

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana "I territori dell'educazione" elegge a centro d'attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell'educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell'educazione, con particolare riguardo al "territorio" - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell'educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo "stato dell'arte" degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all'interno del quale collocare l'operatività e il pensiero su di essa.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Lisa Brambilla, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università "Kore" di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università "Parthenope" di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli "Parthenope"
Silvia Kanizsa, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Liodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Francesca Oggioni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUdE, Libera Università dell'Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli "Federico II"
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L'Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

A cura di
Maria Luisa Iavarone

Educare nei mutamenti

Sostenibilità didattica nelle transizioni
tra fragilità e opportunità

FrancoAngeli *I territori*
dell'educazione

ISBN: 9788835110859

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Isbn: 9788835110859

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Logo srl, sede legale: Via Marco Polo 8, 35010 Borgoricco (Pd)

ISBN: 9788835110859

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Il problema è che abbiamo paura, basta guardarci.
Viviamo con l'incubo che da un momento all'altro
tutto quello che abbiamo costruito possa distruggersi.
Con il terrore che il tram su cui siamo possa deragliare.
Paura dei bianchi, dei neri,
della polizia e dei carabinieri;
con l'angoscia di perdere il lavoro
ma anche di diventare calvi, grassi, gobbi, vecchi, ricchi.
Con la paura di perdere i treni, di non arrivare in orario agli appuntamenti.
Paura che scoppi una bomba,
di rimanere invalidi;
paura di perdere un braccio, un occhio, un dito, un dente,
un figlio, un foglio.
Un foglio su cui avevamo scritto una cosa importantissima.
Paura dei terremoti, paura dei virus
paura di sbagliare, paura di dormire;
paura di morire prima di aver fatto tutto quello che dovevamo fare.
Paura che nostro figlio diventi omosessuale,
di diventare omosessuali noi stessi.
Paura del vicino di casa, paura delle malattie,
paura di non sapere cosa dire;
di avere le mutande sporche in un momento importante.
Paura delle donne, paura degli uomini
paura dei germi, dei ladri, dei topi e degli scarafaggi.
Paura di puzzare, paura di votare, di volare
paura della folla, di fallire
paura di cadere, di rubare
di cantare,
paura della gente,
Paura degli altri.

*Testo del monologo sulla paura di Fabio De Luigi dal film "Happy family"
G. Salvadores, 2010*

*questo libro è dedicato
a chi ha scelto di non aver paura,
di cambiare,
di educare.
M.L.I.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ISBN: 9788835110859

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Indice

Presentazione , di <i>Sergio Tramma</i>	pag.	11
Introduzione	»	13
Prima sezione – Spazi e sfondi		
1. Gli scenari educativi della contemporaneità: riflessioni pre, cross e post-pandemia , di <i>Maria Luisa Iavarone</i>	»	19
1. La pandemia: un tempo di rapido cambiamento	»	19
2. Il tempo scuola e le sue maggiori criticità prima e durante la DaD	»	21
3. Il post-pandemia: il tempo di innovare nell'apprendimento e in educazione	»	23
Bibliografia	»	25
2. L'impatto delle tecnologie nel modo di conoscere e di apprendere dei post-millennials: una sfida per gli educatori , di <i>Maria Luisa Iavarone</i>	»	27
1. Il tempo presente	»	27
2. 2001: l'odissea dei <i>post-millennials</i>	»	30
3. Adolescenti e tecnologie	»	33
4. Accompagnare il “ <i>digital technology overuse</i> ” in adolescenza: gli effetti da de-privazione corporea	»	36
Bibliografia	»	41

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

3. Abitare gli spazi di vita emotiva: tra ricerca di senso e lavoro educativo , di <i>Maria Buccolo</i>	pag. 43
1. L'educazione emotiva come paradigma di vita	» 43
2. Le emozioni nel lavoro educativo con adolescenti e famiglie	» 46
3. Emozioni, identità e relazioni nell'era digitale	» 49
4. Le emozioni ai tempi del Covid-19	» 52
5. Dall'emergenza alla resilienza: come ri-progettare le esistenze	» 58
Bibliografia	» 61
4. Empowered bodily practices: sfondi dell'innovazione psicomotoria , di <i>Andrea Bonifacio, Luigi Aruta</i>	» 64
Introduzione	» 64
1. "Embodiment": contesti e processi della pratica psicomotoria	» 64
2. "Abitare" ai confini della multidimensionalità psicomorporea	» 68
3. Dall'ET all' <i>Embodied Learning</i> : verso pratiche "embodied-centred-tech"	» 73
Conclusione	» 74
Bibliografia	» 75

Seconda sezione – Approcci e traiettorie

1. L'approccio educativo integrato per il benessere e la qualità della vita , di <i>Maria Luisa Iavarone, Francesco Girardi</i>	» 79
1. Il benessere: un costrutto complesso	» 79
2. La domanda educativa implicita di benessere nei giovani	» 84
3. Lo sport come vettore per la cura e la prevenzione educativa	» 87
Bibliografia	» 90
2. Il contributo delle neuroscienze al modello embodied: dal corpo all'azione , di <i>Ferdinando Ivano Ambra</i>	» 91
1. Il corpo: il primo luogo dell'apprendimento	» 91
2. Il corpo nelle relazioni	» 92
3. Neurobiologia della relazione corpo-mente	» 95
4. Corpo, Emozioni e Cognizione: il triangolo inscindibile	» 99
Bibliografia	» 103

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

3. Per-form-azioni corporee: l'educabilità della danza tra approcci tradizionali e traiettorie didattiche innovative , di <i>Luigi Aruta</i>	pag. 105
Introduzione	» 105
1. Il potenziale educativo della danza: aspetti neuroscientifici e riferimenti metodologici	» 105
2. Modelli didattici innovativi <i>dance-based</i> : il metodo <i>Bodytasking</i>	» 109
3. "Educ-attori": verso una drammaturgia di danza educativa	» 112
Conclusione	» 114
Bibliografia	» 114
4. Metodi e metodologie di ricerca applicati alla didattica , di <i>Francesco Vincenzo Ferraro</i>	» 116
1. Cosa vuol dire fare ricerca?	» 116
2. Come si fa ricerca?	» 120
3. Come si legge una rivista scientifica?	» 122
4. La ricerca in ambito pedagogico: introduzione a concetti qualitativi	» 130
5. Come proseguire?	» 132
Bibliografia	» 132

Terza sezione – Esperienze e territori

1. L'esperienza genitoriale nei contesti mutevoli , di <i>Luigi Aruta, Chiara Scuotto</i>	» 137
Introduzione	» 137
1. Il "primo corpo" della relazione genitore-figlio: orientamenti di psico-neurobiologia	» 138
2. "Essere genitori" oggi: stili genitoriali, "aree di cura" e approcci educativi "consapevoli"	» 143
3. Il ruolo della corporeità e <i>training</i> educativo genitoriale	» 147
Conclusione	» 148
Bibliografia	» 150
2. I territori del rischio: l'intervento educativo come esperienza di "pedagogia civile" , di <i>Maria Luisa Iavarone, Francesco Girardi</i>	» 153
1. Povertà educativa e devianza: un confine labile	» 153

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. Il fenomeno dei minori violenti a Napoli	pag. 156
3. L'intervento educativo complesso in contesti di marginalità e devianza	» 158
4. Il lavoro educativo di territorio: il modello ARTUR	» 162
Bibliografia	» 164
3. L'intervento educativo in contesti ambientali complessi: il caso della "terra dei fuochi", di Francesco Girardi, Maria Luisa Iavarone	» 165
1. Educazione ambientale come legame responsabile tra territorio e comunità	» 165
2. La terra dei fuochi: storia di un movimento di socialità e di coscienze	» 167
3. L'intervento educativo come relazione con il territorio	» 169
4. La progettazione partecipata nel lavoro educativo di territorio	» 173
Bibliografia	» 176
Gli Autori	» 177

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

3. Abitare gli spazi di vita emotiva: tra ricerca di senso e lavoro educativo

di *Maria Buccolo*

1. L'educazione emotiva come paradigma di vita

Nel dibattito scientifico in campo educativo il tema delle emozioni è divenuto centrale negli ultimi anni (Contini, 1992; Riva, 2004; Iori, 2009; Cambi, 2015; Rossi, 2016) e parte dallo studio delle caratteristiche dell'attuale sistema sociale, per arrivare a definire le esigenze di rinnovamento che interessano l'educazione formale, non formale e informale. La vita emotiva, infatti, come ambito di studi e riflessioni, ha incontrato grande fervore nella letteratura scientifica e nella pratica pedagogica e riguarda nello specifico l'educazione ed il sentire (Iori, 2009; Bruzzone, 2016). L'interazione con altre persone, sia nella vita privata che nei contesti professionali, si presenta estremamente densa di emozioni; tuttavia, non esistono emozioni buone o cattive e quello che conta nel nostro vivere quotidiano è "saperle gestire" e non "subirle". Partendo da queste considerazioni, l'obiettivo del presente saggio è quello di proporre alcune riflessioni, tenendo conto di dominanti significative della ricerca pedagogica e didattica, in relazione ai soggetti, al loro contesto di esperienza e di vita emotiva.

Lo scopo è quello di offrire un sostegno per stimolare una riflessione e un'analisi utile per chi opera quotidianamente in contesti educativi. L'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni soggetto, in modo empatico, per attivare interventi adeguati e rispondenti alle diverse esigenze, ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo così utile per la vita. L'emozione è al centro dell'individuo, è espressione della vita stessa. In quest'ottica, saper ascoltare le emozioni significa ascoltare e rispettare la persona nella sua globalità (Buccolo, 2019, p. 13).

I cambiamenti di prospettive teoriche, nei vari ambiti delle Scienze dell'Educazione, hanno portato ad una revisione dei saperi e degli assunti di base, per cui le certezze ed i saperi assoluti della modernità hanno

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

lasciato spazio alla complessità (Morin, 2011) e all'incertezza dell'epoca post-moderna. Tale prospettiva pone l'uomo al centro, in una nuova visione che supera le antiche antinomie che ponevano l'emozione opposta al corpo (Damasio, 1996). L'emozione si interseca tra corpo e mente e, insieme ad esse, costituisce il potenziale umano di conoscenza. La parola "emozione" deriva dal latino volgare *exmovere* che significa smuovere, termine composto da *ex* e da *movere*. Nella percezione più comune, le emozioni vengono vissute come un fenomeno intrapsichico profondo: come qualcosa di cui, a volte, non si può e non si riesce a parlare; qualcosa per cui spesso mancano le parole. Ha, dunque, ancora senso – oggi – parlare delle emozioni, di fronte a questa pluralità di significati e in questo preciso momento storico nel quale le incertezze e le paure sono al centro del comportamento umano?

La risposta è affermativa poiché, in realtà, il processo che avviene a livello fisico e psichico è unico, anche davanti a reazioni emotive diverse. L'emozione si configura, infatti, come un fenomeno multidimensionale, in grado di rendere ragione di tutte le sue componenti (LeDoux, Coyaud, 2015). Infiniti sono i linguaggi per esprimere le proprie emozioni, ma anche i propri bisogni e desideri. In altre parole, le emozioni sono reazioni ad uno stimolo ambientale, sono brevi e provocano cambiamenti a tre livelli diversi: fisiologico, comportamentale e psicologico. Educare tenendo presente il valore dell'aspetto emozionale, come fondamentale per lo sviluppo della conoscenza, dovrebbe ormai essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa, così come insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e soprattutto, assumerebbe una valenza inestimabile per lo sviluppo di ognuno (Buccolo, Pilotti, Travaglini, 2021). Saper gestire le proprie emozioni influisce in modo positivo sull'autostima, sulla fiducia e, di conseguenza, sulla riuscita in campo lavorativo, personale, quindi sul benessere e sulla qualità della vita (Iavarone, 2008). Le emozioni hanno un'insorgenza rapida, sono degli accadimenti involontari che subentrano nella vita dell'individuo e che, quindi, non possono essere né scelti né regolati (Smith, 2020). In situazioni emotive, la mente elabora stimoli e controlla le reazioni, per cui le emozioni hanno un ruolo importante nelle nostre esperienze di vita e di lavoro. Le emozioni, pertanto, si trasformano nel movente che si pone alla base dei nostri comportamenti, fondano la nostra identità, determinando le scelte e il pensiero, influenzando anche sulle conoscenze. Si può così affermare che ragione ed emozione non sono due poli opposti. Infatti, ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive: conoscere e valutare le emozioni significa pensare e decidere meglio. Non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, perché un ruolo altrettanto importante è svolto dalle emozioni.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

In questo quadro, l'azione educativa dunque, rappresenta uno strumento fondamentale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi (Buccolo, Pilotti, Travaglini, 2021).

A tal proposito, risulta fondamentale il ruolo dei professionisti dell'educazione (Iori, 2018) pronti a progettare dei percorsi attraverso i quali gli educandi in particolare i ragazzi adolescenti, possano prepararsi per poter navigare in un mare "vasto e burrascoso", non solo acquisendo conoscenze disciplinari, ma facendo propri degli strumenti interpretativi e delle abilità trasversali che possano consentire loro di valorizzare le proprie potenzialità e trovare il proprio posto nel mondo.

La pedagogia deve occuparsi di come fornire strumenti adeguati ad affrontare la multidimensionalità delle esperienze umane, la complessità e le ambiguità della conoscenza; per salvarci dall'isolamento nel grande mercato globale della solitudine e, come dice José Ortega, per "diventare contemporanei e non estranei al tempo che si vive" (Napolitano, 2015, p. 13).

Questo concetto è collegato con quanto espresso nella tesi di Morin, che insiste sulla necessità che l'educazione debba intervenire per "insegnare a vivere" (Morin, 2015), ovvero per permettere a ciascuno di sviluppare al meglio la propria individualità e il legame con gli altri, ma anche di prepararsi a vivere le incertezze e le difficoltà insite nel destino umano. Emerge, dunque, la necessità di promuovere un'azione educativa rivolta alla persona nella sua interezza, di dare spazio a tutti i suoi bisogni, abbracciandone tutte le dimensioni costitutive e non limitandosi al solo piano cognitivo-razionale (Cambi, 2015). Fatte queste premesse di natura teorica sull'educazione emotiva, l'obiettivo è quello di proporre alcune letture, sulla ricerca pedagogica e didattica, in relazione al lavoro con gli adolescenti, le famiglie e al loro contesto di esperienza e di vita emotiva. Per sviluppare le competenze emotive dell'adolescente, l'educatore può progettare delle attività ludiche al fine di favorire il benessere psico-fisico e l'empatia. È necessario, tuttavia, educare tenendo presente che l'aspetto emozionale è fondamentale per lo sviluppo della conoscenza e dovrebbe, per questo, essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa. Al contempo, anche insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e – soprattutto – assumerebbe una valenza inestimabile per la formazione alla vita di ognuno. Educare alle emozioni, dunque, vuol dire superare una visione statica dell'educazione, in cui si fanno prevalere solo gli aspetti cognitivi a discapito di quelli emozionali, a favore di un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba conside-

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

rare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima. L'educazione globale non si accontenta di alfabetizzare e di educare secondo le discipline, ma mira a comprendere e accettare gli altri, a valorizzare la comunione con la natura, a orientarsi in mezzo alle complessità e a ridurle a espressioni semplici, a adattarsi alle sovradimensioni e ai cambiamenti rapidi, a cercare mezzi per preparare progressivamente un futuro per noi stessi e per coloro che verranno dopo di noi (Balzaretti, 2003, p. 10, 11). Si tratta di pedagogia attiva o di educazione attiva (Dewey, 1984), un metodo educativo che nasce da riflessioni e da esperienze educative diverse per riferimenti teorici e intenzioni, ma accomunate dal concetto del soggetto come parte "attiva" del processo educativo, come il protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento.

2. Le emozioni nel lavoro educativo con adolescenti e famiglie

Le emozioni accompagnano e colorano tutto l'arco della nostra esistenza, i rapporti affettivi positivi sono fondamentali per l'armonica maturazione dell'adolescente e della sua famiglia. I legami affettivi si sviluppano perché il bambino nasce con una forte predisposizione ad avvicinare ciò che è familiare. In particolare, il bambino va incontro ad un percorso di maturazione adeguato se le figure educative principali ne accettano in maniera incondizionata e propositiva le caratteristiche.

Un bambino cresciuto con questo atteggiamento accogliente diventerà un'adolescente ed un adulto in grado di affrontare nel miglior modo possibile la sua vita. Pertanto, un buon genitore o un buon educatore deve curare questi aspetti con molta attenzione, consapevole, fra l'altro, che un sereno clima affettivo agevola e sostiene ogni processo formativo (Ciucci Giuliani, 2005).

L'educazione emozionale riveste, dunque, un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e relazionale della persona. La famiglia, la scuola e le altre organizzazioni presenti nei territori sono chiamate insieme a collaborare per favorire nell'adolescente lo sviluppo dell'intelligenza emotiva che consiste nella capacità di monitorare le proprie e le altrui sensazioni, distinguendo tra diversi tipi di emozioni e usando queste informazioni per canalizzare pensieri ed azioni. Questo concetto sintetizzato in esempio pratico si rifà alla teoria sull'intelligenza emotiva che Goleman postulò nel 1995 e che ancora oggi ha una sua validità scientifica ed una ampia applicabilità in campo educativo e non solo.

L'intelligenza emotiva in sostanza rappresenta quell'insieme di competenze o caratteristiche fondamentali per affrontare la vita in modo positivo.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'intelligenza emotiva comprende cinque ambiti (Goleman, 2005, p. 64) che sia la famiglia che le altre figure educative di riferimento devono considerare per uno sviluppo integrale della personalità dell'adolescente:

1. *conoscenza delle proprie emozioni*: è la capacità di dare un nome alle emozioni, riconoscere i segnali fisiologici e comprendere le cause che le scatenano;
2. *controllo delle emozioni*: è la capacità di controllare le emozioni, esprimerle e gestirle;
3. *motivazione di se stessi*: è la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé. Risiede qui la capacità di reagire positivamente agli insuccessi e alle frustrazioni;
4. *riconoscimento delle emozioni altrui*: si chiama empatia ed è una capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con gli altri perché ci permette di entrare in connessione con i vissuti emotivi;
5. *gestione delle relazioni*: capacità di entrare in relazione con gli altri e consiste nel saper negoziare, gestire conflitti e comunicare in maniera adeguata.

L'intelligenza emotiva rappresenta nei suoi cinque punti una chiave di lettura pratica nel campo dell'educazione emozionale, che aiuta i bambini sin dalla tenera età a riconoscere le emozioni di base e a dar loro un nome, aspetto questo necessario affinché si possa poi esprimerle.

Le emozioni, tuttavia, spesso non trovano espressione nella nostra vita quotidiana familiare e sociale; vengono represses oppure ingrandite, così si riduce di molto la possibilità di una vita intensa, di un profondo rapporto umano in famiglia e nella società. Questo spesso rappresenta un fattore facilitante o causa esso stesso di disagio e malessere.

Benessere relazionale non significa, in questo senso, assenza di emozioni forti o dolorose, ma poter vivere pienamente le emozioni in tutte le situazioni di vita, siano esse felicità, rabbia, tristezza, paura, ecc. Capire il ruolo che le emozioni svolgono nei rapporti interpersonali è di fondamentale importanza, infatti, è proprio attraverso la condivisione di esperienze emotive che si entra in sintonia con gli altri. Sono le forme di comunicazione che coinvolgono la conoscenza delle nostre emozioni, la capacità di condividerle e la capacità di percepire empaticamente quelle dei bambini che costituiscono le fondamenta su cui costruire con loro una relazione che continui per tutta la vita (Siegel, Hartzell, 2005, p. 55).

L'ascolto basato su una relazione empatica tra adulti e adolescenti qualifica le relazioni e favorisce uno scambio reciproco. La presenza dei genitori nella vita dei figli è importante e contribuisce significativamente alla

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

riduzione dei comportamenti a rischio. Il genitore riesce a comunicare con il mondo interiore del proprio figlio, ad entrare nella sua prospettiva cognitiva e a sentire i bisogni emotivi del figlio. La capacità empatica del genitore è basilare per la costruzione di una relazione significativa e duratura (Iori, 2009). Oltre alla capacità di sintonizzarsi empaticamente con gli stati emozionali dei figli, anche l'abilità di esprimere in modo diretto le emozioni contribuisce a sviluppare la competenza emozionale (Denham, 2001).

Educare e coltivare il sentimento dell'affettività all'interno della famiglia, sono quindi due azioni che si sostengono reciprocamente e diventano complementari nell'aiutare l'adolescente a capire le proprie emozioni più profonde, a gestire la sfera sentimentale in relazione all'ambiente e alle persone. In famiglia, il bambino sin da piccolo impara a conoscere e gestire le emozioni e si trova a vivere esperienze in un contesto in cui le persone hanno dei legami affettivi forti, impara dall'esempio dei genitori o dei fratelli e delle sorelle, a vedere modalità di esplicitazione dei vissuti personali e di come la famiglia li assimila e metabolizza fino ad elaborare, in questo senso, uno stile riconoscibile che è proprio di quel nucleo familiare. Non sempre ci sono situazioni e famiglie attente allo sviluppo emotivo dei bambini per vari motivi, infatti, la mancanza di adulti di riferimento, il crescere in un ambiente non adatto in termini di stimoli, il vivere situazioni emotive negative, dimostrano l'importanza di avere il giusto affetto da parte di tutti coloro che svolgono una funzione educativa – genitori ed insegnanti – e dimostrano il peso determinante che hanno le emozioni nella vita di un bambino, di un ragazzo, di un adulto e quanto queste emozioni dovrebbero essere meglio conosciute dagli educatori (Baldacci, Colicchi, 2016).

La conoscenza delle emozioni, il dialogo con le emozioni, l'autoconsapevolezza emotiva fondano l'autocontrollo, un autocontrollo sano e non soffocante, di cui l'adolescente ha grande bisogno.

Per Siegel (“La mente adolescente”) l'adolescenza è un po' una “ristrutturazione” dell'individuo che da fanciullo, cambia pelle, struttura, centri di controllo, per diventare adulto. E la consapevolezza delle emozioni è un'energia fondamentale per portare avanti la ristrutturazione. Nell'adolescenza emozioni e affetti sono particolarmente intensi e carichi di significato come il desiderio dei grandi cambiamenti, della piena autonomia e delle grandi amicizie e dei primi amori. L'attitudine emozionale può essere considerata come una meta-abilità, poiché determina quanto bene riusciamo a servirci di tutte le nostre molteplici capacità. Le persone competenti sul piano emozionale sono quelle che sanno controllare i propri sentimenti e sanno leggere quelli degli altri, di conseguenza sono avvantaggiate in tutti i campi, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole che portano al successo in ambito professionale, e hanno maggiore probabilità di essere felici e di

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

realizzarsi nella vita. La capacità di riconoscere le emozioni e gli stati d'animo, la possibilità di capire quali emozioni si provano e perché, l'abilità di imparare a rispondere alle proprie emozioni senza inibirle, sono significative di un elevato quoziente emotivo che, oggi, risulta molto più importante, per la qualità della vita, rispetto al quoziente intellettivo (Goleman, 2005).

3. Emozioni, identità e relazioni nell'era digitale

Quando si parla dell'impatto delle nuove tecnologie sulla società e sulla cultura si fa riferimento alle trasformazioni dell'era digitale, che hanno "ridisegnato" la nostra vita e gradualmente anche il nostro modo di comunicare e di esprimere le emozioni soprattutto nell'era Covid-19 dove il "virtuale" spesso ha rappresentato l'unica modalità di comunicazione. I nuovi media sono strumenti di comunicazione che offrono molte opportunità per reperire informazioni, per apprendere nuove nozioni, giocare, contattare amici, dialogare con nuove persone, fare acquisti, ma anche conoscere e pubblicizzare eventi di ogni genere, insomma permettono la fruibilità e l'accesso alla comunicazione in modo più immediato abbattendo distanze e costi. Le innovazioni tecnologiche degli ultimi anni hanno influenzato in modo decisivo il benessere delle persone e le condizioni di vita. I nati in quella che viene definita "l'era digitale" vengono chiamati "nativi digitali" sono i maggiori fruitori dei nuovi media poiché gli permettono di svolgere con maggiore facilità e notevole risparmio di tempo molte attività quotidiane.

Gli adolescenti sono i maggiori fruitori di nuovi media soprattutto delle applicazioni per cellulare, sono sempre legati ad uno strumento tecnologico che funge da supporto alla loro memoria, diventa un amico e una guida con cui poter fare tutto. In questo modo gli adolescenti tendono a spostare la loro vita reale nel mondo virtuale e cioè nella rete. Vengono catturati dalla semplicità di ricevere informazioni, dall'immediatezza nella comunicazione, dall'abbattimento delle distanze e del tempo. L'essere sempre "iper-connessi" porta ad entrare in ansia se un amico, notificando un messaggio non risponde immediatamente, non tollerano situazioni in cui non possono essere *on-line* e cercano subito di ritrovare la connessione. Gli iper-connessi assumono dei comportamenti fortemente condizionati dal numero di *like* e *follower* che hanno e si sentono a loro agio nel condividere *selfie* e foto di momenti di vita reale. Questi ragazzi non pensano più al vivere l'attimo e l'emozione ma sono più interessati a mostrare al mondo ciò che fanno, passando "dall'essere all'apparire". I cellulari sono, quindi, parte integrante della loro vita e rappresentano "un prolungamento del loro sé" che condiziona fortemente la loro identità. La loro comunicazione, dunque,

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

è implicitamente basata e ruota intorno ai *social network* e alle *chat* (Cavallo, Spadoni, 2010, p. 21). Questo cambiamento nel modo di comunicare ha portato ad un forte impatto dei nuovi media sui comportamenti delle persone, nel loro modo di pensare, di sentire le emozioni e di vivere le relazioni interpersonali.

I nuovi media possono essere definiti come dispositivi di mediazione poiché da una parte facilitano il processo di comunicazione e dall'altra si pongono in mezzo tra i soggetti interagenti, sostituiscono l'esperienza diretta dell'altro con una percezione mediata. Tutto questo cambiamento incide anche dal punto di vista cognitivo creando nuovi schemi mentali che permettono a ciascuno di simulare mentalmente le diverse possibilità di azione dei media, consentendogli di usarlo intuitivamente senza pensare. L'uso intuitivo dei media sposta la presenza dal soggetto al luogo fisico in cui si trova all'interno dell'esperienza tecnologica.

Per comprendere meglio questo concetto basta osservare un bambino in età infantile che gioca davanti al *tablet*, un adolescente che sta giocando al *pc* per accorgersi dell'immersione cognitiva in quello che sta facendo. Questa immersione è una degli effetti della creazione di schemi motori legati all'uso delle tecnologie che causa dipendenza, difficoltà di apprendimento e problemi di concentrazione.

Le riflessioni sulla capacità di allontanare i soggetti dal contesto in cui vivono non riguardano in modo esclusivo i nuovi media ma sono state già avviate a partire dal cinema e dalla televisione che però rappresentavano strumenti la cui fruizione era limitata nel tempo e nello spazio. Qui, invece, si può notare che i dispositivi mobili come lo *smartphone* abbiano la caratteristica di essere sempre a disposizione in qualsiasi posto l'individuo si trovi.

A tal proposito, infatti, è utile ricordare che le stesse statistiche in Italia negli ultimi anni testimoniano un crescente utilizzo dei dispositivi mobili. Per notare come i nuovi strumenti digitali riducano le interazioni ed il dialogo tra e persone e favoriscano forme di "isolamento" e di "alienazione" è sufficiente osservare come i soggetti si comportano in qualsiasi luogo pubblico, l'atteggiamento che si nota a colpo d'occhio è la testa bassa e lo sguardo fisso sul *display* dello *smartphone* e un totale isolamento dal contesto.

Questo isolamento spesso avviene attraverso le immersioni in "reti sociali" – appunto i cosiddetti *social network* – che avrebbero come caratteristica quella di creare connessioni e mettere in comunicazione: per quanto siano fondati su dimensioni che sembrano favorire l'incontro con l'altro la riflessione pedagogica si domanda se l'uomo contemporaneo non rischi di essere sempre più solo in una "miriade di alterità" (Perfetti, 2008).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Il rischio che si corre in questo senso rispetto al tema dell'educazione emozionale è quello di vedere un soggetto sempre più "connesso" che rafforza i legami deboli¹ trascurando il contatto con i legami forti e la realtà fisica. Questo comporta una mancanza di esperienze di vita reale che danno la possibilità di sperimentare le proprie e le altrui emozioni attraverso l'utilizzo della corporeità e tutti gli altri sensi che in rete non sono attivi.

A tal proposito è utile far riferimento all'"analfabetismo emozionale" (Contini, 1992) che può portare alla mancanza di consapevolezza e di controllo delle proprie emozioni e all'incapacità di relazionarsi con gli altri nella vita reale. Allora il compito della pedagogia risiede proprio qui nell'educare all'uso dei nuovi media come strumenti "integrativi" e non "sostitutivi" della comunicazione, offrendo delle opportunità e lanciando nuove sfide all'intelligenza emotiva permettendo di alfabetizzare ai linguaggi delle emozioni l'individuo sin dall'infanzia. Si può notare come le opportunità per riflettere sulle emozioni attraverso i media non mancano, si pensi ad esempio al film d'animazione "Inside Out" prodotto dalla Pixar in collaborazione con la Disney, uscito nel 2015 e diretto da Pe Docter. In questo film le cinque emozioni primarie *gioia, tristezza, rabbia, paura e disgusto*, diventano i personaggi di una storia che si sviluppa all'interno della mente di una bambina di undici anni e fa comprendere come si creano i vissuti emotivi dentro di noi. Questo film per quanto non sia direttamente rivolto ai bambini in età infantile, spesso viene fatto vedere lo stesso e produce una modalità significativa per rappresentare le emozioni attraverso il linguaggio dei media e da lì stimolare dialoghi, riflessioni, rappresentazioni e giochi per rileggere le emozioni e collegarle ai propri vissuti. Molti bambini si sono rivisti in Riley la protagonista ed hanno collegato alcuni comportamenti alla loro vita reale (ad esempio la tristezza di non ritrovare a scuola i vecchi amici oppure il disgusto davanti ad un piatto di minestra). L'esempio riportato non è altro che una opportunità che si può cogliere attraverso l'uso consapevole dei media per formare soggetti consapevoli, critici e creativi nel rapporto con la comunicazione in generale e nell'uso degli strumenti digitali nello specifico.

Al riguardo, il compito principale della pedagogia nell'epoca attuale è quello di promuovere l'acquisizione in ciascun soggetto di competenze digitali² portarlo a riflettere in modo critico e consapevole rispetto al ruolo delle emozioni proprie e altrui nella fruizione dei media.

1. Forme di socialità che avvengono esclusivamente attraverso una comunicazione in rete.

2. Raccomandazioni europee-competenze chiave 2018 <https://eur-lex.europa.eu>, sito consultato in data 20.05.2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Essere cittadino oggi per il soggetto significa abitare con responsabilità e partecipazione non solo lo spazio fisico nel quale si vive ma anche ogni altro contesto virtuale (Ferro Allodola, 2021). Questo comporta una attenzione all' "alfabetizzazione" sia digitale che emotiva che deve essere nelle mani della famiglia, della scuola (Nerchi, 2018) e delle altre organizzazioni presenti nel territorio che sotto diversi punti di vista offrono sostegno al soggetto e lo rendono attore e protagonista dei propri vissuti emozionali sia nel mondo reale che in quello virtuale.

4. Le emozioni ai tempi del Covid-19

L'emergenza sanitaria che stiamo vivendo da circa due anni ha creato una rivoluzione significativa nel nostro modo di esprimere le emozioni, nelle relazioni interpersonali e nello stile di vita tracciando inevitabilmente, la via per un totale cambiamento sociale, culturale, educativo, economico, sanitario e politico cui corrisponde un nuovo progetto di vita (De Menato, 2006). Accettando la sfida dei nostri tempi, si vuole leggere l'attuale momento storico come un problema di impegno e di responsabilità della ricerca a costruire risposte per il futuro, a partire dalla riflessione sulle azioni da compiere per ri-progettare le esistenze di ciascuno. In questa prospettiva, la pedagogia e altre scienze umane in generale, mirano a costruire il futuro, con uno sguardo verso tutte le generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il domani (Buccolo, 2015).

Pensando al il periodo di emergenza sanitaria e alla sua rappresentazione nella vita delle persone possiamo immaginarlo suddiviso in tre macro-fasi:

- la prima, caratterizzata dall'irruzione delle attività nella nostra via a causa dell'insorgere della pandemia da Covid-19 che con la sua imprevedibilità ha generato nelle persone emozioni come la paura e lo spaesamento; a questo, si aggiunga un celere rafforzamento dell'infodemia, caratterizzata da *fake news*, *hate speech*, disinformazione e misinformazione, che ha giocato (e gioca) a "sfavore della capacità di riflessione e di approfondimento, producendo una seria difficoltà a distinguere – spesso – il vero dal falso" (Ferro Allodola, 2020, p. 67);
- la seconda, che si è configurata come momento di tenue speranza e spiraglio di libertà, animata soprattutto dall'inizio del periodo estivo e dall'apertura della scuola in presenza;
- la terza, in seguito soprattutto al lungo periodo di *lockdown* e dei vari DPCM del Governo, protratti per mesi e sull'intero territorio nazionale

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

hanno generato momenti di sconforto e preoccupazione tali da offuscare le speranze e alimentare lo stress, la depressione e l'apatia.

Il Rapporto pubblicato l'11 giugno 2020 dall'Istituto Superiore di Sanità³, ha indicato chiaramente l'esistenza di un rischio per la salute fisica e mentale per alcune fasce di popolazione, tra cui bambini e adolescenti (non necessariamente affetti da preesistenti difficoltà adattive), dovuti a fattori stressogeni quali l'isolamento in ambiente domestico, la chiusura prolungata della scuola, la mancanza di contatti fisici tra pari.

Nel giugno 2020 sono stati pubblicati i risultati di una ricerca esplorativa che ha riguardato le percezioni e i vissuti emotivi durante i primi mesi del Covid-19 (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020). Il campione dei soggetti coinvolti nell'indagine ha riguardato quasi 6.000 persone, su tutto il territorio nazionale ed ha visto la partecipazione di adolescenti, adulti e anziani.

Pare utile, dunque, partire dai primi dati italiani – con un taglio interpretativo di tipo pedagogico-educativo – emersi dallo studio appena citato, per avviare una riflessione sul tema delle emozioni durante la pandemia.

Le emozioni prevalenti sono state: ansia (42,3%), tristezza (35,4%), vulnerabilità (31,3%), paura (33,1%).

Qualche mese fa, un articolo del *New York Times*⁴, ha evidenziato con il termine “*languishing*”, coniato per la prima volta da Keyes (2002), uno stato emotivo prodotto dalla pandemia e che si caratterizza come assenza di gioia e di uno scopo nella vita. Il termine, infatti, può essere tradotto in italiano con “languire, infiacchirsi, consumarsi”. È una sensazione di stagnazione e di vuoto, che arriva a delinarsi come assenza di benessere. Non si presentano sintomi di disagio psichico, ma non si è al massimo delle proprie capacità.

Il *languishing*, in sintesi, spegne la motivazione e mina la capacità di concentrazione (Grant, 2021) Tuttavia, è anche emerso che il 25,5% del campione intervistato ha provato a mettere in atto strategie di resilienza. Quest'ultimo dato – sebbene contrastato da forti vissuti di paura del contagio rispetto al Covid-19 pari al 46,8% del campione – viene corroborato da ben il 75,3% che ha cercato di prendere atto della situazione, tentando di trasformare le emozioni negative in positive. La resilienza come competenza del prodotto *individuo-tempo-contesto* permette ai soggetti di agire sul proprio flusso narrativo interpretando gli eventi e riconfigu-

3. Rapporto ISS Covid-19 n. 43/2020: *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia Covid-19*. Versione del 31 maggio 2020. Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza Covid-19 2020.

4. www.nytimes.com/2021/04/19/well/mind/covid-mental-health-languishing.html. Doc. consultato il 31.05.2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

rando la propria storia agendo, in particolare, sul proprio sé e sul proprio contesto per migliorare le condizioni di vita, riducendo la dipendenza dall'ambiente circostante. La resilienza è, dunque, una competenza che può essere appresa, migliorata e implementata mediante tecnologie educative e percorsi formativi, che approfondiremo adeguatamente nel Par. 5 del presente saggio. A tale primo scenario, è seguito il secondo periodo dell'emergenza sanitaria (2020), che ha riguardato sentimenti positivi legati all'allentamento delle restrizioni all'inizio del periodo estivo e alla speranza connessa alle prime sperimentazioni del vaccino anti Covid-19. Ma anche alle forti preoccupazioni in merito alla riapertura delle scuole a settembre. Il terzo periodo si apre, dunque, con un grande ed animato dibattito sociale, scientifico e politico-economico non solo sull'urgenza di sperimentare e produrre su vasta scala i vaccini, ma soprattutto sulle misure di contenimento e contrasto alla diffusione della pandemia, tuttora in corso con le diversi varianti che si diffondono in modo più veloce. Dopo il periodo estivo, in cui la speranza e la voglia di ripresa avevano costituito i due elementi portanti nel quotidiano di ogni connazionale, assistiamo ad un progressivo ma costante diffondersi del virus e a sempre più stringenti misure di distanziamento sociale, quarantene ad altre misure cautelari che vengono via via progettate a seconda delle situazioni che animano il vivere quotidiano basato sulla gestione degli imprevisti.

4.1. *Gli studenti tra DaD, DDI e vissuti emotivi*

Come affermato nel Piano Nazionale di ripresa e resilienza – PNRR⁵, “ad essere particolarmente colpiti [dalla pandemia] sono stati donne e giovani. L'Italia è il Paese dell'UE con il più alto tasso di ragazzi tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (NEET). Il tasso di partecipazione delle donne al lavoro è solo il 53,8%, molto al di sotto del 67,3% della media europea. Questi problemi sono ancora più accentuati nel Mezzogiorno, dove il processo di convergenza con le aree più ricche del Paese è ormai fermo”.

Nel nostro Paese, si contano circa 8,5 milioni i bambini e i ragazzi della fascia d'età 6-18 che sono rimasti a casa con l'interruzione della didattica in presenza. A questi, dobbiamo aggiungere un altro milione di persone composto da docenti, dirigenti scolastici e amministrativi, personale Ata⁶.

5. www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_3.pdf. Doc. consultato il 31.05.2021.

6. Censis, *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf. Doc. consultato il 31.05.2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'82,1% dei 2.812 dirigenti scolastici intervistati dal Censis ad aprile 2020, afferma che le differenti dotazioni tecnologiche e la diversa familiarità d'uso sono stati un ostacolo sia tra i docenti che tra gli studenti. Per il 74,8% dei dirigenti la didattica a distanza⁷ ha ampliato il gap di apprendimento tra gli studenti. Per l'85,4% c'è stato un maggiore impegno dei genitori, soprattutto per gli alunni delle scuole del primo ciclo (94,4%), meno alle superiori (67,6%). Si è proceduto in ordine sparso, secondo il 61,1% dei dirigenti. Ma il 95,9% è molto o abbastanza d'accordo sul fatto che la DaD è stata una sperimentazione utile all'insegnamento. Secondo l'84,3% in futuro vi si ricorrerà più spesso, in modo integrato con le attività in aula.

Afferma Capperucci (2020):

La didattica digitale integrata⁸ (DDI), talvolta con eccessivo entusiasmo, è stata definita a livello ministeriale come una “metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento”. Questa lettura della DDI sembra ignorare i limiti organizzativi e gestionali ad essa connessi, nonché le difficoltà logistiche legate alla connettività e le condizioni di arretratezza delle infrastrutture informatico-tecnologiche che in alcuni casi ne hanno ridotto pesantemente la fruibilità.

Come rilevato dalla ricerca della Commissione Europea (Carratero *et al.*, 2021) – che ha coinvolto Belgio, Estonia, Grecia, Italia e Polonia –

non tutti gli studenti hanno ugualmente beneficiato della didattica a distanza e, per questo motivo, tale forma di didattica può integrare quella in presenza solo a determinate condizioni, ad esempio, l'apprendimento sincrono organizzato in piccoli gruppi o il supporto individuale offerto agli studenti con bisogni educativi speciali. Inoltre, c'è bisogno di una formazione adeguata agli insegnanti, compreso lo sviluppo di competenze in didattica digitale, per consentire loro di beneficiare appieno del potenziale della tecnologia digitale nell'insegnamento, che va oltre la creazione di contenuti digitali.

Per quanto riguarda l'Italia, Maria Ranieri individua i seguenti punti che sono emersi dalla ricerca da lei coordinata:

- L'apprendimento online richiede un'infrastruttura digitale appropriata, inclusi dispositivi digitali e connessione a Internet.
- L'apprendimento online richiede un certo livello di competenza digitale da parte sia degli studenti che dei genitori.
- Sebbene l'insegnamento digitale a distanza non possa sostituire la scuola faccia a faccia, la modernizzazione della scuola attraverso le TIC ha diversi vantaggi.

7. Didattica a distanza d'ora in poi DaD.

8. La didattica digitale integrata d'ora in poi DDI.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- La digitalizzazione della scuola richiede un rimodellamento dell'organizzazione scolastica per evitare il rischio di un aumento del carico di lavoro per tutti gli attori.
- Insegnare con grandi gruppi in modo sincrono sembra meno efficiente dell'insegnamento con gruppi più piccoli.
- L'apprendimento digitale non consiste nel rendere digitale il contenuto dell'apprendimento.
- La mediazione dello schermo può diminuire la qualità della comunicazione e dell'istruzione, soprattutto per gli studenti con bisogni educativi speciali, ma può anche migliorare la loro partecipazione proteggendoli.
- Gli approcci di valutazione tradizionali non sono appropriati per le impostazioni digitali, che richiedono nuove forme di valutazione elettronica.

Le prime raccomandazioni sulla didattica a distanza durante la pandemia sono state pubblicate dal Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF (Mascheroni *et al.*, 2021):

1. è importante che tutte le famiglie italiane possano usufruire di risorse aggiuntive e di una buona connettività per assicurare che l'espletamento delle attività di didattica e apprendimento a distanza siano accessibili a tutti i bambini e i ragazzi, specialmente quelli provenienti da famiglie povere ed emarginate (circa 3 milioni di bambini e ragazzi italiani non hanno potuto usufruire di servizi critici, come la DaD, a causa della mancanza di un accesso a internet o di dispositivi digitali adeguati);
2. è altresì opportuno assicurare l'accesso ai dispositivi digitali con particolare riferimento ai nuclei familiari più numerosi, in cui sono disponibili meno dispositivi per bambino;
3. il governo italiano dovrebbe valutare gli obiettivi formativi raggiunti dagli studenti, identificando lacune e carenze, per personalizzare interventi formativi volti a supportare i soggetti e le materie più colpiti, rinforzando altresì l'erogazione della DaD in futuro;
4. insegnanti, educatori e genitori andrebbero incoraggiati a fornire agli studenti più giovani, che tendono ad avere meno competenze digitali, più supporto per trarre il massimo dalle esperienze formative da remoto;
5. appare importante fornire ai genitori gli strumenti e il tempo per sostenere l'apprendimento a distanza dei loro figli. Ciò comprende le risorse fornite dalla scuola e le linee guida su come sostenere al meglio l'apprendimento di bambini e ragazzi, oltre ad accordi di lavoro flessibili da parte dei datori di lavoro e, se necessario, giornate lavorative più brevi;
6. è infine cruciale sviluppare metodi per migliorare gli aspetti sociali ed extracurricolari della formazione a distanza.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'obiettivo dei prossimi anni sarà, dunque, sempre di più quello di insegnare ad utilizzare le tecnologie in maniera funzionale all'apprendimento innalzando la qualità del loro uso. Come sostiene Maria Luisa Iavarone, questa è una sfida enorme che dovrebbe far parte di un progetto politico-pedagogico complessivo, a proposito di transizione (educativa) digitale, che attiene a tutto il paese e che passi attraverso un grande "piano nazionale di formazione degli insegnanti alla digitalizzazione" (Iavarone, 2021).

Gli interrogativi più importanti riguardano, soprattutto, il fatto che se le Istituzioni formative (scuola e università in primis) non si configurano più come il "contenitore" generatore di esperienza, ma è il singolo soggetto a generarlo (con tutti i limiti che lo caratterizzano), in che direzione di senso si sta realmente procedendo? Che posto occupano i vissuti emotivi dei bambini e dei ragazzi nei loro percorsi formativi? Come possiamo rispondere, in particolare, agli "emotivi asintomatici" (Iavarone, 2020), garantendo loro un'"alfabetizzazione emozionale" efficace e realmente formativa? La didattica, dunque, ha anche bisogno di essere ripensata nella sua "dimensione emotiva" che, come noto, è strettamente intrecciata con quella del processo di insegnamento-apprendimento (Zepeda, 2021).

A tal proposito, è utile ricordare che il 26 maggio 2021 le commissioni congiunte Istruzione e Sanità del Senato hanno approvato una risoluzione, di cui è stata relatrice la senatrice Vanna Iori, che impegna il governo a farsi carico in modo strutturale dell'impatto della pandemia sui percorsi di apprendimento e sul benessere psicofisico degli studenti. Tra le criticità indicate in premessa ("le mutate condizioni di apprendimento", "l'isolamento prolungato" e le diverse forme di disagio) viene segnalato che

l'aspetto più rilevante non riguarda solo le azioni terapeutiche volte a fronteggiare questo disagio esistenziale, ma ciò che gli adulti possono e devono fare per aiutare gli adolescenti e i giovani adulti a prevenire tale disagio e le sue conseguenze, affiancandoli con attività educative e pedagogiche, e a coltivare progetti per il futuro.

La risoluzione afferma come priorità l'impegno del governo, a farsi carico dei problemi, recependo un'ampia gamma di suggerimenti concreti. Tra questi, colmare il *digital divide*; predisporre un piano strategico nazionale per consentire il recupero degli apprendimenti; prevedere un piano nazionale per l'eventualità di nuove pandemie; ridurre il numero di studenti per classe. Ma, soprattutto, garantire prioritarie risposte concrete con il coinvolgimento di psicologi, pedagogisti, agenzie educative e altre istituzioni presenti nei territori.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

5. Dall'emergenza alla resilienza: come ri-progettare le esistenze

L'attuale scenario del Covid-19 offre alla pedagogia l'opportunità di realizzare il proprio potere creativo e innovativo. L'apprendimento professionale trasformativo avviene, infatti, quando ci troviamo in una condizione di profondo disagio anche emotivo. Se la pandemia ha configurato delle nuove normalità – in particolare nel passaggio da prima a durante il Covid-19, come effetto della tendenza alla medicalizzazione delle relazioni sociali – ciò che si prospetta è l'accelerazione della svolta tecnologica, verso la smaterializzazione del lavoro, digitalizzazione delle relazioni sociali, trasformazione del controllo sociale e dell'interazione a distanza nei contesti educativi, in cui il carattere spaziale della co-presenza sarà sempre più digitalmente sostituito dal carattere temporale della simultaneità (Olivieri, Cardinali, 2021, p. 298). Le *Medical Humanities*⁹ nello scenario fin qui delineato, possono aiutarci a riflettere sull'esperienza pandemica e a trarne strumenti di autoformazione, in termini di “adattamento” alla situazione come “modalità per uscire da uno stato depressivo e concentrarci sui vissuti emotivi; ciò, al fine di proteggere la salute psichica, messa continuamente alla prova, tra paura, tristezza, senso di impotenza e quarantena” (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020, p. 391). In particolare, il concetto di “resilienza” (Werner, Smith, 1982; Sedgwick *et al.*, 2016; Vaccarelli, 2016) sembra rispondere adeguatamente alle istanze poste in essere dai bisogni emotivi, in particolare dei bambini e degli adolescenti, durante la pandemia. Come afferma Vanna Iori (2012)

molti giovani si trovano in situazioni di isolamento e solitudine, fortemente esposti ai comportamenti indotti dai dettami mediatici, senza guide né maestri [...]. La dimensione del rischio e dell'insicurezza appare [tra l'altro] come peculiarità distintiva del tempo presente, condizione esistenziale comune e condivisa nell'età postmoderna.

La carenza di relazioni e di legami significativi, il diffuso analfabetismo emotivo – frutto dell'interazione con l'ambiente familiare, scolastico e sociale – le aspettative da parte dei genitori e della società che sembrano giudicare i ragazzi in base al successo, produce una pressione che conduce alla paura di non essere in grado di soddisfarle e a cercare altre forme di affermazione di sé. Tali elementi, acuiti dalla pandemia, hanno creato un ulteriore vuoto nelle relazioni, come la mancanza degli abituali punti di riferimento, a partire dalla scuola; hanno depotenziato il sistema delle

9. *Medical Humanities* d'ora in poi M.H.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

regole e hanno prodotto isolamento nei mondi virtuali. Tale situazione di disagio trascende il *lockdown*, il distanziamento sociale, la vita di classe, ancorandosi in una fase della vita dove ancora non si ha un'emotività "strutturata" e non si è ancora in grado di comprendere la portata delle proprie azioni e di proiettarsi verso un futuro responsabile. La difficoltà nel costruire e dare senso al futuro o a riempire la normalità di significato non deve coincidere con la competizione, gli eccessi della vita quotidiana e l'incapacità di (auto)riflettere. È necessario – come educatori, pedagogisti e studiosi dell'educazione – riuscire a comprendere quanto il virus abbia accresciuto il senso di precarietà sui già fragili equilibri, elaborando strategie educative di resilienza, prevenzione del disagio emotivo, sostenibilità. Nonostante sia complesso stabilire una definizione univoca, la resilienza – che interessa in misura sempre maggiore ambiti e contesti scientifici diversi – fa riferimento alla capacità di superare le avversità della vita e rappresenta secondo Oliverio Ferraris il "sistema immunitario della psiche" (Oliviero Ferraris, 2003). La resilienza può quindi essere considerata come la capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita (Malaguti, 2005). Etimologicamente, infatti, riferendosi alla letteratura del primo medioevo, il termine deriva dal verbo *insilio*, che significa "saltare su" o "slanciarsi" e faceva riferimento all'azione dei naufraghi di risalire sulle imbarcazioni rovesciate (Laudadio *et al.*, 2011). Il costrutto di resilienza identifica la strategia educativa mediante la quale i fattori di protezione interni ed esterni (punti di forza) possono diventare più forti dei fattori di rischio interni ed esterni (punti di debolezza). Numerose, d'altro canto, sono le ricerche che hanno dimostrato quanto l'esposizione a forme di rischio per i bambini (povertà, gravi condizioni familiari, forme violenze anche sessuali) non costituiscano automaticamente condizione negativa di sviluppo (Clausen, 1993). L'approccio psico-educativo alla resilienza intende evidenziare l'aspetto dinamico ed evolutivo del comportamento resiliente, attribuendo grande importanza alla promozione e allo sviluppo delle capacità resilienti che possono sostenere il benessere individuale, impegnandosi concretamente nella realizzazione di progetti di intervento e nella ricerca di nuove metodologie per potenziare le competenze resilienti (Putton, 2008). Essere resilienti, dunque, significa essere in grado di saper vedere e progettare il futuro. In letteratura esistono accurati strumenti di valutazione della presenza o meno della resilienza nei soggetti (Agaibi, Wilson, 2005).

Norman (2000), ad esempio, individua nove caratteristiche proprie di una persona resiliente:

- fiducia in se stessi;
- alte aspettative;

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- valutazione realistica del proprio contesto di appartenenza;
- definizione e ri-definizione di un proprio progetto di vita;
- interruzione dell'ereditarietà familiare di comportamenti non adattivi;
- senso dell'umorismo;
- empatia.

Lo sviluppo e l'implementazione di percorsi educativi verso una resilienza sostenibile, passano attraverso strategie di apprendimento trasformativo, critico e creativo, impegnato a sviluppare la comprensione della complessità e l'interdipendenza complessa del mondo contemporaneo (sanità, welfare, imprese, istituzioni, ricerca scientifica, educazione/formazione) contrastando la secolare dicotomia cartesiana corpo-mente e uomo-natura; valorizzando, in particolare, il contributo delle neuroscienze alla pedagogia e alla didattica: dall'approccio bio-educativo (Frauenfelder, 2001; Frauenfelder, Santoianni, 2002; Gay, Hembrooke, 2004; Frauenfelder *et al.*, 2013) a quello enattivo (Ling *et al.*, 2010). Da tale prospettiva, dunque, il contrasto al malessere e ai vissuti emotivi negativi generati dalla pandemia nei soggetti – bambini e adolescenti, in particolare¹⁰ – passano necessariamente dalla valorizzazione delle occasioni formative incentrate sull'attivazione di connessioni cervello-corpo-ambiente.

Abitare gli spazi di vita emotiva significa, dunque, porre attenzione ai principi di sostenibilità e resilienza. Per contribuire nel disegno di nuove pratiche di apprendimento nei territori sia reali che virtuali è opportuno, dapprima, ripensare alle esistenze per poi progettare interventi educativi e formativi, finalizzati alla creazione di poli rigenerativi dove ognuno ritrovi la propria dimensione.

Le sfide che si pongono davanti a noi, dunque, sono molteplici: la sfida educativa, ecologica, del digitale, esistenziale. “La speranza per un umanesimo rigenerato è nel proseguimento del risveglio delle menti che l'esperienza della mega-crisi avrà stimolato. Cambiare strada diventa vitale” (Morin, 2020, p. 65).

10. “In particolare colpisce debole attenzione dimostrata specie nella prima lunga fase della emergenza, da chi è preposto a garantire il benessere e la formazione dei nostri bambini e dei giovani, i quali, dopo i malati e il personale sanitario, più hanno sofferto e stanno soffrendo del clima di preoccupazione e soprattutto del regime di isolamento, allontanamento dalla scuola per un periodo molto lungo, del non poter giocare con i coetanei, del non poter abbracciare i nonni”, C. Collicelli (2020, p. 51).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Bibliografia

- Agaibi C.E., Wilson J.P. (2005), "Trauma, PTSD, and resilience: A review of the literature", in *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3).
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di) (2016), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Bruzzone D. (2016), *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Buccolo M. (2015), *Formar-si alle professioni educative e formative: università, lavoro e sviluppo dei talenti*, Franco Angeli, Milano.
- Buccolo M. (2019), *L'educatore emozionale: percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Buccolo M., Allodola V.F., Mongili S. (2020), "Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del Covid-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze", in *Rivista Lifelong Lifewide Learning*, 16(35).
- Buccolo M., Pilotti F., Travaglini A. (2021), *Una scuola su misura. Progettare azione di didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi F. (2015), *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pacini, Pisa.
- Capperucci D. (2020), "Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca", in *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2).
- Carretero S., Mägi E., Bessios A., Napierala J., Gonzalez-Vazquez I., Triquet K., Robledo-Bottcher N. (2021), "What Did We Learn from Schooling Practices during the Covid-19 Lockdown? Insights from Five EU Countries", in *JRC Science for Policy Report*, European Commission.
- Cavallo M., Spadoni F. (2010), *I social network. Come Internet cambia la comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciucci Giuliani, A. (2005), *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma.
- Clausen J. (1993), *American lives: Looking back at the children of the Great Depression*, University of California Press, California.
- Colliccelli C. (2020), "Salute, comunità e sussidiarietà ai tempi della pandemia", in Aa.Vv. (a cura di), *Pandemia e resilienza. Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo il Covid-19*, CNR Edizioni, Roma.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, Firenze.
- Damasio A.R. (1996), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- De Mennato P. (2006), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Edizioni ETS, Pisa.
- Denham S.A. (2001), *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma.
- Dewey J. (1984), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ferro Allodola V. (2021), *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa.
- Frauenfelder E. (2001), *Pedagogia e biologia: una possibile" alleanza"*, Liguori, Napoli.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Frauenfelder E., Rivoltella P.C., Rossi P.G., Sibilio M. (2013), "Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism: a new paradigm?", in *Education Sciences & Society*, 4(1): 11-25.
- Gay G., Hembrooke H. (2004), *Activity-centered design: An ecological approach to designing smart tools and usable systems*, Mit Press, UK.
- Goleman G. (2005), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Grant A. (2021), *Think again: The power of knowing what you don't know*, Viking, UK.
- Iavarone M.L. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.
- Iavarone M.L. (2020), "La generazione covid traumatizzata", in *Repubblica*, 19 ottobre, Napoli.
- Iavarone M.L. (2021), "Scuola, la svolta digitale", in *Repubblica*, 12 maggio, Napoli.
- Iori V. (2009), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Iori V. (2012), "I giovani e la vita emotiva", in *Education Sciences & Society*, 3(1).
- Iori V. (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.
- Laudadio A., Mazzocchetti L., Pérez F.J.F. (2011), *Valutare la resilienza: teorie, modelli e strumenti*, Carocci, Roma.
- LeDoux J.E., Coyaud S. (2015), *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano.
- Ling Q., Clark B., Winchester I. (2010), "Instructional design and technology grounded in enactivism: A paradigm shift?", in *British Journal of Educational Technology*, 41(3).
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Mascheroni G., Winther D.K., Saeed M., Zaffaroni L.G., Cino D., Dreesen T., Valenza M. (2021), *La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: l'esperienza italiana*, Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze.
- Moore J.W. (1991), *Going down to the barrio. Homeboys and Homegirls in Change*, Temple University Press, Philadelphia.
- Morin E. (2011), *La sfida della complessità*, Gembillo G. & Anselmo A., Le Lettere, Firenze.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Ceruti M., Lazzari S. (a cura di), Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2020), *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano.
- Napolitano E. (2015), *Educazione, comunità e politiche del territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Nerchi S. (2018), *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*, Anicia, Roma.
- Norman E. (2000), *Resiliency enhancement: Putting the strength perspective into social work practice*, Columbia University Press.
- Olivieri D., Cardinali C. (2021), "Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza", in *Formazione & Insegnamento*, 19(1).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Oliviero Ferrarsi A. (2003), "Resilienti: la forza è con loro", in *Psicologia contemporanea*, 180.
- Perfetti S. (2008), *La persona tra media e solitudine: un'interpretazione pedagogica*, Anicia, Roma.
- Putton A., Fortugno M. (2008), *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come affrontarla*, Carocci, Roma.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Rossi B. (2016), *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano.
- Sedgwick S.M. (2016), *Resilienza e salute mentale. Le sfide nel corso della vita*, trad. it. Damonti A., Frascchetti D., Colombini G. Tagliavini G. (a cura di), Fioriti, Roma.
- Siegel D.J., Hartzell M. (2019), *Errori da non ripetere: Come la conoscenza della propria storia aiuta a essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano.
- Tagliabue A. (2003), *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erickson, Trento.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Watt Smith T. (2020), *Atlante delle emozioni umane*, UTET, Milano.
- Werner E., Smith R., *Vulnerable But Invincible: a study of resilient children*, McGraw-Hill, New York, 1982.
- Zepeda S.J., Lanoue P.D. (2021), *A leadership guide to navigating the unknown in education. New narratives amid Covid-19*, Routledge, UK.