

Profili emozionali dell'insegnare

Perfiles emocionales de la enseñanza

Emotional Profiles of Teaching

Maria-Chiara Michelini

Professore Associato di Pedagogia generale e sociale M-PED/01

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Dipartimento di Studi Umanistici DISTUM

via Bramante 17, 61029 Urbino

mariachiara.michelini@uniurb.it

Cell. 339 3749491

RIASSUNTO

Nell'ambito della concezione unitaria del processo di insegnamento/apprendimento e del diritto allo sviluppo integrale della personalità, il presente contributo intende focalizzare il tema delle emozioni dal punto di vista del docente professionista. Verranno analizzate alcune angolazioni specifiche, con particolare riguardo al ruolo esercitato dalle emozioni nell'insegnare e alle forme della mediazione didattica. Le argomentazioni verranno sostenute anche con riferimento agli esiti di indagini sia precedenti che successive la pandemia da Covid-19.

RESUMEN

En el ámbito de la concepción unitaria del proceso de enseñanza/aprendizaje y del derecho al desarrollo integral de la personalidad, este informe pretende enfocar el tema de las emociones desde el punto de vista del profesional docente. Se analizarán algunas perspectivas específicas, con especial atención al papel que juegan las emociones en la enseñanza y en las formas de la mediación didáctica. Las discusiones también se sustentarán con referencia a los resultados de las investigaciones tanto antes como después de la pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

This paper aims to focus on the theme of emotions from the teacher's point of view, framing these arguments within the unitary conception of the teaching/learning process and the right to integral personal development. Some specific perspectives will be analyzed, with a focus on the role played by emotions in teaching. The arguments will also be supported with reference to the results of investigations both before and after the Covid-19 pandemic.

Parole chiave: *"Emozioni", "insegnamento riflessivo", "mediazione didattica"*

Palabras llave: *"Emociones", "enseñanza reflexiva", "mediación didáctica"*

Key words: *"Emotions", "reflective teaching", "mediation", "didactics"*

1. Premessa. 2. La dimensione emozionale dell'insegnamento. 3. Dimensioni emozionali della mediazione didattica. 4. Conclusioni. Note bibliografiche. 1. Premisa. 2. La dimensión emocional de la enseñanza. 3. Dimensiones emocionales de la mediación didáctica. 4. Conclusiones. Notas bibliográficas. 1. Foreword. 2. The emotional dimension of teaching. 3. Emotional dimensions of teaching mediation. 4. Conclusions. Bibliographical notes

1. PREMESSA

L'articolo 29 della convenzione sui diritti dell'infanzia delle Nazioni Unite del 1989, colloca in primissimo piano nell'ambito dell'educazione del fanciullo, lo sviluppo della personalità in tutte le sue direzioni e potenzialità, promuovendo una vita piena, intesa come maturazione integrale delle facoltà e delle attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità (art. 29).¹

Questa cornice, che trova rispondenza nelle concezioni educative condivise dalla comunità scientifica pedagogica contemporanea, colloca le connotazioni emozionali dei processi di insegnamento/apprendimento, oggetto del presente saggio, in posizione non accessoria, ma strutturalmente costitutiva del medesimo. Assumendo tale assunto, in relazione al curriculum scolastico, facciamo nostra la proposta di Baldacci (2008), che intende la dimensione affettiva come elemento non riducibile ad un segmento dello stesso, nei termini di alfabetizzazione emotiva, ma, al contrario come trasversale e innervante, in vista di una integrazione tra cognitivo e affettivo, (Baldacci, 2008).

Tra le molte implicazioni intendiamo sottolineare il carattere bi-direzionale, dello stesso, vale a dire il riferimento sia all'apprendimento che all'insegnamento, sostenendo per i docenti, professionisti della relazione educativa, la capacità di agire intenzionalmente anche il vissuto emozionale connesso alla prassi educativa. In tal senso, assumendo l'unitarietà del rapporto di insegnamento/apprendimento, il presente contributo intende focalizzare il tema delle emozioni nella prospettiva della professionalità del docente. Riteniamo, infatti, che sia necessario interrogarsi circa le implicazioni di tale angolazione per l'esercizio sapiente dell'insegnare. Il nostro intendimento viene rafforzato anche della constatazione di come nelle situazioni educative, così come sul piano della riflessione teorica, pur a partire da cornici teoriche ed approcci metodologici differenti, frequentemente venga assunto il punto di vista dell'allievo che apprende, attribuendo grande rilevanza alla dimensione emozionale, mentre minore attenzione venga posta al tema nella direzione reciproca, vale a dire quella del docen-

¹ Approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. La traduzione italiana qui riportata è quella pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'11 giugno 1991. L'UNICEF Italia sottolinea che sarebbe preferibile tradurre il termine inglese "child", anziché con "fanciullo", con "bambino, ragazzo e adolescente".

te che insegna. Ciò sembra valere per i protagonisti dell'insegnamento che tendono a confinare nelle zone dell'implicito la sfera emozionale coinvolta nell'esercizio del proprio lavoro. Ipotizziamo che ciò valga, in certa misura, anche la sfera della riflessione scientifica, nella quale emerge la tendenza a considerata già risolta, in ragione della professionalità attestata ed esercitata sul campo. Questa considerazione è di estrema sintesi e non rende giustizia di molti interessanti studi sull'argomento, che in parte avremo modo di richiamare sia pure nello sviluppo delle nostre argomentazioni. La consideriamo come sintesi di comodo per il nostro ragionamento che assume il punto di vista del docente professionista, evidenziando il ruolo esercitato dalle emozioni nell'insegnare. Ai fini dell'esplorazione di tale prospettiva faremo, tra l'altro, riferimento alla ricerca *Il docente riflessivo* da noi condotta e realizzata negli anni 2014 e 2015, che ha visti coinvolti docenti italiani di scuola dell'infanzia e primaria, facendo emergere, al riguardo elementi di notevole interesse, nel contesto di obiettivi euristici più articolati, per i quali si rimanda al testo *Fare Comunità di Pensiero* che ne illustra sia il disegno dell'indagine che gli esiti². Più di recente, alcuni studi condotti a seguito della pandemia evidenziano al riguardo aspetti e dimensioni significative che consentiranno di cogliere prospettive che vanno ben al di là dell'emergenza pandemica. In particolare, faremo riferimento all'indagine condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) *Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti*.

In questa cornice complessiva discuteremo anche il tema della mediazione didattica in prospettiva emozionale.

Ci poniamo l'obiettivo di mostrare l'importanza del ruolo delle emozioni nell'insegnamento, nell'intreccio inscindibile tra pensiero, azione, strumenti tecnici del mestiere. In tal senso, intendiamo far emergere la bidirezionalità del nesso esistente tra vissuto emozionale dei docenti e piano delle scelte metodologico-didattiche. Ulteriore obiettivo è quello di evidenziare i possibili rischi conseguenti ad una inadeguata riflessione intenzionale sulle emozioni connesse all'insegnamento, dando luogo a circoli viziosi, se non addirittura a vera e propria regressione delle forme della didattica in senso tradizionale.

² *Il docente riflessivo* è un'indagine di tipo qualitativo in ordine al pensiero dei docenti nell'esercizio dell'attività educativo-didattica. In particolare, in una prima fase, la ricerca ha tentato di ricostruire processi e forme caratterizzanti il pensiero dei docenti nell'esercizio dell'attività professionale, in una seconda fase, ha sperimentato dispositivi elaborati ad hoc per sostenere il pensiero riflessivo, verificando i cambiamenti nel modo di pensare, in conseguenza all'uso dei medesimi. Per maggiori dettagli, ivi compresi stralci di verbalizzazioni dei partecipanti in ordine al nostro tema, si veda Michelini M.C. (2016), *Fare Comunità di Pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.

2. LA DIMENSIONE EMOZIONALE DELL'INSEGNAMENTO

Il docente riflessivo, come anticipato, nella prima fase euristica ha cercato di conoscere il modo di pensare proprio degli insegnanti partecipanti nell'esercizio della attività didattica. Obiettivo dell'indagine, da questo punto di vista, era quello di individuare alcune caratteristiche del pensiero dei docenti in ordine al proprio lavoro. In tal senso la dimensione emozionale connessa non costituiva un obiettivo specifico. Ciò rende ancora più significativo il fatto che, spontaneamente, nel corso dell'intervista iniziale individuale a ciascun docente, il fattore emozionale sia emerso in misura significativa come auto-percezione del proprio profilo professionale³. In particolare, alla domanda 11. *Come definiresti in tre parole il tuo stile di insegnamento?* Il 22% degli intervistati ha definito il proprio stile con i termini di *relazionale-emotivo* e il 18% con l'espressione *motivazionale*. In altri passaggi dell'intervista, alle domande che chiedevano una descrizione ancora più circostanziata dei propri comportamenti nelle varie situazioni educativo-didattiche, gli insegnanti hanno fatto emergere in maniera dirompente il forte coinvolgimento emotivo nella relazione educativa. Essi hanno esplicitato la preoccupazione del controllo delle proprie emozioni, soprattutto di quelle sollecitate dalla complessità di quanto accade in aula, a partire dai comportamenti degli allievi, spesso inattesi e indesiderati, palesando una gamma articolata e complessa di turbamenti importanti. Intervistati in ordine alla propria esperienza professionale complessiva, attraverso domande finalizzate a conoscere il modo di pensare e, quindi, solo in parte e indirettamente, chiamando in causa la dimensione emozionale, i docenti hanno ampiamente dato spazio ad essa, spesso portandola in primo piano, ben al di là di quanto potesse essere prevedibile⁴. Dalle risposte dei docenti emerge l'importante vissuto emotivo connesso all'insegnare, in un intreccio inscindibile tra pensiero, azione, strumenti tecnici del mestiere e, appunto, emozioni.

³ In prima battuta, nella fase iniziale, ogni docente che aveva spontaneamente aderito alla ricerca, veniva intervistato dallo studente di Scienze della Formazione Primaria, che ne avrebbe proseguito l'osservazione con i protocolli appositamente previsti per l'intera durata e le differenti attività implementate. L'intervista, condotta con modalità rigorose, era composta da 14 domande e mirava a consentire una prima *presa di coscienza* dell'intervistato, circa la propria storia professionale e l'auto-percezione del proprio stile di insegnamento. L'intervista veniva audioregistrata, trascritta dall'osservatore e successivamente condivisa con l'intervistato. A partire da questo testo sono state svolte attività finalizzate ad approfondire la riflessione con forme di rispecchiamento a carattere emancipativo e scambio nell'intero gruppo di ricerca. Le modalità e gli esiti dell'intervista sono illustrati nelle pp. 160-175 del volume già citato *Fare Comunità di pensiero*.

⁴ Delle 14 domande in cui era articolata l'intervista riportiamo solo quelle che, in qualche modo sollecitavano la dimensione emozionale del racconto. Domanda 5: *Quando in classe una situazione ti colpisce particolarmente, cosa fai?* Domanda 6: *Quando in classe si verifica un problema che sembra impossibile da risolvere, cosa fai?* Domanda 7: *Quando ti accorgi di avere sbagliato qualcosa nella tua attività in classe, come ti comporti?* Domanda 9: *Racconta un episodio della tua esperienza professionale in cui ti riconosci particolarmente o che ti ha segnato particolarmente.* Domanda 10: *Che cosa più di ogni altra ti provoca disagio nel lavoro in classe?*

Il lavoro quotidiano si snoda all'interno di tale intreccio di cui la parte emotiva è struttura e anche veste. Alcune loro espressioni sono estremamente indicative: *Mi prendo molto a cuore la situazione; Mi avvilisce vedere il bambino in difficoltà; Cerco di gestire la frustrazione di fronte all'insuccesso.*

L'importanza dell'impatto della dimensione emotiva dell'insegnare è stigmatizzato dalle molte dichiarazioni con cui i partecipanti alla ricerca affermano di considerare gli insuccessi della propria azione educativa in termini di squalifica personale (*allora mi dico: ho sbagliato tutto*) con conseguente chiusura all'esterno da sé e ossessiva ricerca introversiva di nuove soluzioni.

In particolare, da questo punto di vista, la ricerca ha fatto emergere come tale vissuto generi veri e propri meccanismi di autoinganno (Mezirow, 2003), riconducibili nel loro complesso a quello che abbiamo definito *circolo vizioso introversivo* (Michelini, 2016, p. 179), come stile di pensiero ampiamente diffuso tra i docenti. All'origine della tendenza a restare ingabbiati all'interno di un modo di riflettere in ordine al proprio lavoro che, anziché generare soluzioni e liberazione dai limiti, produce elucubrazione interiore, onerosa e incapace di produrre cambiamento, si colloca proprio la rilevanza e il peso della componente emotiva dell'insegnare. Il dato sembra trovare conferma negli studi sul burnout a scuola, che si sta evidenziando come fenomeno crescente, anche legato all'isolamento, non solo emotivo, certo, di un mestiere sempre più difficile, per la crescente complessità sociale di cui gli allievi sono espressione.

Confrontando le risposte ottenute all'inizio e al termine della ricerca, rileviamo una significativa evoluzione a vantaggio di un'auto definizione dello stile di insegnamento riflessivo, con corrispondente contrazione delle attribuzioni relazionale-emotivo (16%) e motivazionale (12%). Ipotizziamo che ciò non si traduca in una reale e radicale trasformazione dello stile professionale, peraltro in un lasso di tempo relativamente breve, quanto piuttosto che la maturazione di consapevolezza e modalità riflessive, conseguenti alla partecipazione alla ricerca, abbia consentito ai partecipanti di prendere coscienza dei propri vissuti emozionali, collocandoli e interpretandoli e agendo sugli stessi nella corretta cornice professionale. In questo senso l'esercizio del pensiero riflessivo attivato dalla ricerca ha consentito ai partecipanti di assumere e interpretare le proprie reazioni emotive ai fatti educativi come risorsa preziosa per la presa di coscienza del proprio modo di pensare e, conseguentemente, come occasione di trasformazione di quanto si riveli inadeguato o distorto.

Ciò è stato confermato da quanto riscontrato nella seconda fase dell'indagine, volta a favorire processi riflessivi e trasformativi del pensiero dei docenti in ordine alle attività didattiche. In estrema sintesi, possiamo affermare che la totalità degli episodi liberamente scelti dai docenti per avviare i percorsi riflessivi, narrati attraverso lo strumento trasformativo denominato *Appunti*, e poi resi oggetto di lavoro nell'ambito dei *cicli riflessivi trasformativi*, attivati nei gruppi territoriali e articolati in una serie di attività, sono stati individuati dai singoli insegnanti in virtù della reazione emotiva vissuta rispetto ai medesimi (Michelini, 2016, p. 153). Si tratta di fatti estremamente

comuni nella vita scolastica (difficoltà di apprendimento degli alunni, rifiuto o scarsa adesione all'attività didattica proposta da parte degli stessi, dimenticanze dell'insegnante, risposta affrettate ad una richiesta di un allievo, etc.). I docenti li scelgono e chiedono di riflettere insieme sugli stessi, in un percorso articolato e impegnativo, per la forza del proprio vissuto interiore conseguente. Le emozioni vissute dall'insegnante costituiscono la leva della riflessione sia individuale e spontanea, che collettiva e guidata. Ed è proprio il lavoro riflessivo su quelle emozioni che, in molti casi, conduce a prendere coscienza e, se necessario, a trasformare le proprie convinzioni circa l'agire educativo.

La ricca documentazione della ricerca, che qui richiamiamo in estrema sintesi per l'economia del presente lavoro, mostra in misura ampia ed articolata quanto sia rilevante nell'esercizio professionale la componente emozionale, nei suoi legami con il vissuto corporeo di docenti e alunni e nella generazione di benessere/malessere dei protagonisti. Gli accadimenti scolastici su cui si sono sviluppati i cicli riflessivi previsti, accompagnati secondo modalità precise, mostrano quanto il vissuto emozionale dei docenti sia importante ai fini della qualità dell'insegnamento e della sua possibilità di efficacia rispetto all'apprendimento.

La sintetica presentazione dei risvolti utili al presente lavoro della ricerca *Il docente riflessivo* è funzionale ad argomentare la nostra ipotesi secondo la quale la dimensione emozionale dell'insegnamento, è essenziale alla sua qualità, ponendosi come elemento dinamico e significativo dell'insegnare e, conseguentemente, dell'apprendere.

La stessa ricerca ha mostrato come le emozioni possono costituire un elemento di forte resistenza allo sviluppo di una adeguata consapevolezza, alla maturazione di una professionalità qualitativamente elevata nella sua articolazione complessiva, fino a divenire vero e proprio impedimento ai cambiamenti mentali ed operativi che si rendano necessari e opportuni per un esercizio professionale capace di incidere positivamente ed efficacemente sull'apprendimento degli allievi. Fin dall'inizio del presente lavoro abbiamo intenzionalmente utilizzato l'espressione insegnamento/apprendimento, per sottolineare la natura squisitamente relazionale della professione docente e l'inestricabile reciprocità delle due direzioni del processo. Gli esiti della ricerca confermano la rilevanza che le emozioni rivestono nell'esercizio professionale, nei termini di leva o, al contrario, di ostacolo, di un adeguato profilo professionale. Significativamente il docente riflessivo ha mostrato con quale frequenza esse diano luogo a meccanismi di autoinganno, a processi confermativi o introversivi. Viceversa, la medesima indagine, nella seconda parte, finalizzata ad introdurre modalità riflessive capaci di incidere positivamente nella direzione del cambiamento, ha evidenziato come un'autentica riflessione di secondo livello, che assuma integralmente l'agire professionale, ivi comprese le componenti affettive, emozionali, motivazionali, oltre che cognitive, consenta quello che Mezirow (2003) ha definito apprendimento trasformativo. Consente, cioè, di trarre significato dalla propria esperienza, che è poi il

modo in cui apprendono gli adulti, non limitandosi a prendere coscienza della propria consapevolezza, ma passando «alla consapevolezza delle condizioni di quell'esperienza (come percepiscono, pensano, giudicano, sentono, agiscono una riflessione sul processo) e a una consapevolezza delle ragioni per cui provano quello che provano e agiscono in base a questo modo di sentire» (Mezirow, 2003, p. 192). Nella prospettiva proposta da Mezirow, sulla scia di Schön e ancor prima di Dewey, ciò significa approdare alla trasformazione degli schemi di significato e delle prospettive di significato alla base dell'agire professionale, «tutte le volte che i presupposti o le premesse, si rivelano distorti, privi di autenticità o non validi per altre ragioni» (Mezirow, 2003, p.13)

In tal senso le emozioni che il docente prova in relazione all'attività didattica, per dirla con Nussbaum (2004), rappresentano reazioni intelligenti alla percezione del valore delle cose ai nostri occhi e, da questo punto di vista, sono strumenti fondamentali per la riflessione professionale.

Quanto sopra affermato, come risultanza della ricerca *Il docente riflessivo*, trova riscontro anche negli esiti di indagini e studi sviluppati a seguito della pandemia, con particolare riguardo al periodo del lockdown e ai timori per il futuro della scuola (Censis, 2020, Save the Children, 2020, Indagine Nazionale SIRD, 2020, Nuzzaci, Minello, Di Genova, Madia, 2020, Ciurnelli, Izzo, 2020, Biondi e Iannitelli 2020, Giovannella, Passarella, Persico, 2020 etc.). Questo dato può essere considerato del tutto prevedibile, nel contesto dello stress da pandemia, condizione clinica del tutto nuova per l'intera umanità. Si tratta evidentemente di uno stress non convenzionale che non colpisce solo il presente, ma disseta il futuro ("furto del futuro"), il quale, a differenza, ad esempio di quello post-traumatico, ha assunto il carattere di stress perdurante. Questa condizione sta provocando delle conseguenze così gravi da spingere l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ad affermare che la tutela della salute mentale è la priorità assoluta in questa fase dell'evoluzione della pandemia. I docenti hanno reagito passando, così come l'intera umanità, attraverso diverse fasi, da uno stress acuto (allarme) a un successivo stress cronico, caratterizzato dallo sforzo di adattamento al rischio mortale di contagio che comporta, da una parte, uno sforzo psicosociale ed economico per resistere nella condizione di lockdown e, dall'altra, uno sforzo in primo luogo nella gestione dei danni e, successivamente, nella ricostruzione.

Sin dal primo momento la reazione dei docenti è stata connotata in senso emotivo, sia in relazione alle proprie inadeguatezze rispetto alle mutate condizioni didattiche, sia in riferimento agli allievi. Ad esempio, l'indagine promossa dalla SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica (Lucisano, 2020), che ha somministrato ad un campione di docenti un questionario ad hoc (Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti) nel periodo tra maggio e giugno 2020, ha mostrato che quasi la totalità del campione (98,5%) ha dichiarato che la motivazione principale per l'utilizzo della DaD scaturiva da una dimensione affettivo relazionale, ossia il mantenere

una relazione sia con il gruppo classe che con ogni singolo alunno.⁵ Tutte le indagini convergono in tal senso nel mostrare come la preoccupazione dei docenti, ovvero il coinvolgimento emotivo nella condizione degli allievi a seguito degli effetti della pandemia, sia forte e prevalente sulle altre dimensioni dell'insegnamento. In primis i docenti dichiarano la loro preoccupazione circa il fatto che la pandemia rischia di avere gravi effetti negativi sullo sviluppo educativo delle nuove generazioni a lungo termine, ben oltre il periodo del confinamento. In particolare, ritengono che possa agire su due livelli principalmente: uno più trasversale, con l'aumento delle difficoltà di apprendimento e il pericolo di un crescente isolamento sociale; uno più specifico, con l'esacerbazione delle disuguaglianze socio-economiche, problematiche già presenti nel sistema di istruzione (Batini et al., 2018; Batini & Bartolucci, 2016, Onyema et al., 2020).

Le parole di un docente, testimoniate dallo studio di Save the children (2020), esprimono chiaramente in tal senso il vissuto emotivo: "I bambini che entrano per la prima volta a scuola, entrano in una classe dove devono stare distanziati e si devono sedere in un banco da cui sarà vietato alzarsi, non so cosa possa essere inventato da

⁵ La Società Italiana di Ricerca Didattica ha effettuato un'indagine sull'esperienza degli insegnanti italiani nella prima fase dell'emergenza sanitaria COVID-19. Da aprile a giugno 2020, epoca del lockdown e corrispondente chiusura delle scuole, è stato somministrato un questionario online che ha raggiunto più di 16.000 docenti di ogni ordine e grado scolastico, di tutte le regioni italiane. Il questionario ha affrontato i diversi aspetti della didattica in condizioni di emergenza, ha anche consentito una stima del numero degli studenti raggiunti dalla Didattica a Distanza. Obiettivo dell'indagine era quello di mostrare come la preoccupazione dei docenti, ovvero il coinvolgimento emotivo nella condizione degli allievi a seguito degli effetti della pandemia, intervenisse sulle altre dimensioni dell'insegnamento, escludendo l'idea di giudicare il loro operato. La ricerca si è articolata in due momenti

- La somministrazione agli insegnanti di un questionario
 - La restituzione e l'analisi dei dati, regione per regione, attraverso il confronto con gli insegnanti
- Il questionario online era costituito da 122 item con 6 domande aperte, intorno a dieci assi principali:

1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica
2. Gli strumenti tecnologici utilizzati
3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona
4. Le strategie didattiche utilizzate
5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la Didattica a distanza
6. Le criticità incontrate nella Didattica a distanza
7. La qualità delle forme di collaborazione attivate
8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti
9. Gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali
10. La valutazione complessiva dell'esperienza

Le domande aperte intendevano favorire l'espressione libera su:

1. La difficoltà degli studenti a seguire la DAD
2. I punti di forza della esperienza di didattica a distanza (2 spazi di risposta)
3. I punti di debolezza della DAD (2 spazi di risposta)
4. Riflessioni e commenti.

fermi. È certo che cercheremo di portarli fuori e di lavorare con gli enti locali per usare gli spazi fuori dal contesto classe. Bisognerà trovare soluzioni per fare attività aggreganti perché non ci si può toccare assolutamente. Cercheremo di non fare pesare ai bimbi ma siamo un po' preoccupati. Stiamo pensando ad un'organizzazione efficace e subito dopo di rendere il tutto meno rigido possibile. Siamo un po' preoccupati di trovare il giusto equilibrio.”

3. DIMENSIONI EMOZIONALI DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA

Il profilo emozionale dell'insegnamento ha forti implicazioni sul piano, per così dire meta-didattico, con le scelte operate dal docente nell'ambito di quello che Damiano (2013, p. 206) definisce il sistema dei mediatori, come parti reciprocamente implicate in una totalità unitaria, dando vita ad un determinato ritmo tra i mediatori stessi. Orchestrando armonicamente *mediatori caldi* e *mediatori freddi* (Damiano, 2013, pp. 207-208), i docenti accompagnano gli allievi nella creazione di un rapporto indiretto con la realtà e nel processo di trasformazione dinamica dell'esperienza versus l'astrazione. Con le loro caratteristiche operative, i mediatori didattici intervengono e definiscono la relazione dinamica tra concreto e astratto, oltre che quella tra immersione e distanziamento (Damiano, 2013, 208). La sua proposta, con espresso riferimento alla concezione di Bruner, raggruppa i mediatori in quattro tipologie: gli attivi (il rapporto diretto con il reale), gli iconici (immagini e foto), gli analogici (simulazioni e giochi di ruolo) e simbolici (artefatti che utilizzano il linguaggio) e li organizza in due blocchi: il primo raccoglie i mediatori che Damiano chiama caldi e Rivoltella (2014, p. 88) rivolti alla simulazione, ovvero gli attivi e gli analogici, e il secondo gli iconici e i simbolici, definiti freddi da Damiano e rivolti alla visualizzazione da Rivoltella. Sottolineiamo il fatto che i mediatori caldi, pongono al centro il soggetto che apprende, immerso nell'attività o nel gioco di ruolo, mentre quelli freddi sottolineano la centralità degli artefatti, oggetti semiotici, esterni allo studente.

Da tempo, e con la pandemia e il conseguente incremento di ricorso alla DaD la questione è divenuta più rilevante, la riflessione ha evidenziato come il digitale abbia modificato la situazione, introducendo nuove tipologie spesso caratterizzate da copresenza e interazione di media e linguaggi differenti nel singolo artefatto. La multimedialità, come aggregazione di diversi elementi, dà vita a quelli che Rivoltella definisce *mediatori sintetici*, nei quali si integrano diversi linguaggi (grafo-verbale, iconico, ecc.) in un'unica piattaforma, grazie alla convergenza digitale (Jenkins, 2007) e alla codifica digitale (Rossi, 2016). (Rivoltella, 2014, 82). Il tutto avviene in uno stravolgimento della progressione naturale e del rapporto tra immersione e distanziamento.

Il fenomeno meriterebbe certamente un approfondimento diverso dall'economia e dall'intendimento del nostro lavoro. Ci limitiamo, in tal senso, a porre alcune questioni riferibili all'insegnamento e al suo profilo emotivo. In particolare ci domandiamo in

che senso cambi o debba cambiare la competenza professionale dei docenti chiamati a scegliere i mediatori, la loro armonia, agendo intenzionalmente su quella specie di *morphing*, che viene introdotto dal digitale, da un lato, rendendo più fluido il processo di mediazione, dall'altro, modificando i framework didattici, in misura considerevole. Ci interroghiamo, in tal senso, su come il docente possa intervenire nel mutato rapporto del soggetto con la propria esperienza, incidendo (nel senso etimologico di insegnare come imprimere un segno) in esso nella direzione delle finalità educative assunte e auspicate. Ancora, ci domandiamo in che modo nella scelta dell'artefatto o degli artefatti, mediatori dell'esperienza, il docente riesce a prevedere e ad agire consapevolmente il cambiamento dell'allievo. Questi interrogativi, peraltro sottoposti a una serie di ulteriori questioni relative alla consapevolezza professionale in ordine al potere trascendente degli artefatti stessi, i quali, per loro natura, guardano a prospettive molto differenti in senso formativo. L'annosa questione relativa alle competenze digitali dei docenti, ad esempio, fortemente dibattuta a seguito del forzoso ricorso alla DaD, dovrebbe, a nostro modo di vedere schiudere ben più importanti istanze rispetto alla competenza professionale dei docenti. Non si tratta, infatti, di limitarsi alla capacità tecnica di utilizzare un linguaggio, un artefatto, piuttosto che altri, ma di interpretare il potenziale formativo (o de-formativo) di cui essi sono portatori, operando le scelte didattiche in modo da valorizzarlo, minimizzando o escludendo i rischi impliciti. Questo tipo di competenza esige non solo conoscenza del linguaggio scelto, padronanza tecnica e tecnologica, ma anche, e soprattutto, un livello di riflessione che sia capace di interpretarne il potenziale formativo, orientandolo nella direzione educativa verso la quale s'intende volgere il processo. In questo senso mantiene tutta la sua attualità l'invito di Dewey (1986, p. 446) a costruire «l'alleanza con le nuove forze scientifiche, tecnologiche e culturali che stanno producendo dei mutamenti nel vecchio ordine, [...] valutare la direzione che esse seguono e il loro risultato.» Ben al di là del conflitto cui abbiamo assistito nella prima fase della DaD, tra apocalittici e integrati della medesima, riteniamo che la comunità pedagogica debba farsi carico di una riflessione profonda sull'uso delle nuove tecnologie all'interno dell'orizzonte teleologico dell'educare, valorizzando in tal direzione il possibile contributo delle stesse, al raggiungimento dei fini educativi di cui essa è promotrice. Il nuovo, anche nel senso degli eventi che stiamo vivendo dal Covid 19, ha inevitabilmente un impatto emotivo sulle persone chiamate a far fronte alle sue conseguenze. Ciò vale, naturalmente, anche per gli insegnanti che vanno sostenuti e formati anche nella direzione di divenire capaci di assumere il proprio vissuto emotivo di fronte a fatti così impattanti, trasformandolo in elemento di consapevolezza e cambiamento in senso professionale. Il nostro convincimento, viceversa, è che, in mancanza di ciò, i docenti vivranno in senso regressivo la propria professione, difendendosi dalla sfida trasformativa impegnativa che il nuovo porta con sé.

Ci sembrano particolarmente indicativi a riguardo i primi risultati dell'indagine nazionale italiana già menzionata condotta dalla SIRI. Per un confronto sulle modalità

di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" (Lucisano, 2020). Il questionario era rivolto ad insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, raggiunti sulla base di sollecitazioni delle loro associazioni di appartenenza (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI) o di pedagogisti universitari. Ciò significa che il campione che ha collaborato alla ricerca era frutto di una selezione tra docenti appartenenti ad associazioni di categoria, quindi particolarmente attivi, impegnati e motivati. In tal senso non può essere considerato un campione rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani; ciò esige cautela nell'analisi dei dati emersi, al tempo stesso rende particolarmente significativi quelli che stiamo per proporre, nell'ambito del nostro ragionamento.⁶

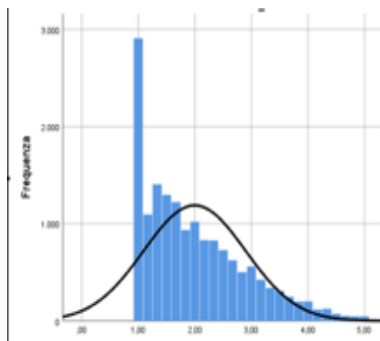
La prima tematica affrontata nel questionario è stata quella di verificare in che misura l'emergenza abbia richiesto una rimodulazione della programmazione didattica. Allo scopo il questionario prevedeva 6 item costruiti con la tecnica di Likert su una scala a 5 passi. I dati mostrano con grande rilevanza che i docenti hanno affrontato l'emergenza COVID sentendosi notevolmente impegnati nella rimodulazione della didattica, sia in ordine agli obiettivi, che alle strategie adottate che in relazione all'impegno collegiale. L'indagine mostra, inoltre, come questo fenomeno abbia avuto un impatto più forte proprio negli ordini di scuola in cui è maggiormente presente la didattica interattiva, cioè nelle scuole dell'infanzia e nella scuola primaria.

I docenti hanno segnalato le difficoltà vissute, le preoccupazioni e i timori, oltre che, come si è già detto il desiderio di contatto e vicinanza con i propri allievi, motivazione prima del ricorso alle tecnologie. Ma, e questo è l'elemento da considerare in senso critico e problematico, la percezione delle difficoltà, unita al vissuto di preoccupazione emotiva sui vari fronti (pensiamo, in particolare alla valutazione degli apprendimenti) e alle difficoltà nell'utilizzo delle piattaforme digitali ha indotto i docenti ad appiattirsi, per così dire sull'uso di modalità didattiche trasmissive, con una corrispondente contrazione di quelle interattive. Detto in altri termini, la difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte conseguente all'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche, tendenza più evidente nella scuola secondaria. I grafici n. 1 e n. 2 dello studio considerato mostrano in maniera evidente quanto appena affermato.

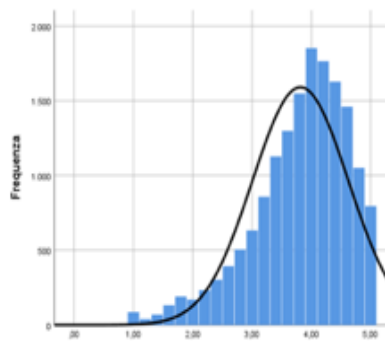
⁶ Il questionario è stato aperto on line dall'8 aprile al 15 giugno 2020. In questo intervallo di 11 settimane hanno risposto 16.133 insegnanti.

GRAFICO 1. Distribuzione delle due scale relative alle modalita' didattiche

Scala Modalità Interattive

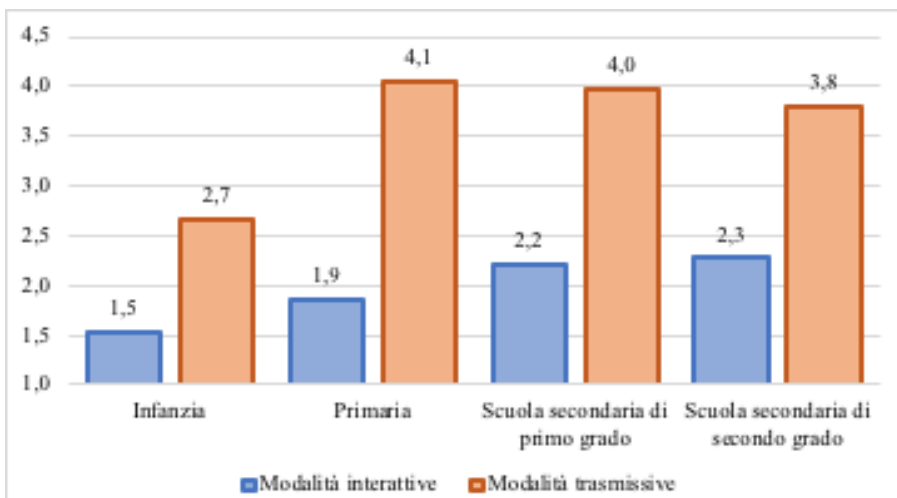


Scala Modalità Trasmissive



Il grafico mostra come il periodo pandemico abbia avuto un impatto forte sulle forme della didattica, dando vita ad una regressione verso le strategie più tradizionali e trasmissive, a svantaggio di quelle più interattive. Ciò mostra la correlazione, anche confermata dalle interviste fatte ai docenti, tra la difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici, e la tendenza ad utilizzare strategie trasmissive. Detto in altri termini, minore è la cifra emotiva della relazione docenti/studenti, maggiore è il rischio di ripiegamento trasmissivo della didattica. Ciò apre, naturalmente, la riflessione alle possibili ricadute nel tempo della riduzione delle interazioni dirette, a favore di quelle mediate da strumenti tecnologici. Riteniamo sia opportuno continuare a indagare in tale direzione.

GRAFICO 2. Valori medi delle scale relative sulle modalita' didattiche per ciclo scolastico



Il grafico 2 evidenzia come questo fenomeno abbia avuto un impatto più significativo proprio negli ordini di scuola in cui solitamente è maggiormente presente la didattica interattiva, cioè nelle scuole dell'infanzia (3/6 anni) e nella scuola primaria (6/11 anni). In particolare, la scuola primaria ha addirittura superato le percentuali riferibili alla scuola secondaria di primo e di secondo grado. Riteniamo, altresì, molto significativo il fatto che sia la secondaria di secondo grado a registrare l'incremento percentualmente meno significativo. Ciò apre a riflessioni che meritano tutt'altra ampiezza rispetto al presente contributo, circa i rischi che questo fenomeno comporta, in considerazione della bassa età degli allievi coinvolti. In virtù di ciò, auspichiamo che il dibattito già in atto circa le nuove forme della didattica, si approfondisca nella ricerca di un'autentica qualità dell'offerta educativa.

Complessivamente, ai fini del nostro ragionamento ci preme sottolineare alcuni aspetti legati alla dimensione emozionale dell'insegnamento. Anzitutto, il vissuto di disorientamento e di timore, anche di tipo professionale, dei docenti, li ha indotti a difendersi entro le zone più conosciute del proprio agire, ovvero quelle riconducibili al modello tradizionale di insegnamento, storicamente consolidato nella scuola italiana. Innovare, aprirsi al nuovo esige la percezione della sicurezza e non della paura, sia in ordine al contesto generale, che in riferimento specifico agli strumenti a disposizione. Chiaramente le circostanze del primo lockdown non consentivano un vissuto anzitutto emotivo di questa natura.

Un secondo tipo di considerazioni possono essere ricondotte al fatto che, nonostante il poderoso impegno profuso e la sincera ricerca di soluzioni, molti docenti si siano dimostrati incapaci di porre in essere quel discernimento che riteniamo necessario ai fini delle scelte relative alla didattica, come animazione dinamica incessante tra mediatori caldi e freddi. L'assenza di relazioni dirette in aula, con tutto il portato di fisicità, emozioni, surrogate dal massiccio utilizzo della tecnologia nella DaD, ha evidentemente ridotto la globalità dell'esperienza educativa, non solo nei fatti, ma anche nella progettualità e nella didattica da parte degli insegnanti.

Questa analisi, naturalmente, va letta all'interno delle enormi difficoltà in cui la scuola tutta si è trovata, lasciata spesso da sola e senza adeguati strumenti, non solo nel senso dei mezzi materiali, ma anche e soprattutto di una riflessione profonda sulle mutate circostanze e sulle conseguenze in ordine al proprio compito.

L'indagine SIRD non ha fornito, al momento, elementi che ci consentano di capire in che direzione si sono evolute le cose, ma molti segnali provenienti da più parti sembrano confermare il perdurare delle difficoltà della scuola nell'esercizio del proprio compito. Certamente la riduzione progressiva legata alle misure anti-covid di esperienze educative globali, sembrano riportare enfasi alla sola componente cognitiva a svantaggio, ad esempio di quella corporea e relazionale. Viceversa, proprio le limitazioni cui anche i minori sono soggetti, dovrebbe indurre i docenti ad incrementare l'offerta di esperienze di immersione nel reale, nella fisicità, nell'emozionale. Crediamo, infatti che, tanto più le sollecitazioni esterne muovono prevalentemente in

un'unica direzione, tanto più la mediazione didattica deve farsi attenta ed equilibrata. In particolare, riteniamo che nel momento attuale sia importante che i docenti oggi incrementino il ricorso ai mediatori caldi, per loro natura intrinsecamente carichi di implicazioni emotive, promuovendo esperienze dirette, immersione nei contesti reali, facendo leva sulla socializzazione, valorizzando, viceversa, il ricorso ai mediatori freddi per favorire la migliore astrazione e formalizzazione delle esperienze vissute. Va da sé che tale auspicio comporta in questa congiuntura storica un supplemento di creatività in senso educativo e una forte attenzione alla convergenza operata dai media digitali, di cui abbiamo già detto. Maggiore è il rischio di parzialità dell'esperienza di apprendimento proposta, maggiore dovrà essere l'attenzione a considerarne la globalità, valorizzando quei mediatori che favoriscono l'espressione della componente emotiva dell'apprendimento, così fortemente incisiva anche sul piano cognitivo. Quando un docente sceglie un mediatore caldo, piuttosto che un mediatore freddo interviene nel processo di conoscenza del mondo da parte dell'allievo, di orientamento e di acquisizione del possibile controllo sul medesimo. Le scelte delle forme della mediazione didattica hanno a che fare con il tipo di esperienza che si intende favorire, in vista del tipo di apprendimento che si desidera promuovere. L'esperienza può essere diretta o simulata, capace di favorire il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, coinvolgendo in qualche misura tutte le dimensioni della personalità degli allievi, ivi compresa quella emotiva, con il suo potere di trascinamento, di promozione o di ostacolo all'apprendimento in senso stretto. La responsabilità decisionale dei docenti nell'esercizio della mediazione didattica non riguarda soltanto l'efficacia in vista del raggiungimento degli obiettivi, ma anche lo sviluppo integrale della personalità di ciascuno.

L'indagine SIRD conferma il rischio da noi ipotizzato che la riduzione delle componenti calde nell'esperienza didattica, oltre a limitare inevitabilmente il tipo di sviluppo reso possibile, ha una ricaduta che consideriamo negativa sulla qualità dell'insegnamento da parte dei docenti. Questi, infatti, tendono a comprimerne la forza interattiva e innovativa delle proposte, regredendo in modelli prevalentemente trasmissivi.

Soprattutto in tempi di tempestosa crisi, come quello che stiamo vivendo, i docenti vanno sostenuti in senso professionale. Le emozioni vissute a partire dall'esperienza didattica, tanto più se estreme come quelle conseguenti la pandemia, devono essere assunte come elemento importante della riflessione professionale sia in senso generale, che in funzione della mediazione didattica. Gli interrogativi che ci siamo posti nelle pagine precedenti devono essere oggetto di riflessione di coloro che operano nei contesti educativi, anche nel senso di interpretare il potenziale formativo dei mediatori scelti nella direzione educativa verso la quale s'intende orientare il processo. Ipotizziamo che, tanto più i docenti saranno capaci di tale esercizio, tanto più saranno in grado di promuovere lo sviluppo multidimensionale e globale dei propri alunni, valorizzandone anche il vissuto emotivo.

4. CONCLUSIONI

Il presente contributo mostra come l'assicurazione dello sviluppo integrale della persona e al suo benessere, diritto dei minori e traguardo che appartiene alla scuola, è fortemente correlato con l'esercizio riflessivo da parte dei docenti, sia in ordine all'agire professionale, inclusivo della dimensione emotiva, sia in ordine alla mediazione didattica, considerata da tale punto di vista, oltre che da quello squisitamente cognitivo. In questa direzione troviamo conferme alle ipotesi di partenza del nostro lavoro in indagini sia precedenti alla pandemia, come *Il docente riflessivo*, sia successive al COVID-19, con particolare riguardo alla ricerca condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) *Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti*. Entrambe le ricerche, infatti, hanno messo in evidenza l'importanza del ruolo delle emozioni nell'insegnamento, che si realizza in un intreccio inscindibile tra pensiero, azione, strumenti tecnici del mestiere e, appunto, emozioni. La ricerca *Il docente riflessivo* ha mostrato come questo intreccio possa facilmente dare vita a circoli viziosi, anziché a circoli virtuosi.

Il vissuto emozionale dei docenti esercita una forte influenza anche sul piano delle scelte metodologico-didattiche, come dimostrato dalla ricerca SIRD. Viceversa, le forme della didattica, con particolare riferimento al morphing di mediatori caldi e di mediatori freddi e ai nuovi framework didattici conseguenti all'incremento dell'uso scolastico del digitale, esercitano una forte influenza anche sugli insegnanti, con possibili rischiosi ripiegamenti e arretramenti in direzione trasmissiva.

Queste conclusioni, confermando la bidirezionale della relazione esistente tra dimensione emozionale dell'insegnamento e forme metodologico-didattiche, meritano certamente approfondimenti ulteriori. Ciò non di meno esse confermano la nostra ipotesi di fondo circa il fatto che la dimensione emozionale dell'insegnamento, sia essenziale alla sua qualità, ponendosi come elemento dinamico e significativo dell'insegnare e, conseguentemente, dell'apprendere. Viceversa, le diverse ricerche considerate mostrano come lo sfuggire all'assunzione intenzionale della riflessione sulle emozioni connesse all'insegnamento, sia correlato al ricorso a meccanismi di autoinganno, dando luogo a circoli viziosi confermativi o introversivi, se non addirittura a vera e propria regressione delle forme della didattica in senso tradizionale.

Compito della comunità pedagogica, pertanto, è quello di accompagnare professionalmente i docenti all'acquisizione di competenze riflessive da porre in essere anche in relazione alla componente emotiva dell'insegnamento/apprendimento.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2018). *Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy*. Italian Journal of Educational Research, 21, 31-50.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (a cura di) (2016.). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano, Angeli.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). *Home-Learning in Times of COVID: Experiences of Parents*. Journal of Education and Educational Development, 7(1), 9-26. doi: <http://dx.doi.org/10.22555/joedd.v7i1.3260>
- Biondi, M., & Iannitelli, A. (2020). *CoViD-19 e stress da pandemia: "l'integrità mentale non ha alcun rapporto con la statistica"*. Rivista di Psichiatria, 55(3), 131-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1708/3382.33567>
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi-0>
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. pubblicata 1933).
- Dewey J., (1986). *L'Educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. pubblicata nel 1940)
- Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Giovanella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). *Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective*. https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers'_perspective
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*. Lifelong Lifewide Learning, 16(36), 26-43.
- Mezirow J., (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina. (Ed. orig. pubblicata nel 1991).
- Michelini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). *Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?*. Lifelong Lifewide Learning, 16(36), 76-92.
- Nussbaum M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). *Impact of Coronavirus Pandemic on Education*. Journal of Education and Practice, 11(13), doi: 10.7176/JEP/11-13-12

- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica*. Raffaello Cortina. Milano.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione*. La Scuola. Brescia.
- Rivoltella P.G.; Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi P.G. (2016). *Gli artefatti digitali ei processi di mediazione didattica*. *Pedagogia Oggi* 2 (2016), pag. 11-26.
- Save the Children (2020). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo. (Ed. orig. pubblicata nel 1983).
- Società Italiana di Ricerca Didattica - SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf.

