

Daniela Fedi

INSEGNARE SODDISFATTI

Come la didattica può attivare per competenze i ragazzi



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Daniela Fedi INSEGNARE
SODDISFATTI

Come la didattica può attivare
per competenze i ragazzi

Indice

<i>Introduzione</i> di Roberto Farné	7
La motivazione	9
Il gruppo e l'apprendimento.....	17
La comunicazione: conoscerla per non sbagliare	33
Competenza cognitiva e competenza emotiva....	65
Competenze sociali e competenze di cittadinanza.....	95
Il modello INFA e il metodo Feuerstein.....	119
Bibliografia.....	153

La comunicazione: conoscerla per non sbagliare

*Quello che abbiamo comunicato
è quello che l'altro ha capito*
Paul Watzlawick

*Giudicate un uomo dalle sue domande
più che dalle sue risposte*
Voltaire

*L'incapacità dell'uomo di comunicare è il risultato
della sua incapacità di ascoltare
davvero ciò che viene detto*
Carl Rogers

Cos'è la comunicazione?

Il termine “comunicazione” deriva dal verbo greco *koinonéo* (partecipo) e dal latino *communicare* (mettere in comune) e indica, dunque, la condivisione di qualcosa: un messaggio, un oggetto, uno spazio, un'emozione. Qui, in ambito sociale, la comunicazione è la condivisione dei valori su cui si fonda la coesione sociale. In una accezione moderna, la comunicazione è sinonimo di “mettere in collegamento” anche in senso fisico, come fanno i mezzi di trasporto. Si parla infatti di “vie di comunicazione” per intendere autostrade, ferrovie ecc. Oggi, la parola comunicazione ci fa venire in mente prima di tutto il trasferimento delle informazioni, tramite apparecchi telefonici, elettronici o digitali. Tanto che i “mezzi di comunicazione”

sono diventati un vero e proprio simbolo della nostra epoca, strumento di identificazione di una nuova generazione, quella dei “nativi digitali”, ovvero i nostri alunni, nati dopo l'avvento della più grande rete di comunicazione mondiale, Internet. Il passaggio di *informazioni* avviene da un *mittente* ad un *destinatario*, tramite un *canale* di comunicazione e grazie ad un *codice*, cioè ad un linguaggio, verbale o non verbale, che i comunicanti condividono. Questi cinque elementi della comunicazione, nel suo significato più diffuso, sono tutti necessari ma non sufficienti ad assicurare che la comunicazione avvenga efficacemente. La vita di tutti i giorni ci insegna che per comunicare veramente con un'altra persona non è sufficiente che il passaggio delle informazioni avvenga correttamente, in senso tecnico e senza interferenze, ma è necessario che l'informazione si espliciti bene nel significato intrinseco e, soprattutto, che il **destinatario comprenda pienamente il messaggio** che il mittente intendeva inviargli. Se il destinatario comprende qualcosa di diverso dal messaggio inviato, vuol dire che il messaggio inviato *non era formulato correttamente per quello specifico destinatario, in quel tempo e circostanza*. Il mittente non ha tenuto bene in conto le condizioni, in cui si trovava il destinatario, quando ha inviato il messaggio o, semplicemente, le ignorava. Così il destinatario, a causa di elementi razionali o irrazionali, ha compreso un messaggio diverso da quello inviato. In questi casi, molto diffusi, si parla di *misunderstanding* (errori o difetti di comunicazione). Come evitarli sia in classe che con i colleghi, o con chiunque? È quello di cui tratteremo in questo capitolo.

È più facile non capirsi

Il processo comunicativo, comporta una molteplicità di distorsioni, molte di più di quelle che pensiamo. Quando si comunica si invia un messaggio, ma non ci viene spontaneo verificare che il

destinatario lo abbia compreso. Non è nella nostra cultura, purtroppo, avere cura dell'altro (il destinatario), attendere sempre dei riscontri (*feedback*) confortanti o meno sul fatto che il messaggio sia andato a buon fine, che l'altro abbia compreso il contenuto nel significato voluto, o cos'altro di concreto gli sia arrivato e sia riuscito a capire dalla decodifica del messaggio. Tutto ciò non fa parte della competenza inconscia di molti di noi – non è un nostro *apprendimento implicito o procedurale* (come diremo nel prossimo capitolo). Cosa vuol dire? Ogni apprendimento avviene per gradi, lungo una scala composta da quattro gradini. Il mio rapporto con una certa disciplina (ad esempio scolastica o sportiva) può evolversi nel tempo. Ad un livello “zero”, io non so neppure che quella certa branca della scienza esiste, ad esempio. Vuol dire che sono ad un livello di conoscenza nullo che possiamo denominare di *incompetenza inconscia*. Ovvero: non so di non sapere. Al livello “uno” acquisisco la consapevolezza di non conoscere quella disciplina: non la conosco ma so che esiste e dunque sono cosciente della mia ignoranza: è il livello della *incompetenza conscia*. La terza fase è quella in cui comincio a studiare quella materia. Non la conosco bene, sono un apprendista e nelle relative abilità sono piuttosto goffo. Questo è il livello in cui si può raggiungere la *competenza conscia*: ho acquisito una competenza ma non riesco a dominarla, ho ancora bisogno di stare ben concentrato per risolverne i problemi e procedere. È come quando abbiamo imparato a guidare l'auto, ne conoscevamo le regole e i meccanismi, ma non ci veniva di farlo “in automatico”. Avevamo bisogno di mantenere la concentrazione su tutti i passaggi della guida, non potevamo distrarci conversando con altri, dovevamo guidare! L'ultimo livello è quello della *competenza inconscia*: posso fare conversazione o perdersi nei miei pensieri mentre guido, ho il pilota automatico, il mio inconscio sta guidando l'auto, non ho bisogno di stare concentrato su ogni passaggio di manovra, pensando in sequenza a quali leve attivare. Bene,

tutto questo per dire che nella comunicazione, finché non ci verrà automatico attendere i *feedback* prima di procedere, dovremo mantenere l'attenzione su come procedere lungo il processo comunicativo, per non ingenerare equivoci. Proprio come il neopatentato. Occorre accettare che la nostra abilità nel comunicare efficacemente possa essere buona solo se restiamo concentrati – terzo livello, *competenza conscia* – e controllare di aver ottenuto il semaforo verde dall'interlocutore prima di procedere fino al prossimo incrocio.

Dei difetti della comunicazione deve tenere bene conto l'insegnante, in quanto adulto e in quanto conduttore-mediatore della classe. Deve farlo sia quando è emittente, nella spiegazione della lezione e nelle altre interazioni in classe, sia nella posizione di ricevente-destinatario, che nelle occasioni in cui deve dirimere una contesa tra studenti. In quest'ultimo caso è particolarmente importante conoscere i “tranelli” della comunicazione, perché è proprio nella gestione del conflitto che l'insegnante si trova nella condizione ideale per far comprendere ai ragazzi quanto sia rilevante *curare la comunicazione*, usare parole appropriate al significato che vogliamo esprimere o al pensiero sul quale vogliamo che l'altro rifletta. Inoltre, nel conflitto *l'energia attentiva* è alle stelle a causa delle emozioni – negative e attivanti – che sono in campo. Qui i ragazzi capiscono facilmente quanto sia importante divenire **comunicatori competenti**. I fraintendimenti, nella nostra esperienza, sono una delle prime cause di conflitto, soprattutto fra gli adolescenti. È un errore pensare che parlare con l'altro sia una cosa meccanica e lineare: io dico e l'altro recepisce. La comunicazione è un *processo psicologico* in cui intervengono vari fattori neuropsicologici e sociali. Comunicare è **innescare meccanismi mentali che guidano il pensiero**: i processi del linguaggio, i processi percettivi, di decodifica dei messaggi, ecc. Inoltre, il contenuto di un messaggio non sta semplicemente nei dati espliciti e verbali che vengono trasmessi, ma nella stessa situazione comunicativa e in molto altro. La

comunicazione è *inferenza e interpretazione*. Le medesime parole dette con toni o in contesti diversi possono avere significati diversi e trasmettere una grande quantità di elementi: emozioni, stati d'animo, umori ecc. L'inferenza comporta l'interpretazione di questi segnali; comporta la necessità di svolgere delle deduzioni a partire dal significato assegnato a tutti gli indizi. Se questa attività è svolta correttamente la comunicazione, probabilmente, avrà successo. Dunque, anche l'interprete-destinatario del messaggio deve svolgere un ruolo importante verso l'obiettivo di comprendere e per svolgerlo ha bisogno di essere molto attivo lungo il processo di comunicazione. Non è un semplice e passivo ricevente. Deve metterci del suo per *inferire* correttamente ed efficacemente, per capire ciò che l'altro voleva comunicargli quando ha inviato il messaggio. Quindi, deve aver voglia di svolgere questo lavoro. E se non ce l'ha? In questo caso è il mittente che dovrà sollecitare quel lavoro, usando una comunicazione "facile" da interpretare. Facile vuol dire tante cose, ma vuol dire soprattutto **attenzione alla coerenza**. Coerenza fra tre elementi chiave: le parole, la comunicazione paraverbale – il tono, il ritmo, il volume con cui si parla – e la Comunicazione Non Verbale (Cnv), ovvero i messaggi inviati dal nostro corpo mentre si comunica. Facile significa anche che il lessico utilizzato deve essere decodificabile dal ricevente, che le situazioni richiamate siano *affini alla sua esperienza*, che il clima in campo sia compatibile con gli argomenti introdotti. La comunicazione, dunque, è anche **scambio negoziale** tra due o più interlocutori. Il suo successo dipende dalle energie messe in campo complessivamente: se sono carenti da un lato (discenti) dovranno esserlo di più dall'altro (docenti). In questo lavoro è utile investire una buona quantità di energia psicofisica da parte dell'insegnante!

La comunicazione è dunque una **interazione** nella quale le persone si scambiano significati e ciascuno modula i suoi messaggi anche sulla base delle risposte, dei *feedback*, che riceve dall'altra parte.

Qui, nella nostra esperienza, sta la chiave di una comunicazione efficace: nell'imparare a modulare la propria comunicazione sulla base delle indicazioni che ci pervengono – volontariamente o involontariamente – dall'altra parte. È bene iniziare un discorso avendo chiaro "cosa" vogliamo comunicare. Ma circa le parole, il tono e le altre modalità da utilizzare è opportuno **valutare strada facendo**. In classe, anche ammesso che i miei interlocutori non proferiscano parola, posso comprendere *come sto andando*, osservando la comunicazione non verbale che il gruppo manifesta a seguito della ricezione del mio messaggio. In questo modo potrò comprendere se sto suscitando in loro i pensieri, le immagini o le emozioni che servono per facilitare la comprensione del concetto che sto per introdurre. Se li osservo mentre parlo, capirò se mi stanno seguendo lungo il ragionamento proposto, se non ce la fanno, se si distraggono o se pensano ad altro, se una delle mie parole ha contrariato qualcuno e quindi devo rimediare. Così facendo ottengo le informazioni che mi servono per procedere efficacemente nella comunicazione. Posso sempre correggere il mio messaggio in modo da recuperare. L'insegnante che lavora più rivolto alla lavagna o ai manuali che non alla classe, si perde un sacco di informazioni importanti, necessarie per fare un buon lavoro. Le persone con il corpo parlano. Osservandole mentre comunichiamo ci farà capire cosa stiano provando, quale reazione le nostre parole stiano provocando in loro. Come vedremo meglio più avanti, le emozioni suscitate provocano delle conseguenze biologiche, nel corpo, che sono spesso osservabili.

Osservando un corpo umano mentre prova un'emozione possiamo dedurre il tipo di emozione che sta provando e comportarci di conseguenza. Se l'emozione suscitata è quella voluta, quella che ci serve per motivare l'apprendimento, andremo avanti, altrimenti cambieremo strategia.

Ad esempio, se in classe introduciamo un nuovo argomento che vogliamo spiegare e vediamo che la mascella dei nostri alunni scende, lasciandoli

letteralmente a bocca aperta (esagerando l'immagine), possiamo dedurre che stiano provando sorpresa, sbigottimento o disagio. Mentre se osserviamo l'aumentare di curiosità e attenzione, se i loro occhi si accendono, vuol dire che abbiamo adottato la strategia giusta e possiamo procedere liberamente. Probabilmente arriveranno anche le domande, allora saremo certi di andare bene. A meno che non siano domande tipo: "Prof, posso uscire?"

Se entriamo in classe e annunciamo che faremo lezione all'aperto, probabilmente, dai loro corpi che saltano in piedi possiamo dedurre che stiano provando un'emozione positiva: una gioia inattesa.

Non vorremmo aver banalizzato l'argomento facendo esempi in cui il ruolo di interprete è davvero facile da svolgere, spesso non è così. Tuttavia con i ragazzi questo compito è molto più facile che con gli adulti. Noi adulti ci siamo costruiti, negli anni, un sacco di maschere che ci aiutano a dissimulare le nostre emozioni, i ragazzi non l'hanno ancora fatto. Ritorneremo meglio sul concetto più avanti, trattando della Comunicazione Non Verbale (CNV). Adesso andiamo con ordine, a partire dal linguaggio verbale. Uno strumento i cui meccanismi l'insegnante deve padroneggiare: è un fattore essenziale nella professionalità del docente. Ma prima vogliamo dire una cosa. *Ho impiegato un bel po' di lavoro a scrivere questo capitolo, non è stato semplicissimo esporre in forma chiara il concetto di comunicazione. Mi aspetto che tu ne colga gli aspetti più utili.*

Oppure: **Spero** che tu possa coglierne gli aspetti più utili, per te e per le tue relazioni, le capacità per farlo non ti mancano.

Cambiano molto le sensazioni provocate dalle due frasi, vero?

Questo siparietto è solo un esempio per provare a far "sentire" al lettore la potenza emotiva delle parole in una situazione affine al nostro mestiere.

Il linguaggio verbale

A tre mesi di vita i bambini iniziano a pronunciare le prime consonanti, a sei mesi articolano le prime sillabe: è la fase della lallazione. Attorno agli otto mesi la comunicazione diventa intenzionale, ricerca l'interazione con l'adulto; a dieci-dodici mesi compaiono le prime parole e dai diciotto mesi in poi il linguaggio del bambino si arricchisce sempre più velocemente. Nei primi tre anni di vita lo sviluppo del linguaggio rappresenta uno degli ambiti in cui l'evoluzione appare più sbalorditiva. Solo dall'Ottocento la scienza ha compreso che il linguaggio è controllato da una specifica parte del cervello. E negli anni Cinquanta del secolo scorso si è iniziato ad investire sempre più nella ricerca sulle lingue naturali a seguito dello sviluppo di quelle artificiali. Il linguista americano Noam Chomsky dette un notevole contributo, da tale periodo (e fino ad oggi), alla comprensione dello sviluppo delle capacità linguistiche. Con Chomsky la linguistica inizia ed essere studiata anche come una branca della psicologia. Secondo lo studioso non è possibile spiegare con le teorie comportamentiste la velocità con cui il bambino arricchisce le proprie competenze ed evolve nella produzione di un linguaggio sempre più ricco dal punto di vista del lessico e delle strutture grammaticali. Il bambino non apprende solo per imitazione e rinforzo; è anche in grado di costruire nuove frasi componendo gli elementi in modo diverso. La conclusione di Chomsky è dunque che **il linguaggio è una facoltà innata propria dell'uomo**: i bambini nascono dotati di un apparato di acquisizione dei linguaggi (LAD: *Language Acquisition Device*) che permette loro di elaborare i dati linguistici in entrata e di articolare correttamente frasi dotate di significato in uscita. Così l'acquisizione di una lingua può essere spiegata con l'esistenza di una facoltà mentale geneticamente determinata, che si acquisisce per appartenenza alla specie umana. Sarebbe altrimenti un mistero, per la scienza, come i bambini possano imparare a parlare. La

grammatica generativa trasformazionale ne fornisce una spiegazione: tutte le lingue naturali hanno una struttura in gran parte comune che non ha bisogno di essere appresa in quanto rispecchia il modo di funzionare innato della facoltà del linguaggio. La lingua è definita come un **insieme aperto**, ovvero un insieme composto dalle infinite frasi (enunciati grammaticali) che potremmo pronunciare. La grammatica invece è quell'insieme di regole che tracciano i confini della lingua, rendendo finito l'insieme aperto costituito dalla lingua stessa. La grammatica non dice nulla sul significato della frase: una frase senza senso può essere del tutto corretta dal punto di vista grammaticale. È **la semantica** la disciplina che studia i significati delle frasi trasmessi dalle lingue. Ad essa Chomsky assegna regole completamente diverse dalla grammatica. Per focalizzare meglio la differenza tra significato e parole egli distingue il linguaggio in struttura superficiale e struttura profonda. La **struttura superficiale** (parole) è quella visibile e udibile. Prendiamo le frasi "la prof Rossi insegna matematica a Maria" e "Maria fa matematica con la prof Rossi". La loro struttura superficiale è diversa, ma i significati coincidono, quindi **la struttura profonda** (significato) è la stessa.

Nella comunicazione, quando ascoltiamo una frase (riceventi) procediamo dalla struttura superficiale alla struttura profonda. Ovvero, prima ascoltiamo le parole e *poi il nostro cervello gli assegna un significato*. Quando invece siamo noi a parlare (mittenti) la procedura è invertita: *prima abbiamo in mente un significato* (struttura profonda, semantica) e *poi cerchiamo di trasformarlo in parole* (struttura superficiale, grammatica).

Crediamo che su questo ambito si collochi la fonte di gran parte delle incomprensioni fra le persone, come spiegheremo meglio fra poco.

Chomsky elabora inoltre l'importante distinzione fra competenza linguistica ed esecuzione linguistica. La **competenza linguistica** consiste nella capacità di utilizzare le regole che creano le relazioni fra oggetti, parole e significati. Le regole sono

state interiorizzate e quindi il soggetto è in grado di dominare il meccanismo di articolazione delle frasi. Egli può utilizzare e comprendere un certo linguaggio. L'atto concreto del parlare consiste invece nella **esecuzione linguistica**. Quest'ultima è influenzata da una serie di fattori contingenti che possono ridurre l'abilità espressiva in quel frangente di vita e dunque può verificarsi la situazione in cui diciamo "oggi non mi vengono le parole", eppure sappiamo di possedere una buona competenza linguistica. Semplicemente, i nostri processi cognitivi (memoria, percezione, attenzione) sono sotto l'influenza di uno stato emotivo o fisico causato dal contesto esterno o da fattori interni che ne riducono l'efficacia. Le condizioni psicofisiche della persona influiscono moltissimo sulla comunicazione. La stanchezza, la paura (ad esempio) o la freddezza dell'ambiente possono influenzare fortemente i nostri messaggi in uscita, come la comprensione dei messaggi in entrata.

Vygotskij e Bruner, a molti anni di distanza, sottolineano l'importanza dell'interazione sociale in materia di linguaggio. Bruner afferma che il dispositivo innato di apprendimento linguistico può funzionare solo in virtù della presenza di un sistema di supporto "fornito dal mondo sociale ed è in qualche modo, ma regolarmente, in armonia con il dispositivo di apprendimento linguistico". Il sistema di supporto per lo sviluppo della competenza linguistica è denominato LASS (*Language Acquisition Support System*). Vygotskij evidenzia l'importanza del ruolo dell'adulto nel permettere al discente di **internalizzare il significato delle parole** attivando un **legame fra pensiero e linguaggio**. Questo legame permette il passaggio dall'uso del linguaggio nella sua funzione prevalentemente comunicativa (contatto sociale), al suo uso anche nella funzione interna. Prima nasce come linguaggio egocentrico: quando il bambino guida il proprio pensiero parlando a voce alta (con il sé protagonista), dicendo: "Adesso spingo il trenino verso la stazione". Poi si evolve in un linguaggio silenzioso dove le parole sono simboli e si usa-

no nel dialogo interno, non più ad alta voce (se non saltuariamente per esigenze emotive o contingenti). Così avviene il distacco dall'esperienza percettiva immediata, che ci permette di rappresentare tempi diversi dal presente. Così si impara a rappresentare, *nella mente*, i sogni-progetti per il futuro e la revisione-interpretazione dei vissuti del passato. Il linguaggio da strumento di comunicazione sociale diviene molto di più: diviene uno **strumento del pensiero**. Questa conclusione a cui giunge lo psicologo russo, apre ad importanti riflessioni sull'importanza del linguaggio. Se il linguaggio è uno strumento per pensare, potremmo dedurre che più evoluta è la competenza linguistica, maggiore sarà la capacità di pensiero, e dunque la capacità di analisi della realtà, di riflessione e di risoluzione dei problemi.

Una conoscenza approfondita delle parole, del loro significato e, soprattutto, dell'effetto che queste producono – sia su di me (nel dialogo interno) sia sul mio interlocutore (negli scambi) – conferisce un potere notevole a chi la possiede, perché rende consapevoli del “potere delle parole”.

Potremmo concludere, dunque, che *ogni parola merita una riflessione*, per quanto breve che sia, sugli effetti che essa è capace di produrre. Prima di essere proferita.

Altri autori, come il medico russo Aleksandr Lurija e il linguista americano Benjamin Whorf, hanno messo a punto studi sull'influenza che il linguaggio produce sulla **percezione della realtà** e sui *comportamenti umani*. Detta influenza risulta evidente se pensiamo a come le abitudini linguistiche di un luogo geografico abbiano un forte peso nella costruzione della realtà e sulla visione del mondo. Le etichette che si assegnano alle cose hanno un impatto sul modo di agire nei confronti di quell'oggetto. E da qui potremmo facilmente giungere al concetto di stereotipo. Ma tornando alle lingue parlate in varie aree del mondo, Whorf riporta alcuni esempi rappresentativi della sua teoria sulla **relatività linguistica**. La lingua parlata da un popolo e la cultura che esso esprime si influenzano a vicenda. Se pren-

diamo la parola “neve” possiamo verificare come gli eschimesi abbiano più parole diverse per tradurla; mentre un azteco impiega la stessa parola per indicare la neve, il freddo e il ghiaccio. Gli abitanti di Pompei (potremmo aggiungere) non avevano nella loro lingua la parola “vulcano”, lo chiamavano montagna e sappiamo com'è andata a finire.

Le parole rispecchiano un modo diverso di percepire la realtà e le possibili interazioni dell'uomo con quella realtà. La cultura si riflette nella lingua e la lingua influenza il pensiero e dunque il comportamento.

Se questo è vero a livello di un intero popolo, può essere vero anche per le singole persone. Se chiamiamo azteco un ragazzo dal lessico povero e dalla fragile sintassi e chiamiamo eschimese un ragazzo dal lessico ricco e dalla sintassi espressiva e li immaginiamo durante una loro conversazione, chi avrà maggiori probabilità di indurre nell'altro i pensieri che portano a dimostrare la bontà delle sue ragioni? Chi dei due potrà meglio riuscire a far apparire nella mente dell'altro la rappresentazione della realtà come a lui fa comodo? Chi riuscirà, dunque, ad indurre l'altro a compiere le azioni che più gli fanno piacere? Se non abbiamo altre informazioni circa la differenza fra Azteco ed eschimese, diremmo che il secondo appare senz'altro avvantaggiato. In realtà non è solo la conoscenza di lessico e sintassi ad assegnare la competenza comunicativa, diversi altri fattori la determinano, come diversi e molteplici fattori determinano l'essenza di un essere umano. Anche se non c'è univocità di vedute, in dottrina, su quanto spetti all'innato e quanto all'appreso nelle diverse **articolazioni dell'uso del linguaggio**, “non c'è dubbio – afferma Boncinelli – che questo abbia una genesi e uno sviluppo individuale e che prenda faticosamente forma nel tempo come qualsiasi altra nostra struttura o facoltà biologica. E non è probabilmente un caso che si sviluppi più o meno nello stesso periodo e con gli stessi tempi della coscienza di sé”²⁸.

28. Boncinelli, 2010.

Competenze sociali e competenze di cittadinanza

*Educare a una nuova etica:
l'essere umano è allo stesso tempo individuo,
parte di una società, parte di una specie,
in funzione di una cittadinanza terrestre*
Edgar Morin

*I meccanismi della costituzione democratica sono
costruiti per essere adottati non dal gregge dei sud-
diti inerti, ma dal popolo dei cittadini responsabili:
e trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che
solo la scuola può compiere*
Piero Calamandrei

La sfera emotiva, questa sconosciuta

Crediamo sia utile iniziare questo capitolo distinguendo un po' le cose che, nell'ambito dell'affettività, tendono a confondersi fra loro. Quindi, prima di dire cosa sono le emozioni, cominceremo a dire cosa non sono. Nel precedente capitolo abbiamo trattato di intelligenza, percezioni, memoria e apprendimento. Abbiamo parlato delle scoperte rivoluzionarie acquisite e di ricerche su cui stanno ancora lavorando i neuroscienziati. È stato sconfitto il mito dell'inesorabile decadenza biologica cerebrale, visto che sono state individuate due zone del cervello dove è stato dimostrato un aumento, nel tempo, del numero di neuroni: il bulbo olfattivo e l'ippocampo. Ricordiamo come quest'ultimo

giochi un ruolo estremamente importante nella regolazione della memoria, dell'apprendimento e delle emozioni. Tre funzioni interagenti e profondamente connesse fra loro, assolutamente centrali nell'attività educativa e strumenti importanti nella vita di tutti. Ma ciò che anima la vita, tutti i giorni, si articola nei seguenti componenti: *umore, passioni, bisogni, atteggiamenti, motivazioni, emozioni, sentimenti*. Il pensiero filosofico e la letteratura raccontano da sempre vissuti e pensieri innervati da questi componenti della vita affettiva. Basta pensare alla mitologia greca e ci vengono alla mente innumerevoli descrizioni di tormenti emotivi dell'animo umano. Nella Bibbia si descrivono le emozioni provate da Dio, come ad esempio lo stupore conseguente alla creazione o la paura di Gesù nell'orto dei Getsemani. Secondo Damasio⁶² è con Cartesio che è avvenuta la scissione fra mente e cuore, fra ragione e sentimento, fra sfera razionale e sfera emotiva. Ed è solo con gli studi di Piaget – come abbiamo visto nel capitolo “Il gruppo e l'apprendimento” – che la componente biologica e quella psichica si ricompongono, almeno nell'ambito dello sviluppo cognitivo. Oggi, dunque, la scienza riconquista l'unità dell'uomo, dopo alcuni secoli di vivisezioni e studi settoriali. La nuova concezione cognitiva della mente umana⁶³ tiene tutto unito: emozioni e pensieri avvengono all'interno dello stesso corpo. E siccome noi pensiamo con tutto il corpo, non possiamo disinteressarci degli aspetti emotivi dei nostri alunni, se vogliamo attivare la loro cognitivtà. Anzi, potremmo dire che la componente emotiva è preponderante nella vita degli esseri umani, almeno in termini di tempo: durante il sonno non pensiamo, ma sogniamo e ci emozioniamo. Se fra i nostri alunni prevale la tristezza piuttosto che il buon umore, il nostro lavoro sarà ben più faticoso o, almeno, avrà un impatto diverso su di loro. Anche in noi stessi, se ci siamo alzati col piede sbagliato, prevarranno comportamenti diversi dal solito e magari

62. Damasio, 1995.

63. Varela, Thompson, Rosch, 1992.

saremo molto meno tolleranti con la classe. Tuttavia, l'adulto è normalmente in grado, se vuole, di modulare la propria spinta emotiva utilizzando il pensiero razionale per trasformare l'emozione in motivazione all'azione. Dunque, sapere come stiamo è essenziale per essere consapevoli dei motivi delle nostre azioni, ed eventualmente correggerle. Il "come stiamo" afferisce appunto al vasto ambito dell'affettività di cui adesso approfondiremo, uno alla volta, alcuni componenti.

L'**umore** è lo stato emotivo più a lungo presente nella nostra vita. Possiamo definirlo come lo scenario che fa da sfondo alle nostre giornate, condizionandole in maniera rilevante. L'umore è normalmente inconscio, non volontario, anche se in Pnl sono state descritte delle tecniche per archiviare prima e richiamare poi, all'occorrenza, gli stati umorali che ci servono.

Con la consapevolezza del proprio stato umorale è possibile intervenire per modificarlo, se non ci piace, o implementarlo, se ci piace. Se ne abbiamo una bassa consapevolezza, invece, ne saremo governati. Possiamo passare un'intera giornata a trattar male chiunque solo perché ci lasciamo condurre dal cavallo nero di *platoniana* memoria. Sull'umore intervengono le nostre condizioni fisiologiche, gli atteggiamenti, le abitudini e anche la componente ereditaria. L'insieme, in misura diversa, di queste componenti determina *l'umore di oggi* che è, quindi, strettamente individuale. Esso tende ad essere pervasivo e permanente. *L'umore è dunque un modo di sentire.*

Le **passioni** sono emozioni particolarmente intense e durature. Ritornando agli scritti di Cartesio, possiamo osservare come nel Seicento il termine passione fosse usato per indicare vari tipi di manifestazione affettiva, che comprendeva anche emozioni e sentimenti. Ed era usato, fra l'altro, per evidenziare il primato della razionalità con la quale l'uomo avrebbe dovuto annientare le passioni, quali retaggio della condizione animale. Sono esempi di passioni certe forme di amore, odio, entusiasmo o cupidigia. Hanno spesso motivazioni

incontrollabili e, pertanto, possono condurre a forme di aggressività estreme o al compimento di azioni particolarmente coraggiose.

L'**atteggiamento**, invece, è uno schema esecutivo resistente al cambiamento e, quindi, tendenzialmente permanente in un soggetto che non abbia la volontà di modificarlo.

Il **sentimento** può essere visto come una passione un po' sbiadita, ma altrettanto duratura. La *gioia* ed il suo opposto, la *tristezza*, sono delle emozioni, ma se rispondono ad uno stato d'animo costante e non eccessivamente repentino ed intenso, ci accompagneranno per un buon tratto della nostra vita e, dunque, possiamo definirle sentimenti.

Il **bisogno** – come spiega Galimberti – è quello *stato di tensione* più o meno intensa dovuto alla mancanza di qualcosa che risponde ad esigenze *fisiologiche* o *voluttuarie*, divenute necessarie per abitudine, o ad esigenze *psicologiche* avvertite come indispensabili per la realizzazione di sé o, infine, ad esigenze *sociali* apprese dall'ambiente. Questo elemento è molto importante nella nostra vita perché è per rispondere ad esso che ci affanniamo ogni giorno in una incessante ricerca di risposte che soddisfino i bisogni. Come spiega Bonesso, è la soggettività con cui vengono percepiti i bisogni che determina le forme affettive ed emotive che caratterizzano le esperienze. Il livello e l'intensità con cui si manifestano i miei bisogni costituiscono il mio stato emotivo, formato da umore, emozione, passione e atteggiamenti.

Dei bisogni sono state fatte diverse classificazioni. Quella proposta dallo psicologo americano Abraham H. Maslow comprende cinque livelli, ai quali egli stesso ne ha successivamente aggiunti due più uno. A questi otto livelli, ci pare importante aggiungere quello proposto dallo psichiatra austriaco Viktor Frankl, il bisogno di significato senza il quale la vita non vale la pena di essere vissuta. In questo modo otterremmo una scala così fatta:

Livello	Bisogno	Contenuto
Primo	Bisogni fisiologici o di sussistenza	Cibo, respiro, sonno, riparo, ecc.
Primo (a pari merito, secondo Frankl)	Bisogno di significato	Dare senso alle esperienze e alla vita (vi afferisce anche il sentimento religioso).
Secondo	Bisogno di sicurezza	Salvezza, protezione da malattie e pericoli.
Terzo	Bisogno di affetto e di appartenenza	Appartenenza al gruppo sociale, identificazione e amore.
Quarto	Bisogno di stima	Autostima, prestigio, successo, posizione sociale.
Quinto	Bisogni cognitivi di simmetria e ordine	Conoscenza e comprensione dell'ambiente.
Sesto	Bisogni estetici	Bellezza, verità, giustizia, ecc.
Settimo	Bisogno di autorealizzazione	Crescita personale, realizzazione di sé, aspettative, identità.
Ottavo	Bisogno di trascendenza	Appartenenza ad un ordine cosmico o divino.

La teoria di Maslow non è stata esente da critiche, in particolare di genericità e soggettività, in quanto ogni persona attribuisce ai propri bisogni significati diversi. Il bisogno di autorealizzazione, ad esempio, può essere soddisfatto realizzando le proprie inclinazioni, ma spesso le persone non hanno riflettuto abbastanza per comprendere quali esse siano. Questo è particolarmente frequente fra i nostri alunni: se i ragazzi non sanno cosa vogliono, né quali siano le loro attitudini, come potranno autorealizzarsi? Anche per questo occorre loro una educazione, un percorso formativo che li aiuti a comprendere se stessi.

I bisogni fisiologici sono molto potenti perché rispondono all'istinto, proprio di tutti gli animali, all'autoconservazione. Se una persona ha soddisfatto i **bisogni fisiologici e di sicurezza**, se ha potuto svincolarsi da essi, emergeranno più facilmente i bisogni di livello successivo. Potrà emergere la sua personalità. Appagati i bisogni primari, ci si può dedicare più liberamente alla crescita personale, alla nostra autorealizzazione. Questo ha un impatto importante anche sulla vita di tutti i giorni. Dobbiamo rispettare questi bisogni sia nei nostri allievi che in noi stessi. Un buon alleato dell'in-

segnante può essere il **bisogno di significato** che dai ragazzi è solitamente sentito ad un livello alto. Esso risponde alla insopprimibile esigenza umana di assegnare ad ogni atto o fatto una finalità, una comprensione e un senso. Questo bisogno può essere attivato dal nostro lavoro didattico. Allora saranno i ragazzi a richiedere approfondimenti e spiegazioni agli argomenti loro proposti.

Fra i bisogni che vengono dopo, troviamo i bisogni di affetto e di stima che, in quanto bisogni di area prettamente sociale, sono molto significativi nel nostro lavoro. Il **bisogno di affetto**, che a volte osserviamo negli atteggiamenti dei nostri ragazzi, risponde all'aspirazione profonda di ogni essere umano ad essere protagonista, apprezzato e benvenuto dalla comunità di appartenenza. Fra colleghi adulti questo bisogno si traduce nel desiderio di essere accettati, avere rapporti accrescitivi fatti di collaborazione, confronto e scambi. Il **bisogno di stima**, poi, esprime il bisogno di ognuno di essere riconosciuto come persona degna di apprezzamento, di essere percepito dalla comunità come membro valido, affidabile e meritevole di considerazione. Si ricollegano a questo bisogno patologie molto serie come le manie di grandezza, da un lato, e la

disistima e l'abbandono depressivo dall'altra.

I bisogni cognitivi di simmetria e di ordine rimandano in parte al *bisogno di sopravvivenza*. Infatti per sopravvivere è necessario avere il controllo dell'ambiente in cui si vive e, per poter fare ciò, abbiamo bisogno di saperlo leggere e interpretare. Di qui il bisogno di conoscenza e comprensione dell'ambiente. I processi culturali, però, hanno reso questo legame fra conoscenza e sopravvivenza un po' più lieve. Oggi questi due bisogni sono caratterizzati da emozioni diverse. Quello di sopravvivenza si rende presente nella persona attraverso il dolore, la paura e la rabbia. Quello cognitivo, come quello estetico, si esprime con emozioni positive come il piacere, la fiducia e lo stupore.

La motivazione si manifesta attraverso le emozioni ogni qual volta sia presente un bisogno. Noi sentiamo arrivare questo segnale proprio nel nostro corpo: arriva il messaggio e partiamo all'attacco per soddisfare il bisogno. Questo è il meccanismo che attiva la motivazione: la presenza di un motivo ad agire, un motivo di azione, la *motiv-azione*, appunto. Questa parola è entrata nel lessico comune da una decina di anni. In ogni organizzazione collettiva l'imperativo emergente del bravo leader, imprenditore o dirigente, sta nella sua capacità di motivare i collaboratori. Lo stesso in ambito sportivo: l'allenatore eccellente è quello che sa motivare la squadra. In questo modo la parola "motivazione" ha assunto connotazioni enfatiche, quasi magiche, miracolose, che si sposano perfettamente con il mito del successo e della vittoria. In realtà il meccanismo psicologico della motivazione delle persone è molto semplice: essa si attiva stimolando i bisogni umani. Questi faranno il resto: faranno scattare le emozioni che forniranno la motivazione necessaria a spingere il soggetto all'azione. Secondo il principio della costanza emotivo-affettiva, se non si può uscire dal bisogno non si può neppure prescindere dall'emozione che lo segnala. Come scrive Bonesso⁶⁴: "**le emozio-**

ni sono le parole del bisogno e suonano la musica da lui dettata; i sentimenti ne sono i ragionamenti; mentre gli atteggiamenti sono le convinzioni, le teorie della motivazione". Certo la motivazione è più complessa della singola emozione, in essa si annidano diverse emozioni; e inoltre mentre l'emozione mette in relazione il bisogno con la realtà, incarnandola, la motivazione li organizza. La **motivazione allo studio**, che tante volte vorremmo attivare nei nostri ragazzi, può nascere da bisogni diversi: cognitivi, di autostima, affettivi o, in certi contesti, anche di sopravvivenza. I ragazzi del Camerun (Africa centro-occidentale), che abbiamo conosciuto in un intenso quanto formativo viaggio di istruzione, si sentivano talmente privilegiati dalla possibilità di frequentare un *collega* da vedere in esso un vero e proprio strumento di sopravvivenza. Il loro bisogno di conoscenza era dunque un tutt'uno con i bisogni primari, era embricato con essi: un bisogno nell'altro, come le tegole del tetto che si tengono l'una con l'altra per formare un unico corpo. Studiando, avrebbero avuto la rara quanto preziosa opportunità di emergere dalla dilagante povertà e garantire a sé e alla loro famiglia un futuro senza fame, rendendo la comunità indipendente dagli aiuti esterni e orgogliosa di loro. Quei ragazzi hanno le idee molto chiare sul loro futuro. I nostri ragazzi italiani, dall'incontro con loro, hanno potuto osservare molte delle proprie fragilità. Sono partiti sentendosi forti e sono tornati umanamente molto più ricchi e più umili, con nuove consapevolezza in embrione, inizialmente confuse da mille emozioni contrastanti. Con il tempo, gli stati passionali che offuscavano la loro mente si sono trasformati in emozioni e poi in sentimenti. Allora gli apprendimenti sono divenuti più chiari e utilizzabili, nel tempo. Di una consapevolezza, fra le altre, si sono impossessati molti dei partecipanti: la scuola non va vissuta come un obbligo, ma come una grande e preziosa opportunità di crescita. Questa è una motivazione molto potente, di primo livello, perché nata in loro spontaneamente, dall'interno (motivazione

64. Cervi, Bonesso, *op. cit.*

intrinseca) e, soprattutto, perché la loro esperienza africana ha conferito *senso* all'istruzione. I nostri ragazzi solo in casi rari ardono di desiderio verso la scuola e ciò che rappresenta, la vivono più spesso come un'attività comune, nel nostro Occidente, e abitudinaria, non ricercata autonomamente come risposta ad un bisogno, la sentono come una consuetudine coattiva, a cui adeguarsi. Anche chi ha vissuto l'esperienza africana e sente la scuola come un'opportunità continuerà a non essere sempre uno studente modello: mancando di studiare assiduamente o non prestando la necessaria attenzione durante le lezioni in classe, gli esseri umani sono così. Ma la grande lezione resta e sarà per loro un ricordo indelebile, perché *emotivamente molto significativa*.

Sulla motivazione agiscono anche due caratteri su cui vale la pena soffermarsi: il **gioco** e la **curiosità**. Il gioco è un'attività naturale, svolta per il puro *piacere*, tipica di tutti gli animali più evoluti, fra cui l'uomo. Nell'essere umano le modalità di gioco sono più complesse e caratterizzate da comportamenti simbolici legati a processi culturali, possibili in un cervello molto evoluto. Affine al gioco, la curiosità è un altro elemento molto interessante per facilitare i processi di apprendimento dei nostri allievi. *La curiosità è un desiderio di conoscenza che si manifesta con un atteggiamento esplorativo*. Nel gergo comune alla parola "curiosità" si assegna spesso un'accezione negativa, legata a pulsioni pruriginose, al pettegolezzo, al gossip, alla maldicenza, alla volontà di impicciarsi di cose che non ci riguardano. Vorremmo rivendicare una maggiore ampiezza di significato per questo sostantivo, e, soprattutto, promuoverne l'utilizzo come potente leva di apprendimento, un alleato prezioso per noi insegnanti. Pensiamo alla passione provata quando desideriamo fortemente risolvere un dilemma, un problema che ci assilla. Investiamo energie e determinazione per ricercare la conoscenza che ci serve arrivando talvolta ad investire una quantità di tempo sproporzionata allo scopo: è la curiosità che ci motiva. A tal proposito, ricordate il *profes-*

*sor Phillip Brainard*⁶⁵?, il ricercatore impersonato da Robin Williams che non riesce mai a sposarsi perché quando è al lavoro nel suo laboratorio scientifico perde la nozione del tempo.

Secondo lo psicologo inglese Daniel Ellis Berlyne⁶⁶, alla base della motivazione che deriva dalla curiosità (*curiosità epistemica*) vi è un conflitto concettuale: la curiosità epistemica si ha quando viviamo un'esperienza che contraddice le nostre aspettative o credenze rispetto a quella situazione o problema. Questo ci lascia perplessi perché si è generato nella nostra mente un conflitto di schemi, di concetti o di idee. Questa situazione motiva gli esseri umani a concentrare la loro attenzione sull'esperienza, riconoscendola degna di interesse. Gli atteggiamenti sfidanti hanno spesso questa caratteristica, funzionano da catalizzatori dell'interesse del gruppo che osserva, anche del gruppo-classe. Dubbio, perplessità e contraddizione danno sapore alla conoscenza, ne sono la molla. A sostegno della sua tesi, Berlyne riporta prove sperimentali che sono state oggetto di ulteriori studi sulla motivazione da parte di altri psicologi: questi hanno infine confermato il principio che i metodi pedagogici attivanti, basati sulla scoperta e sull'approccio laboratoriale, appaiono più efficaci a sviluppare il pensiero umano.

Conoscere l'alfabeto delle emozioni

Abbiamo più volte fatto riferimento alle emozioni e alla loro importanza come elementi che determinano l'efficacia dei processi di memorizzazione e apprendimento. È arrivato il momento di vederle più da vicino, di capire cosa sono e come noi insegnanti possiamo usarle in qualità di "strumenti didattici" e anche di contenuti didattici. Cominciamo a dire cos'è un'emozione. In ambito scientifico, l'emozione è intesa come un'*intensa reazione affettiva* di breve durata che, determinata da uno

65. *Flubber. Un professore fra le nuvole*, di Les Mayfield, commedia familiare con Robin Williams e Marcia Gay Harden, 1997.

66. Berlyne, 1971.

stimolo ambientale, si manifesta all'improvviso. Le emozioni partono dalla mente, ma si sentono nel corpo, si manifestano come reazione *fisiologica, viscerale, espressiva e psicologica*, le sentiamo "arrivare" nel nostro corpo, e le vediamo arrivare nel corpo degli altri, perché esse determinano modificazioni nel nostro stato: un'alterazione della pressione sanguigna, del ritmo respiratorio, ecc. Inoltre, ognuno di noi ha potuto osservare in altre persone come, a seguito di un'intensa emozione, esse abbiano rapidamente modificato la mimica facciale o l'atteggiamento del corpo: il volto cambia espressione e colore, i muscoli si contraggono, ecc. L'effetto di natura psicologica è relativo alla perdita del controllo su di sé e sulla situazione che stiamo vivendo, siamo invasi da un senso di vuoto o di smarrimento o di confusione mentale, a seconda dell'emozione provata. Ognuno sente l'emozione arrivare nel proprio corpo seguendo una direzione e allocandosi in luoghi individualmente diversi: la pancia, le gambe, il petto, la testa. Anche la fonte che provoca le emozioni può avere varia natura: eventi fisici, come un pericolo imminente, azioni di altre persone o nostre stesse attività spontanee. Nell'educazione dei fanciulli, in certe culture, si insegna a nascondere le emozioni perché sono considerate un retaggio dell'uomo primitivo, incapace di rettitudine, civiltà e autocontrollo. Mediante la ragione – ciò che nobilita l'uomo – le emozioni vanno tenute a bada. Ancora oggi, nel nostro Paese, molte persone associano alla parola "emozione" una sorta di pudore per una cosa intima che va tenuta nascosta, perché capace di far vergognare. Certamente talvolta le emozioni ci mettono a nudo di fronte ad altri, dicono di noi, proprio mediante le manifestazioni di cui parlavamo prima; rendono palese quello che stiamo provando. E quindi dicono anche che tipo di effetto provocano in noi (nella nostra sfera affettiva) le parole o i comportamenti del nostro interlocutore, ci pongono allo scoperto, senza difese. Per evitare situazioni imbarazzanti, dunque, è ancora diffusa – soprattutto fra gli adolescenti – la

pratica di tentativi di nascondere le manifestazioni corporali provocate dalle emozioni, ma non è facile, soprattutto se chi osserva queste reazioni è una persona esperta e matura, abituata a gestire gli adolescenti, come un genitore o un insegnante. Secondo Charles Darwin, le emozioni si sono sviluppate nel corso dell'evoluzione umana come processi fondamentali ai fini della sopravvivenza. La rabbia, una delle emozioni più potenti e più studiate nell'uomo, serviva fin dalle origini della specie per fornire l'energia necessaria ad affrontare un combattimento: più sangue affluisce ai muscoli e più glicogeno pronto ad essere consumato, sono modificazioni che preparano all'attacco. Anche la mimica facciale ha una sua ragion d'essere: nella rabbia l'individuo assume un aspetto minaccioso, avverte la controparte che è pronto ad attaccare mediante la contrazione dei muscoli: gli angoli della bocca si avvicinano, i pugni si stringono, ecc. Se ci capita una situazione del genere, e non vogliamo che sfoci in azioni violente e incontrollate, ci conviene modificare l'atteggiamento, il linguaggio, in modo da sedare la rabbia dell'interlocutore prima che l'*escalation* divenga inarrestabile. Specialmente se l'interlocutore è un ragazzino grande e grosso che ritiene di aver subito un'ingiustizia in classe... Secondo Daniel Goleman⁶⁷ le emozioni hanno una loro forma di saggezza che bisogna saper ascoltare. Tutte le emozioni sono essenzialmente "impulsi ad agire – dice Goleman – piani d'azione di cui ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita". Le basi biologiche delle emozioni sono riconducibili al sistema limbico, la parte del cervello da cui originano. Il sistema limbico risiede nella parte più antica del nostro cervello, mentre la corteccia è frutto della nostra evoluzione. La corteccia celebrale "valuta" gli eventi esterni e invia stimoli al sistema limbico. È quest'ultimo che, agendo sul sistema nervoso autonomo, provoca effetti fisiologici, come il batticuore o la sudorazione e provoca effetti espressivi che permettono al nostro

67. Goleman, *op. cit.*

viso di comunicare al mondo che siamo invasi da un'emozione di gioia piuttosto che di tristezza, di rabbia o di paura, di dolore o di disgusto. Senza le emozioni la vita sarebbe più povera, meno stimolante. Le emozioni non si legano solo allo scopo della sopravvivenza ma anche al raggiungimento di scopi desiderati. Come dicevamo già nel paragrafo precedente, sono come delle molle che spingono al soddisfacimento di bisogni percepiti in maniera più o meno intensa. Talvolta il bisogno consiste nel desiderio di provare ancora un'emozione particolarmente piacevole. Questo è molto interessante per noi insegnanti. Come anticipavamo già nel capitolo "La motivazione", lo *star bene a scuola*, la creazione di un clima favorevole, attivo, piacevole, dove si sta volentieri insieme, è molto importante per fare un buon lavoro senza un eccessivo dispendio di energie. Infatti, ciò che meglio dispone i ragazzi all'apprendimento, attivando in loro ogni dispositivo fisico e psicologico – ci dice Andreoli⁶⁸ –, è *la condizione di piacere*. Ogni persona si attiva e si dispone positivamente alla sperimentazione, alla ricerca di novità, alla voglia di scoprire cose nuove. Il piacere ci dà la serenità e il coraggio che servono a porci in un campo aperto, ad avventurarci in un territorio sconosciuto, alla ricerca di esperienze gratificanti. Come suggerisce il filosofo pedagogista Nel Noddings⁶⁹ (fra gli altri), l'insegnante deve coniugare educazione e felicità, abbiamo bisogno di una *scuola del benessere*. Se la scuola riuscisse a spogliarsi della sua tradizionale veste seria e le materie venissero insegnate con uno spirito più giocoso, la voglia di partecipazione da parte degli studenti ne risentirebbe positivamente. Il gioco costituisce un formidabile mezzo di comunicazione, naturale e spontaneo: un potenziale strumento didattico di grande efficacia. Già Platone⁷⁰ lo asseriva:

Nessuna disciplina imposta a forza può rimanere durevole nell'anima [...]. Quindi [...] non educare i fanciulli nelle varie discipline ricorrendo alla forza,

68. Andreoli, *op. cit.*

69. Noddings, 2005.

70. Cfr. *La Repubblica*, VII, 536-537.

ma per gioco, affinché tu possa anche meglio osservare quale sia la naturale disposizione di ciascuno.

In tempi più recenti, Lucio Lombardo Radice⁷¹ afferma:

Giocare bene significa avere gusto per la precisione, amore per la lingua, capacità di esprimersi con linguaggi non verbali; significa acquisire insieme intuizione e razionalità, abitudine alla lealtà ed alla collaborazione.

Non è importante il tipo di gioco che si adotta, è l'atmosfera giocosa che fa la differenza. Anche una comune attività didattica, se viene presentata in classe in maniera piacevole e stimolante, può risultare appassionante come un bel gioco. L'ideale sarebbe che la scuola suscitasse nei ragazzi *emozioni positive*, che fosse percepita come un luogo dove si vivono esperienze emotivamente significative e che, molte di queste, fossero capaci di lasciare un "sapore di buono".

Martin Gardner⁷² – divulgatore di matematica creativa – scrive:

Sta di fatto che il miglior modo di tener sveglio uno studente è presentargli giochi matematici interessanti, enigmi, trucchi, battute, paradossi, modelli, limerick [...] Deve esserci un interscambio tra serietà e divertimento: quest'ultimo tiene desto l'interesse, mentre la serietà giustifica il divertimento.

Riteniamo che questo sia l'*humus* ideale, il contesto migliore per far nascere il **desiderio di conoscenza** e dunque vada sempre ricercato e preferito. Per creare questo clima è fondamentale che anche l'insegnante possa *lavorare con piacere*. Quando ciò è possibile, questo solo fatto innesca un processo virtuoso per cui gli allievi sono più curiosi di apprendere, attenti e interessati; situazione che, a sua volta, migliora di molto la qualità della vita dell'insegnante. Certo, questo non basta. Ma l'attività in classe può essere gestita anche in

71. Lombardo Radice, 1979 (il giocattolo a cui il titolo allude è il cervello, secondo una felice definizione di Charlie Chaplin).

72. Gardner, 2001; 2010.

base ai *feedback* che i ragazzi ci restituiscono con la loro mimica facciale. Insomma, dalle espressioni che leggiamo sul volto dei nostri allievi mentre interagiamo con loro, si può capire bene che tipo di emozione essi stanno provando e, dunque, intervenire se riteniamo che questa non sia quella che ci serve per introdurre o andare avanti con la lezione programmata. Per far ciò ci può essere utile imparare a leggere le emozioni dal volto di chi le sta provando. Negli anni Settanta, lo psicologo statunitense Paul Ekman⁷³ dimostrò un'ipotesi già avanzata da Charles Darwin, ovvero che **l'espressione delle emozioni primarie è universale**. In tutte le popolazioni oggetto delle osservazioni di Ekman, le emozioni risultarono determinare la stessa mimica facciale nelle persone oggetto d'indagine. Lo schema riportato sotto è stato elaborato in base alle ricerche effettuate dallo psicologo statunitense Carrol E. Izard⁷⁴ sulle emozioni primarie, che egli indica in dieci distinte emozioni e, per otto di queste, descrive le manifestazioni da esse provocate su volti umani fin dall'inizio della propria vita.

Da queste prime emozioni semplici nascono le **emozioni complesse**, come il disprezzo, la vergogna distinta da timidezza e imbarazzo, il senso di colpa, la frustrazione, ecc. Altri studiosi ne fanno

elencazioni diverse fra loro. Un altro psicologo statunitense, Robert Plutchick⁷⁵, individua otto emozioni primarie – *rabbia, paura, tristezza, gioia, accettazione, disgusto, attesa e sorpresa* – e afferma che è la loro combinazione a dare origine alle emozioni complesse. Secondo Plutchick, **l'ottimismo** deriva dall'*aspettativa* più la *gioia*. **L'amore**, da *accettazione* più *gioia*. *Sorpresa* più *tristezza* danno luogo alla **delusione**. Il **disprezzo** deriva da *collera* e *disgusto*, mentre l'**aggressività** da *collera* e *aspettativa* e il **senso di colpa** da *tristezza* e *disgusto*. È roba affascinante, che merita una riflessione.

C'è un bel libro di Roger Schank⁷⁶ che fa riflettere sul **bisogno di senso**: ogni persona deve rispondere all'esigenza profonda di assegnare significato alle proprie esperienze.

Ogni cosa che riusciamo a capire diviene una cosa nostra: l'abbiamo compresa, presa con noi, fatta nostra. L'avventura della conoscenza può davvero far sentire forte il desiderio di fare ancora ed ancora questa esperienza.

73. Ekman, Friesen, 2007; Ekman, Gyatso Tenzin (Dalai Lama), 2010.

74. Izard, 1991.

75. Plutchick, 1995.

76. Schank, 1992.

N.	EMOZIONE PRIMARIA	ESPRESSIONE FACCIALE
1	INTERESSE	Sopracciglia sollevate o unite, bocca leggermente arrotondata, labbra sporgenti.
2	DOLORE	Occhi strizzati e bocca spalancata.
3	DISGUSTO	Naso arricciato, labbro superiore sollevato.
4	TRISTEZZA	Angoli interni delle sopracciglia sollevati, angoli della bocca stirati e abbassati.
5	COLLERA	Sopracciglia avvicinate e abbassate, occhi fissi, bocca squadrata.
6	SORPRESA	Sopracciglia sollevate, occhi spalancati, bocca arrotondata in un ovale.
7	PAURA	Sopracciglia orizzontali, sollevate e ravvicinate, palpebre sollevate, bocca ritratta.
8	GIOIA	Bocca sorridente, guance sollevate, occhi ammiccanti.

L'INsegnante-FAcilitatore si muove lungo due assi

Come abbiamo detto l'insegnante facilitatore prende le mosse dal Face-model, studio del 2005, portato avanti con l'obiettivo di definire le competenze del facilitatore⁸⁸, una figura professionale che sviluppa un ruolo di mediatore, agente di aiuto e motivatore nei gruppi di lavoro. Le sue direttrici, produzione e partecipazione, sono ispirate sia alla cultura "socio-tecnica" dell'organizzazione del lavoro, sia al movimento nato negli Usa nel 1940 che fu denominato delle *human relations*, secondo cui il lavoro produttivo è frutto dell'incontro di due piani, il piano tecnico e il piano umano.

Ci serviva rappresentare i due piani dell'INFA in maniera interconnessa, uno dentro l'altro e non uno affianco all'altro. Evitando le due rette parallele, occorrono due piani che non si toccano, abbiamo quindi optato per una struttura a "X", che rende conto di una intersecazione delle due rette, quindi di due piani che si interpongono (fig. 1).

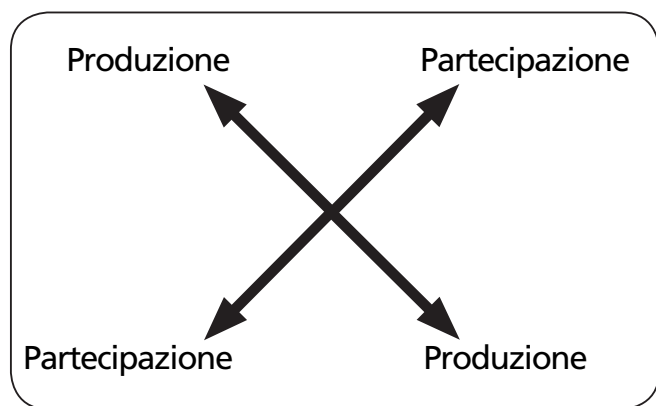


Fig. 1 - Modello INFA: la struttura

Nella scuola di oggi, quasi tutti gli insegnanti sono stati a loro volta formati con metodi d'insegnamento concentrati molto più sulla *produzione*, mediante l'azione *didattica*, che non sulla *partecipazione*; ovvero più sul compito (svolgere il programma) che non sulla relazione con i ragazzi. Questo ha creato, nella nostra mente, un modello di riferimento dove la figura dell'insegnante era quasi

esclusivamente centrata sulla funzione produttiva e non su quella relazionale. E così ci viene spontaneo riprodurre quel modello anche alle classi che *oggi* ci vengono affidate, senza considerare che *oggi* il mondo intero è cambiato – l'autoritarieria ha lasciato un vuoto che va colmato con l'autorevolezza – e lo sono anche i nostri allievi. Questo è un problema perché l'esistenza di una buona e leale relazione educativa è fondamentale per facilitare l'apprendimento dei saperi. La fruizione di questi avviene con maggior fluidità e naturalezza se l'insegnante si pone contemporaneamente sui due assi: il compito (creare produzione) e la relazione (creare partecipazione). Qui proponiamo un passaggio chiave: passare da una visione *unifinale* ad una *equifinale*. Cosa intendiamo dire? L'*unifinalità* è, ad esempio, la convinzione monologica per cui i contenuti disciplinari sono la sola cosa importante, l'unica su cui l'insegnante deve concentrarsi, ignorando la platea dei destinatari a cui la lezione stessa si rivolge. L'*equifinalità*, invece, attiva una modalità "ibrida" e bi-logica in cui alla produzione didattica si affianca la centralità della comunicazione, dell'accoglienza di vissuti emotivi, della calibratura sulle diverse modalità di ricezione dei singoli studenti. Tenere conto di queste componenti, può essere di grande aiuto per l'insegnante che, nel facilitare l'apprendimento del discente, facilita sé stesso e riduce la fatica del proprio lavoro. Dopo tre o quattro ore di lezione in classe ci sentiamo spossati, svuotati, perché quello dell'insegnante in aula è un mestiere faticoso, che comporta l'impiego di notevoli quantità di energia mentale, e non solo. La stanchezza è anche fisica, non perché abbiamo svolto lavoro fisico, ma perché le emozioni si sentono nel corpo. Per difenderci e prevenire la spossatezza – che presta il fianco alle patologie lavoro-correlate – è importante acquisire una "competenza seconda", senza confondersi con figure di professionisti ed esperti della relazione, ma usando in classe i rudimenti acquisiti in quest'ambito che afferiscono a discipline umane e sociali fondamentali per avere

88. De Sario, *op. cit.*

successo e soddisfazione dal nostro lavoro.

Qui sotto riportiamo le funzioni di gestione del gruppo-classe (fig. 2) che solo per facilità schematica distinguiamo nelle due colonne, rispondenti ai rispettivi assi di Didattica e Partecipazione.

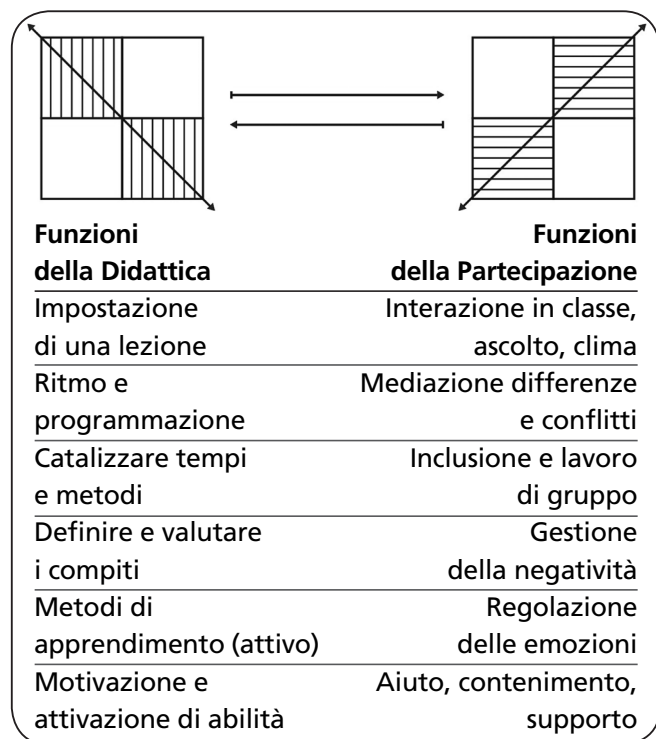


Fig. 2 - Assi del modello INFA

L'insegnante dunque facilita sé e facilita la classe muovendosi lungo questi due assi e svolgendo le quattro funzioni che vedremo fra poco. Prima però vorremmo sottolineare come, anche in questo ambito sia fondamentale il concetto di competenza. Abbiamo già approfondito, nel capitolo precedente, l'importanza delle competenze da due punti di vista: come elemento da cui partire nella didattica, per stimolare la curiosità e l'attenzione dei discenti, e come obiettivo da conseguire alla fine del percorso di studi da parte degli allievi. Anche nel modello che stiamo per presentare si richiamano delle competenze: quelle che l'insegnante facilitatore deve possedere e agire in classe per svolgere efficacemente il proprio lavoro.

Troviamo che esista una notevole correlazione fra

tutti questi aspetti, in particolare fra le competenze-funzioni dell'insegnante facilitatore, relative ai due assi della facilitazione, e le otto competenze chiave di cittadinanza di cui al capitolo "Competenze sociali e competenze di cittadinanza". Per questo, nella matrice a pagina seguente, proveremo ad evidenziare questa correlazione legando fra loro: assi della facilitazione, competenze di cittadinanza, vettori delle competenze e ambito di sviluppo dei nostri allievi come persone, come cittadini e come lavoratori.

...per continuare la lettura *www.lameridiana.it*

Novità, recensioni, pagine da leggere e scaricare, blog e forum attivi con gli autori, appuntamenti e presentazioni... a portata di click.

Le nostre collane

Partenze... per educare alla pace

Partenze... per l'adolescenza

P come gioco

curata da Antonio Brusa e Arnaldo Cecchini

P come gioco... strumenti

P come gioco... pilastri

Partenze... Pangea

curata da Antonio Brusa e Giovanna Cipollari

Prove... storie dall'adolescenza

curata da Paola Scalari e Paola Sartori

Persone

curata dallo IACP e diretta da Alberto Zucconi

Premesse... per il cambiamento sociale

curata da Paola Scalari

Per sport

curata da CSI e UISP

Paginealtre... lungo i sentieri della differenza

Passaggi... al meridiano

Paceinsieme... alle radici dell'erba

Persuasioni

curata da Goffredo Fofi

Un insegnante insoddisfatto e demotivato finirà per fare del male a se stesso e, sicuramente, non farà del bene neanche ai suoi studenti. Dopo tre o quattro ore di lezione ci sentiamo spesso spossati, svuotati, perché quello dell'insegnante in aula è un mestiere faticoso, che comporta l'impiego di notevoli quantità di energia psicofisica.

Dispiace che spesso queste energie vadano perse, non si trasformino in ciò per cui le abbiamo spese: contribuire alla sana educazione dei nostri allievi.

Per impiegare bene il nostro tempo ed esserne gratificati, occorre una "competenza seconda" molto distante dalla nostra competenza disciplinare: l'arte della relazione. Senza confondersi con figure di professionisti ed esperti, dobbiamo acquisire una maggiore consapevolezza su cosa accade in un'aula scolastica durante lo svolgimento della lezione. Quali flussi di forze si muovono in questo scenario? Come attivare l'attenzione, facilitare l'apprendimento e dunque l'insegnamento? Quali sono i meccanismi dominanti sui processi cognitivi dei discenti e come si può efficacemente mediare la conoscenza verso di loro?

Queste pagine, come una guida sicura e convincente, suggeriscono il modo per recuperare efficacia all'insegnante lungo due filoni d'intervento: la facilitazione dei processi di apprendimento mediante la mobilitazione dell'attenzione e della motivazione intrinseca, e la mediazione delle conoscenze.

Con un ricco supporto di strategie, metodi e strumenti, e con un agile approccio modulare, queste pagine forniranno tutte le indicazioni per un'immediata applicazione in aula.

Se la sfida della complessità non ci spaventa, allora siamo pronti ad affrontare questo viaggio. Un viaggio in cui occorre "lasciarsi un po' a casa". In cui non si cercano nuove terre, ma nuovi occhi con cui vedere, una volta tornati, i nostri allievi e il gruppo classe, da nuove angolazioni.

Daniela Fedi, esperta di comunicazione e studiosa di psicologia sociale e scienze cognitive, ha lavorato per anni come Consulente di Direzione in organizzazioni collettive, sia *profit* che del terzo settore. È un tecnico della Facilitazione, *practitioner* in Programmazione Neuro-linguistica e applicatore PAS del Metodo Feuerstein. Insegna discipline giuridiche ed economiche in un Liceo economico-sociale di Pistoia. Per la meridiana è coautrice di *L'Insegnante Facilitatore* (2011).

In copertina disegno di Silvio Boselli

Euro 18,00 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-378-3



9 788861 533783