

Emozioni, processi di apprendimento e cultura emotiva

Alessandra Natalini

Sapienza Università di Roma

alessandra.natalini@uniroma1.it

Abstract

Research has highlighted the importance of the emotional dimension in the learning process and how the environment can alter the personal ability to accommodate and process emotions. The skills an individual acquires are enduring compared to the emotional states that can often be said to be "transient" and that guide the path of acquisition. The paper gives an account of the role taken on by emotions as enduring personal resources that can be used profitably from an educational perspective to give course to solid and long-lasting learning, since they are considered adaptive elements and potentially transformative of personal and social interaction into an enriching experience.

Keywords: Emotions, Learning Processes, Emotional Culture, Education.

0. Introduzione

Negli ultimi anni è cresciuto l'interesse per il ruolo delle emozioni nei contesti scolastici, in particolare per il modo in cui le emozioni influenzano l'impegno e l'apprendimento degli studenti. Il contributo, a partire da una varietà di prospettive teoriche e metodologiche, incentra il proprio focus unico sui legami tra le emozioni e apprendimento e di come le prime emozioni condizionino il secondo e plasmino l'impegno e i risultati degli studenti. Esso si focalizza su come in campo didattico sia possibile sfruttare le risorse emotive per facilitare le condizioni di apprendimento e i relativi risultati (PEKRUN 2004; 2011). Le emozioni controllano l'attenzione degli studenti, influenzano la loro motivazione ad apprendere, modificano la scelta delle strategie di apprendimento e influiscono sull'autoregolazione dell'apprendimento, oltre che far parte dell'identità degli studenti, influenzando lo sviluppo della personalità, la salute psicologica e fisica. Da un punto di vista educativo, le emozioni sono importanti per la loro influenza sull'apprendimento e sulla crescita, ma il benessere emotivo degli studenti dovrebbe anche essere considerato nell'istruzione un obiettivo educativo importante di per sé.

Le politiche educative europee hanno da tempo invitato i Paesi membri a sviluppare programmi adeguati per innalzare i livelli d'istruzione della popolazione e a porre maggiore attenzione alle competenze chiave al fine di garantire l'apprendimento permanente e il benessere personale, culturale e sociale degli individui e gli studi internazionali, come quelli dell'OECD (KANKARAŠ e SUAREZ-ALVAREZ 2019), hanno delineato quadri concettuali per dotare responsabili politici, educatori, famiglie e comunità di una serie completa di strumenti per favorire l'apprendimento sociale ed emotivo degli studenti. In questo corredo, cinque competenze rappresentano "il 'cuore' dell'educazione socio-emotiva, ovvero autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, capacità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili" (MORGANTI 2014: 8), che sono collegate alla sfera cognitiva, emotiva e dei comportamenti e riferibili alle dimensioni intrapersonali e interpersonali. Occorre lavorare precocemente su queste competenze chiave, ritenendo gli studiosi che l'educazione socio-emotiva o Social and Emotional Learning (SEL) debba diventare parte integrante, e non più accessoria, del curriculum scolastico già a partire dalla scuola dell'infanzia (MORGANTI 2014; BALDACCI 2008). Tuttavia, è ancora frequente riscontrare come nei contesti di istruzione continui ad essere forte, talvolta persino esclusiva, l'attenzione alla funzione trasmissiva della conoscenza e non alla sua costruzione, dando scarso spazio all'applicazione e al trasferimento di abilità e conoscenze, oltre che al ruolo svolto dalle componenti emotive, dalle dimensioni metacognitive e da quelle affettivo-motivazionali, che, all'interno dei processi di apprendimento,

risultano essere strettamente connesse alle competenze strategiche e alla capacità di proiettarsi nel futuro (MARGOTTINI e ROSSI 2017).

In questa direzione, la ricerca ha mostrato come le emozioni siano capaci di influenzare in maniera determinante i processi di apprendimento, di modificarli e di trasformare le strutture di pensiero (LE DOUX 1998; GOLEMAN 1997) degli individui, inducendoli ad attribuire significati alla realtà in base alla propria percezione e sfera affettiva: Le emozioni, quindi, in quanto elementi adattivi possono potenzialmente portare a una variazione dell'interazione personale e sociale degli individui all'interno di esperienze di apprendimento complessivamente arricchenti.

Come strutture (SHUMAN e SCHERER 2014) e come risposte organizzate che attraversano i confini di molti sottosistemi psicologici, compresi i sistemi fisiologico, cognitivo, motivazionale ed esperienziale, le emozioni (tristezza, rabbia, paura ecc.) sono concepite come vere e proprie organizzazioni complesse di ordine fisiologico, emotivo, esperienziale, cognitivo e cosciente (MAYER 2000) e sono associate a sensazioni spiacevoli o piacevoli che inducono comportamenti di tipo diverso (PANKSEPP 1998).

Eventi emozionali piacevoli e spiacevoli della realtà che ci circonda e stati mentali, quali pensieri, ricordi, credenze e aspettative stimolano una risposta di attivazione fisiologica che determina una traccia mnestica più solida, anche se sembra siano gli eventi positivi a permanere maggiormente in memoria rispetto a quelli negativi, che la mente tende invece a dimenticare (PALOMA e STEGAGNO 2007) più facilmente. Emozioni negative quali paura senso di colpa, ansia condizionano gli apprendimenti rendendoli quindi, meno duraturi.

Tuttavia, dalle neuroscienze alla prospettiva ecologica tutti gli studi evidenziano una interdipendenza tra processi emozionali e processi cognitivi, che deve essere tenuta in debita considerazione in sede scolastica, poiché incidente sui processi di insegnamento-apprendimento. Nello specifico, le emozioni possono modificare i processi di apprendimento e la capacità personale di accogliere ed elaborare le informazioni a partire dalle condizioni contestuali e dal setting dell'istruzione.

Le abilità che l'individuo acquisisce possono dirsi più durature rispetto agli stati emotivi transitori che conducono all'acquisizione. Provare un'emozione positiva corrisponde ad un incremento delle risorse personali durature che possono essere utilizzate in seguito in altri contesti e in altri stati emotivi (FREDRICKSON 1998) rispetto a quelli in cui si è prodotto l'apprendimento.

Le emozioni positive avranno effetti piacevoli sulla cognizione favorendo la memoria, il pensiero creativo e flessibile, le abilità di problem solving e le relazioni sociali (FREDRICKSON 2001). Da qui l'idea di una profonda circolarità tra emozioni e contesto di apprendimento, che vede nell'approccio della *warm cognition* un elemento in grado di tenere conto delle emozioni sottostanti il processo di apprendimento e didattico (LUCANGELI e VICARI 2019), evidenziando come ogni tipo di emozione e di apprendimento traccino lo stesso percorso sinaptico ma, mentre l'informazione legata al processo di acquisizione viene collocata nella memoria procedurale, l'emozione risulterà situata in quella autobiografica. Pertanto, quando l'individuo richiamerà una certa informazione dalla sua memoria, questa sarà accompagnata dall'emozione ad essa associata che, se negativa, innescherà nel soggetto un cortocircuito emozionale che impedirà l'apprendimento (LUCANGELI 2019), generatore di senso di inadeguatezza e mancanza di autostima. Spezzare a scuola questo cortocircuito negativo diviene essenziale se si vuole riuscire a neutralizzare le emozioni negative a favore di quelle positive.

La consapevolezza che nessun atto della nostra vita cognitiva è slegato dalle emozioni che proviamo è stata incentivata dalle ultime scoperte in ambito neuroscientifico che hanno condotto la ricerca a guardare alla *warm cognition* come una teoria legata all'obiettivo di cercare di comprendere le motivazioni che sono alla base della mancata efficienza nell'apprendimento, presente in alcuni studenti che non denotano alcun tipo di disturbo neuropsicologico. I ricercatori che la sostengono sono convinti che tale inefficienza sia determinata dal fatto che l'apprendimento è un processo molto complesso strettamente connesso alle nostre emozioni. Tale approccio si occupa di indagare il rapporto che intercorre tra cognizione ed emozione all'interno dei processi di apprendimento, partendo dal presupposto che la promozione di quest'ultimo debba avvenire all'interno di un clima

sereno e incoraggiante, privo di ansie e di paure da parte del soggetto che apprende, oltre che incentivante e caratterizzato da un ambiente accogliente e nel quale non si ha paura dell'errore, che viene compreso e accettato. In sostanza si ritiene che le emozioni (LUCANGELI 2019), soprattutto quelle positive, sono alla base di qualsiasi esperienza di apprendimento e, pertanto, fondamentali per stimolare l'azione dell'imparare. In questo senso, partire da una adeguata formazione degli insegnanti appare determinante se si vuole essere in grado di far leva sulle emozioni positive per ottenere miglioramenti nell'apprendimento.

In una direzione diversa va Gardner (1975), con la sua teoria delle intelligenze multiple, secondo il quale non esisterebbe una sola intelligenza (linguistica, logico-matematica, visuo-spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale e intrapersonale o sociale, a cui egli ne aggiunge altre due, intelligenza naturalistica e intelligenza esistenziale). Delineando un preciso modello della mente, parla di "intelligenza intrapersonale" (GARDNER 1993), riferendosi proprio al riconoscimento e alla gestione di sentimenti ed emozioni e arrivando a definirla come la capacità di comprendere la propria interiorità, di indagare in profondità i propri pensieri e le proprie pulsioni interne e di raggiungere una precisa percezione e uno specifico controllo di sé.

Una interessante definizione di intelligenza emotiva la ritroviamo in Salovey e Mayer (1990), che la descrivono come la capacità di monitorare le proprie e le altrui emozioni, di differenziarle e di usare tali informazioni per guidare pensiero e azioni. Interpretandola come un'abilità cognitiva separata associata all'intelligenza generale, Mayer e Salovey (1997) la riconducono a quattro abilità come la percezione delle emozioni, la facilitazione emotiva, la comprensione delle emozioni e la gestione delle emozioni, che vengono ordinate da abilità di base e di ordine superiore e che si sviluppano con la maturazione dell'individuo (MAYER e SALOVEY 1997).

La capacità di percepire le emozioni in sé stessi e negli altri, che include anche la percezione di segnali non verbali e di emozioni in stimoli (MAYER e SALOVEY 2003) si distingue dalla facilitazione emotiva che riguarda la capacità delle emozioni di sostenere il pensiero in termini di segnalazione di importanti cambiamenti ambientali, di modifica dell'umore e di aiuto agli individui ad esaminare una situazione da diversi punti di vista. Mentre la facilitazione sostiene i diversi tipi di ragionamento (MAYER e SALOVEY 2003), la comprensione implica la conoscenza delle emozioni e del vocabolario emozionale e del modo in cui questi si fondono per creare altre emozioni che cambiano nel tempo. Si tratta di focalizzarsi sulla capacità di "imparare a nominare i sentimenti" (IORI 2010: 47), poiché il lessico impoverito "ha oggi perduto le parole per indicare le emozioni o le ha ridotte a poche espressioni standardizzate [...] Nominare gli stati d'animo è il passo necessario verso la possibilità di comprenderli. La consapevolezza emotiva riguarda l'onestà verso noi stessi nell'interrogarci sul significato di ciò che proviamo. La consapevolezza ci sottrae alla tentazione di comportamenti omologanti o di routine e ci restituisce alla domanda di senso" (IORI 2010: 47). Così, essere consapevoli significa per Goleman (1997) essere capaci di identificare le proprie reazioni emotive, riconoscere i pulsanti caldi che le scatenano e l'effetto che possono produrre sui propri comportamenti. Goleman (1997) riprendendo alcuni costrutti della letteratura, parla di capacità dell'individuo di riconoscere i propri sentimenti e quelli altrui, di motivare sé stessi e di gestire positivamente le proprie emozioni, sia interiormente quanto nelle relazioni sociali.

Egli individua cinque caratteristiche dell'intelligenza emotiva che riguardano:

- ✓ l'auto consapevolezza o la consapevolezza di sé: capacità di comprendere le proprie emozioni, avere fiducia nelle proprie capacità;
- ✓ l'auto regolamentazione o la padronanza di sé: capacità di controllare le proprie emozioni e i propri stati interiori, sapersi adattare e sentirsi a proprio agio in situazioni nuove.);
- ✓ la motivazione: forza che induce il soggetto ad impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi;
- ✓ l'empatia: capacità di riconoscere le emozioni, desideri e bisogni dell'altro e di riconoscere le opportunità date dall'incontro con l'altro;
- ✓ le abilità sociali: capacità di instaurare buone relazioni interpersonali che consentono agli individui di indurre nelle altre persone riposte desiderabili.

È proprio l'interrelazione tra questi generi di competenze che porta il soggetto al successo sia nella vita privata sia in quella sociale.

All'interno di questo ragionamento la motivazione assume un ruolo centrale, poiché contribuisce a sostanziare il comportamento motivato, che è determinato dallo stimolo, costituito dall'ambiente esterno e dalla motivazione stessa che regola le strategie cognitive messe in atto dall'individuo per raggiungere il suo obiettivo o soddisfare il suo bisogno e dalle emozioni, che mediano tra l'ambiente esterno (stimolo) e le pulsioni individuali (motivazione). Le emozioni, guidando e orientando il comportamento di ognuno, svolgono una importante funzione equilibratrice.

Un comportamento motivato si riconosce per la presenza di ulteriori fattori che vanno dalla mobilitazione di energia, direttamente proporzionale alla motivazione, alla persistenza, qualora un discente provi e riprovi un task, anche collezionando insuccessi, che va premiato per la sua evidente grande motivazione o quando non raggiunge il suo scopo e la sua motivazione può modificare il suo comportamento al fine di individuare altre soluzioni. In questo caso il docente dovrà incentrare la sua azione principalmente sulle motivazioni secondarie per permettere al discente di sviluppare un comportamento motivato.

La classificazione delle motivazioni in primarie (esigenze biologiche) e secondarie (bisogni appresi) si basa sullo stretto rapporto che esiste tra bisogni e motivazioni evidenziato nella Piramide di Maslow (1954), che vedono la famiglia interessata a sviluppare le motivazioni primarie e la scuola volta a far emergere quelle secondarie. Le motivazioni costituiscono per il docente un fattore sul quale può far leva, adottando strategie didattiche che aiutino il discente ad accrescere la sua curiosità e il suo bisogno di padronanza delle abilità, consentendogli di percepire come significative e degne di valore le attività scolastiche (BROPHY e KHER 1986) per ottenere da esse i vantaggi sperati. Ciò induce una risposta cognitiva tesa a dare senso al task, a comprendere lo sviluppo della conoscenza e a padroneggiare le abilità che promuove, oltre che ad aiutare gli allievi ad applicare strategie di elaborazione riflessiva dell'informazione, fornendo una guida su come riuscire ad apprendere.

1. Le emozioni come fondamenti dell'apprendimento

Le emozioni sono alla base della nostra vita. Pertanto, le situazioni o gli eventi vissuti non possono essere considerati lontani o distaccati dai repertori emozionali e, di conseguenza, anche dai processi di apprendimento. Possiamo dunque affermare, come ogni processo di apprendimento e di insegnamento porti all'attivazione di quegli stati emozionali che, prevalendo, incidono in maniera diretta sull'allievo. Le emozioni sono in grado di trasformarsi in risorsa o, al contrario, possono rappresentare un ostacolo per l'apprendimento in quanto sono in grado di orientare comportamenti e atteggiamenti degli individui. Se sono positive possono divenire una risorsa in grado di stimolare la curiosità, la partecipazione, l'interesse, la voglia di imparare, la concentrazione, la memorizzazione, se negative (paura, ansia, frustrazione ecc.) sono in grado di interferire con l'apprendimento, bloccandolo o rendendolo meno significativo ed efficace. Sono quattro i gruppi di emozioni particolarmente rilevanti per l'apprendimento degli studenti (PEKRUN 2004):

✓ *le emozioni di realizzazione*, che si riferiscono alle attività di realizzazione e ai successi e ai fallimenti derivanti da tali attività (il piacere dell'apprendimento, la speranza e l'orgoglio legati al successo, l'ansia e la vergogna legati al fallimento);

✓ *le emozioni legate ai risultati*, che sono molto diffuse nei contesti scolastici, soprattutto quando l'importanza del successo e del fallimento viene chiarita agli studenti;

✓ *le emozioni epistemiche*, che sono emozioni innescate da problemi cognitivi, come la sorpresa per un nuovo compito, la curiosità, la confusione e la frustrazione per gli ostacoli e la gioia quando il problema viene risolto; sono particolarmente importanti nell'apprendimento con compiti nuovi e non routinari;

✓ *le emozioni sociali*, che si riferiscono agli insegnanti e ai compagni in classe, come l'amore, la simpatia, la compassione, l'ammirazione, il disprezzo, l'invidia, la rabbia o l'ansia sociale.

Tali emozioni sono particolarmente importanti nell'interazione insegnante-studente e di gruppo, influenzando l'apprendimento e i suoi risultati.

A partire da queste riflessioni si comprende come appaia interessante analizzare le emozioni sotto una nuova prospettiva, ovvero come strumento essenziale in grado di generare apprendimenti significativi e duraturi, che accrescono nell'allievo il desiderio e la disponibilità ad apprendere, facilitano il lavoro di squadra, creando un clima collaborativo che favorisce un pieno coinvolgimento degli allievi nelle attività e un desiderio di partecipazione solidale.

Guardare alla dimensione affettiva come risorsa in contesto scolastico significa per gli insegnanti cercare soluzioni adeguate per far fronte a specifiche esigenze individuali, culturali e sociali degli allievi, attraverso una relazione basata sul rispetto, in cui il raggiungimento dell'obiettivo dipende da una serie di condizioni positive. Questo clima induce gli allievi ad avere fiducia negli insegnanti e negli allievi senza bisogno di sentirsi all'altezza delle figure di riferimento o nei confronti degli altri, e a generare in loro, soprattutto quelli con maggiori difficoltà, serenità e minori stati d'ansia e di frustrazione che rendono l'esperienza scolastica complessivamente positiva.

Assumere una prospettiva pedagogica che si basi sulla considerazione e sulla valorizzazione della dimensione emotiva, come risorsa a sostegno della pratica didattica, mediante anche la costruzione di relazioni significative tra pari, basate sulla cooperazione e mediate dalle capacità relazionali del docente, diviene allora importante per individuare modelli didattici, dove le risorse emotive e motivazionali, come ad esempio l'interesse, la curiosità, il bisogno di competenza, se correttamente stimolati, sono in grado di garantire una maggiore significatività all'apprendere.

Delineare un profilo di insegnante emotivamente competente costituisce il presupposto per affermare una didattica che sostanzia l'educazione socio-emotiva attraverso l'incremento delle abilità comunicative, relazionali ecc., fondamentali per la creazione di una relazione educativa arricchente sia con il singolo allievo sia con il gruppo classe. Importante è porre l'accento sulle procedure in grado di garantire un incoraggiante atteggiamento dell'insegnante, che si propone di incentivare, negli allievi, le emozioni positive, assicurando un adeguato supporto emotivo e didattico. Fondamentale è per l'insegnante riflettere sulle dimensioni che contraddistinguono la struttura, le dinamiche e le relazioni che avvengono tra le persone del gruppo nell'aula e dare corpo ad una educazione socio-emotiva, quale "processo attraverso il quale bambini, ma anche adulti, acquisiscono conoscenze, attitudini e comportamenti necessari a mettersi in relazione con gli altri e a affrontare i problemi, le pressioni e gli stress ai quali quotidianamente la vita ci sottopone. La mancanza di tali skills può causare, in particolare durante alcuni periodi dello sviluppo, l'instaurarsi di comportamenti problematici, nonché forme di stress e disagio sociale" (MORGANTI 2014: 8; 2012). Nell'educazione socio-emotiva il tentativo è quello di riuscire a porre al centro del processo di apprendimento le emozioni e la socialità, promuovendoli come elementi trasversali dell'insegnamento, dove le emozioni e le relazioni guidano la pratica didattica.

2. Emozioni e apprendimento: un circolo virtuoso

Le diverse teorie e le numerose evidenze scientifiche hanno permesso di riconoscere alle emozioni un ruolo chiave all'interno dei complessi meccanismi dell'apprendimento e dell'insegnamento. Per questa ragione, centrale appare considerarle come una "bussola" delle pratiche didattiche (PELLAI e TAMBORINI 2019) con cui guidare e orientare il processo di acquisizione. Talvolta tale bussola conduce verso emozioni negative, inducendo gli individui a divenire apatici, annoiati e poco produttivi, altre volte invece porta ad assumere comportamenti sereni, gioiosi e produttivi. Cercare di indirizzare la bussola emotiva di ogni allievo verso una dimensione positiva è per l'insegnante un modo per creare apprendimenti significativi.

Nei percorsi di insegnamento-apprendimento l'area cognitiva, emotiva, motivazionale e relazionale appaiono interdipendenti come bene osserva Piaget quando parla di sviluppo armonico della personalità di chi impara: "a partire dal periodo preverbale esiste uno stretto parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali, in quanto si tratta di due aspetti

indissolubili di ogni azione: in ogni condotta, infatti, le motivazioni e il dinamismo energetico dipendono dall'affettività, mentre le tecniche e l'adeguamento dei mezzi impegnati costituiscono l'aspetto cognitivo. Non esiste, quindi, un'azione puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi, ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti, sia in quelle relative alle persone, intervengono entrambi gli elementi, giacché uno presuppone l'altro (PIAGET 1991: 215).

Pertanto, la scuola e gli insegnanti, oltre a preoccuparsi di far apprendere agli allievi le competenze fondanti i processi alfabetici, a partire dalla capacità di creare un clima di fiducia e collaborativo e di favorire la costruzione di relazioni positive, devono essere in grado di contemplare nella sua azione la dimensione emotiva quale variabile da cui dipende la partecipazione attiva degli allievi.

Alla base, quindi, di quanto detto risiede la consapevolezza, anch'essa legata ad un'ampia gamma di bisogni, desideri, emozioni, affetti, pregiudizi, ostacoli e risorse del sé, che sono in grado di coltivare nell'aula la costruzione di un clima umano positivo e di favorire l'apprendimento negli allievi ponendoli al centro dell'azione didattica e rendendoli protagonisti del proprio processo di acquisizione. Le emozioni, quali risorse indispensabili per l'apprendimento e ingranaggio centrale delle prassi didattiche e della relazione insegnante-allievo (CIPOLLONE 2021), che aiutano a governare i processi di insegnamento-apprendimento.

Il riconoscimento dell'influenza che le funzioni emotive-affettive esercitano sulle funzioni cognitive superiori è giunto solamente negli ultimi anni grazie alle diverse ricerche che hanno confermato la stretta correlazione tra emozioni, pensiero e processi di apprendimento.

Le emozioni, infatti, contribuiscono ad interiorizzare saperi e significati, a migliorare l'esperienza personale "dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quando appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive" (STEFANINI 2013: 19). Purtroppo, per tanto tempo le emozioni sono state considerate come elementi non sempre positivi e in grado di intralciare l'attività didattica, condotta con procedure rigide, rigorose e intransigenti (OATLY 2007). Ancora oggi, quando si parla di apprendimento, si pensa esclusivamente all'acquisizione di conoscenze o di abilità di tipo intellettuale, mentre invece spesso ci si dimentica che le capacità alfabetiche riguardano anche la sfera affettivo-relazionale e quella emotiva.

La capacità di gestire consapevolmente le proprie emozioni è per l'allievo estremamente importante, in quanto solo promuovendo lo sviluppo di abilità legate alla competenza emotiva, che egli può crescere imparando a decodificare le proprie emozioni, a comprenderle, ad esprimerle e a saperle gestire anche all'interno di precise relazioni sociali.

La valorizzazione delle dimensioni emotive ed affettive potrebbe aiutare gli insegnanti a rimanere vicini ai vissuti e ai sentimenti (BLANDINO e GRANIERI 1995) degli allievi. L'apprendimento come processo complesso è legato a processi cognitivi quali l'attenzione, la memoria, la comprensione, ed è influenzato dalle emozioni che agiscono come guida nell'assunzione delle decisioni e nella formulazione delle idee, come bene afferma Vygotskij quando sostiene che il pensiero ha origine non da un altro pensiero, ma "dalla sfera delle motivazioni della nostra coscienza, che contiene le nostre passioni e i nostri bisogni, i nostri interessi e impulsi, i nostri atti e le nostre emozioni. Dietro il pensiero si chiude la sfera delle tendenze attive e volitive che, sola, può dare risposta all'ultimo perché dell'analisi del pensiero" (VYGOTSKY 1966: 225).

Le emozioni giocano un importante ruolo nei processi cognitivi legati alla memoria, in quanto la forza dei ricordi dipende dal grado di attivazione emozionale indotto dall'apprendimento, per cui eventi/esperienze vissute con una partecipazione emotiva di livello medio-alto vengono catalogati nella nostra mente come "importanti" e hanno una buona probabilità di venire successivamente ricordati (PALOMBA e STEGAGNO 2007). Esse sono in grado di imprimere nella memoria delle informazioni che apprendiamo in una certa situazione e che riemergono successivamente. Questo perché non influenzano soltanto il presente ma anche le azioni future, fissandosi nella mente insieme agli eventi che le hanno attivate, riemergono quando ricorderemo quei momenti o riporteremo alla mente i concetti appresi (LUCANGELI 2019). Nel momento in cui impariamo un nuovo concetto, infatti, oltre a memorizzarlo, noi fissiamo nella mente anche l'emozione che stiamo provando, ed essa si ripresenterà in futuro quando ricorderemo quel concetto o rivivremo una situazione simile.

Quando il bambino prova emozioni positive il circuito dell'apprendimento si riattiva e lascia libera la funzione cognitiva di continuare ad imparare. Capire cosa blocca l'apprendimento e non lo fa progredire diviene fondamentale, a partire dalla chiave di lettura che forniscono gli stessi bambini (NARDELLI 2020),

La spinta ad indagare il rapporto emozioni-apprendimento consente all'insegnante di intraprendere la strada della consapevolezza emotiva, la quale permette di cercare nuove prospettive entro le quali agire. L'interconnessione tra apprendimento ed emozione può essere incentivata mediante la valorizzazione degli aspetti emozionali e motivazionali all'interno di modelli didattici riconosciuti e che rappresentano una via efficace per sostenere ed organizzare l'apprendimento.

3. Fondamenti di una cultura emotiva

Da sempre gli studiosi hanno discusso sul carattere specifico delle espressioni delle emozioni e sulla loro universalità o specificità culturale. Tuttavia, oggi si tende a parlare di cultura emotiva o di culture emotive che riguardano valori affettivi condivisi, norme, artefatti e presupposti che governano le emozioni di ogni persona. Ekman, Sorenson and Friesen (1969) definirono il concetto di "cultura emotiva" analizzando le risposte espressive di soggetti giapponesi e soggetti statunitensi alla visione di un film, sia in condizioni isolate e sia in presenza di uno sperimentatore, e ne dedussero che i partecipanti giapponesi, quando erano in presenza di altre persone, mascheravano le espressioni negative ed esibivano, a differenza degli americani, espressioni neutre, mentre quando i soggetti credevano di stare da soli, non si verificavano differenze alcune nelle espressioni facciali tra le due culture. I ricercatori conclusero che la diversa modalità con cui i giapponesi esprimevano le loro emozioni dipendesse da un fattore culturale, ovvero dal fatto che i giapponesi adottino una certa compostezza negli atteggiamenti e una certa frequenza nell'utilizzo di un sorriso cortese, anche in situazioni che suscitano ira. Ciò è dovuto ad una loro inclinazione culturale (GODINO e CANESTRARI, 1998).

Da questo studio si evince come in ogni cultura esistano delle "regole di esibizione" dell'emozione, che vengono apprese culturalmente e prescrivono il controllo e la modificazione delle espressioni emozionali a seconda delle circostanze e degli eventi sociali. Questo significa che per alcune culture l'espressione di un'emozione possa non rispecchiare cosa si stia provando o può non riflettere l'esatto grado di intensità con cui l'emozione viene provata.

Le persone tendono, quindi, a modificare le loro espressioni facciali in relazione a diverse situazioni sociali. Tuttavia, diversi sono gli studiosi che hanno cercato di orientarsi nel complesso mondo delle emozioni, cercando di fare luce e chiarezza su aspetti essenziali, tra i quali interessante appare la polarità della "valenza emotiva", la quale fa riferimento al concetto di emozioni positive e negative, con ulteriori polarità basate sulla tendenza delle emozioni ad attivare comportamenti di avvicinamento o di evitamento (BISQUERRA 2020).

Come abbiamo avuto modo di affermare le emozioni esistenti sono numerosissime e le loro mescolanze e sfumature variano notevolmente anche se le parole di cui disponiamo non sempre sono sufficienti per definirne ogni piccolo mutamento (GOLEMAN 2019). Pertanto, primarie, ovvero generate da una percezione sensoriale esterna, o secondarie, ovvero generate dai nostri pensieri e dall'immaginazione (LO PRESTI 2011), o raggruppate in "famiglie" (GOLEMAN 2019) o a seconda della loro fonte (GODINO e CANESTRARI 1998), le emozioni usano regole diverse e assumono tratti e caratteristiche diverse nelle differenti culture.

In questo contesto distintivo appare il contributo di Davidson e Begley (2012), che parlano di "stile emozionale", identificando le modalità di risposta che possono essere misurabili e rintracciando sei dimensioni proprie di tale stile:

- *resilienza*: la lentezza o la rapidità con cui ci riprendiamo dalle avversità;
- *prospettive*: la capacità di mantenere nel tempo emozioni positive;
- *intuito sociale*: l'abilità di cogliere i segnali inviati dalle persone intorno a noi;
- *autoconsapevolezza*: la capacità di percepire le sensazioni fisiche che riflettono le emozioni;

- *sensibilità al contesto*: la capacità di modulare le reazioni emotive tenendo conto del contesto in cui ci troviamo;
- *attenzione*: l'intensità e la chiarezza con cui siamo in grado di focalizzarci su un certo oggetto. Inoltre, gli studiosi chiamano "sensibilità al contesto" quella modulazione del comportamento emotivo che risente del contesto in cui l'individuo si trova.

Senza, dunque, avere alcuna pretesa di essere esaustivi, il quadro appena tracciato consente di comprendere come le modalità con cui vengono interpretate le emozioni all'interno dei diversi approcci siano complessivamente differenti. Per il carattere necessariamente selettivo, il presente contributo si è incentrato solo su alcuni dei concetti chiave relativi all'ambito delle strutture delle emozioni e tipici di quella idea di cultura emotiva capace di governare i sentimenti che le persone provano ed esprimono in contesto.

4. Il ruolo dell'educazione alle emozioni a scuola

Competenza emotiva e intelligenza emotiva sono due componenti che stanno alla base della cultura emotiva. Pertanto, quando si parla di educazione emozionale si fa generalmente riferimento ad esse, in quanto rappresentano gli elementi sui quali è possibile sviluppare un ragionamento sul rapporto emozioni-apprendimento. È soltanto, infatti, attraverso la promozione dello sviluppo delle abilità che afferiscono alla famiglia delle competenze emotive che un individuo può crescere imparando a comprendere le proprie emozioni, a esprimerle e a saperle gestire all'interno di precise relazioni sociali.

La capacità di un individuo di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, di saperle comunicare attraverso le espressioni e il linguaggio della propria cultura e di regolarle in modo adeguato al contesto, così da ricavare un senso di efficacia dagli scambi interattivi (SAARNI 1999), poggia su componenti quali:

- *l'espressione*, che fa riferimento sia alle abilità relative alle modalità con cui si esprimono le emozioni anche quelle autocoscienti (orgoglio, senso di colpa ecc.) sia alla capacità di esprimersi attraverso i gesti e il linguaggio non verbale;
- *la comprensione*, che implica la capacità di comprendere gli stati emotivi propri e altrui che stanno alla base delle motivazioni e delle azioni individuali durante gli scambi sociali, compresa l'abilità di saper utilizzare il "vocabolario emotivo";
- *la regolazione*, che serve a sviluppare un adeguato comportamento sociale e può essere intesa come un processo che, consciamente o inconsciamente, esercita un'azione di monitoraggio, valutazione, modificazione, e più in generale, di mediazione della risposta emotiva (THOMPSON 1994) attraverso cui le emozioni stesse vengono regolate.

Aiutare gli allievi a sviluppare una buona competenza emotiva significa per gli insegnanti consentire loro di riconoscere le diverse emozioni e le situazioni in cui esse si esprimono, di utilizzare termini e comportamenti emotivi tipici della propria cultura di appartenenza, di riconoscere i propri stati interni e di esprimere le proprie emozioni in modo adeguato, riconoscendo e comprendendo anche quelle degli altri. Sono queste alcune delle capacità che dovrebbero essere incentivate in ogni allievo nei contesti di istruzione, poiché sono quelle che, nel corso della sua vita, concorrono a raggiungere un certo benessere generale.

Si osserva poi che lo sviluppo della competenza emotiva è legata al contesto sociale nel quale l'individuo vive e agisce, tanto che si arriva a parlare di "socializzazione emotiva". È questo un costrutto che sta ad indicare lo status per cui un individuo prova emozioni in un determinato contesto e le condizioni realizzative delle modalità attraverso le quali le esprime. I meccanismi di apprendimento coinvolti in questo processo dipendono in maniera diretta dalle azioni dei socializzatori (DENHAM 2001) che vengono distinte in base alla manifestazione o meno o meno delle emozioni, al fatto che forniscono o meno insegnamenti sulle emozioni o reagiscono o assecondano le emozioni altrui. Tali meccanismi, che sono alla base della "socializzazione emotiva", costituiscono i mezzi principali di cui si avvalgono i "socializzatori" per consentire agli individui di

interiorizzare i messaggi emotivi. Si tratta di coloro che, entrando in contatto con il bambino, gli permettono di acquisire determinati modelli di risposta emotiva (come genitori, insegnanti, fratelli, compagni di gioco ecc.) e che, in maniera intenzionale o meno, gli mostrano ciò che è accettabile o meno della cultura di appartenenza. Tra tali mezzi usati dai socializzatori troviamo (DENHAM, BASSETT, WYATT 2007: 8-9): il *modeling*, che si riferisce alla socializzazione legata all'espressione delle emozioni e ai modelli di espressività emotiva che influenzano i diversi aspetti connessi all'espressività del bambino e all'ambiente emotivo in cui questo è inserito; il *coaching*, che prevede che l'apprendimento avvenga attraverso insegnamenti espliciti di tutte le figure che giocano un ruolo fondamentale nella vita del bambino (genitori, insegnanti ecc.) e che sono sollecitati da particolari eventi emotivi che coinvolgono in maniera diretta o indiretta il soggetto oppure da quelle interazioni che rappresentano delle vere e proprie occasioni per apprendere i significati che vengono attribuiti a determinati eventi, espressioni e termini emotivi; il *contingency*, che si riferisce a reazioni contingenti all'espressività emotiva dei bambini che rappresentano il meccanismo per il quale i partner sociali reagiscono di fronte all'espressione delle emozioni dei bambini. Ciò richiede che l'adulto si volga ad aiutare il bambino a fronteggiare la situazione da cui l'emozione scaturisce, prendendo sul serio le sue emozioni, ascoltandolo attentamente, facendo domande, offrendo spiegazioni e promettendo al tempo stesso di proteggerlo (LIEBERMAN 1997).

Questi meccanismi permettono ai bambini di apprendere e sviluppare le competenze emotive che iniziano a costruirsi nel contesto familiare e che si ampliano e si arricchiscono all'interno dei contesti educativi e scolastici consentendo nel tempo il progressivo ampliamento dell'universo emotivo dell'individuo.

Nella scuola però il bambino, confrontandosi progressivamente con gli insegnanti e con i pari, entra a far parte di una rete relazionale e di un repertorio emozionale che lo accompagnerà durante tutto il percorso di apprendimento e della sua vita. Per tale motivo promuovere nella scuola la dimensione affettiva rinvia a tutti quegli aspetti che riguardano l'attenzione e la valorizzazione delle caratteristiche degli allievi e al loro benessere, accrescendo complessivamente la qualità dei suoi rapporti con l'insegnante e con i compagni e della sua vita di classe.

Le emozioni, quale parte integrante e preziosa risorsa dell'apprendimento, possono essere ampiamente sfruttate per promuovere il coinvolgimento, la motivazione e il successo degli studenti, inducendoli a vivere esperienze di acquisizione coinvolgenti e sostenendo una cultura emotiva di qualità in contesto.

Nell'istruzione l'insegnante non può volgersi unicamente a considerare gli aspetti cognitivi dell'apprendimento, ma deve a tenere conto anche di quelli socio-affettivi ed emotivi, che consentono agli allievi di sviluppare le competenze necessarie per evolvere emotivamente, in quanto l'esistenza cognitiva di un individuo è indissolubilmente legata a quella emotiva.

Bibliografia

- BALDACCI, M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- BISQUERRA, R. (2020), *Educazione emozionale*. Roma: Il bruco farfalla.
- BLANDINO, G., & GRANIERI, B. (1995), *La disponibilità ad apprendere: Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Milano: Raffaello Cortina.
- BROPHY, J., & KHER, N. (1986), Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. In R. F. (Ed), *Social psychology applied to education* (pp. 257-288), Cambridge: Cambridge University Press.
- CIPOLLONE, E. (2021), *Apprendere con il cuore: come le emozioni influenzano l'apprendimento*, Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- DAVIDSON, R., & BENGLLEY, S. (2012), *La vita emotiva del cervello*, Milano: Ponte alle Grazie.
- DE BENI, R., & MOÈ, A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna: Il Mulino.
- DENHAM, S.A. (2001), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Roma: Ubaldini.

- Denham, S.A., Bassett, H.H., & Wyatt, T. (2007), The Socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 614-637), New York: Guilford Press.
- EKMAN, P., SORENSON, E., & FRIESEN, W.V. (1969), Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164(3875), 86-88.
- FREDRICKSON, B.L. (1998), What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- FREDRICKSON, B.L. (2001), The role of positive emotions in psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- GARDNER, H. (1975), *Shattered mind. The person after brain damage*, New York: Alfred A Knopf.
- GARDNER, H. (1987), *Formae mentis*, Milano: Feltrinelli.
- GARDNER, H. (1993), *Intelligenze multiple*, Milano: Feltrinelli.
- GODINO, A., & CANESTRARI, R. (1998), *Trattato di psicologia*, Bologna: CLUEB.
- GOLEMAN, D. (1997), *L'intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli.
- GOLEMAN, D. (2019), *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Milano: Rizzoli Libri.
- IORI, V. (2010), Vita emotiva e formazione. *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, 1(2), 37-49.
- LE DOUX, J. (1998), *Il cervello emotivo*, Milano: Baldini e Castoldi.
- LIEBERMAN, A. (1997), *La vie émotionnelle du tout-petit*, Parigi: Odile Jacob.
- LO PRESTI, C. (2011), *Sviluppa la tua intelligenza emotiva*, Baiso: Verdechiaro.
- LUCANGELI, D. (2011), Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a «voler apprendere»? (237-246). In S. Ferraro (Ed.), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* (pp. 237-246), 134-135, Roma: Le Monnier.
- LUCANGELI, D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- LUCANGELI, D., & VICARI, S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*, Milano: Mondadori Università.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017), Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-511.
- MASLOW, A. H. (1954), The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22(3), 326-347.
- MORGANTI, A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma: Carocci Faber.
- MORGANTI, A. (2012), Dove sono le emozioni? *La ricerca*, 2(7), 6-12.
- NARDELLI, A. (2020), La Warm Cognition di Daniela Lucangeli. *Mizar Costellazione di pensieri*, 13(Luglio/Dicembre), 58-71.
- MORGANTI, A. (2014), Dove sono le emozioni? *La ricerca*, 2(7), 6-12.
- NARDONE, G. (2021), *Emozioni istruzioni per l'uso*, Milano: TEA.
- OATLY, K. (2007), *Breve storia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino.
- PALOMA, D., & STEGAGNO, L. (2007), Emozioni e memoria: riscontri neurofisiologici. In E. Agazzi, & V. Fortunati, *Memoria e saperi: percorsi transdisciplinari* (pp. 229-242), Roma: Meltemi.
- PANKSEPP, J. (1998), *Affective neuroscience: the foundations of the human and animal emotions*, New York: Oxford University Press.
- PEKRUN, R. (2004), *Emotions and learning*. Educational practices Series, Vol. 24. Belley: International Academy of Education.
- PEKRUN, R. (2011), Students' emotions and academic engagement: introduction to the Special Issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- PELLAI, A., & TAMBORINI, B. (2019), *La bussola delle emozioni*, Milano: Mondadori.
- KANKARAŠ, M., & SUAREZ-ALVAREZ, J. (2019), *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD Education Working Papers*, No. 207. Paris: OECD Publishing.
- PIAGET, J. (1991), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti & Barbera.
- PLUTCHIK, R. (1980), *Theories of emotion*, New York: Academic Press.
- SAARNI, C. (1999), *The development of emotional competence*, New York: Guilford Press.

- SALOVEY, P., & MAYER, J.D. (1990), Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- STEFANINI, A. (2013), *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, Roma: FrancoAngeli.
- THOMPSON, R. (1994), Emotion regulation: a theme in search of definition. *Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 250-283.
- VYGOTSKIJ, L. (2006), *Psicologia Pedagogica*, Gardolo: Erikson.
- VYGOTSKY, L. S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti Barbera.