



Università degli Studi di Genova



Facoltà di Scienze della Formazione

FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN

SCIENZE PEDAGOGICHE E DELL'EDUCAZIONE

**L'INTELLIGENZA EMOTIVA A SCUOLA. UNA
POSSIBILITA' DI SVILUPPARLA LAVORANDO
IN GRUPPO CON LE TECNOLOGIE.**

Relatore:

Prof. Davide Parmigiani

Candidato:

Marcello Falanga

Anno Accademico 2009/2010

INDICE

Ringraziamenti	pag. 4
Introduzione	pag. 6
1. Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento	pag. 12
1.1. Perché educare all'affettività	pag. 12
1.2. Definire l'emozione	pag. 14
1.2.1. Le teorie delle emozioni	pag. 16
1.2.2. L'espressione facciale delle emozioni	pag. 20
1.2.3. La differenza tra motivazione ed emozione	pag. 21
1.2.4. La neuroscienza: come risponde il cervello alle emozioni	pag. 22
1.3. La dimensione emotiva del bambino	pag. 24
1.3.1. Processi implicati nella socializzazione delle emozioni	pag. 26
1.4. Educare alle emozioni	pag. 29
1.4.1. Il concetto di empatia	pag. 34
1.5. Il rapporto tra emozione, scuola e conoscenza	pag. 35
2. L'intelligenza emotiva nel contesto scolastico	pag. 39
2.1. Dall'intelligenza, all'intelligenza emotiva	pag. 39
2.2. I precursori dell'Intelligenza Emotiva	pag. 41
2.2.1. Le due menti dell'uomo	pag. 42
2.2.2. La teoria dell'Intelligenze Multiple di Gardner	pag. 44
2.3. La teoria dell'Intelligenza Emotiva di Goleman	pag. 47
2.4. Metodologie per potenziare l'Intelligenza Emotiva	pag. 54
2.4.1. L'insegnante emotivo e l'uso delle tecnologie nella didattica	pag. 56
3. L'intelligenza emotiva nelle tecnologie di gruppo	pag. 61
3.1. Una riflessione sulla società globale e complessa	pag. 63
3.1.1. Il rapporto tra globalizzazione ed educazione e il ruolo delle tecnologie	pag. 65
3.2. Le tecnologie didattiche, l'educazione e l'apprendimento complesso	pag. 67
3.2.1. La relazione tra tecnologia, apprendimento e insegnanti	pag. 71
3.2.2. Gli ambienti tecnologici di apprendimento	pag. 77

3.2.3. Le comunità di apprendimento	pag. 79
3.3. Il rapporto tra tecnologia, metacognizione e intelligenza emotiva	pag. 80
3.4. Il ruolo delle tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento	pag. 86
3.5. Il ruolo delle tecnologie nei processi di comunicazione	pag. 88
3.6. Il ruolo delle tecnologie nella valorizzazione della transdisciplinarietà	pag. 90
3.7. Le tecnologie nel lavoro di gruppo e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva	pag. 92
3.7.1. Il lavoro di gruppo: dai fondamenti teorici all'applicazione pratica	pag. 92
3.7.1.1. Lavoro individuale, lavoro in gruppo e lavoro di gruppo	pag. 98
3.7.1.2. Aspetti positivi del lavoro di gruppo	pag. 100
3.7.1.3. Il lavoro di gruppo e l'apprendimento con le tecnologie	pag. 102
3.7.1.4.. Le interazioni con la tecnologia	pag. 106
3.7.2. L'apprendimento in rete e di rete	pag. 109
3.7.3. L'organizzazione del lavoro di gruppo tecnologico	pag. 113
4. Il progetto educativo. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva in un lavoro di gruppo con le tecnologie	pag. 116
4.1. Introduzione al progetto	pag. 116
4.2. Gli obiettivi	pag. 117
4.3. La struttura del progetto	pag. 117
4.4. L'osservazione e i risultati ottenuti	pag. 120
4.5. La valutazione del progetto	pag. 122
4.6. Conclusioni	pag. 123
Conclusioni	pag. 126
Bibliografia	pag. 131

Ringraziamenti

Desidero ringraziare ed esprimere la mia riconoscenza nei confronti di tutte le persone che, in modi diversi, mi sono state vicine e hanno permesso e incoraggiato sia i miei studi che la realizzazione e stesura di questa tesi. I miei più sentiti ringraziamenti vanno a chi mi ha seguito durante la redazione del lavoro di tesi:

la Dottoressa *Valentina Pennazio* per i preziosi insegnamenti e per le moltissime ore che mi ha dedicato affinché la tesi fosse perfetta: sono molto soddisfatto del mio lavoro e certamente gran parte della mia soddisfazione la devo anche a lei; ha sempre dimostrato di essermi vicina pronta ad aiutarmi e molto interessata al mio lavoro, i suoi consigli sono stati preziosi per poter intraprendere, ogni volta, la scelta più appropriata;

ringrazio sentitamente il Professor *Davide Parmigiani* per la disponibilità che ha avuto nei miei confronti e per la fiducia fin da subito dimostratami nell'aver accettato questo argomento di tesi;

va un ringraziamento speciale per aver contribuito alla mia formazione e crescita nel campo professionale alla grandissima Maestra *Mariangela Linari* che ha reso possibile l'attuazione del mio progetto educativo lasciandomi dirigere la sua classe di bambini di 3 elementare della scuola DeScalzi Polacco. Ha sempre creduto in me e con i suoi insegnamenti ed incoraggiamenti ha contribuito a farmi credere nelle mie possibilità e perseguire le mie ambizioni. Non scorderò mai la continua disponibilità e pazienza che mi ha dedicato durante l'intera esperienza del progetto e al tempo stesso gli apprezzamenti per quanto realizzato.

Rimarrà in me il piacevole ricordo di questi 4 anni di studio che ho trascorso "a tempo pieno" in questo dipartimento. In modo particolare desidero ringraziare due compagne di studio eccezionali, fantastiche amiche che hanno contribuito con consigli e suggerimenti, al raggiungimento di questo traguardo, per me importante:

Raffaella Pignataro che con estrema pazienza ha sopportato i miei sbalzi di umore e le mie paranoie quando, sotto stress, mi sfogavo in modo particolare con lei. Se ho raggiunto questo traguardo lo devo anche alla sua

continua presenza, per avermi fatto capire che potevo farcela, incoraggiandomi a “non mollare mai”. E poi per aver prestato più volte ascolto a questo lavoro di tesi.

Ambra Tonelli con cui ho condiviso la maggior parte degli studi e affrontato gli esami, per le tante risate fatte assieme e per il suo modo unico di chiamarmi “Marzi”.

Per ultimi, ma di certo non per importanza, ringrazio la mia **famiglia** e gli **amici** che mi sono stati molto vicini in tutti questi anni “da studente”, che oltre ad avermi sempre “supportato” mi hanno più di tutto “sopportato”:

Grazie a mio padre *Carlo*, senza il suo aiuto non avrei mai potuto raggiungere questa meta.

Grazie a mio fratello *Maurizio*, che è sempre pronto a sostenermi ad aiutarmi in qualsiasi cosa.

Ringrazio mia madre *Liliana* che so che nonostante tutto mi vuole bene.

Ed un super ringraziamento speciale va a tutti i bambini con cui ho avuto la fortuna di poter percorrere qualche passo della loro vita assieme ed ovviamente ai protagonisti del mio progetto educativo, con i quali ho trascorso un tempo indimenticabile ed affascinante: sono loro la mia vera forza, coloro che intendo ringraziare più di tutti, perché con la loro spontaneità mi hanno fatto maturare sotto molti punti di vista insegnandomi che comunque vadano le cose, se affrontate con un sorriso e con quella loro inimitabile curiosità che spinge alla ricerca di tutto, la vita davvero ti sembra più bella e gioiosa ed allora ti rendi conto che vale la pena viverla al massimo.

A tutti voi, GRAZIE di cuore ...

Marcello

Introduzione

Il tema delle emozioni è senza dubbio uno dei più ampi e dibattuti, nei vari campi delle scienze umane, negli ultimi anni. Soprattutto da quando si è cominciato a vedere l'intelligenza non più solo come una parte razionale, ma bensì come qualcosa di più ampio rivolto ad una molteplicità di aree come appurato da Gardner nel suo studio sulle intelligenze multiple.

«La nostra vita emotiva è stata sistematicamente trascurata dalla nostra cultura. La nostra educazione, fondata su principi cartesiani, pone l'accento sui processi intellettuali e cognitivi. La felicità e il benessere, tanto desiderati da tutti, dipendono molto più dai nostri processi emotivi che da quelli intellettuali. [...] In questa nostra società, c'è un urgente bisogno di rompere il ciclo che intorpidisce l'emotività. Un modo per fare questo è l'apprendimento della consapevolezza emotiva, il risveglio degli aspetti latenti della nostra mente, lo sviluppo di fattori emotivi nella nostra intelligenza» (Freire, 2004: 205).

Sono sempre più di attualità temi come il bullismo, la violenza nelle scuole, l'abbandono scolastico, l'integrazione.

Se la risoluzione di questi problemi continua ad interessare, è necessario aiutare i ragazzi a comprendere come utilizzare sia la parte razionale che emozionale del proprio sistema cerebrale. È infatti ormai chiaro come il comportamento e le decisioni che si prendono in ogni situazione, siano fortemente influenzate anche dalla componente emozionale.

Se è importante fornire ai bambini gli strumenti necessari per affrontare la vita bisogna preoccuparsi di affiancare all'insegnamento dell'inglese, della letteratura o della matematica anche strumenti e modelli che consentano di migliorare la consapevolezza degli stati emotivi, la comprensione del loro significato e la capacità di gestirli efficacemente.

Non si può pretendere che un bambino impari da solo a conoscere i meccanismi attraverso i quali si possono fare scelte realmente sostenibili, ovvero in cui siano integrate anche le emozioni.

Le società, gli attuali sistemi di competenza che mettono le persone le une contro le altre, il convivere sentendosi rivali, la lotta dell'essere umano contro se stesso sono gli elementi che contraddistinguono la stessa natura umana. Nonostante si possa intravedere molto lontana la possibilità che si sviluppi la coscienza di unità in questo mondo, essa è qualcosa di assolutamente vitale e fondamentale per la sopravvivenza della specie. Con ciò si vuol dire semplicemente che l'uomo ha nelle sue mani il futuro di questa umanità.

Se gli essere umani vogliono raggiungere l'armonia tra loro, dovranno rivolgere attenzione particolare al proprio sviluppo. Il riferimento è a uno sviluppo interno, a un crescere dell'uomo come essere umano. Nessuno può fare del bene all'esterno, nel contesto circostante, se non ha maturato un'idea di bene all'interno di se stesso; è impossibile creare società armoniche se l'uomo non giunge ad una pace interiore, ad un equilibrio e ad una propria integrità. Ciascuno deve lavorare dentro se stesso per poter poi generare effetti positivi al di fuori di sé.

Questo elaborato si pone come obiettivo prioritario quello di far comprendere come l'essere umano dominato dalla sua mente, deve diventare consapevole della propria sfera emotiva, saper gestire i propri stati emotivi per conoscere, apprendere e interagire in maniera positiva con i propri simili. L'essere umano sembra non avvertire che nella sua natura ci sia molto più di una mente e un corpo. La maggioranza delle persone, vive in una monotonia che non lascia tempo per sentire e vivere se stessi. Gli uomini non si danno l'opportunità di avere coscienza di quello che sono; non trovano il tempo per riflettere su questioni fondamentali che scaturiscono da domande fondamentali quali: "Chi sono? Che faccio qui? Dove arriverò?".

Qualsiasi attività che un uomo realizza nella vita, dovrebbe implicare il sapere che cosa sta facendo e perché lo sta facendo.

Da qui emerge con chiarezza il compito fondamentale di un buon insegnante ed educatore teso a fornire un contributo efficace per sviluppare e svegliare i piaceri dell'apprendimento.

La scuola ha bisogno di esercitare e sviluppare le capacità critiche e di analisi. Ogni soggetto in formazione deve essere messo in grado di comprendere i contenuti di insegnamento e di correlarli con le esperienze reali di vita vissuta. La capacità di stabilire relazioni e collegamenti con il contesto esterno acquista attualmente un'importanza maggiore rispetto al passato e rimanda non solo al concetto di autonomia di pensiero ma anche a quello di cittadinanza del mondo riferendosi con ciò all'insieme di tutti quei comportamenti che concorrono a determinare non solo il buon cittadino, ma anche l'uomo che giorno dopo giorno assume l'onestà, la virtù, il rispetto dell'altro come riferimento del suo agire.

La creazione di questo progressivo processo d'autonomia è reso possibile da un'azione formativa capace di spingersi oltre la valorizzazione della mente e del pensiero puramente logico-razionale, incrementando, attraverso metodologie adeguate, il tempo della relazione e del confronto con i pari. L'attenzione si focalizza dunque sul lavoro di gruppo, inteso come strategia didatticamente efficace per la costruzione della conoscenza e l'esercitazione di quelle competenze extra-cognitive che fanno capo all'intelligenza emotiva. In questo senso, la tecnologia risulta una strategia fondamentale perché attraverso la valorizzazione del lavoro di gruppo alimenta e intensifica la pro-socialità. Lo strumento di qualunque natura sia, analogico o digitale, spinge alla collaborazione, ma è proprio il digitale che ne introduce forme specifiche, generando un incremento non solo quantitativo ma anche qualitativo delle relazioni e delle interazioni tra i membri coinvolti nell'esecuzione di un particolare compito. L'intelligenza connettiva/collettiva si fonde dunque con quella emotiva.

Lo studente, in contatto con la classe/le classi, attraverso la mediazione della tecnologia, si relaziona con gli oggetti di apprendimento, li esamina in modo tale da poterli testare al meglio, stabilirne analogie e/o differenze e quindi classificarli in base ad un proprio parere e giudizio che si origina dalla discussione con i compagni. Attraverso il confronto delle proprie posizioni, il gruppo cresce, matura una conoscenza che individualmente non potrebbe raggiungere ed impara a metterla in pratica. Il risultato è un pensiero collettivo discusso e affermato, che si determina dalla disponibilità al

confronto e dalla capacità di superare in maniera positiva, i possibili conflitti attraverso l'utilizzo dell'intelligenza emotiva.

I bravi studenti imparano la matematica numerica, gli studenti più affascinanti si spingono oltre, imparano la matematica delle emozioni che infrange le regole della logica. In matematica infatti è sufficiente imparare a moltiplicare per imparare a condividere; nella matematica delle emozioni, si apprende che si può vincere solo se si impara a perdere, che si può ricevere, quando si impara a dare.

La professionalità pedagogica, dice Freire (2004), ha un valore e una dignità altissima ed esige un alto livello di responsabilità etica proprio perché, continua l'autore, «ho a che fare con persone [...] e non con cose e, in questa dimensione dell'educare-insegnare, non sono mai riuscito a concepire l'educazione come una esperienza fredda, senz'anima, nella quale i sentimenti e le emozioni, i desideri, i sogni dovessero essere repressi da una specie di dittatura razionalista. Gli educatori, in altri termini, sono chiamati ad un "voler bene" che esclude "l'arroganza intellettuale" e "l'assenza di semplicità": sono chiamati ad un impegno etico delicato: diventare essi stessi, attraverso la concretezza dell'amore, "persone migliori; persone più persone"» (Freire, 2004: 115).

«Il vero educatore inventa e reinventa ogni giorno i metodi, le tecniche; è capace di creare dove apparentemente non esisteva nulla» (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995: 97).

L'educazione comincia, dalla consapevolezza che «cambiare è difficile, ma è possibile», (Freire, 2004: 61).

Nell'interiorità infantile vi è una ricchezza di potenzialità che l'educazione ha il compito di liberare e far crescere. Inoltre l'educazione deve assecondare la spontanea attività umana non proponendo modelli esterni da imitare, ma fornendo la possibilità ad ogni individuo di realizzarsi concretamente e autonomamente.

Bisogna insegnare ciò che Goleman (1996) definisce "l'alfabeto emozionale", ovvero le abilità fondamentali del cuore, composto da diverse capacità interpersonali essenziali, tra cui è basilare la capacità intellettuale, che serve ad equilibrare razionalità e compassione. Educare persone con

scarse abilità emozionali, vorrebbe dire educare individui con un intelletto limitato. *Mente e cuore hanno bisogno l'una dell'altro*".

Per molti anni la ricerca ha trascurato il ruolo del sentimento nella vita mentale. Attualmente invece, esiste una vera e propria mappatura del cuore e dei legami tra sentimento e cervello. La neuroscienza evidenzia a tale proposito che le nuove scoperte scientifiche assicurano che aumentare l'autoconsapevolezza, controllare più efficacemente i propri sentimenti negativi, conservare l'ottimismo, essere perseveranti nonostante le frustrazioni, aumentare la propria capacità di essere empatici e di curarsi degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali, consentono di sperare in un futuro più sereno.

L'intelligenza emotiva è un termine che include una serie di competenze o caratteristiche fondamentali per sapere affrontare positivamente la vita: autocontrollo, entusiasmo, perseveranza e capacità di auto-motivarsi. Essa si può apprendere e perfezionare nel corso dell'esistenza.

Attraverso la valorizzazione dell'intelligenza emotiva i bambini saranno messi nelle migliori condizioni per far fruttare qualunque talento intellettuale la genetica abbia loro dato.

L'impulso è il mezzo dell'emozione. Chi è alla *mercé* dell'impulso e manca di autocontrollo è affetto da carenza morale. Dunque la capacità di controllare gli impulsi è alla base della volontà del carattere. La radice dell'altruismo invece, sta nell'empatia, ovvero quella modalità con cui si entra nel punto di vista dell'altro; senza la percezione delle esigenze altrui, non può esserci preoccupazione per gli altri. Le emozioni determinano la qualità delle scelte e delle azioni. L'Intelligenza Emotiva permette di riconoscere le emozioni, di gestirle, di costruire e mantenere relazioni di qualità, di gestire i conflitti, di motivare se stessi e gli altri; in altre parole di costruire la vita come la si desidera.

Nel primo capitolo viene messo in evidenza il ruolo delle emozioni nella determinazione dell'apprendimento. Si ricercano inoltre, le motivazioni che spingono a mettere in pratica soluzioni fondamentali al fine di educare all'affettività.

Nel secondo capitolo l'attenzione è rivolta all'influenza esercitata dall'Intelligenza Emotiva nel contesto scolastico con particolare riferimento alle strategie utilizzabili per potenziarla e svilupparla.

Il terzo capitolo è dedicato interamente all'uso della tecnologia quale strumento/strategia che, influenzando gli ambiti dell'apprendimento e della comunicazione e stimolando il lavoro di gruppo, determina conseguentemente un miglioramento dell'intera sfera emozionale. In particolare viene messo in evidenza come, le tecnologie digitali, stimolando il lavoro di gruppo in presenza e a distanza, non solo portano alla realizzazione di una conoscenza co-costruita frutto di un proficuo interscambio, ma alla continua esercitazione dell'intelligenza emotiva necessaria per interagire con gli altri superando possibili conflitti e difficoltà.

Il quarto capitolo infine, è dedicato alla presentazione di un progetto realizzato nella scuola primaria DeScalzi Polacco di Genova. In tale progetto sono state effettuate esperienze di lavoro collaborativo in presenza con la tecnologia che hanno portato alla realizzazione di un ipertesto, condiviso poi, tramite la realizzazione di un blog, con classi di altre scuole. Questo ha permesso di ampliare il concetto di rete, quale possibilità di aprire le porte a interazioni oltre il proprio contesto classe ritrovando un'ulteriore possibilità per esercitare l'intelligenza emotiva.

Capitolo 1

Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento

Una delle maggiori sfide dell'umanità di oggi è legata a problemi nel processo di apprendimento, visto come sinonimo di razionalità e intelligenza. Ma come trattare le emozioni? Anch'esse sono fondamentali in questo processo poiché lo influenzano in maniera intensa ed efficace.

Per molti anni, si è creduto che i docenti dovessero approcciarsi in modo del tutto razionale coi propri alunni, lasciando la sfera emotiva in secondo piano. Attualmente si ritiene che l'esperienza educativa sia strettamente legata a quella emotiva e l'aula viene identificata precisamente come il luogo dove si realizza quello scambio di emozioni, sentimenti ed esperienze espresse poi in vari stati psicologici che positivamente e/o negativamente influenzano il processo di insegnamento/apprendimento.

La tendenza predominante nel sistema di istruzione italiano è stata quella di prediligere principi lineari e curricolari, ignorando la complessità degli esseri umani e le loro peculiarità. La constatazione che l'essere umano è una totalità di razionalità ed emotività e che in quest'ottica debba essere educato, ha posto però in evidenza la necessità di strutturare procedure capaci di favorire una maggiore consapevolezza emotiva-sentimentale anche nei processi formativi.

Ne consegue che un nuovo approccio dei metodi di insegnamento risulta essenziale al fine di sviluppare una serie di competenze specifiche ed efficaci relative alla dimensione emotiva che potranno generare ricadute positive nel processo educativo e formativo di ogni studente.

1.1. Perché educare all'affettività

In ambito scolastico, per molto tempo la tendenza prevalente è stata quella di trascurare gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo a tutto vantaggio di quelli puramente cognitivi, quasi dimenticandosi che l'individuo va educato nella sua totalità.

La connessione tra settore cognitivo e settore affettivo, ai fini dell'apprendimento viene considerata fondamentale anche da Piaget il quale sostiene che: «a partire dal periodo pre-verbale 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, 1936: 215).

L'educazione all'affettività, rappresenta dunque, quel processo di apprendimento che porta alla capacità di gestire le proprie emozioni. Lo scopo generale è quello di facilitare nell'allievo il potenziamento delle emozioni positive, ponendolo nella condizione di essere in grado di ridurre l'insorgenza di stati d'animo ritenuti negativi. Una corretta educazione affettiva e, in particolare, una educazione mirata allo sviluppo di quella che viene definita intelligenza emotiva (Goleman, 1996) è importantissima in quanto trasversale a tutto ciò che si intreccia con gli insegnamenti disciplinari.

L'obiettivo perseguito è quello di far maturare nei ragazzi un'attenzione particolare verso lo sviluppo personale e sociale proprio e altrui, oltre che quello di promuovere l'autostima e il sentirsi bene con il proprio Sé. L'educazione affettiva privilegia, infatti, la dimensione interpersonale e riconosce che lo sviluppo di capacità sociali e interpersonali è centrale per avere un buon rapporto con se stessi e con gli altri. In questo senso è dunque importante far conoscere ai bambini le emozioni e renderli capaci di interpretarle. Con questo metodo educativo la scuola potrebbe davvero

rispondere ad un bisogno forte e reale dei ragazzi riuscendo ad incidere sulla società in maniera positiva. Alla base dell'educazione affettiva c'è lo sviluppo negli alunni di capacità di ascolto e di espressione dei propri sentimenti, della propria interiorità nel rispetto degli altri, variabili fondamentali per lo sviluppo di relazioni sociali positive con risvolti positivi sulla società: meno violenza e più dialogo.

1.2. Definire l'emozione

Ogni qualvolta si inizia ad argomentare intorno a determinati concetti è fondamentale partire da una chiarificazione semantica che consente di meglio definire il campo d'indagine. A questo proposito, il Dictionnaire di de Furetière (1690), uno dei primi dizionari della lingua francese, alla voce emozione afferma che: *«l'emozione è movimento straordinario che agita il corpo e lo spirito, e che ne turba il temperamento o l'equilibrio»*. Da questa definizione ne consegue che: gli stati emotivi si configurano come reazioni ad eventi, piacevoli o meno, con valore adattivo, fondamentali per la sopravvivenza; si generano nella mente come prodotto del flusso di pensieri che essa contiene e sono energia che si estende per tutto il corpo e fuori da questo. Costituiscono pertanto una componente molto importante della vita umana, sono patrimonio di tutti e fanno parte della vita quotidiana.

Ogni emozione racchiude al suo interno differenti componenti:

- fisiologiche che comprendono fenomeni fisici “in tutto il corpo”, come tensione muscolare, accelerazione del ritmo cardiaco, ecc...;
- cognitive che agitano lo spirito e inducono a pensare in maniera differente, passando attraverso i valori, i principi posseduti da ognuno ed utilizzati per determinare se la situazione che si sta vivendo sia accettabile o no, corretta o scorretta;
- comportamentali che preparano e spesso spingono all'azione, come fuga o lotta, tenerezza o aggressività, ecc...

Il termine emozione deriva dal latino “*ex-moveo*” che significa “muovere-fuori”, uscire, sgorgare, è un segnale d'azione, è un provare sensazioni intense e sentire di essere vivi, reagire d'istinto come facevano in un lontano passato gli uomini di fronte al pericolo (combattevano o fuggivano) e come ancora oggi richiedono di fare le situazioni di emergenza nelle quali non è

consentito focalizzarsi su ragionamenti complessi ma è necessario mettere in atto una reazione immediata. L'etimologia della parola richiama quindi un movimento che da "dentro" va verso "fuori", non si riferisce solo ai processi cerebrali. Le emozioni sono quindi, risposte soggettive flessibili e variabili, caratterizzate da un processo di mediazione fra il flusso degli eventi e le risposte dell'individuo. Spingono ad un'attivazione generale dell'organismo del sistema nervoso centrale e periferico, producendo reazioni motorie ed espressive precise e notevoli: aumento del battito cardiaco, vasocostrizione cutanea e pilo erezione (pelle d'oca), aumento della sudorazione, dilatazione della pupilla, diminuzione della secrezione salivare (sensazione della bocca asciutta) (Trentin, 1992).

È possibile distinguere alcune emozioni di base, quali tristezza, rabbia, paura, gioia, sorpresa, interesse e disgusto le quali combinandosi e sfumandosi l'una nell'altra danno origine a sentimenti più complessi, come vergogna, imbarazzo, orgoglio, delusione, disprezzo. L'emozione nasce nella relazione, nel rapporto con l'esterno o con le nostre immagini, ed è la costituente essenziale di come si reagisce agli stimoli ambientali, indipendentemente che provengano da oggetti, animali, persone o altro.

Come si è già avuto modo di evidenziare l'emozione implica un movimento e quindi un cambiamento rispetto ad uno stato di immobilità iniziale.

Dal punto di vista qualitativo, è possibile distinguere:

- emozioni primarie (considerate innate e corrispondenti ad espressioni facciali universalmente riconoscibili e a pattern di risposte fisiologiche abbastanza specifici) radicate biologicamente;
- emozioni secondarie (legate all'apprendimento sociale relativo all'esperienza culturale) miste o complesse sono maggiormente condizionate e plasmate dall'esperienza.

La comparsa delle emozioni provoca una variazione a livello:

- vegetativo: la respirazione, la pressione arteriosa, il battito cardiaco, la circolazione, le secrezioni ormonali, la digestione;
- somatico: le espressioni facciali, la postura, il tono della voce e le reazioni (come attacco o fuga..);

- psichico: sensazione oggettiva, alterazione del controllo di sé e delle proprie abilità cognitive.

Le emozioni hanno un'insorgenza rapida e una breve durata; sarebbero quindi, degli accadimenti involontari, “non richiesti” che subentrano nella vita dell'individuo ma che non possono essere né scelti né regolati. (Anolli, 2002).

Ragione ed emozione non sono due poli opposti: ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive. Conoscere le emozioni significa pensare e decidere meglio.

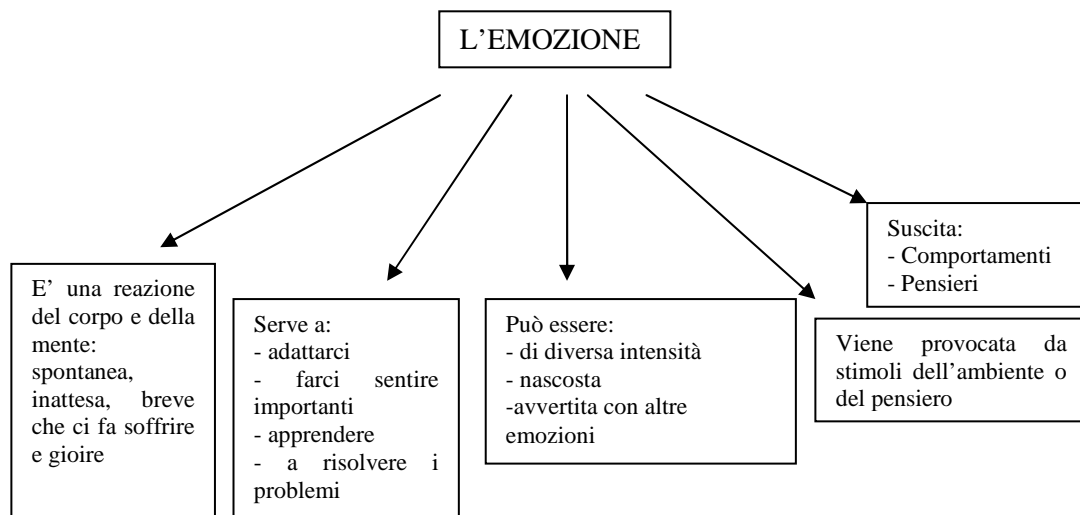


Fig. 1 Rappresentazione delle dimensioni di un'emozione

1.2.1. Le teorie sulle emozioni

La tematica relativa alle emozioni ha da sempre affascinato studiosi di ogni ambito che si sono interrogati sul significato proprio di un'emozione arrivando ad elaborare sofisticate teorie.

James, psicologo e filosofo statunitense, (James, 1884) per primo, facendo riferimento ai processi neurofisiologici definiva l'emozione come il “sentire” i cambiamenti neurovegetativi che hanno luogo a livello viscerale a seguito dello stimolo scatenante, «non fuggiamo perché abbiamo paura, ma abbiamo paura perché fuggiamo» (James, 1884:22).

Secondo la teoria di James, l'evento emotigeno¹, determinerebbe una serie di reazioni viscerali e neurovegetative che vengono avvertite dal soggetto e la loro percezione sarebbe alla base dell'esperienza emotiva. Dall'evento semplicemente percepito, si passa all'evento emotivamente sentito; l'emozione costituisce pertanto il conseguente, piuttosto che l'antecedente di conseguenza, se non vi è attivazione fisiologica non vi è neppure emozione (Anolli, 2002).

James ritiene che in presenza di uno stimolo ambientale emotivamente rilevante, prima avvenga l'attivazione fisiologica ("arousal"²) e l'individuo solo dopo aver percepito questo cambiamento prova l'emozione corrispondente. Per esempio se si prende in considerazione l'emozione associata alla paura, in base alla dottrina di James essa si manifesterebbe attraverso il respiro affannoso, il tremolio delle gambe, il battito cardiaco accelerato. Concludendo: se si sorride si prova gioia, se si stringono i pugni si prova rabbia.

La teoria di James, non è riuscita a raccogliere su di sé molti consensi da parte degli psicologi soprattutto, tanto che dalla fine dell'ottocento ad oggi sono state elaborate molte teorie e modelli nel tentativo di delucidare il processo emotivo nel suo svolgersi. In particolare Cannon, fisiologo americano (Cannon, 1929), ha dimostrato l'infondatezza della teoria proposta da James, insistendo sul fatto che i visceri avrebbero una sensibilità troppo scarsa, una risposta troppo lenta ed una troppa indifferenziata motilità³, perché le loro reazioni possano essere considerate la fonte principale delle emozioni. I centri d'attivazione, di regolazione e controllo delle emozioni si troverebbero dunque, localizzati nella regione talamica e non in sedi periferiche come i visceri, dalla quale i segnali nervosi, sarebbero in grado di provocare l'attivazione di risposte espressivo-motorie e viscerali delle emozioni, oltre che di determinare le loro componenti soggettive attraverso le connessioni con la corteccia cerebrale.

¹ Evento specifico che suscita l'esperienza emotiva ad esso associata.

² Tradotto letteralmente significa stimolo. Reattività del sistema nervoso che indica la relazione tra intensità dello stimolo e ampiezza della risposta. Soggetti di bassa o alta reattività rispondono a stimoli di uguali priorità fisiche con bisogni di stimolazione rispettivamente più alti e più bassi, per raggiungere un livello di attivazione ottimale.

³ Capacità degli organismi viventi di muoversi spontaneamente, cioè di cambiare la posizione del proprio corpo o quella di una sua parte.

Ad esempio, sia uno sforzo fisico che uno stato di paura possono provocare l'aumento del battito cardiaco. Inoltre ad emozioni diverse può essere attribuita la medesima reazione fisica; quindi come si possono distinguere? Da ciò ne deriva che, non si ha paura perché si trema, ma si trema perché si ha paura (Anolli, 2002). Infine Cannon afferma che i cambiamenti fisici sono troppo lenti per essere la causa del vissuto emozionale. A supporto della sua tesi viene proposto il seguente esempio: si può considerare una persona che attraversa la strada senza guardare e sta per essere investita; la paura nasce troppo rapidamente perché possa essere considerata la causa della corrispondente reazione fisica.

Le teorie presentate sono esattamente l'una l'opposto dell'altra perché: James vuole dimostrare che è impossibile immaginare di provare un'emozione senza percepirne nel contempo i sintomi fisici; Cannon spiega invece che i visceri sono strutture relativamente insensibili e che le persone normalmente sono inconsapevoli delle contrazioni viscerali perciò è improbabile che tali eventi possano contribuire al riconoscimento dei propri stati emozionali. A rafforzare maggiormente la sua tesi è un esperimento in cui dimostra che animali a cui sono state rimosse tutte le unità sinaptiche del sistema nervoso autonomo mostrano comunque reazioni emozionali; la mancanza di *feedback* sulle modificazioni viscerali non ha dunque effetto sull'espressione delle modificazioni, come la teoria di James al contrario prevedeva. In ultima analisi Cannon dimostra che introducendo artificialmente modificazioni viscerali tipiche di forti emozioni, esse non producono sensazioni emozionali: l'iniettare su alcuni pazienti una dose di adrenalina, genera modificazioni fisiche, ma non la sensazione emozionale della paura.

È da attribuire a Cannon, inoltre, la scoperta dell'ipotalamo in quanto struttura neurale associata all'esibizione delle emozioni.

Le immagini che seguono (Fig.2; Fig.3) mostrano la catena degli eventi che si innesca in seguito alla visualizzazione sostenuta dall'apparato visivo.

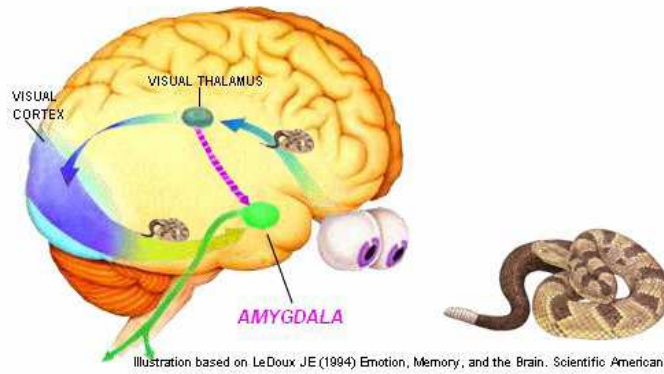


Fig. 2 Processi che stimolano l'apparato ipotalamico.

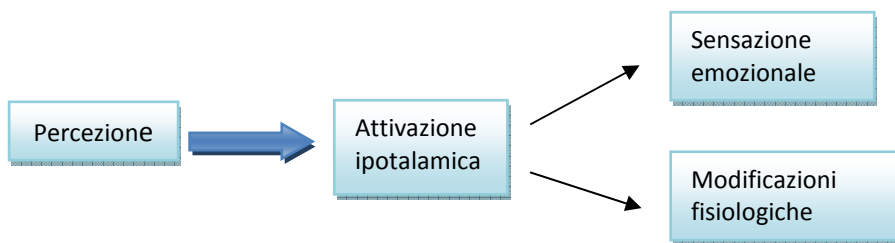


Fig. 3 Schema di un'attivazione ipotalamica.

La scarica talamica produce simultaneamente un'esperienza emozionale e una serie di modificazioni fisiologiche. L'immagine precedente (Fig.2) esemplifica chiaramente come alla vista di un serpente il soggetto potrebbe reagire sentendo paura e innescando i seguenti cambiamenti fisiologici: la dilatazione dei bronchi, l'aumento dei battiti cardiaci, l'incremento dell'attività delle ghiandole sudoripare, la dilatazione delle pupille, secchezza della bocca, senso di tensione allo stomaco.

Accanto a queste teorie troviamo quella di Schachter e Singer (Schachter, Singer, 1962), che definiscono l'emozione come la risultante di due componenti: l'attivazione fisiologica e i processi cognitivi, che rappresentano insieme la connessione tra l'atto cognitivo e l'aurosal condizione necessaria affinché vi sia uno stato emozionale. Le risposte fisiche all'emozione informano il cervello che si è di fronte a un maggior stato d'eccitazione che può variare da individuo a individuo a seconda del contesto fisico-sociale. Non è la natura dell'evento a suscitare l'emozione, bensì l'interpretazione, la valutazione che una persona fa di ciò che gli sta

accadendo in relazione al proprio benessere. Uno stesso stimolo può essere interpretato in modi differenti e suscitare quindi emozioni diverse; sono le situazioni valutate come più o meno importanti dal soggetto che determinano un'emozione. Se un evento soddisfa gli scopi attiverà emozioni positive altrimenti negative. Le emozioni cambiano al modificarsi dei significati e dei valori di riferimento. Due persone che hanno una percezione differente di una stessa situazione risponderanno innescando emozioni diverse. Ad esempio: trovarsi di fronte ad un ostacolo può generare paura se questo viene interpretato come pericolo e minaccia; collera se invece viene percepito come una sfida (Anolli, 2002).

Le emozioni si manifestano dunque a seconda dell'interpretazione che la persona gli attribuisce e tali interpretazioni si appurano soprattutto attraverso l'espressioni facciali del soggetto.

1.2.2. L'espressione facciale delle emozioni

L'esperienza emotiva è un processo che vien manifestato all'esterno attraverso specifiche espressioni facciali, vocali, posturali e motorie. Gran parte degli studi condotti sul vissuto emotivo, si focalizzano sull'aria del volto e sulla mimica facciale. Il volto è una macchina estremamente sofisticata e complessa che ha come funzione primaria quella di comunicare emozioni. A constatare questo, contribuiscono gli studi di Ekman e Friesen, (Ekman, Friesen, 1969) i quali hanno evidenziato che il viso è la parte più espressiva del corpo umano, mediante la quale, si esprimono tutta la gamma delle emozioni. Quando si è colpiti da uno stato emotivo si modifica la posizione degli occhi, della bocca, delle sopracciglia, i muscoli facciali, la sudorazione frontale. Ekman, psicologo americano, ha esaminato migliaia di espressioni facciali e ha elaborato un modello scientifico per la loro interpretazione. Gli atteggiamenti del volto osservati da questo ricercatore all'interno di culture molto diverse⁴, hanno contribuito a stabilire che le espressioni facciali esibite dagli individui quando provano un'emozione non

⁴ Per esempio furono condotte ricerche su un gruppo della Nuova Guinea, di cultura primitiva, al quale venne chiesto di ascoltare una storia e di mostrare sul volto l'emozione di cui si parlava, nel caso in cui loro stessi si fossero trovati nelle medesime situazioni dei protagonisti delle storie ascoltate. Le emozioni segnalate dal volto sono state studiate attraverso l'osservazione attenta di fotografie e videofilmate, esaminati a rallentatore che ha reso possibile verificare la coincidenza delle espressioni del volto di questi indigeni con quelle di soggetti americani. I ricercatori dedussero così, che le emozioni sono espresse universalmente secondo la stessa modalità (Ekman e Friesen, 1971).

variano all'interno delle diverse culture; la mimica che accompagna la rabbia, il disgusto, la felicità, la tristezza, la paura e la sorpresa è identica in ogni luogo. Da ciò ne consegue che tali comportamenti vengono considerati di natura biologica pertanto non devono essere appresi per potersi manifestare.

L'immagine seguente (Fig.4) mette in evidenza alcune tra le possibili espressioni facciali delle emozioni.



Fig. 4 Le espressioni facciali universali delle emozioni

1.2.3. La differenza tra motivazione ed emozione

È opportuno apporre una giusta distinzione tra il concetto di motivazione e quello di emozione, dal momento che ad una prima considerazione tali concetti potrebbero sembrare sinonimi mentre nello specifico racchiudono un significato decisamente differente sebbene entrambi comunichino un'idea di azione.

Con il termine motivazione s'intende ciò che spinge l'essere umano a perseguire determinati scopi. La motivazione può essere dunque identificata come il perché delle azioni, il fine che spinge l'uomo ad impegnarsi per soddisfare i propri bisogni e si manifesta quando, per una qualsiasi ragione, si è perso uno stato d'equilibrio e permane sino a quando l'equilibrio non sia stato ristabilito. Ad esempio se per un periodo prolungato di tempo si rimane a digiuno, all'interno del corpo umano cominceranno ad attivarsi dei meccanismi che lo spingeranno a reintegrare il cibo metabolizzato.

Con il termine emozione, s'intende invece lo stimolo ad agire, provocato da uno o più fattori esterni; l'esperienza soggettiva è il connotato distintivo delle emozioni intese come «stati organizzativi e complessi» (Lazarus, 1991:106), che consistono in valutazioni cognitive, impulsi di azione e reazione somatiche precise. Alla vista di un cane che ringhia la reazione è innescata dall'emozione di paura e non dalla motivazione di difesa, la quale potrebbe sorgere subito dopo. Ciascuna qualità emotiva (ira, ansia, gioia) è distinguibile per una diversa configurazione delle sue componenti (Lazarus, 1991). Secondo la teoria di Lazarus, psicologo newyorchese, l'emozione sorge in relazione al modo in cui l'individuo determina l'esito concreto o immaginario, di un rapporto con l'ambiente. Sotto questo punto di vista gli esseri umani sono la specie più emotiva della terra.

1.2.4. La neuroscienza: come risponde il cervello alle emozioni

Il compito della neuroscienza⁵ è quello di spiegare come milioni di cellule nervose presenti nell'encefalo segnano individualmente l'azione umana. Oggi l'educazione ha la possibilità di anticipare le necessità delle nuove generazioni, incorporando le nuove conoscenze apportate dalla neuroscienza, per permettere un'adeguata individualizzazione dei bisogni degli alunni che aiuti a sviluppare capacità e a prevenire dolorose distorsioni della personalità (LeDoux, 1996). A sostegno del legame esistente tra sfera intellettuale e sfera emotiva, vi sono diverse ricerche in campo neurobiologico che hanno posto in luce come le primissime esperienze di vita, influiscano sulla struttura stessa del cervello (Greenspan, 1997).

Le competenze emotive possono essere apprese e allenate. Il cervello umano è plastico, ciò vuol dire che è sempre in continua evoluzione e acquisizione, soprattutto nei primi anni di vita quando la capacità d'apprendimento è massima. «Più i bambini sono piccoli, più i loro neuroni sono alla ricerca di nuovi collegamenti e ramificazioni: è questo che permette loro di apprendere con grande rapidità e in modo permanente» (LeDoux, 1996: 236).

⁵ Scienza che studia le funzioni, lo sviluppo, le patologie, la composizione molecolare e biochimica del sistema nervoso; Questa scienza si nutre di sette grandi discipline: l'Anatomia, l'Embriologia, la Farmacologia, la Fisiologia, la Psicologia, la Biologia molecolare e la Genetica.

Le nuove scoperte sull'architettura emozionale del cervello possono offrire una spiegazione circa quello che si determina quando i sentimenti sopraffanno la razionalità.

La comprensione dell'interazione delle strutture cerebrali responsabili dei momenti di collera, paura, passione, gioia consente di fare chiarezza sul modo in cui vengono apprese le inclinazioni emozionali che possono influenzare, spesso in maniera negativa, anche le migliori intenzioni.

I neuro-scienziati, partendo dalla constatazione secondo la quale la struttura cerebrale sarebbe in continuo apprendimento, ritengono che sia possibile intervenire per "riparare" eventuali disagi manifestati non solo dai bambini ma anche dagli adulti. In questo senso il concetto di "essere intelligente" rimanda ad un'idea di emozione alla stregua di un'attitudine fondamentale della vita, la capacità di essere in contatto con il "mondo interno" della persona. Si è ampiamente evidenziato come mente ed emotività siano due dimensioni strettamente unite, combinate; la reazione emotiva è la diretta conseguenza di come si valuta e interpreta l'esperienza. Ogni percezione è soggetta ad impulsi che stimolano diverse e determinate reazioni. Il modo in cui si risponde a queste reazioni può essere immediato (agire per impulso) o mediato (agire con razionalità).

I sentimenti sono indispensabili nei processi decisionali della mente razionale questo perché quando la persona si trova dinanzi ad una circostanza d'emergenza, di pericolo per la sua incolumità, le prime azioni che vengono messe in atto sono quelle causate dall'amigdala⁶ la quale è collegata attraverso fibre e percorsi più brevi agli apparati uditivo e visivo, come appunto il neuroscienziato LeDoux (1988) ha ampiamente dimostrato. L'amigdala è infatti la sede dove sono racchiuse le emozioni; spesso la realtà è fatta di scelte assai difficili ed è in queste occasioni che la parte emotiva del cervello agisce, in quanto ciò che si è appreso dalla vita sul fronte emozionale, viene registrato all'interno della neocorteccia, la quale riconosce che una certa circostanza è già presente al suo interno ed interviene, restringendo il campo di scelta per fornire una risposta più rapida

⁶ Amigdala, dal latino *amygdala*, ovvero mandorla in quanto la sua forma sembra ricordare questa figura, può essere meglio definita come un pre-analizzatore attento dell'ambiente, che cerca informazioni significative che dovrebbero essere codificate in memoria (LeDoux, 1996).

ed immediata. Da ciò si deduce che le emozioni hanno un ruolo rilevante ai fini della razionalità. Il modo in cui una persona si comporta nella vita è determinato non solo dall'intelligenza razionale ma anche da quella emotiva.

Le interazioni fra l'amigdala, l'ipotalamo, il tronco dell'encefalo e il sistema nervoso autonomo, da una parte, e l'amigdala, la corteccia frontale e limbica, dall'altra, determinano la comparsa di esperienze che vengono definite emozionali.

Conoscere come funziona il cervello non equivale a sapere quale sia il modo migliore per aiutare gli studenti ad imparare. L'apprendimento e l'educazione sono strettamente legati allo sviluppo cerebrale sensibile agli stimoli ambientali che portano i neuroni a formare nuove sinapsi⁷. L'apprendimento si identifica quindi come il processo attraverso cui il cervello reagisce agli stimoli ambientali; l'attivazione di maggiore sinapsi rende la conoscenza più "intensa". Conoscere meglio la dimensione emotiva nel bambino, facilita lo sviluppo di sinapsi aiutandolo più soddisfacentemente nel processo di apprendimento, in quanto lo si facilita a stimolare quegli atteggiamenti ed emozioni che rendono utile la nuova creazione dei collegamenti neuronali che plasmano così la nuova conoscenza acquisita.

1.3. La dimensione emotiva nel bambino

La capacità di vivere una dimensione emozionale è una capacità innata dell'individuo, già attiva prima della nascita; gli esseri umani, non hanno quindi bisogno che venga insegnato loro a provare emozioni. Il processo educativo che si attua nel corso dell'esistenza consente però di apprendere a riconoscere, su di sé e negli altri, gli stati emotivi, a dargli il nome appropriato, ad esprimerli, a gestirli nelle relazioni, mettendo in atto, la propria Intelligenza Emotiva.

Secondo il comportamentista Watson (1920), all'epoca neonatale sarebbero presenti i seguenti stati emotivi:

⁷ Il termine sinapsi è stato introdotto nel 1879 dal fisiologo inglese Charles Scott Sherrington e deriva dal greco *synapsis*, che significa giunzione, unione. La sinapsi è la giunzione tra due neuroni specializzata nella trasmissione dell'impulso nervoso.

- la paura espressa con il pianto, con la distorsione dei lineamenti facciali e con il tremore in seguito a stimoli come la caduta o un rumore improvviso (stimoli neutri);
- l'ira espressa con grida, arresti del respiro, rossore, quando al bambino viene imposto di non muoversi liberamente come vorrebbe;
- l'amore inteso come atteggiamento sereno e sorridente che si manifesta quando vengono accarezzate le labbra o altre zone erogene nel bambino.

La famiglia è il primo contesto nel quale si apprendono insegnamenti riguardanti la vita emotiva.

«È nell'intimità familiare che impariamo a percepire noi stessi come individui e quali saranno le reazioni degli altri ai nostri sentimenti, che cosa pensare su questi sentimenti e quali alternative abbiamo per reagire» (Goleman, 1996: 238).

I bambini piccoli, sviluppano competenze emotive nel rapporto con le persone che rivestono un ruolo fondamentale nella loro vita come i genitori, i fratelli, gli insegnanti, gli educatori, i compagni di gioco definiti come socializzatori, dal momento che fungono da modello mostrando al bambino ciò che è accettabile e non nella cultura d'appartenenza. I genitori rappresentano indubbiamente i principali socializzatori e responsabili dello sviluppo della competenza emotiva nel bambino, tuttavia un ruolo decisivo in questo senso è riconosciuto anche ai coetanei⁸ e agli insegnanti. L'insegnante guida i bambini nei loro giochi, nelle loro attività e abilità stabilendo stretti legami emotivi. Le emozioni che condivide coi bambini, consentono a quest'ultimi di sperimentare modelli espressivi differenti rispetto a quelli trasmessi dai genitori (Denham, Burton, 1996).

I processi di socializzazione delle emozioni saranno oggetto di approfondimento del paragrafo seguente.

⁸ Un bambino che litiga e discute spesso con i coetanei, ad esempio, alimenta la tendenza a emozioni negative (Arsenio, Lover, 1997), diventando arrabbiato triste e spaventato.

1.3.1. *Processi implicati nella socializzazione delle emozioni*

Halberstadt (1991) ha ipotizzato per primo che i processi implicati nella socializzazione delle emozioni coincidono con tre meccanismi di apprendimento sociale:

- il modellamento;
- l'addestramento;
- le reazioni contingenti.

Il concetto di *modellamento* rimanda ai i primi modelli d'espressività emotiva trasmessi dai genitori ai propri figli.

Barrett e Campos (1991) sostengono a questo proposito che i genitori, senza esserne consapevoli, mettono in rilievo e distinguono il significato emotivo degli eventi insegnando al bambino le emozioni che la famiglia accetta e fornendo loro esibizioni di modelli di specifiche emozioni. A esemplificazione di quanto detto è possibile considerare il caso di una madre che ha paura ad avvicinarsi ad un cane e lo manifesta con evidenza; con molta probabilità il bambino di riflesso, sarà turbato e spaventato alla vista dei cani.

I genitori mostrano al bambino la tendenza all'azione, cioè i comportamenti associati al susseguirsi dell'emozione, esibendo il proprio modo di affrontare l'episodio emotivo. Riprendendo l'esempio precedente, la madre alla vista del cane, potrebbe prendere in braccio il bambino ed allontanarsi perché ha paura.

L'ultima variabile da tenere in considerazione riguarda l'esposizione all'ambiente affettivo globale dei genitori a cui il bambino è sottoposto. A questo proposito Tomkins (1962, 1963, 1991) individua quattro diversi modelli d'ambiente emotivo genitoriale.

Nel primo modello, definito "*monopolistico*", l'esperienza è dominata da una singola emozione: genitori sempre nervosi che raramente esprimono emozioni positive tra di loro e nei confronti del figlio. Un bambino cresciuto in una famiglia di questo tipo, può diventare facilmente irritabile e nervoso e reagire con rabbia anche in situazioni dove molto probabilmente altri bambini non proverebbero nessun fastidio. Quasi inconsciamente, i genitori trasmettono ai figli il loro comportamento e la tipologia di equilibrio

dominante. I genitori rappresentano indubbiamente il sostegno e la sicurezza dei figli ma, in questo tipo di modello, il rapporto che si instaura è molto difficile e il rischio di fallire in ogni tentativo di stabilire una seppur minima forma di comunicazione è sempre presente a causa di una generale mancanza di trasmissione d'amore, fondamentale per ogni tipo di rapporto durevole nel tempo. Quando i bambini sono piccoli è importante prestare attenzione alla funzione e alla modalità della comunicazione dell'amore: numero di scambi, varietà di segnali, ricchezza del linguaggio, per aiutare i bambini a sviluppare il modo d'esprimersi, le competenze comunicative e l'intelligenza emotiva.

Nel secondo modello, denominato "*intrusivo*", compare un elemento di minoranza, l'ansia, che però interferisce con l'emozione dominante. Una madre piuttosto allegra, potrebbe diventare ansiosa in particolari situazioni ed il bambino, che normalmente è di buon umore, potrebbe adottare lo stesso modello di risposta. In realtà, il bambino è influenzato da coloro che lo circondano e questa influenza avviene naturalmente e di solito inconsciamente. Per i bambini, gli adulti sono modelli di ruolo da seguire per agire in maniera adeguata sia nelle situazioni buone e piacevoli che in quelle difficili, complesse; sono quindi punti di riferimento fondamentali per la loro formazione.

Nel terzo modello, definito "*dell'emozione competitiva*", l'aspetto emotivo della personalità di un genitore, potrebbe entrare in competizione con quello dell'altro sfociando in una differente interpretazione della realtà. In questo caso il conflitto familiare potrebbe essere interpretato dal bambino con rabbia e sofferenza. Un padre rigido e un po' severo soventemente contraddetto da una madre più permissiva crea confusione e insicurezza nel figlio: ciò che può o non può fare deve essere sempre chiaro e lineare fin dai primi mesi di vita. Il problema solitamente sorge perché i genitori tendono ad assumere i metodi educativi che hanno adottato i loro padri e madri. La cosa fondamentale è accordarsi su punti fermi e seguirli costantemente: è importante non smentire mai l'altro genitore quando sta dicendo qualcosa al figlio; questo perché laddove il bambino percepisca la presenza di tensione, si sentirà il colpevole del conflitto tra i suoi genitori.

Nell'ultimo modello invece, gli stili della personalità del genitore sono “*emotivamente equilibrati*”, padre e madre esprimono una ricca emotività che conferisce piacere anche nei più piccoli scambi interpersonali. In questo modello i genitori sono emotivamente competenti, in quanto comprendono e sanno affrontare i diversi stati emotivi che si presentano negli scambi sociali. I bambini, di conseguenza, non vedono le cose solo razionalmente ma anche emotivamente. Questo indubbiamente è il modello migliore che i genitori possano adottare per aiutare il bambino non solo a trovare il suo equilibrio emotivo ma anche a vivere in un ambiente armonioso dove i conflitti, per lo meno emotivi, possono essere attenuati dal percepire l'unione coerente dei genitori, elemento che lo aiuterà a sviluppare una maggior sicurezza nelle sue scelte.

Per quanto riguarda invece l'*addestramento*, Bretherton e collaboratori (1986) hanno evidenziato come parlare al bambino delle emozioni possa fornirgli uno strumento per modulare l'espressione separando l'impulso dal comportamento.

Utilizzare un linguaggio emotivo col bambino è importante poiché rappresenta un mezzo di insegnamento e apprendimento diretto delle emozioni (Denham, 2001) e aiuta i fanciulli ad imparare ad esprimere le proprie emozioni. I neonati comprendono meglio i propri modelli espressivi e quelli dei genitori rievocando con la memoria gli eventi emotivi, cioè situazioni che hanno già vissuto/visto che gli hanno suscitato quel tipo di emozione.

Un modo per far riflettere i bambini sui sentimenti e sulla possibilità di regolarli potrebbe essere quello di far vivere in loro i ricordi di emozioni che hanno già vissuto, per poi riportarle in un contesto realistico dove il bambino sia cosciente di ciò che sta provando.

Infine le *reazioni contingenti* sono un importante strumento per sostenere e favorire lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva del bambino che dalle reazioni manifestate dagli adulti in relazione alle proprie emozioni, comprende quali possono essere gli eventi da esprimere, trovando complicità nell'adulto oppure quali eventi è meglio non esprimere perché non condivisi.

Bisogna fronteggiare la situazione da cui l'emozione scaturisce e quindi, prendere sul serio le emozioni dei bambini ascoltandoli attentamente, facendo loro domande, rassicurandoli con spiegazioni esaustive. Se si desidera avere bambini con una vita emotiva ricca e ben modulata, bisogna potenziare le loro capacità e non inibirle, si deve riconoscere la potenzialità delle reazioni contingenti che un adulto può originare sulle loro emozioni e lasciare che i bimbi si esprimano liberamente, senza soffocare la loro spontaneità. Viviamo in una società complessa nella quale l'unica certezza è il mutamento vertiginoso che richiede ai sistemi d'istruzione di evolversi rapidamente e in modo permanente permettendo, attraverso la formazione degli esseri umani, alle società di trovare le risposte alle sfide che si presentano. La crisi potrà essere soddisfatta solo se si creeranno mentalità flessibili capaci di ridurre la resistenza al cambiamento.

1.4. Educare alle emozioni

I bambini al termine della scuola Primaria, sanno leggere e scrivere correttamente, ma al loro ingresso nella scuola Secondaria superiore, queste loro abilità sembrano peggiorare notevolmente; tale constatazione si basa sui dati forniti dalle ricerche Pirls⁹ e Pisa¹⁰.

Che cosa succede nel processo d'istruzione? Sembra che il soggetto, nel passaggio da un apprendimento iniziale sostanzialmente predisciplinare ad uno successivo di tipo pluridisciplinare e infine per discipline, attenui il suo intelletto. È necessario allora domandarsi se la sollecitazione al ragionare, ed al ragionare per discipline sia produttivo o meno. Non si tratta di sferrare un attacco alla ragione in quanto tale – l'età dei lumi ci ha riscattato dai secoli bui – ma di riflettere sul fatto che forse, la sollecitazione unidirezionale ad un "ragionare" non supportato dalle molle della motivazione potrebbe essere la causa della ripulsa verso lo studio scolastico che tutti conoscono. La motivazione è strettamente legata allo stato emozionale positivo che spinge verso un obiettivo, è la molla di una

⁹ Lo Studio PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), realizzato ogni cinque anni, misura i livelli di comprensione della lettura dei bambini al quarto anno di scolarità e analizza le esperienze familiari e scolastiche che possono influenzarne l'apprendimento.

¹⁰ PISA (Programme for International Student Assessment), indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati nelle aree della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze.

capacità e volontà di scelta. Non è un caso che Goleman (1996) sostiene e dimostra come la motivazione – quindi un forte stato emozionale positivo, non un impulso – non solo rende più facile un apprendimento cognitivo, ma rende più forti le stesse capacità razionali. Da ciò ne deriva che l'intelligenza, o ciò che viene definito come tale, non è una facoltà innata che segue una procedura sempre eguale a se stessa, ma bensì un insieme di processi multiformi e plurifunzionali (Gardner,1993), che si attivano solo in determinate condizioni a forte connotazione emozionale. Secondo Goleman (1996), ogni bambino per poter apprendere in modo efficace deve aver sviluppato sette componenti basilari, collegabili a quella che lui definisce Intelligenza Emotiva:

- fiducia: essere consapevoli di avere il controllo sul proprio corpo, sul proprio comportamento e sul mondo che lo circonda; il bambino deve sentirsi di avere più probabilità di riuscita che di fallimento sulle cose intraprese e soprattutto deve sentire che non gli manca l'appoggio dell'adulto;
- curiosità: deve sentire che la scoperta, sia qualcosa di positivo e che provoca piacere;
- intenzionalità: deve essere in grado di perseverare, non demordere al primo fallimento; tale capacità dona la sensazione di essere efficaci;
- autocontrollo: rendersi conto delle azioni intraprese per gestire meglio gli impulsi distruttivi; un senso di controllo interiore;
- connessione: è la capacità che gli permette di avere la sensazione di essere compreso e comprendere gli altri, di trovarsi in sintonia con il gruppo;
- capacità di comunicare: voglia e desiderio di confrontare verbalmente idee, sentimenti e concetti con gli altri, adulti compresi; abilità che induce ad una sensazione di fiducia verso gli altri;
- capacità di cooperare: abilità di stabilire buone relazioni col gruppo equilibrando le proprie esigenze con il resto dei partecipanti.

«Effettivamente ci sono tratti che accomunano il modo di apprendere di tutti gli studenti o almeno della grande maggioranza di essi, tuttavia gli studenti posseggono in larga misura diversi tipi di menti; gli uomini apprendono,

rappresentano, ricordano, comprendono ed utilizzano le conoscenze in molti modi diversi, a differenziare tra loro gli individui sono il vigore di queste intelligenze e i modi in cui esse vengono chiamate in causa e combinate tra loro per portare a termine i vari compiti, risolvere i vari problemi e progredire nei vari campi» (Gardner, 1993:102).

Nel corso dei tempi la svalutazione storica delle emozioni ha portato ad un analfabetismo emozionale, ovvero alla mancanza di consapevolezza, di controllo e di gestione delle proprie emozioni, alla mancanza del non sapere perché ci si senta in un determinato modo, nonché ad una mancanza di empatia; tutto questo è in alcuni casi, riscontrabile anche a livello scolastico. Grazie al contributo dei diversi approcci psicologici e alle scoperte della neuroscienza nel campo delle emozioni, oggi è impensabile una scuola orientata solamente verso lo sviluppo delle abilità intellettive a discapito di quelle emotive. Il rischio che si cela dietro la carenza d'Intelligenza Emotiva è quello di generare una società dove bambini e adolescenti possono incorrere in: violenza, rabbia, depressioni, disturbi alimentari, droga, aggressività, impulsività con ricadute negative nell'ambito dell'apprendimento scolastico e non solo. Oggi fortunatamente, si è abbastanza preparati sui metodi e mezzi per poter contribuire ad una crescita più integrale dell'uomo. Come sostiene Goleman: «le emozioni possono essere messe a servizio dell'educazione e dell'apprendimento» (Goleman, 1996:45). Gli insegnamenti emozionali che vengono appresi nell'infanzia e nell'adolescenza, determinano le risposte emozionali che si avranno da adulti. Bambini abituati a sentirsi dir sempre di no e rimproverati quando cercano di decidere loro qualcosa, sicuramente cresceranno come persone che manifestano molta più difficoltà nel decidere di intraprendere alcune scelte e saranno costantemente ossessionati dall'incertezza di aver sbagliato. Incanalando le emozioni per uno scopo redditizio si guideranno gli individui a vivere le proprie emozioni sapientemente. Non si deve lasciare l'educazione emozionale al caso, ma già dalla scuola bisogna insegnare l'autocontrollo, l'autoconsapevolezza e l'empatia (Goleman, 1996). La grande sfida dell'educazione attuale è quella di formare studenti che possano costruire o modificare il loro futuro piuttosto che essere costretti ad

adeguarsi ad esso. È necessario allora preparare gli studenti ad anticipare i cambiamenti che verranno, favorendo la loro capacità di pensare.

La finalità di questo lavoro è non solo lo sviluppo della capacità di pensiero, ma anche della capacità di gestire le proprie emozioni. Attraverso questo tipo d'educazione emotiva si ha la possibilità di ridisegnare la scuola, per ampliare le sue conoscenze e aggiornare i suoi metodi di sviluppo andando oltre l'aspetto cognitivo per allargarsi sempre più nella sfera emotiva, al fine di garantire la totalità formativa dello studente.

Come già si è detto in precedenza, le emozioni influenzano l'apprendimento e dunque le attività mentali e i rapporti interpersonali. Emozioni e cognizioni devono "dialogare tra loro".

L'idea di una scuola capace di valorizzare l'Intelligenza Emotiva è stata acquisita da molte scuole americane attraverso una serie di esperienze e progetti¹¹, che oltre ad aver aumentato le competenze sociali, emotive e scolastiche degli alunni hanno dato frutti anche in relazione agli insegnanti. Gli studi relativi a questo tipo d'intelligenza sono molto incoraggianti; evidenziano come aumentando l'autoconsapevolezza, controllando di più gli stati negativi, conservando maggiormente i pensieri positivi, continuando a perseverare nonostante gli insuccessi e le frustrazioni, amplificando sempre più l'empatia, dando in definitiva, sempre più importanza all'Intelligenza Emotiva, si può riuscire ad imparare a sfruttare al meglio anche i momenti frustranti e negativi vivendoli come opportunità di crescita (Goleman, 1996).

«Il cervello è eccezionalmente plastico, sempre impegnato com'è nei processi di apprendimento [...] sicuramente il cervello resta plastico per tutta la vita, sebbene non nella misura spettacolare tipica dell'infanzia. Ogni tipo di apprendimento implica una modificazione a livello cerebrale, un

¹¹ Greenberg M.T. professore universitario nonché psicologo statunitense, ha sviluppato un progetto dal nome PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) che oltre a intervenire in termini educativi, ha la finalità d'agire sulla "prevenzione di base" che risulta essere una strategia di maggior efficacia per abbassare i rischi a cui i giovani vanno incontro nel corso dell'esistenza. Questo progetto possiede le seguenti caratteristiche: dà importanza alle sensazioni, separa le emozioni dal comportamento, spiega che fino a che non si è calmi non si è liberi di pensare e trasmette ai bambini e ragazzi regole di condotta auspicabili innanzitutto a se stessi. Più nel dettaglio: si dedica ad aiutare il bambino a calmarsi, aumenta la consapevolezza degli stati emotivi di sé e sugli altri, promuove la discussione aperta delle proprie sensazioni, sviluppa la capacità di pianificazione e previsione, spinge a considerare l'effetto del proprio comportamento sugli altri.

rafforzamento di connessioni sinaptiche [...] abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale» (Goleman, 1996: 75).

«La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta, che una testa ben piena. Cosa significa "una testa ben piena" è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una "testa ben fatta" significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso [...] al nuovo spirito scientifico si dovrà aggiungere lo spirito rinnovato della cultura umanistica [...] un'educazione per una testa ben fatta, mettendo fine alla separazione tra le due culture, consentirebbe di rispondere alle formidabili sfide della globalità e della complessità della vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale [...] un insegnamento educativo ha la missione di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere [...] può aiutare a diventare migliori e, se non più felici, [...] ad accettare la parte prosaica e a vivere la parte poetica delle nostre vite» (Morin, 2000:43).

Educare alle emozioni significa aiutare il soggetto che apprende, nel corso delle diverse fasi del suo sviluppo/crescita, a "costruire" una corretta dimensione di sé e delle sue potenzialità nel concreto rapportarsi quotidiano con gli altri da sé, gli oggetti e con i concetti. È un'operazione che non è l'esito di un insegnamento, ma di un'attenzione costante emotivo - affettiva che i soggetti del processo educativo dovrebbero avere costantemente.

È essenziale che gli insegnanti incoraggino l'intelligenza individuale dei bambini, utilizzando tecniche che consentano agli alunni di imparare nel modo a loro più consono, aumentando la propria motivazione per l'apprendimento, dal momento che ogni persona deve trovare la propria strada, non esistendone una unica per tutti (Sternberg, Grigorenko, 2003). In base a questo, l'insegnante deve offrire attraverso la sua pratica, un

ambiente che rispetti le differenze individuali, consentendo agli studenti di sentirsi incoraggiati sia in termini intellettuali che emotivi.

Un primo possibile approccio di educazione alle emozioni è quello di aumentare il livello di empatia dei piccoli.

«È grazie al fatto di provare sentimenti che noi sappiamo chi siamo» (Gardner, 1983:133).

1.4.1. Il concetto di empatia

Nel corso dei decenni, il valore educativo dell'empatia è stato affermato con forza all'interno della riflessione pedagogica¹² come anche negli incontri dedicati alla formazione continua di educatori ed educatrici, di insegnanti e formatori. Negli ultimi anni, a causa delle mutate condizioni sociali, che portano a dover gestire situazioni sempre più complesse, si è giunti alla consapevolezza e certezza che la capacità di saper condividere i sentimenti altrui rappresenta uno dei meccanismi più importanti che contribuiscono a regolare le relazioni sociali, la comunicazione umana, lo scambio tra simili. In Italia i flussi immigratori negli ultimi quindici, vent'anni si sono intensificati, con ripercussioni sia in ambito politico ed economico, sia in ambito psicosociale (Albiero, Matricardi, 2006). Oggi convivono assieme culture diverse, che devono fare i conti con le reciproche differenze culturali, le quali possono generare preconcetti che impediscono una pacifica integrazione delle diversità culturali. L'empatia, perciò, avrebbe in questo senso un ruolo importante nel ridurre il pregiudizio verso gli immigrati e nello specifico verso i bambini stranieri che sono sempre più presenti nelle scuole italiane.

Per Mead filosofo e psicologo americano, «l'empatia richiede un assetto ricettivo che consenta di entrare nel ruolo dell'altro, per valutare il significato che la situazione che evoca l'emozione riveste per l'altra persona, nonché l'esatta interpretazione verbale e non verbale di ciò che in essa si esprime» (Mead, 2008: 101).

¹²Fra i tanti contributi possibili, D. Azzolini, *La parola e l'ascolto*, Il Segnalibro, Torino 1998; P. Bertolini, *Pedagogia e fenomenologia*, Malipiero, Bologna 1958; M. Contini, *Educazione e comunicazione*, La Nuova Italia, Firenze 1980; S. Kanizsa, *L'ascolto del malato*, Guerini, Milano 1988; L. Lumbelli, *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano 1974.

Per Stupiggia, psicoterapeuta e docente di biosistemica, «l'empatia è l'accesso al flusso vitale ed esperienziale delle altre persone, è un costante lavoro di ricerca e adattamento delle proprie esperienze al materiale che l'altro ci offre» (Stupiggia, 1997: 48).

Alla base della comprensione delle emozioni altrui vi è dunque l'empatia, che consente di provare le emozioni di un'altra persona, di motivare le azioni, di prenderci cura degli altri.

Stein, religiosa e filosofa tedesca, definisce l'empatia come «la descrizione fenomenologica del modo in cui i soggetti umani si riconoscono reciprocamente tali, soggetti appunto e non oggetti, come le cose del mondo fisico e i manufatti, e anche diversi dagli animali»¹³. Se si può dire che esistono altri soggetti oltre a me¹⁴, questo è possibile solo in virtù di quel vissuto specifico che è l'empatia. Essa cioè non è una forma di conoscenza oggettivante e teorica, ma un incontro personale con l'altro, «diventa elemento dell'esperienza più intima cioè quella del sentire insieme» (Stein, 1917: 58).

È stato dimostrato come l'empatia sia alla base di ogni rapporto umano e la sua importanza imprescindibile in ogni occasione in cui si generino interazioni con gli altri. Un luogo fondamentale per il suo sviluppo e per la sua attuazione è senza dubbio la scuola.

1.5. Il rapporto tra emozione, scuola e conoscenza

Le emozioni da un punto di vista della storia dell'umanità, hanno avuto un ruolo fondamentale: la specie umana non sarebbe sopravvissuta se di fronte a situazioni di pericolo si fosse fermata a pensare. Pertanto l'emozione è immediata: basti pensare alla paura. Molto prima che esistesse la mente razionale esisteva quella emozionale. Il modello scientifico della mente emozionale, emerso con gli studi di LeDoux (1988), spiega come le azioni dell'uomo siano in gran parte determinate dalle emozioni e come le emozioni abbiano la loro logica e le loro ragioni. L'attuale sistema scolastico è decisamente migliorato rispetto al passato, quando la scuola non

¹³ A. Ales Bello, *E. Stein. La passione per la verità*, Edizioni Messaggero Padova, Padova 1998, p. 44

¹⁴ In realtà, seguendo la Stein, è possibile dire "me" solo dopo aver detto "tu", e questo solo grazie all'empatia.

era in grado di procurare una conoscenza *noetica*¹⁵, consapevole agli alunni ma promuoveva solamente un apprendimento di tipo nozionistico incapace di rendere partecipe l'alunno del suo processo apprenditivo; era una formazione distaccata e passiva. Oggi fortunatamente la maggior parte delle scuole italiane riconosce il ruolo fondamentale delle emozioni e del sentimento in classe e ne sostiene il suo sviluppo, anche se ancora in minima parte. Una scuola basata su un apprendimento di tipo noetico risulta molto più utile per entrambe le parti coinvolte nell'atto educativo, in quanto permette al giovane di potenziare al meglio le sue vere competenze e abilità e all'insegnante, di porsi nel modo più opportuno alle esigenze dei suoi alunni. Uno studente che non si pone mai domande e che non viene guidato dallo stupore e dalla curiosità dell'apprendere vivrà perennemente in uno stato d'apatia rimanendo un semplice spettatore e mai protagonista della sua formazione. Ne consegue che l'emozione è il tramite che permette ad una nozione di evolversi in noesi, secondo Aristotele (Agazzi, 2006: 505).

L'emotività è uno dei capisaldi dell'esperienza educativa, lo sviluppo dell'intelligenza è inseparabile da quello dell'affettività, in quanto questo comporta curiosità, passione indispensabile per qualsiasi ricerca di conoscenza. Senza affettività la conoscenza è vuota, gli insegnanti sperimentano quotidianamente il potere che le emozioni esercitano sulla capacità di apprendimento.

I fogli in bianco di una verifica scritta o le scene mute di un'interrogazione orale, dimostrano che l'emotività può addirittura bloccare del tutto la facoltà intellettuale.¹⁶

Scrive Tommaso D'Aquino che «Ogni essere che agisce, agisce per un fine. Ora, per ogni essere, il fine è il bene che si desidera e si ama. Da ciò è manifesto che ogni essere che agisce, qualunque sia questo essere, compie ogni sua azione, qualunque sia questa sua azione, mosso da qualche amore» (Bastien, 1954:102).

Al principio di ogni processo conoscitivo e di apprendimento, così come di ogni azione umana, sta un grande amore, un'ambizione, una voglia che

¹⁵ Da Aristotele, filosofo greco antico (Stagira, 384 a.C. – Calcide, 322 a.C.), *Analitici secondi*.

¹⁶ Tratto da : "La Stampa" Settembre 2001, articolo di Marco Belpolit

spinge a ricercare e a modificarsi. La parola studente, deriva infatti dal latino *studium*, che significa amore, passione, piacere per lo studio. “Studente” nel suo autentico significato etimologico è quindi, colui che ama sapere. Coerentemente a tale constatazione, nei Programmi didattici del 1955, per la scuola primaria si affermava che: «scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l’abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita». Per molto tempo tale affermazione non è stata considerata con l’attenzione dovuta e la scuola ha continuato ad essere il luogo di quell’apprendimento spesso sganciato dai reali interessi degli alunni. Imparare a leggere e a scrivere, si sono identificate come questioni verso le quali la scuola non è riuscita a trasmettere e a far percepire la vera utilità fermandosi ad un livello per lo più teorico senza approdare ad uno pratico ed esperienziale capace di interconnettersi con i reali interessi maturati quotidianamente dai bambini anche nel contesto extra-scolastico. La scuola deve identificarsi come luogo di gioia, spazio d’incontro con un sapere che si costruisce nel confronto con l’altro e nella condivisione dei propri pensieri e delle proprie idee. La riflessione e l’auto-riflessione che la scuola nel suo complesso è chiamata a fare su di sé, diventano gli elementi indispensabili per fronteggiare il rischio di tramutare la gioia dell’imparare, del sapere, la passione del conoscere che i bambini hanno insiti in loro sin dalla nascita (Hodkin,1978), in una percezione punitiva e demotivante della scuola. Attualmente il rischio anche se in netta diminuzione è ancora presente. Scrive a tale proposito lo psicologo americano Resnik: «Sappiamo che un bimbo impara toccando, mettendo in bocca, esplorando. Ma improvvisamente quando un bambino va a scuola, l’imparare diventa uno stare seduti ad ascoltare». (Resnik, 1997). Resta la ragione e con essa le passioni, i sentimenti, le emozioni scompaiono. Nulla desta più curiosità, meraviglia, interesse. Imparare diventa un obbligo, non più una gioia.

In questo tipo di istruzione, si priva il bambino della possibilità di soddisfare la sua curiosità, gli si toglie il piacere nello scoprire il mondo circostante assieme ai suoi compagni.

Il cambiamento nella giusta prospettiva d'azione ha richiesto molto tempo e grazie ad un'impostazione pedagogica sempre più basata sui principi della problematicità e della criticità del pensiero, molte scuole nel contesto italiano e non solo, sono riuscite a identificarsi alla stregua di vere e proprie comunità di apprendimento valorizzando l'esperienza e le conoscenze degli individui che la compongono, privilegiando la persona che diventa il fulcro dell'attività didattica ed educativa.

«Oggi i programmi non sono più il fine, ma il mezzo, lo strumento, attraverso il quale si attua la piena formazione dei singoli alunni, intesa come formazione integrale, originale e massimale della loro personalità» (Tenuta, 2001: 33).

Le emozioni fanno sì che la conoscenza non si limiti solo ad essere presente nel momento dell'acquisizione, ma perseveri nel tempo. Questa è la loro vera utilità e fondamentale importanza all'interno di un'istituzione scolastica.

Si vive sempre più in un mondo in rapida trasformazione, dove quindi diventa basilare un apprendimento e una formazione che si estendano al di là della scuola e accompagnino l'individuo nell'intero arco della vita privilegiando la formazione di un'intelligenza di tipo emotivo. In questo modo gli studenti diventeranno studenti-*studium*, capaci di provare gioia e amore nell'imparare. È tramite l'Intelligenza Emotiva che si assicura agli alunni lo sviluppo di tutte le altre intelligenze (Gardner, 1987), una formazione non limitata ai soli saperi disciplinari, ma dunque una formazione integrale.

Un'istruzione mirata allo sviluppo delle capacità emotive, garantisce a tutti gli allievi il successo formativo, ossia la piena formazione della loro personalità.

Capitolo 2

L'intelligenza emotiva nel contesto scolastico

2.1. Dall'intelligenza all'intelligenza emotiva

La visione scientifica è stata per decenni molto sbilanciata, perché ha concentrato tutte le attenzioni sulla mente razionale. Solo in questi ultimi anni le ricerche hanno gradualmente cambiato direzione considerando la vita mentale non più emotivamente piatta, scarsamente rilevante e poco significativa. Si è cominciato a riconoscere il ruolo essenziale del sentimento nel pensiero, il potere delle emozioni nella vita mentale, come nondimeno a riconoscere i vantaggi che esse comportano.

Un contributo sicuramente fondamentale per quanto concerne lo studio dell'intelligenza è stato dato da Piaget¹⁷ (1937) il quale considera l'intelligenza come un mezzo particolarmente efficace di cui l'organismo dispone per interagire con la realtà circostante. Più nel dettaglio, lo psicologo svizzero, ritiene che il concetto di intelligenza sia strettamente legato a quello di "adattamento all'ambiente" (Piaget,1937). «L'intelligenza non è che un prolungamento del nostro adattamento biologico all'ambiente. L'uomo non eredita solo delle caratteristiche specifiche del suo sistema nervoso e sensoriale, ma anche una disposizione che gli permette di superare i limiti biologici imposti dalla natura»¹⁸ (Piaget, 1937:69).

Il concetto di adattamento rimanda a due variabili fondamentali:

- l'assimilazione: processo mediante il quale si giunge all'esperienza. Per esemplificare si può ricorrere al caso di un bambino di pochi mesi che afferra un oggetto nuovo per batterlo sul pavimento. Poiché le azioni di afferrare e battere sono già acquisite, diventa importante per lui sperimentarle col nuovo oggetto;
- l'accomodamento: modificazione di un concetto o di uno schema cognitivo. In questo senso si può fare riferimento al caso in cui il bambino dell'esempio precedente si accorga che l'oggetto da battere

¹⁷ Psicologo svizzero, morto nel 1980. È unanimemente considerato il più grande studioso dei processi cognitivi; ha contribuito a modificare l'immagine del fanciullo e dell'educazione nel XX Secolo.

¹⁸ Ad es. l'udito umano non percepisce gli ultrasuoni ma lo può fare avvalendosi di sofisticate tecnologie.

per terra sia difficile da maneggiare e cerchi quindi di coordinare meglio la presa dell'oggetto. Anche l'imitazione è una forma di accomodamento, poiché il bambino modifica se stesso in relazione agli stimoli dell'ambiente.

Un buon adattamento all'ambiente si realizza quando assimilazione e accomodamento sono ben integrati tra loro.

La teoria di Piaget (1937), fornisce una spiegazione circa le modalità che portano allo sviluppo progressivo dell'intelligenza nei bambini suddividendo lo sviluppo cognitivo in cinque livelli (periodo-fasi):

- fase senso-motoria (dalla nascita sino ai 2 anni circa) che comprende 6 stadi identificati come: riflessi innati¹⁹, reazioni circolari primarie²⁰, reazioni circolari secondarie²¹, coordinazione mezzi-fini²², reazioni circolari terziarie²³, funzione simbolica²⁴;
- fase pre-concettuale (da 2 ai 4 anni) durante la quale il bambino col linguaggio impara ad associare alcune parole a oggetti o azioni, sa perfettamente che le persone che gli sono vicine si prendono cura di lui ed impara l'obbedienza ancora prima di sapere cosa sia;
- fase del pensiero intuitivo (da 4 ai 7 anni) durante la quale il bambino si rende partecipe della vita di ogni giorno e socializza molto più in maniera autonoma e creativa. Entrando nella scuola materna concretizza che esistono altre figure d'autorità diverse dai suoi genitori e ciò determina un profondo cambiamento nei suoi

¹⁹Per riflesso innato s'intende il pianto, il vocalizzo, la suzione, ecc. che il bambino utilizza per comunicare col mondo esterno

²⁰Per reazioni circolari primarie s'intende la ripetizione di un'azione prodotta inizialmente per caso. Ad esempio: toccandogli il palmo della mano il bambino, reagisce chiudendo il pugno quasi come voler afferrare l'oggetto; oppure gira il capo per guardare nella direzione da cui proviene il suono.

²¹Nelle reazioni secondarie circolari il bambino dirige la sua attenzione al mondo esterno oltre che al proprio corpo. Ad esempio: cerca di afferrare, scuotere, tirare gli oggetti che stimolano la sua mano, per vedere che rapporto c'è tra queste azioni e il risultato che ne deriva sull'ambiente.

²²Nella coordinazione mezzi-fini il bambino esplora approfonditamente. Ad esempio: tira via un cuscino per prendere il giocattolo che vi è sotto; utilizza mezzi idonei per il conseguimento di uno scopo specifico, punta il dito verso il biberon per farselo dare.

²³Le reazioni circolari terziarie indicano la fase in cui una nuova esperienza viene assimilata, può essere riprodotta e comincia il ragionamento. Il bambino ricorre sempre più spesso a modalità diverse per ottenere effetti desiderati. Ad esempio: quando il bambino afferra un oggetto che già conosce non deve più sperimentare la tipologia di presa da attuare, in quanto si ricorda di quella esercitata la prima volta.

²⁴Nel periodo simbolico il bambino è in grado di agire sul mondo reale col pensiero, immaginando le azioni sulla realtà che sta per compiere, senza dover osservare prima gli effetti che tale azione comporta. Ad esempio: sa già che se prenderà quel tipo di oggetto e lo batterà per terra, scatenerà un certo tipo di rumore.

processi cognitivi che lo portano a rivalutare tutto ciò che aveva acquisito in precedenza. Le esperienze nella vita scolastica possono essere classificate nelle stesse categorie di quello che era non scolastico (l'autorità del maestro e dei genitori ad esempio);

- fase delle operazioni concrete (da 7 a 11 anni) durante la quale il bambino riesce a coordinare due azioni successive e passa ad una modalità di pensiero di tipo induttivo che gli consente di raggiungere una meta ambita utilizzando strade differenti. Un ingegnoso esperimento di Piaget, illustra bene queste capacità: «Si mettano davanti al bambino 20 perle di legno, di cui 15 rosse e 5 naturali. Gli si chieda se, volendo fare una collana la più lunga possibile, prenderebbe tutte le perle rosse o tutte quelle di legno. Il bambino, fino a 7 anni, risponderà, quasi sempre, che prenderebbe quelle rosse, anche se gli si fa notare che sia le bianche che le rosse sono di legno. Solo dopo questa età, essendo giunto al concetto di “tutto” e di “parti”, indicherà con sicurezza quelle di legno» (Piaget, 1937:76);
- fase delle operazioni formali (11 a 14 anni) durante le quali il pre-adolescente, acquisisce la capacità di ragionamento astratto, considera cosa potrebbe accadere se fosse vera o no una certa ipotesi, comincia ad eseguire operazioni mentali sui simboli (geometria, matematica, ecc.) e ad essere cosciente dei valori posseduti.

Attualmente la pedagogia e la psicologia concordano nel sottolineare che non esiste un unico tipo monolitico di intelligenza e, proprio a partire da tale constatazione, si è giunti nell'ultimo periodo del '900 e nei primi anni del 2000, a parlare di Intelligenza Emotiva coniugando sentimento e mente.

2.2. I precursori dell'Intelligenza Emotiva

Le prime riflessioni che hanno posto l'attenzione sul concetto di Intelligenza Emotiva rimandano al nome di due psicologi contemporanei, Mayer e Salovey, i quali durante una discussione sulle loro ricerche relative alla cognizione e all'emotività cominciarono a dibattere su un personaggio politico ponendosi il seguente quesito: come fa una persona così intelligente

ad agire così stupidamente? Arrivarono alla conclusione che, per prendere decisioni intelligenti, ci vuole qualcosa di più del semplice intelletto che tutti riconducono al Q.I.²⁵ Nel 1990 i due psicologi scrissero un articolo di poca fama, nel quale si diceva che «l'intelligenza emotiva è come un insieme di abilità che spiega come le persone percepiscano e come la loro comprensione vari per quanto riguarda l'accuratezza percettiva. Più formalmente noi definiamo l'intelligenza emotiva come l'abilità di percepire ed esprimere l'emozione, assimilando l'emozione nel pensiero, comprendendo e ragionando sull'emozione e regolandola in se stessi e nelle altre persone (Salovey, Mayer, 2004: 88).

La convinzione teorica che possano esistere una vasta gamma di tipologie di intelligenza, trova riscontro nella presenza sempre più massiccia, nel tessuto sociale e individuale, delle nuove tecnologie con le quali il bambino sin da piccolo è abituato a rapportarsi sviluppando abilità che la sola intelligenza cognitiva non permetterebbe. Le tecnologie, calate in ambito scolastico, offrono la possibilità di insegnare in modi differenti lo stesso materiale stimando e valutando positivamente le diverse modalità apprenditive nonché ricettive messe in atto da ogni studente. Sviluppano e sostengono le attitudini dei singoli al di là di ogni possibile conformazione ad un determinato prototipo nel quale non si riconoscono. L'individualizzazione è il vero ruolo delle tecnologie le quali offrono agli studenti la possibilità di studiare e padroneggiare il materiale secondo modalità e punti di vista differenti adattandosi alle peculiarità di ognuno. Si avrà modo di approfondire tale argomento nel capitolo successivo per il momento risulta necessario definire bene che cosa e quanti siano i tipi di intelligenze di cui si è precedentemente parlato.

2.2.1. Le due menti dell'uomo

Il predominio dell'aspetto cognitivo su quello emotivo ha origini lontane. Sin dai tempi dell'antica Grecia, filosofi come Socrate e Aristotele, hanno sostenuto il primato del lato razionale della mente a discapito di quello emotivo considerandole due parti separate. Lo stesso Socrate è giunto a

²⁵ Quoziente Intellettivo termine nato nel 1905 dal francese psicologo Alfred Binet e approfondito nel 1912 dallo psicologo tedesco W. Stern.

definire l'essere umano come un animale razionale (LeDoux, 1997). Da una parte dunque l'intelletto, regno della logica, della ragione, dell'obiettività, dall'altra l'emozione, regno delle passioni, dei sentimenti e della soggettività (LeDoux, 1996).

Tale concezione della mente ha inciso enormemente sul pensiero delle culture occidentali tanto da creare un sistema scolastico che, per lungo tempo si è occupato di potenziare esclusivamente la sfera cognitiva, a scapito della componente emotiva alla quale non si è data la giusta importanza. Goleman, (1996) affronta in modo convincente la differenza tra "mente razionale" e "mente emozionale", spiegando come la prima sia una modalità di comprensione della quale si è coscienti, mentre la seconda sia un sistema di conoscenza impulsivo e potente.

Per anni l'essere umano è stato convinto dell'esistenza di una sola intelligenza presente fin dalla nascita, di difficile modificazione e misurabile dagli psicologi attraverso test relativi al quoziente intellettivo.

Attualmente tale test non gode più di un'importanza esclusiva dal momento che la valutazione dell'intelligenza di una persona viene effettuata prendendo in considerazione anche abilità strettamente connesse con la parte più emozionale della mente che, come si è avuto modo di evidenziare, procede per sentieri meno logici e passa all'azione senza soffermarsi a riflettere. La sensazione di sicurezza che l'accompagna è molto forte ed è conseguenza di una lettura molto più semplicistica ed immediata che la mente conduce sulla realtà. Se ci si domanda, ad esempio, perché si è agito in un determinato modo la risposta deve essere cercata nel fatto che la mente emozionale agisce in tempi rapidissimi e che soltanto in un secondo momento interviene la mente razionale. La mente emozionale può pertanto, essere paragonata ad un radar in grado di identificare immediatamente una situazione di pericolo e di far reagire la persona nel modo più opportuno per la sopravvivenza.

Avere la capacità di saper gestire opportunamente le due menti, è alla base del successo di molte persone, sia a livello personale che professionale in quanto, emozioni e logica, se gestiti al meglio, divengono una fondamentale risorsa nel campo della vita dell'essere umano.

Gardner²⁶ (1983) ha dato un contributo fondamentale alla critica che gradualmente ha investito il concetto di Q.I. dal momento che, con la sua teoria delle intelligenze multiple ha appurato che l'intelligenza umana va ben oltre il singolo immutabile fattore identificabile con il Q.I.

Come anche Goleman ha sostenuto (1996), la concezione poliedrica dell'intelligenza offre una visuale più considerevole delle capacità e del presumibile successo di un bambino di quanto non possa fare il test standard per la misurazione del Q.I.

2.2.2. *La teoria delle intelligenze multiple di Gardner*

Gardner (1987), è lo studioso per eccellenza che ha letteralmente rivoluzionato le antiche concezioni sull'intelligenza partendo dalla convinzione che, la teoria classica basata sulla credenza che esista un fattore unitario, misurabile col Q.I., sia errata. Giunge alla conclusione che gli esseri umani non siano dotati di un determinato grado di intelligenza generale, quanto piuttosto che esista un numero svariato di facoltà relativamente indipendenti fra loro. Identifica così sette differenti tipologie d'intelligenza:

- *logico-matematica*: coinvolge sia l'emisfero cerebrale sinistro deputato al ricordo dei simboli matematici, che quello destro, nel quale vengono elaborati i concetti. È l'intelligenza che riguarda il ragionamento deduttivo, la schematizzazione e le catene logiche;²⁷
- *linguistica*: legata alla capacità di utilizzare un vocabolario chiaro ed efficace. Chi la possiede solitamente sa variare il suo registro linguistico in base alle necessità ed ha la tendenza a riflettere sul linguaggio;²⁸
- *spaziale*: concerne la capacità di percepire forme ed oggetti nello spazio. Chi la possiede, normalmente, ha una sviluppata memoria per i dettagli ambientali e le caratteristiche esteriori delle figure, sa

²⁶Gardner è uno psicologo americano oltre ad elaborare la teoria delle intelligenze multiple, si è occupato dello sviluppo delle capacità artistiche nei bambini e dell'ideazione di strumenti per migliorare l'apprendimento e la creatività attraverso forme di insegnamento e di valutazione maggiormente personalizzati.

²⁷L'intelligenza logico-matematica è quella Albert Einstein. La possiedono solitamente scienziati, ingegneri, tecnologi.

²⁸L'intelligenza linguistica è quella propria dei poeti, degli scrittori, dei linguisti, dei filologi e degli oratori.

orientarsi in luoghi intricati e riconosce oggetti tridimensionali in base a schemi mentali piuttosto complessi;²⁹

- *corporeo-cinestesica*: coinvolge il cervelletto, i gangli fondamentali, il talamo e vari altri punti del cervello. Chi la possiede ha una padronanza del corpo che gli permette di coordinare bene i movimenti;³⁰
- *musicale*: normalmente è localizzata nell'emisfero destro del cervello, ma le persone con cultura musicale elaborano la melodia in quello sinistro. È la capacità di riconoscere l'altezza dei suoni, le costruzioni armoniche e contrappuntistiche. Chi ne è dotato solitamente ha uno spiccato talento per l'uso di uno o più strumenti musicali, o per la modulazione canora della propria voce;³¹
- l'intelligenza *personale*, che si suddivide in:
 - *interpersonale*: coinvolge tutto il cervello, ma principalmente i lobi pre-frontali. Riguarda la capacità di comprendere gli altri, le loro esigenze, le paure, i desideri nascosti, di creare situazioni sociali favorevoli e di promuovere modelli sociali e personali vantaggiosi;³²
 - *intrapersonale*: riguarda la capacità di comprendere la propria individualità, di saperla inserire nel contesto sociale per ottenere risultati migliori nella vita personale, e anche di sapersi immedesimare in ruoli e sentimenti diversi dai propri. Non è prerogativa di qualcuno, benché la possiedano, in particolare, gli attori³³ (Gardner, 1983).

Grazie al contributo di Gardner, Goleman appurò che: «i test che ci hanno tirannizzato quando andavamo a scuola, sono basati su un concetto d'intelligenza limitato, che non trova riscontro nell'autentica gamma di

²⁹L'intelligenza spaziale è quella di Leonardo Da Vinci. La possiedono scultori, pittori, architetti, ingegneri, chirurghi ed esploratori.

³⁰L'intelligenza corporeo-cinestesica è posseduta in particolare da: ballerini, coreografi, sportivi, artigiani.

³¹L'intelligenza musicale è quella propria di Ludwig Van Beethoven. La possiedono prevalentemente i musicisti e i cantanti.

³²L'intelligenza interpersonale è presente in maggior misura in politici, leader, imprenditori di successo, psicologi. Un esempio di quest' intelligenza può essere Barack Obama.

³³L'intelligenza intrapersonale trova un esempio di sé in Jim Carrey.

capacità e di competenze ben più importanti per la vita di quanto non sia il Q.I.» (Goleman, 1996: 109).

Gardner, convinto che non ci sia un numero limitato di capacità umane, ne individua in seguito, circa venti diverse. Tra cui:

- l'intelligenza *naturalistica*: consiste nel saper individuare determinati oggetti naturali, classificarli in un ordine preciso e cogliere le relazioni tra di essi³⁴;
- l'intelligenza *esistenziale*: rappresenta la capacità di riflettere consapevolmente sui grandi temi dell'esistenza, come la natura dell'uomo, e di ricavare da sofisticati processi di astrazione delle categorie concettuali che possano essere valide universalmente,³⁵
- l'intelligenza *interpersonale*, che viene frammentata in quattro abilità distinte: predisposizione alla leadership, capacità d'alimentare le relazioni e di conservare l'amicizia, abilità nel risolvere i conflitti. Successivamente Gardner aggiunge che l'intelligenza interpersonale comprende le capacità di distinguere e di rispondere appropriatamente agli stati d'animo, al temperamento, alle motivazioni e desideri altrui, mentre l'intelligenza intrapersonale è una capacità correlativa rivolta verso l'interno, è il formarsi un modello veritiero ed accurato di se stessi da usare efficacemente nella vita. È quell'intelligenza che permette il riconoscimento del proprio Sé, la chiave per accedere ai propri sentimenti, discriminarli ed attuarli come guida del proprio comportamento nella vita (Gardner, Hatch, 1989).

«Gardner è convinto che le capacità emozionali e di relazione siano fondamentali per affrontare la lotta della vita, ma che nessuna intelligenza è più importante di quella interpersonale» (Goleman, 1996: 115).

Questa affermazione, calata nell'universo scolastico, porta a sostenere che se si trattano i bambini come se tutti fossero uguali si indirizza l'educazione verso un unico tipo di intelligenza; mentre se si cerca di capire quale sia

³⁴L'intelligenza naturalistica è quella propria di Charles Darwin. E' l' intelligenza tipica di biologi, astronomi, antropologi, medici.

³⁵L'intelligenza esistenziale e' tipica dei filosofi e degli psicologi, e in parte anche dei fisici. Un' eccellente intelligenza esistenziale era quella posseduta da Immanuel Kant.

l'intelligenza dominante in ciascun bambino, si può arrivare a personalizzare, individualizzare e intensificare l'educazione in modo molto più proficuo e significativo.

L'insieme delle intelligenze personali definite da Gardner, rimandano all'idea di Intelligenza Emotiva sostenuta da Goleman. Tale concetto risulta particolarmente attraente perché in parte risponde ad un diffuso e vivo desiderio di capire le complessità delle interazioni umane, dall'altra permette a chi lo pratica, di diffondere empatia, e conoscenza in scuole e organizzazioni raggiungendo ottimi risultati nell'ambito delle relazioni sociali e della disciplina in classe. Le emozioni stimolando intensamente il cervello aiutano a recuperare con più facilità le informazioni conservate in memoria; gli studenti emotivamente intelligenti che credono nel supporto e nell'attenzione dei propri insegnanti, risultano essere non solo più diligenti (Skinner and Belmont, 1993), ma anche capaci di valorizzare il proprio lavoro ed ottenere risultati positivi con maggiore frequenza. (Goodnow, 1993).

2.3. La teoria dell'intelligenza emotiva di Goleman

Una persona non vive solo d'intelligenza razionale. Per poter essere consci e giudiziosi occorre integrare un altro tipo d'intelligenza, quella che permette di riconoscere gli stati interiori e di porsi positivamente nei confronti del mondo e della natura. Dunque l'educazione non deve fermarsi allo sviluppo della sola capacità cognitiva, ma deve spingersi oltre. Deve incrementare nel fanciullo le risorse umane fondamentali affinché possa divenire un essere umano nel senso pieno del termine, socialmente realizzato, cosciente e responsabile della propria vita, orientato verso la sua costante evoluzione. È ampiamente diffuso nella cultura sociale, un preconcetto avverso alla vita emotiva, vista essenzialmente come l'artefice di interferenza negativa e di ostacolo nei confronti dei processi valutativi e decisionali. La cultura dell'intelligenza emotiva attesta invece che emozioni e sfera affettiva sono anche e innanzitutto una risorsa.

Nel 1995 Goleman rende popolare il concetto di Intelligenza Emotiva, definendolo come:

«la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare» (Goleman, 1996: 31).

L'Intelligenza Emotiva sarebbe quindi un'insieme di specifiche capacità, fondamentali per ogni essere umano, che possono essere apprese e sviluppate da chiunque, indipendentemente dall'età, sesso, nazionalità, ceto sociale, cultura, credo religioso.

Solo grazie a un buon sviluppo di queste abilità e ad una corretta educazione si può apprendere ad essere emotivamente intelligenti. Utilizzando le emozioni come un patrimonio di ricchezza straordinaria, si impara ad agire coscientemente quindi non più a re-agire vincolati agli altri e agli eventi che si susseguono; essere emotivamente intelligenti porta alla libertà d'azione per scelta.

La scissione emozionale - razionale rimanda alla nota distinzione fra cuore e mente. Ciò che è interessante sottolineare è il fatto che le prese di posizione tese a valutare la giustizia o meno di un particolare evento quando sono sostenute a livello emotivo e non solamente razionale risultano essere maggiormente radicate, decise e certe. Il processo educativo non può e non deve essere un fatto meramente intellettuale e tanto meno un fatto istintivo ed immediato ma un processo capace di annullare questo antagonismo, facendo confluire in esso la reciprocità tra intelligenza ed emotività.

Come è possibile incanalare l'emozione verso un fine concreto e produttivo? Goleman risponde a tale quesito individuando cinque funzioni che compongono l'intelligenza emotiva.

- *Conoscenza delle proprie emozioni*: ovvero l'autoconsapevolezza, la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui esso si presenta. Parafrasando lo psicologo Mayer (1990: 188), «essere consapevoli di sé significa essere consapevoli sia del nostro stato d'animo che dei nostri pensieri su di esso». L'autoconsapevolezza è fondamentale oltre che per la comprensione psicologica, anche per un incremento educativo. I cinque sensi, raccolgono

ininterrottamente una miriade di informazioni, ma solo una piccola parte di esse è resa cosciente dall'essere umano. Stando alle teorie di Freud (1915) buona parte della vita emotiva è inconscia e spesso molti dei sentimenti che investono l'individuo non raggiungono l'autoconsapevolezza. Ne consegue che in alcuni casi, le reazioni emotive rispondo al fatto di aver prestato attenzione solo a determinate informazioni, trascurandone molte altre rilevanti. Per raggiungere una più attenta autoconsapevolezza è necessario allargare il focus delle informazioni d'analizzare, in modo tale da riuscire a ridurre l'impatto di uno stato d'animo negativo diventando più competenti nella condivisione sociale delle emozioni.

- *Controllo delle emozioni*: ovvero la capacità di controllare gli stati emotivi per far sì che siano appropriati agli eventi che si presentano. Tale capacità è stata definita da alcuni filosofi dell'età antica, *temperantia* che indica l'equilibrio, non la soppressione delle emozioni. Ogni sentimento ha un suo significato. L'arte di tranquillizzare e confortare se stessi, è una capacità fondamentale nella vita. Winnicott l'ha definita come uno degli strumenti psichici più essenziali. Solo un educatore capace di sperimentare un controllo sano delle emozioni può sollecitare una competenza analoga nel soggetto in età evolutiva. È il rapporto tra emozioni positive e negative che determina lo stato di benessere di un individuo. I sentimenti duraturi, troppo intensi insidiano la stabilità, quell'equilibrio interiore che dovrebbe essere sempre presente e possono far sfuggire il controllo generando reazioni istintive. La conoscenza più approfondita del proprio sé e delle emozioni ad esso correlate rende capaci di gestire in maniera più proficua gli stati emotivi.
- *Motivazione di se stessi*: ovvero il motore interno che spinge a mettere in atto tutta una serie di comportamenti che consentono il raggiungimento di uno scopo prefissato. Si è visto che il saper riconoscere e controllare le emozioni sono abilità necessarie per incanalare le stesse verso un fine prolifico. In ogni istituzione

sociale, scolastica ed educativa, per far sì che i bambini arrivino agli obiettivi stabiliti, è di fondamentale importanza stimolare la loro motivazione sin dall'età evolutiva e l'Intelligenza Emotiva è l'atteggiamento più produttivo in questa direzione. Emozioni negative forti, dirigono l'attenzione della persona sulle sue preoccupazioni interferendo negativamente con la possibilità di concentrarsi su ulteriori richieste mentre pensieri entusiasmanti e di piacere portano la persona ad attivarsi per la realizzazione di ciò che vuole ottenere. In questo senso «l'Intelligenza Emotiva è un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre, di volta in volta facilitandone l'espressione o interferendo con esse» (Goleman, 1996: 83).

Spesso i bambini non riescono a raggiungere il massimo del risultato pur sapendo perfettamente quello che devono fare e possedendo le capacità necessarie per poterlo fare. Ciò che i fanciulli pensano di loro stessi attiva processi cognitivi, motivazionali ed affettivi che influenzano le azioni che dovranno svolgere. Entra in gioco il senso di autoefficacia ovvero ciò che si crede di poter ottenere coi propri mezzi a disposizione, indipendentemente dalle abilità possedute. L'autoefficacia, regola il comportamento, interviene energicamente sulle preferenze degli obiettivi e guida le azioni che saranno scelte per il loro raggiungimento.

- *Riconoscimento delle emozioni altrui*: ovvero l'empatia, che come si è visto in precedenza è la capacità di sentire dentro, di avvertire lo stato emotivo di chi ci sta accanto. Per essere empatico, il soggetto deve essere decisamente recettivo in modo da poter ricevere i sottili segnali emozionali emessi dall'altra persona e mimarli nel proprio cervello emozionale.

Si tratta di ascoltare i vissuti emotivi non appartenenti al proprio sé, di rispecchiarli, di comprenderli mentalmente e se necessario, di metterli in parola. Sentirsi ascoltati da un punto di vista emotivo dalla persona che si ha accanto può essere di grande aiuto. È fondamentale per un bambino sapere che le sue emozioni incontrano la comprensione dell'altro, che sono accettate e ricambiate in quel processo che Stern chiama "sintonizzazione".

La possibilità di comprendere i sentimenti e le emozioni altrui si lega alla capacità di leggere i messaggi comunicativi non verbali. È molto difficile verbalizzare le proprie emozioni, per questo devono essere recepite attraverso segni quali: il tono della voce, i gesti e altri canali non verbali. Come si vedrà più approfonditamente nel successivo capitolo, questa abilità dovrà essere alla base della professionalità di ogni insegnante ed educatore. Attraverso il corpo l'insegnante veicola messaggi agli alunni, il proprio pensiero su di loro. Quindi la conoscenza della propria espressività corporea diventa fondamentale al fine di evitare la trasmissione inconsapevole di messaggi negativi che inevitabilmente vanno ad intaccare l'autostima degli alunni. Allo stesso tempo l'insegnante deve imparare a conoscere i messaggi corporei degli alunni per guidarli all'espressione sempre più consapevole di sensazioni ed emozioni, aiutarli a ridurre la propria frustrazione, prevenire problemi comportamentali e il processo acquisitivo (Dewhurst, 1991; Meyer, 1990). Uno degli strumenti più potenti che un insegnante ha a sua disposizione per favorire l'apprendimento in classe è proprio la capacità di leggere il linguaggio corporeo suo e dei suoi studenti. Comunicare è qualcosa che si spinge oltre la semplice possibilità di parlare, implica la capacità di entrare nel mondo dell'altro ed essere disponibili a far entrare l'altro nel proprio mondo. Una comunicazione davvero efficace esige capacità imprescindibili quali l'attenzione, l'ascolto e la comprensione delle ragioni, delle idee e dei sentimenti di coloro con i quali si entra in relazione. La capacità di captare i segni non verbali non è cosa semplice, soprattutto se si pensa al fatto che le persone possono non far corrispondere le loro parole alle emozioni che effettivamente provano, gli essere umani sono abili nel mascherare con le parole le emozioni, ma il linguaggio del corpo può far trapelare messaggi emotivi evidenti. L'empatia si basa anzitutto sull'autoconsapevolezza, nel senso che «più siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più saremo abili anche nel leggere i sentimenti degli altri» (Goleman, 1996: 45).

- *Gestione delle relazioni*: ovvero la capacità di interagire positivamente con le persone, di trattare con efficacia le interazioni, i conflitti, i problemi comunicativi e relazionali con gli altri. Si tratta

di un'abilità molto importante che aumenta la competenza sociale e professionale, dal momento che ogni significativa relazione educativa presenta quotidianamente conflitti e problemi. Nell'attività scolastica, nel lavoro collettivo e nell'intervento educativo affrontare i conflitti che coinvolgono nei modi più vari i bambini e gli adolescenti è incombenza quotidiana ed ineludibile e l'Intelligenza Emotiva può aiutare l'insegnante, l'educatore e l'operatore nel gestire questo compito. Se si vuole entrare in sintonia con gli altri, per gestire le emozioni del prossimo, bisogna aver sviluppato in precedenza una buona padronanza di sé, essere coscienti dei propri sentimenti e aver trovato una certa calma interiore. Lo stesso Goleman definisce "un'arte raffinata delle relazioni" la capacità di gestione delle relazioni interpersonali, dove tale arte richiede la maturità di autocontrollo e di empatia. Solo così emerge l'abilità sociale la quale permette all'individuo di andare d'accordo, di trovarsi bene nelle relazioni intime, di ispirare ed influenzare gli altri, facendo sentire chi ci sta vicino sempre a proprio agio. Goleman ipotizza che l'I.E. al contrario del Q.I., possa essere acquisita e sviluppata in qualsiasi fase della vita e aggiunge che si potenzia quanto più si è consapevoli degli stati d'animo, si è propensi all'ascolto e all'empatia (Goleman, 1996).

L'intelligenza Emotiva è dunque la capacità di incanalare l'energia delle emozioni con efficacia, non è il libero sfogo dei sentimenti. Ricerche condotte a partire dall'ultimo periodo degli anni '90 hanno appurato quanto questa intelligenza sia un fattore valutativo dell'efficacia personale umana; basti pensare che più del 50% della performance scolastica, lavorativa o familiare è definita dalle capacità emotive che ogni persona possiede. Per questo è di basilare importanza far apprendere ai bambini ad utilizzare le emozioni per scelte importanti, a gestirle e gestire quelle di chi gli sta attorno. L'aspetto più importante dell'Intelligenza Emotiva è che può essere appresa, non rappresenta un fattore determinato geneticamente come l'intelligenza razionale. Essere coscienti delle emozioni e saperle integrare con la parte cognitiva, aumenta la conoscenza dell'individuo e le sue

capacità relazionali. Si provi ad immaginare come potrebbe migliorare l'esistenza di un fanciullo una volta acquisita la capacità di gestione emozionale: stress, stati d'ansia e variabili emotive che fluiscono agevoli nel loro animo otterrebbero un domatore capace di evolverle in energia positiva per sé e per gli altri.

Molti dati confermano che individui con competenze sul piano emozionale, si trovano avvantaggiati in tutti i campi della vita, in quanto hanno una maggior probabilità di essere persone efficaci e contente.

«Incoraggiando i bambini a sviluppare la gamma completa delle abilità delle quali essi effettivamente attingeranno per aver successo o semplicemente per essere soddisfatti di ciò che faranno, così la scuola diventa davvero educazione alla vita» (Goleman, 1996: 127).

Goleman arriva a stabilire che l'Intelligenza Emotiva predice il successo nella sfera personale, nel lavoro e nella scuola.

L'immagine che segue (Fig.5) è una rappresentazione delle implicazioni che l'Intelligenza Emotiva ha nella vita delle persone: l'unione di cuore e mente, permette di avere una vita più positiva e soddisfatta anche in ambito familiare, migliora l'apprendimento scolastico, è utile ai medici nel rapporto con i pazienti in quanto permette di entrare maggiormente in sintonia.

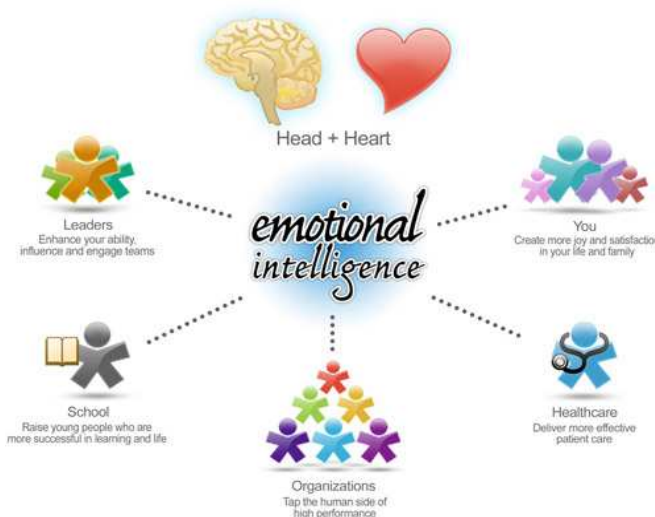


Fig. 5 Il benessere dell'intelligenza emotiva nella vita delle persone

2.4. Metodologie per potenziare l'Intelligenza Emotiva

Gottman ritiene che: «i ricercatori hanno scoperto che, ancor più del vostro Q.I., sono la vostra consapevolezza emotiva e la vostra capacità di gestire le emozioni a determinare il vostro successo e la vostra felicità in tutti i settori della vita, inclusi i rapporti familiari» (Gottman, 1997: 78).

Le emozioni più che derivare da ciò che accade, derivano dal modo in cui l'uomo interpreta e valuta l'accaduto, scaturiscono dalle considerazioni che si fanno sugli eventi. I genitori e non di meno gli educatori, devono essere una sorta di allenatori emotivi, cioè persone in grado di stimolare emotivamente i fanciulli al fine di renderli maggiormente disposti all'apprendimento. Normalmente i bambini tendono ad emulare gesti e modalità adottate dai loro genitori o da chi meglio li circonda. Se l'adulto ha una buona gestione delle emozioni e risolve le problematiche con ottimismo, con molta probabilità anche il bimbo che osserva, imparerà a comportarsi nello stesso modo; ovviamente ciò non può accadere se il bambino non comprende la situazione che osserva, perciò deve essere supportato emotivamente per riuscire a capire cosa sta accadendo. Diventa quindi di fondamentale importanza assumere il suo punto di vista: ciò che agli occhi di un adulto può sembrare banale e senza senso, per un bambino potrebbe essere tutt'altra cosa; quindi da adulti, per favorire una positiva educazione emotiva, è necessario mettersi nei panni del bambino e pensare come potrebbe vedere e percepire una determinata azione o cosa.

Un modo per potenziare l'Intelligenza Emotiva potrebbe partire dall'incrementare il vocabolario emotivo dei bambini, aiutandoli a dare un nome opportuno alle emozioni nell'istante stesso in cui si stanno manifestando. È fondamentale assisterli per fargli capire sin dal primo momento cosa gli sta occurring in senso emotivo, perché soprattutto se molto piccoli, non saranno in grado di riuscire a cogliere ciò che stanno provando. Si provi ad immaginare ad esempio, che improvvisamente accada qualcosa che susciti nel bambino paura: il suo battito cardiaco comincerà ad accelerare, sentirà la necessità di nascondersi e di fuggire cercando lo sguardo del genitore nel tentativo di per capire se anche lui si trova nelle medesime condizioni e di conseguenza sapere come comportarsi. A quel

punto è basilare tranquillizzarlo spiegandogli che quello che ha provato è un'emozione che si chiama paura che è un qualcosa di assolutamente normale e che a tutti capita di spaventarsi. Dare il nome alla sensazione vissuta è quindi, di estrema importanza perché aiuta meglio il piccolo a distinguere le emozioni, mettendolo nella condizione di esprimere più specificatamente il suo stato d'animo, puntualizzando il giusto sentimento provato in quella circostanza. Il bambino prenderà coscienza di ciò che gli accade e sarà a questo punto possibile spiegargli che parlare di ciò che si prova permette di capire meglio le situazioni che generano determinati stati d'animo.

Una volta che il bambino ha ampliato il suo vocabolario emotivo è bene cominciare ad insegnargli a comprendere le cause all'origine delle emozioni evidenziando che generalmente queste sono suggestionate dalla mente e sono il frutto del pensiero e dell'immaginazione. In questo modo il bambino diventa cosciente del fatto che, dal modo in cui si pensa, scaturisce il modo di sentirsi, mettendosi così in una condizione tale da non essere più in balia degli eventi esterni ma bensì parte attiva e non passiva di tale accadimento. Seguendo questa linea di sviluppo emotivo bisognerà successivamente preparare il piccolo al riconoscimento dei pensieri che provocano emozioni negative ed intense per far sì che riesca a gestirli al meglio e trasformarli in atti positivi dal punto di vista formativo personale. Così facendo si orienterà il bambino verso una serie di pensieri sempre più positivi, gioiosi, entusiasti, sereni; che incideranno positivamente sulla sua autoefficacia rendendolo capace di affrontare in maniera costruttiva le problematiche nelle quali si imbatte. Se il bimbo ha una buona autostima, sarà in grado di affrontare meglio i problemi e le tensioni quotidiane; maturerà un buon giudizio sulle proprie capacità e sul proprio valore e non demorderà facilmente ma insisterà nella buona riuscita di un compito. Saper apprezzare i risultati ottenuti fa accrescere il senso di compiacenza e una maggiore fiducia in se stessi³⁶.

³⁶ Tutte le proposte per lo sviluppo emotivo dei bambini, sono ampiamente spiegate tramite una serie di giochi reperibili all'interno di un testo molto interessante intitolato: *Giocchi e attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*, di Mario Di Pietro e Dacomo Monica, 2007, Centro Studi Erickson.

Perché ci sia un buon allenamento emotivo, debbono esserci le seguenti condizioni:

- avere la consapevolezza di essere un esempio per il più piccolo e di tenere sempre presente che i bimbi emulano unicamente quello che vedono fare dal proprio educatore;
- riguardarsi dall'esprimere reazioni emotive incontrollate di fronte ad un'emozione provata dal bambino (mettersi nei panni dell'educando);
- non svalutare le emozioni dei più piccoli, ma anzi sostenerle e rinforzarle, reagendo in modo tale da appagare le loro esigenze pratiche, perché così si creeranno le condizioni presupposte per un buon apprendimento emotivo.

Alfabetizzare emotivamente non è un processo nel quale l'adulto impone le sue emozioni, ma è un processo di acquisizione che porterà verso un'autoregolazione delle emozioni stesse. Il bambino diventerà infatti capace di dominare la sua emotività e non viceversa, massimizzando il suo benessere psichico anche dove la situazione è sgradevole.

I bambini che imparano a gestire le proprie emozioni ed hanno un maggior controllo sui loro istinti, tollerano meglio le situazioni stressanti, imparano a comunicare meglio i propri stati emozionali e sviluppano più adeguatamente relazioni positive con la famiglia e gli amici; ottengono più successo a scuola, nel futuro lavoro e nella vita (Elias, Weisberg, 2000).

2.4.1. L'insegnante emotivo e l'uso delle tecnologie nella didattica

Insegnare non è un esercizio dove bisogna dimostrare la propria sapienza e tanto meno è un palcoscenico in cui vantare il proprio potere. Istruire è tramandare una tecnica, una conoscenza, un criterio ad un allievo. La divulgazione deve avvenire tra due persone con vicendevole intesa, in quanto un alunno non è un registratore in cui tutto ciò che gli si grava permane tale e quale a come viene inciso. Fatta questa premessa si potrebbe definire l'insegnante emotivo come colui che è propenso ad assumere un atteggiamento interamente al servizio dell'allievo invece di essere un semplice fornitore di schemi preconfezionati, equivalenti per tutti senza nessuna distinzione. Il docente emotivo deve prestare attenzione ai desideri

degli alunni, deve trasmettere fiducia e gratitudine in tutte le relazioni di aula. L'uomo non è un sacco vuoto e passivo che può essere riempito e plasmato così come si desidera. Né, tanto meno, è un robot che possa essere composto dall'esterno in maniera modulare.

Il maestro ha ben presente dove vuole arrivare e soltanto captando gli stati d'animo, i desideri e quello di cui hanno bisogno i propri alunni potrà far realtà della sua visione.

Si può definire "emotivo", un insegnante in grado di promuovere lo sviluppo e l'apprendimento dei propri alunni evitando di ridurre alla sola valutazione numerica il giudizio dello studente.

È infatti necessario parlare ai bambini delle aspettative che si ripongono in loro, in modo tale da ridurre le paure, la timidezza e la riluttanza che provano nei confronti del cambiamento, poiché esso è sempre possibile se voluto. Non sempre questi mutamenti sono facili, si può sbagliare più volte ma solo in questo modo i bambini imparano a crescere considerando i propri errori come un'esperienza da cui trarre beneficio.

Per i fanciulli è necessario se non vitale, essere considerati e dunque allo stesso tempo ascoltati. Tuttavia un elemento fondamentale nel ruolo dell'insegnante è certamente la credibilità: è infatti importante che la classe riconosca che i valori personali trasmessi dal maestro si rispecchiano chiaramente e senza alcun vacillamento nelle sue azioni, in quanto difficilmente può essere considerato un esempio per loro se agisce in maniera differente da quanto sostiene debba essere fatto. La credibilità è strettamente collegata alla stima e può essere considerata la chiave di tutte le relazioni personali che vengono azionate in aula. È quindi fondamentale che gli atti, gli atteggiamenti e le azioni riflettano del tutto chiaramente le teorie e i valori espressi con le parole.

Questo tipo di docente organizzerà situazioni d'apprendimento attuando strategie didattiche che tengano conto delle caratteristiche degli studenti, attraverso lavori mirati di gruppo ed individuali, per incanalare i giovani verso un apprendimento autonomo che aumenterà la loro motivazione facendogli scoprire un piacere ed un'applicabilità delle conoscenze acquisite, nella realtà della loro vita quotidiana. Riuscirà inoltre a instaurare

quella armonia necessaria a far coesistere differenti caratteri in un buon clima di armonia e rispetto. Nel raggiungimento dei suoi obiettivi, l'insegnante potrà servirsi di diversi materiali (quali lavagne digitali, computer, internet) e metodi (apprendimenti di gruppo, disposizione dei banchi), finalizzati a rendere la lezione il più interessante ed attiva possibile. Qui entra in gioco la tecnologia didattica, che fornisce un modo nuovo di progettare attuare e valutare l'intero processo d'insegnamento e di apprendimento tenendo conto delle risorse tecniche e delle interazioni umane. In questo modo si attua una didattica finalizzata all'acquisizione di capacità attraverso la strutturazione di percorsi individuali maggiormente aderenti alle caratteristiche personali di ogni studente. Le tecnologie consentono infatti di sviluppare in ogni alunno le proprie competenze valorizzando le capacità, le esperienze e le conoscenze già possedute. Stimolano inoltre il lavoro collaborativo che determina discussioni indispensabili, attraverso le quali, ognuno manifesta il proprio pensiero e punto di vista. Il confronto con posizioni diverse dalle proprie, esige una buona capacità di interazione con l'altro rispettosa ed onesta. In questo senso le tecnologie, attraverso il lavoro cooperativo possono contribuire ad allenare e sviluppare ulteriormente l'intelligenza emotiva indispensabile per collaborare proficuamente al fine di raggiungere un obiettivo comune.

L'insegnante emotivo essendo dotato di un'ottima empatia riesce efficientemente a gestire lo spazio relazionale attraverso un atteggiamento rispettoso nei confronti degli alunni; è disposto a riconoscere i propri errori e soprattutto è capace di prestare attenzione a tutti gli alunni senza prediligerne alcuni in particolare. È inoltre disponibile a prestare il proprio aiuto quando necessario, a sostenere e incitare i ragazzi ad essere indipendenti e ad organizzare il proprio apprendimento, promuove ed orienta i lavori di gruppi e cosa importantissima, apprende con gli alunni. Da ciò si evince infine che un buon insegnante non è colui che possiede solamente un'alta competenza disciplinare, ma colui che ammettendo anche le sue lacune (o come afferma Socrate³⁷, sapendo di non sapere) riesce a

³⁷ Platone, Apologia 399-338, cc. 23-24.

stimolare curiosità, interesse, spirito investigativo nei ragazzi spingendoli ad approfondire autonomamente un possibile argomento.

Un'indagine condotta nel 2009 su tre classi di terza media, con studenti tredicenni, nella scuola Strozzi di via Era, a Genova, ha evidenziato quali caratteristiche dovrebbe avere un buon insegnante. Agli studenti è stato quindi chiesto di appuntare dieci aspetti fondamentali che secondo loro contraddistinguerebbero un insegnante di qualità. I termini da loro evidenziati sono stati estremamente interessanti³⁸, perché hanno permesso di delineare l'immagine di quello che viene definito "insegnante emotivo". In classe i docenti ancor prima della cultura, delle discipline, tramandano il loro modo di essere e rapportarsi con il sapere. L'interesse o il rigetto degli allievi per una dottrina scolastica può abbondantemente essere influenzato dall'interesse o dal rifiuto nei confronti della persona docente e del suo metodo.

La società sta subendo grandi trasformazioni nella vita quotidiana di tutti gli uomini per la diffusione delle nuove tecnologie, dunque anche i bambini, si trovano ad affrontare nuove sfide. Considerati i grandi progressi tecnologici l'educatore si trova ad affrontare la sfida di rompere i limiti della formazione dei bambini e di costruire i rapporti fra le nuove tecnologie, l'insegnamento e l'apprendimento. Queste caratteristiche favoriscono una serie di possibilità per rendere l'apprendimento più attraente, ma devono essere pienamente coinvolte negli obiettivi educativi che l'insegnante vuole raggiungere. Si sta sempre più andando verso un vero e proprio cambio di paradigma educativo.

La mente funziona sulla base di criteri, di norme, che attivano sempre gli stessi meccanismi e il linguaggio è la sua regola. Piaget, parla di schemi (1937). Quando si apprende qualcosa di nuovo lo assimiliamo a un criterio di pensiero già esistente a uno schema che già possediamo. Se non esistesse tale norma la nuova realtà apparirebbe incomprensibile e oscura. Questi schemi di regole e norme che regolano il pensiero sono veri e proprio

³⁸I termini utilizzati dagli studenti per definire un insegnante di qualità sono: gentile, generoso, ti ascolta, ti incoraggia, ha fede in te, sa mantenere il segreto, ama insegnare ai ragazzi, ama le materie che insegna, impiega tutto il tempo necessario per spiegarti le cose, ti aiuta quando sei in difficoltà, ti dice come vai, ti lascia parlare, non ti trascura, tiene conto delle tue opinioni, ti fa sentire bravo, tratta tutti in modo giusto, ti difende, dice la verità, sa perdonare.

paradigmi. Quando avviene un cambio di paradigma come quello che attualmente sta abbracciando l'intera umanità, bisogna cominciare a modificare i criteri cognitivi in modo tale da assimilare nella mente la nuova conoscenza. I giovani d'oggi, nascono e sviluppano le loro abilità cognitive nell'ambito di questo nuovo paradigma che prende forma a partire dallo sviluppo e dalla diffusione sempre più considerevole delle tecnologie. All'interno di questo panorama ritorna in tutta la sua importanza la questione della pratica educativa, l'atteggiamento del docente e il suo grado di preparazione e abilità nell'utilizzare la tecnologia digitale nel campo dell'istruzione. Sono questioni che determinano l'efficacia della costruzione della conoscenza. Quindi anche l'educazione deve cominciare a rivedersi e ritrasformarsi per adattarsi meglio al cambiamento in atto e fornire alle società emergenti, persone in grado di essere veri cittadini del mondo capaci di convivere e rapportarsi in maniera critica e problematica, con la nuova società tecnologica e della conoscenza.

Capitolo 3

L'intelligenza emotiva nelle tecnologie di gruppo

Il presente capitolo si propone di effettuare un'analisi dell'attuale realtà educativa condizionata dall'avvento della nuova tecnologia che inevitabilmente la globalizzazione ha apportato in questi anni del XI secolo. I cambiamenti culturali nella società contemporanea sono strettamente legati alle tecnologie dell'informazione. Queste innovazioni, come si avrà modo di vedere, determinano un impatto significativo non solo sulla produzione di beni e servizi, ma in modo particolare, sulla dimensione relazionale, sociale e dell'apprendimento.

L'utilizzo della tecnologia fin dalla più giovane età e l'abitudine pervasiva ad utilizzare la TV come principale canale di informazione/divertimento hanno portato ad una modifica sostanziale dei circuiti neurali nei soggetti in formazione: in particolare ad un ipertrofico sviluppo del sistema nervoso automatico³⁹, e ad un conseguente iposviluppo del sistema nervoso volontario⁴⁰. Ne consegue che la conoscenza degli insegnanti relativa alle modalità di apprendimento del sistema nervoso automatico e l'utilizzo di questo nella stimolazione dell'apprendimento scolastico diventano elementi fondamentali da tenere in considerazione.

Il sistema nervoso automatico apprende solo per immagini-esperienze, e si attiva solo quando valuta una cosa interessante o divertente. L'azione che ne consegue è eseguita con disinvoltura, senza la necessità di un pensiero vigile e attento. Si tratta di una modalità d'agire dapprima volontaria che dopo

³⁹ Il sistema nervoso automatico ha l'obiettivo di mantenere l'uomo nello stato migliore d'equilibrio possibile (benessere) sia a livello fisico che emotivo e mentale e mira a spronare l'individuo nella realizzazione del suo potenziale (equilibrio-benessere emotivo-mentale). Governa circa il 90% del processo di apprendimento e decisionale e non ci si accorge del suo funzionamento perché avviene sotto il livello della consapevolezza. Il sistema automatico umano funziona come quello degli altri animali; è dotato di un radar molto sensibile per cogliere possibili segnali di minaccia: l'amigdala; gestisce capacità emotive quali percettività, intuitività, pre-vision, sensibilità interpersonale; comprende solo immagini-esperienze; apprende solo per imitazione ed emulazione (neuroni specchio); dialoga con il sistema volontario per lo più attraverso il linguaggio delle emozioni; è in grado di produrre immagini mentali.

⁴⁰ Il sistema nervoso volontario proprio solo dell'uomo, ha l'obiettivo di spronare al miglioramento continuo e si lega alla dimensione della consapevolezza infatti ci si accorge quando lo si usa perché la sua attivazione costa sforzo, fatica, concentrazione. Gestisce la maggior parte delle informazioni cognitive, emotive quali: perseveranza, determinazione, volontà realizzativa, focalizzazione, resistenza. L'apprendimento scolastico si basa pressoché quasi esclusivamente sull'utilizzo del sistema nervoso volontario che consente di trarre insegnamento dalle esperienze, di elaborare ragionamenti e modelli interpretativi, di produrre immagini mentali e di gestire la resistenza al cambiamento.

svariate ripetizioni, si automatizza⁴¹ e viene immagazzinata stabilmente nella memoria.

Il sistema nervoso volontario invece, apprende per pensieri-parole-elaborazioni concettuali. L'azione che s'innesci è regolata nei dettagli da una rappresentazione mentale cosciente, la quale pensa costantemente alle varie fasi, ai movimenti parziali dell'intero gesto.⁴²

La metodologia didattica fondata sul prioritario utilizzo o studio del libro è in perfetta sintonia con la modalità d'azione propria del sistema volontario, ma difficilmente comprensibile da quello automatico. Se è vero che, attualmente, per i ragazzi il principale ed abituale canale di apprendimento è quello governato dal sistema automatico, si può facilmente intuire quanta difficoltà essi sperimentino ad apprendere in situazioni che privilegiano una didattica basata prevalentemente sulla stimolazione del sistema volontario: è come se si chiedesse ad un mancino di utilizzare la mano destra per scrivere e viceversa.

Le neuroscienze hanno posto in evidenza in maniera decisiva, la neuroplasticità del cervello umano vale a dire, l'idea secondo la quale ad un frequente utilizzo di determinati circuiti neuronali corrisponderebbe un loro maggiore sviluppo e una maggiore tendenza istintiva ad utilizzarli.

Tale constatazione porta a ritenere che l'ipersviluppo del sistema automatico, fortemente sollecitato dall'impiego di tecnologie, abbia in qualche modo rallentato il normale sviluppo del sistema volontario impegnato nella gestione delle facoltà cognitive quali la capacità di analisi, sintesi, estrapolazione concettuale⁴³. Da ciò ne consegue che la metodologia didattica fondata sull'utilizzo del sistema volontario, tradizionalmente diffusa nella scuola, è chiamata a modificare se stessa per meglio adeguarsi alle nuove modalità di apprendimento basate sull'utilizzo del sistema nervoso automatico, e solo successivamente, ad aprire le porte a quello volontario.

⁴¹ Un esempio di tale automatismo è fornito dalla guida di un'automobile: con il passare del tempo non si pensa più a tutte le azioni necessarie a far sì che la macchina si metta in movimento, ma queste vengono innescate automaticamente magari mentre si ascolta la musica, si guarda il navigatore ecc.

⁴² Sempre rifacendosi all'esempio precedente, le prime volte che si guida il cervello deve pensare a tutto e nei minimi dettagli, come togliere il freno a mano, mettere la cintura, lasciare la frizione e schiacciare l'acceleratore ecc.

⁴³ Tratto dall'articolo "Dimensione energetica-emotiva e motivazione allo studio" di Grassi A.

In questo senso l'utilizzo della tecnologia favorisce l'acquisizione di una conoscenza che prende avvio prevalentemente, dalla presenza di immagini che, più facilmente imprimibili nella mente, sollecitano curiosità ed interesse spingendo alla ricerca volontaria di ulteriori informazioni connesse, stimolando la parte volontaria del sistema nervoso.

La tecnologia è ormai diventata parte integrante e irrinunciabile della vita privata e professionale e il fatto che le giovani generazioni siano in grado di utilizzarla con facilità e disinvoltura non rappresenta un elemento negativo. Il primo problema che si pone è sostanzialmente quello di dover fornire alla base, un adeguato supporto educativo che sia capace di sollecitare e veicolare quel pensiero critico e problematico indispensabile per avvicinarsi al tecnologico in maniera positiva e consapevole.

Il secondo problema da affrontare è quello di trovare idonee strategie che consentano di stimolare l'apprendimento dei contenuti didattici dati, attraverso una metodologia didattica che dal cognitivo riesca a transitare all'esperienziale.

Nel corso del seguente capitolo si dimostrerà come l'utilizzo in campo educativo, di quelle che vengono definite "Tecnologie di gruppo" (Parmigiani, 2009) riescano a rispondere in maniera incisiva ai precedenti interrogativi mettendo in evidenza le ricadute positive che il loro impiego determina non solo a livello delle capacità cognitive ma anche di quelle emotive generando un considerevole incremento dell'intelligenza emotiva.

3.1. Una riflessione sulla società globale e complessa

L'introduzione di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) è ancora abbastanza limitata nelle scuole italiane, anche se negli ultimi anni si sta provvedendo a "tecnologizzare" le strutture scolastiche in modo tale da offrire notevoli opportunità per l'accesso, la circolazione e l'utilizzo di informazioni e di strumenti nuovi per sostenere complessi processi di apprendimento necessari per far fronte alle richieste della nuova società della complessità e della conoscenza.

L'educazione scientifica e tecnologica per tutti è una sfida in corso, particolarmente importante data la necessità di contribuire alla formazione di cittadini idonei ad agire riflessivamente in una società segnata da continui

cambiamenti scientifici e tecnologici e per questo definita, in ogni settore del sapere e dell'agire, dal metaparadigma della complessità. La società attuale infatti, ha costruito il proprio volto seguendo questo paradigma e rendendo dunque complessa la forma mentis (si parla di intelligenza complessa o plurale soprattutto in seguito alle riflessioni di Gardner) dei soggetti e perfino la loro identità. La complessità si è delineata come la struttura del presente e, forse, il suo stesso senso. L'attuale società si presenta come un mondo reticolare costituito da relazioni intrecciate, in cui ogni evento può e deve essere sottoposto a letture plurali e dismorfiche. La capacità di distinguere e rendere comunicanti aspetti diversi di una medesima realtà è subordinata al fatto che il pensiero acquisisca una capacità dialogica in grado di connettere logiche e principi differenti in una unità, senza che la loro specificità si dissolva nell'unità stessa (Cambi, 2008). La conquista del pensiero multidimensionale e della capacità dialogica nel percorso difficile verso la scoperta della complessità, diventa obiettivo irrinunciabile per lo stesso sviluppo futuro della convivenza democratica del pianeta.

La scuola per affrontare in generale le sfide poste dalla società della complessità deve porsi come obiettivo prioritario quello di educare a pensare in maniera critica e complessa cioè sviluppare una conoscenza della conoscenza che guardi se stessa mentre conosce e mentre agisce cioè mentre costruisce le proprie strutture e domini cognitivi. L'educazione alla complessità insegna a pensare il soggetto come interconnesso alla conoscenza che produce. La consapevolezza della parzialità dei punti di vista correlati alla necessità di definire cosa e come guardare sulla base di particolari scelte metodologiche consente al soggetto di tenere conto della pluralità e della legittimità di altri sguardi interpretativi e della necessità di pensarli insieme, attraverso la circolarità ricorsiva del pensiero complesso (Gardner, 1993).

Gardner sostiene dunque che: «il vero, il bello e il buono insegnato a scuola deve necessariamente avere implicazioni sociali affinché i giovani riescano a mettere a frutto le proprie conoscenze attivandosi per modificare al meglio le loro condizioni di vita» (Gardner, 1993: 41).

Le nuove tecnologie si inseriscono in questo progressivo processo di acquisizione di conoscenza ed emancipazione offrendo le opportunità per maturare competenze identificabili non più come gli esiti dell'unica prova standard somministrata a tutti gli studenti (Q.I.), ma come l'esito di un processo in cui ognuno viene valorizzato in base alle proprie risorse e potenzialità.

L'uso degli strumenti multimediali è e sarà in futuro un veicolo di informazioni sempre più immediato ed efficace attraverso il quale i ragazzi potranno confrontarsi ed utilizzare conoscenza, cultura e tradizioni del mondo intero.

3.1.1. Il rapporto tra globalizzazione ed educazione e il ruolo delle tecnologie

Con il termine globalizzazione ci si riferisce alla diffusione globale di strutture e processi di produzione che determinano una nuova divisione internazionale del lavoro.

Si tratta di un fenomeno che presenta aspetti di carattere molto diverso, non soltanto economico, ma politico, sociale e culturale.

Morin (2002) avverte come, oggi, la globalizzazione possa essere vista essenzialmente come l'emergenza ineguale e caotica di un embrione di società-mondo, che può sfruttare una rete di comunicazioni di cui nessuna società ha potuto avvalersi nel passato e che ha permesso l'emergere di correnti multiple transculturali che irrigano e che costituiscono una quasi-cultura planetaria.

Globalizzazione significa in sostanza che, oggi più che mai, i gruppi e le persone si relazionano direttamente attraverso le frontiere, senza l'intervento del governo. Ciò accade, in parte, grazie alle nuove tecnologie e in parte, perché gli Stati si sono resi conto che la prosperità si ottiene più facilmente se si liberano le energie creative delle persone invece che reprimerle. Questo processo consiste in un'integrazione, in uno sviluppo economico, sociale, culturale e politico tra i diversi paesi; in una crescita economica più rapida con più elevati standard di vita e maggiori opportunità.

Il termine "globalizzazione" è stato coniato circa vent'anni fa ad indicare quel processo di progressiva integrazione ed internazionalizzazione delle

attività economiche e di sviluppo delle strategie più efficienti per la loro espansione. Attualmente il termine indica prevalentemente una condizione, uno *status* ben preciso in cui le persone coabitano in un mondo che si è liberato dai confini dove qualsiasi informazione, luogo, è subito reperibile e raggiungibile. Colui che è globalizzato, potenzialmente può arrivare ovunque, la tecnologia non conosce confini. In quest'ottica, la globalizzazione può dunque essere considerata come l'esito degli sviluppi tecnologici e scientifici che si sono susseguiti prevalentemente in relazione ai mezzi di trasporto e di telecomunicazione, riducendo le distanze del mondo.⁴⁴

L'uomo oggi si trova in un periodo di pluralismo economico, scientifico-tecnologico, politico e culturale nel quale tutto è velocizzato e dove spariscono le categorie di spazio e tempo. Le discipline umanistiche sono tormentate da una forte crisi di valori e di orientamento che investe particolarmente il settore educativo. La pedagogia e la didattica in particolare, si trovano a dover fronteggiare urgenze sociali differenti per le quali sono chiamate a trovare strategie necessarie al fine di assicurare una progressiva formazione che dal singolo si estenda all'intera società, nel rispetto dell'umanità propria dell'unicità e irripetibilità di ogni uomo.

All'interno di questo panorama nuovo, si coglie in tutta la sua importanza, la questione della pratica educativa, dell'atteggiamento del docente e della sua capacità di saper sfruttare le opportunità che la tecnologia digitale nel campo dell'istruzione offre nella creazione di percorsi individualizzati e maggiormente rispondenti alle caratteristiche cognitive ed emotive dei soggetti in formazione. Sono questioni che rimandano alla promozione di quel paradigma costruttivista teso alla valorizzazione di una conoscenza co-costruita che sembra trovare proprio nella tecnologia la sua possibilità di attuazione.

Le nuove tecnologie utilizzabili nei processi di insegnamento-apprendimento offrono un'opportunità nel mettere fine all'emissione a

⁴⁴ Nel passato, per far un viaggio tra due continenti erano necessari circa quattro settimane, adesso con le innovazioni tecnologiche il tempo si è ridotto drasticamente. Un incidente che si verificava in Europa, veniva reso noto in Brasile, ad esempio, 60 giorni dopo l'accaduto; oggi la notizia è diffusa quasi in tempo reale.

senso unico del sapere, promuovendo nuove linee di comunicazione che permettono allo studente di accedere a contenuti di un sapere più dinamico, che egli può riorganizzare e rendere disponibile ad altri. L'educazione a distanza e i modelli educativi in rete aprono prospettive inedite di rilevante interesse. È evidente che, in un contesto del genere, cambiano sia il modello e la funzione dello studente, sia il modello e la funzione del docente, e al tempo stesso il contesto di insegnamento/apprendimento.

In una riflessione sul rapporto tra educazione e globalizzazione occorre poi considerare la dimensione della fattibilità, che è fondamentalmente un riferimento al diritto di ciascuno a vedere riconosciuto il proprio valore di persona umana, e ad ottenere che si creino le condizioni concrete per un suo reale sviluppo.

3.2. Le tecnologie didattiche, l'educazione e l'apprendimento complesso

Generalmente quando si parla di "Tecnologie Didattiche" si tende a mettere in luce lo svolgimento di un'azione supportata da strumentazioni più o meno sofisticate anche se, attualmente, la prospettiva si è decisamente allargata arrivando ad includere nell'ambito delle tecnologie a servizio della didattica e dell'insegnamento, la stessa corporeità e soggettività dell'educatore. Il corpo è considerato esso stesso un medium anzi, il primo medium.

Parlando di tecnologie didattiche è possibile incontrare, ora il singolare (tecnologia), ora il plurale (tecnologie). È importante tenere ben presente sempre, che non si tratta di una differenza banale o di poco conto, al contrario le due forme non possono e non devono essere utilizzate interscambiabilmente (Cerri, 1995).

Pertanto si dirà che «Tecnologia» rimanda al momento ingegneristico e progettuale ed è l'area, il settore disciplinare o il momento relativo all'organizzazione e controllo razionale dell'intero processo. «Tecnologie» rimanda invece al momento applicativo comprendente una molteplicità di tecnologie, intese quali congruenti applicazioni di tecniche e strumenti a problemi educativi (Cerri, 1995).

Al di là della dialogica tecnologia e tecnologie, è possibile distinguere nella didattica tecnologica due aree di principale interesse, una che rimanda alla *Educational Technology*, l'altra relativa alla *Media Education*, ordinamenti

che pur provenendo da matrici culturali diverse, tendono a trovare particolari punti di convergenza. L'*Educational Technology* rimanda alla nozione di “Tecnologie Educative”, che vengono considerate come un complesso di apparecchiature utilizzabili per fini formativi nell’educazione e nell’apprendimento. Con questo termine si vuole indicare: lo sviluppo, l’applicazione e la valutazione di sistemi, tecniche e strumenti volti a migliorare il processo di apprendimento del bambino. Nell’ambito dell’*Educational Technology* si possono distinguere due orientamenti: il primo è rivolto a studiare sistemi o ambienti di apprendimento (tecnologie dell’istruzione) dove ci si avvale di tecnologie ma l’attenzione è posta sulla progettazione del sistema o ambiente di insegnamento/apprendimento; il secondo è più centrato sui mezzi e sul loro impiego educativo (tecnologie per l’istruzione e l’apprendimento) un uso cioè a scopo didattico (Calvani, 2002).

L’orientamento proprio della *Media Education* che «tradizionalmente si è occupata delle dimensioni etiche del rapporto con i media e della necessità di una criteriologia educativa relativa al loro uso» (Calvani, 2002: 108), pone invece l’attenzione su un’educazione che diventa “educazione mediale”, volta cioè ad insegnare ai giovani ad utilizzare in maniera corretta, critica e problematica i vari media. All’interno della *Media Education* si possono distinguere due orientamenti prevalenti: educare ai media ed educare con i media. Educare ai media significa rendere i giovani consapevoli delle implicazioni etiche del rapporto con i media; educare con i media equivale a mettere in grado di impiegare i media a scopo di apprendimento (Calvani, 2002).

Le nuove generazioni, nascendo e crescendo in una società dell’informazione, sviluppano una naturale propensione all’utilizzo dei media, alla gestione autonoma dei diversi linguaggi e delle loro forme espressive sviluppando abilità percettive, d’analisi, di osservazione e decodifica della realtà mediale. In tal senso, i media possono essere annoverati come “agenzie di socializzazione”, oltre a potenziali strumenti di “mediazione formativa”, poiché agiscono sullo sviluppo dei modi di ragionare e di comunicare delle persone, sulle modalità espressive e sui loro

comportamenti sociali. Rappresentano una realtà emergente, l'ambiente culturale in cui attualmente il bambino vive e cresce, enfatizzano l'esperienza che consente il processo di comprensione e non solo di memorizzazione dei contenuti, facilitando l'apprendimento significativo e rispettando le differenze individuali.

Da questa constatazione e dalla precedente analisi semantica, emerge con chiarezza il nuovo compito a cui la scuola è chiamata: estendere la sua tradizionale alfabetizzazione in una nuova dimensione che sappia includere i contenuti, i linguaggi e la cultura della comunicazione mediatica volgendosi a tutto il sistema dei media, dal cinema, ai giornali, alla radio, alla TV, a Internet. Lo sviluppo di un rapporto critico con i media risulterà fondamentale nel momento in cui i giovani si troveranno ad interagire con le nuove tecnologie presenti nel loro contesto di vita e formazione. Si tratta di un'educazione ed un insegnamento permanente che farà sentire i suoi benefici effetti nell'arco di tutta l'esistenza.

È dunque necessario stimolare la curiosità dello studente, la motivazione ad apprendere, l'intelligenza critica, il pensiero autonomo, necessari per continuare ad acquisire conoscenza oltre il contesto scolastico. Il sapere non è dunque semplicemente trasmesso dall'insegnante e appreso dallo studente, ma costruito da questo; non è il fine a cui tende l'apprendimento ma l'inizio del processo stesso, l'insegnante fornisce cioè l'input in relazione ad un particolare discorso che porta gli studenti a dialogare, a ipotizzare per arrivare autonomamente alla conoscenza stessa, diventando soggetti di investigazioni e di dialoghi critici in cui le nuove conoscenze sono attivamente generate. Le tecnologie didattiche contribuiscono alla creazione di una siffatta situazione di insegnamento e apprendimento dando l'opportunità di progettare, implementare e valutare tutto il processo di apprendimento/insegnamento facendo perno sulla comunicazione quale elemento indispensabile per ottenere un'istruzione più efficace e richiamando un sapere non solo teorico, ma pratico, mirato all'ottimizzazione della conoscenza stessa.

«Grazie alle nuove tecnologie si è completamente superato l'approccio ad un tipo di apprendimento tipicamente comportamentista che considera

l'istruzione essenzialmente un'attività di controllo e di indirizzo. Attualmente, invece, il costruttivismo ha posto l'accento sul carattere costruttivo del comportamento umano e quindi su un processo di apprendimento attivo, costruttivo, situazionale ed orientato verso obiettivi, che vede come protagonista e architetto dell'apprendimento lo studente che partecipa attivamente all'elaborazione del sapere» (Garito,1997: 110).

L'impiego ragionato delle tecnologie didattiche può dunque apportare un miglioramento dei percorsi formativi ed educativi rendendoli maggiormente rispondenti ai bisogni del singolo soggetto in formazione.

L'insieme dei dispositivi hardware e software di cui si compongono, diventano “strumenti facilitatori dei processi di apprendimento e insegnamento”. Ma l'ambito delle tecnologie richiede di non dimenticare anche le tecnologie tradizionali, analogiche, come la lavagna, i libri, che per molto tempo hanno veicolato e ancora oggi continuano a farlo, buona parte dei percorsi di apprendimento. Tecnologie analogiche e digitali dovrebbero potersi integrare per determinare un'azione finalizzata alla promozione di percorsi di apprendimento e insegnamento che si pongano come obiettivo prioritario la creazione di un sapere co-costruito frutto di elaborazione di un pensiero critico e problematico. Se la conoscenza procede dal particolare al generale, dal concreto all'astratto, dal semplice al complesso, dagli eventi alle idee, le tecnologie, toccando tutti questi aspetti possono davvero facilitare l'apprendimento.

Difatti le risorse tecnologiche permettono una maggiore diversificazione ed espansione del processo didattico e contribuiscono a sviluppare ambienti di apprendimento più interattivi, incrementando, le competenze cognitive, emotive, meta-cognitive e meta-emozionali degli alunni.

3.2.1. La relazione tra tecnologie, apprendimento ed insegnanti

Le nuove tecnologie contribuiscono a rendere l'attività educativa significativa e fanno sì che l'alunno diventi protagonista del suo sviluppo, giacché i bambini crescono particolarmente allenati all'uso di tali strumenti. La tecnologia in sé non conferisce maggiore qualità all'insegnamento, ma lo rende più ricco attraverso il potenziamento delle risorse di chi sta apprendendo. Ciò non vuol dire che un insegnamento privo di tecnologie

abbia una connotazione qualitativa più intensa ma che il fattore qualitativo viene determinato essenzialmente dalla professionalità dell'insegnante.

La costruzione di una proposta educativa-didattica che utilizzi la tecnologia digitale, mette l'insegnante in condizione tale da stabilire relazioni significative con gli studenti, prendere consapevolezza dei loro interessi, delle loro conoscenze pregresse, di ciò che non sanno e vorrebbero sapere. Tale approccio sollecita una decisiva spinta motivazionale che contribuisce a far sì che gli studenti diventino parte attiva di un progetto pedagogico e didattico realizzato prevalentemente attraverso lo scambio e la condivisione dialogica. Il processo che ne consegue risulta inevitabilmente collegato al contesto sociale in cui il soggetto in formazione è inserito. L'impiego delle nuove tecnologie in aula contribuisce a rendere l'ambiente di apprendimento maggiormente conforme alla società esterna permeata dalla costante presenza del tecnologico e mette a disposizione dell'insegnante una serie di strumenti e alternative possibili attraverso cui attuare il proprio insegnamento.

Tra gli strumenti innovativi a disposizione dei docenti, il computer è quello che inevitabilmente offre le maggiori opportunità per la possibilità di accesso alla rete che, oltre al fatto di essere fonte di informazioni inesauribile consente alcuni interessanti attività quali quelle di seguito riportate.

- La conferenza è una chiamata che si effettua tramite la rete internet che consente di collegare contemporaneamente più interlocutori, bambini in questo caso, di molte regioni diverse e anche lontane del mondo offrendo la possibilità di argomentare su determinati ragionamenti a soggetti non fisicamente presenti, ma disposti in diversi luoghi geografici.
- La videoconferenza consiste nella possibilità di mettere in contatto diverse persone che si trovano in luoghi differenti. Il principio di funzionamento è lo stesso della conferenza ma in più offre l'opportunità, tramite l'utilizzo di una web-cam, di vedere tutte le persone che partecipano al dibattito. Gli studenti possono scambiarsi file audio, video, lavorare insieme, condividere risorse comunicare

tra loro in quanto è come se fossero tutti nella stessa stanza anche se non proprio fisicamente.

- La Chat, termine inglese che letteralmente significa “chiacchierata”, è un sistema di comunicazione in tempo reale che permette a più utenti di scambiarsi brevi messaggi scritti, emulando una conversazione o chiacchierata appunto. È di facile utilizzo e molto immediata, permette a tutti i partecipanti di interagire in modo sincrono, essendo fisicamente collegati nello stesso momento, di esprimere le proprie idee liberamente digitando i pensieri sulla tastiera del pc. È quindi una comunicazione frammentaria, vicina per caratteristiche ad una conversazione di gruppo ma priva degli elementi di contestualizzazione (gestualità, vicinanza fisica, mimica facciale) che di solito aiutano ad orientarsi nella discussione. Per questo motivo può risultare uno strumento disorientante per utenti poco esperti. La chat si rivela comunque uno strumento molto efficiente ed efficace per coordinare attività di gruppo, realizzare dei brainstorming, avere a disposizione una comunicazione veloce, gestire file registrabili e archiviabili.
- Le e-mail rimandano ad un sistema di posta elettronica che consente di scrivere una lettera, inviarla ad un indirizzo attraverso l'interazione tra un computer mittente e uno ricevente. Attraverso le mail si promuove l'interazione e lo scambio tra studenti/insegnanti, tra studente/studente, mantenendo la continuità del processo di apprendimento, dal momento che l'insegnante è in grado di comunicare con tutti gli studenti (o con alcuni in particolare) anche dopo l'orario scolastico.
- Internet che rappresenta sostanzialmente la rete anzi, la “rete delle reti”, cioè un insieme di reti di computer sparse in tutto il mondo e collegate tra loro, a cui possono accedere migliaia di utenti per scambiare tra loro informazioni di vario tipo. Favorisce la trasmissione di suoni e immagini in tempo reale e in aggiunta ai propri servizi interattivi consente di avere accesso alle biblioteche di tutto il mondo e di effettuare molteplici attività (cercare

informazioni, confrontare i dati, relazionarsi con altre persone) superando i possibili limiti spaziali e temporali.

Il discorso relativo alla rete che risulta essere senza dubbio l'elemento più affascinante ma contemporaneamente più rischioso per quanto concerne ad esempio, la veridicità delle informazioni trovate, verrà approfondito successivamente evidenziando anche la necessità di sviluppare quella capacità critica necessaria per un suo corretto uso.

La qualità di un insegnamento che sfrutta la tecnologia non è data però dal semplice utilizzo degli "strumenti" sopra citati, ma dalla strategia didattica, dalla metodologia che l'insegnante sarà in grado di innescare nella predisposizione del loro utilizzo.

Gli insegnanti provano spesso la sensazione di non raggiungere i risultati sperati a livello cognitivo e vivono una condizione di decisa preoccupazione in presenza di studenti demotivati, privi di competenze sociali, che sembrano auto-destinarsi al fallimento scolastico per mancanza di autostima e autoefficacia. Il problema prioritario non è più identificabile con la necessità di fornire una mole considerevole di informazioni ma di fornire gli strumenti per recuperarle dalla memoria, renderle attive, strutturarle, esercitare una riflessione critica su di esse. Le conoscenze specifiche possedute dall'insegnante relativamente alla sua disciplina d'insegnamento diventano meno importanti, mentre acquistano maggiore valore le sue capacità metodologiche e didattiche generali. In questo senso non è sufficiente inserire le tecnologie per modificare efficacemente il processo di insegnamento ma è fondamentale la dimensione strategica e la capacità progettuale che l'insegnante è in grado di mettere in pratica nella previsione del loro impiego. È la sua disponibilità a concepire il proprio ruolo in maniera del tutto differente, non più come fonte unica e trasmissiva del sapere ma come un facilitatore di un processo di acquisizione di conoscenza che si costruisce nel fare e nell'agire. È la sua tendenza a privilegiare la dimensione relazionale e dialogica con e tra gli studenti; è la sua fondamentale capacità a diventare un mediatore⁴⁵ di conoscenza

⁴⁵ La mediazione didattica è il compito universalmente riconosciuto all'insegnante: si tratta, in termini estremamente semplificati, del processo di trasformazione del "sapere da insegnare", affinché divenga possibile apprenderlo. Strutture, concetti, contenuti, linguaggi propri di una disciplina

organizzando, allestendo e impiegando un qualunque “dispositivo”, semplice o complesso, per favorire il contatto produttivo in termini di conoscenza, abilità, competenza, fra i soggetti che apprendono e l’oggetto d’apprendimento. In questa ottica intervengono, nella capacità di mediazione dell’insegnante, sia le forme assunte dalla progettazione didattica, sia le modalità di allestimento dell’ambiente d’apprendimento, sia la scelta e l’uso dei linguaggi, sia la scelta e l’uso degli strumenti tecnologici quali: esercizi di problem solving, ipertesti, processi di simulazione, videoscrittura, videogiochi, grafica computerizzata, laboratori linguistici, comunicazione digitale, utilizzo individuale e cooperativo della rete.

La sfida che le tecnologie propongono all’apprendimento dei bambini è quella di fornire attività mirate non solo all’investimento intellettuale, con la memorizzazione del sapere, ma capaci di toccare la sfera emotiva, intuitiva, estetica, sviluppando non solo le competenze cognitive del bambino, ma anche quelle che riguardano il suo essere.

Così facendo la classe non è più intesa quale luogo di trasmissione e ripetizione delle conoscenze, ma si evolve in ambiente e comunità di apprendimento per ospitare momenti importanti di socializzazione, di esperienze di apprendimento individuale e di gruppo, di dialogo e confronto; diventa in definitiva il luogo in cui si formulano i problemi per poi ricercarne le soluzioni.

Il docente-coordinatore-facilitatore e gli studenti diventano partecipanti attivi del processo di conoscenza che si arricchisce delle informazioni e comunicazioni offerte dalla tecnologia. L’insegnante motiva, incoraggia, prende le iniziative per sensibilizzare i valori e la criticità degli allievi in ciò che fanno rendendoli veramente partecipi di questo processo educativo.

L’introduzione della tecnologia ha causato innegabili preoccupazione sia in coloro maggiormente restii ad abbandonare pratiche tradizionali di insegnamento, sia in coloro maggiormente convinti del possibile

vengono scelti, organizzati, tradotti, ri-elaborati in forme accessibili al livello di sviluppo del discente, per poter essere metabolizzati, anche sulla base del tessuto di abilità e conoscenze preesistenti. Il concetto di mediazione fa riferimento appunto al *medium*, ovvero all’istituzione di una sorta di collegamento duplice, fra chi sa e chi apprende, fra oggetto d’apprendimento e soggetto apprendente.

cambiamento. Ciò che è indispensabile tenere in considerazione è il fatto che le nuove tecnologie non sostituiscono l'insegnante.

L'istituzione scolastica è chiamata a mettere in atto "cambiamenti fondamentali" che vadano a sostenere un nuovo tipo di apprendimento teso ad enfatizzare la costruzione di conoscenza, l'applicazione, l'analisi, la sintesi e l'impegno di apprendimento in collaborazione.

Molte scuole in Italia, sono prevalentemente ancora basate sul ruolo predominante delle idee nell'atto d'apprendimento, piuttosto che su quello delle abilità fisiche e sull'applicazione della tecnologia. L'apporto delle tecnologie in didattica facilita la mobilità dei sensi e dunque l'apprendimento, in quanto incidono profondamente sul modo di approcciarsi alla nuova conoscenza, di percepire, di pensare, di concettualizzare e di rappresentarsi il mondo. Consentono di gestire il materiale di studio secondo punti di vista diversi che si rifanno al tipo di intelligenza dominante nel bambino.

Nel modello tradizionale l'insegnante è la fonte della conoscenza che riceve un addestramento definitivo e coloro che apprendono, lavorano per lo più individualmente e fanno la medesima cosa; nella scuola tecnologica invece l'insegnante è una "guida" alla conoscenza che persegue una formazione continua in quanto le tecnologie e la scienza sono volte al cambiamento e non alla staticità, gli studenti lavorano in gruppo e con piani di lavoro personalizzati.

I docenti dovrebbero promuovere un attento e ragionato utilizzo delle ICT nella scuola, nella consapevolezza che il loro semplice utilizzo da solo non è sufficiente ad innescare un nuovo atteggiamento nei confronti del processo di insegnamento-apprendimento in generale.

Un insegnante, per poter sperare di trasmettere veramente nuove e durature nozioni e modalità conoscitive ai suoi alunni, deve far leva soprattutto sulle proprie emozioni e motivazioni verso le quali i bambini manifestano una particolare sensibilità in quanto mossi dalla ricerca di un modello. Impostando la lezione come un accattivante e appassionante momento di ricerca e scoperta il docente può determinare negli alunni la strutturazione di quell'atteggiamento positivo che li motiva a proseguire nel proprio percorso

di apprendimento. Entra quindi in gioco il ruolo imprescindibile dell'insegnante tecnologico ed empatico che sfruttando le opportunità offerte dalle tecnologie è in grado non solo di stimolare il lavoro collaborativo e conseguentemente l'intelligenza emotiva degli alunni rendendoli attivi protagonisti del loro processo formativo e apprenditivo ma anche di valorizzare la loro curiosità e focalizzare la loro attenzione.

La scuola attuale si presenta come il luogo delle intelligenze, delle emozioni positive, della costruzione della conoscenza, dell'interazione sociale, della negoziazione, della cultura, delle tecnologie, delle strategie. C'è quindi bisogno di insegnanti che, consapevoli di tutto ciò, riescano a fare dell'ambiente scolastico un ambiente di apprendimento caratterizzato da benessere psicologico, uno spazio sociale in cui si realizzi un apprendimento piacevole privo di sforzo eccessivo. In un ambiente di questo tipo le tecnologie didattiche occupano uno spazio imprescindibile dal momento che rappresentano un mezzo di facile impiego, duttile, affidabile e profondo capace di riflettere i cambiamenti e le problematiche dei ragazzi e promuovere lo sviluppo di competenze che serviranno al bambino al termine del suo percorso scolastico, per affrontare e risolvere in modo autonomo gli ostacoli che la vita gli pone. Questo è il fine di una qualunque educazione.

«Il ruolo dell'educazione ha un'importanza capitale per riformare gli spiriti, e il mondo; ma certo bisogna riformare l'educazione perché questa sia capace di fare riforme a sua volta» (Morin, 2003: 73).

3.2.2. Gli ambienti tecnologici di apprendimento

Prima di iniziare ad argomentare in relazione agli ambienti tecnologici di apprendimento è doveroso fornire una definizione di ambiente di apprendimento.

Il termine si lega ad una filosofia di tipo costruttivista che considera la conoscenza come l'insieme dei significati che si costruiscono attraverso l'interazione con il proprio ambiente caratterizzato dalla presenza di strumenti e risorse. La sua diffusione è avvenuta in concomitanza con il cambiamento di prospettiva che ha determinato il passaggio dal paradigma dell'insegnamento a quello dell'apprendimento: da una visione incentrata

sull'insegnamento (*che cosa insegnare*) si è passati ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi, con particolare attenzione a come è costruito il contesto di supporto all'apprendimento (*come facilitare, come guidare, come accompagnare* gli allievi nella costruzione dei loro saperi, e perciò quali *situazioni* organizzare per favorire l'apprendimento). L'ambiente di apprendimento può essere inteso come luogo fisico o virtuale, ma anche come spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme. Il termine ambiente potrebbe dare l'idea degli elementi che delimitano i contorni dello spazio in cui ha luogo l'apprendimento. È vero però che, se si guarda alla conoscenza e al modo in cui essa si costruisce, non è possibile prendere in considerazione soltanto lo spazio ma è necessario osservare l'insieme delle componenti presenti nella situazione in cui vengono messi in atto i processi di apprendimento. Il che vuol dire analizzare le condizioni e i fattori che intervengono nel processo: gli insegnanti e gli allievi, gli strumenti culturali, tecnici e simbolici.

L'ambiente di apprendimento può pertanto essere definito come un contesto di attività strutturate, "intenzionalmente" predisposto dall'insegnante, in cui si organizza l'insegnamento affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere, avvenga secondo le modalità attese: ambiente, perciò, come "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti. In tale "spazio d'azione" si verificano interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnanti, sulla base di scopi e interessi comuni, e gli allievi hanno modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo/emotivo, interpersonale/sociale.

Gli ambienti tecnologici di apprendimento, sono quegli ambienti in cui le tecnologie rivestono un ruolo particolarmente significativo per la didattica e dunque per l'apprendimento. Due sono i processi che contribuiscono a caratterizzare gli ambienti formativi di tipo tecnologico: l'integrazione di più media, quindi la multimedialità; l'interazione tra sistemi differenti, ossia l'interattività.

La multimedialità ha infatti trasformato completamente i rapporti che gli individui hanno sia con lo spazio ed il tempo, sia con gli stessi oggetti fisici, con le conoscenze, con le informazioni.

AMBIENTE EDUCATIVO TRADIZIONALE	AMBIENTE FORMATIVO TECNOLOGICO
Insegnamento	Apprendimento
Insegnamento in presenza	Insegnamento distale
Individualità	Cooperazione
Monomedia	Sociomedia
Centralità docente	Autonomia studente

Fig.6 Particolarità degli ambienti formativi tecnologici

Come si può notare dalla figura (Fig. 6), la scuola non è più il luogo deputato alla diffusione del sapere in quanto questo può percorrere reti pressoché illimitate e raggiungere i discenti ovunque essi siano; l'insegnante non dispensa più conoscenza, ma coordina gli studenti nel processo di apprendimento; le conoscenze non sono più legate alla rappresentazione testuale, ma attraverso la digitalizzazione possono assumere forme differenti a seconda delle necessità comunicative.

L'interattività invece, consiste, come dice la parola stessa, nella possibilità di interagire. È dialogo ad armi pari, in cui nessuno ha privilegi, in cui tutti hanno lo stesso diritto di parola. Il bambino dunque, non si limiterà a leggere/ascoltare le informazioni ma avrà a propria disposizione diversi strumenti per reagire ed intervenire relazionandosi con gli altri partecipanti.

Quindi, negli ambienti tecnologici d'apprendimento, lo spazio della tradizionale lezione frontale, di conseguenza, si restringe notevolmente ed aumenta quello dei lavori di gruppo, dei percorsi individualizzati, delle ricerche personali e cooperative; diventano ambienti in cui fluisce in modo creativo ed efficace l'obiettivo principale della facilitazione degli apprendimenti.

3.2.3. Le comunità di apprendimento

Rispetto al concetto di ambiente quello di comunità pone in primo piano la trama interpersonale che lega i soggetti in una comune appartenenza sociale

e che fa da necessario substrato alle dinamiche conoscitive (Calvani, 2005). La comunità che apprende è un gruppo allargato che apprende conoscenze, abilità sociali, competenze cognitive e relazionali (Parmigiani, 2009).

Il modello della comunità di apprendimento è stato teorizzato e messo in pratica da Brown e Campione (Brown e Campione, 1990; Ligorio, 1995; Ligorio 1996) con l'intento di superare una visione della scuola come luogo in cui si trasmette conoscenza, proponendo invece una scuola basata sulla comunità di pratiche e sulla costruzione di conoscenza. La comunità agisce come un gruppo di scienziati che vuole insieme lavorare per produrre nuova conoscenza. In tali comunità si attuano una serie di principi pedagogici che si inseriscono nel quadro teorico del costruttivismo ed in particolare del costruttivismo socio-interazionista e dell'apprendimento situato, da Vygotskij a Bruner a Cole e Wenger.

In primo luogo l'apprendimento è attivo e collaborativo; inoltre le attività svolte devono incoraggiare la riflessione sui propri processi di apprendimento (metacognizione). La diversità è una risorsa, ed in quanto tale accettata e valorizzata, anche perché la diversità e molteplicità delle competenze consente di arricchire la comunità attraverso lo scambio reciproco: ognuno può agire nella zona di sviluppo prossimale degli altri. Perciò, nello spirito della comunità di pratiche (Lave, Wenger, 1991), ogni partecipazione, anche se di tipo periferico, è legittimata.

Le attività della comunità sono sempre contestualizzate ed affrontano problemi reali. Lo scambio dialogico è la pratica fondamentale e si attua sia nel discorso comune nella classe, sia attraverso l'uso del computer che funge da supporto alla riflessione della comunità stessa e da mezzo di scambio e comunicazione con altre comunità.

Un modello d'insegnamento e apprendimento collaborativo e costruttivo, come quello che prende forma nelle comunità di apprendimento, sarebbe ovviamente possibile anche utilizzando gli strumenti didattici tradizionali ma le nuove tecnologie lo rendono più agevole e più naturale: gli studenti sono maggiormente motivati e portati a prendere l'iniziativa.

Con le nuove tecnologie è abbastanza facile creare situazioni che aiutino lo studente a sviluppare il pensiero critico perché messo nella condizione di

poter verificare le proprie conoscenze agendo in contesti “concreti”, di formulare delle ipotesi che possono essere messe immediatamente alla prova. Non si deve, quindi, pensare alle tecnologie come a strumenti “neutri”, ma “attivi” che integrano l’apprendimento e favoriscono «i processi di comprensione, di problematizzazione, di metacognizione, di trasferibilità; consentono di far evolvere le competenze e trasportarle in contesti che partono dalla scuola ma si allargano alla famiglia, ai gruppi primari, al mondo del lavoro, alla società in generale» (Parmigiani, 2009: 90). Consentono quindi di dar vita a comunità in tre ambienti particolari: «la classe, dove le interazioni faccia-faccia rendono la comunità una sorta di gruppo primario per l’apprendimento; fra classi, di una stessa scuola o situate in scuole differenti, dove il lavoro di gruppo si allarga per raggiungere informazioni, incontrare culture e modi di pensiero; fuori dalla classe dove la comunità si confronta con la famiglia, gli enti locali, le problematiche sociali e politiche» (Parmigiani, 2009: 90). Le tecnologie permettono dunque di ampliare i confini della classe sia all’interno che all’esterno attraverso un apporto e un supporto non solo di tipo quantitativo ma soprattutto qualitativo.

3.3. Il rapporto tra tecnologia, metacognizione ed intelligenza emotiva

L’utilizzo della tecnologia nella didattica, fa sì che si attui una disposizione ad abbandonare il binomio tecnologia-strumento per accogliere quello di tecnologia-strategia motivazionale/emozionale, capace di creare situazioni e contesti di apprendimento dapprima ignorati, sconosciuti, in grado di interessare attivamente la stimolazione di più sensi da parte di chi apprende. La conoscenza viene quindi trasmessa in modo pluridirezionale e non unidirezionale e questo consente di far fronte alle diverse caratteristiche degli allievi che apprendono.

Le tecnologie al di là delle opportunità offerte dal punto di vista della diversificazione del lavoro e della strutturazione di sollecitanti attività, determinano effetti positivi, grazie al potenziamento di variabili non solo cognitive ma anche emotive, in quattro settori prioritari: quello del processo di insegnamento e apprendimento, quello della comunicazione educativa, quello della transdisciplinarietà, quello del lavoro cooperativo. Si potrebbero

visualizzare tali effetti come onde concentriche che si espandono dalla sfera cognitiva a quella emotiva rafforzando le rispettive dimensioni meta-cognitiva e meta-emozionale. Nello specifico quanto detto può essere riassunto con quanto segue:

- le tecnologie didattiche, pongono lo studente nella possibilità di “pro-gettarsi” verso la soluzione di problemi attraverso lo sviluppo di strategie creative potenziate dall’uso dello strumento;⁴⁶
- permettono la realizzazione di un percorso di apprendimento personalizzato rispettoso dei ritmi e dei tempi di apprendimento individuale e aderente ai modi di imparare dei singoli studenti;⁴⁷
- favoriscono il desiderio di conoscere e la disponibilità a fare insieme;⁴⁸
- sostengono un aumento della motivazione verso un processo realizzato prevalentemente in senso ludico⁴⁹;
- facilitano inoltre la possibilità di conoscere meglio e quindi gestire i propri processi di pensiero ed emozionali attraverso la realizzazione di ambienti di riflessione metacognitiva⁵⁰ e meta-emozionale.

Attraverso l’impiego della tecnologia viene stimolata la dimensione emotiva perché si moltiplicano le opportunità di interazione e confronto tra pari, vengono amplificate le interconnessioni cognitive, agevolato l’apprendimento e attivate quante più intelligenze possibili agendo in modo da svilupparle nella loro globalità: dall’intelligenza spaziale e linguistica

⁴⁶ Per la risoluzione di un problema con l’aiuto della tecnologia, si creano discussioni incisive, che si arricchiscono non solo del linguaggio verbale ma anche di quello corporeo, dove ognuno è chiamato a esprimere la propria posizione, ad argomentare per sostenere le proprie idee, ad accettare di modificare la propria convinzione in caso essa risulti inadeguata.

⁴⁷ L’alunno trovandosi nella possibilità di apprendere e di realizzare il processo di apprendimento nel modo più adeguato alla sua intelligenza dominante, non si sente forzato ad adeguarsi ad un prototipo ritenuto corretto, nel quale però non si riconosce, ma può realizzare il tragitto che più lo rispecchia in un’ottica dove importante è il raggiungimento dell’obiettivo e non il modo attraverso cui lo si raggiunge.

⁴⁸ La tecnologia ha come effetto trasversale il lavoro cooperativo, conduce a formarsi una visione sociale del mondo dove ognuno ha un ruolo importante e permette di fare un buon uso dell’intelligenza emotiva valorizzando la propria individualità e coniugandola con quella altrettanto rilevante degli altri.

⁴⁹ Adeguando l’apprendimento alle proprie caratteristiche, l’alunno avrà la possibilità di ampliare il raggio dei successi sperimentati e diminuire quello degli insuccessi.

⁵⁰ La riflessione meta-cognitiva crea una sensazione di adeguatezza e competenza che influisce positivamente non solo sull’autostima, cioè sulla percezione del proprio sé, ma anche sull’autoefficacia e sull’intelligenza emotiva perché porta alla maturazione di convinzioni positive circa le proprie capacità di produrre azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni problematiche alla predisposizione ad acquisire nuove conoscenze ma anche alla disponibilità a coltivare nuove abilità e ad accettare la responsabilità della propria istruzione.

(sistema sensoriale visivo), all'intelligenza musicale (sistema sensoriale auditivo), all'intelligenza corporeo-cinestesica (sistema sensoriale cinestesico) all'intelligenza sia logico-matematica (le connessioni logiche tra i link), che interpersonale (il confronto disciplinare con gli altri), e intrapersonale (Margiotta, 2007). È inoltre offerta una stimolazione plurisensoriale fondamentale affinché si determini un apprendimento significativo. Gli insegnanti che promuovono l'utilizzo di un solo canale comunicativo-espressivo, ad esempio la voce, per veicolare informazioni e conoscenze, valorizzano inconsciamente particolari tipologie ricettive a scapito di altre, dal momento che, l'uomo apprende a seconda della propria intelligenza dominante. Tale constatazione porta a comprendere l'utilità delle tecnologie didattiche nell'ampliare un molteplice numero di canali comunicativi-espressivi, più idonei alla eterogeneità dei bambini presenti in classe, dei saperi cognitivi presenti in loro e della loro emotività. Il coinvolgimento emotivo che s'innescia risulta un ulteriore elemento che può determinare un apprendimento significativo e duraturo.

Gardner (1987) ricorda a tale proposito che: «se si vuole che certe conoscenze vengano affrontate, interiorizzate e successivamente usate, occorre inserirle in un contesto capace di suscitare emozioni; al contrario le esperienze prive di richiamo emozionale con ogni probabilità resteranno poco coinvolgenti e ben presto verranno dimenticate non lasciando dietro di sé nessuna rappresentazione mentale» (Gardner, 1987: 196). Da ciò ne consegue che: «L'alunno trovandosi nella possibilità di apprendere e di realizzare il processo di apprendimento nel modo più adeguato alla sua intelligenza dominante, non si sente forzato ad adeguarsi ad un prototipo ritenuto corretto, nel quale però non si riconosce, ma può realizzare il tragitto che più lo rispecchia in un'ottica dove importante è il raggiungimento dell'obiettivo e non il modo attraverso cui lo si raggiunge» (Pennazio, 2005).

Per quanto concerne la dimensione metacognitiva e metaemotiva viene offerto ai bambini l'opportunità di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni provenienti dall'ambiente e di riflettere su questi processi diventando sempre più autonomi nell'affrontare nuove situazioni

ed avversità poste dalla società. Con questo tipo di approccio didattico, dunque l'attenzione degli allievi e degli insegnanti non si riversa più all'elaborazione di materiali e metodi nuovi volti "all' insegnare come fare a", ma viene concentrata a formare quelle abilità mentali superiori che oltrepassano i semplici processi cognitivi primari (leggere, scrivere, ricordare, ecc.). Ossia si sviluppa nel bambino la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo ed in quali condizioni, dell'impegno emotivo richiesto, di come funziona la sua emotività nelle varie situazioni e nel rapporto con gli altri.

L'alunno diventa quindi consapevole non solo del proprio "funzionamento emotivo" ma anche del proprio stile di apprendimento; diventa capace di rimediare alle proprie carenze cognitive ed emotive, di potenziare i propri lati forti, secondo appropriate strategie soggettive, che solo un approccio metacognitivo/metaemozionale può consentire.

Ma cos'è la metacognizione? E la metaemozione?

Nello specifico metacognizione e metaemozione rimandano a tre significati:

- l'insieme delle conoscenze che un bambino ha attorno al funzionamento della mente e degli stati emotivi;
- la consapevolezza del funzionamento dei propri processi mentali e dei propri processi emotivi;
- la capacità di controllare e pianificare questi processi, usando consapevolmente le strategie più idonee nei diversi contesti.

«Questo percorso di costruzione di consapevolezza metacognitiva, metaemotiva e di conoscenza di sé comporta un lavoro mentale che coinvolge ed è influenzato dalle caratteristiche del soggetto in apprendimento quali personalità, motivazioni, stili di apprendimento, stili di attribuzione, stili cognitivi. I risultati si vedono in termini di maggior coinvolgimento, responsabilizzazione ed autonomia nei processi di apprendimento. Il discente conquista/acquista gli attrezzi necessari per conoscere e gestire i propri comportamenti di apprendimento» (Cantoia, 2004: 88).

Significa, in altre parole, permettere al giovane di concedersi lo spazio temporale, mentale ed emotivo per ragionare sul "come" e non solo sul

“cosa”, sul processo mentale ed emotivo e non solo sul prodotto mentale ed emotivo finale.

Ne deriva dunque che: «animare la didattica con l’ausilio delle tecnologie significa fornire costantemente feedback positivi in grado di rendere gli alunni fiduciosi di saper fare, di poter svolgere compiti in modo autonomo e di scegliere quindi, la possibilità di avere un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento attraverso l’incremento e il potenziamento di variabili extracognitive indispensabili per un apprendimento significativo e ottimale» (Pennazio, 2005).

Si tratta di sviluppare non solo competenze cognitive e meta-cognitive, ma anche meta-emozionali: gestire le emozioni, governare le tensioni, conoscere se stessi; in quanto con le tecnologie, la classe si trasforma in un gruppo di bambini che condividono le stesse problematiche sentendosi liberi di poter esprimere le proprie idee e i propri d’animo, perché coscienti di trovarsi assieme ad altre persone che spartiscono la stessa situazione problematica. Così facendo si determina un incremento dell’intelligenza emotiva in quanto la comunicazione tra pari, la possibilità di visionare e argomentare criticamente le proprie posizioni, aiuta a padroneggiare processi sociali ed emotivi producendo idee nel rispetto reciproco dell’altro, affermando l’empatia e quelle abilità pro-sociali necessarie per interagire efficacemente. Goleman (1996) sostiene che saper controllare le proprie emozioni, è la chiave del benessere psicologico. Tener a freno un impulso, leggere le emozioni dell’altra persona, agevola ed amplia due abilità prioritarie dell’essere umano:

- la competenza personale, ovvero, la capacità di saper controllare se stesso, le proprie emozioni, la motivazione di sé;
- la competenza relazionale che porta a, gestire empaticamente le interazioni con altri.

Queste meta-abilità come si può notare, sono caratteristiche importantissime per lo sviluppo della persona, e ancor più nello specifico del bambino, in quanto lo aiutano a convivere meglio con i pari, con gli adulti e con se stesso. La comunità tecnologica di apprendimento diventa quindi una risorsa preziosa per lavorare sulle competenze emotive dal momento che incita il

lavoro di classe, a tramutarsi in lavoro collaborativo; trasforma l'aula in un gruppo affettivo dove si muovono emozioni intense visto che i bambini sono impegnati a risolvere una difficoltà che li coinvolge nella loro totalità determinando lo sviluppo graduale di una visione alterocentrica e non più egocentrica di sé, finalizzata a promuovere una concezione sociale del mondo, dove ognuno ricopre un ruolo importante.

«Lavorando insieme per la risoluzione di un problema si creano discussioni incisive, che si arricchiscono non solo del linguaggio verbale ma anche di quello corporeo, nell'ambito delle quali ogni bambino è chiamato a esprimere la propria posizione, ad argomentare per sostenere le proprie idee, ad accettare di modificare la propria convinzione in caso essa risulti inadeguata» (Pennazio, 2005).

Ne consegue dunque che, l'utilizzo delle tecnologie didattiche in ambito educativo può influire positivamente sullo sviluppo di quelle abilità indispensabili che portano il giovane ad essere cittadino del mondo, sia dal punto di vista cognitivo che emotivo, attraverso la maturazione di quell'autoconsapevolezza necessaria a riconoscere i propri stati emotivi che lo aiuteranno oltre che ad intendere meglio se stesso, a districarsi in tutte le esperienze che la vita gli porrà di fronte rendendolo capace di affrontarle in maniera emotivamente intelligente.

3.4. Il ruolo delle tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento

L'analisi di numerose esperienze in campo scolastico ha evidenziato che le strategie di apprendimento collaborativo supportate da strumenti informatici possono accrescere le capacità degli alunni, svilupparne le abilità sociali, aumentarne l'autostima e ridurre le tensioni etniche.

Molti docenti si mostrano oggi concordi nella scelta di abbandonare la tradizionale lezione frontale, in cui vengono date agli studenti informazioni che devono essere memorizzate, per introdurre attività di apprendimento attivo, in cui i ragazzi diventano soggetti in grado di costruire le loro conoscenze e il loro sapere. In quest'ottica, gli alunni non ricevono passivamente nozioni, ma ristrutturano le nuove informazioni per adattarle alle proprie strutture cognitive.

Disporre di informazioni non basta più per generare apprendimento è necessario un processo che porti a trasformare (“interiorizzare”) l’informazione in competenza.⁵¹ Le conoscenze non possono più essere considerate un’acquisizione definitiva come avveniva in passato ma è necessario, un apprendimento che possa perdurare l’intero arco della vita.

Per orientarsi e sopravvivere in una società complessa è fondamentale lo sviluppo di un pensiero creativo e critico frutto di un costante lavoro di riflessione e apprendimento che conduce progressivamente alla maturazione delle competenze necessarie. David Jonassen, uno dei più illustri ricercatori per quanto concerne l’uso didattico delle tecnologie (ad esempio, sua è la celebre concettualizzazione delle tecnologie come “strumenti cognitivi”) ha identificato e descritto sette caratteristiche o qualità (Fig.7) che concorrono a identificare l’apprendimento come realmente significativo e in grado di abilitare la persona ad usare le conoscenze in situazioni di vita reale. Jonassen (2007) vede le tecnologie come mezzi per sostenere queste qualità attraverso attività che impegnano mentalmente chi apprende.

Qualità o strategie chiave per l'apprendimento	Descrizione
Attivo	La persona che apprende è impegnata dal processo di apprendimento nella trattazione utile di informazioni, dove la stessa è responsabile del risultato
Costruttivo	La persona che apprende inserisce le nuove idee dentro la conoscenza precedente per dare loro un senso ed un significato o per riconciliare una discrepanza o per curiosità
Collaborativo	Chi apprende lavora in “comunità che apprendono e costruiscono conoscenza” esplorando le abilità dell’altro mentre forniscono supporto e modello sociale ed osservano il contributo degli altri membri
Intenzionale	Chi apprende cerca attivamente e con volontà di conseguire un obiettivo cognitivo
Conversazionale	L’apprendimento è un processo di per sé stesso sociale e dialogico in cui chi apprende trae il maggior beneficio facendo parte della “comunità che costruisce conoscenza” tanto in classe che fuori
Contestualizzato	I compiti di apprendimento sono situati in alcuni compiti significativi presenti nel mondo reale o sono simulati attraverso alcuni ambienti di apprendimento basati su casi o su problemi
Riflessivo	Chi apprende articola ciò che ha appreso e riflette sul processo e sulle decisioni che sono state rese possibili dal processo

⁵¹ «La competenza è la capacità di utilizzare la propria intelligenza e il proprio comportamento adattivo in funzione dei compiti della vita quotidiana, sia a livello di gestione del proprio spazio-tempo che a livello delle relazioni interpersonali» (Franchini, 2007: 46).

Fig. 7 Qualità chiave per l'apprendimento.

In tale prospettiva, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione diventano risorse potenti che possono facilitare e favorire queste dinamiche, fornendo ambienti di apprendimento che incorporano ed enfatizzano le strutture reticolari e complesse, cognitive ed emotive, proprie di processi di costruzione di conoscenza che, attraverso l'interattività consentita da questi strumenti, assumono forma esplicita diventando più facilmente osservabili, registrabili e analizzabili.

L'utilizzo metacognitivo dell'ICT, quindi, può svilupparsi a diversi livelli, ponendo in evidenza:

- che cosa si pensa della macchina, delle sue potenzialità, della sue caratteristiche, le attese o i timori che suscita;
- le operazioni mentali da compiere, le proprie capacità e i limiti, le caratteristiche della strutturazione del pensiero reticolare;
- che cosa fare, come e quando intervenire per attuare strategie adeguate alle richieste dell'ambiente.

A questi aspetti devono essere aggiunti la consapevolezza, il monitoraggio, la revisione e la generalizzazione delle operazioni (Cantoia 2002).

Ecco che allora gli artefatti tecnologici, rendendo più visibili le scelte, le associazioni mentali, gli elementi di attrazione, le modalità di approccio ai problemi e le procedure operative che caratterizzano i processi mentali di ogni individuo, possono diventare ambienti facilitanti in un percorso di assunzione di consapevolezza dei propri processi mentali.

3.5. Il ruolo delle tecnologie nei processi di comunicazione

L'apprendimento è un fenomeno sociale che scaturisce dall'interazione e dalla collaborazione: si apprende solo se si ha l'opportunità di comunicare e, in questo senso, sono importanti le tecnologie all'interno del processo d'apprendimento, perché stimolano il dialogo facendo nascere nuove regole comunicative. Consentono inoltre, di monitorare e variare il linguaggio rapportandolo adeguatamente ai bambini che si hanno di fronte; di avvalersi di diversi moduli per la trasmissione del sapere da quello verbale, a quello paraverbale e non verbale.

La persona in formazione è coinvolta in un processo di apprendimento che implica sia aspetti affettivi che cognitivi; non tutti gli studenti hanno le stesse esigenze e i medesimi bisogni, il che richiede al docente una sensibilità che implichi la capacità di riconoscere il cambiamento di interessi e di esigenze di ciascun alunno avvalendosi della possibilità di utilizzare la tecnologia per ovviare a tale scopo. Solo così facendo si può realizzare un'educazione comunicativa corretta ed adeguata ai bisogni di crescita dei discenti dove l'insegnante si propone di comunicare positività, gratificando, valorizzando gli interventi di ognuno, sfruttando tutto ciò che ha a disposizione. Sarà dunque in grado di gestire il flusso comunicativo trasmesso dal suo stesso corpo; regolare il tono della voce; dominare la gestualità, l'espressione del volto. Questo gli consentirà di presentare i contenuti di apprendimento utilizzando molteplici canali comunicativi affinché ogni bambino possa recepire il contenuto nella maniera a lui più consona. Grazie a queste attenzioni di natura comportamentale-espressiva la comunicazione educativa diventa medium per un apprendimento significativo, carico di entusiasmo e senso. Dunque tutta questa serie di codici semantici trovano nelle strumentazioni tecnologiche possibilità di amplificazione, implementazione e potenziamento. Ad esempio con la multimedialità il linguaggio si intensifica e scorge maggiori possibilità d'adeguamento alle caratteristiche personalologiche degli studenti, approdando in una dimensione pluridimensionale che coinvolge il corpo nella sua totalità. La multimedialità, offre l'opportunità di recepire in maniera più chiara e semplice le informazioni proprio perché sfrutta le possibilità offerte da diversi canali e codici comunicativi infatti, a seconda delle diverse tecnologie utilizzate per trasmettere un messaggio, quest'ultimo subisce delle variazioni attivando competenze oltre che cognitive anche meta-cognitive e emozionali, perché l'informazione va a colpire direttamente le esperienze intrinseche del soggetto. Ogni intervento didattico deve tenere in costante considerazione la necessità di trasformare il contenuto d'apprendimento in modo da renderlo il più possibile accessibile al bambino destinatario e lo può fare sfruttando gli apporti provenienti dalle

tecnologie didattiche capaci di recuperare forme comunicative che vanno oltre il linguaggio scritto e verbale.

Per un'insegnante riconoscere che la propria comunicazione non ha portato ad un risultato ambito, significa che dovrà cambiare il proprio stile comunicativo ripensando ad un tipo di comunicazione più consona a produrre nello studente la reazione che si desidera. La scelta per cui un bambino adotta un canale preferenziale comunicativo piuttosto che un altro è inconscia ed è il frutto oltre che dell'educazione ricevuta, anche degli strumenti che vengono messi a sua disposizione sin dall'infanzia per esplorare il mondo circostante ed esprimersi. Per questa ragione è importantissimo mettere a disposizione degli alunni nel loro processo apprenditivo, un buon numero di tecnologie, proprio per consentire loro di riconoscere il proprio canale preferenziale e di sfruttarlo al meglio. Il maestro dunque, disegnerà schemi sulla lavagna, presenterà documenti attraverso il supporto di diapositive o del computer, racconterà o spiegherà poesie modulando la sua voce, chiederà agli studenti di attivarsi con esercitazioni pratiche o di impegnarsi nella realizzazione in un prodotto multimediale con il computer ed internet. Così facendo per riflesso si svilupperà l'intelligenza emotiva, in quanto si innescheranno processi non solo di conoscenza e autostima del proprio sé ma anche di potenziamento del senso di autoefficacia: i bambini diventano pertanto consapevoli di comprendere ciò che il maestro sta spiegando immagazzinandolo nella propria memoria a lungo termine.

3.6. Il ruolo delle tecnologie nella valorizzazione della transdisciplinarietà

Le tecnologie sono un valido supporto per l'apprendimento dei soggetti più capaci ed un notevole incentivo per quelli meno abili o svogliati; riducono l'imbarazzo di parlare in pubblico e permettono di farlo in maniera più adeguata davanti a un'intera classe; consentono di sviluppare dibattiti molto più articolati e di creare effetti motivanti in quanto si fa strada la possibilità che la propria parola possa avere una validità più profonda. Un approccio didattico tecnologico è in grado di mettere in comunicazione un elevato numero di persone, consentendo un criterio d'organizzazione dei saperi non

gerarchizzato ma bensì reticolare: il bimbo servendosi dell'interazione con gli altri compagni, costruisce le sue competenze, assimilando e ristrutturando in maniera autonoma le informazioni raccolte.

I libri di testo tradizionali, limitandosi a fornire nozioni e definizioni spesso con un linguaggio inappropriato possono non rispondere alle esigenze formative dei soggetti in formazione. C'è poi un altro aspetto che, nel problema dell'educazione, sta acquistando rilevanza ed è la cosiddetta "scuola parallela"⁵² che chiama in causa quelle fonti informative che stanno al di fuori della scuola.

La scuola tradizionale perdendo il ruolo di unico diffusore della cultura richiede di prendere atto dei nuovi mezzi di trasmissione del sapere e dei contenuti e di rivederli criticamente in modo più approfondito, integrando tradizione e innovazione. Le tecnologie permettono di allargare il raggio d'azione disciplinare, favorendo la transdisciplinarietà in quanto consentono di far sviluppare quel complesso di atteggiamenti e di capacità che, pur appartenendo alla sfera cognitiva, non sono attribuibili a specifici ambiti disciplinari: organizzare i propri percorsi di apprendimento, affrontare problemi complessi, rapportare punti di vista, modelli e culture differenti, orientarsi nella complessità dell'informazione e della conoscenza.

Ad esempio, se si utilizza un'enciclopedia multimediale o si svolgono ricerche in rete sugli scrittori francesi che si riconoscono nell'alveo della teoria del "romanticismo", si può passare facilmente da una ricerca sugli scrittori del periodo romantico in Francia a notizie sugli scrittori romantici nelle altre nazioni europee, o ad informazioni geografiche, culturali, storiche sui loro ambienti di provenienza, o passare all'ascolto di brani musicali di musicisti vissuti nel periodo considerato, o, ancora, visitare virtualmente i musei per "vedere" opere di artisti romantici. Questa modalità d'apprendimento, se opportunamente svolta, è già di per sé una modalità transdisciplinare poiché al suo interno cadono le barriere artificiali dei saperi disciplinari e viene favorito il processo di unificazione dei saperi grazie alla possibilità di utilizzare tutti i sensi, i vari tipi di intelligenza

⁵² I ragazzi oggi apprendono soprattutto dalla televisione, dalle piattaforme di gioco, dal cellulare, dall'Mp3, insomma tutti mezzi di comunicazione che utilizzano altri canali trasmissivi per l'apprendimento, con i quali i giovani d'oggi imparano a crescere e a vivere.

(senso-motoria ma anche astratta), tutti i codici comunicativi per comprendere ed analizzare. L'importante è finalizzare tutto ciò ad un obiettivo comune allo scopo di evitare il rischio di perdersi nella navigazione o procedere caoticamente sull'onda solo della curiosità.

La scuola è l'unica sede in cui si presentano in forma ordinata e relativamente completa le "istituzioni" dei vari saperi, diversamente da quanto accade per le informazioni più o meno occasionali e scoordinate che vengono fornite dai media con i quali ogni giorno il bambino convive. Ma spesso questo stesso "disordine", che è proprio della società dell'informazione, agisce come specchio e generatore di una costante revisione dei quadri istituzionali delle conoscenze. La scuola non può assistere inerte a questo fenomeno ed è chiamata a darsi un assetto culturale all'interno del quale la dimensione disciplinare e quella reticolare (dei saperi trasversali e dei collegamenti fra le diverse aree) costituiscano i poli di un campo di tensioni costruttive, sostenute da un costante impegno di ricerca e di proposizione, integrando i saperi disciplinari alle tecnologie didattiche.⁵³

3.7. Le tecnologie nel lavoro di gruppo e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva

Le tecnologie didattiche svolgono la funzione prioritaria di supporto e arricchimento dell'intero processo didattico. Offrono ai bambini la possibilità di elaborare forme di conoscenza concreta che altrimenti sarebbero destinate a rimanere ad un livello astratto e per lo più incomprensibile.

La tematica relativa al lavoro di gruppo è ritenuta fondamentale al fine dell'incremento dell'intelligenza emotiva dal momento che è nella socialità che viene messa in pratica ed esercitata la capacità di gestire le proprie emozioni, i propri stati emotivi al fine di collaborare in maniera proficua. Gli alunni si riconoscono portatori di conoscenze e competenze utili per il buon fine del gruppo, si avvertono animati da un impegno comune che li rende responsabili delle loro azioni e delle ripercussioni che queste possono

⁵³ Periodo tratto da un documento di Anna Fochi: "La scrittura ipertestuale in rete e il progetto *Multiverso*".

avere sul gruppo stesso. Le tecnologie sollecitano il lavoro di gruppo attraverso la predisposizione di situazioni inedite e originali che inducono l'alunno a mettere in moto le sue abilità cognitive ma soprattutto emotive. Lavorando in gruppo infatti, l'alunno sperimenta una serie di situazioni emotive a cui non potrebbe giungere individualmente; ad esempio può riconoscere le difficoltà di un membro del gruppo e decidere di aiutarlo, o ancora può essere lui stesso in difficoltà e chiedere aiuto al gruppo senza nessun timore o vergogna di essere rimproverato, sviluppando così quel senso di empatia necessario per tutte le relazioni sociali che si intraprendono.

3.7.1. Il lavoro di gruppo dai fondamenti teorici all'applicazione pratica

Il gruppo è un'entità mutevole, complessa e in grado di rispondere ad una vasta gamma di sollecitazioni. Offre l'opportunità di mettersi in gioco ed imparare giocando, di affrontare insieme le difficoltà, di sperimentare le possibili crisi, di entrare in contatto con le diversità, di molteplici individualità tenute a svelarsi. Il gruppo è un momento formativo in cui il dialogo genera confronto e conflitto. Gli studenti "collaborativi" si trovano ad essere alternativamente produttori e consumatori di materiali simbolici che, passando attraverso il filtro del gruppo, risultano di più facile ed economico utilizzo, in termini di risorse cognitive. Le informazioni trattate e veicolate dai componenti del gruppo, in risposta al bisogno di stabilità e certezza nella comprensione (crisi), permettono al bambino di superare le incertezze attingendo e facendo propri gli artefatti (culturali) prodotti e messi a disposizione dai componenti del gruppo, riducendo così la complessità del proprio processo di conoscenza.

Il concetto di cooperazione è sostanzialmente connaturato al concetto di educazione. Non si ha educazione se non nel contesto di rapporti sociali su di un piano di collaborazione e di reciprocità, e quindi di cooperazione. Cousinet, insegnante francese nonché pioniere dell'educazione nuova,⁵⁴ è

⁵⁴ Il movimento dell'Educazione Nuova si diffuse agli inizi del 1900 fino al secondo dopoguerra in Europa, Stati Uniti, India e America del Sud. Alcune scuole appartenenti a questa corrente sono ancora presenti ma hanno perso l'importanza sperimentale che avevano nel primo periodo.

Possiamo dividere le esperienze di Educazione in 4 tipologie di istituti: Collegi riformati; Scuole Sperimentali vere e proprie (Decroly); Scuole con materiale strutturato (Montessori); Scuole legate al carisma del fondatore (Agazzi). Si tratta di un insieme di riflessioni, ma soprattutto di esperienze

conosciuto per il suo metodo di lavoro per gruppi spontanei in vista dell'esecuzione in comune di un determinato compito. Per Cousinet (1920), l'atto educativo è una collaborazione costante tra il maestro e gli allievi da una parte, e dall'altra una collaborazione costante degli allievi tra loro in un mutuo spirito di comprensione e simpatia. Gli scolari quindi, non sono più dei rivali, che si sforzano a superarsi a vicenda, ma degli uguali che si aiutano scambievolmente in quanto, nell'ambito del proprio gruppo, ciascun membro gode del prestigio finale al quale ogni bambino apporta una sua conoscenza.

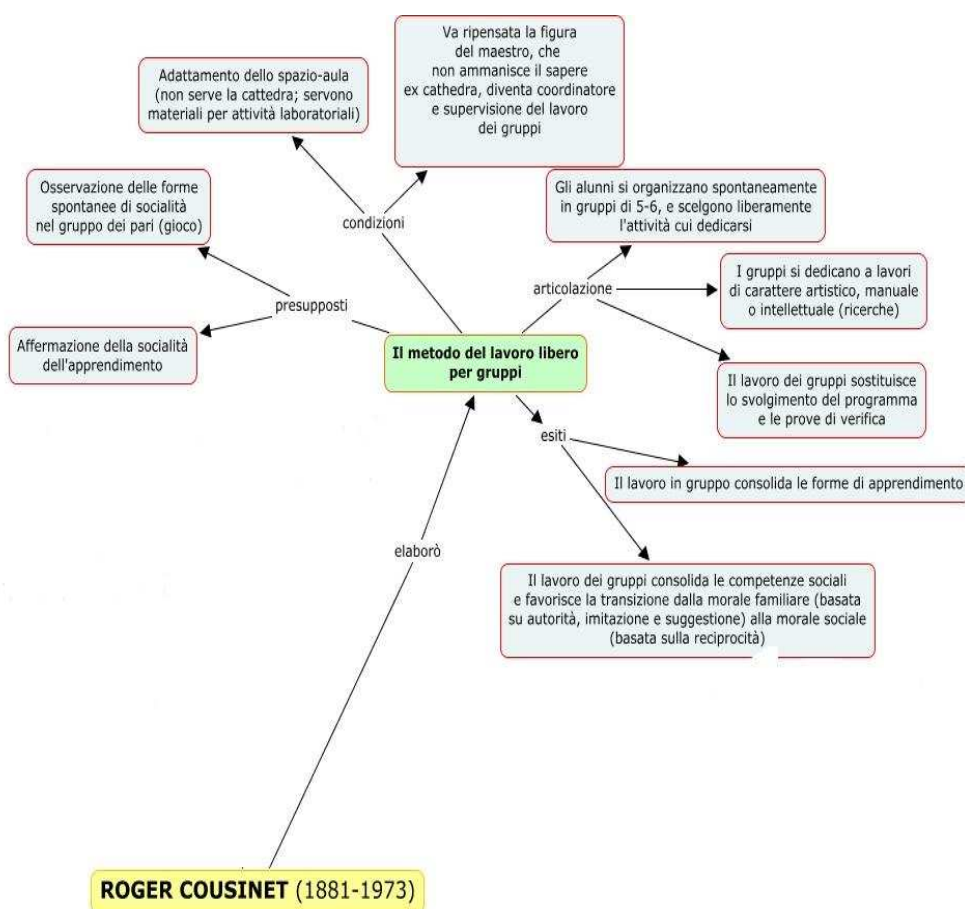


Fig. 8 Il metodo del lavoro libero per gruppi di Cousinet

educative diverse per riferimenti teorici, intenzioni, condizioni di realizzazione, collocazione nel tempo e nello spazio, accomunate dal considerare il bambino e la bambina o un qualsiasi interlocutore dell'intervento educativo come parte attiva del processo educativo, oggi diremmo protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento. In questo tipo di educazione, il bambino è visto come un organismo eminentemente attivo le cui facoltà si sviluppano principalmente attraverso l'azione (Hameline, Jornod, Belkaid, 1995).

La collaborazione non implica necessariamente, l'idea di una reciprocità ma, può essere intesa anche come un aiuto dato ad un altro (fanciullo o adulto) e quindi è un atto che va al di là senza dubbio del quadro della semplice cooperazione. L'autore scorge nella socializzazione l'essenza stessa dell'educazione.

Quanto detto lo si può notare meglio nella figura 8.

Un altro pedagogista che merita di essere ricordato è Decroly (1929), il quale dice che l'educazione è innanzitutto relazione. Relazione tra insegnante, alunno, oggetti d'apprendimento, tecniche e strumenti. In questo complesso sistema di relazione si svolge l'esperienza formativa ed educativa, prende forma l'apprendimento della vita come dimensione fatta di legami, aspirazioni, desideri, ma anche di vincoli regole e di responsabilità. Lavorare in gruppo valorizza un'educazione intesa come pratica della libertà (il bambino apprende nella direzione che sceglie lui), ma anche come apprendimento dell'eguaglianza e di responsabilità sociali.

In tempi più recenti si è occupato del lavoro di gruppo Comoglio (1996), il quale sostiene che un gruppo di lavoro è costituito da un insieme di individui che interagiscono tra loro con una certa regolarità, nella consapevolezza di dipendere l'uno dall'altro e di condividere gli stessi obiettivi e gli stessi compiti. Ognuno svolge un ruolo specifico e riconosciuto, sotto la guida di un leader (ma non sempre necessario), basandosi sulla circolarità della comunicazione, preservando il benessere dei singoli (clima emotivo) e mirando parallelamente allo sviluppo dei singoli componenti e del gruppo stesso.

Perché un gruppo di lavoro possa evolversi e maturare nel tempo e per permettere una maggiore collaborazione tra i suoi membri ed una loro partecipazione più attiva, è necessario che si passi dalla semplice interazione ad una vera e propria integrazione, affinché i partecipanti al gruppo possano condividere bisogni ed esigenze. La realizzazione concreta della collaborazione all'interno del gruppo, è poi facilitata dal meccanismo di negoziazione, che permette il confronto e il passaggio dal punto di vista dei singoli individui ad un punto di vista comune e condiviso per realizzare al

meglio gli obiettivi previsti. Dalla figura 9 che segue, si può capire meglio quanto appena detto.

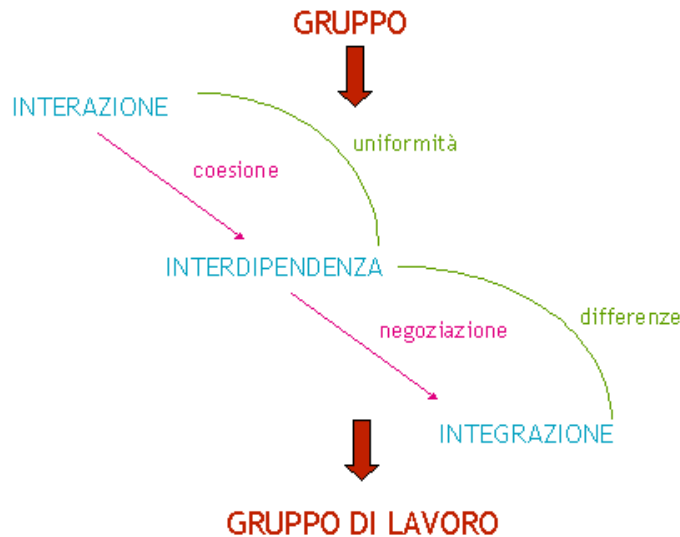


Fig. 9 L'evoluzione del gruppo a gruppo di lavoro.

Si potrebbe dire che sono sette gli elementi chiave che concorrono nella costruzione e nell'evoluzione di un efficace gruppo di lavoro:

- l'obiettivo: nessun gruppo di lavoro può essere efficace se l'obiettivo che deve raggiungere non è chiaro e ampiamente condiviso dai suoi membri. Un obiettivo chiaro e ben esplicitato contribuisce a consolidare la coesione e il senso di appartenenza al gruppo da parte dei suoi componenti e contemporaneamente contribuisce a definire in maniera chiara il rapporto con l'organizzazione, quindi il clima interno;
- il metodo che assume per il gruppo una duplice accezione: da una parte stabilisce i principi, i criteri e le norme che orientano l'attività del gruppo, dall'altra richiama le modalità di organizzazione e strutturazione efficace dell'attività stessa. Un buon metodo di lavoro conferisce sicurezza al gruppo e permette un miglior utilizzo nell'uso e nella gestione delle risorse disponibili;
- il ruolo: rappresenta la parte assegnata a ciascun membro del gruppo in funzione del riconoscimento delle sue competenze e capacità; esso

racchiude poi anche l'insieme dei comportamenti che ci si attende da chi occupa una certa posizione all'interno del gruppo stesso. Fondamentale per un efficace sistema di ruoli è la qualità della comunicazione interna al gruppo stesso perché un suo corretto funzionamento permette che si realizzi corrispondenza tra attese e richieste dei singoli e prestazioni e comportamenti del gruppo;

- la leadership: è importante che questa funzione sia quanto più possibile circolare e diffusa a seconda degli obiettivi e dei compiti del gruppo nelle diverse occasioni. Questo significa che esisterà un leader istituzionale, che è quello individuato dall'organizzazione e che avrà la responsabilità e l'autorità del ruolo formalmente affidatogli, ma che proprio grazie ad essi, questo leader avrà la facoltà di scegliere i leader situazionali di volta in volta più idonei al perseguimento degli obiettivi del gruppo stesso. Dunque egli avrà il compito di individuare, sulla base della conoscenza delle competenze degli altri membri del gruppo, quelle persone che di volta saranno più idonei ad affiancarlo e a cui potranno essere delegati compiti e funzioni necessari per il buon funzionamento del gruppo stesso;
- la comunicazione: è il processo chiave che permette il funzionamento del lavoro di gruppo poiché permette lo scambio di informazioni finalizzato al raggiungimento dei risultati. Tuttavia essa orienta ed è a sua volta orientata dal sistema di relazioni e ruoli presenti nel gruppo stesso.
- il clima: consiste nell'insieme degli elementi, delle opinioni, delle percezioni dei singoli membri rispetto alla qualità dell'ambiente del gruppo e della sua atmosfera. Una buona percezione del clima si attua quando c'è un giusto sostegno e calore nel gruppo, i ruoli dei singoli sono riconosciuti e valorizzati, la comunicazione è aperta, chiara e fornisce feedback accettabili sui comportamenti delle persone e sui risultati conseguiti dal gruppo. Una leadership partecipativa e gli obiettivi opportunamente calibrati alle capacità del gruppo sono tra i fattori che maggiormente influenzano il clima.

È in questa parte che sfociano le emozioni e dunque la capacità che il singolo e il gruppo ha di riuscire a riconoscerle e meglio gestirle per arrivare ad un eccellente risultato finale che gioverà tutti i partecipanti. All'interno di un gruppo di lavoro si registrano sentimenti, affetti, fantasie, motivazioni, desideri, frustrazioni, fantasie, sollecitando dunque l'intelligenza emotiva dei bimbi.

- lo sviluppo: identifica la costruzione del sistema di competenze del gruppo di lavoro e parallelamente la crescita del sistema delle competenze individuali. I due processi dovrebbero portare da una parte allo sviluppo del singolo all'interno del gruppo e dall'altra alla creazione all'interno del gruppo di un sapere condiviso e diffuso e alla capacità di lavorare in modo efficace.

Con queste componenti chiave, il gruppo predisporre, crea e promuove le condizioni che consentono all'individuo di acquisire abilità difficili da raggiungere da solo.

3.7.1.1. Lavoro individuale, lavoro in gruppo, lavoro di gruppo

Nel *lavoro individuale* l'approccio è diretto principalmente al singolo, per cui il rapporto tra i saperi, le conoscenze o competenze ed il bambino che apprende è essenzialmente mirato ed univoco. L'attività si pone come obiettivo prioritario l'evoluzione del singolo che si deve confrontare con i saperi, le proprie capacità e competenze individuali. È il caso, ad esempio, della lettura di un testo per verificare le capacità mnemoniche, o ancora l'elaborazione di un testo a partire da documenti di diversa natura (Parmigiani, 2009). Nel lavoro individuale, l'insegnante organizza i saperi d'apprendere, proponendoli allo studente il quale li elabora e, solo successivamente, valuta se l'elaborazione fatta sia opportuna oppure no.

In un *lavoro in gruppo*, le attività e i componenti del gruppo, sono funzionali al singolo bambino, cioè l'apprendimento è organizzato per gruppi, ma l'obiettivo principale rimane pur sempre l'apprendimento del singolo. Dunque c'è un'organizzazione di tipo collettiva ma l'elaborazione dei saperi rimane ancora di tipo individuale. Le interazioni che l'alunno ha con gli altri membri del gruppo richiedono interpretazioni che andranno a rafforzare la conoscenza che già il bambino possiede. Per fare un esempio:

viene detto agli allievi di svolgere un qualsiasi esercizio, mirato a consolidare una determinata abilità; gli studenti all'interno dei gruppi apportano i loro saperi per poter poi completare il compito in maniera personale e univoca. Lo scopo è quello di fortificare le loro conoscenze e competenze. Lavorando in gruppo, si valorizzano le diversità delle molteplici individualità tenute a svelarsi, in questo contesto le emozioni giocano un ruolo fondamentale nel processo d'apprendimento, in quanto i bambini sono chiamati a dialogare tra loro, generando un confronto e un conflitto per arrivare a delle conclusioni.

Nel *lavoro di gruppo*, l'idea chiave è che il significato viene costruito attraverso il confronto fra prospettive differenti. «La crescita concettuale deriva dalla condivisione di prospettive differenti e dal simultaneo cambiamento delle nostre rappresentazioni interne in risposta a quelle prospettive [...] l'educazione ha il ruolo di promuovere la collaborazione con gli altri e di mettere così in evidenza le molteplici prospettive che ci possono essere su uno stesso problema in modo tale che il discente possa arrivare a una sua propria posizione» (Cunningham, 1991: 115).

Una costruzione di conoscenza nasce da un progetto comune, da un insieme eterogeneo di persone disposte ad acquisire le competenze necessarie per ultimare un progetto.

L'introduzione della tecnologia nei processi conoscitivi di un gruppo, di una comunità, fa sì che la forma della conoscenza vari, diventi instabile e debba essere ricostruita.

Ogni persona ha un proprio stile e metodo d'apprendimento diverso da ogni altro e lavorare con altre persone può costituire un buon terreno di confronto e di perfezionamento delle proprie capacità. Si potrebbe quasi dire che "tutti quanti imparano da tutti come si impara". È un'esperienza multipla, nel senso che il giovane oltre ad apprendere facoltà intellettive relazionate con l'oggetto di studio, ha anche la possibilità di sostenere un confronto con i suoi pari e quindi di sviluppare capacità individuali e sociali, l'intelligenza emotiva appunto.

Cooperando i bambini diventano consapevoli dell'esistenza dell'altro riconosciuto come portatore di una sua identità e unicità e pertanto degno di

rispetto e di ascolto. Si riconoscono portatori di saperi utili per il raggiungimento dello scopo del gruppo; si avvertono animati da un impegno comune che li fa sentire importanti nella scelta delle loro azioni che si ripercuoteranno sull'intero gruppo. «Lavorando insieme si provano emozioni forti che stimolano i bambini ad esternalizzare, controllare e contenere le proprie emozioni consentendo di gestire i conflitti che potrebbero insorgere. Anche in questo caso il sillogismo risulta evidente perché le tecnologie didattiche intensificando la possibilità del realizzarsi di situazioni di lavoro cooperativo porta ad innescare variabili relazionali capaci di incidere sulla percezione che il bambino ha di sé, sulla percezione della sua capacità di innescare un'azione funzionale per il gruppo, e sulla sua capacità di relazionarsi in maniera empatica agli altri» (Pennazio, 2005). L'apprendimento di gruppo, si fonda sulla convinzione che gli alunni apprendono insieme sviluppando un pensiero condiviso (Parmigiani, 2009). Solamente quando i giovani comprendono di essere collegati insieme in modo tale che gli uni possono apprendere unicamente se gli altri svolgono il loro compito, facilitandone quindi l'apprendimento, si sta promuovendo un apprendimento di gruppo.

Oltre a queste tipologie di apprendimento citate, ne esistono altre, tra cui, come vedremo nei seguenti paragrafi, l'apprendimento in rete e di rete, dove con tale termine non si vuole indicare solo la rete internet e le sue potenzialità, ma anche il concetto di un insieme di persone che scambiandosi messaggi ed informazioni, costruiscono, passo a passo, la conoscenza, cioè tramite l'interconnessione di tutti i partecipanti.

3.7.1.2. Aspetti positivi del lavoro di gruppo

In un lavoro di gruppo i bambini agiscono alla pari e ciò che li tiene uniti è la consapevolezza condivisa di avere ciascuno l'esigenza di apprendere ciò che gli altri fanno; diventano cioè *co-learner* vale a dire che non si aiutano semplicemente uno con l'altro ma sviluppano un pensiero condiviso. Tale capacità non è intrinseca nel bambino che pertanto deve essere educato alla collaborazione per poter maturare quella consapevolezza che lo porta a percepirsi collegato ai compagni con i quali si trova ad interagire e a capire che ciascuno può apprendere quando ogni membro svolge bene il proprio

compito e coordina gli sforzi per facilitare l'apprendimento altrui (Parmigiani 2009); questo è senz'altro un aspetto positivo del lavorare in gruppo.

Abituandosi a lavorare in quest'ottica, riusciranno ad andar oltre la propria individualità e a mettere in comune con altre persone, riconosciute come pari, saperi ed esperienze, al fine di conseguire un beneficio comunitario e personale. I partecipanti sono uniti non da una gerarchia, ma dalla fiducia reciproca, dal riconoscersi pari agli altri sviluppando quel rispetto necessario che è alla base di ogni comunità civile. Nel lavoro di gruppo si fa riferimento all'esperienza del fare che motiva gli individui a mettersi in contatto, a condividere abilità, intuizioni, percezioni; essa è l'elemento aggregante che lo valorizza. La comunicazione e la collaborazione che si attivano tra i partecipanti non sono infatti fini a se stesse. Lo scambio di esperienze, il confronto e la condivisione alimentano un processo di apprendimento mutuato (Trentin, 2004), capace di sostenere la crescita dei membri del gruppo.

Un'altra fondamentale particolarità di tale lavoro collaborativo è l'assenza del carattere direttivo nel senso che all'interno del gruppo, non c'è un soggetto che gestisce l'intervento formativo, ma esso è affidato a tutti i membri che sono allo stesso tempo docenti e discenti. Tutti giocano ruoli diversi scambiandosi compiti e responsabilità. Se un membro del gruppo deve risolvere un problema, si affida all'aiuto degli altri: tra questi ci sarà sicuramente qualcuno che ha dovuto affrontare lo stesso problema e questo renderà più facile il raggiungimento di una soluzione. In questo modo ognuno mette in discussione le proprie conoscenze, accede a nuove informazioni e, al tempo stesso, spiega ed informa gli altri circa le proprie scoperte (Ligorio, 1995). Tutti diventano apprendisti, imparano nuove cose, mettendo in discussione le proprie conoscenze, accedono a nuove informazioni, utilizzano canali e strumenti di comunicazione originali, discutono con gli altri sia conoscenze già acquisite sia dubbi, idee, problemi e quesiti.

Tutti possono essere insegnanti: condividendo con gli altri le proprie conoscenze, spiegando ed informando gli altri, sia propri pari che non, circa

le proprie conoscenze e scoperte, e cercando di dimostrare la fondatezza delle proprie opinioni. Dunque come detto la funzione formativa del gruppo si basa sulle interazioni che si sviluppano tra i membri partecipanti dello stesso, e fondamentale risulta il contributo che le nuove tecnologie offrono nel semplificare e sostenere la comunicazione e la collaborazione. Questa modalità di apprendimento collaborativo è stata anche definita “significativa” (Jonassen, 2007).

L'apprendimento significativo è quella forma di apprendimento che può essere utilizzato successivamente e in contesti diversi dalle persone per risolvere problemi e per realizzare attività. Per Jonassen (2007), l'apprendimento significativo è attivo, i partecipanti interagiscono con l'ambiente; è costruttivo e cooperativo: si negozia socialmente una comprensione comune. Questo processo di apprendimento è caratterizzato da investigazione, esplorazione, scrittura, modellamento, comunicazione, progettazione, visualizzazione e valutazione. Tutte competenze che le tecnologie portano intrinsecamente nella loro fattispecie. La tecnologia può essere vista come generatrice di apprendimento proprio perché è in grado di creare nuovi meccanismi che portano all'azione. L'utilizzo delle tecnologie, implica anche nuove prospettive delle dinamiche relazionali negli attori del processo di apprendimento in quanto anche i soggetti più timidi e meno estroversi provano minore ansia perché sono meno esposti al giudizio di terzi per l'elevato numero di feedback che le tecnologie danno, permettendo al soggetto di vedere quando sbaglia e lasciandogli il tempo per correggersi valorizzando le risorse individuali e l'autostima nell'utilizzo delle procedure interattive.

3.7.1.3. Il lavoro di gruppo e l'apprendimento con le tecnologie

Si è visto come le tecnologie siano utili per l'apprendimento, nello specifico si tenterà ora di evidenziare in modo pratico “come” queste possano facilitare ed aumentare la conoscenza e la consapevolezza emotiva.

L'apprendimento di gruppo per essere significativo dovrebbe realizzarsi come un processo attivo in cui il significato si sviluppa sulla base dell'esperienza agita. Ne segue che insegnare dovrebbe comportare un maggiore supporto, una maggiore guida e facilitazione degli studenti nello

svolgersi del processo educativo. Tale constatazione fa sì che il ruolo del docente transiti dall'essere inteso come esperto di un dominio di conoscenza che trasmette la sua competenza agli studenti, all'essere identificato come un facilitatore del processo di apprendimento una guida che fa sì che il percorso di conoscenza segua strade coerenti con l'obiettivo di apprendimento prefissato.

L'apprendimento di gruppo nasce e cresce in una progressione didattica che va dal semplice al complesso e risulta visibile in tempi medio-lunghi.

In quest'ottica l'insegnante organizza sempre i saperi ma in modo più aperto perché l'elaborazione di gruppo ristrutturava il sapere stesso assumendo una valenza specifica per gli studenti che lo hanno elaborato (Parmigiani, 2009).

L'insegnante cambia dunque il proprio ruolo affinché gli studenti sviluppino interazioni dinamiche fra loro, inoltre sperimenta la possibilità di relazionarsi con il gruppo nel suo insieme e con i singoli membri che lo compongono. Emerge dunque con chiarezza che le relazioni subiscono un'impennata sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Questo risulta fondamentale dal punto di vista della possibilità di incrementare l'intelligenza emotiva. Se si moltiplicano le possibilità di relazione e interazione, aumentano anche le occasioni per poter esercitare le capacità intrapersonali e interpersonali, che fanno capo alla sfera emotiva, necessarie per poter relazionarsi in maniera costruttiva con gli altri.

Il lavoro di gruppo con le tecnologie in aula, facilita l'apprendimento nel senso che non rende facile ciò che è difficile o meno impegnativo, ma fa venir fuori, promuove, aiuta, fa emergere una riconsiderazione di sé e della propria identità personale, negli insegnanti e negli studenti.

Puntando ad un'educazione tecnologica, si formerebbero studenti responsabili del proprio apprendimento, in grado di gestire processi e scegliere mete, a partire dai loro bisogni formativi; si promuoverebbero ambienti e contesti di apprendimento realistici e significativi, qualificando gli studenti a recuperare informazioni, creando situazioni stimolanti e dinamiche di apprendimento.

L'azione educativa tecnologica, si trasforma in un momento di forte responsabilizzazione e coinvolgimento dello studente che, a medio termine,

quasi sempre sfocia in una maggiore motivazione e autonomia nello studio e, in ultima istanza, a migliori risultati scolastici, perché rende l'apprendimento attivo e significativo portando il bambino ad essere partecipe dell'atto educativo stesso.

Rousseau (filosofo e iniziatore della pedagogia contemporanea ai fini del '700) diceva che il maestro non deve né preparare e né formare il fanciullo ma, fornirgli i mezzi per formarsi da solo. La Montessori sosteneva che: ciò che il maestro fa è poca cosa, ciò che fa fare è tutto.

L'educazione deve tendere a sviluppare funzioni intellettive e morali, più che a riempire le menti di cognizioni passive.

Compito dell'insegnante è creare un ambiente dove il ragazzo possa soddisfare i suoi bisogni naturali e nel contempo non introdurre dei bisogni fittizi. Alla base dell'educazione deve esserci l'interesse che si sollecita fornendo ai ragazzi materiali, strumenti, attrezzature e metodi. Con le tecnologie, l'aula diventa sala di lavoro e il docente stesso strumento di ricerca: più che esporre, "stuzzica" la curiosità ponendo domande, coinvolgendo le facoltà mentali, provocando l'ansia della ricerca attraverso la costruzione delle possibili condizioni favorevoli ad agevolare l'apprendimento; promuove inoltre un clima di dialogo costruttivo e produttivo. Solo le esperienze scolastiche significative lasciano nella personalità un'impronta che può durare per tutta la vita. Le menti brillanti, le intuizioni creative non nascono dal nulla ma da adeguate impostazioni didattiche. Non conta, dunque, il "cosa si insegna" ma soprattutto il "come si insegna". Non è solo il "prodotto" che arricchisce, ma è anche il "processo" che rende fertile la mente.

Se gli studenti raggiungono l'obiettivo primario dell'insegnamento, l'esperienza del loro insegnante sarà sicuramente positiva, costruttiva e gratificante.

L'apprendimento di gruppo supportato dalle tecnologie, diventa allora, tramite la guida strategica dell'insegnante, un processo interattivo di costruzione di conoscenze sulla base di concezioni già esistenti, in cui l'alunno viene progressivamente condotto da una regolazione esterna delle sue attività cognitive ed emotive ad una autoregolazione cognitiva ed

emotiva personale.

Questo significa che il soggetto che apprende non è tabula rasa, ma possiede una serie di conoscenze, di idee, di aspettative, dunque una struttura cognitiva capace di elaborare, nella sua interazione con l'ambiente esterno, le informazioni che dall'ambiente riceve.

Nel lavoro di gruppo si crea una sorta di "Intelligenza di gruppo" che si esprime poi nell'apprendimento di gruppo. È un'intelligenza che, se non viene stimolata attraverso opportune attività può rimanere latente. È proprio in questa forma di intelligenza che si esprimono quelle abilità sociali e relazioni che, nel campo cognitivo sono utilizzate per interpretare, inventare, collegare. È una sorta di intelligenza collettiva come teorizzata da Lévy (1997), una intelligenza distribuita ovunque ci sia umanità e che si collega all'intelligenza emotiva.

Rappresenta il punto di contatto fra lavoro di gruppo e tecnologie.

È da tenere in considerazione il fatto che il lavoro di gruppo si svolge sempre con le tecnologie anche quello pensato e strutturato in classe senza computer. I libri, i cartelloni per organizzare e svolgere il lavoro di gruppo sono media che determinano lo svolgimento del lavoro stesso (Parmigiani, 2009). Come si è avuto modo di osservare precedentemente qualsiasi azione didattica si svolge attraverso la mediazione. Con le tecnologie digitali il lavoro di gruppo però cambia soprattutto dal punto di vista delle interazioni prodotte. La tecnologia si comporta come un mediatore attivo che contribuisce a trasformare le informazioni, a trasporre il sapere, a modificare le interazioni, a distribuire i ruoli. Quando la tecnologia diventa l'elemento di collegamento fra le diverse potenzialità cognitive, amplifica il senso di interdipendenza che porta a capire la necessità di lavorare con gli altri per riuscire in un determinato compito e che tale compito non sarebbe risolvibile senza il gruppo. Il legame cognitivo ed emotivo tra i membri si evolve mostrando come gli apporti di ciascuno possono contribuire alla risoluzione di un problema. Inoltre le diverse abilità di gestione della tecnologia portano a dividere i ruoli all'interno del gruppo in maniera funzionale. Emergono quindi le diverse abilità dei singoli membri che possono sperimentare diverse tipologie di ruoli, accordarsi su chi scrive, chi

cerca immagini, chi impagina il testo (Parmigiani, 2009). «Oltre alle abilità sociali anche le abilità emotive possono evolversi positivamente se perseguite coerentemente dall'insegnante sfruttando i feedback di gruppo che provengono dall'intersezione della risposta di ritorno della macchina con quella dei compagni di gruppo» (Parmigiani, 2009:40).

È da non dimenticare che l'interdipendenza non si crea solo tra i membri del gruppo ma anche con la macchina. Il gruppo dedica quindi buona parte del tempo dei lavoro per scoprire le potenzialità dello strumento e scegliere quelle più adatte al conseguimento dell'obiettivo. Da tale interdipendenza si scoprono l'esistenza di maggiori possibilità risolutive dal punto di vista grafico, di ricerca di informazioni, di modalità di presentazione del prodotto. Infine con la rete il gruppo ha la possibilità di aprirsi ad altre realtà, innescando quella comunicazione "tutti a tutti" non consentita dalla tecnologia analogica.

3.7.1.4. Le interazioni con la tecnologia

Il bambino deve diventare "l'architetto della propria conoscenza" ed essere attivo nel suo processo di apprendimento. Il problema maggiore che la scuola ancora oggi sperimenta è legato all'isolamento del bambino, cioè la tendenza a vedere la classe non come un gruppo che apprende, ma come un insieme di studenti singoli; in questo modo la conoscenza non può essere costruita ma solamente essere trasmessa. Per costruire la conoscenza, invece, bisogna collaborare ed essere partecipi, mettendo in discussione le conoscenze che già il bambino possiede con quelle dei pari e poi con l'aiuto, la guida del docente incanalare le informazioni trovate e discusse, verso l'obbiettivo da raggiungere. Dunque il passo che la scuola deve fare è traslare da una metodologia di "modello-prodotto" (che considera l'istruzione come una semplice trasmissione della conoscenza attraverso la pratica e la ripetizione) a un "modello-processo" (dove l'istruzione prevede la raccolta e l'elaborazione delle informazioni attraverso un apprendimento autoregolato e collaborativo).⁵⁵ Ogni soggetto, ha in sé molte conoscenze implicite (sensazioni, esperienze, ecc...) che raramente vengono condivise

⁵⁵ Da "Globalizzazione e Innovazione tecnologica" di Maria Amata Garito.

e, quindi, rese esplicite. Attraverso la co-costruzione, però, ognuno deve rendere esplicita la propria conoscenza attraversando diverse fasi:

- condividere e comparare le informazioni;
- scoprire le dissonanze/ discrepanze;
- negoziare il significato;
- trovare un consenso verificato e modificato;
- scrivere l'accordo trovato in una frase.

Così si crea una nuova conoscenza.

Le tecnologie sono un potente supporto per la diffusione del sapere, ma bisogna scegliere i mezzi più adeguati per soddisfare le diverse esigenze (documenti, DVD, video-conferenze, ecc...). Quello che si comunica è la conoscenza, ma per comunicarla è indispensabile trasformarla in informazioni che poi verranno rielaborate per costruire nuovo sapere.

Quando c'è una co-costruzione di conoscenza, c'è uno scambio a diversi livelli (problemi cognitivi, emozionali, ecc...) dove ognuno apporta le proprie idee ed esperienze per condividerle con gli altri e generare nuovo sapere. Lavorare in gruppo fornisce maggiori motivazioni ed in più, attraverso il cosiddetto conflitto socio-cognitivo, lo studente è costretto a confrontare continuamente il suo punto di vista con quello degli altri, al fine di coordinare le interazioni che si determinano. Per far sì che tutto ciò possa accadere, è necessario che il gruppo di lavoro sia ben strutturato e orientato verso un obiettivo determinato e la tecnologia favorisce appunto questo. All'interno di un lavoro di gruppo con le tecnologie ciò che viene appreso non è tanto il contenuto (l'informazione), quanto il processo cognitivo, come già detto, che consiste nel proporre idee, criticarle o svilupparle alla luce di una discussione in un gruppo di pari. L'apprendimento diviene non soltanto attivo, ma anche interattivo.

L'applicazione delle tecnologie alla didattica prevede modi e tempi particolari che devono essere accuratamente progettati ed organizzati affinché il loro uso sia davvero vantaggioso.

Normalmente in un tipo di lezione con tecnologie analogiche, il docente tende a privilegiare un tipo di direzionalità comunicativa, ovvero le parole che vengono dette in classe hanno per lo più origine dal solo insegnante

giungendo agli alunni, i quali sono privi di interazioni fra loro e devono semplicemente ascoltare e cercare di assimilare il numero maggiore d'informazioni. Per questo tipo di lezione la disposizione dei bambini e dei banchi è tutta rivolta verso la cattedra dove siede il maestro che parla. In una situazione del genere, accadrà che solo una parte degli alunni riceverà l'informazione dal docente e che l'altra parte (magari quelli seduti negli ultimi banchi o all'estremo dell'aula), sarà indifferente al messaggio o comunque non totalmente disposta all'acquisizione, in quanto questo tipo di disposizione, non è adeguata al loro canale sensoriale dominante. Da questa situazione si evince che l'obiettivo di far apprendere il più approfonditamente possibile sfugge drasticamente e allora si può ripensare ad un tipo di lezione simile, con la differenza che non sarà più solo l'insegnante a parlare, ma con apposite domande, sarà lui che metterà in moto una discussione che toccherà l'intera classe, rendendola totalmente partecipe alla lezione. In questa seconda situazione, si sono strutturati canali comunicativi orientati in più direzioni. Questo tipo di interazione può essere molto funzionale ad esempio in quelle classi dove sono presenti venti/venticinque alunni; senz'altro è una strategia mirata su una didattica all'intero gruppo classe il quale sperimenta reciprocità cognitiva, emotiva e sociale.

Si prenda adesso in considerazione un tipo di lezione svolta con l'ausilio o l'aiuto di tecnologie digitali, ad esempio un computer; l'inserimento del digitale, fa sì che gli alunni costruiscano la conoscenza sempre sotto la guida del maestro che indirizza il lavoro facendo sì che le interazioni avvengano non solo faccia a faccia per confrontarsi sulle informazioni ricevute e trovate e si creino anche nuove tipologie di rapporti nei confronti della macchina: può essere gestita da uno o più allievi i quali poi riportano i risultati agli altri. Dunque l'interazione non è più "immediata", ma "mediata" dalla tecnologia che viene utilizzata per confrontarsi. Come si può notare, le relazioni si espandono, nel senso che i canali comunicativi che già sono molto attivi in un lavoro di gruppo, moltiplicano e diversificano le possibilità d'incontro, confronto, dibattito. La tecnologia

funge da «elemento che cambia le relazioni collaborative» (Jeon-Ellis, Debski, Wigglesworth, 2005: 132).

Con quanto detto non si vuole assodare che l'aumento potenziale delle interazioni equivalga ad una maggiore conoscenza e apprendimento da parte dei discenti. Anzi all'inizio sarà abbastanza complesso e faticoso per i bambini rapportarsi con la nuova tecnologia digitale; sarà dunque compito dell'insegnante dirigere e organizzare il lavoro in maniera consona ai ragazzi, stabilendo al principio regole da seguire scrupolosamente: nel caso di un Pc, scegliere chi digita, chi detta, chi sceglie le immagini, ecc.

Vien da sé enunciare che in una situazione come questa, dove le interazioni dunque, sono molteplici e distinte, le espressioni affettive tendono a essere numericamente maggiori. Ciò è dovuto al fatto che il gruppo si trova ad affrontare un numero più elevato di decisioni che sfoceranno in interazioni di accordo, disaccordo, accettazioni o rifiuti allenando e sviluppando così l'intelligenza emotiva dei bambini: controllo delle emozioni dannose (rabbia, ansia), dunque riconoscimento di queste, empatia verso gli altri componenti che possono essere aiutati in caso di difficoltà, interpretare gli insuccessi come temperamento positivo, dunque autocritica ed autoefficacia.

3.7.2. L'apprendimento di rete e in rete

Prima di tutto è bene specificare sin da subito che con il concetto di rete, non si fa riferimento solo ad internet, la rete per eccellenza, ma ci si vuole riferire al complesso di scuole, di gruppi di alunni o di classi che collaborano insieme per sviluppare e creare le abilità e le conoscenze necessarie all'apprendimento.

Come è stato ampiamente dimostrato, l'apprendimento tecnologico si configura mediante alcuni aspetti basilari quali:

- la costruttività, in quanto viene costruito in un rapporto che s'instaura tra i pari, la macchina e l'insegnante;
- la collaboratività, in quanto bisogna rapportarsi con l'altro per avere maggiori informazioni;
- l'esperienza in quanto si confrontano le conoscenze pregresse con il nuovo che si sta scoprendo.

L'obiettivo è costruire le basi affinché i giovani possano interpretare l'enorme mole di informazioni e sollecitazioni che incombono all'interno della ambiente scolastico per poi rielaborarle e modificarle in maniera opportuna con quanto studiato e appreso. Per la scuola fondamentale è sviluppare attraverso il lavoro di gruppo e le tecnologie una didattica più funzionale per cercare di raggiungere saperi tracciati ma contemporaneamente aperti alle molteplici variabili che provengono dalla società.

Un possibile modo di utilizzare la rete in classe è orientato alla ricerca di informazioni le quali non rimangono fini a se stesse, ma vengono finalizzate alla costruzione del sapere e della conoscenza.

I ragazzi possono interagire nel contesto di classe oppure a distanza tramite la rete telematica (internet), condividendo ricerche, informazioni ed esperienze, costituendo così un unico gruppo che apprende. Gli effetti positivi dell'apprendimento di rete e in rete sono individuabili a livello motivazionale, dell'autostima, dell'integrazione multiculturale. Si modifica anche il rapporto tra allievo e docente con quest'ultimo che diventa il "compagno più esperto" nel gruppo.

Con l'utilizzo di internet si può fare in modo che una persona o un gruppo di persone si ritrovino nella soluzione di un problema, tramite appositi forum dedicati a quella specifica informazione, così facendo si instaura un reciproco aiuto per la risoluzione di quel problema. I bambini apportano le loro esperienze o i tentativi di risoluzione e si aiutano a vicenda; internet fornisce i seguenti vantaggi: stimola a esplorare, a risolvere problemi, a collaborare per la costruzione della conoscenza, a imparare a orientarsi nella complessità della rete e a valutare, selezionare, conservare, organizzare ed interpretare le informazioni. Dunque questa enorme rete ci offre un'inestimabile quantità di dati, idee e punti di vista.

Tuttavia in un'area di ricerca così ampia e vasta, i pericoli che si possono riscontrare possono essere: una quantità di informazioni troppo grandi per essere gestita in tempi ragionevoli; stabilire oggettività e autorevolezza delle informazioni; il bambino potrebbe perdersi nel cyber-spazio smarrendo i suoi obiettivi a discapito della sua formazione. Per cui a maggior ragione in

un lavoro di rete e in rete dove si creano interattività tra studenti e insegnanti che partecipano congiuntamente alla definizione del piano di lavoro, alla suddivisione dei compiti, all'integrazione dei documenti prodotti e alla valutazione del lavoro svolto in cooperazione, bisognerà stabilire soprattutto all'inizio i ruoli che ognuno dovrà assumere all'interno del lavoro, cercando così di evitare di poter incombere nei possibili "pericoli" che la rete supporta.

La sfida per il docente è quella di ripensare le attività educative in modo tale che i suoi interventi non siano tanto basati su un modello di educazione intesa come trasmissione del sapere o di trattamento dell'informazione, quanto piuttosto sul creare situazioni in cui l'apprendimento abbia luogo attraverso l'assegnazione di un obiettivo e la successiva interazione degli studenti, supportati sia da idonei materiali che dalla guida discreta del loro docente. In tal senso si può affermare che l'apprendimento di rete cambia radicalmente la natura del processo di insegnamento così come l'interrelazione tra docenti e studenti. Il docente diventa una figura meno autoritaria e più vicina al ruolo di risorsa intellettuale per il gruppo, come è già stato detto più volte. Mentre all'interno della classe l'insegnante rimane il leader del gruppo, grazie alle dinamiche di rete è percepito come membro interno al gruppo stesso.

Nelle attività che si basano sull'uso delle risorse di rete le strategie generalmente utilizzate fanno leva sulla discussione, sulla realizzazione di un prodotto o sulla risoluzione di un problema comune.

Molte esperienze di insegnamento e apprendimento in rete evidenziano un duplice modello di interazione: da un lato si tende a privilegiare l'azione attiva del singolo studente, puntando sulla sua interazione con le risorse e i materiali, assistita dal maestro; dall'altro si tende, al contrario, a enfatizzare l'aiuto reciproco che scatta nell'apprendimento collaborativo. La tipologia dell'interazione, il più delle volte, tende ad essere mista e a mantenere presenti sia le interazioni tra i singoli (studente-docente) che quelle uno a molti o molti a molti.

Se si accetta l'ipotesi che la rete tenda ad amplificare la dimensione collaborativa, le strategie di tutoring reciproche e la diversificazione dei

ruoli all'interno dello spazio di apprendimento, si possono mettere in evidenza le differenze tra la classe tradizionale e la "classe virtuale", cioè in rete.

Nella classe tradizionali le relazioni che si instaurano tra gli attori coinvolti tendono a mettere al centro della scena la figura del docente, mentre l'accesso alle risorse si configura come prevalentemente individuale.

Nella "classe virtuale", invece, il discente si trova al centro del rapporto formativo. Ogni discente si trova in costante interazione con gli altri componenti del gruppo e con una molteplicità di altre figure, che entrano in rapporto con la classe in forma diretta o indiretta, attraverso la mediazione delle tecnologie didattiche.

Nel passaggio dalla classe reale alla "classe virtuale", infatti il docente è sempre meno erogatore di conoscenze e sempre più facilitatore, nel senso che spesso il maestro si trova ad agire come istruttore, aiutando a facilitare l'apprendimento, sia ponendo domande, che ascoltando quelle dei giovani, controllandoli, ma al tempo stesso motivandoli. Lo studente si trova sempre più agevolato nell'accesso alle risorse grazie anche al fatto che queste provengono da fonti diverse e si privilegia la loro ricerca, piuttosto che la semplice fornitura da parte del docente. I contenuti sono sempre meno pre-organizzati e sempre più costruiti insieme. Il contesto è sempre meno basato su un supporto limitato e sempre più su un supporto che si estende all'esterno grazie, ad esempio, al contributo di osservatori esterni, classi di un altro territorio geografico, ecc.

Si ritiene che questi tipi di lavori portino il bambino e il gruppo di cui è parte a valutare e scegliere l'informazione in modo critico e responsabile, in quanto si fa sì che esso diventi creatore e non solo consumatore passivo di informazione. Lavorare coi media ed internet in questo caso, sviluppa capacità logiche e critiche, capacità analogiche, intuitive e creative (intuizione come strumento d'ideazione di ipotesi), capacità euristiche (piacere della scoperta), capacità ermeneutiche (interpretazione), competenze meta-cognitive, disponibilità a cooperare, auto-disciplina, metodo, rigore, "concentrazione critica", tolleranza ai tempi lunghi, ai tentativi improduttivi e agli insuccessi. Sicuramente ciò che si può rilevare è un aumento degli

stimoli e delle motivazioni indotte negli studenti, dovuti essenzialmente al sentirsi parte attiva del processo di costruzione delle proprie conoscenze; al senso di responsabilità nei confronti del gruppo di apprendimento; alla possibilità di avere a disposizione un ambiente di apprendimento decisamente più ricco, in termini sia di risorse di studio sia di supporto didattico; al sentirsi seguiti dal docente con più continuità rispetto ad altre situazioni didattiche; al diverso rapporto che si viene a instaurare col docente stesso. Il punto chiave quindi è che tutto ciò contribuisce a sviluppare l'intelligenza emotiva. Dunque internet è sì una potenzialità di apprendimento ma bisogna sempre ricordare che non equivale ad una enciclopedia, cioè tutto ciò che vi si trova al suo interno non è veritiero, ed è questo il punto su cui si deve lavorare coi bambini per cercare di far sviluppare in loro quel senso di criticità necessario a fargli dosare bene le informazioni viste e/o lette per poi poterne estrarre il corretto concetto che sia idoneo per lo scopo finale.

La realizzazione di un ipermedia⁵⁶ in particolare rappresenta un modo concreto per sfruttare la transdisciplinarietà e le TIC per il conseguimento non solo dell'unitarietà dei saperi ma anche per muoversi all'interno dei processi che portano alla completa comprensione dei fenomeni della società.

3.7.3. L'organizzazione del lavoro di gruppo tecnologico

Organizzare e gestire un gruppo di lavoro è un compito delicato che richiede lo sviluppo di più abilità contemporaneamente. Il maestro deve saper guidare e coordinare il gruppo tecnologico attraverso una precisa metodologia per l'analisi e la risoluzione di una data situazione. Anzitutto va curata la composizione dei gruppi: bisogna far in modo che, gli alunni non siano lasciati soli, per evitare che alcuni siano emarginati o si auto emarginino. Ad altri potrebbe accadere che, la loro partecipazione, non essendo coinvolti nel lavoro, si limiti a una semplice copiatura del lavoro degli altri. Per motivi di equità i pesi del lavoro devono essere distribuiti in base alle risorse disponibili. La mancanza di una specifica responsabilità

⁵⁶ «Con *ipertesto* intendo *scrittura non sequenziale*, testo che si dirama e consente al lettore di scegliere; qualcosa che si fruisce al meglio davanti a uno schermo interattivo. Così come è comunemente inteso, un ipertesto è una serie di brani di testo tra cui sono definiti legami che consentono al lettore differenti cammini» (T.H.Nelson, 1992: 02); l'ipermedia estende le potenzialità dell'ipertesto con il reintegrare le facoltà visive e uditive, usando dunque linguaggi diversi.

individuale, può generare difficoltà del lavoro di gruppo. Spesso gli atteggiamenti e/o i comportamenti di disimpegno e pigrizia dipendono da questa condizione.

È quanto sottolinea Kagan (1993) riportando due principi da applicare nell'organizzazione del lavoro di gruppo:

- il più alto livello di partecipazione possibile: è importante il massimo grado di impegno e coinvolgimento dei membri, pena la perdita di risorse, la lentezza nel lavoro, ed altri fenomeni indesiderabili;
- il pari livello di partecipazione: è importante che “tutti” i membri partecipino con uguale intensità di sforzo.

Spesso il rifiuto di alcuni nel gruppo è connesso alla percezione di un senso di ingiustizia insito nel lavoro assegnato. Quando non esiste un'equa distribuzione del lavoro, ci sarà qualcuno che lavorerà troppo e qualche altro che lavorerà poco, qualcuno che, motivato, si impegnerà anche per altri e qualche altro che troverà spazi e occasioni per fare il meno possibile. È preferibile una composizione dei gruppi eterogenea, in quanto la pluralità di conoscenze e la presenza di diversi schemi di riferimento favoriranno la possibilità di soluzioni creative e innovative.

Una corretta programmazione tecnologica deve consentire di poter narrare ed esprimere le proprie esperienze apprenditive, emozionali e sociali che sorgono nei bambini durante lo svolgimento dell'esperienza. Da non tralasciare assolutamente, quando si organizzano gruppi di lavori con tecnologie, due variabili fondamentali: i tempi e gli spazi che l'attività tecnologica occupa per perseguire l'obiettivo. Gli spazi riguardano la disposizione strumentale e i luoghi in cui attivare le azioni, il tutto in un dato tempo. La sfida per l'insegnante dunque è quella di focalizzare le attività tecnologiche, finalizzandole e rendendole attuabili negli spazi e nei tempi che la scuola offre.

Il compito dell'insegnante è anzitutto di preparare il materiale e gli strumenti necessari a chiarire in che cosa consista il lavoro, dare le indicazioni e i suggerimenti necessari alla sua esecuzione, illustrare la funzione dei componenti del gruppo e la propria, sottolineare la

complementarietà dei contributi personali, sollecitare la partecipazione attiva, porre in rilievo la necessità della precisione. Inoltre, deve mettersi a disposizione degli allievi per aiutarli e, se richiesto, rispondere alle loro esigenze, o, lavorare (se necessario) con loro ed impedire eventuali contrasti. Infine, deve osservare gli alunni, il loro modo di lavorare, gli eventuali inconvenienti da correggere, il loro comportamento sociale, in modo da avere elementi di orientamento e di valutazione non solo didattica ma anche dal punto di vista di uno sviluppo emotivo.

L'insegnante deve organizzare il lavoro in modo da sentire sempre la situazione sotto controllo, tramite consegne chiare e procedure graduali. Consegne chiare significa che fin dall'inizio i ragazzi devono essere messi nella condizione di organizzare il loro lavoro senza dover ricorrere costantemente all'insegnante. Procedure graduali significa accompagnare i ragazzi (attraverso una breve ma essenziale indicazione sul lavoro da svolgere) immaginando le attività che dovrebbero essere in grado di sviluppare durante l'attività. Tale procedura ha il compito di aiutare i bimbi più deboli a non perdersi durante lo svolgimento del lavoro di gruppo.

Buona parte del tempo dell'attività è concentrata sulla preparazione del contesto: potrebbe a primo impatto apparire come una fase tecnica in cui si suddividono i compiti, ma invece, riveste una particolare importanza in quanto focalizza gli studenti sulle questioni centrali e sulle modalità organizzative più opportune per affrontarle. Dopodiché si passa alla fase di proposizione di ipotesi di lavoro: gli alunni ipotizzano diverse piste di lavoro, valutando criticamente le idee attraverso la ricerca di informazioni pertinenti. Una volta individuate le piste più significative, si passa alla vera fase operativa del lavoro con le tecnologie, cioè si approfondisce la conoscenza specifica sul problema da risolvere grazie ad ulteriori ricerche con le tecnologie digitali, le quali possono essere un ulteriore mezzo, come detto in diversi paragrafi sopra, per accrescere nuove conoscenze, ampliare le relazioni in classe permettendo così lo sviluppo necessario di competenze basilari nella società d'oggi.

Nel quarto capitolo, si analizzerà in maniera pratica tutta la teoria fin ora esposta attraverso la presentazione di un progetto realizzato in una scuola

primaria genovese, la DeScalzi, coinvolgendo gli alunni di una classe terza tra i quali un bambino diversamente abile che ha partecipato regolarmente a tutta l'attività, seguito ed aiutato molto dai suoi splendidi compagni.

Capitolo 4

Il progetto educativo.

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva in un lavoro di gruppo con le tecnologie

Il lavoro di seguito presentato, riguarda l'attuazione di un progetto di approfondimento in materia di istruzione che vede coinvolte le tecnologie didattiche a supporto dell'insegnamento-apprendimento e dello sviluppo dell'intelligenza emotiva.

La pedagogia che fa da sfondo al progetto è tesa a valorizzare un atto educativo capace di rispondere alle reali esigenze dei bimbi e a consentire a docenti e studenti, co-partecipanti dell'azione didattica, di promuovere un apprendimento cooperativo e di sviluppare quelle capacità sociali base di qualsiasi relazione.

4.1. Introduzione al progetto

La scuola come la si conosce oggi, è organizzata in modo tale da prendere in considerazione contenuti separati, settorializzati con una progressione che dai più semplici si muove verso i più complessi. Ogni materia affronta i connessi problemi senza prevedere l'interazione tra i contenuti delle varie aree di conoscenza e senza tener conto degli interessi, delle aspirazioni e dei diversi livelli di costruzione intellettuale dello studente pretendendo che tutti gli alunni imparino le stesse cose e apprendano nello stesso momento. Ma, come molti studiosi hanno ampiamente dimostrato, la scuola produce spesso

il fallimento dello studente. Infatti ogni bambino essendo diverso e apprendendo in modo differente dagli altri a seconda del proprio canale sensoriale predominante, non riesce ad adattarsi ad un modello univoco di apprendimento.

Il progetto, realizzato attraverso la valorizzazione di differenti metodi e tecniche di apprendimento, si è posto come obiettivo prioritario la realizzazione di un lavoro di gruppo che, attraverso la manipolazione di determinate variabili e l'attuazione di strategie mirate ha consentito di esercitare e incrementare competenze e abilità cognitive ed emotive fondamentali per la realizzazione di un lavoro di scoperta, costruzione della conoscenza e di sviluppo sia a livello personale-sociale-emotivo (Intelligenza Emotiva), che didattico.

4.2. Gli obiettivi del progetto

Gli obiettivi che hanno guidato il progetto relativo al lavoro di gruppo con le tecnologie sono quelli di seguito riportati:

far emergere competenze plurali e far risaltare le diverse tipologie di intelligenza degli alunni;

- suscitare motivazione ed apprendimento;
- legittimare gli aspetti affettivi ed emotivi abitualmente rimossi dalla pratica didattica;
- favorire processi d'apprendimento adeguati ad un ampio ventaglio di capacità individuali;
- valorizzare le singolarità delle risposte individuali e dei pensieri divergenti (superamento dell'egocentrismo senza rinunciare all'autostima e alla rivendicazione dialettica delle proprie idee);
- favorire la comunicazione circolare: limitare i tempi gestiti da una comunicazione frontale bambino-insegnante ed aumentare i tempi e le situazioni in cui i bambini e le bambine comunicano tra loro e la classe creando un pensiero intersoggettivo (relazione classe-insegnante);
- permettere a ciascun bambino di valorizzazione un particolare campo disciplinare;

- promuovere negli studenti la padronanza della multimedialità sia come capacità di comprendere e usare i diversi strumenti, sia come adozione di nuovi stili cognitivi nello studio, nell'indagine, nella comunicazione e nella progettazione;
- migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e la stessa organizzazione della didattica sia per quanto riguarda le singole discipline che l'acquisizione di abilità di tipo generale.

4.3. La struttura del progetto

Nella strutturazione del progetto sono state rispettate due norme di fondo:

- possibilità di chiedere aiuto a chiunque membro del gruppo;
- disponibilità ad aiutare i membri del gruppo bisognosi di aiuto.

La composizione dei gruppi è stata caratterizzata da criteri di eterogeneità, valorizzazione delle differenze e leadership condivisa: tutti i membri attraverso la distribuzione di ruoli diversi, (gestione, coordinamento, controllo, monitoraggio, revisione, ecc.) hanno condiviso, a turno, la leadership e quindi la responsabilità della buona riuscita del lavoro. L'attività del gruppo è stata finalizzata non solo al raggiungimento di un obiettivo pratico, ma anche alla promozione di un ambiente di interazione positiva e alla valorizzazione dell'uso di abilità interpersonali, intese come effettivo obiettivo formativo.

Il progetto ha coinvolto le classi terze della scuola primaria DeScalzi Polacco di Genova.

Dopo aver formato gruppi eterogenei (5 da quattro bambini l'uno) si è deciso l'argomento in relazione al quale sviluppare le competenze e attuare l'approfondimento facendo leva sulla transdisciplinarietà: "l'evoluzione della Terra e la nascita dell'uomo". Successivamente, ad ogni gruppo è stata assegnata una specifica parte dell'argomento in questione:

- la Terra;
- i dinosauri;
- i mammiferi della preistoria;
- le scimmie antropomorfe;
- l'uomo della preistoria.

Prima di avviare il lavoro di gruppo è stato necessario spiegare, attraverso una lezione teorica frontale, le regole fondamentali per lavorare positivamente insieme, le responsabilità che un lavoro di gruppo implica per raggiungere un obiettivo comune a tutti. La lezione è stata ripetuta durante l'intero corso del progetto per almeno due ore a settimana, e si è svolta attraverso giochi, attività di riflessione e ragionamento cercando di far emergere, attraverso il dialogo, il racconto di fiabe, i pensieri e le opinioni dei bambini, un'interazione collaborativa che, decisamente difficoltosa nella fase iniziale, diventa con la pratica e il fare un qualcosa di estremamente utile per il raggiungimento di risultati migliori rispetto a quelli ottenibili individualmente.

Successivamente l'insegnante di classe ha orientato e guidato i vari gruppi nella formulazione e risoluzione di alcune domande fondamentali funzionali al raggiungimento dell'obiettivo prefissato (Chi? Come? Cosa? Dove? Quando? Perché?) non solo stimolando nei bambini interesse, ma permettendogli di esprimere quanto conosciuto sul tema e fargli raggiungere, attraverso l'apporto della rete e della Biblioteca scolastica, le risposte alle domande poste inizialmente. La prima fase si è dunque caratterizzata per la ricerca delle risposte con l'aiuto di strumenti analogici e tradizionali come i libri della biblioteca e di quelli multimediali a disposizione della scuola. Ultimata questa fase, è stata concessa ai bambini l'opportunità di approfondire la ricerca sfruttando le risorse disponibili in rete e visionando filmati inerenti all'argomento.

Terminata la fase di raccolta delle informazioni, ogni gruppo è stato sollecitato alla realizzazione di un ipertesto in cui ogni concetto affrontato è stato associato ad immagini, illustrazioni, documenti, presentazioni, video, tabelle, musiche, in modo da facilitare l'apprendimento abbracciando più canali sensoriali contemporaneamente e permettere di associare un determinato concetto con il tipo di intelligenza dominante.

Con l'utilizzo di Internet inoltre l'ipertesto finale è stato inserito in un blog appositamente creato per rendere condivisibile l'elaborato con i bambini di altre classi e altre scuole i quali hanno letto, commentato e criticato il lavoro

svolto dai loro compagni lontani. L'ipertesto realizzato è consultabile e accessibile all'indirizzo internet <http://www.marcellinoino.blogspot.com/> .

Lavorando in questa direzione si è data l'opportunità ai bambini di acquisire quelle abilità fondamentali per immaginare, domandare, riflettere, esplorare, sintetizzare, costruire, rappresentare, compartire, negoziare e rendere pubblica la propria conoscenza.

La possibilità offerta dalla rete, di poter esporre l'intero elaborato in un blog, ha consentito ad altre classi, genitori ed insegnanti di poterlo leggere e commentare, creando una sorta di aula interattiva a distanza caratterizzata da diverse forme interattive on-line.

4.4. Osservazione e risultati ottenuti

L'obiettivo primario che ha condotto alla realizzazione di questo elaborato e di questo progetto è stato quello di riuscire ad attestare come il lavoro di gruppo ed il supporto della tecnologia analogica e digitale, se gestiti in modo strategico, consentano di sviluppare e innescare quei meccanismi necessari a potenziare l'intelligenza emotiva nei bambini.

Il progetto educativo realizzato, nonostante sia stato condotto in tempi brevi e abbia dovuto affrontare diverse difficoltà e problemi tecnici, consente di mettere in risalto il raggiungimento di risultati positivi in questo senso.

Nel corso della fase iniziale del progetto il principale problema a cui si è dovuto far fronte è stato l'insegnamento del rispetto delle regole fondamentali per un corretto svolgimento del lavoro di gruppo al quale i bambini non erano abituati. Nonostante le difficoltà ad interagire in maniera positiva e ottimale non siano del tutto scomparse, è stato però possibile notare nelle settimane successive, una loro attenuazione. I bambini hanno dimostrato di possedere una più approfondita comprensione del concetto di gruppo; indubbiamente dovuta ad un inconsapevole aumento in loro dell'empatia. Ha scritto un bambino coinvolto nel progetto a proposito del lavoro di gruppo: «per me lavorare in gruppo è molto faticoso, perché non riesco a trovare tanti spazi, però poi quando la maestra mi fa lavorare, capisco che è importante il lavoro di squadra, perché i miei compagni mi aiutano a far bene il compito che devo fare» (E., 8 anni).

Inizialmente alcuni gruppi hanno trovato senza troppe difficoltà l'armonia necessaria e lo spirito di collaborazione che li ha portati a svolgere l'attività in maniera ottimale, altri, pur svolgendo l'intero compito in una situazione di conflittualità sono riusciti comunque a portare a termine il lavoro in maniera molto buona.

Durante la seconda settimana si è cominciato ad intravedere un interesse maggiore nei bambini manifestato da interventi più frequenti, elaborazioni di idee, ricerca di soluzioni, formulazione di continue domande, rielaborazione e discussione di concetti.

La terza settimana è stata forse quella più significativa: i problemi di tensione e di conflitto hanno trovato soluzione direttamente nel gruppo, senza la mediazione dell'insegnante, accettando dunque il confronto e il rispetto dei punti di vista differenti dai propri. «Facciamola finita ed andiamo avanti, che litigare non è produttivo! Adesso scrive V. e poi toccherà a te! Ma continuiamo il lavoro altrimenti restiamo indietro; lei è più veloce a scrivere, tu adesso occupati di dettare, che sei più bravo a leggere!» (F., 8 anni).

Non sono però mancati elementi negativi nel lavoro di gruppo, alcuni di tipo relazionale ed altri di tipo tecnico propri della tecnologia utilizzata (il computer in questo caso): alcuni bambini hanno preferito fare conversazioni private, altri hanno trovato presupposti per ritirarsi o estraniarsi dal lavoro, altri essendo totalmente estranei all'oggetto computer hanno trovato maggior difficoltà nel rapporto con la macchina e nel trovare un ruolo nel gruppo, altri ancora hanno disturbato giocherellando con i compagni, perché annoiati dal non avere un ruolo preciso all'interno del gruppo.

Le problematiche maggiori sono state riscontrate soprattutto in un gruppo per la presenza di un bambino che si è rifiutato di partecipare e di condividere le idee con i suoi coetanei. Non ha mai utilizzato sul serio i consigli fornitigli dai suoi compagni. Tuttavia si è però riscontrata negli altri bambini, una buona gestione dell'emotività e una manifestazione di empatia che li ha portati a ricercare soluzioni per inserire il compagno nel gruppo; a cercare di comprendere il suo disagio lasciandogli l'opportunità di decidere

quale ruolo ricoprire. Solo nel momento in cui hanno constatato l'inutilità dei propri sforzi hanno deciso di lasciare il compagno al suo estraniarsi.

Due aspetti sono degni di nota:

- 1) i bambini si sono dimostrati empatici interpretando correttamente la situazione emotiva disagiata del loro amico e hanno provato a farlo integrare, lasciandogli l'opportunità di scelta libera per costruirsi un proprio ruolo nel gruppo;
- 2) il bambino "problematico" ha dimostrato una carente intelligenza emotiva e quindi la necessità di lavorare ulteriormente su questo aspetto per fare in modo che possa relazionarsi positivamente con il gruppo.

La quarta settimana e gli ultimi giorni hanno visto i bambini impegnati nella realizzazione strutturazione finale del proprio testo arricchito con l'aggiunta, di immagini, link utili e video. In questa fase si è notata gioia ed un grande entusiasmo per la scoperta dell'ipertesto ed il lavoro è stato svolto con molta serietà.

Dopo che l'elaborato completo è stato letto e commentato dalle classi terze e quarte di un'altra scuola genovese, la Scuola Grillo. I bambini leggendo i commenti, di condivisione e apprezzamento e anche di critica dei loro compagni, hanno sviluppato un maggiore senso di autoefficacia e di autostima che li ha motivati in maniera positiva verso l'atto educativo.

Il riferimento all'autoefficacia e all'autostima rimanda inevitabilmente al concetto di intelligenza emotiva e viceversa. Le tecnologie ed in particolare le "Tecnologie di Gruppo" creano dunque un considerevole aumento motivazionale perché oltre a soddisfare le esigenze di azione del singolo, lo rendono autonomo rispetto ai propri percorsi, entro modalità di lavoro entusiasmanti, suscitano emozione e piacere, soddisfazione verso l'apprendere e verso ciò che si apprende e forniscono continui stimoli a migliorare, a perfezionarsi.

4.5. La valutazione del progetto

Si può affermare che, considerati gli obiettivi e le esigenze di partenza, l'applicazione della metodologia di collaborazione e co-decisione ha effettivamente raggiunto risultati apprezzabili, sia in termini di incentivo alla motivazione e alla partecipazione, sia come validità del corpo

tecnologico utilizzato a sostegno delle attività collaborative. Le diverse modalità di apprendimento proposte possono infatti contribuire ad una trasformazione del processo di insegnamento-apprendimento ed a una conseguente evoluzione del profilo dello studente. In particolare, grazie a queste nuove modalità didattiche, si è concesso al bambino di diventare il gestore di un personale processo di apprendimento in termini di spazio e tempo, trasformandosi da ricettacolo passivo di contenuti, a costruttore attivo della conoscenza. Gli studenti hanno avuto la possibilità di analizzare gli argomenti da prospettive diverse, elaborare domande accurate e tentare di individuare insieme risposte valide. Per mezzo di questa attività collaborativa ogni studente ha agito in qualità di membro di un gruppo di apprendimento impegnato in compiti cooperativi e collaborativi, dando il suo personale contributo all'interno di questa dinamica di interazione. Dopo l'analisi del problema, la richiesta di pervenire ad un breve elaborato comune ha condotto ulteriormente il gruppo alla condivisione, alla ricerca di analogie e differenze nei contributi individuali, alla selezione, classificazione delle informazioni. Il flusso di comunicazione interno al gruppo è stato quindi mantenuto sempre attivo e la necessità di co-decisione ha riaperto più volte il confronto tra i diversi membri. È stato questo un tentativo di convertire la didattica tradizionale, da un sistema ripetitivo di conoscenze, in un sistema aperto, capace di aggiornarsi e di integrare tutte le conoscenze disponibili.

L'educazione così si può trasformare, da sistema isolato suddiviso in classi, materie, serbatoio inerme di nozioni, ad un sistema aperto di ricerca, comunicazione, sviluppo.

4.6. Conclusioni

Attraverso la realizzazione del progetto presentato si è potuto constatare che un contesto motivante, come quello fornito dal lavoro di gruppo con tecnologie, consente di lavorare in condizioni di efficacia, ottimizzando le opportunità per l'apprendimento e perseguendo soddisfazione personale. Grazie alle possibilità offerte dalla multimedialità, l'attività al computer e non solo, si presenta come altamente motivante. Gli studenti appaiono più invogliati ad apprendere, il modo di rapportarsi al video è inedito perché lo

schermo è immediato, interattivo da corpo a intenzioni e desideri, realizza così un apprendimento coinvolgente.

Apprendere a livello multidimensionale è sicuramente più complesso che apprendere a livello lineare, ma è proprio questa complessità che stimola il consolidarsi di quella flessibilità cognitiva che permette non solo di accedere alla conoscenza sfruttando diverse prospettive concettuali che portano a trasferire in contesti problematici diversificati le abilità apprese in una determinata situazione, ma insegna anche ad utilizzare la mente in modo *consapevole, strategico ed efficace*, favorendo un'inevitabile ottimizzazione delle procedure del pensiero stesso (Pennazio, 2005).

Il lavoro ha assunto un carattere dinamico, portando ad insegnare agli studenti che bisogna approfondire e ampliare i significati prodotti dalla loro partecipazione alle attività utilizzando le risorse disponibili della scuola.

È importante spiegare che il computer, la TV, il video, la biblioteca della scuola sono da considerare come una risorsa attiva di apprendimento mediato, che non sostituisce l'insegnante, ma aiuta con la sua interattività la costruzione di un apprendimento complesso in cui anche le variabili emotive e la loro gestione gioca un ruolo fondamentale.

Il lavoro in gruppo con tecnologie cerca di trasformare il tradizionale ambiente di memorizzazione e ripetizione delle informazioni, in un processo di costruzione del sapere e di progressivo sviluppo di abilità necessarie a rispondere alle esigenze poste dal contesto attuale.

L'essenza del progetto presentato implica l'indispensabile modifica da apportare nella cultura educativa, affinché si assumano l'innovazione e le nuove tecnologie come strategie di sviluppo e progresso. Si tratta di cambi che procurano un approccio altamente partecipativo da parte di tutte le persone coinvolte nel progetto, siano esse dirigenti, supervisori, direttori, docenti o alunni.

Concludendo è possibile sostenere che tutti possiedono un'intelligenza emotiva ma sono l'acquisizione della consapevolezza di essa e la capacità di esprimerla che permettono di sviluppare la competenza emotiva. Numerose ricerche compiute recentemente negli Stati Uniti hanno messo in evidenza che per determinare il conseguimento di prestazioni superiori non sono

sufficienti, anche se necessarie, le sole competenze tecniche e/o cognitive, proprio perché ciò che mobilita i necessari livelli di energia, alla base dell'agire, sono le emozioni e le stesse ricerche informano che l'impatto della competenza emotiva sulla prestazione, ancor prima che sul risultato, rispetto a quello dell'intelligenza cognitiva, è superiore del 70%.

Commento dell'insegnante :

La proposta di attuare il progetto in gestione è stata accolta dall'insegnante con grande interesse perché rispondente agli obiettivi delle programmazioni di classe, a quelli che caratterizzano il plesso di appartenenza in definitiva al POF del Circolo.

La classe sente il percorso di apprendimento come una sorta di viaggio di Ulisse che raggiunge la meta dopo difficoltà, incontri con altri soggetti, risoluzione dei problemi, relazioni nel gruppo classe.

Il progetto ha avuto un duplice merito:

a) Mediante lo sviluppo dell'intelligenza emotiva il gruppo ha ottenuto alcuni miglioramenti:

- 1) nelle abilità sociali cognitive;
- 2) nell'autocontrollo;
- 3) nella riflessione prima dell'azione;
- 4) nella pianificazione per risolvere compiti cognitivi;
- 5) maggiore efficacia nella risoluzione dei conflitti .

b) L'uso delle tecnologie ha permesso agli alunni di essere gli attori principali del processo d'apprendimento. In tal modo è stata fondamentale una costruzione attiva e personale del sapere partendo dalla singola motivazione e procedendo con continue domande.

La collaborazione attiva e continua anche se talvolta faticosa, con insegnanti e compagni ha permesso non di "avere" informazioni, ma di recuperarle, renderle attive e riflettere su di esse criticamente. In tale contesto acquistano importanza le capacità metodologiche e didattiche generali dell'insegnante.

Importanti si sono rilevate le osservazioni fatte dagli alunni di un'altra scuola del nostro Circolo, sulle quali si è riflettuto per valutare il lavoro svolto e per una utile auto-valutazione.

Non da ultimo l'uso del computer diventato da oggetto misterioso uno strumento che ha richiesto una trattazione, anche se parzialmente, autonoma; la classe aveva già lavorato in precedenza su costruzione di testi ma la ricerca in rete in gruppo ha rappresentato un ulteriore passo in avanti nel viaggio della conoscenza.

Mariangela Linari

Conclusioni

Oggi l'educazione emotiva è ancora troppo lasciata al caso e tutti gli studi e le statistiche concordano nel segnalare la tendenza, nell'attuale generazione, ad avere un maggior numero di problemi emozionali rispetto a quelle precedenti. E questo perché oggi i giovanissimi sono più soli e più depressi, più rabbiosi e ribelli, più nervosi e impulsivi, più aggressivi e quindi impreparati alla vita, perché privi di quegli strumenti emotivi indispensabili per dare avvio a quei comportamenti quali l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, l'empatia, senza i quali saranno sì capaci di parlare, ma non di ascoltare, di risolvere i conflitti, di cooperare. Il sociopsicologo Zajonc (1980) ha dimostrato che emozione e cognizione sono due funzioni mentali distinte e che l'emozione precede la cognizione e non ne dipende, concludendo, quindi, che le preferenze possono formarsi senza alcuna registrazione cosciente degli stimoli. Le sue ricerche hanno messo fine ad una lunghissima diatriba sostenuta dai cognitivisti che ritenevano l'intervento della coscienza determinante per la formazione del sentimento. Greenspan, psichiatra e pediatra statunitense (1997) disse: «In passato le emozioni sono state viste come uno sfogo di passioni molto intense, come reazioni fisiologiche, stati d'animo soggettivi o segnali interpersonali, ma dai nostri studi sull'età evolutiva emerge che il loro scopo principale è quello di creare, organizzare e orchestrare molte delle funzioni fondamentali della mente. Intelletto, capacità scolastiche, senso di sé, coscienza e moralità hanno tutti radici comuni nelle primissime esperienze emotive. Per quanto

possa sembrare strano, le emozioni sono artefici di una vasta gamma di operazioni cognitive nel corso di tutta la vita e rendono possibile il pensiero creativo in ogni sua forma. [...] A favore del legame tra sfera affettiva ed intellettuale».

Se la scuola non è sempre all'altezza dell'educazione emotiva, che prevede, oltre a una maturazione intellettuale, anche una maturazione psicologica, l'ultima chance potrebbe offrirla la società se i suoi valori non fossero solo business, successo, denaro, immagine, ma anche qualche straccio di solidarietà, relazione, comunicazione, aiuto reciproco, che possano temperare il carattere asociale che, nella nostra cultura, caratterizza sempre di più il mondo giovanile.

Popper disse che non si nasce come Io, ma che bisogna imparare ad essere degli Io (Popper,1981).

L'educazione emotiva dell'alunno, passa attraverso la mente e le emozioni dell'insegnante. Si può insegnare solo ciò che si è in grado di mettere in pratica, non basta conoscere la teoria di ciò che si vuole insegnare, i bambini apprendono più dalle azioni e dai comportamenti che vedono che dalle parole. Per valorizzare le doti e i talenti individuali di ogni alunno, di ogni persona, bisognerebbe aggiungere alle pratiche e progetti scolastici educativi, delle "lezioni emozionali", ossia unire materie come la scrittura, la lettura, le scienze, con argomenti emotivi; ad esempio se in classe si propone una lettura, far sì che essa sia sull'amicizia, l'autocoscienza, l'empatia. E ciò deve essere fatto a partire dall'asilo sino alla scuola di grado secondario.

Tutto questo lavoro dimostra quanto sia importante educare alle emozioni soprattutto per offrire ai bimbi strumenti di crescita che permettano loro di vivere in uno stato di benessere con se stessi e con chi li circonda.

Allenando l'intelligenza emotiva si svilupperanno le seguenti capacità:

- *autocoscienza*: sinonimo si "senso di sé" e significa avere consapevolezza delle proprie capacità, possibilità e qualità;
- *autovalorizzazione*: coscienza obiettiva del proprio valore misurato con quello degli altri;

- *empatia*: etimologicamente significa “sentire insieme agli altri” ed è una qualità simile alla “simpatia”, con, però, direzione opposta, cioè diretta verso l’esterno, gli altri;
- *motivazione di sé*: sviluppare la tenacia e la continuità, vale a dire essere sostenuti da una “volontà ferrea” dopo che si sono decisi obiettivi e strategie;
- *autogestione*: sapere controllare le proprie reazioni ed i sentimenti, in modo da poter puntare sugli “obiettivi”;
- *impegno*: significa “porsi in” (nel mondo, nella società, in mezzo agli altri) non limitandosi ad osservare, ma proponendosi come co-attori e/o protagonisti.

Ai fini del successo nella vita, l’intelligenza emotiva è più importante di ogni altra ragione.

«Voi affermate che è difficile stare con i fanciulli. Avrete ragione. Ma poi aggiungete: perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, curvarsi, piegarsi, farsi piccoli. Ebbene in questo avete torto. Non sta qui la fatica maggiore, ma piuttosto nel dovere di elevarsi all’altezza dei loro sentimenti. Sta nell’impegno di distendersi, allungarsi, alzarsi in punta di piedi per non ferirli» (Korczaek, 1979).

Educare alle emozioni significa, insegnare al bambino a non farsi travolgere da esse ma ad accettarle e utilizzarle come una eccellente forma di energia.

In tutto questo le tecnologie didattiche sono uno strumento che facilitano la comparsa di emozioni e quindi permettono di creare situazioni dove poter intervenire per accresce l’intelligenza emotiva.

Lavorando con tecnologie si evita quel modello di approccio didattico che fa emergere un tipo di apprendimento detto competitivo, in cui gli alunni lavorano l’uno contro l’altro per raggiungere un giudizio migliore di quello ottenuto dal compagno, mentre si favorisce l’apprendimento cooperativo, in cui gli alunni lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. In questo modo i risultati ottenibili sono svariati e di gran lunga superiore per le finalità educative del bambino: tutti gli studenti lavorano di più e raggiungono risultati migliori, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, passano più

tempo sul compito e sviluppano livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico, le relazioni tra i bimbi diventano più positive, si crea uno spirito di squadra e rapporti di amicizia e sostegno reciproco, sia personale che scolastico, la diversità viene rispettata e apprezzata e il gruppo si affiatava, ed ancora, si migliora il loro benessere psicologico, così come il loro senso di autoefficacia, l'autostima e l'immagine di sé, i fanciulli sviluppano competenze sociali e una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress; a vantaggio della propria Intelligenza Emotiva.

Si provi a pensare se un giorno si togliesse la lavagna da un'aula di una scuola: i maestri non potrebbero più fare lezione o meglio, non riuscirebbero più a far interagire l'alunno con il resto della classe; mentre se si eliminassero da un giorno all'altro tutti i computer dalla sala informatica, la normale lezione in aula seguirà senza nessun problema. Questo perché in realtà le tecnologie digitali non si sono ancora integrate pienamente all'educazione moderna, ancora non sono state debitamente domestiche ad un uso ordinario e questo per svariati motivi, dall'impossibilità che certe scuole hanno per avere computer in aula, dalla non preparazione che i docenti hanno sull'uso delle tecnologie. Per molti la tecnologia nella didattica è vista come un qualcosa che bisogna tenere in classe per imposizione sociale o programmatica. Non si è riusciti ad innovare sino ad oggi, o per lo meno lo si è fatto troppo poco, le vecchie abitudini di insegnamento e apprendimento ereditate dal secolo passato..

Il miglior modo per apprendere una lingua straniera è vivere in una comunità dove si parla quell'idioma. Allo stesso modo, per apprendere l'idioma digitale, è necessario e prezioso vivere in un ambiente digitale. La tecnologia è presente nella vita quotidiana di tutte le persone e dunque anche nei bambini: ma perché non è presente nella loro educazione ?

Se si riuscisse ad aumentare l'allegria nell'apprendere, a far in modo che i bambini siano entusiasti e desiderosi di imparare a scuola la conoscenza, allora si darebbe inizio ad un ciclo di rinforzo positivo dove l'apprendimento e l'allegria genererebbero apprendimento significativo. Per tornare nuovamente a suscitare incanto nell'apprendimento da parte dei bambini, bisogna creare ambienti che stimolino nuovi modi di pensare e la

tecnologia permette il processo d'apprendimento per tutti indistintamente, perché è un modo di approcciarsi al sapere più pratico, deduttivo e visibile; ed inevitabilmente va a toccare anche la sfera emotiva dei ragazzi incorporando nel suo apprendimento anche l'intelligenza emotiva che come detto è di fondamentale importanza oltre che per ottenere risultati migliori nel ambito scolastico soprattutto per donare quello stato di benessere indispensabile per condurre una vita piena di successi con se stessi e con gli altri.

L'educazione è la chiave per ogni cambiamento che sia davvero globale e che abbracci l'intera comunità. Se si vuole ottenere un cambiamento, riforme reali, politiche o sociali, bisogna cominciare dal cuore del problema: l'educazione. Essa è la chiave dell'esito di una Nazione.

Bibliografia

- Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizione Unicopli, Milano.
- Bastien H. (1954), *Psicologia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Brockert S., Braun G. (1997), *Scopri la tua intelligenza emotiva*, A. Mondatori, Milano.
- Cacciamani S. (2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.
- Calvani A. (2004), *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari-Roma.
- Cantoia M., Carrubba L., Colombo B. (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci, Roma.
- Cantoia, M. (2002), *Tecnologie didattiche e metacognizione*, in Lodrini T., *Didattica costruttivista e ipermedia*, Franco Angeli, Milano.
- Cerri R. (1995), *Tecnologie educative*, Sagep, Genova.
- Cerri R. (2007), *L'evento didattico*, Carocci, Roma.
- Collacchioni L. (2006), *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Comoglio M. e Cardoso M.A (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale-emotiva*, Edizioni Erickson, Trento.
- Elias M.J., Tobias S.E., YFriedlander B.S. (2000), *Educar con Inteligencia Emocional*, Plaza & Janes, Barcelona.

- Freire P.(2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Gardner H.(1987), *Sapere per comprendere: discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (1983) , *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H.(1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Garito M.A.(1997), *Tecnologie e Processi Cognitivi: Insegnare e Apprendere con la Multimedialità*, Angeli, Milano.
- Goleman D.(1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Gottman J. (1997), *Intelligenza emotiva per un figlio*, RCS, Libri.
- Hodkin R.A.(1978), *La curiosità innata. Nuove prospettive dell'educazione*, Armando, Roma.
- James W. (1884), *What is an Emotion?*, "Mind", 19, 1884, pp. 188-205, trad. it. di G. Fonseca, Che cos'è un'emozione?, in Id., *L'uomo come esperienza*, a cura di G. Starace, l'Ancora, Napoli 1999.
- Jonassen D.(2007), *Meaningful learning with technology*, Pearson, Merrill.
- Lazarus R.S.(1991), *Emotion and Adaptation*, University Press, New York, Oxford.
- Le Doux J. (1998), *Il cervello emotivo*, Baldini&Castoldi, Milano.
- Mannucci A., Lodi M., Collacchioni L. (2007), *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Margiotta U.(2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Parmigiani D. (2004), *Tecnologia diffusa. Riflessioni per un'antropologia multimediale*, Franco Angeli, Milano.
- Parmigiani D.(2009), *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Erickson,Trento.

Piaget J. (1936), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Edizione italiana: 1991, Giunti e Barbera Ed., Firenze.

Rivoltella P.C.(2005), *Media Education, La Scuola*, Brescia.

Stein E. (1917), *Il problema dell'empatia*, a cura di Elio Costantini, Studium, Roma, 1985.

Tenuta U. (2001), *Il Piano dell'offerta formativa. Moduli e unità didattiche. La programmazione nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003), *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*, Promolibro, Valencia.

Sitografia

<http://www.adhikara.com/edizioni-hualfin/volume-1-2/emafint.pdf>

http://www.comunicazionepositiva.it/intelligenza_emotiva.asp

<http://italia.6seconds.org/>

http://formare.erickson.it/archivio/maggio_05/4_PENNAZIO.html

<http://www.intelligenzaemotiva.it/>

http://www.intelligenzaemotivaschool.it/mind_leading_method.asp

<http://www.kids-funnyland.com/Frameset-it.htm>

http://www.time.com/time/classroom/psych/unit5_article1.html

<http://www.accademiantelligenzaemotiva.it/index.php>

<http://blog.miglioriamo.it/413/intelligenza-emotiva/>

<http://www.educazione-emotiva.it/pratica-ere.htm>