalla lettura del racconto ad una interpretazione del racconto attraverso l'emozione, si attua il processo che conduce alla riflessione sull'emozione per mezzo del racconto. Per approfondimento vedi il capitolo 2.3 del presente volume.

Le suggestioni dei ragazzi sono state inizialmente confuse ma il momento di *spaesamento* iniziale è stato breve, grazie alle sollecitazioni dell'insegnante che cercava di dirigere l'analisi andando in profondità. Il testo scelto era piuttosto semplice, adeguato al loro livello di conoscenza linguistica e gli studenti sono stati capaci di mettersi in gioco accogliendo la sfida riflessiva in questa analisi approfondita, cui erano ora chiamati.

Terza fase: applicazione dello strumento per costruire consapevolezza emotiva

Il lavoro di approfondimento emozionale dell'analisi da parte dei ragazzi però, doveva ancora avvenire: l'analisi emozionale delle parti del racconto, la ricerca dei termini, delle descrizioni all'interno del testo stesso, che potessero dare prova della presenza dei vissuti emotivi dei personaggi descritti per analizzarli in profondità. In questa fase, gli studenti hanno lavorato a coppie su una parte del testo letterario scelto, applicando lo strumento per la consapevolezza emotiva VLE e rispondendo quindi alle domande generative indicate per ogni item, in relazione alla stessa emozione individuata nel secondo racconto: la tristezza. Tale percorso è stato guidato dall'insegnante che faceva da facilitatore e consulente.

Gli studenti hanno saputo riconoscere le manifestazioni della tristezza espresse dal personaggio lungo il corso della narrazione: l'isolamento della ragazza, il pianto, la debolezza...). Hanno saputo rintracciarne le parole e le descrizioni, individuandone le cause, le conseguenze e le implicazioni. Ragionando sul testo, hanno risposto alle domande suggerite dallo strumento, mostrando in che modo il personaggio esprime, comprende e regola l'emozione in esame. *Emma è innamorata di un ragazzo e non sa se è corrisposta, il dubbio è per lei quasi certezza e ciò le procura una grande tristezza, la logora; Le manca il respiro...; Ha paura del confronto con la realtà, lui la ama oppure no?; Emma non chiede aiuto e si isola e si immagina il peggio...*

Quarta fase: condivisione dei risultati

Ogni coppia di lavoro ha condiviso le riflessioni e le risposte sollecitate dallo strumento VLE in plenaria con la classe radunata in cerchio. In questo modo si è potuto realizzare un confronto, anche appassionato, su alcune riflessioni molto originali di alcuni studenti e arricchire lo sguardo d'insieme. Possiamo affermare di essere riusciti ad ottenere una restituzione del lavoro svolto di tipo *immersivo*, (ancora rifacendosi al metodo ideato e proposto da Moscato), attraverso la rappresentazione teatrale di alcune scene del racconto. Alcuni studenti hanno, infatti, recitato parti del testo per tradurre in comportamenti ed espressioni emotive le scene descritte, come a voler dare conferma della comprensione profonda dei significati dei termini incontrati e in qualche modo sperimentarne l'interpretazione¹⁰. È stata come una conferma dell'avvenuta comprensione e il raggiungimento di una maggiore consapevolezza emotiva da parte dei ragazzi e l'obiettivo del laboratorio di analisi emozionale ci è sembrato raggiunto.

Quinta fase: lavoro autonomo

Successivamente i ragazzi sono stati invitati a lavorare in autonomia (a casa) su un testo ripreso dal romanzo di Dara Mc Anulty *Le "radici ben salde". Diario di un giovane naturalista*, per immergersi in altre emozioni e analizzarne le caratteristiche e la funzione, seguendo la strada tracciata dal lavoro svolto in classe. Questa attività chiedeva loro di mettere in gioco le proprie competenze maturate durante le attività precedenti (quelle linguistiche di comprensione del testo e quelle emozionali di riconoscimento e definizione di un'emozione già esperite a scuola, sul modello indicato dall'insegnante). I ragazzi sembravano entusiasti: avevano sicuramente qualcosa di nuovo da dire e da scoprire durante il percorso e questo è sembrato risvegliare il loro interesse e coinvolgi-

10. Rifacendosi alla Narrazione Emozionale Immersiva di Moscato, si sono ricercati e sostenuti elementi quali la passione, l'entusiasmo, il divertimento, lo stupore per coinvolgere all'esperienza emozionale immersiva del momento, come in un gioco, per ritrovare quegli elementi di libertà e autenticità propri di questo tipo di esperienza.

mento. Gli studenti hanno lavorato alla costruzione degli storyboard del racconto e del tema (v. Figura 4) in completa autonomia, dimostrando una certa abilità nell'utilizzo dello strumento NEI per poi approfondire l'analisi grazie allo strumento generativo VLE, ormai familiare dopo le attività svolte in classe.

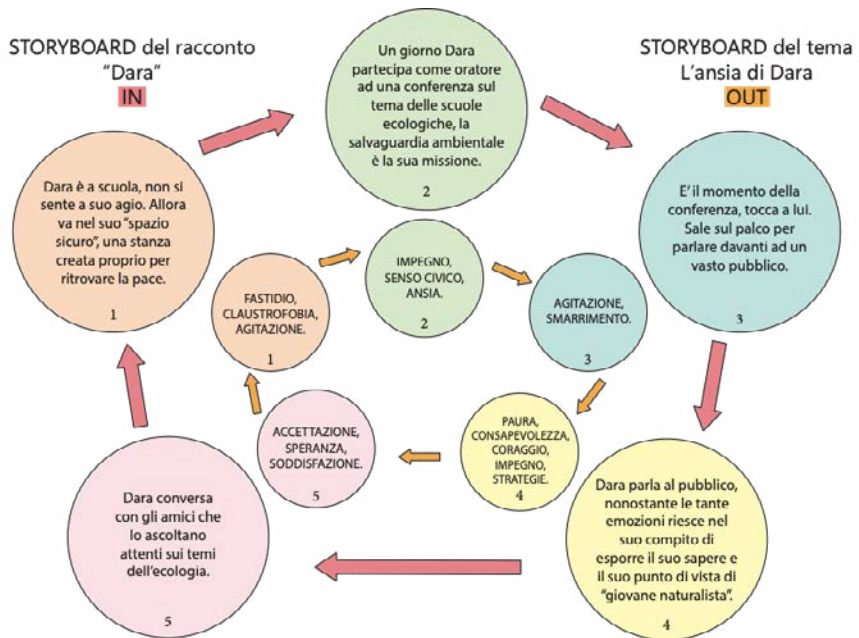


Figura 4

Sesta fase: condivisione

L'ultima fase del lavoro ha visto la restituzione delle osservazioni svolte dagli studenti a casa grazie all'applicazione dei due strumenti, come avevano potuto sperimentare in gruppo in classe sotto la guida dell'insegnante. In piena autonomia gli studenti hanno lavorato con lo strumento VLE e hanno ragionato attraverso le domande generative. Hanno mostrato di saper individuare nel testo le espressioni dell'emozione e si sono fatti guidare alla ricerca delle cause, delle conseguenze e della

funzione dell'emozione provata dal personaggio. Particolare interesse ha destato loro la capacità di regolazione dell'emozione da parte del personaggio. *Dara sembra molto presente nel percepire i segnali del suo stato di agitazione: descrive tutto quello che prova e cerca di mettere in atto strategie conosciute, come quella di fissare una parete vuota in fondo alla sala, per calmarsi, di solito funzionale; Appena si accorge di sudare si toglie la felpa, quando si sente cadere si raddrizza; E' molto motivato perché è un grande appassionato degli argomenti che deve spiegare al pubblico e la sua passione lo sorregge; il personaggio è consapevole delle difficoltà che la prova gli mette davanti, nonostante questo affronta il momento con coraggio.*

Il dibattito conclusivo è stato una tappa importante: momenti di autovalutazione, confronto e celebrazione si sono susseguiti con intensa partecipazione di tutti.

Approdo e contemplazione

È quest'ultima tappa del percorso che ha previsto una riflessione condivisa su tutta l'esperienza laboratoriale, un momento conclusivo del lavoro vissuto dagli studenti proprio come il raggiungimento di un traguardo di maturazione della competenza emotiva, partito dalla iniziale presa di coscienza del loro bisogno di allargare i propri orizzonti interiori.

Gli studenti hanno portato le loro considerazioni mostrandosi aperti e disponibili, raccontando come si sono sentiti, a quali riflessioni personali ha portato questo tipo di analisi e cosa hanno confermato e scoperto di nuovo di questo meraviglioso mondo delle emozioni. I ragazzi hanno potuto riflettere su come, per ogni emozione analizzata, hanno imparato a riconoscere e nominare le emozioni presentate dai personaggi, a rintracciarne il contesto, prenderne in esame le cause, le implicazioni e il grado di adeguatezza mostrato dal personaggio nella regolazione dell'emozione stessa.

A dimostrazione della loro maggiore consapevolezza emotiva, vissuta come riflesso delle emozioni espresse dai personaggi, si sono cimentati

nella creazione di slogan e frasi ad effetto, che potessero rappresentare in breve quell'esperienza emotiva, portando il loro vissuto personale, la loro personale interpretazione. Ecco che l'ansia di Dara ha suscitato frasi come *Ci sono sempre sfide da superare; Prendi più sicurezza in te e non scoraggiarti mai; Difendi te stesso e affronta le tue paure, nonostante tutto; Quello che ami ti guiderà; Non sarà la paura a distruggere il tuo sogno; La forza che spesso non sappiamo di avere; Non chiudiamoci nelle paure; Coraggioso, il ragazzo!; Io non l'avrei mai fatto!; Mi piace 'sto tipo!...*

E per l'ansia di Emma: *A volte l'amore fa male e ci mette in ginocchio; Mi struggo nel dolore; Le mie seghe mentali mi incatenano qui...*

E ancora per la paura di Don Abbondio: *Quel codardo di un prete; Per essere giusti ci vuole coraggio; Che tenerezza, quel pover'uomo...*

Questo lavoro di restituzione in grande gruppo è servito a rendere più evidente e condiviso l'insieme delle riflessioni e dei cambiamenti avvenuti in ognuno dei ragazzi, in una sorta di autovalutazione.

Nel momento della valutazione dell'attività sono state centrali anche le osservazioni svolte in itinere (puntualmente registrate dall'insegnante) e le analisi dei materiali prodotti dagli studenti stessi. Possiamo senza dubbio confermare il potente impatto trasformativo dell'attività leggendo le loro riflessioni (sollecitate proprio allo strumento scelto, il VLE) e confrontandole con i risultati del questionario di ingresso. Si ha proprio conferma che sia stato un importante lavoro di riflessione per gli studenti, una presa d'atto del cambiamento avvenuto dentro di loro: *“Non mi ero mai soffermata su alcuni aspetti delle emozioni umane, come per esempio le conseguenze o se un'emozione può essere o meno adeguata al contesto”, “Quando si prova un'emozione si pensa poco e soprattutto non si considerano gli altri, siamo totalmente presi da noi stessi”, “Mi si è aperto un mondo con questo lavoro...”*

Particolare enfasi è stata data al valore comunicativo e socializzante dell'espressione emotiva, dare nome a ciò che si prova: *A volte non trovo le parole per dire come mi sento e questo mi fa stare male, mi sento solo; Sono contento di aver lavorato per l'arricchimento di un vocabolario delle emozioni; Parlare di emozioni in un modo così preciso, meno astratto (perché siamo andati a cercarle nei personaggi delle storie) mi ha aiutato a capire*

che tutti si provano le stesse emozioni e mi sono sentito meno strano; Ho riflettuto sul fatto che anche gli adulti sono incasinati e non sanno gestire le emozioni: Don Abbondio per esempio nemmeno sa che la sua paura e il suo comportamento sono proprio suoi e incolpa Renzo e Lucia che pretendono di sposarsi.

Alcuni studenti hanno particolarmente gradito la scoperta di strumenti educativi così innovativi quali il VLE e NEI: *è stato bello fare letteratura in modo diverso: lo scopo era cercare sé stessi attraverso la scoperta dei caratteri dei personaggi. Meno noioso e più utile di altre analisi letterarie che ho fatto; Avere dei punti di riferimento per comprendere ciò che proviamo e le parole per descriverlo mi ha fatto sentire più forte ed è aumentata la voglia di capire ancora e ancora; È stato divertente e rassicurante avere delle domande-guida per attuare l'analisi; All'inizio ho fatto fatica a seguire questo lavoro proposto, mi si chiedeva di mettermi in gioco, cercare, dare risposte personali, fare ipotesi... e non ne avevo tanta voglia. Poi però l'ho trovato molto utile perché ci ha costretto a lavorare in modo... puntuale.*

E non sono mancate le emozioni nello scoprire l'utilità del laboratorio svolto: *A scuola si possono imparare cose utili come capire le emozioni, lo trovo più urgente di tanta teoria. In fondo la vita è piena di sfide ed è importante "fare le prove" aiutati da chi ha qualche strumento in più; Per imparare a stare bene dobbiamo affrontare noi stessi e quello che proviamo. Confrontarsi è molto utile; Il laboratorio è stata una bella esperienza per me, non avevo mai fatto un lavoro approfondito sulle emozioni, in un modo nuovo e divertente; Mi sono emozionata nello scoprire me stessa nelle emozioni di Emma. Era come se si parlasse di me quella volta che stavo male; Ora posso dire di avere le idee più chiare, a volte è come se provare emozioni mi facesse vivere in una fitta nebbia.*

A conclusione del laboratorio gli studenti hanno partecipato ad uno spettacolo teatrale, presentato da Giacomo Moscato con il metodo NEI¹¹ di cui è stato esso stesso regista e attore; durante la rappresen-

11. Moscato G. *L'Innominato e altri personaggi minori de "I Promessi Sposi"*, Teatro Fonderia Leopolda, Follonica, 16 Febbraio 2026.

tazione teatrale, seguita con vivo interesse, gli studenti hanno saputo rintracciare elementi del loro percorso di analisi svolto a scuola relativi alla paura di Don Abbondio. Proprio la descrizione del personaggio proposta da Moscato ha permesso loro di operare una sorta di *verifica e conferma sul processo attivato* durante il laboratorio proposto a scuola; e in questo modo di avviare una *rilettura* dello stesso tipo per gli altri personaggi. La Narrazione Emozionale Immersiva, sperimentata a teatro con lo stesso Moscato, ha confermato quanto già i ragazzi avevano avuto modo di intuire durante l'esperienza laboratoriale in classe: è di grande aiuto *vivere* l'emozione altrui, *sentirla* personalmente per comprenderla davvero e per poter, partendo dall'empatia, percorrere un processo di comprensione profonda grazie al quale riuscire ad accogliere l'altro, imparando a collocare le proprie emozioni *in relazione* all'altro. Per questo l'opera teatrale è un potente mezzo evocativo e rispecchiante.

Lo spettacolo è stato un momento importante di autovalutazione conclusiva e riconferma delle consapevolezza attivate durante tutto il percorso formativo del laboratorio. Un piccolo passo, non certo l'ultimo, verso la maturazione di abilità e competenze emotive sempre nuove e verso la ricerca di momenti di confronto e di approfondimento creativi e appassionanti come lo sono stati quelli attivati grazie ai due approcci NEI e VLE. Non ultimo l'augurio di ulteriori collaborazioni, che si spera potranno avvenire con gli ideatori dei metodi, per approfondimenti e nuove opportunità formative.

Riferimenti bibliografici

Bonfiglioli, B.,
2021, *Emma*, in B. Bonfiglioli, *Zucchero e sale*, Equilibri, Modena.

Bruner, J.,
1992, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

Dewey, J.,

2018, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, nuova ediz., Anicia, Roma.

Demetrio, D.,

2012, *Educare è narrare*, Mimesis, Milano.

Jung, C.G.,

2012, *L'io e l'inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino.

Mc Anulty, D.,

2020, *Le "radici ben salde" Diario di un giovane naturalista*, Feltrinelli, Milano.

Moscato, G.,

2024, *La narrazione emozionale immersiva*, in S., Crispoldi (a cura di), *Fare consulenza pedagogica*, Morlacchi, Perugia.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS),

1993, *Life skills education in schools*, in «Bollettino OMS», n. 1.

Salovey, P., Mayer, J.D.,

1990, *Emotional intelligence*, in «Imagination, Cognition and Personality», n. 9, pp. 185-211.

Vygotskij, L.,

2007, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Milano.

CAPITOLO 4.

*Ascoltare l'emozione per aiutare ad aiutarsi.
Helping Professions e processi trasformativi*

La consulenza pedagogica: riflessione e empatia in azione per trasformare l'agire educativo¹

*Esiste un curioso paradosso: quando mi accetto
così come sono, allora posso cambiare.*

C. Rogers

Introduzione

La consulenza pedagogica è una pratica educativa «che solo in anni recenti si è affermata con una sua specificità tra le consulenze di più consolidata tradizione» (Rezzara 2014: 82) e si distingue dalla formazione per il coinvolgimento diretto e personale di coloro che vi si rivolgono in termini di costruzione riflessiva, attiva, generativa², condivisa e partecipata di conoscenza, significati e cambiamento. La consulenza pedagogica ha la finalità di accompagnare il consultante nel processo di coscientizzazione dei propri bisogni in modo da renderlo consapevole – facendo divenire esplicito ciò che è implicito – delle strategie che usa

1. Il presente capitolo utilizza alcuni passaggi dei saggi che chi scrive ha pubblicato in due volumi diversi: S.Crispoldi, 2021c, *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*, Aracne, Roma; S.Crispoldi, 2024, *Fare consulenza pedagogica. Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, Morlacchi, Perugia.

2. Una delle maggiori caratteristiche della generatività è essere un processo morfogenetico: a tutti i livelli infatti parlare di generatività significa produrre nuove forme e si collega al concetto di creatività (*poiein*), cioè la produzione e generazione di nuove idee e oggetti; nel processo generativo si connettono conoscenza, azione, intersoggettività perché conoscenza ed esperienza prendono forma simulando e prevedendo il nuovo entro un orizzonte storico e culturale profondamente intersoggettivo.

per creare e agire convinzioni, attività e ruoli limitanti. Una definizione possibile è: la consulenza pedagogica è una pratica educativa di secondo livello, centrata sui bisogni e non sui problemi, in cui si riflette sull'esperienza per trasformare l'agire educativo; un processo, quindi, capace di promuovere un atteggiamento euristico, narrativo, problematizzante, metacognitivo, metaemotivo attraverso una relazione educativa in cui i soggetti coinvolti, consulente e consultante/i, co-costruiscono soluzioni, competenze ed empowerment, stimolando e orientando processi di cambiamento e trasformativi (cfr. Crispoldi 2021c; Palma 2017; Riva 2021; Negri 2014; Regoliosi 2013; Simeone, 2011). Nei paragrafi che seguono si propone una breve argomentazione delle caratteristiche della consulenza pedagogica.

La consulenza pedagogica come pratica educativa di secondo livello

La consulenza pedagogica si connota come *pratica educativa di secondo livello* che si rivolge principalmente a soggetti adulti che ricoprono ruoli educativi nell'ambito di contesti, situazioni precipuamente educative; rivolge, quindi, la sua attenzione a chi educa, insegna, si prende cura e non all'utente primario cui le cure dei professionisti dell'educazione sono indirizzate. La pratica di consulenza, tuttavia, è definita di secondo livello non solo perché è rivolta ad un soggetto che svolge un ruolo educativo a sua volta, ma anche perché propone un modo per affrontare un problema che non si traduce nella ricerca della risposta alla domanda, ma nella ricerca del *significato della domanda*; è un processo riflessivo e metacognitivo in quanto «crea un livello secondo, un luogo, una cornice apposita per poter “pensare il pensiero” di quella certa situazione [...] affinché i pensieri possano costruirsi al di fuori delle pressioni delle contingenze, delle emergenze e dell'ansia conseguente, che spesso impedisce di pensare» (Riva 2021: 47).

Consulenza di processo e dispositivo riflessivo complesso

La consulenza pedagogica si caratterizza come *azione pedagogica complessa* poiché l'esperienza educativa che promuove è costituita da una serie di dimensioni interrelate (personali, emotive, sociali, ideologiche, politiche, ecc.) che educatori, insegnanti e genitori spesso faticano a gestire nella quotidianità. La consulenza pedagogica può essere considerata un *dispositivo complesso* (Massa 1992; Palma 2017) perché opera attraverso un *setting*³ che ha lo scopo di favorire *sguardi* e *posture* dotati di un senso nuovo, funzionale e coerente alla progettazione delle azioni future, attraverso il riconoscimento della *molteplicità* degli elementi *interrelati* che influiscono sull'agire educativo. La consulenza, infine, è un'azione educativa complessa perché vuole «rendere riconoscibili le singole parti e le loro funzioni, cogliere *i rapporti dinamici tra le parti* e considerare la *relazione* tra esse in un piano d'azione unitario e coerente in grado di dare significato a tutti gli elementi considerati» (Rezzara 2017).

La consulenza pedagogica, quindi, si incarica di sostenere e supportare la professionalità educativa – sia dal punto di vista cognitivo e metacognitivo che socio-emotivo, affettivo e metaemotivo – a prendere coscienza degli strumenti e delle competenze necessarie a gestire quella complessità. In questo senso, «il consulente pedagogico [...] può offrire un contributo prezioso per promuovere una lettura dell'esperienza educativa; per interpretare e mettere a tema gli aspetti di problematicità e fatica nella gestione del proprio lavoro; per sottrarre all'ovvio e sottoporre a riflessione critica le dimensioni strutturali e costitutive dell'e-

3. Il setting in questo senso è una sorta di *contenitore* reale e relazionale nel quale sono individuabili alcuni elementi costanti: una *situazione interattiva*, che ha carattere di scambio tra due o più persone – partecipanti *attivi* a un processo di conoscenza per lo più di tipo *dialogico* –, situata in un particolare *contesto* che la connota e la definisce e che diventa *spazio condiviso* per la co-costruzione di significati, di esperienze, di apprendimento, spazio che consente di superare l'asimmetria di ruolo in quanto rimanda al concetto di *circolarità* presente nelle più recenti teorie sulla comunicazione e permette quindi la continuità tra *momento conoscitivo* e *momento trasformativo* all'interno del processo (cfr. Bassa Poropat, Chicco, Amione 2003).

sperienza educativa di primo livello» (Palma 2017: 8). Ciò al fine di promuovere consapevolezza e cambiamento, che si realizzano con azioni di «*affiancamento esperto* e di produzione intersoggettiva di nuovo sapere e competenze» (Rezzara 2017: 56). Infatti, la funzione particolare della consulenza è quella di *oggettivare, problematizzare* e far *ri-conoscere* le situazioni educative oggetto della consulenza, stimolando la riflessione, l'atteggiamento metacognitivo e la comprensione profonda di esse per accompagnare il soggetto nella ricerca di posture, sguardi e significati diversi capaci di dare all'esperienza forme e narrazioni nuove, più funzionali e coerenti alla gestione della situazione educativa. Si tratta, in altre parole, di aiutare a mettere in discussione il modo – costruito negli anni da soggetti adulti e, per questo, ormai strutturato e stratificato in un agire (agito) spesso non consapevole e ripetitivo – con cui i soggetti interpretano le esperienze che stanno vivendo e, successivamente, far emergere alla loro consapevolezza un modo di pensare, sentire e agire più consono al presente e al futuro.

Il carattere complesso della consulenza pedagogica sta, allora, nei concetti stessi di *formazione* e *trasformazione*: sta nel costante esercizio, da parte sia del consulente che del consultante all'interno del setting di consulenza, di un atteggiamento di tipo euristico, riflessivo e generativo, funzionale al riconoscimento, svelamento, orientamento e ricomposizione di situazioni educative e di percorsi nella loro complessa unicità. La consulenza lavora, cioè, sulle *dinamiche di trasformazione* (Mezirow 2003), grazie alle quali si accetta di modificare il proprio modo abituale di agire, uscendo dalle cornici che noi stessi abbiamo costruito (Sclavi 2003), in un processo nel quale comprensione e cambiamento sono strettamente intrecciati.

La complessità del processo consulenziale diventa, quindi, speculare a quella dei contesti cui si rivolge e, per questo, necessita di approcci metodologici, strategie e azioni che rispondano agli stessi criteri della complessità; la comprensione della moltiplicazione dei livelli da cui guardare richiede, cioè, un approccio multifocale e interdisciplinare.

Data la sua complessità, la consulenza pedagogica è ovviamente una *consulenza di processo* (Schein 2001), quindi problematizzante, generati-

va, relazionale, dinamica, aperta più che prescrittiva o solo informativa e strumentale. L'attenzione al *processo* piuttosto che al *prodotto*, a ciò che accade nel "farsi" della consulenza, è l'essenza di una formazione che trae ispirazione e competenze dall'accogliere la natura incerta e creativa del cambiamento; e un processo teso al cambiamento rende consapevole il soggetto della sua capacità di evolvere, anziché della sua possibilità di assumere comportamenti già definiti in base a modelli e standard di efficacia. In altre parole, la consulenza di processo «non analizza solo l'effetto dell'azione, ma anche il modo in cui essa si dà, non solo il "cosa", ma anche il "come". La consulenza diviene allora occasione di pensiero e riflessione per i consultanti sul modo di interpretare il proprio ruolo e sulla possibilità di interpretarlo altrimenti» (Palma 2017: 26). La consulenza di processo ha messo in crisi un modello di relazione consulenziale basato sulla necessità di *expertise*, di un sapere esperto con ruolo direttivo e spesso unidirezionale basato sulla risoluzione dei problemi e sulla dipendenza di chi chiede aiuto da chi aiuta.

Aver cura per favorire la capacità di agire: consulenza pedagogica come approccio capacitante

La consulenza pedagogica è una *Helping Profession* (Brancaleone, Buffardi, Traversa 2008) per *problemi educativi emergenti*⁴ che attengono alla *cura*, all'*educazione* e al *saper stare in relazione*⁵.

4. La richiesta di educazione attualmente si amplia in azioni pedagogiche: di sostegno alla professionalità educativa, sostegno alla genitorialità, rischio *burn-out*, riflessione sul ruolo e sull'agire professionale, clima relazionale e competenza emotiva all'interno dei team educativi, innovazione didattica, rapporto tra aspetti organizzativi e pedagogici, ruolo di coordinamento pedagogico, continuità e comunità educante, povertà educativa, alla supervisione di percorsi educativi e/o lavorativi, a processi di progettazione, ri-progettazione o rinnovo di nuovi servizi (per esempio i servizi rivolti alla fascia 0-6 anni) con un'attenzione particolare al concetto estremamente attuale e necessario di *sostenibilità*.

5. *Saper stare in relazione* è una competenza fondamentale della professionalità educativa, che richiede anche una buona competenza emotiva, sulla quale però

Assume, quindi, la forma (che condivide con altre helping professions) della *relazione di aiuto* che può essere definita come un processo nel quale non c'è semplicemente chi ha un disagio e chi può aiutare, ma ci sono due o più soggetti profondamente coinvolti in una relazione interpersonale e impegnati a negoziare significati e a co-costruire apprendimento e cambiamento. La relazione di aiuto parte evidentemente da una situazione asimmetrica, quindi intrinsecamente educativa, tra consultante e consulente, ma presenta elementi di scambio e *reciprocità* molto forti e necessari che portano ad una *complementarità* di ruoli tra i soggetti impegnati nella relazione per favorire l'autonomia e l'autodirezione del consultante nella risoluzione della situazione problematica attraverso il riconoscimento delle proprie risorse interne. In questo senso, la consulenza si configura come una vera e propria *arte maieutica*. Il suo obiettivo centrale è attivare processi che permettano a ciascuno di far emergere le proprie potenzialità e di prenderne piena consapevolezza. Questo "tirar fuori", che richiama l'etimologia stessa del termine *e-du-cere*, è ciò che rende la consulenza una pratica spiccatamente educativa.

Il consultante è dunque il *protagonista* della relazione di consulenza e del proprio cambiamento; tale relazione non può che essere caratterizzata da fiducia, responsabilità e partecipazione e l'obiettivo non è quello di "guarire" una persona, ma di aiutarla a crescere in un cammino di sempre maggiore comprensione e consapevolezza di sé, in altre parole di *aiutarla ad aiutarsi*. Ed è proprio tale funzione di sostegno, di *scaffolding* che stimola nel consultante la comprensione e risoluzione autonoma dei problemi; si riconosce qui, immediatamente, la matrice rogersiana dell'intervento consulenziale, secondo la quale se una persona si trova in difficoltà il miglior modo per sostenerla è favorire la sua comprensione della situazione vissuta, aiutarla a definire il problema e a imparare a gestirlo, alimentando il senso di responsabilità nelle scelte autonome necessarie a tal fine. La posizione fiduciosa e attiva, anzi pro-attiva, del soggetto in difficoltà nel sapersi potenzialmente autodirigere presuppone

non si riflette forse a sufficienza e che molto spesso viene data per scontata (cfr. Crispoldi 2016; Crispoldi 2021b).

ne due concetti rogersiani fondamentali: *l'accettazione incondizionata del cliente* e un *atteggiamento non giudicante* per manifestare *la fiducia nelle sue possibilità*. Con il modello rogersiano, quindi, l'attenzione, prima concentrata sul consulente, si sposta sul *cliente*; il consulente assume, all'interno della relazione e del setting, il ruolo di *facilitatore e mediatore* nel percorso di autoconsapevolezza e di *empowerment*⁶ delle risorse del cliente, avendo cura di «facilitare l'esplorazione delle mete educative del soggetto, degli eventuali ostacoli che ne impediscono il raggiungimento e delle emozioni che la persona vive in quella determinata situazione» (Simeone 2004: 85). In tal modo il consulente offre alla persona che fruisce dell'intervento l'opportunità di esplorare, scoprire e rendere chiari gli schemi di pensiero e di azione, le sue *prospettive di significato*, per prendere consapevolezza di sé e sviluppare una concreta capacità di azione facendo leva sulle proprie risorse, sui propri bisogni e desideri e pervenendo ad un grado maggiore di benessere (concetto di *agency*⁷); l'efficacia pedagogica di questo approccio risiede nella sua capacità di trasformare il racconto di sé in una occasione di crescita, in una azione intenzionale e consapevole che consente alla persona di agire in modo autonomo nel contesto della situazione problematica, orientando le proprie scelte e incidendo attivamente sul proprio percorso esistenziale e sull'ambiente circostante. Attraverso la verbalizzazione e l'azione sui propri vissuti, la persona acquisisce una nuova consapevolezza delle proprie potenzialità, imparando a proiettare scenari di vita al contempo

6. Il termine *empowerment* indica un processo di crescita, individuale e di gruppo, basato sull'incremento della *stima di sé*, dell'*autoefficacia* e dell'*autodeterminazione* per far emergere risorse non riconosciute e portare il soggetto a prendere consapevolezza del proprio potenziale; esso è quindi un processo di "ossigenazione" e rinforzo di abilità, caratteristiche, atteggiamenti, risorse ecc. L'*empowerment* è un costrutto che, in base alla tripartizione di Zimmerman, si declina in: psicologico-individuale, organizzativo, socio-politico e di comunità. Questi tre livelli sono strettamente interconnessi fra di loro (cfr. Zimmerman 1990).

7. Il concetto di *agency*, tradotto in italiano *agentività*, è la *capacità di agire* intenzionalmente, influenzando attivamente il contesto in cui ci si trova, anziché limitarsi passivamente a reagire agli stimoli. È basato sulla teoria di Albert Bandura e presuppone consapevolezza e un senso di autoefficacia nel raggiungere gli obiettivi personali.

realistici e desiderabili. Questo esercizio narrativo potenzia l'autodeterminazione: il soggetto non è più un destinatario passivo di eventi, ma diventa un protagonista attivo, capace di compiere scelte consapevoli e di abitare con responsabilità il proprio percorso esistenziale (Sgambelluri, Placanica 2025). In questo senso, la consulenza pedagogica ha tutte le caratteristiche di un *approccio educativo capacitante*⁸. L'approccio capacitante della consulenza pedagogica prevede una costante *cooperazione* tra consulente e consultante, uniti insieme in un cammino – lastricato di fiducia, empatia e autenticità – che si costruisce mentre si percorre; in tal senso, la responsabilità dei singoli diventa *co-responsabilità* nel tracciare un percorso all'interno del quale obiettivi e strategie devono essere negoziati e costruiti insieme. Il consultante, in altre parole, deve assumersi, al pari del consulente, la responsabilità del proprio disagio o del bisogno vissuto e, contemporaneamente, della volontà di spendersi nell'affrontarlo e risolverlo in modo autonomo e personale, sostenuto e accompagnato dal consulente; non delega quindi la responsabilità della sua crescita al consulente, ma si fa co-promotore del processo di empowerment delle proprie capacità e abilità, le quali all'interno del setting possono trasformarsi in risorse e competenze capaci di alimentare una *trasformazione dello sguardo* (Formenti 2014) sulla realtà, un concreto *apprendimento trasformativo*. Il rapporto tra responsabilità e processo di empowerment del consultante, del resto, è teso proprio a significare la dicitura “aiutare ad aiutarsi”, tipica della consulenza di processo e quindi della consulenza pedagogica di cui parliamo.

L'empowering setting della consulenza pedagogica

La consulenza pedagogica *prende corpo*, quindi, all'interno di una *relazione autentica* che ne costituisce l'*empowering setting*⁹, inteso come

8. Vedi il capitolo secondo della prima sezione del presente lavoro.

9. Per essere considerato *empowering*, un contesto o un setting deve comprendere sia un *processo* di potenziamento, caratterizzato da partecipazione e sviluppo alla costruzione di capacità, sia esiti di potenziamento, per esempio maggio-

«luogo e atmosfera in cui i problemi possono essere discussi, chiariti e compresi» (Simeone 2004: 142) o come *ambiente di apprendimento costruttivista*¹⁰ nel quale si co-costruisce consapevolezza, significato, cambiamento attraverso una postura problematizzante e riflessiva, metacognitiva e metaemotiva. Una delle caratteristiche principali di una relazione educativa *autentica* è proprio la centralità del concetto di *cura* (aver cura, prendersi cura, l'aver a cuore), così importante all'interno del processo consulenziale; infatti, e sembra importante chiarire tale equivoco semantico, il termine consulenza non significa “dare consigli” o “consigliare”; piuttosto l'etimologia del termine conduce al verbo *consulo* nel suo valore di avere cura, venire in aiuto (Di Fabio 1999).

All'interno del setting di consulenza si percepiscono, si riconoscono e si dà voce a emozioni, sentimenti, talenti, desideri e dubbi che prendono forma in uno *spazio di cura dedicato* all'espressione, al confronto, alla riflessione, all'apprendere ad avere fiducia nelle proprie capacità mentre si riconosce la forza della relazione e del classico concetto buberiano dell'*Io che si fa Io nel Tu*. Nel setting di consulenza ci si racconta, costruendo e intrecciando storie che utilizzano linguaggi diversi e integrati e che sono capaci di dare senso e significato a esperienze, relazioni e percorsi lavorativi, professionali e di vita.

re controllo sugli eventi individuali, aumentate capacità e accesso alle risorse (cfr. Valenzano 2020). I concetti di empowerment e empowering setting chiarisce a livello operativo quello più ampio di contesto capacitante e *capabilities approach*.

10. Concetto centrale del costruttivismo è l'idea che conoscere significa *proporre un mondo* più che descriverlo; la conoscenza, che ha carattere sistemico, è un processo complesso in cui l'individuo costruisce e trasforma continuamente il suo mondo e se stesso (cfr. Bassa Poropat, Chicco, Amione, 2003: 33). Su questa base un ambiente di apprendimento costruttivista è uno spazio di azione, un contesto di attività “intenzionalmente” proposte e organizzate attraverso la collaborazione continua e la condivisione di obiettivi e percorsi con chi apprende, creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, competenze e fortemente focalizzato sull'esperienza del soggetto che apprende e sui suoi processi riflessivi e metariflessivi capaci di dare senso a quell'esperienza e favorire un apprendimento trasformativo (cfr. Crispoldi, 2021a: 108).

Ciò su cui si disegna e si progetta l'azione di consulenza pedagogica è proprio la *storia* delle persone e la *relazione* tra le persone e tra le storie: il percorso che il consultante compie è, infatti, una *narrazione dialogica* in cui si inserisce lo sguardo del consulente per co-costruire una nuova storia. Dunque, la narrazione intesa come categoria formativa e i percorsi narrativi, che si sostanziano attraverso tutti i *linguaggi* atti a narrare, come strumento pedagogico: «la narrazione ci viene in aiuto. Come risorsa educativa, come spazio di incontro, come occasione di confronto. Viene in aiuto dentro la relazione, quale atteggiamento all'educare che non è metodologia ma è metodo, chiave di lettura per accostarsi alle storie di crescita e farne delle *storie in crescita*» (Biffi 2012: 87). L'intervento di consulenza è, allora, una *rete di molte storie* e porta con sé la responsabilità di aiutare coloro che hanno bisogno di raccontare e di raccontarsi o che devono imparare a farlo: utilizzare *parola, gesto, segno, espressione di sé* per narrare la propria e altrui storia diviene un atto di emancipazione, crescita e cambiamento.

Il setting di consulenza può diventare, in quest'ottica, un *laboratorio*¹¹ *di relazioni e di percorsi narrativi*, un luogo reale e simbolico, nel quale far interagire narrazione e educazione, relazione e incontro autentici per riflettere sull'esperienza costruendo esperienza, per assumere ruoli che svelano *possibilità* e non solo *vincoli*, per cimentarsi, sperimentare, mettersi in gioco, partecipare, condividere, costruire dialogo, relazioni complesse e cambiamento.

Se è vero, come afferma Luigina Mortari, che «il vissuto è il modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo [mentre] l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso» (Mortari 2019: 15), allora il *setting* di consulenza pedagogica, divenuto

11. Il laboratorio sembra essere lo strumento-contenitore più adatto e coerente per promuovere i processi di crescita e di trasformazione di cui stiamo parlando; esso è uno spazio pensato e organizzato per favorire la scoperta, la libera espressione, anche affettiva e emotiva, di esperienze e attitudini, favorendo un *apprendimento esperienziale* e un cambiamento che si realizzano nella concretezza dell'esperienza reale, narrata o simulata.

laboratorio per narrare e costruire esperienza e relazione, ha un compito educativo, formativo ed evolutivo importante perché conferisce e restituisce all'esperienza lavorativa, professionale e di vita del consultante senso, significato e direzione, ma anche conoscenza, competenza, energia, entusiasmo, orizzonte, progetto, pensiero, risalto, memoria, novità, creatività e quindi empowerment¹². Poiché, inoltre, è più efficace parlare di esperienza, e soprattutto delle emozioni e dei sentimenti che sempre la accompagnano, ricorrendo a un linguaggio metaforico e analogico – e intendendo il lavoro formativo come un processo simbolico e narrativo complesso, radicato nell'esperienza del corpo e nei linguaggi estetici e in grado di costruire pratiche condivise (Formenti, 2017) –, il percorso di consulenza si avvale, all'interno del setting, anche di metodi, tecniche e linguaggi altri rispetto alla sola parola: strumenti, cioè, di tipo narrativo, artistico, corporeo come l'autobiografia, la fotobiografia, l'utilizzo di lettere, testi, racconti¹³, poesie, sceneggiature, il linguaggio e la pratica teatrale, le immagini e le opere d'arte, la danza e l'espressione corporea e in generale tutte le forme narrative e autonarrative che utilizzano e integrano linguaggio verbale, non verbale e altre tipologie di linguaggi. Infatti, «se è vero che il linguaggio verbale può descrivere e comunicare l'esperienza emotiva, tuttavia non può esprimerla in maniera diretta; tale forma di espressione diretta è propria del linguaggio artistico (musicale, visivo, poetico, ecc.) e del comportamento espressivo non verbale (facciale, gestuale, ecc.)» (Ricci Bitti, Bonfiglioli 2008: 63). È importante, inoltre, che i diversi linguaggi si integrino per garantire una comprensione globale dell'esperienza poiché «mentre l'espressione è una componente

12. Ciò soprattutto se la cornice entro la quale si sostanziano i processi riflessivi è rappresentata da conoscenze e metodi della *embodied cognition* (Shapiro 2011) e dell'*art based research* (Leavy 2017) che «sostengono nella ricerca di una riflessività intesa come *reflexivity*, ovvero un processo incorporato ed estetico che va oltre la *reflection* di carattere meramente intellettuale» (Formenti, Luraschi, Rigamonti 2017: 5).

13. In particolare, la letteratura si serve di stimoli analogici che favoriscono un accompagnamento gentile della persona e costituisce un contenitore universale e condiviso di storie che raccoglie e potenzia le storie personali, contribuendo a costruire altre narrazioni e significati. Per ampliare tale concetto si rimanda alla seconda sezione del presente volume: capitolo 2.1, 2.2, 2.3.

della risposta emotiva, la comunicazione delle emozioni o sulle emozioni è un processo che agisce sugli effetti della risposta emotiva» (Ibidem).

La narrazione come approccio nella consulenza pedagogica risponde, allora, ad una duplice esigenza: da una parte, consentire al consultante di narrare di sé, di raccontare la propria esperienza cercando significati evolutivi condivisi, dall'altra, essere stimolo complesso e creativo per alimentare processi riflessivi e generativi capaci di evocare orizzonti ulteriori e cambiamento possibile.

Ascoltare empaticamente

Poiché qualsiasi narrazione presuppone un *orecchio che ascolta* e che dà valore a quanto si comunica, nella relazione di aiuto diventa particolarmente importante prestare attenzione alla *qualità* dell'ascolto e all'*atteggiamento* di chi ascolta. Il consulente pedagogico ha, infatti, il delicato compito di aiutare il soggetto a chiarire i suoi pensieri, le sue emozioni e i suoi sentimenti, anche nascosti, e deve essere in grado di mettere il consultante nella condizione di potersi esprimere liberamente, di sentirsi ascoltato, accettato e compreso. È questo lo scopo di quello che Rogers chiama *ascolto attivo* che agisce in un clima empatico – e diviene anzi sinonimo di empatia – rappresentando una delle peculiarità metodologiche delle pratiche di consulenza.

L'ascolto è un elemento essenziale e centrale in ogni relazione educativa e di aiuto; Roger Kroth (Kroth 1975) parla di ascolto attivo in relazione ad altre tipologie di ascolto, proponendo un modello che mette in evidenza, e a confronto, le caratteristiche di un ascolto attivo e di un ascolto passivo: l'autore individua quattro modalità di ascolto di cui una soltanto consente di realizzare una comunicazione autentica tra due o più interlocutori. Mentre nelle prime tre modalità di ascolto la centratura è sull'ascoltatore che può impegnarsi più o meno attivamente nell'ascolto, ma rimane sempre orientato su sé stesso, «l'ultima tipologia è l'ascolto attivo, in cui la centratura è sulla relazione e in cui il narratore e l'ascoltatore sono entrambi coinvolti in essa.

In tempi più recenti Thomas Gordon ha proposto un modello nel quale l'ascolto attivo non consiste *semplicemente* nel prestare attenzione, nel far parlare l'altro senza interromperlo, ma nel *porsi in ascolto*, «con le orecchie con il cuore e con la mente», mostrandosi attenti e accoglienti sia a livello verbale che non verbale per costruire una significativa relazione con l'altro (Gordon 2014).

L'ascolto attivo e profondo è un atteggiamento che richiede al consulente impegno e sforzo nel porre attenzione verso l'altro, mettendo in secondo piano i propri punti di vista, i propri vissuti e accettando l'*incongruenza* rispetto ai propri modi di conoscere, interpretare e rappresentare la realtà. E proprio sul valore dell'incongruenza Marianella Sclavi (Sclavi 2003) ha costruito un metodo di ascolto per la gestione della comunicazione nel processo di conoscenza dell'altro che considera gli ostacoli alla comunicazione, e le emozioni che li accompagnano, come *segnali* capaci di *incuriosire* e portare alla scoperta di altri mondi possibili; ciò permette di superare un atteggiamento autoreferente e rigido su punti di vista e convinzioni diverse dalla proprie, non funzionale alla costruzione di una relazione empatica con l'altro. L'ascolto comprensivo e attivo del consulente può essere messo in pratica, infatti, solo se il consulente è capace di *empatia*, di mettersi nei panni dell'altro, di vedere e “sentire”¹⁴ le cose dal suo punto di vista pur senza sostituirsi o annullarsi nell'altro.

Le caratteristiche del setting fin qui delineate sottolineano non solo l'importanza di individuare determinati comportamenti, atteggiamenti e competenze che il consulente pedagogico deve mettere in atto per sostanziare la professionalità, ma anche la necessità di formarli adeguatamente, con i percorsi di base e in servizio, e di sottoporre a supervisione periodica il proprio agire professionale. La comunicazione non direttiva, il colloquio rogersiano, le caratteristiche dell'ascolto attivo e dell'empatia, le competenze comunicative, narrative, socio-emotive e relazionali, ecc. sono tra gli elementi della professionalità su cui si fonda la qualità del lavoro del consulente e della relazione di aiuto che propone; molto importanti tra le

14. Per un interessante approfondimento del concetto di empatia cfr. Boella 2006.

competenze richieste al consulente sono anche le cosiddette *capacità negative* cioè «quelle qualità che consentono al consulente di fronteggiare le situazioni di crisi sapendo sostare nell'incertezza e nel vuoto, senza cedere nella tentazione di ricercare soluzioni affrettate o di comodo»; (Arcari 2007; 53) in questo senso, è necessario in primis aver cura di sé per poter essere autentici nell'aver cura dell'altro, avere una buona consapevolezza emotiva per regolare le proprie emozioni e i propri stati d'animo ed esercitare empaticamente un ascolto attivo, gentile e paziente.

Riferimenti bibliografici

Arcari, A.,

2007, *Emozioni a scuola*, in S. Kanizsa (a cura di), *Il lavoro educativo: L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori, Milano.

Bassa Poropat, M.T., Chicco, L., Amione, F.,

2003, *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*, Carocci, Roma.

Biffi, E.,

2012, *Narrazione e sapere pedagogico*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano-Udine.

Boella, L.,

2006, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Brancaleone, F., Buffardi, G., Traversa, G.,

2008, *Helping. Le professioni d'aiuto: dall'antropologia esistenziale alla consulenza filosofica*, Edizioni Melagrana, San Felice a Cancellò.

Canevaro, A., Chierigatti, A.,

2006, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.

Crispoldi, S.,

2024, *Fare consulenza pedagogica, Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, Morlacchi, Perugia.

2021a, *Dall'insegnamento all'apprendimento: lo studente al centro*, in A. Morganti (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ESI, Napoli.

2021b, *La qualità delle relazioni tra educatori e bambini e tra educatori*, in M. Sannipoli (a cura di), *La valutazione della qualità nei servizi 0-6. Un percorso partecipato*, Franco Angeli, Milano.

2021c, *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*, Aracne, Roma.

2016, *Prendersi cura delle emozioni nella relazione educativa*, in S. Crispoldi (a cura di), *Cuore mente mano. Il senso della cura nei servizi educativi 0-6 anni*, Aracne, Roma.

Di Fabio, A.,

1999, *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*, Giunti, Firenze.

Formenti, L.,

2014, *Per una pedagogia dello sguardo e degli sguardi*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini Scientifica, Milano.

Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A.,

2017, *L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria*, in «Enciclopadeia», n.48, a. XXI.

Gordon, Th.,

2014, *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*, La Meridiana, Bari.

Kroth, P.,

1975, *Communicating with parents of exceptional children*, Love, Denver.

Leavy, P.,

2017, *Handbook of Arts-Based Research*, Guildford Press, New York.

Massa, R. (a cura di),

1992, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.

- Mezirow, J.,
2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari, L.,
2019, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Negri, S., (a cura di),
2014, *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma.
- Palma, M. (a cura di),
2017, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Regoliosi, L. (a cura di),
2013, *Il counselling psicopedagogico. Modelli teorici ed esperienze operative*, Carocci, Roma.
- Rezzara, A.,
2014, *Voce "Consulenza pedagogica"*, in W. Brandani, S. Tramma (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, pp. 82-87.
2017, *Consulenza come formazione*, in M. Palma (a cura di), *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Ricci Bitti, P. E., Bonfiglioli, L.,
2008, *Il ruolo delle terapie espressive nella regolazione emozionale*, in O. Albanese, M. Peserico (a cura di), *Educare alle emozioni con le artiterapie o le tecniche espressive*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Riva, M.G.,
2021, *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Franco Angeli, Milano.
- Schein, E.H.,
2001, *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.

Sclavi, M.,

2003, *Arte di ascoltare mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.

Sgambelluri, R., Placanica, F.,

2025, *Il Progetto di Vita. Verso un paradigma integrato tra Universal Design for Transition e Life Designing*, in «Education Sciences & Society», n. 2.

Shapiro, L.,

2011, *Embodied cognition*, Routledge, London.

Simeone, D.,

2004, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e pensiero, Milano.

Valenzano, N.,

2020, Logiche d'azione e contesti capacitanti nel lavoro educativo di comunità. Una ricerca in una valle alpina, in «Formazione & Insegnamento», n.1, a.XVIII, pp. 543-553.

Zimmerman, M.A.,

1990, *Toward a theory of learned hopefulness: a structural model analysis of participation and empowerment*, in «Journal of Research in Personality», n. 24.

Empatia e comunicazione non-violenta come dimensioni filosofiche capacitanti nelle interazioni educative

*Nel vortice vivente da più d'una
calma di mani avemmo tregua e bene.
Né violenza di mondo né dura tenebra
raderanno la luce, il ramo che fu bianco
all'improvviso di là dal muro.*

(Guido Ceronetti, Sono fragile, sparo poesia)

Introduzione

Lo scopo del presente lavoro è rintracciare i punti di tangenza tra la postura etica dell'aver cura e la fenomenologia dell'empatia, individuando nella Comunicazione Nonviolenta il dispositivo tecnico e valoriale capace di tradurre queste speculazioni in una prassi virtuosa nelle interazioni educative.

È necessario specificare che non si tratterà di discutere in chiave comparativa o polemica le diverse teorie dell'empatia o della nonviolenza, ma di offrire un taglio intenzionalmente costruttivo, volto a mostrare come alcuni spunti filosofici possano essere assunti come fondamenti operativi, quindi con intento di favorire un'ispirazione sostanzialmente metacognitiva, ossia capace di pensare il pensiero che educa.

1. Dottore di Ricerca in *Etica della Comunicazione, della Ricerca Scientifica e dell'Innovazione Tecnologica*, cultore della materia in *Pedagogia Sperimentale e Consulenza Pedagogica* (PAED 02/B), in *Filosofia Teoretica* (M-FIL 01/A) e *Storia della Filosofia II* (M-FIL 06) presso Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF.

Lo sfondo teorico adottato prende le mosse da una prospettiva di ricerca fornita negli ultimi anni da Silvia Crispoldi, che legge l'agire pedagogico come una pratica sapiente e multi-espressiva, volta a sottrarre l'agire educativo alla banalizzazione tecnicistica mediante un approccio socio-costruttivista e vicino all'espressività artistica come fonte di autenticità. Attraverso questa cornice, analizzeremo le risonanze ontologiche di Luigina Mortari e quelle fenomenologiche di Laura Boella; in seconda battuta affronteremo degli ostacoli contemporanei al pieno sviluppo di empatia e non-violenza per poi approdare, infine, alla proposta di Marshall Rosenberg, intesa come lo strumento per inibire in modo efficace ogni sottile insinuarsi della violenza nella comunicazione.

In sede conclusiva, si tratteggerà un sunto che avrà lo scopo di perimetrare la connessione fra i saperi posti in questione per uno specifico pedagogico utile allo statuto epistemologico delle interazioni educative.

Per un inquadramento teorico: dal socio-costruttivismo all'apertura etica verso l'empatia

L'architettura pedagogica di Silvia Crispoldi cui facciamo riferimento si afferma come un approccio teorico generativo, ossia volto alla fioritura dell'umano. Concependo l'apprendimento non come mero deposito di saperi, ma come un processo socio-costruttivista in cui conoscenza, azione e intersoggettività vengono abbracciate in un medesimo contesto di dinamismo teorico e pragmatico.

In questa cornice, il soggetto che apprende non è un ricevente inerte, bensì un protagonista "in azione" che modella proattivamente il proprio sapere e le proprie competenze attraverso un'interazione dinamica con la realtà. L'agire educativo, dunque, rifugge la tentazione di una risoluzione meramente tecnica dei problemi per farsi dispositivo euristico, capace di distillare nuovi e vitali significati a partire dalla riflessione critica sull'esperienza vissuta. Da qui la centralità della narritività esplorata nelle dimensioni della metafora, del corpo, del colore, del teatro come supporti di senso e sensibilità (Crispoldi 2021).

Il cuore pulsante di tale proposta risiede nella trasformatività di matrice mezirowiana: l'apprendimento si configura come un atto di *empowerment* che scaturisce dal coraggio di mettere radicalmente in discussione i propri *habitus* e le “prospettive di significato” consolidate (Mezirow 2003). Questa metamorfosi esistenziale è sovente innescata da un “dilemma disorientante”, un'impasse biografica che, se abitata con consapevolezza, obbliga il soggetto a rinegoziare la propria presenza nel mondo. Per governare questa densità di storie individuali senza cedere a semplificazioni riduzionistiche, Crispoldi integra il costrutto di “semplicità” mutuato da Alain Berthoz. Essa è la raffinata proprietà dei sistemi viventi di rendere decifrabile la complessità attraverso una combinazione di regole semplici e flessibili, garantendo l'adattamento creativo tramite la vicarianza, ovvero la disponibilità di una pluralità di soluzioni possibili di fronte a una medesima sfida esistenziale (Berthoz 2011).

Tali categorie non rimangono confinate nell'astrazione teorica, ma divengono le coordinate metodologiche per calare le skills capacitanti entro il “corpo vivo” della relazione educativa, sottraendola alla sterilità di logiche puramente calcolanti. In questo orizzonte, la sfera affettiva e l'empatia cessano di essere percepite come interferenze irrazionali per divenire autentici veicoli capacitanti, pilastri di una “maieutica dell'esistenza” fondata sull'ascolto inteso come virtù accogliente. L'agire pedagogico abbraccia così la visione del *Capabilities Approach*.

In questi spazi intenzionali di crescita, il sostegno (*scaffolding*) non è esclusivamente cognitivo ma profondamente emotivo-affettivo, volto a supportare quel ventaglio di risorse che la persona può impiegare operativamente per una libertà generativa (Crispoldi 2024). L'opportunità è quella di approdare a una dimensione di responsabilità sociale: l'emancipazione del talento del singolo diventa il presupposto per un'interazione consapevole nella comunità educante, promuovendo la convivenza civile e il benessere collettivo.

In questo solco tracciato dalla trasformatività intesa in prospettiva socio-costruttivista, l'agire educativo trova a nostro giudizio un suo “osigeno” epistemologico in alcuni passaggi cruciali della proposta di Luigina Mortari, la quale eleva la relazione da mera erogazione di saperi

a una postura etica orientata alla fioritura dell'umano. Se la visione di Crispoldi definisce il perimetro di un ambiente capacitante, Mortari ne occupa il nucleo più intimo attraverso l'etica dell'aver cura, intesa come quella «pratica esistenziale fondamentale» atta a rispondere alla costitutiva incompiutezza e vulnerabilità dell'essere umano.

Nel suo recente lavoro *Emozioni e virtù* (Mortari 2024), l'autrice sottolinea come il nostro sia un «tempo emotivamente difficile», segnato da una preoccupante mancanza di cultura affettiva e da un aumento di aggressività nelle relazioni. Per rintracciare i sentieri di una rinascita interiore, chi apprende è invitato a coltivare un «pensiero sensibile»: una sentinella che vigila in silenzio sotto la soglia delle parole per onorare la densità carnale dell'esperienza ed impedire che il pensare si riduca a un'attività disincarnata di «sorvolo» sulla realtà. In questo orizzonte, la vita affettiva cessa di essere un'interferenza irrazionale per farsi consustanziale all'esserci; Mortari propone infatti una teoria cognitiva delle emozioni, secondo cui i vissuti dell'animo non sono moti ciechi, ma possiedono un contenuto proposizionale e dipendono strettamente dai nostri giudizi di valore. Riprendendo la suggestiva metafora platonica, l'anima è descritta come un «libro» o una «massa di cera» dove le esperienze vergano parole (pensieri) e dipingano immagini (emozioni): il compito solenne della cura educativa diviene allora quello di «purificare la fonte del pensare», affinché tale libro sia illuminato da tinte vitali e non offuscato dal «fango delle passioni».

Questo meticoloso lavoro di raffinamento interiore trova il suo baricentro metodologico nel «NOUS Project», un itinerario di autocomprensione che educa il soggetto a «pensare i propri pensieri» per discriminare con sapienza tra i moti dell'animo «salutari» e quelli nocivi. Tale ecologia del pensare riflessivo richiede l'incarnazione di precise virtù noetiche e relazionali, intese non come abitudini automatiche, ma come i «movimenti migliori dell'anima» capaci di generare opere ed emozioni eccellenti. Tra queste brilla la sobrietà, ossia la virtù della giusta misura che impone di non «divorare» l'alterità dell'altro con categorie predefinite, permettendo ai fenomeni di mostrarsi nella loro nuda e sorgiva verità. Ad essa si affiancano la benevolenza, intesa come il desiderio atti-

vo di promuovere ciò che fa bene alla vita dell'altro, e la generosità, che richiede di contrarre il proprio sé per lasciare spazio all'alterità, agendo con gratuità e riguardo.

Infine, l'agire educativo favorito dall'indirizzo mortariano non può prescindere dalla *parresia*, il coraggio della franchezza nel nominare la verità, essenziale per denunciare ciò che danneggia la dignità del vivente. Il formatore si configura così come l'arte del «giardiniere dell'anima»: egli non forza la crescita dei germogli con la violenza della tecnica, ma prepara con umiltà il terreno delle virtù e assicura la luce del pensiero sensibile, attendendo con «tatto» che la vita si manifesti secondo i propri ritmi originali. Questa espansione di competenza e consapevolezza, che onora la materia vivente impregnata di mente che noi stessi siamo, trasforma la relazione in un «materialismo spirituale», dove il rispetto per ogni forma di vita diviene il presupposto per un'interazione sociale responsabile e feconda, orientando l'agire ai valori della coscienza civile e del benessere collettivo (Mortari 2017; Mortari 2020).

In questo itinerario che dalla trasformatività socio-costruttivista di Crispoldi è giunto alla riflessività etica di Mortari, l'incontro con l'alterità riceve una definitiva e rigorosa precisione grazie al contributo di Laura Boella. La sua riflessione in *Sentire l'altro* (Boella 2006) si configura come un compendio essenziale per l'inquadramento teorico poiché sottrae l'empatia alle nebbie di un sentimentalismo disorientato, restituendole la dignità di un concetto scientifico-pedagogico fondato sulla fenomenologia. Se la cura mortariana prepara il terreno relazionale, Boella offre la «postura dello sguardo» necessaria per incontrare l'altro nella sua datità originaria e vivente.

Il valore di questo innesto teorico risiede innanzitutto nella definizione dell'empatia come atto del «rendersi conto» (*gewahren*): non una coincidenza emotiva fortuita, ma la scoperta consapevole che l'altro è un «centro vivente di esperienza» unico e irripetibile. Tale acquisizione emotiva della realtà del sentire altrui sottrae la relazione alla pura casualità, conferendole una precisa densità morale che spinge il soggetto a uscire dalla prigionia della propria individualità per esistere «diversamente e altrove». Boella chiarisce con raffinatezza che l'atto empatico

non mira a una conoscenza oggettivante, bensì a un reciproco riconoscimento in cui l'io si scopre finalmente ricettivo e non più unico padrone di se stesso.

Nell'economia del nostro argomento, il pensiero di Boella risulta utile per descrivere quello che l'autrice definisce il «miracolo e il paradosso» dell'empatia: la capacità di fare esperienza interiore di un vissuto che non ci appartiene, mantenendo tuttavia intatta la distinzione tra sé e l'altro. Attraverso la felice metafora del «ponte che permette di transitare dall'una all'altra riva», Boella illustra una relazione in cui le soggettività si muovono avanti e indietro senza mai fondersi o annullarsi vicendevolmente.

Infine, il compendio suggerito dal ricorso a Boella si rivela prezioso, per la sua onestà intellettuale nel contemplare il fallimento: l'autrice mette in guardia dalle «illusioni dell'empatia», ovvero quelle proiezioni falsate in cui non si esce realmente da sé, e dal rischio dell'«empatia negativa», dove il sentire dell'altro produce una ripulsa che blocca lo scambio. Invocando la virtù del «tatto» – inteso come senso della misura e grazia nell'accompagnamento – Boella trasforma la pratica empatica in una «musica a quattro mani», fornendo così la base fenomenologica ideale per il successivo approccio alla comunicazione nonviolenta (Boella 2012; Boella 2018).

Proprio a proposito della visione globale in grado di contemplare problematicità, si profila la necessità di transitare momentaneamente all'interno di alcuni ostacoli degli scenari attuali, in cui l'apprendimento gioca le sue sfide.

Anche perché, citando Walter Benjamin, «non esiste un documento della cultura che non sia al tempo stesso un documento della barbarie» (Benjamin 2008); la storia e le sue torsioni culturali non possono passare accanto all'umanista che studia le interazioni educative, e finanche la «barbarie» può e deve essere un punto di partenza per un'emancipazione pensosa e propedeutica a un superamento etico e pratico. Di questa problematizzazione dell'attualità si occupa, nello specifico, il prossimo passaggio.

Alcuni ostacoli attuali per empatia e non-violenza

*Io non voglio vivere in una città
dove il solo progresso culturale
è che puoi curvare a destra col semaforo rosso.*

(Woody Allen, dal film *Io e Annie*)

L'approdo alla Comunicazione Nonviolenta, oggi, è chiamato a confrontarsi con un presente segnato da profonde opacità relazionali, in cui la grammatica della convivenza sembra essersi dissolta sotto il peso di resistenze strutturali ai processi di apprendimento autentico. In questo scenario si colloca la diagnosi di Éric Sadin (Sadin, 2022), che descrive l'avvento di quella che definisce «l'era dell'individuo tiranno»: una condizione in cui il soggetto si configura come monade autarchica, persuasa di una sovranità assoluta tanto rivendicata quanto illusoria. La mediazione tecnologica, simbolicamente incarnata dallo smartphone come «scettro di vetro e metallo», alimenta una sensazione di autosufficienza che induce l'individuo a ritenere superflua la presenza dell'altro per conoscere, decidere o agire.

Questa postura produce una progressiva «sferizzazione della vita», nella quale l'esperienza si richiude in bolle algoritmiche che confermano le opinioni preesistenti e neutralizzano l'incontro con l'alterità, ormai percepita non come occasione di trasformazione, ma come intralcio alla propria volontà. Ne deriva una forma di isolamento che non è mera solitudine, bensì autarchia relazionale, terreno fertile per ciò che Sadin definisce un «totalitarismo della moltitudine» nato dal basso: una dinamica in cui la parola non apre al confronto, ma diventa strumento di affermazione identitaria e di «particolarismo autoritario».

In questo contesto emergono «soggettività revanscistiche», segnate da ferite di invisibilità sociale, che trovano nello spazio digitale una scena di rivalse simbolica. Il linguaggio, anziché farsi ponte verso l'universale, viene piegato alla narrazione esclusiva del proprio trauma, mentre la relazione si svuota ulteriormente sotto la pressione di una vera e propria «bulimia dell'espressività». Il bisogno pulsionale di «valere» si traduce

così in una caccia compulsiva al like, dove l'altro smette di essere un volto e si riduce a un veicolo di gratificazione dopaminica.

In tale orizzonte, l'apprendimento rischia di degradarsi in un «capitalismo delle affezioni», orientato alla ricerca di ricompense istantanee che alimentano la vanità individuale a scapito della responsabilità verso il mondo comune. È proprio contro questa deriva che la Comunicazione Nonviolenta è chiamata a riaffermare il suo potenziale critico e formativo: come pratica capace di riaprire spazi di reciprocità, riconoscimento e co-costruzione del senso, là dove la relazione è stata progressivamente impoverita e neutralizzata. La torsione egoriferita dell'esperienza contemporanea si iscrive pienamente nella «carestia di tempo» analizzata da Hartmut Rosa (Rosa 2015), che individua nell'accelerazione sociale la forza totalitaria della tarda modernità. L'individuo si scopre intrappolato in una sorta di «ruota da criceto» che accelera incessantemente non per consentire un reale avanzamento, ma per preservare una posizione sociale sempre più fragile. Questa dinamica produce un movimento senza progresso, in cui l'intensificazione del ritmo di vita sfocia inevitabilmente nell'alienazione, intesa come perdita di controllo e di senso rispetto alle proprie azioni.

Rosa chiarisce tale condizione distinguendo tra il semplice susseguirsi di episodi isolati (*Erlebnisse*) e le esperienze autentiche (*Erfahrungen*), capaci di incidere sull'identità e di lasciare tracce durature. In un tempo frammentato e compresso, scandito da ritmi «breve/breve», le informazioni si accumulano senza sedimentare, evaporano prima di potersi trasformare in conoscenza vissuta e rendono il mondo circostante «silenzioso e freddo». L'accelerazione, lungi dal moltiplicare le possibilità di esperienza, ne svuota la qualità, generando una relazione impoverita con il tempo, con gli altri e con se stessi.

Questo stato è ulteriormente aggravato da quella che Rosa definisce la «sindrome della china scivolosa»: in una società strutturalmente competitiva, il soggetto percepisce di dover correre sempre più veloce non per migliorare la propria condizione, ma per il timore costante di essere espulso dal gioco sociale. L'accelerazione assume così il ruolo di un equivalente secolarizzato della vita eterna, nel tentativo illusorio di negare la

finitudine attraverso l'accumulo indefinito di attività ed esperienze che, tuttavia, restano prive di spessore esistenziale.

Le ricadute pedagogiche di questo scenario sono profonde. Chi apprende sperimenta una crescente alienazione dalle proprie azioni, arrivando a fare "volontariamente" ciò che in realtà non desidera, come consumare tempo in navigazioni compulsive anziché dedicarsi a pratiche formative significative. Si perde progressivamente il contatto con i bisogni autentici e con la capacità di appropriazione del mondo, mentre la relazione con l'altro si riduce a scambi funzionali e strumentali. La scarsità di tempo percepita genera infatti una vera e propria «sordità relazionale»: ascoltare le storie di vita altrui appare un lusso improduttivo, e con esso si dissolve la possibilità di costruire quegli «assi di risonanza» attraverso cui il soggetto potrebbe tornare a sentire il mondo come significativo e rispondente.

In questo groviglio, la tecnica non è più un semplice strumento, ma un habitat persistente che Luciano Floridi (Floridi 2022) definisce «onlife», dove la realtà viene costantemente «avvolta» per adattarsi alle macchine anziché agli umani. Il fenomeno più dirompente è il «divorzio tra agire e intelligenza»: sistemi sempre più smart risolvono problemi complessi senza alcuna coscienza o sensibilità, inducendo l'uomo a un «uso umano degli esseri umani» come mere interfacce di processi algoritmici. Come ammonisce Paolo Benanti (Benanti 2019), la sfida risiede nella «condizione tecno-umana», dove la delega delle decisioni a dispositivi privi di etica rischia di erodere l'autodeterminazione e la responsabilità. Il rischio pedagogico è che l'umanità finisca per adattarsi alla «stupidità operosa» delle macchine, rinunciando alla propria capacità di semantizzazione, ovvero di dare significato e senso all'esistenza, e a quello che proprio Floridi definisce il «capitale semantico» che fa della biografia della persona un tesoro che sostanzia la vita personale e di relazione in un modo non riducibile dall'erosione di significato del pensiero meramente calcolante.

Questi ostacoli rendono l'apprendimento dell'empatia e della non-violenza non più solo un ideale, ma un'urgenza civile per risollevare la dignità del vivente dalla frammentazione.

L'educazione è chiamata a riconoscere e a prendersi cura delle facoltà rimaste "immature", come le chiamerebbe Roberto Assagioli; dissociate o non ancora educate, che spesso restano ai margini della coscienza e dell'agire responsabile. Un'etica delle interazioni educative richiede una vigilanza paziente e rispettosa, capace di accompagnare tali elementi fuori dall'indifferenziazione, senza repressioni né forzature, verso una progressiva integrazione. Educare significa così cooperare alla maturazione armonica della persona, affinché essa possa esprimere le proprie energie in forme ordinate, responsabili e orientate al bene: «occorre restare ben vigili, dominando da un lato con calma fermezza la personalità ordinaria e tenendo d'altra parte l'occhio interno volto e fisso verso l'alto» (Assagioli 1993).

La comunicazione Nonviolenta di Rosenberg come ispirazione capacitante

L'approdo al contributo di Marshall Rosenberg vuole offrire il coronamento di un itinerario che a partire dalla riflessività e dalla problematizzazione ha come implicazione necessaria un agire virtuoso. Come un atleta che per il salto in alto prima apprezza le altezze, poi predispone una corsa per poggiare a terra ed esplodere un salto, abbiamo sin qui pensato il salto con l'inquadramento teorico, saggiato il terreno e il tempo per produrre una buona rincorsa (con la problematizzazione degli ostacoli) e ora possiamo correre e saltare nelle opportunità della non-violenza come messa in atto della strategia.

Il pensiero di Rosenberg coglie l'eredità della psicologia umanistica di Carl Rogers, di cui fu allievo e collaboratore.

L'eredità di Carl Rogers si manifesta nel riconoscimento della «tendenza attualizzante», intesa come quella forza organismica universale che orienta il soggetto verso l'autorealizzazione e l'arricchimento della vita. Rosenberg distilla la ricerca rogersiana sulle componenti della relazione d'aiuto – accettazione incondizionata, congruenza ed empatia – in un'epistemologia dove il professionista della relazione d'aiuto si fa facilitatore di un «rispetto valorizzante»: quando il consultante si sente

“udito” senza il rumore del giudizio, egli sperimenta la possibilità di «ripercepire il proprio mondo in modo nuovo» e di sciogliere blocchi apparentemente insolubili attraverso il ripristino del collegamento con la propria autorità interiore (Rogers 2013). Per l'autore, la nonviolenza non è una mera tecnica negoziale, ma la manifestazione di un'«energia divina» che è nostra fonte e che ci permette di dimorare in uno stato naturale di compassione anche nei contesti di aspro conflitto.

Rosenberg traduce il nucleo della ricerca di Carl Rogers sulla relazione d'aiuto “centrata sul cliente” in un paradigma comunicativo dove l'enfasi non risiede nel “parlar bene” come atto verbalizzante, ma nel saper ascoltare come priorità valoriale. Come suggeriva Rogers, l'essere “uditi” profondamente permette al consultante di percepire il proprio mondo in modo nuovo, sciogliendo blocchi apparentemente insolubili. Questo ascolto richiede quello che l'autore definisce un «vuoto delle facoltà», una condizione in cui la mente, libera da pregiudizi e diagnosi, si rende interamente presente a ciò che è vivo nell'altro nel qui-e-ora. È in questa “presenza” che la comunicazione recupera la sua natura autentica di osmosi bidirezionale.

Nel dettaglio, la CNV opera una decostruzione del «linguaggio statico» – o linguaggio del giudizio – che tende a “fotografare” e classificare l'alterità entro categorie morali dicotomiche (giusto/sbagliato, buono/cattivo), alienandoci dalla nostra stessa natura. Rosenberg propone di sostituire a questa forma di violenza simbolica un linguaggio di processo, capace di aderire al flusso della vita attraverso quattro pilastri fondamentali.

Il primo è l'osservazione, che deve spogliarsi di ogni valutazione per restituire i fatti alla loro nuda datità sensibile: citando Krishnamurti, Rosenberg la definisce la «più alta forma di intelligenza umana», poiché sospendere il filtro del giudizio permette di abbattere le barriere che inducono l'altro alla difesa o all'attacco (Krishnamurti 1973). Segue l'identificazione dei sentimenti, intesi non come opinioni mascherate (i cosiddetti “falsi sentimenti”), ma come segnali organici – gioia, timore, stanchezza – che rivelano lo stato di soddisfazione dei nostri bisogni nel qui-e-ora.

Il nucleo metafisico dell'approccio risiede però nella centralità dei bisogni umani fondamentali, interpretati come «funzioni esistenziali»

universali e irremovibili attraverso cui la Vita stessa si manifesta. Rosenberg eleva il bisogno da mancanza a «energia vitale e sorgiva», sostenendo che ogni azione umana, anche la più tragica o violenta, non sia che un tentativo distorto di onorare un valore universale.

In questo percorso di autoriflessione, chi apprende si volge verso quella che Rosenberg definisce la «liberazione emotiva». Tale maturazione attraversa tre fasi distinte: si parte dalla “schiavitù emotiva”, in cui ci si sente erroneamente responsabili dei sentimenti altrui, si transita per lo “stadio odioso”, caratterizzato dal rifiuto rabbioso di tale peso, per approdare infine alla piena responsabilità delle proprie intenzioni e azioni, rispondendo ai bisogni dell'altro solo per compassione e mai per paura, senso di colpa o obbligo morale. Questo passaggio è essenziale nel setting pedagogico per restituire al soggetto la propria sovranità esistenziale.

Infine, il processo si conclude con la richiesta, che traduce il bisogno in un'azione concreta, positiva e fattibile, espressa al presente. A differenza della pretesa, la richiesta nonviolenta salvaguarda l'autonomia dell'interlocutore, accettando il “no” come l'espressione di un altro bisogno che chiede di essere ascoltato.

Un ulteriore elemento di distinzione cruciale nel colloquio di consulenza riguarda il discernimento tra l'uso punitivo e l'uso protettivo della forza. Mentre l'azione punitiva presuppone la “cattiveria” dell'altro e mira a farlo soffrire per indurre un cambiamento (generando in realtà solo resistenza e risentimento), la forza protettiva interviene unicamente per prevenire un danno imminente. L'assunto pedagogico sottostante è che ogni comportamento lesivo sia figlio dell'ignoranza dei propri bisogni; pertanto, il rimedio non risiede nel castigo ma nell'educazione e nella riconnessione con l'energia vitale che muove l'agire.

Questo transito metodologico trova la sua sintesi visiva nell'opposizione, che crediamo essere particolarmente felice, tra il «linguaggio sciacallo» e il «linguaggio giraffa». Lo *sciacallo* incarna una coscienza vincolata alla terra dei giudizi moralistici, un modo di comunicare che Rosenberg definisce «statico» poiché pretende di fissare l'alterità entro categorie dicotomiche – come “giusto/sbagliato” o “normale/anormale” – che ci alienano dalla nostra stessa natura. È il logos del «potere sulle

persone», una postura reattiva che vede nella critica e nella diagnosi lo strumento primario di controllo, ignorando che ogni giudizio emesso non è che una «tragica espressione di bisogni insoddisfatti».

Al contrario, la scelta della *giraffa* come simbolo della CNV risiede nella sua specifica fisionomia: tra i mammiferi terrestri essa possiede il cuore più grande, organo necessario a pompare la linfa della compassione fino alle estremità della relazione, e un collo che le permette di elevare lo sguardo oltre le contingenze del conflitto immediato. Il linguaggio della giraffa è un linguaggio di processo, capace di aderire al flusso della vita senza pretendere di immobilizzarlo in etichette: esso trasforma il dominio in un «potere con le persone», scorgendo dietro ogni comportamento – persino il più ostile – il battito di un bisogno universale che chiede di essere “udito”.

L'atto di «riumanizzazione» che anima il sentire di Rosenberg, noi crediamo, può vivificarsi con il ricorso a un riferimento che ci viene spontaneo: la nonviolenza di Aldo Capitini, intesa non come una rinuncia all'agire e negoziare, ma come un interventismo operoso volto al «ben fare» in senso qualitativo. Se il dispositivo di Rosenberg ci invita a scendere nelle radici dei bisogni per ritrovare il “battito della vita”, Capitini eleva l'incontro a un «non accetto» sorgivo: il rifiuto di una realtà dove la forza prevale sulla fragilità del vivente.

Nell'orizzonte presente nel famoso volume *Religione Aperta* del 1955, la trasparenza della «nonmenzogna» capitiniana si fa sposa della congruenza interiore, liberando la parola da ogni intenzione di dominio per offrirgliela come nuda verità dell'animo. È nel segreto della «compresenza» – quel sentirsi intimamente uniti agli altri oltre il limite del tempo – che l'empatia trova il suo respiro più vasto, trasformando la relazione pedagogica in una «libera aggiunta» di bene che non confina nessuno nell'indifferenza. Insieme, questi sentieri disegnano una pedagogia del trascendimento, dove l'agire quotidiano si apre a quella «realtà liberata» in cui la fioritura di ogni essere è custodita come una promessa perenne (Capitini 2011).

Adottare questa postura significa allestire un ambiente capacitante in cui l'ascolto non è più una prestazione tecnica, ma una virtù accogliente.

L'apporto filosofico della consulenza svolta sin qui agisce, per rimanere entro una metaforologia di una cultura che si fa "coltura", come la preparazione di un terreno agricolo: se Mortari definisce l'etica della cura (il dissodamento) e Boella l'empatia (l'irrigazione), Rosenberg offre il seme della parola, capace di far germogliare una relazione in cui non si lotta per il potere "sulle" persone, ma si coltiva il potere "con" le persone, affinché la vita torni a fiorire secondo il suo ritmo originale.

L'assunzione della Comunicazione Nonviolenta non implica tuttavia un'adesione acritica al pensiero di Rosenberg, il cui impianto risente di una marcata impronta universalistica e di una fiducia talvolta problematica nella trasparenza dei bisogni umani fondamentali. In contesti educativi segnati da diseguaglianze strutturali, vincoli istituzionali o conflitti asimmetrici, la CNV mostra infatti i suoi limiti, rischiando di essere recepita come *corpus* individualizzante o come etica della buona intenzione. È proprio per questo che, nel presente contributo, essa viene assunta non come paradigma autosufficiente e astratto, ma come tecnica riflessiva da inscrivere entro una più ampia cornice pedagogica dell'aver cura.

Attraverso questo lavoro di riconoscimento e nomina dei vissuti emotivi, la Comunicazione Nonviolenta consente al soggetto di sottrarre l'esperienza al circuito reattivo del giudizio, rendendola nuovamente pensabile e orientabile sul piano dell'azione educativa. Nel setting della consulenza pedagogica, tale processo non assume uno statuto terapeutico, né si configura come intervento di ristrutturazione psicologica. La CNV è qui intesa come pratica riflessiva orientata all'autonomia di senso, capace di restituire al soggetto la possibilità di scegliere consapevolmente il proprio posizionamento educativo nel mondo.

Conclusioni

In definitiva, la scelta di far dialogare le prospettive di ricerca di Crispoldi, Mortari e Bolla con la proposta nonviolenta di Rosenberg, desidera alimentare una coerenza antropologica e prassica. I pensieri qui convocati condividono, pur da angolature disciplinari differenti, una

medesima attenzione alla dimensione incarnata e relazionale dell'esperienza, nonché l'assunzione dell'umano come essere strutturalmente vulnerabile, incompiuto e aperto alla trasformazione. In questa convergenza, l'empatia non è ridotta a strumentalità emotiva, la cura non si esaurisce in un affettato atteggiamento morale, e la comunicazione non è intesa come mera tecnica, ma come luogo generativo in cui si giocano processi di riconoscimento, responsabilità e interconnessione delle storie di vita che si giocano nella relazione educativa.

È questa compatibilità di fondo – più che una pretesa di esclusività teorica – a rendere i riferimenti che abbiamo coniugato particolarmente fecondi per una riflessione su una nuova strada dello specifico pedagogico inteso come strumento etico e trasformativo: due dimensioni che vogliamo fare equivalere come crasi di teoria e prassi o, addirittura – di filosofia e pedagogia.

In questo itinerario, abbiamo cercato di superare la palude dell'opinionismo che troppo spesso riduce l'empatia e la nonviolenza a vacue esortazioni morali o a slanci di "buonismo" privi di spessore e che spesso suscitano più la ritrosia e il cinismo che la propulsione all'agire in vista di un bene visibile e condivisibile. Anche perché l'indignazione puramente verbale, senza essere preliminare a una rivoluzione gentile effettiva, è una forma di partecipazione "a basso costo" (Bourdieu 2001).

Il tempo storico, così come lo abbiamo affrontato nel capitolo dedicato, non consente approcci che tendano esclusivamente ad auto-legittimazioni morali senza proporsi come apparato di pratiche sapienti, con reale portato trasformativo

Si configura inoltre, proprio come chiave di volta capace di uscire da individualismi e narcisismi epocali, la necessità di pensare l'empatia non solo come meccanismo "a due" ma come atomo in piccolo che si proietta nelle sue implicazioni sociali (Salzano 2025) ed esponenzialmente verso una "civiltà dell'empatia" (Rifkin 2011).

In un "effetto domino" positivo, si può immaginare e si può muoversi in direzione, anche, di una responsabilità "verso ignoti", per un agire gratuito, capace di donare senza strumentalità, fino al suo picco massimo che è rappresentato dai concetti di pace e riconoscimento e –

per intenderlo meglio, grazie a Raimon Panikkar – attraverso il “disarmo culturale”: ossia la capacità di sospendere i propri pregiudizi e posizioni di dominio per riconoscere autenticamente l'altro, aprendo così la strada a una pace fondata sul rispetto reciproco e sulla responsabilità condivisa (Panikkar 2003).

Ci siamo dunque chiesti come soggiornare nella complessità senza tradirla, approdando alla convinzione che la Comunicazione Nonviolenta non sia una sterile formula consolatoria, ma una “spiritualità pratica”, sposando nelle premesse proprio un approccio dichiarato del tardo Rosenberg (Rosenberg 2016).

Questa “attitudine” epistemologica ci permette di tradurre l'astrazione dell'etica in un ascolto che sa farsi “vuoto” anche nell'ottica di una consulenza pedagogica, permettendo al consultante di riappropriarsi della propria autorità interiore, prima di imporne una surrettizia ad altrui soggetti.

Se il logos della *Giraffa* ci insegna a scorgere orizzonti di rielaborazione dove lo *Sciacallo* vede solo colpe, è perché abbiamo scelto di guardare alla vita come a un luogo di senso in cui il bisogno dell'altro dismette i suoi panni da “minaccia”, ispirando piuttosto un'energia vitale e sorgiva che chiede di essere onorata. Ciò richiede al professionista il durissimo esercizio di pensarsi sempre come una persona che non sta solo lavorando, ma anche – e principalmente – scommettendo sulla propria umanità.

In conclusione, confidiamo di aver nutrito una riflessività che sappia sentirsi insoddisfatta di ogni schematismo che dimentica la densità carnale dell'esperienza. L'educatore (ma anche il consulente pedagogico!) che abbiamo delineato non è un perito che “aggiusta” deficit, ma un *helper* che sa riconoscerne sacralità, fragilità ed esigenze di esprimere il proprio desiderio di educarsi per educare meglio.

È in questo equilibrio tra il rigore della prassi e la gratuità del dono che chi affronterà la sfida di un ambiente capacitante, saprà innanzitutto *capacitarsi* dell'altro in tutta la sua irriducibilità; non applicherà un mero *coaching* ma si adopererà in una consapevolezza che ispiri bellezza e sintonia in grandi e piccoli ecosistemi educativi.

Riferimenti bibliografici

Assagioli, R.,
1993, *Cambiare se stessi. Psicosintesi per l'armonia della vita*, Casa Editrice
Astrolabio – Ubaldini Editore, Roma.

Benanti, P.,
2019, *Le Macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*, Marietti,
Bologna.

Benjamin, W.,
2008, *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di R. Solmi, trad. it. di R. Sol-
mi, Einaudi, Torino.

Berthoz, A.,
2011, *La semplicità*, Codice, Torino.

Boella, L.,
2006, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore,
Milano.

2012, *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Raffaello Cor-
tina Editore, Milano.

2018, *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina
Editore, Milano.

Bourdieu, P.,
2001, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.

A. Capitini, A.,
2011, *Religione aperta*, prefazione di G. Fofi, introduzione e cura di M. Mar-
tini, Laterza, Roma-Bari.

Ceronetti, G.,
2012, *Sono fragile, sparo poesia*, Giulio Einaudi Editore, Torino.

Crispoldi, S.,
2008, *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*, Morlacchi, Perugia.

2021, *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*, Aracne, Roma.
2024, *Fare consulenza pedagogica. Riflettere sull'esperienza per trasformare l'agire educativo*, Morlacchi Editore U.P., Perugia.

Floridi, L.,
2022, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Krishnamurti, J.,
1973, *Libertà dal conosciuto*, Astrolabio, Roma.

Mezirow, J.,
2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.

Mortari, L.,
2017, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis, Milano-Udine.
2020, *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma.
2024, *Emozioni e virtù. Educazione affettiva, educazione etica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Panikkar, R.,
2003, *La pace e il disarmo culturale*, Rizzoli, Milano.

Pittella, M.G.,
2020, *La Comunicazione Nonviolenta secondo l'approccio di Marshall Rosenberg come base teorica e strumento tecnico per un modello di counseling integrato*, Tesi di Diploma, E-Skill s.r.l.

Rifkin, J.,
2011, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano.

Rogers, C.R.,
2013, *La terapia centrata-sul-cliente*, Giunti, Firenze-Milano.

Rosa, H.,

2015, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Giulio Einaudi Editore, Torino.

Rosenberg, M.B.,

2003, *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Esserci, Milano.

2012, *Il linguaggio giraffa. Una comunicazione collegata alla vita*, Esserci, Milano.

2015, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, 3rd edition, PuddleDancer Press, Encinitas.

2016, *Spiritualità pratica. Coltivare la pace interiore*, Esserci, Milano.

Sadin, E.,

2022, *Io tiranno. La società digitale e la fine del mondo comune*, Luiss University, Roma.

Salzano, G.

2025, *Sociologia dell'empatia. Analisi critica e prospettive di indagine su un fenomeno sociale*. Orthotes. Napoli.

A chi racconto? Ascolto Profondo e gestione delle emozioni

Perché abbiamo bisogno di ascoltare profondamente

«Nel mondo complesso e stressante che stiamo contribuendo a creare, i rapporti con gli altri sembrano sempre più difficili. La solitudine e l'isolamento sono la moderna epidemia, paradossalmente aggravata dall'apparente 'connessione' della nostra era dello schermo digitale. Problemi come l'ansia e la depressione crescono a dismisura sia tra i giovani che tra gli adulti. La famiglia si sta frammentando. [...] Oggi, tuttavia, anche se viviamo in luoghi dove c'è la pace, i media introducono costantemente immagini violente nelle nostre case, cronicizzando nei giovani un senso di preoccupazione. Nel nostro spazio domestico siamo costantemente sottoposti, ventiquattro ore su ventiquattro, al rischio di essere distratti dal mondo dei social media, di Internet e delle connessioni virtuali, e tormentati dalla pubblicità che installa insicurezza e un senso di inadeguatezza personale» (Thik Nhat Hanh, Weare 2017: 165). Per contrastare e gestire le emozioni difficili causate dall'invadenza di messaggi opprimenti, dal vuoto di relazione e per la crescente pressione dovuta alla richiesta di sempre più 'performance', non c'è altra soluzione che rafforzare le

1. Laureata in Pedagogia Sociale a Regensburg (Germania) nel 1978. Vive in Italia dal 1984 lavorando come insegnante di tedesco e di sostegno e come counselor e formatrice relazionale. Si è formata alla Scuola Italiana di Biosistemica con il prof. Jerome Liss come Facilitatrice in Comunicazione Ecologica (2000) e Counselor Biosistemico (2016). Nel 2009 ha conseguito il Master in Counseling e Formazione Relazionale all'Università degli Studi di Siena. Vive e lavora nella Provincia di Arezzo.

qualità della cura, dell'empatia e dell'ascolto a livello capillare. Che tutti sviluppino di nuovo le qualità umane dell'ascoltare e del condividere!

Impariamo le modalità di interagire con gli alti a partire dalla relazione primaria tra la bambina o il bambino con la madre o il padre. Quando si inizia a comunicare verbalmente, «le *parole diventano oggetto di scambio*, e sono importanti rispetto al fatto che il bambino non ha solo bisogno di *ricevere* ma anche di *dare*: dai 14 ai 18 mesi la relazione con un adulto è sempre mediata da un *dono*, e se l'adulto non apprezza questo regalo non può entrare in relazione con lui» (Stupiggia 1997: 57). In altre parole, se non c'è ascolto, non ci può essere relazione! E siccome nella nostra cultura moderna, dominata dal bisogno di efficienza e perfezione, le qualità della cura e dell'ascolto non sono considerati valori importanti, nella società odierna le difficoltà relazionali stanno dilagando ovunque.

Quali sono le caratteristiche di un Ascolto Profondo (AP)

Ascoltare non significa automaticamente riuscire a comprendere la realtà della persona che condivide una sua esperienza. Siccome pochi di noi hanno ricevuto un ascolto adeguato nell'età evolutiva, l'ascolto abituale nella socialità di tutti i giorni è un ascolto assai superficiale. Ci si scambiano informazioni, aneddoti, domande e risposte, consigli che non rispettano il vero vissuto di una persona. Eric Berne, il padre dell'Analisi Transazionale, chiama il nostro modo di interagire quotidianamente “giochi sociali” (Berne 2008).

Per riuscire a contenere, lenire e gestire disagi ed emozioni difficili ci vuole però un altro tipo di ascolto, un ascolto che accompagna i sentimenti con empatia e accettazione, permettendo la piena espressione del vissuto senza interferire con messaggi bloccanti, come giudizio, interruzione o svalutazione. Per una persona non allenata, già questo approccio può risultare difficile, ma se in qualche modo, forse in una psicoterapia, si è già fatta l'esperienza dei benefici che può produrre un ascolto di questo tipo si può essere abbastanza motivati di superare questa difficoltà.

«Per ascoltare profondamente, manteniamo la compassione viva nel cuore: poiché la compassione ci protegge, possiamo ascoltare senza interrompere. Il nostro interlocutore può essere amareggiato o arrabbiato. Le sue parole possono essere aspre ed esprimere percezioni errate. Ciò che ascoltiamo potrebbe toccare il seme della rabbia e dell'irritazione in noi e farci perdere la capacità di ascoltare. Ma se riportiamo l'attenzione alla consapevolezza del respiro, lasciamo andare la nostra reazione» (Thik Nhat Hanh, Weare 2017: 162). Compassione, empatia e presenza, dunque, sono le qualità di un ascolto profondo, che riesce ad accompagnare l'interlocutore all'esplorazione della sua interiorità, nel regno delle emozioni.

Per sviluppare queste qualità in sé, ha bisogno a sua volta di ascoltare la propria interiorità e di scoprire gli ostacoli antichi che gli impediscono di accedere a queste qualità e farle proprie. Come già detto, la mancanza di contenimento e empatia da parte dei genitori ha impedito a molti di noi di sentirci abbastanza al sicuro per reggere l'impatto con le emozioni difficili dell'altro. Abbiamo piuttosto appreso le abitudini *nemiche dell'ascolto profondo*, cioè: «1. esagerazione, 2. interruzioni, 3. dissonanza» (Stupiggia 1997: 57). Se le nostre risposte al racconto dell'altro sono *esagerate*, si produce un effetto di invasione dei confini, *interrompere* l'altro quando parla crea un senso di frustrazione e dolore, *non essere in sintonia tra espressione verbale* e corporea, magari attraverso l'espressione del viso, crea ansia e disorientamento. Se invece tra l'ascoltatore e la persona si sviluppano la sintonizzazione e la fiducia, la potenzialità dell'ascolto profondo può esprimersi appieno.

«L'Ascolto Profondo (AP) è un processo in cui, potenzialmente, ognuno viene arricchito! Se parlo dei miei problemi, delle mie sensazioni di suscettibilità, delle mie delusioni e dei miei risentimenti, me ne sento liberato provando un certo sollievo. Al tempo stesso l'altro viene arricchito dalla comprensione di come gli esseri umani sono vulnerabili alla sofferenza, alla confusione, alla precarietà delle relazioni e alle umiliazioni sociali. L'Ascoltatore ne trae una visione prospettica e profonda per capire la sua stessa vita» (Liss 2004: 14).

Si possono incontrare diverse modalità di pratica dell'ascolto profondo a seconda di quale approccio teoretico si utilizza per la sua applicazione. Il metodo maieutico di Socrate è una sorta di ascolto profondo. La Comunicazione Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg propone l'ascolto profondo come base del processo nonviolento nella comunicazione interpersonale con il nome di ascolto empatico. Il counseling promosso da Carl Rogers e tante altre scuole della terapia 'centrata sul cliente' si basano sull'ascolto profondo (Rogers 2017).

Una particolarità dell'Ascolto Profondo proposto da Jerome Liss, sono le iniziative di "collaborazione reciproca" o "co-counseling". Si tratta di gruppi di persone abbastanza 'allenate' che si prestano ascolto profondo reciprocamente, creando delle reti di sostegno emotivo tra pari, simili ai gruppi di auto-mutuo-aiuto. C'è da augurarsi che questo tipo di gruppo si diffonda sempre più capillarmente nella società per riuscire a contenere il disagio emotivo di una grande parte della popolazione 'alla base'.

«Secondo la Collaborazione Reciproca, siamo tutti a un tempo forti e deboli, capaci e incapaci, colti e ignoranti, curati e curatori, e perciò possiamo tutti usare le nostre energie positive per aiutarci reciprocamente... Questo è un passo radicale, ci fa scendere dalla gerarchia verticale fino a un nuovo terreno, il sentiero orizzontale» (Liss 1996: 13).

La metodologia dell'AP sviluppata nella Scuola Italiana di Biosistemica

L'immagine di Figura 1 (Liss 2004: 59) ci mostra chiaramente che il percorso del "protagonista", come viene chiamata la persona che si racconta nel linguaggio specifico, si divide in tre fasi: si inizia con l'esplorazione del problema fino ad arrivare alle sue radici emotive (il fondo). Quando è avvenuta la scarica emotiva, il protagonista sente un certo sollievo ed è pronto ad affrontare la fase della costruzione di un nuovo proposito che lo aiuta ad attuare un cambiamento concreto nel suo modo di relazionarsi. È il protagonista stesso a sviluppare una nuova visione rispetto al problema una volta che ha elaborato le emozioni collegate al vissuto problematico.



Figura 1 – Fasi del percorso del “protagonista”

Il ruolo dell'ascoltatore è quello di *contenitore*, oppure di accompagnatore. «Se non riusciamo a superare il bisogno di performance che di solito viene richiesto nella nostra cultura, non dovremmo seriamente considerare di diventare ascoltatore empatico. Il nostro compito non è offrire un'interpretazione giusta, indicare al protagonista la via giusta, esporgli l'unica soluzione possibile. In queste reazioni attive siamo più concentrati sui nostri pensieri che su quelli espressi dal protagonista. L'Ascolto Profondo richiede esattamente l'opposto: una modalità *ricettiva*» (ivi: 33).

I metodi specifici dell'Ascolto Profondo sono stati sviluppati nell'ambito della terapia Biostemica e vengono appresi con la formazione e la pratica. Alcuni elementi di base che sostengono il protagonista nella 'discesa' interiore verso le radici del suo disagio consistono nell'accompagnamento verso una maggiore concretezza, il rimando della *parola chiave* usata da chi parla, le *domande direzionali* che servono ad esplorare maggiormente il vissuto e dare parole alle emozioni, *l'empatia corporea*, un rispecchiamento dei gesti del protagonista per mettersi in sintonia con lui o con lei, *l'identificazione* per entrare nel mondo soggettivo del protagonista (ivi: 32).

Dove si può applicare l'AP

Idealmente, ogni persona che interagisce con altri, dovrebbe avere una buona capacità di ascolto, per permettere all'energia della relazione di fluire. Coltivare l'empatia e la qualità dell'ascolto diventa di particolare importanza in tutte le relazioni che implicano il dare sostegno e cura, e nell'educazione degli esseri umani in crescita. Purtroppo, il ruolo della *capacità ricettiva* nella nostra cultura non è ampiamente riconosciuto, spesso neanche nelle cosiddette professioni di aiuto.

«La dimensione intellettuale, pur con molti limiti, viene estesamente coltivata nella istruzione scolastica e in molti altri ambiti; la dimensione corporea un po' meno, ma non del tutto trascurata, sia grazie allo sport sia grazie alle attività spontanee all'aria aperta. Le emozioni (e l'ascolto) sono invece del tutto escluse dai processi educativi – sia familiari sia scolastici e universitari – e quindi soggette a inconsapevolezza e confusione» (Cheli 2005: 28).

Occorre dunque, per contrastare il disagio psicosociale che affligge la nostra vita sociale, coltivare in tutti gli ambiti le capacità emotive e ricettive. Ascoltarsi tra marito e moglie, tra genitori e figli, tra colleghi di lavoro permette alle persone di comprendere la loro condivisa umanità e di superare l'isolamento sociale. In modo particolare, nei luoghi dove si formano e si educano le nuove generazioni, una cultura di ascolto reciproco favorirebbe uno sviluppo delle capacità relazionali e l'intelligenza emotiva.

«Viviamo in una società in cui l'ascolto si è perduto: per quanto ciascuno di noi abbia delle specifiche mansioni da svolgere, non dobbiamo dimenticare che avere a che fare con i ragazzi comporta la responsabilità di essere educatori. I bravi educatori, però, parlano di meno e ascoltano di più; chiaramente questo non vuol dire smettere di istruire, di educare o di allenare ma significa farlo ascoltando i bisogni, i desideri e anche le paure dei nostri ragazzi» (Rossi 2018: 15).

Se la pratica di ascoltarsi a vicenda trovasse ampia diffusione negli istituti di formazione, dalla scuola dell'infanzia fino all'università, forse si riuscirebbe ad arginare l'onda di confusione e violenza che sta invadendo la vita di tanti giovani e adulti. In alcuni istituti già si sperimen-

tano corsi di educazione emotiva, di mindfulness, di meditazione, l'Ascolto Profondo, invece, potrebbe diventare una prassi quotidiana, nella sala delle insegnanti così come nelle classi, per creare un ambiente dove è possibile vivere non solo con la testa, ma con tutto sé stessi.

AP e crescita personale

«La relazione non è solo un'occasione di sostegno o scambio, ma anche una opportunità di evoluzione, di crescita personale e sociale; ciò vale in qualsiasi genere di relazione» (Cheli 2005: 64). Abbiamo già visto che la relazione non è possibile senza il polo ricettivo, l'ascolto, perciò sviluppare e affinare la capacità di ascoltare a fondo contribuisce a relazioni più profonde che permettono una sempre maggiore comprensione dell'interiorità dell'altro e di sé stessi.

Infatti, l'ascoltatore permette alla persona ascoltata di ascoltare sé stesso, ed è questo ascoltare sé stessi che porta alla scoperta dei tesori e delle insidie della vita interiore. Inevitabilmente, entrando in sintonia con la/il protagonista, anche l'ascoltatore è stimolato a percepire quello che si muove dentro: antiche ferite, convinzioni o emozioni bloccanti; anche se nel ruolo di ascoltatore non li esprime, egli ha comunque portato luce in alcuni angoli oscuri della coscienza. Può occuparsi di questi elementi portati alla luce come 'protagonista' in uno scambio di Collaborazione Reciproca o con un professionista della cura della parola, oppure imparare l'arte dell'ascolto di sé, della meditazione e dell'autotrasformazione.

«Quando nasciamo, portiamo già con noi tutta la conoscenza del mondo: le esperienze degli antenati sono scritte nei nostri geni, la nostra coscienza è il risultato di millenni di evoluzione. Talvolta non siamo consapevoli di questa ricchezza interiore e ci appoggiamo ad altri ... Ascoltandoci spesso in silenzio ci ancoriamo al presente e riconosciamo le perle di saggezza che già sono in noi» (Lotz 2022: 59). Inoltre, entrando in empatia con un'altra persona, sentendo le emozioni dell'altro, potremmo renderci conto di essere fatti della stessa sostanza, di condividere un sentire comune a tutti gli esseri umani. Questa consapevolezza

ci libera dall'isolamento e ci apre alla dimensione dell'unità, allargando i confini personali per includere tutta la vita.

Riferimenti bibliografici

Berne, E.,

2008, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano.

Cheli, E.,

2005, *Relazioni in armonia*, Franco Angeli, Milano.

Liss, J.,

2004, *L'Ascolto Profondo*, Edizioni La Meridiana, Molfetta.

1996, *Insieme per vincere l'infelicità*, Franco Angeli Editore, Milano.

Liss, J., Stupiggia M. (a cura di),

1997, *La terapia Biosistemica. Un approccio originale al trattamento psico-corporeo della sofferenza emotiva*, Franco Angeli, Milano.

Lotz, E.,

2022, *Il Carisma del Mago*, Armando Editore, Roma.

Rogers, C.,

2013, *La Terapia centrata sul Cliente*, Giunti Editore, Firenze-Milano.

Rossi, S.,

2020, *Carezze d'empatia in classe*, Pearson Italia, Milano-Torino.

2018, *Didattica Cooperativa e classi difficili*, Pearson Italia, Milano-Torino.

Stupiggia, M.,

1997, "Sento che tu mi senti". *L'empatia*, in: J. Liss, M. Stupiggia (a cura di) *La terapia Biosistemica. Un approccio originale al trattamento psico-corporeo della sofferenza emotiva*, Franco Angeli, Milano.

Thich Nhat Hanh, Weare, K.,

2018, *Insegnanti felici cambiano il mondo*, Terra Nuova Edizioni, Firenze.

Educare al piacere della lettura. L'emozione di immaginare e costruire mondi

*Una tecnica si può imparare a scapaccioni:
così la tecnica della lettura.
Ma l'amore per la lettura non è una tecnica,
è qualcosa di assai più interiore e legato alla vita,
e a scapaccioni (veri o metaforici) non s'impiana.*

Gianni Rodari

Il potere della narrazione

È ormai un dato di fatto che bambini, ragazzi e adulti leggano meno che in passato, anche se gli ultimi dati del 2025 dell'Osservatorio AIE sulla lettura manifestano una paradossale incongruenza: cresce il numero dei lettori, trainato soprattutto dai più giovani, ma il tempo destinato alla lettura continua a ridursi, si frammenta in scampoli di tempo rubati ai ritmi frenetici della quotidianità e diventa più breve, riducendosi a *micro nicchie temporali*; il complesso viene sostituito dal semplice e dal veloce, si legge *in pillole* e spesso e volentieri si desiste di fronte alla lunghezza di una citazione o di un *post*; il lettore, inoltre, diventa *intermittente*, alterna cioè slanci di curiosità a lunghe pause dominate da altre forme di intrattenimento (Spadaro 2026).

Senz'altro bambini, ragazzi e adulti leggono in modo diverso perché è cambiato lo spazio-tempo destinato alla lettura: il tempo libero e il modo in cui lo utilizziamo. Sono cambiati i contesti, le abitudini, le modalità di fruizione e siamo attratti da forme testuali differenti come anche da contenuti, che, ovviamente, si adeguano alle nuove forme e ai nuovi interessi. Il lettore medio sembra manifestare una certa disaffe-

zione alla lettura, che diventa invece più praticata soprattutto a livello delle comunità e dei gruppi di lettura che ne esaltano la dimensione generativa, trasformativa e la *vivono* in maniera quasi militante; in realtà, proprio l'impatto sociale della dimensione della lettura collettiva – attraverso le biblioteche e le librerie, per esempio, che sono di fatto *custodi* dell'attività della lettura e delle storie, luoghi in cui il tempo può essere dedicato allo sviluppo di umanità, può dilatarsi e decelerare – potrebbe diventare elemento strategico per veicolare il piacere della lettura e incrementarne la pratica anche nel lettore medio.

Ciò che non è cambiato, e non può cambiare, è il potere delle storie: infatti, siamo «animali narrativi, la nostra intelligenza narrativa ci definisce tanto quanto la postura eretta o il pollice opponibile. [...] Se smettiamo di leggere, diventiamo meno capaci di comprendere il mondo che ci circonda, sia dal punto di vista dell'analfabetismo funzionale sia da quello dell'analfabetismo emotivo, che procedono insieme» (Spadaro 2026: 11). Maryanne Wolf¹ sostiene che il cervello non è nato per leggere, ma essendo incredibilmente plastico si modifica con la lettura creando nuovi circuiti neuronali che conducono alla *lettura profonda*, una sorta di *laboratorio morale* capace di favorire processi riflessivi e empatici, provocare sensazioni di benessere e felicità e sviluppare l'intelligenza narrativa e emotiva, soprattutto di bambini e ragazzi nei quali la plasticità cerebrale è ai massimi livelli. Secondo Wolf, la lettura è un laboratorio morale perché permette di esplorare dilemmi etici e sentimenti complessi universali e democratici; leggere – soprattutto su carta per sviluppare una connessione più profonda tra testo e emozione, allenare il lettore a rallentare e contrastare, così, la superficialità e velocità digitale e dei social – insegna l'empatia, perché permette al lettore di mettersi nei panni degli altri attraverso i personaggi e sperimentare emozioni diverse; il cervello che legge è quindi un cervello che *sente* e *comprende* contemporaneamente, e la lettura rinforza i processi utili per la formazione

1. Maryanne Wolf è una delle più note studiose di neuroscienze e di psicologia dello sviluppo, si occupa soprattutto di processi cognitivi relativi al linguaggio e alla lettura (Wolf 2018; Wolf, Dicker 2023).

di empatia e intelligenza emotiva. Secondo l'autrice, inoltre, quando l'adulto legge storie ai bambini crea un legame affettivo che alimenta l'intelligenza emotiva e cognitiva e trasferisce emozioni positive sulla lettura (Wolf, Dicker 2023).

Pedagogia della fantasia come approccio capacitante per leggere con piacere

Date tali premesse e considerando la ricchezza non solo delle parole ma anche dei linguaggi alternativi e integrativi a quello alfabetico, sembra estremamente riduttivo considerare l'educazione alla lettura solo dal punto di vista strumentale delle operazioni di decodifica del codice alfabetico; è sempre più necessario, invece, considerare la lettura come dispositivo generativo di competenze socio-emotive oltre che cognitive e costruire ed implementare percorsi e strumenti pedagogico-didattici capaci di agire sugli aspetti *motivazionali* della lettura, ribadendo con forza che il libro e la lettura non sono soltanto strumenti culturali per acquisire ed incrementare la conoscenza, ma sono anche e soprattutto incontri, opportunità che sembrano possedere un fascino senza tempo che permette il realizzarsi di un'esperienza totale e completa, la quale amplifica «una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini» (Calvino 1988: 92).

È evidente che il riconoscimento dei segni e la decodifica del testo scritto sono un passaggio obbligato nel processo di insegnamento-apprendimento di soggetti in età evolutiva; le tre fasi del processo presuppongono: la *decodifica* dei segni grafici che consente il passaggio dalla lettura strumentale ad una lettura sciolta e sicura; la formazione delle *abilità cognitive e metacognitive*, grazie alle quali si giunge ad una completa comprensione del testo e ad una lettura coinvolgente; lo sviluppo del *pensiero critico* attraverso il quale i diversi punti di vista possono essere confrontati e argomentati. Tali abilità strumentali fondamentali dovrebbero però essere considerate anche come funzione propedeutica allo svi-

luppo di capacità cognitive, emotive e sociali che consentono la *scoperta* e la *comprensione* profonda del significato di testi, azioni, comportamenti, ecc.. La lettura è, in altre parole, un processo complesso che non può risolversi, *semplificarsi* nella sola attività tecnica, pur importantissima, ma può diventare *approccio capacitante* per lo sviluppo delle competenze trasversali, dell'educazione sentimentale e dei molteplici riflessi e risvolti che esse hanno sullo sviluppo della personalità nella sua globalità, soprattutto nei soggetti in età evolutiva che crescono nella società di oggi.

«C'è un gesto antico e rivoluzionario che attraversa le generazioni senza perdere forza: un adulto che apre un libro e comincia a leggere a un bambino. Oppure che chiude il libro e semplicemente racconta. In quella voce che si fa storia, in quel tempo sottratto alla fretta, si costruisce qualcosa che non è misurabile con un test né immediatamente visibile nei risultati scolastici. Si costruisce l'umano. La lettura narrativa fin dalla prima infanzia non è un esercizio precoce di competenza linguistica. È, prima di tutto, una relazione. È uno spazio condiviso in cui il bambino impara che il mondo è più grande della sua esperienza immediata, ma anche che la sua esperienza ha diritto di parola» (Iori 2026). Questo speciale rapporto con la lettura va curato e alimentato attraverso strategie didattiche che assumano come guida ideale dei percorsi i concetti di *gioco, immaginazione e cooperazione* con il testo. Partiamo dal fondo.

La lettura di qualsiasi testo o narrazione per poter acquisire senso ha bisogno della cooperazione del fruitore (Barthes 1991; Eco 1979). La *comunicazione letteraria*, che determina il contenuto di un'opera, è, in realtà, l'effetto dell'interazione tra quello che l'autore scrive e ciò che il lettore interpreta ed è determinata dalla cultura, dalle idee e dalle varie realtà vissute da entrambi i soggetti (Chines, Varotti 2015).

Bruner, in questo senso e citando proprio il lavoro di Barthes, afferma che «la grande narrativa è invariabilmente quella che riesce, ad un tempo, a comporre vicende umane che siano accessibili al lettore e a presentarle in una versione che sia al *congiuntivo*, a quanto basta per consentirgli di *riscriverle* facendo entrare in gioco la propria immaginazione» (Bruner 2003: 45). Il discorso narrativo al congiuntivo, attraverso un linguaggio evocativo e metaforico, parla di mondo reale, permettendo la

comprensione e immedesimazione del lettore, «ma lo rende inconsueto e strano, riscattandolo dall'ovvietà e soprattutto inserendovi dei vuoti che sollecitano il lettore a diventare lui stesso scrittore e a elaborare un testo virtuale in risposta alle sollecitazioni del testo reale» (Ibidem). Allora il criterio principe del discorso narrativo al congiuntivo è «lasciare aperta la *presupposizione*, cioè, la creazione di significati *impliciti* anziché totalmente espliciti, poiché se tutto è esplicito il grado di libertà interpretativa del lettore è nullo» (ivi: 33). Ecco allora che l'importanza della dimensione della *congiuntività* risiede nel fatto che «le conclusioni a cui perviene l'espressione narrativa, lungi dal darci delle certezze del mondo così com'è, riguardano le mutevoli prospettive che possiamo mettere a punto per rendere comprensibile l'esperienza. [...] senza una molteplicità di codici di significato abbiamo un racconto semplicemente *leggibile* e non *scrivibile*» (Ibidem).

Ciò vale soprattutto se il lettore è un bambino o un ragazzo: diventa importante consentirgli di farsi la sua idea, di esprimere curiosità e dubbi, di “incontrare” l'Autore e “dialogare” con lui attraverso il testo stesso, nel rispetto dell'età e sulla base dei propri desideri e del proprio vissuto; lasciarlo scegliere l'interpretazione che gli è più funzionale e gradita, lasciarlo scomporre, cioè, il testo per interpretarlo in modo soggettivo, per estrarre le parole e inserirle in contesti diversi, per giocare ad inventare immaginando *mondi possibili* (Rodari 1973; Goodman 2008²). In questo modo la lettura può diventare un'esperienza generativa, ricca, ludica e piacevole.

2. Ci riferiamo a Nelson Goodman e alla sua affascinante concezione costruttivista del pensiero che crea mondi. Secondo Goodman, il processo di costruzione del mondo in cui viviamo è “creato” dalla mente e comprende un insieme di attività diverse e complesse che implicano un “fare, non con le mani, ma con la mente” o meglio con il linguaggio o con altri sistemi simbolici” (Goodman 2008) I mondi che noi creiamo, afferma Goodman, possono scaturire dall'attività cognitiva dell'artista, da quella degli scienziati o dalla vita di tutti i giorni. Tutti questi mondi sono stati costruiti, ma sempre sulla scorta di altri mondi, costruiti da altri, che noi abbiamo accettato come dati. Ciò su cui operiamo quindi non è una realtà originaria indipendente dalle nostre menti, non c'è un mondo più reale degli altri: per il costruttivismo, infatti, ciò che esiste è un prodotto di ciò che si pensa.

Il piacere della lettura si può conquistare molto presto nella vita, come quello della musica. Lettura e ascolto nella prima infanzia possono essere considerati sinonimi: sta all'adulto coltivare e affinare la naturale predisposizione del bambino al piacere del suono e della parola (Valentino Merletti 2001). Le agenzie educative e la scuola (ma anche genitori e nonni) hanno, allora, un ruolo centrale nel promuovere un approccio alla lettura che si liberi della diffusa impostazione centrata sul *dovere*, poco motivante per il bambino e per il ragazzo, per concentrarsi sul *piacere* di leggere.

È possibile e auspicabile attivare nel lettore-ascoltatore, sin dalla primissima infanzia, un processo di ascolto, percezione, dialogo e comprensione *con e delle* storie che poi, man mano che prosegue lo sviluppo e si formano le capacità necessarie, si fa incontro con il testo scritto, con le immagini e con quel livello *simbolico* che gli consente di utilizzare il *pensiero narrativo* per rielaborare l'esperienza e sviluppare conoscenze utili per vivere nel contesto socio-culturale di appartenenza. Attraverso il pensiero narrativo il bambino utilizza e stimola contemporaneamente la fantasia, l'immaginazione, la creatività, il linguaggio, il pensiero, la consapevolezza emotiva, lo spirito critico, la costruzione di significato.

Una scuola che voglia realizzare l'educazione alla fantasia deve consentire ai soggetti di sperimentare la costruzione creativa di conoscenza, attraverso uno spazio ludico e narrativo, sostando nel *meraviglioso* e nello *straordinario* (Gramigna 2022; 2013) e sviluppando l'abitudine di pensare giocando (il ludico coinvolge il bambino e lo rende protagonista), anche e soprattutto attraverso lo stimolo della lettura e del raccontare storie. Attivando tali processi i bambini imparano a «orientarsi, per via emozionale, sul senso e sulla differenza tra il bene e il male [...] aprendo le porte a processi formativi di coscientizzazione empatica» (Gramigna 2022: 75). Secondo Anita Gramigna per educare a cogliere la bellezza di un racconto occorre «essere complici del libro e del suo autore, per lasciarsi trasportare a visitare contesti sconosciuti, incontrare parole nuove, scardinare la consuetudini dei pregiudizi; [...] ed è necessario che] l'esperienza della bellezza, della fascinazione, dell'immaginazione, della curiosità vengano prima degli esercizi di sezionamento (punti di

vista, parole chiave), di analisi grammaticale, di esegesi dei testi letterari» (Gramigna 2013: 35). Perché in fondo il bambino e il ragazzo, ma anche l'adulto, «hanno bisogno di interpretare le possibili risposte alle proprie domande attraverso racconti che sollecitino la curiosità, divertano, stimolino l'immaginazione, chiariscano le sue emozioni, offrano possibili interpretazioni alle sue ansie e ai suoi bisogni [...] e i personaggi dei racconti e delle fiabe sono *tipici*, ovvero esemplificano alcune caratteristiche salienti che ci permettono di indentificarci, nel mentre che i personaggi affrontano un problema e lo vincono» (ivi p. 39).

Leggere ancor prima di leggere

Le ipotesi teoriche oggi prevalenti nel campo della psicolinguistica, della psicologia dell'età evolutiva e della pedagogia, per quanto riguarda l'ambito della lettura, considerano la mente del bambino in grado di penetrare il sistema della lingua scritta e della lingua orale ancor prima di padroneggiare i meccanismi di decifrazione e di trarne profondi insegnamenti.

In altre parole, si può iniziare a *leggere ancor prima di leggere*, proprio perché ciò che appare importante non è la decifrazione strumentale dei segni, ma la possibilità di concettualizzare la lingua scritta. Il processo di simbolizzazione, che precede la lettura vera e propria, avviene mediante la riflessione metalinguistica che i bambini, nel costruire il proprio modello grammaticale, mettono in atto progressivamente imitando il modello degli adulti secondo una sequenza psicogenetica dei livelli di concettualizzazione pre-sillabico, sillabico, sillabico-alfabetico e alfabetico. Sembra, quindi, emergere la convinzione che la lettura alfabetica necessiti di un *periodo di preparazione*, poiché saper leggere è il punto di arrivo di un lungo processo di simbolizzazione che parte dal disegno, si confronta con la lettura di esso (delle immagini) e si realizza in modo completo nella lettura vera e propria: la lettura ha, quindi, i suoi presupposti nell'abitudine a trarre un senso e un significato dalle immagini,

dai segni (Ferreiro, Teberosky 1985; Ferreiro 2003; De Oliveira Micotti 2007; Bettelheim, Zelan 1991).

Leggere *a* e *con* bambini che non possiedono la strumentalità del leggere rappresenta uno stimolo allo sviluppo del linguaggio, alla rappresentazione simbolica, allo sviluppo della competenza emotiva e relazionale e per la motivazione alla lettura. In altre parole, l'utilizzo precoce di libri illustrati stimola i bambini ad estrarre significati da un testo attraverso l'ascolto del linguaggio scritto e l'analisi percettiva di quello iconico (Catarsi 2001) e favorisce lo sviluppo non solo delle competenze cognitivo-linguistiche, ma soprattutto socio-emotive e relazionali, abitua il bambino all'ascolto, alla concentrazione e all'attenzione.

L'incontro con i primi libri, le prime figure, le prime narrazioni lascia spesso nei bambini un segno profondo che li accompagna nella crescita. Tali libri sono stati il luogo rassicurante dove trovare risposte alle profonde e difficili domande peculiari dell'infanzia, sono stati il luogo magico per accettare e dare voce alle emozioni, sono stati il luogo, quasi sempre incantato, della scoperta, del *non conosciuto* che, attraverso le richieste di *rilettura* che favoriscono un processo di approfondimento e di *familiarizzazione*, diventa per il bambino sempre più comprensibile, accettato e interiorizzato. Infatti, la richiesta di una ripetizione immediata della lettura di un racconto ha almeno due importanti funzioni: permette al bambino di imparare la storia quasi a memoria e di raccontarla nuovamente con parole proprie; gli consente, inoltre, di pregustare i momenti di massima ilarità o tensione poiché grazie alla conoscenza della storia e dei suoi passaggi, il bambino si sente "al sicuro" nella storia che conosce e può arrivare anche a "leggersela" in autonomia riconoscendo pagina dopo pagina lo svolgersi della vicenda e potenziando così ulteriormente il pensiero narrativo e il piacere della lettura. «Un mondo che non offre narrazioni è povero. Ogni libro aperto accanto a un bambino è una finestra spalancata. Ogni storia raccontata è un filo che unisce passato e futuro. In quella trama di parole si costruisce la capacità di stare al mondo con curiosità, con senso critico, con speranza. Leggere ai bambini fin dalla prima infanzia non è un'attività tra le altre. È un gesto generativo. È seminare futuro» (Iori 2026).

Costruire il piacere della lettura nello 0-6

Esiste un rapporto costruttivo e generativo tra educazione alla lettura e *letteratura per l'infanzia*; quest'ultima, storicamente considerata sottoprodotto letterario, ritrova oggi una propria dignità letteraria e merita di essere studiata come ambito ricco di stimoli e sollecitazioni pedagogico-didattiche. «La letteratura per l'infanzia è, infatti, un *laboratorio di emozioni*. Nelle pagine di un albo illustrato o di una fiaba si attraversano la paura, la gelosia, l'abbandono, la rabbia, la gioia della scoperta; il bambino incontra conflitti e soluzioni, errori e riparazioni, perdite e rinascite. Lo fa in uno spazio protetto, dove l'angoscia può essere contenuta perché condivisa. Le storie offrono parole per nominare ciò che altrimenti resterebbe confuso. Un bambino che ascolta una narrazione non solo amplia il vocabolario linguistico, ma costruisce un vocabolario interiore. Impara che le emozioni hanno cittadinanza, che possono essere pensate e dette. E ciò che può essere pensato diventa più abitabile» (Iori 2026).

La letteratura per l'infanzia si compone, attualmente, di una moltitudine di prodotti editoriali che utilizzano forme, stili e linguaggi diversi ma integrati nell'ottica della multimedialità, dell'inclusione e in linea con l'attuale temperie socio-culturale disegnata dalla società attuale: dagli albi illustrati, alle storie lette ad alta voce o narrate a teatro o proiettate in altri media, dai *picture book*, ai libri *pop up*, dai libri morbidi a quelli cartonati, dai libri sensoriali e tattili a quelli interattivi, ecc., la varietà è davvero sorprendente e la qualità dei prodotti sta aumentando grazie a genitori e educatori sempre più attenti. Tali prodotti, nell'incontro con l'immaginario infantile, oltre a potenziare l'immaginazione, la fantasia, la percezione sensoriale, l'empatia e la costruzione di mondi e scenari creativi, sono capaci anche di porsi come *antidoto* ad un utilizzo dilagante di videogiochi e social media, i quali, se regolati adeguatamente, hanno comunque una funzione educativa; è bene ricordare infatti che le storie per i bambini sono uno specchio dalle molte facce che si riflettono in diversi strumenti espressivi dove oralità, scrittura, illustrazione, disegni animati, film e supporti interattivi, pur adottando codici diversi, partecipano della stessa dimensione narrativa dando vita ad un continuo rinnovamento dell'immaginario.

Nella primissima infanzia la lettura è per il bambino un gioco, un'attività non finalizzata: il bambino prende in mano un libro (non solo i libri per l'infanzia, ma qualsiasi libro) perché è attratto dalla forma, dal materiale con cui è fatto, dai colori e dalle immagini; in questa fase, fino ai 15 mesi, quel libro rappresenta per lui un oggetto che lo incuriosisce, qualcosa da esplorare – con il tatto, con la vista, con il gusto, cioè con la bocca – nel momento in cui riesce ad afferrarlo.

Successivamente, imitando il modello adulto, il bambino inizia a leggere le illustrazioni del libro (Terrusi 2012) e, in questa attività, richiede la presenza e la condivisione dell'adulto (genitore, educatore). Inoltre, in questa fase (tra i due e i tre anni), il bambino partecipa in modo attivo alla lettura: ascoltando l'adulto che legge egli è in grado di riconoscere i sentimenti dei protagonisti delle storie mostrando di saper leggere le emozioni attraverso l'intonazione della voce, la gestualità e la mimica facciale. I bambini in questa fase si divertono ad ascoltare le storie e le studiano con molta attenzione, cominciano a distinguere alcune parole e imparano a riconoscerle: *insegnano a loro stessi a leggere* (Mastroberardino 2008). Crescendo, il bambino pone sempre più attenzione ai contenuti di ciò che legge: egli cerca argomenti corrispondenti ai suoi interessi, relazioni con le proprie esperienze di vita, personaggi e situazioni in cui identificarsi. Per questi motivi, la lettura può diventare un'attività altamente gratificante nel momento in cui il bambino vi associa motivazioni, scoperta, passioni, sentimenti ed emozioni che appartengono al suo mondo, o a sconosciuti e affascinanti altri mondi, e che vengono accolte e sorrette dal contesto che lo circonda (dalla famiglia, dalla scuola e da altri contesti con funzione socio-educativa o ludica).

Nella consuetudine a progettare attività di lettura in ambito prescolare, «il dato pedagogicamente significativo è il passaggio da una funzione “preparatoria” [...] di una didattica di pre-lettura e pre-scrittura, a una centrata sull'educazione al rapporto con i media della narrazione costituita dai libri e dagli apparati illustrativi, e dalla fondamentale funzione mediatrice dell'insegnante. Alla base c'è il principio che l'apprendimento della lettura in senso stretto, che avverrà con l'ingresso nella scuola primaria sarà fortemente motivato dall'esperienza di “immersione sug-

gestiva” nei testi e nei racconti attraverso il *dono* della lettura/narrazione degli adulti, la loro capacità cioè di essere “animatori” del libro”» (Farné 2009: 2). Ecco quindi che diventa importante, per le educatrici dei servizi per l'infanzia, porre attenzione a:

- progettare l'attività di lettura individuando *spazi* dedicati (riservati ai libri e alla lettura) e tempi scanditi e riconoscibili, inserendo tale attività nel progetto di sezione e/o in quello del servizio (relativamente a obiettivi, libri da utilizzare, tipo di lettura, collegamenti con altre attività, indicatori da osservare, parametri da valutare, momenti di personalizzazione della lettura, ecc.);
- acquisire *competenze comunicative specifiche* (consapevolezza emozionale e connessione tra testo e emozioni, impostazione della voce, controllo della postura, linguaggio e pratica teatrale, storytelling, lettura espressiva ecc.);
- proporre la lettura con i bambini in *situazioni diverse* (individuale, piccolo gruppo, in braccio o seduti in cerchio) e in *modi diversi* (lettura creativa, drammatizzata, sensuale, ecc.);
- proporre libri e letture che affrontino *tematiche* coerenti e vicine alla realtà emotiva dei bambini, favoriscano la socializzazione, l'inclusione e, in generale, lo sviluppo emotivo-relazionale;
- effettuare la *rilettura come dono* ai bambini;
- prestare attenzione e dare largo spazio alla riscrittura del testo e ai *feed back* dei bambini, anche al fine di organizzare al meglio le modalità di conduzione dell'attività di lettura e valutare l'esperienza;
- utilizzare gli elementi della storia o gli aspetti salienti dell'attività di lettura/narrazione per altre attività didattiche (laboratori creativi e attività di *rappresentazione e manipolazione* della storia con altri linguaggi, percorsi e materiali);
- favorire la *partecipazione dei genitori* all'attività di lettura (gioco del prestito e costituzione di una piccola biblioteca nell'asilo nido con i libri più amati dai bambini che lo frequentano, laboratori, letture animate, ecc.) e stimolare quindi la continuità tra scuola e casa relativamente alla lettura;
- *documentare* l'attività di lettura.

Letture sensuale: leggere con tutto il corpo

I bambini, lo abbiamo detto, sono affascinati da argomenti, situazioni e narrazioni vicine alla loro esperienza emotiva perché possono più facilmente comprenderle, interiorizzarle, conquistarle e dividerle. Da un punto di vista educativo, pertanto, occorre partire dai bisogni e dai desideri che il bambino può soddisfare nell'attività di lettura per far nascere in lui il gusto e il piacere di leggere. Nel momento in cui sperimenta il gusto di leggere, il bambino è coinvolto in una tensione creativa che impegna tutto il corpo: sollecita l'immaginario, investe i sensi, permette di compiere un viaggio emozionante e appassionato, presupposto fondamentale per esperire un autentico e non sporadico *piacere* per la lettura. Leggere con tutto il corpo (Gamelli 2005) sviluppando fantasia e immaginazione è la finalità e lo scopo della cosiddetta *lettura sensuale* (Detti 2002), modello di didattica della lettura che persegue la finalità di far recuperare a bambini e ragazzi la *pienezza* e la *globalità* dell'esperienza di lettura, nella quale entrano in gioco elementi che non sono solo razionali e cognitivi, ma anche sentimentali e incarnati, come le emozioni e la ricerca del piacere.

La pratica didattica che si ispira a modelli centrati sul corpo, sulla valorizzazione degli aspetti psico-motori e sulle emozioni rende i bambini particolarmente sensibili alle risposte che continuamente giungono dal testo. L'adulto che accompagna e guida questa pratica può così riflettere sui segnali che i piccoli lettori gli inviano; ad esempio, rispetto ad una fruizione sensorialmente sbilanciata di un testo o rispetto alle modificazioni di significato che le dilatazioni percettivo-sensoriali dei bambini apportano al testo stesso (i bambini amano "interpretare" con il corpo i passaggi e gli elementi della storia, a loro piace essere co-costruttori della storia, inventarla, stravolgerla, condirla di emozioni e sensazioni forti). Si parla, in questo senso, di espansione ludico-sensuale del testo scritto, assolutamente soggettiva e importante per l'acquisizione di consapevolezza circa la propria percezione/valutazione del testo. Tale lavoro educativo, che può essere applicato in modo efficace e costruttivo soprattutto nell'educazione della fascia 0-6 anni, viene considerato propedeutico al

raggiungimento non di un generico piacere della lettura, ma di un leggere con piacere, cioè un *saper* e *voler* leggere.

Riferimenti bibliografici

Barthes, R.,

1991, *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in *L'avventura semiologica*, (trad.it.), Einaudi, Torino, pp. 81-122.

1975, *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino.

Bettelheim, B., Zelan, K.,

1991, *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Feltrinelli, Milano.

Bruner, J.,

2003, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

1992, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

Calvino, I.,

1988, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano.

Catarsi, E., (a cura di)

2001, *Letture e narrazione nell'asilo nido*, Ed.Junior, Bergamo.

Chines, L., Varotti C.,

2015, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.

De Oliveira Micotti, M.C.,

2007, *Piccoli apprendisti*, in «Mente & Cervello», n. 32, a. V, pp. 76-83.

Deti, E.,

2002, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.

Eco, U.,

1979, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.

Farné, R.,
2009, *Tre buone ragioni per questo numero monografico*, in «Infanzia», n. 2, pp. 2-3.

Ferreiro E., Teberosky A.,
1985, *La costruzione della lingua scritta del bambino*, Giunti-Barbera, Firenze.

Ferreiro E.,
2003, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Cortina Editore, Milano.

Gamelli, I.,
2005, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma.

Goodman, N.,
2008, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza. Bari-Roma.

Gramigna, A.,
2013, *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*, Aracne, Roma.
2022, *Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, Gruppo editoriale Tab, Roma.

Iori, V.,
2026, *Leggere ai bambini genera futuro*, Huffingtonpost.it, 24 febbraio.

Mastroberardino, M.,
2008, *Leggere le emozioni nei libri dei bambini*, in «Infanzia», n. 4, pp. 282-286.

Rodari, G.,
1973, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.

Spadaro, E.,
2026, *L'eterno potere delle storie*, in «Pepeverde. Letture e letterature giovanili», n. 29, pp. 10-15.

Terrusi, M.,
2012, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.

Valentino Merletti, R.,
2001, *Libri e lettura. Da 0 a 6 anni*, Mondadori, Milano.

Wolf, M.,
2018, *Lettore, torna a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e
Pensiero, Milano.

Wolf, M., Dicker J.,
2023, *Come insegnare ai giovani il piacere della lettura*, Vita e pensiero, Milano.

CAPITOLO 5.

Ascoltare l'emozione per formare/trasformare la professionalità educativa: una ricerca nella scuola

Riflettere sulle competenze comunicative ed emotive attraverso la Narrazione Emozionale Immersiva per formare/trasformare il proprio stile relazionale

Presentazione della ricerca-formazione

La ricerca-formazione (cfr. Pedone, Moscato, Tumminello, 2023; Nigris, Cardarello, Losito, Vannini 2020; Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010) risponde ad una logica di ricerca che considera importante la collaborazione con gli insegnanti, lo sviluppo professionale degli stessi e l'effettiva ricaduta dei risultati di ricerca nella realtà scolastica e/o formativa in cui essa si realizza. Fare ricerca-formazione, infatti, «significa fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti (e degli operatori educativi all'interno delle istituzioni scolastiche e dei servizi per l'infanzia) attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale. Si tratta di una decisa scelta politica, volta a promuovere quelle attività di ricerca che coinvolgono il mondo della scuola e della formazione e possono avere una ricaduta effettiva sull'innovazione educativa» (CRESPI, Convegno nazionale "Costruire insieme. La Ricerca-Formazione come motore del cambiamento", Bologna, 16/17 febbraio 2017).

Il progetto di ricerca-formazione, dal titolo "*Formazione e Relazione. Riflettere sulle competenze comunicative ed emotive attraverso la Narrazione Emozionale Immersiva per formare/trasformare il proprio stile relazionale*", che qui viene presentato, è frutto di una convenzione tra il Dipartimento FISSUF Unipg (responsabile prof.ssa Silvia Crispoldi, affiancata, nella re-

alizzazione del percorso formativo, dal prof. Giacomo Moscato in qualità di collaboratore e esperto del metodo-stimolo Narrazione emozionale immersiva) e l'Istituto Comprensivo Falcone-Borsellino di Gavorrano-Scarlino per lo svolgimento di attività di ricerca e formazione sulle *competenze emotivo-relazionali* delle insegnanti attraverso l'allestimento di un setting laboratoriale condotto con strategie pedagogico-didattiche *narrative e immersive* (metodo NEI) e conseguenti azioni di consulenza pedagogica finalizzati a favorire nelle insegnanti la riflessione sull'esperienza fatta per acquisire una maggiore consapevolezza rispetto alle competenze emotivo-relazionali e comunicative.

L'obiettivo perseguito dall'intervento di ricerca-formazione – in accordo con la caratteristica della stessa di implementare processi di ricerca educativa all'interno di contesti specifici precipuamente ed esplicitamente tesi alla formazione/trasformazione dell'agire educativo di chi lavora in quei contesti – è, quindi, proporre/*sperimentare* una strategia metodologico-didattica e formativa, la Narrazione Emozionale Immersiva (NEI), che, oltre ad essere metodo didattico innovativo, diventa strumento capace di promuovere negli/nelle insegnanti atteggiamenti narrativi, riflessivi, metacognitivi e processi di consapevolezza sulla competenza relazionale (comunicativa, emotiva, empatica) all'interno di azioni di consulenza pedagogica orientate alla formazione e trasformazione del “saper stare in relazione”, inteso come competenza fondamentale, e trasversale, dell'agire educativo-didattico nella scuola. L'attenzione alle competenze relazionali sta diventando, del resto, sempre più prioritaria anche e soprattutto alla luce della centralità assunta dalla competenza emotivo-relazionale in ambito scolastico, come evidenziato recentemente nella D. M. n. 83 del 24 novembre 2023 e, soprattutto, nella successiva L. n. 22 del 19 febbraio 2025.

Lo stato dell'arte sull'argomento della ricerca-formazione è rappresentato da tutto ciò che è stato presentato nei diversi capitoli del presente volume, a cui si rimanda per inquadrare aspetti teorici, metodi, approfondimenti, questioni aperte.

Le finalità generali della ricerca-formazione sono:

- proporre/*sperimentare* una strategia didattica e formativa, la Narrazione Emozionale Immersiva, al fine di promuovere nelle inse-

- gnanti conoscenze, capacità e comportamenti nuovi relativi alle competenze comunicativa, emotiva e relazionale;
- favorire poi la formazione/trasformazione dello stile relazionale delle insegnanti, attraverso percorsi, riflessivi e narrativi, di consulenza pedagogica.

Il disegno di ricerca, gli strumenti metodologici, l'analisi e interpretazione dei dati sono presentati nel capitolo successivo.

Il percorso formativo

Si è scelto di presentare il percorso formativo – realizzato con 19 insegnanti (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado) dell'Istituto comprensivo di Scarlino-Gavorrano per un totale di 20 ore – nella forma di un *diario*¹, con la breve descrizione di quanto è stato fatto nelle giornate in cui esso è stato realizzato, mediante le seguenti strategie didattiche e integrate:

Didattica laboratoriale – Lezione quasi-frontale – Conferenza emozionale – Lavoro di gruppo – Storytelling – Circle-time – Esperienza teatrale.

Gli strumenti utilizzati nei momenti riflessivi di consulenza pedagogica, invece, sono stati:

Diario 1 – “Racconto il mio stile comunicativo”;

Storyboard del tema e *Storyboard emotivo*: realizzati durante i lavori di gruppo sugli storytelling;

1. Si è scelto anche qui di mantenere la forma diario usata nel *Quaderno di documentazione* del percorso formativo consegnato alle insegnanti a fine percorso; in quello strumento di documentazione era utile presentare i contenuti formativi in relazione al giorno in cui erano stati forniti per favorire il ricordo dell'esperienza e lasciare traccia di quanto esperito (obiettivo privilegiato e pedagogicamente rilevante delle attività di documentazione). Nel *Quaderno di documentazione* sono state inseriti: tutto il materiale formativo, i lavori delle insegnanti, le fotografie e i documenti relativi al percorso, che in questa presentazione, ovviamente, non sono riportati.

Focus group riflessivi e narrativi: al termine di ogni sezione del percorso formativo.

Il *tema-guida* sul quale è stato costruito l'intero percorso formativo è quello relativo alle *Life Skills*, ovvero il quadro delle *abilità trasversali* per il benessere e lo sviluppo personale e professionale definito dall'OMS nel 1993 (OMS 1993) e solo recentemente divenuto oggetto di attenzione formale in ambito scolastico e relativamente alla formazione della professionalità educativa.

In particolare, nei laboratori le insegnanti hanno riflettuto, fatto esperienza narrativa immersiva e approfondito teoricamente:

- *la Comunicazione efficace*: competenza legata alla capacità di sapersi esprimere a livello verbale e non verbale a seconda della situazione e dell'interlocutore;
- *la Competenza emotiva*: legata alla capacità di riconoscere, in sé stessi e negli altri, le emozioni e gestirle attuando comportamenti adeguati;
- *le Skills relazionali*: competenze legate alla capacità di creare relazioni interpersonali significative, di ascoltare in maniera attiva, comprendendo i bisogni e i sentimenti propri e degli altri attraverso l'atteggiamento empatico.

Di seguito presentiamo il *diario* del percorso formativo:

Giovedì 11 aprile

Il primo incontro del percorso formativo inizia con molto entusiasmo e con la presentazione dei partecipanti, che, in cerchio (circle-time), raccontano qualcosa di sé agli altri, anche in relazione alle aspettative sul corso di formazione.

Subito dopo Silvia Crispoldi (Ricercatrice Universitaria – Dipartimento FISSUF – Università di Perugia) presenta il progetto di ricerca-formazione, illustrando brevemente contenuti e finalità della ricerca e indicando i segmenti previsti nel percorso formativo, pensato per approfondire le cosiddette life-skills (in particolare, conoscenza/competenza comunicativa, emotiva e

relazionale), al fine di favorire una maggiore consapevolezza del proprio “saper stare in relazione” nell'agire educativo.

Subito dopo, Giacomo Moscato (docente, formatore, attore – collaboratore, per il progetto con l'I.C. di Gavorrano-Scarlino, del Dipartimento FISSUF – Università di Perugia), presenta la prima delle sue tre lezioni/laboratorio: “Elementi della comunicazione: verbale e non verbale”. Ci troviamo, quindi, nel segmento formativo della prima competenza su cui vogliamo puntare l'attenzione: la competenza comunicativa e narrativa. Nella lezione l'attenzione si concentra sugli elementi comunicativi di vocalità, movimento e espressione, per portare consapevolezza su comportamenti spesso automatici.

Seguono alcuni consigli tratti da “Comunicare come Steve Jobs” e due esempi di Narrazione Emozionale Immersiva, che traducono praticamente e, soprattutto, emotivamente le caratteristiche della comunicazione verbale e non verbale.

Giovedì 18 aprile

La lezione dell'incontro precedente diventa laboratorio! “Gli elementi della comunicazione”: esercizi su voce, movimento ed espressione”. Giacomo Moscato, utilizzando le modalità di un laboratorio teatrale, guida le insegnanti nella interessante e divertente esperienza di tradurre in pratica le caratteristiche degli elementi della comunicazione.

L'incontro prosegue con la lezione/laboratorio di Silvia Crispoldi: “Comunicazione efficace e stile comunicativo”. Quanto siamo consapevoli del modo in cui comunichiamo? Quale stile comunicativo sentiamo più affine? Quando la comunicazione può dirsi efficace?

Dopo la lezione, viene proposto il primo momento riflessivo di consulenza pedagogica: rispondendo ad alcune domande generative sul tema, le insegnanti scrivono un breve diario pedagogico con ricordi, pensieri e punti di vista sul proprio stile comunicativo.

Martedì 23 aprile

Concludiamo la parte relativa alla competenza comunicativa con la seconda lezione/laboratorio di Giacomo Moscato; questa volta il tema è “Storytel-

ling: elementi dello storytelling, discorso narrativo, ruolo delle emozioni nello storytelling". La lezione è preceduta e seguita da esempi pratici che, oltre a tradurre in pratica la lezione teorica, mostrano la funzione dello storyboard narrativo, strumento molto importante anche per finalità didattico-formative.

Giovedì 2 maggio

Laboratorio di Storytelling. Entriamo nel vivo del metodo NEI: le insegnanti di ogni gruppo si cimentano nella costruzione dello storyboard relativo al racconto assegnato e presentano il loro storytelling, cercando di seguire le indicazioni date nella lezione teorica. Nel riquadro sono indicati il nome dei gruppi di insegnanti, i racconti assegnati a ogni gruppo per la preparazione dello storytelling e i temi simbolici relativi su cui riflettere con gli strumenti storyboard del tema e storyboard emotivo, che utilizzeranno successivamente.

GRUPPI	RACCONTI	TEMI
Le Innominate	Chissà come si divertivano! (I. Asimov)	Nostalgia
Le Chicas	Nuovi strani amici (D. Buzzati)	Felicità
Le Svalvolate	La collana di diamanti (G. De Maupassant)	Generosità
Le Problematiche	Il sogno di un uomo ridicolo (F. Dostoevskij)	Amore
Le Disperate	Il viaggio (L. Pirandello)	Libertà

Siamo alla fine del primo segmento formativo relativo alla competenza comunicativa e narrativa. Una volta conclusa la restituzione degli storytelling dei gruppi di insegnanti, Giacomo Moscato esprime il suo parere competente sulle modalità di svolgimento del laboratorio; viene così favorito un atteggiamento auto-valutativo e riflessivo che introduce il secondo momento di consulenza pedagogica guidato da Silvia Crispoldi: debriefing sul primo segmento formativo attraverso domande generative e maieutiche relative a tre ambiti – conoscenza, abilità, comportamenti – grazie alle quali le insegnanti possono esprimere punti di vista, stati d'animo e riflettere sulle competenze acquisite.

Giovedì 9 maggio

Con questo incontro inizia il secondo segmento del percorso formativo con le lezioni/laboratori sulla competenza emotiva, altra life skill parti-

colarmente importante per l'agire educativo e relazionale. Silvia Crispoldi presenta una lezione/laboratorio dedicata: "La competenza emotiva". Che cos'è l'emozione? Cosa si intende per intelligenza emotiva? Come si costruisce una consapevolezza emotiva? La lezione è costruita per fornire possibili risposte a queste e altre domande.

Successivamente, Giacomo Moscato, nel terzo step della sua lezione/laboratorio, presenta due esempi di storytelling ("Il Colombre" di D. Buzzati e "Il Gigante egoista" di O. Wilde), rendendo evidente il collegamento tra i racconti e le emozioni evocate dai racconti stessi (rispettivamente "paura" e "gioia") per mezzo di uno strumento ulteriore: lo Storyboard del tema². Tale strumento, presentato alle insegnanti da Silvia Crispoldi, consente di leggere il testo narrativo da un punto di vista simbolico e metaforico, utilizzando come chiave di lettura il tema scelto evocato dal racconto (esempio: Il colombre di Buzzati richiama il tema della paura). Contemporaneamente, lo storyboard del tema favorisce anche l'approfondimento del tema stesso, proprio grazie alla lettura in chiave simbolica che si fa del racconto (siamo per esempio portati a interrogarci sull'evoluzione o sull'intensificazione della paura del protagonista de Il Colombre durante lo svolgimento della storia). Il racconto, e lo storytelling relativo, utilizzati all'interno di percorsi di consulenza pedagogica (riflessivi, problematizzanti, maieutici), sono diventati per le insegnanti strumenti preziosi per riflettere sulla paura in modo creativo, ricco, analogico, divergente, emozionale; tali strumenti permettono, infatti, di acquisire consapevolezza rispetto al tema (o emozione) attraverso un "sentire" oltre che un "conoscere". Tale percorso narrativo e riflessivo, che utilizza la letteratura e lo storytelling come strumenti aperti, generativi e creativi, è terreno fertile per formare e trasformare l'agire relazionale e emotivo.

Martedì 14 maggio

Nel secondo incontro sulla competenza emotiva Silvia Crispoldi propone il laboratorio relativo. Si tratta di mettere in pratica il percorso narrativo e

2. Lo strumento Storyboard del tema di cui si parla qui è presentato nel capitolo 2/3 del presente volume, a cui si rimanda per approfondirne la comprensione e l'utilizzo.

riflessivo sopra descritto per favorire quella consapevolezza emozionale tanto preziosa per l'agire educativo delle insegnanti. Vengono spiegate le modalità di svolgimento del laboratorio nel quale i gruppi di insegnanti realizzano un ulteriore storyboard, questa volta più analitico e metaemotivo, lo storyboard emotivo, facendo riferimento allo stesso racconto trattato nel laboratorio precedente sullo storytelling, ma inserendo, nel percorso ormai noto di costruzione dello storyboard del tema, "l'analisi dell'emozione" e di alcuni elementi utili all'acquisizione di consapevolezza emotiva. Lo strumento Storyboard emotivo³ è stato costruito da Silvia Crispoldi, sulla base degli studi sulla competenza emotiva di Susanne Denham (2001) e coniugando alcuni elementi della Narrazione Emozionale Immersiva e della narrazione letteraria. Le insegnanti hanno lavorato in gruppo allo storyboard emotivo sia in aula che a casa.

Al termine del laboratorio e del secondo segmento formativo sulla competenza emotiva, eccoci giunti ad un nuovo momento di consulenza pedagogica: "circle time sulla competenza emotiva", all'interno del quale le insegnanti esprimono stati d'animo, pensieri, sensazioni sulla competenza e consapevolezza emotiva, riportando, ognuna al cospetto del gruppo allargato, una parola o frase chiave sull'esperienza fatta in questo percorso laboratoriale.

Giovedì 23 maggio

Siamo giunti alla presentazione del terzo segmento formativo: quello relativo alla competenza relazionale, che è, in realtà, il contenitore più ampio e complesso di diverse competenze integrate (comunicativa e emotiva in primis). Silvia Crispoldi presenta la sua lezione/laboratorio dal titolo: "Competenza relazionale: saper stare in relazione". Il titolo è indicativo: sottolinea la necessità di aggiungere il "saper stare in relazione" alle tradizionali conoscenze e competenze – sapere, saper fare, saper essere – che l'agire educativo persegue e di cui si nutre. Si tratta, infatti, di dare il giusto peso e spazio (anche formativo) ad un sapere della relazione, ad una capacità di

3. Lo strumento Storyboard emotivo di cui si parla qui è diventato, dopo una serie di aggiustamenti e aggiornamenti, lo strumento VLE – *Viaggio Letterario nelle Emozioni*, presentato nel capitolo primo della sezione 3 del presente volume, a cui si rimanda per approfondirne la comprensione e l'utilizzo.

stare in dialogo, in empatia e in relazione con l'altro che spesso viene data per scontata e che, invece, è davvero importante riconoscere e incrementare perché è solo all'interno di una "buona" relazione educativa (e non solo) che si costruiscono il sapere, il saper fare e il saper essere.

Dopo la lezione teorica, Silvia Crispoldi propone alle insegnanti una esperienza di "ascolto, rispetto e reciprocità", elementi indispensabili per il realizzarsi di una buona competenza relazionale. Il mini-laboratorio, che prevede l'utilizzo quasi esclusivo "del corpo e dei sensi" per sottolineare l'importanza di incarnare la didattica quando si parla di emozione e relazione, è un esercizio di biodanza (metodo Rolando Toro) eseguito sulle note di "Bella Estate" di Ludovico Einaudi (La Scala Concert 03 03 03 – 3 marzo 2003).

Martedì 30 maggio

Nel secondo incontro del segmento formativo sulla competenza relazionale, continuiamo a utilizzare il metodo della Narrazione Emozionale Immersiva come strumento privilegiato per sentire e comprendere con il "cuore" gli argomenti e le storie che sostanziano la competenza emotivo-relazionale (oggetto specifico del progetto di ricerca-formazione). In questo ultimo step, però, allo Storytelling, come tecnica di narrazione emozionale, si unisce il Teatro, come strumento e contesto capace di mettere in risalto, far vivere e valorizzare le emozioni, fulcro vivo e connotativo di ogni relazione. Si è scelto, infatti, di consegnare ad una messa in scena teatrale il compito di rappresentare la "forza emozionale delle relazioni". Ciò che si vuole far emergere in modo particolare nel corso della performance teatrale delle insegnanti – le quali interpretano alcuni personaggi mitologici femminili all'interno di uno storytelling di Giacomo Moscato, scrivendo personalmente brevi monologhi ispirati alle emozioni che il mito suggerisce – è proprio il concetto di "relazione": relazione tra ogni interprete e il proprio personaggio, tra personaggi e interpreti nello stesso mito, tra ogni interprete e il resto del gruppo, tra ogni interprete e lo storyteller, tra gruppo e pubblico.

L'aspetto davvero originale e formativo di tale attività teatrale non è, però, soltanto restituire gli esiti di un percorso formativo attraverso uno spettacolo teatrale; è, piuttosto, concentrare l'attenzione su un percorso esperienziale

– che le insegnanti hanno avuto la possibilità di sperimentare – all'interno delle emozioni (e delle relazioni) che connotano i personaggi protagonisti dei diversi miti. Questo percorso, che la pratica teatrale enfatizza e contiene, è una esperienza immersiva profondamente trasformativa che scaturisce da un vero e proprio “lavoro” sulle emozioni: prima con l'ascolto degli storytelling emozionali di Giacomo Moscato dei diversi miti (conoscenza e stupore), poi con la scelta del personaggio da interpretare e dell'emozione dominante che lo caratterizza (sentire e decidere); poi, ancora, con l'analisi di quell'emozione, che la costruzione dello storyboard emotivo rende possibile, per cercare l'emozione dentro di sé (scoprire, comprendere) e, infine, con la messa in scena dell'emozione che è stata portata a consapevolezza in tale percorso ed è diventata la propria emozione (costruire, interpretare, donare).

Di seguito è riportato il documento che mostra la scelta, da parte di ogni insegnante, del personaggio da interpretare, della emozione relativa e della relazione tra personaggi (e emozioni) presenti nello stesso mito.

DONNE, DEE E NINFE	
MITO	PERSONAGGI
La maledizione di Medusa	Medusa – Atena
Clizia e il Girasole	Clizia – Leucotoe
Adone conteso	Afrodite – Persefone
Eco e Narciso	Eco – Era
Il rapimento di Kore	Persefone – Demetra
L'accecamento di Orione	Merope – Eos – Artemide
La tela di Aracne	Aracne – Atena
Teseo e il Minotauro	Pasifae -Arianna
Il pomo della discordia	Teti – Eris – Era – Atena – Afrodite

Giovedì 6 giugno

Siamo arrivati all'ultimo incontro del percorso formativo prima dello spettacolo. Le insegnanti hanno lavorato sul proprio personaggio e sull'emozione relativa, sono giunte ad una consapevolezza maggiore della natura dell'emozione scelta, della sua peculiarità comunicativa, espressiva e relazionale ed è tempo di mettere in scena il lavoro interiore, corporeo e creativo che è scaturito dal sentire e trasformare le emozioni interpretando i personaggi.

Di seguito è riportata: la scheda con le emozioni provate nella preparazione del monologo del proprio personaggio da parte delle insegnanti. Purtroppo, non tutte le insegnanti hanno potuto realizzare, per motivi di tempo, i tre storyboard (del racconto, del tema e emotivo) per effettuare l'analisi dell'emozione dei personaggi da interpretare; abbiamo scelto, dunque, di non inserirne nessuno nel presente diario.

PERSONAGGIO	EMOZIONE
Afrodite (in Il pomo della discordia)	autostima, boriosità, voglia di vincere a tutti i costi
Afrodite (in Adone conteso)	amore possessivo, perversione
Clizia (in Clizia e il girasole)	delusione, gelosia, rabbia e desiderio di vendetta che diventa rassegnazione e trasformazione
Eco (in Eco e Narciso)	disperazione, solitudine
Eris (in Il pomo della discordia)	rabbia vendicatrice, sofferenza, amarezza
Persefone (in Adone conteso)	amore materno, brama
Persefone (in Il rapimento di Kore)	rabbia, gioia
Eos (in L'accecamento di Orione)	sorpresa, gioia, passione, amore, desiderio di donarsi
Demetra (in Il rapimento di Kore)	disperazione, delusione, forte risentimento nell'animo per il torto subito, rabbia
Leucotoe (in Clizia e il girasole)	accettazione, rinascita
Medusa (La maledizione di Medusa)	disperazione, rabbia
Atena (in La maledizione di Medusa)	indignazione
Atena (in La tela di Aracne)	rabbia
Era (in Eco e Narciso)	rabbia, delusione
Era (in Il Pomo della discordia)	amore, sensualità
Arianna (in Teseo e il minotauro)	tristezza per l'abbandono
Artemide (L'accecamento di Orione)	ira
Aracne (in La tela di Aracne)	vanità, arroganza, superbia

Sabato 15 giugno

Ed eccoci allo spettacolo finale!

Arriviamo alle 15,30 nella sala dove si terrà lo spettacolo per fare le prove generali. Dopo le prove, un pasto leggero e il cambio d'abito, alle 21.00 la sala si riempie di persone e inizia l'evento!

Alla presenza della dirigente, Valeria Bonatti, che porta i suoi saluti durante la presentazione di Silvia Crispoldi e di fronte ad un pubblico numeroso e caloroso, Giacomo Moscato e le insegnanti dell'I.C. Falcone-Borsellino di Gavorrano-Scarlino portano in scena: "Donne, Dee e Ninfe. Storie d'amore e di violenza nei miti antichi", la conferenza emozionale a conclusione del percorso di ricerca-formazione "Formazione e Relazione. Riflettere sulle competenze comunicative e emotive attraverso la narrazione emozionale immersiva per formare/trasformare il proprio stile relazionale". Di seguito la presentazione dello spettacolo:

"Nella mitologia antica, a differenza di ciò che accadeva molto spesso nella società civile dell'Antica Grecia, le figure femminili avevano ruoli di grandissima importanza e rilevanza. Moltissimi miti, ad esempio, parlano di storie d'amore che hanno come protagoniste donne, dee o ninfe dal carattere forte e volitivo e dal temperamento indomito.

Tuttavia, ve ne sono altrettanti che narrano vicende di violenza e di sopruso in cui i personaggi femminili sono vittime di un mondo maschilista spietato e prevaricatore. Questo evento, con la "leggerezza" e l'efficacia comunicativa della narrazione emozionale immersiva, racconterà una decina di queste storie, immergendo lo spettatore in un mondo lontanissimo nel tempo e nello spazio, eppure così vicino alla nostra odierna quotidianità.

Sulla scena, insieme al formatore-attore Giacomo Moscato, ci saranno le docenti dell'Istituto Comprensivo Gavorrano Scarlino partecipanti al corso "Formazione e Relazione" diretto dalla prof.ssa Silvia Crispoldi dell'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento FISSUF (Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione). Ciò che emergerà in modo particolare nel corso della performance sarà proprio il concetto di "relazione" (tra ogni interprete e il resto del gruppo, tra ogni interprete e lo storyteller, tra ogni interprete e il proprio personaggio) veicolo e strumento per il raggiungimento di quella

“competenza” emotiva che è stata il fulcro intorno al quale si è articolato l'intero corso di ricerca-formazione”.

“È stato un successo l'evento conclusivo del percorso di ricerca-formazione su un tema importante e estremamente attuale quale quello del formare e trasformare l'agire educativo attraverso laboratori attivi, creativi e riflessivi sulle competenze comunicative, emotive e relazionali. È stato un percorso complesso e impegnativo, ma anche stimolante e originale, che ha coinvolto un gruppo misto di docenti (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado) dell'I.C. Falcone-Borsellino di Gavorrano-Scarlino.

Ringrazio la dirigente Valeria Bonatti per la disponibilità, il prof. Giacomo Moscato per la preziosa collaborazione e tutte le insegnanti per essersi messe in gioco con entusiasmo”.

(dal mio post di Facebook 16 giugno 2024).

Riferimenti Bibliografici

Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G., (a cura di)
2010, *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano.

Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., Vannini I.,
2020, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, in «RicercaAzione», n. 2, v. 12, pp. 225-237.

Pedone, F., Moscato, M., Tumminello, N.,
2023, *La Ricerca-Azione Partecipativa come pedagogia della con-vers-azione. Un percorso di co-progettazione per la costruzione di una comunità educante*, in «QTimes-webmagazine», n.3, a. XV, pp. 232-247.

La ricerca

Disegno di ricerca e metodologia utilizzata

La presente ricerca esplorativa – di natura non conclusiva e, quindi, senza pretesa di generalizzazione dei risultati – dal titolo *Formazione e Relazione. Riflettere sulle competenze comunicative e emotive attraverso la Narrazione Emozionale Immersiva per formare/trasformare il proprio stile relazionale* ha la finalità di rilevare la percezione e il grado di soddisfazione di un gruppo di insegnanti rispetto al corso di formazione svolto, sulla base di una convenzione tra il Dipartimento FISSUF dell'Università di Perugia e l'I.C. Falcone-Borsellino di Scarlino-Gavorrano, dall'11 aprile al 15 giugno 2024 che ha coinvolto un gruppo di 19 insegnanti provenienti dalla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- analizzare i bisogni e le aspettative delle partecipanti rispetto agli argomenti del corso;
- rilevare la percezione delle insegnanti rispetto:
 - al livello di competenza raggiunto negli argomenti del corso (competenze emotive relazionali e comunicative)
 - al processo di trasformazione del proprio agire educativo sempre in relazione ai tre ambiti trattati nel corso di formazione;
 - all'efficacia delle strategie proposte (Narrazione emozionale immersiva e percorsi riflessivi di consulenza pedagogica) nel promuovere apprendimenti e cambiamenti relativamente agli argomenti trattati;
- rilevare il grado di soddisfazione delle partecipanti rispetto agli argomenti trattati;

- analizzare la relazione tra aspettative iniziali e soddisfazione finale rispetto agli argomenti trattati.

La metodologia utilizzata per condurre la ricerca è il *questioning* e lo strumento un *questionario autocompilato* somministrato in forma anonima in due fasi:

- *questionario di ricerca di inizio percorso (Q0)* – con il quale si intendeva rilevare le caratteristiche del gruppo delle partecipanti alla ricerca, definire il loro livello di interesse e conoscenza rispetto ai contenuti del corso ed evidenziare bisogni e aspettative;
- *questionario di ricerca di fine percorso (Q1)* – teso ad analizzare la percezione delle partecipanti rispetto alla efficacia della ricerca-formazione e, in particolare, delle diverse metodologie utilizzate; rilevare la percezione delle partecipanti rispetto all'incremento di competenza negli argomenti trattati (livello comunicativo, emotivo e relazionale); analizzare la soddisfazione percepita delle partecipanti rispetto all'esperienza di ricerca-formazione.

Lo strumento è stato costruito *ad hoc* da chi scrive con finalità prettamente esplorative. Le risposte ai due questionari sono state analizzate nei paragrafi *Analisi dei dati del Questionario di ricerca di inizio percorso Q0* e *Analisi dei dati del Questionario di ricerca di inizio percorso Q1* mentre nel paragrafo *Dati a confronto* sono state riportate le riflessioni comparative.

Per l'analisi dei dati¹ è stato utilizzato il software Nvivo11; in particolare, per effettuare l'analisi delle risposte alle domande aperte, le affermazioni delle partecipanti sono state sottoposte ad analisi testuale di tipo lessicometrico utilizzando come *corpus* il contenuto delle diverse risposte. Le unità di analisi (parole chiave) sono state scelte partendo dalle frequenze delle occorrenze (*word frequency*) e, successivamente, utilizzate, attraverso gli strumenti grafici *word cloud* e *word tree*, per selezionare le sequenze di parole maggiormente scelte dalle partecipanti (concetti e frasi chiave) per rispondere alle diverse domande. Parole chiave e frasi chiave sono state poi, per maggior chiarezza espositiva, inserite in tabelle che mostrano la relazione sopra detta tra parole e frasi maggiormente espressi.

1. L'analisi e la rappresentazione grafica dei dati sono state realizzate dal dott. Fortunato Tuscano.

Analisi dei dati del Questionario di ricerca di inizio percorso Q0

Lo strumento, costituito da 10 item – suddivisi in domande dicotomiche di tipo si/no, domande a scelta multipla, scale di valutazione e domande aperte – aveva lo scopo di individuare bisogni e aspettative delle partecipanti rispetto ai contenuti del corso. Di seguito è riportato il testo del questionario somministrato alle partecipanti.

Questionario di ricerca di inizio percorso – Q0

- 1) Quali tra le categorie indicate di seguito include la sua età
 meno di 30 anni 31-40 anni 41-50 anni 51-60 anni più di 60 anni
- 2) In quale scuola lavora?
 Scuola dell'infanzia Scuola primaria Scuola secondaria di primo grado
- 3) Da quanti anni svolge la sua professione?
 meno di 5 anni 6-15 anni 16-25 anni più di 25 anni
- 4) Ha mai partecipato a esperienze formative sulle competenze relazionali?
 sì no
- 5) Ritieni che gli argomenti che saranno trattati nel percorso di ricerca -formazione siano:
 molto interessanti abbastanza interessanti poco interessanti per niente interessanti
- 6) In generale, quanto ritieni preparate/i le/gli insegnanti sul tema delle competenze emotivo-relazionali?
 molto abbastanza poco per niente
- 7) Ritieni che la sua formazione sul tema delle competenze emotivo -relazionali sia adeguata e sufficiente?
 sì, è più che adeguata abbastanza, ma potrebbe essere ulteriormente arricchita non molto
- 8) Quali conoscenze e capacità vorrebbe incrementare grazie alla ricerca-formazione?
(si può dare più di una risposta)
 Competenza emotiva Comunicazione efficace Competenze trasversali (life skills)
 Storytelling Percorsi narrativi Altro _____
- 9) Quanto il percorso di ricerca-formazione potrà aiutarla a riflettere su alcuni comportamenti messi in atto nelle relazioni all'interno del suo contesto lavorativo, facilitando un processo di trasformazione della competenza relazionale?
 molto abbastanza poco per niente
- 10) Cosa si aspetta dalla partecipazione alla ricerca-formazione? (domanda aperta)

Nell'analisi dei dati del questionario Q0 i diversi aspetti indagati dalle domande sono stati raggruppati e specificati nelle Categorie descritte analiticamente in Tabella 1:

Categorie – Q0		Domande – Q0
0	Caratteristiche del gruppo delle partecipanti alla ricerca	1-2-3
1	Interesse e conoscenza dei contenuti del corso	4-5-6-7
2	Bisogni e aspettative	8-9-10

Tabella 1

Caratteristiche del gruppo delle partecipanti alla ricerca

La prima parte del questionario aveva lo scopo di rilevare alcune informazioni generali sulle partecipanti (età, luogo di lavoro e anzianità di servizio).

In totale hanno risposto al questionario 19 insegnanti, tutte di sesso femminile. La maggioranza (73,7%) ha con un'età compresa tra i 41 e i 60 anni e insegna nella scuola primaria (63,2%). Per quanto riguarda l'anzianità di servizio il gruppo delle partecipanti presenta una composizione piuttosto omogenea tra le diverse classi.

Interesse e conoscenza dei contenuti del corso

Per quanto riguarda esperienze pregresse relativamente alla frequenza di corsi di formazione sulle competenze relazionali (Domanda n.4Q0), il gruppo delle partecipanti risulta quasi equamente diviso tra chi aveva già avuto precedenti esperienze di formazione (47,4%) e chi non ne aveva mai avuto (52,6%).

L'interesse mostrato per le tematiche che si prevedeva di affrontare durante la ricerca-formazione (Domanda n.5Q0) è stato piuttosto alto. Infatti, gli argomenti proposti sono stati considerati dalla gran parte delle partecipanti (89,5%) molto interessanti e per la restante parte (10,5%) abbastanza interessanti.

Per quanto riguarda la preparazione del corpo insegnante in generale sul tema della competenza emotivo-relazionale (Domanda n.6Q0), poco meno della metà delle partecipanti ritiene che questa sia bassa

(poco 42,1%), mentre il 57,9% ritiene che sia buona (molto 26,3%, abbastanza 31,6%) (v. Tab. 2).

risposta n.6Q0	In generale, quanto ritiene preparate/i le/gli insegnanti sul tema delle competenze emotivo - relazionali?	
	n.	%
Molto	5	26,3%
Abbastanza	6	31,6%
Poco	8	42,1%
Per niente	0	0,0%
totale	19	

Tabella 2

Invece, per quanto concerne la propria formazione (Domanda n.7Q0), il 68,4% ritiene di poter ulteriormente arricchire le proprie conoscenze, pur essendo abbastanza adeguate, mentre il 21,1% non si considera sufficientemente formata e il 10,5% ritiene di avere già un elevato livello di formazione (v. Tab. 3).

risposta n.7Q0	Ritiene che la sua formazione sul tema delle competenze emotivo-relazionali sia adeguata e sufficiente?	
	n.	%
Sì, è più che adeguata	2	10,5%
Abbastanza, ma potrebbe essere ulteriormente arricchita	13	68,4%
Non molto	4	21,1%
totale	19	

Tabella 3

Bisogni e aspettative

Le domande 8Q0, 9Q0 e 10Q0 intendevano indagare i bisogni e le aspettative delle partecipanti rispetto alla frequenza del corso.

La domanda 8Q0, alla quale si poteva dare più di una risposta, mirava a conoscere quali fossero, tra le conoscenze e abilità che la ricerca-formazione intendeva incrementare, quelle maggiormente interessanti per le partecipanti. L'interesse maggiore è stato dimostrato (25%) per

i temi della *Competenza emotiva* e della *Comunicazione efficace*, ma anche le *Skills di competenza relazionale* hanno suscitato un buon interesse (16,7%) (v. Tab. 4).

risposta n.8Q0	Quali conoscenze e capacità vorrebbe incrementare grazie alla ricerca-formazione?	
	n.	%(*)
Competenza emotiva	12	25,0%
Comunicazione efficace	12	25,0%
Competenze trasversali (life skills)	6	12,5%
Storytelling	5	10,4%
Skills di competenza relazionale	8	16,7%
Percorsi narrativi	5	10,4%
totale scelte	48	
totale risposte	89	
(*) % su n. scelte		

Tabella 4

Riguardo ai propri comportamenti relazionali all'interno del contesto lavorativo (Domanda n.9Q0) la totalità delle partecipanti pensa che il percorso di ricerca-formazione potrà essere molto (78,9%) o abbastanza (21,1%) utile come strumento di riflessione e, eventualmente, per attivare processi di trasformazione (v. Tab. 5).

risposta n.9Q0	Quanto il percorso di ricerca-formazione potrà aiutarla a riflettere su alcuni comportamenti messi in atto nelle relazioni all'interno del suo contesto lavorativo, facilitando un processo di trasformazione della competenza relazionale?	
	n.	%
Molto	15	78,9%
Abbastanza	4	21,1%
Poco	0	0,0%
Per niente	0	0,0%
totale	19	

Tabella 5

Relativamente all'ultima domanda aperta del questionario Q0, nella quale si chiedeva di esporre le proprie aspettative sulla partecipazione alla ricerca-formazione, l'analisi testuale ha permesso di individuare alcune parole chiave (v. Figura 1), ordinate secondo la loro ricorrenza all'interno del testo e inserite nella Tabella 6, che contiene anche le frasi chiave considerate più significative.



Figura 1

Domanda 10Q0 – Cosa si aspetta dalla partecipazione alla ricerca-formazione?	
parole chiave	frasi chiave
capacità	<ul style="list-style-type: none"> - poter migliorare le mie capacità relazionali - mi aspetto di raggiungere maggiore consapevolezza delle mie capacità, di acquisire una più efficace comunicazione sia in ambito scolastico che in contesti sociali di altro tipo, di riuscire anche se parzialmente a controllare le emozioni in alcuni contesti - mi aspetto di imparare una maggior capacità relazionale e comunicativa nel contesto sia lavorativo che personale - migliorare le capacità comunicative - acquisire strategie per migliorare l'approccio con i ragazzi e capire i loro bisogni, riflettere sulle mie capacità di entrare in relazione con gli altri e migliorarle
comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> - mi aspetto di aumentare le mie competenze in questo campo e di acquisire consapevolezza e efficacia nella comunicazione - imparare nuove strategie, migliorare la comunicazione in classe, mettermi in gioco, divertirmi - mi aspetto di raggiungere maggiore consapevolezza delle mie capacità, di acquisire una più efficace comunicazione sia in ambito scolastico che in contesti sociali di altro tipo, di riuscire anche se parzialmente a controllare le emozioni in alcuni contesti - coinvolgimento, comunicazione, espressione teatrale - saper gestire in modo efficace la comunicazione in ogni situazione lavorativa o meno - acquisire maggiori competenze nella comunicazione efficace
migliorare	<ul style="list-style-type: none"> - acquisire strategie per migliorare l'approccio con i ragazzi e capire i loro bisogni, riflettere sulle mie capacità di entrare in relazione con gli altri e migliorarle - migliorare la comunicazione all'interno dell'ambiente scolastico e non solo - mi aspetto di poter migliorare le relazioni tra colleghi e acquisire una migliore capacità comunicativa sia con i genitori che con i bambini - mi piacerebbe migliorare il mio modo di comunicare con gli altri

Tabella 6

Analisi dei dati del Questionario di ricerca di fine percorso Q1

Alla fine del percorso formativo è stato somministrato il questionario Q1 che aveva lo scopo di evidenziare la percezione delle partecipanti su:

- il gradimento e incremento di conoscenza sugli argomenti trattati, verificando anche il rapporto tra le aspettative iniziali e la percezione dei risultati ottenuti
- la capacità e l'efficacia delle attività integrate proposte (stimoli narrativi con la Narrazione Emozionale Immersiva e percorsi riflessivi di consulenza pedagogica) in merito all'attivazione di processi riflessivi e acquisizione di consapevolezza sulle proprie competenze comunicative, emotive e relazionali;
- l'analisi della soddisfazione percepita delle partecipanti rispetto all'esperienza di ricerca-formazione

Lo strumento è costituito da 22 item, suddivisi in domande dicotomiche di tipo sì/no, domande a scelta multipla, scale di valutazione e domande aperte.

Di seguito è riportato il testo del questionario somministrato alle partecipanti.

Questionario di ricerca di fine percorso – Q1

- 1) Quali tra le categorie indicate di seguito include la tua età
 meno di 30 anni 31-40 anni 41-50 anni 51-60 anni più di 60 anni
- 2) In quale scuola lavori?
 Scuola dell'infanzia Scuola primaria Scuola secondaria di primo grado
- 3) Da quanti anni svolgi la tua professione?
 meno di 5 anni 6-15 anni 16-25 anni più di 25 anni
- 4) Ritieni che gli argomenti trattati nel percorso di ricerca-formazione siano stati:
 molto interessanti abbastanza interessanti poco interessanti per niente interessanti
- 5) In generale, quali conoscenze e capacità pensi di aver incrementato grazie alla ricerca-formazione (si può dare più di una risposta)
 Competenza emotiva comunicazione efficace Competenze trasversali (life skills)
 Storytelling Percorsi narrativi

- 6) Ritieni di aver appreso i principi e le regole dello Storytelling:
○ molto ○ abbastanza ○ poco ○ per niente
- 7) Puoi raccontare brevemente quali aspetti dello Storytelling sono stati per te più stimolanti? (domanda aperta)
- 8) Su una scala da 1 a 5 (1 per niente - 5 moltissimo), quanto ritieni che il metodo N.E.I. (Narrazione Emozionale Immersiva) sia un utile strumento pedagogico-narrativo da inserire nella pratica didattica per potenziare le competenze comunicative e emotivo-relazionali?
|1| - |2| - |3| - |4| - |5|
- 9) Puoi motivare brevemente la tua scelta? (domanda aperta)
- 10) Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere sugli aspetti della comunicazione, facilitando un processo di formazione/trasformazione del tuo stile comunicativo nel contesto lavorativo?
○ molto ○ abbastanza ○ poco ○ per niente
- 11) Puoi raccontare brevemente se e come è cambiata la consapevolezza del tuo stile comunicativo in ambito lavorativo? (domanda aperta)
- 12) Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere sulle emozioni, facilitando un processo di formazione/trasformazione della tua competenza emotiva?
○ molto ○ abbastanza ○ poco ○ per niente
- 13) Puoi raccontare brevemente se e come è cambiata la consapevolezza della tua competenza emotiva in ambito lavorativo? (domanda aperta)
- 14) Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere su atteggiamenti e comportamenti relazionali utilizzati nel contesto lavorativo, facilitando un processo di formazione/trasformazione della tua competenza relazionale?
○ molto ○ abbastanza ○ poco ○ per niente
- 15) Puoi raccontare brevemente se e come è cambiata la consapevolezza delle skills relazionali (empatia, ascolto attivo, ecc.) e della tua competenza relazionale in ambito lavorativo? (domanda aperta)
- 16) Ritieni che le strategie metodologico-didattiche attive, riflessive e narrative utilizzate durante il percorso di ricerca-formazione siano state?
○ molto interessanti ○ abbastanza interessanti ○ poco interessanti ○ per niente interessanti
- 17) Quanto ritieni che le esperienze pratiche di Storytelling e di comunicazione teatrale abbiano influito sulla costruzione di consapevolezza emotivo-relazionale?
○ molto interessanti ○ abbastanza interessanti ○ poco interessanti ○ per niente interessanti
- 18) Quanto ritieni siano stati utili i momenti riflessivi di gruppo per la comprensione dei diversi aspetti trattati nel percorso di ricerca-formazione?
○ molto ○ abbastanza ○ poco ○ per niente

19) Quanto il percorso di ricerca-formazione ha favorito la costruzione di un clima collaborativo tra le partecipanti?

○ molto ○ abbastanza ○ poco ○ per niente

20) Quali sono stati, secondo te, i punti di forza del percorso di ricerca-formazione? (domanda aperta)

21) Quali sono stati, secondo te, i punti di debolezza del percorso di ricerca-formazione? (domanda aperta)

22) Su una scala da 1 a 5 (1 per niente - 5 moltissimo), quanto ti ritieni soddisfatta del percorso di ricerca-formazione?

|1| - |2| - |3| - |4| - |5|

Nell'analisi dei dati del questionario Q1 i diversi aspetti indagati dalle domande sono stati raggruppati e specificati nelle Categorie descritte analiticamente in Tabella 7:

Categorie – Q1		Domande – Q1
0	Caratteristiche del gruppo delle partecipanti alla ricerca	1-2-3
1	Analisi della percezione delle partecipanti rispetto all'efficacia della ricerca-formazione e delle diverse metodologie utilizzate	In generale 4-5 Storytelling 6-7 NEI 8-9 Percorsi riflessivi di consulenza pedagogica 16
2	Analisi della percezione delle partecipanti rispetto ai livelli di competenza raggiunti a livello comunicativo, emotivo e relazionale	Stile comunicativo 10-11 Competenza emotiva 12-13 Competenza relazionale 14-15 Storytelling 17 Metodologie attive/riflessive 18-19
3	Analisi della soddisfazione percepita delle partecipanti rispetto all'esperienza di ricerca-formazione	20-21-22

Tabella 7

Caratteristiche del gruppo delle partecipanti alla ricerca

Il gruppo delle partecipanti a questo questionario ha, ovviamente, le stesse caratteristiche esposte nel paragrafo 3.1 con l'unica differenza nel numero delle rispondenti (18 anziché 19).

Analisi della percezione delle partecipanti rispetto all'efficacia della ricerca-formazione

La domanda 4Q1 chiedeva alle partecipanti quanto avessero considerato interessanti, in generale, gli argomenti del corso. La totalità delle rispondenti, alla fine del percorso di ricerca-formazione, ha giudicato molto (66,7%) o abbastanza (33,3%) interessanti gli argomenti trattati.

La domanda 5Q1 (alla quale si poteva dare più di una risposta) chiedeva quali competenze e capacità oggetto del percorso di ricerca-formazione avessero avuto, per le partecipanti un incremento significativo. Le conoscenze e capacità che le partecipanti ritengono di aver maggiormente incrementato sono quelle relative allo *Storytelling* (23,1%), alla *Competenza emotiva* (23,1%) e alla *Comunicazione efficace* (21,2%) (v. Tab. 8).

risposta n.5Q1	In generale, quali conoscenze e capacità pensi di aver incrementato grazie alla ricerca-formazione? (si può dare più di una risposta)	
	totale	
	n.	%
Competenza emotiva	12	23,1%
Comunicazione efficace	11	21,2%
Competenze trasversali (life skills)	5	9,6%
Storytelling	12	23,1%
Skills di competenza relazionale	8	15,4%
Percorsi narrativi	4	7,7%
totale scelte	52	
totale risposte	89	

* % su n. scelte

Tabella 8

Analisi della percezione delle partecipanti rispetto all'efficacia delle diverse metodologie utilizzate (Storytelling, NEI e Percorsi di consulenza pedagogica)

Riguardo alle metodologie-stimolo utilizzate (Storytelling, Narrazione Emozionale Immersiva e Percorsi riflessivi di consulenza pedagogica) si è chiesto alle partecipanti di esprimere la percezione del loro livello di apprendimento dei principi e delle regole dello Storytelling e quanto considerassero utile la NEI come strumento pedagogico-narrativo da in-

serire nella pratica didattica per potenziare le competenze comunicative e relazionali.

Storytelling

Le domande 6Q1 e 7Q1 avevano lo scopo di verificare la percezione delle partecipanti rispetto all'apprendimento dei principi e delle regole dello *Storytelling* motivando la loro scelta.

Le risposte alla domanda 6Q1 mostrano come i due terzi delle rispondenti (66,7%) ritengano di aver appreso abbastanza principi e regole, mentre il restante terzo (33,3%) indica molto tra le possibili scelte (v. Tab. 9).

risposta n.6Q1	Ritieni di aver appreso i principi e le regole dello Storytelling:	
	totale	
	n.	%
Molto	6	33,3%
Abbastanza	12	66,7%
Poco	0	0,0%
Per niente	0	0,0%
totale	18	

Tabella 9

La domanda 7Q1 chiedeva alle partecipanti quali aspetti dello *Storytelling* fossero stati per loro più stimolanti. Tra le motivazioni delle scelte, sono state selezionate quelle considerate più significative, riassunte nella Tabella 10, dove vengono confrontate con le risposte alla domanda 6Q1.

Confronto tra le risposte alla domanda 6Q1 con quelle della domanda 7Q1			
molto	6/18	33,30%	
	sentirmi dentro la narrazione, lo sviluppo della fantasia contestualizzando l'ascolto della storia		
	gli aspetti più stimolati che ho sentito sono riferiti all'esternazione delle emozioni come strumento comunicativo essenziale per la costruzione delle relazioni		
	condivisione nel gruppo di lavoro delle riflessioni utili alla costruzione dello storytelling		

abbastanza	12/18	66,70%	
	sicuramente il lavoro fatto in gruppo è stato stimolante ed arricchente perché ognuna di noi aveva una propria percezione della storia da raccontare ed abbiamo dovuto trovare dei punti comuni per poterla rielaborare insieme		
	per me gli aspetti dello storytelling più stimolanti sono stati il coinvolgimento emotivo e la struttura narrativa delle storie scelte		
	l'aspetto più stimolante per me è stato quello della condivisione narrativa. L'emozione che stimola anche la fantasia		
	ascoltare una storia vivendo l'emozione di immaginare davanti ai propri occhi ciò che veniva narrato, entrando quasi a far parte del racconto		
	gli aspetti emotivi che sono scaturiti dalle storie raccontate e descritte da noi		
	abbinare le competenze emotive alla narrazione		

Tabella 10

Narrazione Emozionale Immersiva

Per quanto riguarda la metodologia-stimolo della Narrazione Emozionale Immersiva (Domanda 8Q1) la percezione dell'utilità di questo strumento nella pratica didattica per potenziare le competenze comunicative e emotivo-relazionali è stata valutata, su una scala da 1 a 5, dalla quasi totalità delle rispondenti (94,5%) in modo molto positivo (punteggio 4 – 38,9%, punteggio 5 – 55,6%) (v. Tab. 11).

risposta n.8Q1	Su una scala da 1 a 5 (1 per niente - 5 moltissimo), quanto ritieni che il metodo N.E.I. (Narrazione Emozionale Immersiva) sia un utile strumento pedagogico-narrativo da inserire nella pratica didattica per potenziare le competenze comunicative e emotivo-relazionali?	
	totale	
	n.	%
1	0	0,0%
2	1	5,6%
3	0	0,0%
4	7	38,9%
5	10	55,6%
totale	18	

Tabella 11

La domanda 9Q1 chiedeva alle partecipanti di motivare la scelta effettuata nella domanda 8Q1. Tra le motivazioni delle scelte, sono state selezionate quelle considerate più significative, riassunte nella Tabella 12, dove vengono confrontate con le risposte alla domanda 8Q1.

Confronto tra le risposte alla domanda 6Q1 con quelle della domanda 7Q1			
4	7/18	38,90%	
	il metodo NEI credo sia uno strumento pedagogico narrativo molto utile nella pratica didattica perché permette di entrare in sintonia con le persone alle quali si rivolge		
	perché il metodo NEI crea un ambiente di apprendimento dinamico e collaborativo		
	perché il metodo NEI permette di creare un ambiente di apprendimento più interattivo e coinvolgente		
5	10/18	55,60%	
	penso che questo metodo possa essere molto utile per potenziare l'aspetto emotivo e relazionale anche nella pratica didattica in quanto riesce a suscitare emozioni autentiche soprattutto in relazione con gli altri		
	mi sono emozionata molto sia da spettatrice che nel ruolo di narratrice. Ho empatizzato in pochissimo tempo con le colleghe, pur conoscendole poco, ho toccato con mano quanto possa essere potente una comunicazione efficace. Farei scuola sempre così		
	perché l'ascoltatore viene coinvolto e percepisce immediatamente le emozioni di chi narra così da immergersi a pieno nella storia		
	penso sia molto importante perché aiuta a comunicare con più efficacia e enfasi ciò che si vuole trasmettere agli altri, unendo soprattutto la capacità di trasmettere anche una parte emozionale		
	è un metodo che coinvolge gli interlocutori e nella pratica didattica può essere un valido aiuto per catturare l'attenzione dei bambini e trasmettere loro il messaggio e le emozioni che vogliamo fare arrivare		
	io credo che questo metodo sia molto utile sia perché è educativo sia perché potenzia la comunicazione efficace rafforzando le relazioni		

Tabella 12

Percorsi riflessivi di consulenza pedagogica

Le strategie metodologiche attive, riflessive e narrative di consulenza pedagogica utilizzate nel percorso di ricerca formazione (Domanda

16Q1) per alimentare la riflessione sull'esperienza fatta con gli altri metodi in relazione alle competenze emotivo-relazionali e comunicative hanno ricevuto un buon gradimento da parte delle insegnanti che le hanno considerate molto (83,3%) o abbastanza (16,7%) interessanti (v. Tab. 13).

risposta n.16Q1	Ritieni che le strategie metodologico-didattiche attive, riflessive e narrative utilizzate durante il percorso di ricerca-formazione siano state?	
	totale	
	n.	%
Molto interessanti	15	83,3%
Abbastanza interessanti	3	16,7%
Poco interessanti	0	0,0%
Per niente interessanti	0	0,0%
totale	18	

Tabella 13

Analisi della percezione delle partecipanti rispetto ai livelli di competenza raggiunti a livello comunicativo, emotivo e relazionale

In questa sezione del questionario si è voluto rilevare la percezione delle insegnanti sui propri livelli di competenza raggiunti alla fine del percorso di ricerca-formazione, per quello che riguarda gli aspetti comunicativi, emotivi e relazionali.

Stile comunicativo

Le domande 10Q1 E 11Q1 chiedevano alle partecipanti quanto il percorso di ricerca-formazione avesse stimolato la riflessione sul proprio stile comunicativo in ambito lavorativo.

Dalla quasi totalità delle risposte (94,5%) emerge come la riflessione sugli aspetti comunicativi abbia modificato in modo significativo lo stile comunicativo in ambito lavorativo (abbastanza 55,6%; molto 38,9%)

La domanda 11Q1 chiedeva alle partecipanti di motivare la scelta effettuata nella domanda 10Q1. Tra le motivazioni delle scelte, sono state selezionate quelle considerate più significative, riassunte nella Tabella 14, dove vengono confrontate con le risposte alla domanda 10Q1.

Confronto tra le risposte alla domanda 10Q1 con quelle della domanda 11Q1			
molto	7/18	38,90%	
	il mio stile comunicativo in ambito lavorativo è cambiato perché c'è una maggiore consapevolezza di come arrivare alle persone		
	riesco ad ascoltare molto di più gli altri quando esprimono i loro pareri o raccontano il loro vissuto		
	mi ha permesso di riflettere sul mio stile comunicativo prendendone coscienza. Mi sono sentita diversa, più attenta e nello stesso tempo più libera di esprimere le mie emozioni anche nel contesto lavorativo		
abbastanza	10/18	55,60%	
	questo percorso mi ha messo in discussione portandomi a riflettere su tutti gli aspetti della comunicazione sia verbale sia non verbale. Il processo di trasformazione credo sia solo iniziato		
	in ambito lavorativo penso di aver acquisito una maggiore consapevolezza delle mie potenzialità nel comunicare soprattutto con emotività e semplicità		
	ho sempre creduto che fosse più importante il modo di comunicare che il cosa e con questo percorso ne ho avuto la conferma		
	la comunicazione all'interno dell'ambito lavorativo necessita di una continua ricerca e lavoro da parte mia. Essere già consapevoli e nello stesso tempo poterci lavorare per migliorarla rappresenta un cambiamento importante		
	ho preso coscienza di alcuni miei aspetti comunicativi ed ho cercato di modificare alcuni tratti del mio stile comunicativo per catturare maggiormente l'attenzione dei bambini		
	nel corso degli anni avevo già approfondito lo studio degli stili comunicativi e questo corso è stato interessante in quanto mi ha offerto nuovi spunti di riflessione		

Tabella 14

Competenza emotiva

Le domande 12Q1 e 13Q1 chiedevano alle partecipanti quanto il percorso di ricerca-formazione avesse stimolato la riflessione sulle emozioni e avesse facilitato un cambiamento nel proprio stile emotivo. Per la quasi totalità delle partecipanti (94,4%) la riflessione e la consapevolezza sulla propria competenza emotiva sono state facilitate e migliorate dal percorso di ricerca-formazione: molto (50,0%) o abbastanza (44,4%).

La domanda 13Q1 chiedeva alle partecipanti di motivare la scelta effettuata nella domanda 12Q1. Tra le motivazioni delle scelte, sono state selezionate quelle considerate più significative, riassunte nella Tabella 15, dove vengono confrontate con le risposte alla domanda 12Q1.

Confronto tra le risposte alla domanda 12Q1 con quelle della domanda 13Q1			
molto	9/18	50,00%	
	<p>anche in questo caso il percorso mi ha aiutato a fare luce sugli aspetti che devo migliorare rispetto alla competenza emotiva e a mettere in luce i punti di forza che invece possiedo già</p> <p>credo che la consapevolezza della mia competenza emotiva sia cambiata grazie a questo corso</p> <p>riesco a capire oltre il detto. Ho scoperto su me stessa come si riesce ad interpretare il linguaggio del corpo e le espressioni oltre la parola</p> <p>do molta più importanza alle mie emozioni in classe e quando comunico qualcosa, anche e soprattutto con il silenzio</p> <p>il cambiamento è avvenuto piano piano confrontandomi con colleghe e bambini. Ho constatato di provare un'empatia maggiore nei loro confronti e di saper affrontare e gestire le mie emozioni in maniera più consapevole</p>		
abbastanza	8/18	44,40%	
	<p>sono già una persona abbastanza emotiva di carattere, ma partecipare a questo corso mi ha aiutato a pormi in ascolto delle emozioni degli altri diventando più empatica</p> <p>la mia competenza emotiva credo sia molto migliorata, perché comunque è una competenza che va allenata e sviluppata e il corso ci ha fornito tanti strumenti per farlo</p> <p>la lettura e la rappresentazione delle letture scelte durante il corso mi hanno aiutata ad essere più attenta alle emozioni personali e a quelle degli altri</p> <p>ho maturato la consapevolezza di avere emozioni nascoste che avevo paura di far uscire. Ho acquisito maggiore determinazione e coraggio</p> <p>ho preso piena consapevolezza della mia competenza emotiva cercando di cogliere anche le più piccole sfumature dei miei alunni affinché potessero superare momenti di incertezza e/o di difficoltà</p>		

Tabella 15

Competenza relazionale

Le domande 14Q1 e 15Q1 chiedevano alle partecipanti quanto il percorso di ricerca-formazione avesse contribuito a farle riflettere sui propri atteggiamenti e comportamenti relazionali in ambito lavorativo e quanto questi fossero cambiati dopo aver seguito il corso. La quasi totalità (94,4%) delle partecipanti ritiene di aver incrementato abbastanza (50,0%) e molto (44,4%) le proprie *skills* relazionali.

La domanda 15Q1 chiedeva alle partecipanti di motivare la scelta effettuata nella domanda 14Q1. Tra le motivazioni delle scelte, sono state selezionate quelle considerate più significative, riassunte nella Tabella 16, dove vengono confrontate con le risposte alla domanda 14Q1.

Confronto tra le risposte alla domanda 14Q1 con quelle della domanda 15Q1			
molto	8/18	44,40%	
	questo percorso mi ha aiutato ad essere più attenta nella relazione, ad affinare l'aspetto empatico soprattutto con i bambini ma anche con le colleghe		
	ho avuto conferma di come le life skills costituiscano già un mio punto di forza, ma sulle quali voglio continuare a lavorare in quanto costituiscono l'aspetto più importante della mia professione (e anche quello che preferisco)		
	è migliorata molto nell'ascolto attivo e nelle relazioni		
	penso che in ambito lavorativo la consapevolezza delle skills relazionali mi abbia permesso di mettermi nei panni degli altri e essere predisposta all'ascolto		
	la mia competenza relazionale in ambito lavorativo è migliorata in quanto le esercitazioni proposte durante il corso mi hanno permesso di sentirmi e di sentire di più l'interlocutore. Ho provato a non giudicare l'altro prima di sapere i suoi bisogni, ho sentito la necessità di un'apertura ulteriore verso chi aveva bisogno di essere ascoltato e valorizzato.		
abbastanza	9/18	50,00%	
	in ambito lavorativo cerco sempre di essere collaborativa e disponibile sia con gli alunni che con i colleghi, ma questo corso mi ha aiutato a riflettere molto sull'aspetto relazionale e ho acquisito una maggiore consapevolezza soprattutto nel porsi in ascolto dell'altro		
	credo di essere una persona abbastanza empatica anche se grazie al corso ho compreso maggiormente l'importanza dell'ascolto attivo e sicuramente mi ha arricchito in ogni ambito		
	sicuramente, in quanto questo corso ha offerto molti spunti riflessivi		
	cambiamento secondo me è una parola non adatta, più che altro è stato avviato un percorso su come io possa lavorare nel modo giusto sulla consapevolezza delle suddette skills relazionali		
	considerato che la difficoltà più grande era nel rapporto con gli adulti colleghi, credo di aver fatto un buon lavoro su di me per imparare a vedere le ragioni dell'altro. Con i bambini sto cercando di essere ancora più empatica		
	la capacità di adattamento che ho sempre avuto in ambito lavorativo, mi sono resa conto che non era così scontata come credevo. Sono molto più consapevole delle mie capacità relazionali con i colleghi		
	ho cercato di far cadere il muro che si frapponeva fra me e alcuni interlocutori, sviluppando maggiore empatia e capacità di ascolto e lasciando da parte pregiudizi e idee che avevo in testa		

Tabella 16

Utilità dello Storytelling

La domanda 17Q1 chiedeva alle insegnanti quanto, nella loro percezione, le esperienze pratiche di *Storytelling* e di comunicazione teatrale avessero influito sulla costruzione della loro consapevolezza emotivo-relazionale. Per la totalità delle partecipanti le esperienze di *Storytelling* hanno contribuito in modo significativo alla costruzione di uno stile emotivo-relazionale più consapevole (molto 61,1%, abbastanza 38,9%) (v. Tab. 17).

risposta n.17Q1	Quanto ritieni che le esperienze pratiche di Storytelling e di comunicazione teatrale abbiano influito sulla costruzione di consapevolezza emotivo-relazionale?	
	totale	
	n.	%
Molto	11	61,1%
Abbastanza	7	38,9%
Poco	0	0,0%
Per niente	0	0,0%
totale	18	

Tabella 17

Utilità delle metodologie attive, narrative e riflessive e clima collaborativo

Le domande 18Q1 e 19Q1 chiedevano alle insegnanti di esprimersi sull'utilità dei momenti riflessivi di gruppo per la comprensione dei diversi aspetti trattati nella ricerca-formazione e quanto questo tipo di percorso abbia contribuito in modo efficace alla costruzione di un clima collaborativo. Le partecipanti hanno mostrato un gradimento molto alto per i momenti riflessivi di gruppo (molto 77,8% – abbastanza 22,2%) (v. Tab. 18) e hanno considerato in modo positivo l'efficacia del percorso di ricerca-formazione per la costruzione di un clima collaborativo (molto 88,9% – abbastanza 11,1%) (v. Tab. 19).

risposta n.18Q1	Quanto ritieni siano stati utili i momenti riflessivi di gruppo per la comprensione dei diversi aspetti trattati nel percorso di ricerca-formazione?	
	totale	
	n.	%
Molto	14	77,8%
Abbastanza	4	22,2%
Poco	0	0,0%
Per niente	0	0,0%
totale	18	

Tabella 18

risposta n.19Q1	Quanto il percorso di ricerca-formazione ha favorito la costruzione di un clima collaborativo tra i partecipanti?	
	totale	
	n.	%
Molto	16	88,9%
Abbastanza	2	11,1%
Poco	0	0,0%
Per niente	0	0,0%
totale	18	

Tabella 19

Analisi della soddisfazione percepita dalle partecipanti rispetto all'esperienza di ricerca-formazione

Le ultime tre domande del questionario di fine percorso (20Q1, 21Q1 e 22Q1) avevano lo scopo di verificare la soddisfazione delle partecipanti rispetto al percorso di ricerca-formazione nel suo complesso.

La domanda aperta 20Q1 chiedeva alle insegnanti una riflessione sui punti di forza del percorso. L'analisi lessicometrica delle risposte ha permesso di estrarre le parole chiave (v. Figura 2) e le relative frasi chiave riportate nella Tabella 20 in ordine decrescente di frequenza.

Collaborazione	- punti di forza sono state le attività di teatro, di collaborazione tra le partecipanti e i vari momenti di riflessione che le attività proposte hanno richiesto - la collaborazione tra di noi, il lavorare insieme e il pensare insieme
Entusiasmo	- Ho frequentato con entusiasmo ed “è stato tutto bello” è stata la prima volta che ho fatto questo tipo di formazione - simpatia e entusiasmo sicuramente, - Ogni incontro è stato caratterizzato da forti emozioni. Complimenti
Alternanza	- L'alternanza di momenti teorici con momenti pratici è stato molto positivo - L'alternanza tra teoria e pratica, ricerca e formazione, le proposte molto interessanti

Tabella 20

La domanda aperta 21Q1, invece, chiedeva alle insegnanti una riflessione sui punti di debolezza del percorso. Anche in questo caso, l'analisi lessicometrica delle risposte ha permesso di estrarre le parole chiave (v. Figura 3) e le relative frasi chiave riportate nella Tabella 21 in ordine decrescente di frequenza.



Figura 3

Domanda 21 – Quali sono stati, secondo te, i punti di debolezza del percorso di ricerca-formazione?	
Parole Chiave	Frase chiave
tempo	<ul style="list-style-type: none"> - poco tempo a disposizione, sarebbe stato molto utile averne di più, organizzare più incontri in modo tale da approfondire tutti gli aspetti - unico punto di debolezza la durata del corso e delle attività avrei preferito più lezioni diluite nel tempo e/o più lunghe. Ci sono stati dei momenti e degli esercizi in cui avevamo poco tempo per prepararlo e abbiamo dovuto lavorare a casa in solitudine - poco approfondita la parte teorica probabilmente per oggettivi limiti di tempo. Sarebbe forse necessario aumentare anche il confronto nel gruppo - tempo scarso a disposizione e collegato a questa problematica la fretteolosità nell'esecuzione di certi lavori
elaborati	<ul style="list-style-type: none"> - Gli elaborati richiesti perché purtroppo siamo sempre piene di impegni - I punti di debolezza del percorso sono stati gli elaborati richiesti - il poco tempo a disposizione per la stesura degli elaborati
impegni	<ul style="list-style-type: none"> - per quanto mi riguarda l'unico neo è di averlo fatto nella seconda parte dell'anno quando gli impegni lavorativi sono veramente tanti - i punti di debolezza del percorso: la sorpresa dello spettacolo finale al quale non ero preparata! E gli elaborati richiesti perché purtroppo siamo sempre piene di impegni

Tabella 21

L'ultima domanda (22Q1) chiedeva di esprimere una opinione, su una scala da 1 a 5, sulla soddisfazione per la frequenza del percorso di ricerca-formazione. Le valutazioni sono state molto buone: il 72,2% ha valutato con il punteggio 5 e il 22% con il punteggio 4 (v. Tab. 22).

risposta n.22Q1	Su una scala da 1 a 5 (1 per niente - 5 moltissimo), quanto ti ritieni soddisfatta del percorso di ricerca-formazione?	
	n.	%
	totale	
1	0	0,0%
2	0	0,0%
3	1	5,6%
4	4	22,2%
5	13	72,2%
totale	18	

Tabella 22

Dati a confronto

Confrontando le risposte alla domanda 4Q1 del questionario di fine percorso, che chiedeva quanto fossero stati interessanti gli argomenti del corso formativo, con quelle della domanda 5Q0 del questionario di inizio percorso, nella quale si chiedeva quali fossero le aspettative delle insegnanti rispetto al loro interesse per gli argomenti del corso prima dell'inizio del corso stesso, si nota un lieve calo dei dati in uscita rispetto alle aspettative iniziali (v. Tab 23). È comunque da sottolineare che il gradimento complessivo, anche nel confronto con le aspettative iniziali, rimane sempre sui valori abbastanza e molto.

risposta n.5Q0	Ritiene che gli argomenti che saranno trattati nel percorso di ricerca-formazione siano:			
risposta n.4Q1	Ritieni che gli argomenti trattati nel percorso di ricerca-formazione siano stati:			
	confronto 5Q0 – 4Q1			
	5Q0		4Q1	
	n.	%	n.	%
Molto interessanti	17	89,5%	12	66,7%
Abbastanza interessanti	2	10,5%	6	33,3%
Poco interessanti	0	0,0%	0	0,0%
Per niente interessanti	0	0,0%	0	0,0%
totale	19		18	

Tabella 23

Rispetto alle aspettative iniziali (Domanda 8Q0), lo *Storytelling*, seppur poco considerato all'inizio (10,4%), a fine percorso (Domanda 5Q1) è invece risultato tra le capacità considerate come più incrementate (v. Tab. 24).

risposta n.8Q0	Quali conoscenze e capacità vorrebbe incrementare grazie alla ricerca-formazione?			
risposta n.5Q1	In generale, quali conoscenze e capacità pensi di aver incrementato grazie alla ricerca-formazione? (si può dare più di una risposta)			
	confronto 8Q0 – 5Q1			
	8Q0		5Q1	
	n.	%	n.	%
Competenza emotiva	12	24,0%	12	23,1%
Comunicazione efficace	12	24,0%	11	21,2%
Competenze trasversali (life skills)	6	12,0%	5	9,6%
Storytelling	5	10,0%	12	23,1%
Skills di competenza relazionale	8	16,0%	8	15,4%
Percorsi narrativi	5	10,0%	4	7,7%
totale scelte	48		52	
totale risposte	89		89	
* % su n. scelte				

Tabella 24

Confrontando tra loro i dati sulla percezione dell'efficacia delle due strategie (NEI e Percorsi riflessivi di Consulenza pedagogica) utilizzate nel percorso di formazione per favorire la comprensione degli argomenti del corso (Domande 17Q1 e 18Q1), si rileva un sostanziale equilibrio tra i dati, con punteggi lievemente più alti per i percorsi riflessivi di Consulenza pedagogica, evidenziando comunque una buona integrazione nelle metodologie utilizzate (v. Tab. 25).

risposta n.17Q1	Quanto ritieni che le esperienze pratiche di Storytelling e di comunicazione teatrale abbiano influito sulla costruzione di consapevolezza emotivo-relazionale?			
risposta n.18Q1	Quanto ritieni siano stati utili i momenti riflessivi di gruppo per la comprensione dei diversi aspetti trattati nel percorso di ricerca-formazione?			
	confronto 17Q1 – 18Q1			
	17Q1		18Q1	
	approccio NEI		approccio Consulenza	
	n.	%	n.	%
Molto interessanti	11	61,1%	14	77,8%
Abbastanza interessanti	7	38,9%	4	22,2%
Poco interessanti	0	0,0%	0	0,0%
Per niente interessanti	0	0,0%	0	0,0%
totale	18		18	

Tabella 25

Per quanto riguarda il confronto tra le risposte alle tre domande 10Q1, 12Q1 e 14Q1 che chiedevano quanto il percorso di ricerca-formazione abbia aiutato gli insegnanti a riflettere sulle diverse dimensioni oggetto delle domande stesse – nell'ordine: comunicativo, emotivo, relazionale – per facilitare un processo di formazione/trasformazione dell'agire professionale, si evidenzia un sostanziale equilibrio tra i dati, che mostrano tuttavia valori lievemente maggiori per quanto riguarda la competenza emotiva (v. Tab. 26).

risposta n.10Q1	Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere sugli aspetti della comunicazione, facilitando un processo di formazione/trasformazione del tuo stile comunicativo nel contesto lavorativo?					
risposta n.12Q1	Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere sulle emozioni, facilitando un processo di formazione/trasformazione della tua competenza emotiva?					
risposta n.14Q1	Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere su atteggiamenti e comportamenti relazionali utilizzati nel contesto lavorativo, facilitando un processo di formazione/trasformazione della tua competenza relazionale?					
	confronto 10Q1 – 12Q1 – 14Q1					
	10Q1		12Q1		14Q1	
	stile comunicativo		competenza emotiva		competenza relazionale	
	n.	%	n.	%	n.	%
Molto	8	44,4%	9	50,0%	8	44,4%
Abbastanza	9	50,0%	8	44,4%	9	50,0%
Poco	1	5,6%	0	5,6%	0	0,0%
Per niente	0	0,0%	1	0,0%	1	5,6%
totale	18		18		18	

Tabella 26

Il risultato dell'analisi dei dati appena discusso sembra rispondere alle aspettative iniziali delle insegnanti che, prima dell'inizio del corso (Domanda 8Q0), hanno affermato che avrebbero preferito incrementare le conoscenze e le capacità relative proprio alla competenza emotiva, oltre che a quella comunicativa (v. Tab. 27).

risposta n.8Q0	Quali conoscenze e capacità vorrebbe incrementare grazie alla ricerca-formazione?	
	n.	%(*)
Competenza emotiva	12	25,0%
Comunicazione efficace	12	25,0%
Competenze trasversali (life skills)	6	12,5%
Storytelling	5	10,4%
Skills di competenza relazionale	8	16,7%
Percorsi narrativi	5	10,4%
totale scelte	48	
totale risposte	89	
(*) % su n. scelte		

Tabella 27

Il confronto tra i dati delle domande 9Q0 e 14Q1, invece, mostra una significativa differenza, pur rimanendo sempre nei valori alti della scala, tra le aspettative delle insegnanti circa la capacità del corso di influire sulla trasformazione dell'agire educativo relativamente alla competenza relazionale e la percezione della effettiva efficacia del percorso di formazione in questo senso (v. Tab. 28). Tale risultato discrepante è per certi versi "spiegato" e ridimensionato nell'analisi delle risposte alle domande aperte relative che evidenziano un potenziale e iniziale processo di trasformazione dell'agire relazionale in seguito alla formazione, che potrà, però, concretizzarsi soltanto nel tempo, applicando le acquisizioni del corso alla pratica quotidiana (v. Tab. 16 nei paragrafi precedenti).

risposta n.9Q0	Quanto il percorso di ricerca-formazione potrà aiutarla a riflettere su alcuni comportamenti messi in atto nelle relazioni all'interno del suo contesto lavorativo, facilitando un processo di trasformazione della competenza relazionale?			
risposta n.14Q1	Quanto il percorso di ricerca-formazione ti ha aiutato a riflettere su atteggiamenti e comportamenti relazionali utilizzati nel contesto lavorativo, facilitando un processo di formazione/trasformazione della tua competenza relazionale?			
	confronto 9Q0 – 14Q1			
	9Q0		14Q1	
	n.	%	n.	%
Molto	15	78,9%	8	44,4%
Abbastanza	4	21,1%	9	50,0%
Poco	0	0,0%	0	0,0%
Per niente	0	0,0%	1	5,6%
totale	19		18	

Tabella 28

Interpretazione dei dati e considerazioni conclusive

In riferimento agli obiettivi della ricerca esplorativa qui presentata, l'analisi dei dati mostra che il percorso formativo sulle competenze emotivo-relazionali e comunicative realizzata attraverso il metodo-stimolo, di tipo artistico-letterario, della Narrazione emozionale immersiva integrato con i percorsi riflessivi di Consulenza pedagogica è stato in generale molto apprezzato, ha consentito un incremento delle conoscenze e delle competenze nei tre ambiti considerati e ha favorito una potenziale e iniziale trasformazione degli atteggiamenti e delle posture nella sfera emotivo-relazionale e comunicativa. Le insegnanti, soprattutto nelle risposte alle domande aperte, affermano, infatti, di aver acquisito una maggiore consapevolezza negli ambiti emotivo, comunicativo e relazionale e che i temi ad essi relativi sono diventati più presenti alla loro consapevolezza e lentamente stanno trasformando anche il loro agire con gli allievi e con i colleghi nei contesti lavorativi. Anche l'analisi dei dati sulla

percezione delle insegnanti circa l'efficacia dei due metodi utilizzati nel percorso formativo (NEI e Consulenza pedagogica) per favorire conoscenza e trasformazione mostra una buona integrazione tra i due metodi utilizzati e una efficacia nel favorire cambiamento e consapevolezza.

Il confronto tra aspettative iniziali e percezioni conclusive delle insegnanti ha mostrato diversi aspetti interessanti; in particolare, si rileva una significativa differenza, pur rimanendo sempre nei valori alti della scala utilizzata, tra l'interesse delle insegnanti per i temi del percorso formativo prima dell'inizio del corso e il loro interesse effettivo alla fine del corso. Questo è un dato importante e divergente rispetto al resto dell'analisi, quasi incongruente dati gli alti livelli indicati in quasi tutte le altre domande, sicuramente da tenere in considerazione perché ci interroga su quali elementi possano aver influito sulla percezione finale delle insegnanti rispetto alla flessione dell'interesse. Proseguendo con la lettura dei dati ci sembra di aver individuato le motivazioni di tale flessione nelle affermazioni che le insegnanti hanno fatto nelle risposte alla domanda aperta sui punti di debolezza del percorso.

Sempre dal confronto dei dati si rileva una differenza, pur rimanendo anche qui nei valori alti della scala utilizzata, tra le aspettative delle insegnanti circa la capacità del corso di influire sulla trasformazione dell'agire educativo relativamente alla competenza relazionale e la percezione della effettiva efficacia del percorso di formazione in questo senso. Le cause di tale risultato discrepante, tuttavia, possono essere "spiegate", ridimensionando per certi versi la discrepanza stessa, nell'analisi delle risposte alle domande aperte relative, che evidenziano, in realtà, un potenziale e iniziale processo di trasformazione dell'agire relazionale in seguito alla formazione, che potrà, però, concretizzarsi soltanto nel tempo, applicando ciò che si è imparato durante il percorso formativo alla pratica quotidiana.

Sempre attraverso il confronto tra i dati di alcune domande dei due questionari somministrati, è da evidenziare un lieve maggior interesse per i temi della competenza emotiva, confermato sia a livello di aspettative iniziali che come percezione alla fine del corso; mentre un dato interessante è che lo Storytelling come metodo di comunicazione efficace,

che prima dell'inizio del corso era stato poco considerato, dopo il percorso formativo è diventato, nella percezione delle insegnanti, uno degli argomenti teorico-pratici più utili e interessanti tra quelli presentati, al pari dei temi della competenza emotiva.

La soddisfazione per l'esperienza formativa nel suo complesso è stata piuttosto alta; in particolare, i punti di forza sono risultati essere soprattutto: la preparazione e la competenza dei docenti, il clima che si è creato durante il corso e l'entusiasmo che lo ha caratterizzato, la collaborazione delle insegnanti nelle attività di gruppo, l'alternanza tra momenti teorici e momenti pratici e tra azione e riflessione. I punti di debolezza indicati dalle insegnanti sono stati, invece, sostanzialmente due: la mancanza di tempo e la difficoltà di realizzazione degli elaborati richiesti dagli obiettivi del percorso di formazione e di ricerca; secondo le insegnanti è stato difficile produrre tali elaborati, frutto del lavoro di gruppo e individuale delle insegnanti, per il poco tempo a disposizione e per la mole di impegni scolastici che le insegnanti hanno avuto nel periodo dell'anno in cui è stato realizzato il percorso formativo. I dati aperti mostrano che le insegnanti avrebbero voluto che il percorso formativo fosse più lungo e che i vari step di esso, e i temi trattati al suo interno, fossero affrontati con un numero maggiore di ore, per poter dedicare più tempo ai momenti riflessivi di consulenza pedagogica e alla produzione di elaborati di qualità migliore. Quest'ultimo punto di debolezza è, al pari dei giudizi estremamente positivi descritti fin qui, un ottimo feed-back per il miglioramento dell'impianto generale del percorso formativo e per la valutazione dello stesso; tali punti di vista e valutazioni saranno tenute in considerazione nei percorsi formativi successivi a quello qui presentato che, era, di fatto, la prima esperienza formativa realizzata nel contesto scolastico relativamente all'utilizzo dei due metodi integrati (NEI e Consulenza pedagogica) per promuovere apprendimento e cambiamento in relazione alle dimensioni emotive, comunicative e relazionali nella pratica scolastica. E proprio perché il percorso formativo proposto era una sorta di sperimentazione, nella progettazione dell'esperienza formativa si è optato per l'utilizzo della ricerca-formazione, tipologia di ricerca capace di accompagnare e "stu-

diare” il percorso formativo con la finalità di coinvolgere gli insegnanti nella ricerca e implementare i risultati dalla ricerca stessa nella realtà scolastica quotidiana, come rinforzo delle competenze acquisite durante il percorso formativo; infatti, attraverso la restituzione dei risultati alle insegnanti si promuove un ulteriore momento riflessivo che struttura in modo più profondo conoscenze e capacità acquisite e permette di sciogliere dubbi e perplessità (momento formativo della ricerca). Non solo, la scelta della ricerca-formazione è stata fatta anche per valutare e, nello stesso tempo, proporre un possibile metodo didattico innovativo (NEI) capace di far riflettere le insegnanti sugli aspetti emotivi e relazionali in ambito scolastico, attraverso percorsi creativi, artistici e riflessivi e al fine di costruire consapevolezza emotiva e favorire la conseguente trasformazione dell'agire educativo.

In conclusione, i risultati della ricerca sono interessanti e forniscono importanti spunti di riflessione, nella consapevolezza che sarà necessario operare aggiustamenti e aggiornamenti per porre in essere percorsi futuri ancora più significativi e trasformativi; tali risultati rinforzano anche la convinzione di continuare a operare nella direzione tracciata dalle intuizioni e motivazioni che hanno portato alla realizzazione della presente ricerca-formazione: il valore e la necessità di promuovere consapevolezza emotivo-relazionale, sia nella pratica didattica, educativa e scolastica che nella professionalità educativa, e la scelta delle strategie e dei metodi – narrativi, artistici, riflessivi – descritti fin qui, per formarla e trasformarla.

Ascoltare l'emozione vuol dire scegliere modi creativi, curiosi, gentili, appassionanti, generativi per riflettere, conoscere e dialogare con la sfera affettiva – così importante in ogni esperienza di vita – farne esperienza e condividerne la ricchezza; vuol dire anche *prestare attenzione e dare centralità*, soprattutto a livello educativo e formativo, alle competenze non cognitive e al processo attraverso il quale esse diventano scelta e azione concreta. *Ascoltare* l'emozione significa *imparare ad ascoltare*, dando valore a chi narra e allo scambio comunicativo stesso, che, in questo modo, si fa *relazione autentica ed empatica*; significa lasciarsi trasportare dalle emozioni contenute nelle *storie e nei racconti*, viverne la potenza evocativa e simbolica per comprenderne il messaggio in modo più profondo e incarnato. *Ascoltare* l'emozione vuol dire ascoltare e osservare sé stessi, con impegno e, contemporaneamente, leggerezza, per costruire *consapevolezza emotiva* e scegliere di *abitare* le relazioni; vuol dire *aver cura*, di sé stessi e dell'altro, per accogliere, sostenere, accompagnare, trasformare. *Ascoltare* l'emozione significa *saper stare in relazione, esserci*.

SILVIA CRISPOLDI, PhD, è ricercatrice universitaria per il settore PAED-02/B Pedagogia sperimentale. Insegna *Pedagogia sperimentale e Consulenza pedagogica* nel CdL magistrale in *Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi* presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. È membro del GdR *Humanities research for Sustainable future. Generating idea to make a better world*. Svolge attività di ricerca, consulenza pedagogica e formazione relativamente all'educazione della competenza emotiva e relazionale, alla cura e all'educazione 0-6 anni, alla formazione/trasformazione della professionalità educativa e alla metodologia della ricerca in educazione. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche in tali ambiti.

ISBN / EAN



9 788893 927161 >