

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE

SCUOLA DI DOTTORATO DI SCIENZE UMANISTICHE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE

CICLO XXXIV/2018

EDUCARE ALL'AUTOREGOLAZIONE
IN PREADOLESCENZA.
UNA RICERCA ESPLORATIVA SULLE PRATICHE
EDUCATIVE DI DOCENTI E GENITORI.

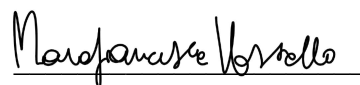
S.S.D. M-PED/01

Coordinatore: Prof.ssa Chiara Sità

Tutor: Prof.ssa Roberta Silva



Dottorando: Dott.ssa Mariafrancesca Vassallo



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione – non commerciale
Non opere derivate 3.0 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/>

Attribuzione. Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche. Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.

Non Commerciale. Non puoi usare il materiale per scopi commerciali.

Non opere derivate. Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Educare all'autoregolazione in preadolescenza.
Una ricerca esplorativa sulle pratiche educative di docenti e genitori.
Mariafrancesca Vassallo
Tesi di Dottorato
Verona, 2022

ABSTRACT

This research focuses on the educational practices implemented by teachers and parents to support preadolescents in the acquisition of self-regulatory skills, *i.e.*, learning how to manage their emotions and behavior.

The term self-regulation refers to the ability of monitoring, managing, inhibiting, or altering one's emotions, thoughts, and behaviors to achieve personal goals in compliance with the social and cultural standards that characterize the environment in which they live. In various international frameworks, this ability is considered one of the key social and emotional competencies: its development is crucial to ensure the physical and psycho-emotional well-being as it constitutes a protective factor against risky, unhealthy or harmful behaviors. Preadolescence represents a sensitive period for the development of self-regulation due to the maturation and transformation that the prefrontal cortex – area of the brain that supports this ability – undergo at this stage of life.

The inquiry aims at identifying and describing the educational practices carried out by teachers and parents to assist the development of self-regulation in their students or children, and outlining the educational role that adults feel they have with respect to this particular task.

The main goal of the study is to portray which educational interventions are currently being performed in the context of family and school to shed light on the practical knowledge underlying the educational actions. Alongside, the subjective perspectives and interpretations of reality of those who face each day the challenges of education are also under investigation. The description of the phenomenon of interest has been achieved directly through the voices of the practitioners which can be useful to both increase their awareness and knowledge about their common educational actions set a starting point for future educational interventions tailored to address specific needs arisen directly from the context.

The present research follows a solid qualitative path of inquiry. 50 semi-structured interviews were carried out with teachers and parents of preadolescents living in Trentino – a north-eastern region of Italy – and belonging to 20 different educational realities heterogeneous in terms of geographical and social features.

Semi-structured interview has been chosen as data gathering tool because it allows not only to have access to the inner life of participants, but it also encourages reflection on the practices performed in a way that may lead to a greater or even new awareness about the thoughts and processes that guided the educational actions.

The outbreak of the Covid-19 pandemic required adjustments of the sampling technique used and how interviews were conducted. At the same time, as the data were gathered almost entirely during the first national lockdown, a separate question was added to the study. Indeed, the impact that the pandemic and distance learning had on the educational practices used to take care of preadolescents' emotional well-being and on their ability to manage their emotions and behavior were also investigated.

Framework analysis has been performed in an inductive way to generate a main thematic framework that conceptualizes and describes the phenomenon under investigation. In parallel, the data more closely related to the educational practices implemented during the national lockdown via distance learning have also been analyzed, resulting in a secondary thematic framework.

This research not only answers the questions in which the present inquiry has its roots, but it uncovers some critical issues associated with the need to make concrete investments in adults' social and emotional competencies as well as knowledge so that they can effectively support their acquisition by their children or students.

SINTESI

La presente ricerca è incentrata sullo studio del fenomeno dell'educazione all'autoregolazione portata avanti da docenti e genitori con i preadolescenti rispettivamente nel contesto scolastico e in quello familiare.

Con il termine autoregolazione si indica la capacità di un individuo di monitorare, valutare, modificare, inibire le proprie emozioni, i propri pensieri e comportamenti prestando attenzione a ciò che influenza ciascuno di tali elementi e alle conseguenze che possono scaturirne, al fine di conseguire obiettivi personali in conformità con gli standard di comportamento propri del contesto sociale e culturale di appartenenza. Tale capacità si inserisce nel quadro delle competenze socio-emotive e il suo sviluppo è cruciale per il benessere sia fisico che psico-emotivo.

In virtù delle trasformazioni e della maturazione che interessano le aree encefaliche che supportano l'acquisizione delle abilità ad essa connesse, la preadolescenza rappresenta un'età sensibile per lo sviluppo dell'autoregolazione. Quest'ultima costituisce, inoltre, un fattore protettivo rispetto a condotte a rischio e comportamenti nocivi per sé e per gli altri.

L'indagine si propone di identificare e descrivere le pratiche educative attuate da insegnanti e genitori volte a sostenere i preadolescenti nello sviluppo dell'autoregolazione e il ruolo che tali figure adulte di riferimento sentono di rivestire rispetto a tale compito educativo. Ciò si configura come un tentativo di delineare ciò che correntemente viene attuato nel contesto scolastico e in quello familiare sia per fissare ciò che fino ad ora era rimasto un sapere volatile in quanto esperienziale e legato alla pratica educativa sia per portare alla luce le zone d'ombra, le prospettive situate di chi ogni giorno vive la relazione educativa e i non detti legati alla vita interiore che fanno da sfondo e influenzano le azioni implementate con i preadolescenti. La finalità ultima è quella di offrire una descrizione del fenomeno che sia costruita partendo dalle voci dei pratici e che possa ad essi essere utile da un lato per aumentare la consapevolezza e le conoscenze circa quanto implementato e, dall'altro, per disporre di una base di partenza che illustri quanto oggi attuato dalla quale poter muovere per l'ideazione di interventi formativi che non siano calati dall'alto ma che originino dalla realtà educativa concreta e dalle necessità contingenti ad essa legate.

La ricerca ha un impianto puramente qualitativo e ha visto coinvolte come partecipanti 50 persone tra docenti e genitori di ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado in Trentino, afferenti a 20 realtà scolastiche diversificate ed eterogenee sia per caratteristiche geografiche e sociali delle zone in cui esse hanno sede che per peculiarità intrinseche a ciascun istituto. Quale strumento di raccolta dei dati è stata impiegata l'intervista semistrutturata che rappresenta un mezzo valido per giungere alla conoscenza di ciò che costituisce il mondo interiore dei soggetti oltre che dei loro vissuti esperienziali concreti, in sintonia con un'euristica di stampo fenomenologico. Essa, inoltre, richiedendo al soggetto il recupero delle pratiche messe in atto in determinate situazioni educative favorisce la riflessione sulle strategie utilizzate e consente di prendere consapevolezza dei processi mentali che hanno guidato l'azione, costituendo così un momento dalla valenza formativa per chi vi prende parte.

Lo scoppio della pandemia da Covid-19 ha imposto modifiche rispetto alla tecnica di campionamento utilizzata per reclutare i partecipanti e alle modalità di conduzione delle interviste che hanno subito cambiamenti e necessari adeguamenti alla situazione contingente. Esso però ha anche portato i genitori e, in particolar modo, gli insegnanti a soffermarsi nel corso delle narrazioni su elementi esperienziali inerenti al periodo pandemico e all'impatto che questo e l'introduzione della didattica a distanza hanno avuto sugli aspetti relazionali, sulle pratiche educative implementate per tutelare il benessere emotivo dei preadolescenti in una circostanza tanto nuova quanto delicata e critica, nonché sulla capacità di autoregolazione dei ragazzi. Tali aspetti sono stati affrontati in uno studio secondario presente all'interno della medesima indagine.

Lo strumento di analisi dei dati utilizzato è la *framework analysis*, applicata induttivamente, che ha portato alla creazione di un *thematic framework* principale in grado di rappresentare e descrivere concettualmente il fenomeno oggetto di indagine e uno secondario concernente i dati emersi relativi alle pratiche educative adottate nel corso del primo *lockdown* nazionale.

Le narrazioni hanno descritto il fenomeno studiato e consentito di rispondere alle domande di ricerca e hanno, inoltre, portato alla luce alcuni elementi di criticità relativi in particolare alla necessità di investire nella formazione degli adulti educanti rispetto alle competenze socio-emotive affinché essi possano efficacemente supportarne lo sviluppo nei ragazzi.

INDICE

<i>ABSTRACT</i>	1
<i>SINTESI</i>	3
<i>INTRODUZIONE</i>	8
1. ANALISI DELLA LETTERATURA	14
1.1 Introduzione.....	14
1.2 Emozioni ed esperienza emotiva.....	20
1.3 Intelligenza emotiva e competenza emotiva	26
1.4 Educazione socio-emotiva e competenze socio-emotive.....	31
1.4.1 Competenze socio-emotive e sviluppo: “skills beget skills”	45
1.4.2 L’educazione socio-emotiva nel sistema di istruzione nazionale.....	48
1.4.3 Competenze socio-emotive: cornici teoriche di riferimento.....	57
1.5 L’autoregolazione emotiva e comportamentale	69
1.5.1 Definizione e caratteristiche	69
1.5.2 Lo sviluppo dell’autoregolazione: gli adulti di riferimento	78
1.5.3 Autoregolazione e sviluppo cerebrale: adolescenza come periodo sensibile.....	87
2. LA RICERCA	90
2.1 Introduzione.....	90
2.2 Lo sfondo epistemologico.....	92
2.2.1 Il punto di partenza: l’oggetto d’indagine e domande di ricerca.....	92
2.2.2 Le ragioni della ricerca educativa	95
2.2.3 Il paradigma.....	113
2.2.4 La filosofia di ricerca	117
2.3 Disegno di ricerca e scelte metodologiche.....	122
2.3.1 Strumento di raccolta dei dati e partecipanti.....	122
2.3.2 Strumento di analisi dei dati	134
2.3.3 Triangolazione	139
2.3.4 Gli imprevisti: il <i>thematic framework</i> secondario.....	142
2.4 La postura del ricercatore: problemi metodologici ed etici.....	144
3. I RISULTATI	151

3.1 Introduzione	151
3.2 Il <i>thematic framework</i>.....	154
3.3 <i>Thematic framework</i> principale.....	156
3.4 Caratteristiche del ruolo educativo che promuovono l'autoregolazione ...	160
3.4.1 Atteggiamento aperto e/o non giudicante.....	161
3.4.2 Capacità di accogliere e rispondere a bisogni diversificati.....	165
3.4.3 Capacità di cogliere gli esiti dell'azione educativa.....	168
3.4.4 Capacità di interagire con altre figure educative	169
3.4.5 Consapevolezza del ruolo educativo	173
3.4.6 Disponibilità di tempo	181
3.4.7 Investimento nella relazione educativa.....	184
3.5 Pratiche educative strutturate per lo sviluppo dell'autoregolazione	188
3.5.1 Strategie specifiche e/o interventi <i>ad hoc</i> in risposta a eventi o sollecitazioni particolari	189
3.5.2 Attività e/o progetti continuativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive	194
3.6 Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità	197
3.6.1 Adozione di misure disciplinari	200
3.6.2 Analisi condivisa	203
3.6.3 Ascolto individualizzato	207
3.6.4 Azioni di rassicurazione e/o supporto.....	210
3.6.5 Azioni di sospensione	214
3.6.6 Azioni per allentare la tensione	219
3.6.7 Coinvolgimento di figure altre nell'azione educativa	221
3.6.8 Sollecitazione alla riflessione sulle conseguenze di un comportamento	222
3.6.9 Supporto nell'individuazione delle cause di un comportamento/di un malessere..	223
3.6.10 Presentazione/proposta di strategie e/o comportamenti alternativi	224
3.6.11 Valorizzazione del momento/episodio critico come spunto di riflessione	226
3.7 Elementi ostativi allo sviluppo dell'autoregolazione	229
3.7.1 Contesto sociale e ambientale impegnativo.....	230
3.7.2 Difficoltà nella collaborazione con le altre figure educative	239
3.7.3 Lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive	242
3.7.4 Mancanza di conoscenze e competenze specifiche degli adulti educanti.....	245
3.8 Il <i>thematic framework</i> secondario	249
3.9 Impatto della DaD sull'autoregolazione	254
3.9.1 Acutizzazione dei problemi pregressi rispetto all'autoregolazione	254

3.9.2	Aumento delle paure rispetto al futuro da parte dei ragazzi	255
3.9.3	Difficoltà nell'intercettare lo stato emotivo dei ragazzi	256
3.9.4	Necessità di mettere in primo piano la dimensione relazionale ed emotiva.....	257
3.9.5	Problematiche legate all'utilizzo degli strumenti digitali da parte di insegnanti e ragazzi	260
3.10	Strategie realizzate attraverso la DaD per favorire l'autoregolazione ..	262
3.10.1	Analisi condivisa tramite supporto digitale (es. <i>web conference</i> , etc. ...)	262
3.10.2	Azioni di rassicurazione e/o supporto tramite supporto digitale (es. <i>web conference</i> , etc. ...)	264
3.10.3	Incoraggiamento da parte del docente ad esprimere il proprio vissuto emotivo ..	266
3.11	Elementi contestuali favorevoli.....	268
3.11.1	Contesto sociale e ambientale in grado di attenuare l'impatto negativo dell'emergenza sanitaria.....	268
3.12	Rilettura critica del percorso di indagine: una riflessione sugli aspetti etici.	271
	CONCLUSIONI.....	281
	Bibliografia	287
	APPENDICE.....	311
	TABELLA 1: Totale frequenze singole etichette e categorie per singola intervista.....	311
	<i>Thematic framework</i> principale.	311
	TABELLA 2: Totale frequenze singole etichette e categorie per singola intervista.....	315
	<i>Thematic framework</i> secondario.....	315
	CONSENSO INFORMATO - Modulo informativo.....	317
	Consenso alla partecipazione allo studio	320

INTRODUZIONE

L'autoregolazione, intesa in questo elaborato come la capacità di gestire le proprie emozioni e i comportamenti a queste connessi, ha un forte impatto sulla vita quotidiana in quanto sostiene la generazione di risposte adattive alle esigenze dell'ambiente, consentendo agli individui di superare con successo le sfide che l'esistenza pone loro dinnanzi, da quelle più comuni e ordinarie a quelle straordinarie.

Essa è positivamente correlata con il benessere psicofisico in generale, il comportamento prosociale e il successo scolastico, e costituisce un fattore protettivo rispetto a comportamenti a rischio o devianti.

La preadolescenza e l'adolescenza si configurano come periodi sensibili per l'acquisizione e il potenziamento di tale capacità in virtù delle trasformazioni e della maturazione che in questa fase della vita interessano le aree del cervello umano che ne supportano lo sviluppo, quali le corteccie prefrontali. Il contesto sociale e relazionale è in grado di influenzare i pattern di crescita e il *pruning* sinaptico e, in generale, le connessioni cerebrali sono plasmate dall'esperienza e dall'ambiente nel quale l'individuo in via di sviluppo è collocato: per questo motivo risulta evidente come il contesto relazionale ed educativo nel quale i bambini e i ragazzi sono immersi e, di conseguenza, le pratiche implementate dagli adulti di riferimento siano determinanti nel sostenere da parte di questi ultimi l'acquisizione della capacità di autoregolarsi.

La letteratura è costellata di contributi concernenti l'autoregolazione negli adulti e nei bambini – soprattutto in età prescolare – e la maggior parte di essi è finalizzata a stabilire l'efficacia di programmi predefiniti spesso di origine statunitense, lontani però dall'impostazione educativa e culturale mediterranea, come si vedrà nel testo. Alcuni autori evidenziano, quindi, la necessità per la ricerca attuale e futura di dedicare spazio non solo alle fasce d'età fino ad ora maggiormente trascurate come la preadolescenza e l'adolescenza ma anche alle modalità relazionali degli adulti e alle pratiche quotidiane da questi adottate per sostenere l'acquisizione di tale abilità in particolare nei contesti educativi. Nelle società occidentali, infatti, oltre ai genitori, gli adulti di riferimento maggiormente in grado di sostenere nei ragazzi lo sviluppo dell'autoregolazione sono gli insegnanti, dal momento che bambini e ragazzi trascorrono tendenzialmente più tempo a scuola che a casa.

Va precisato che la letteratura delinea quale dovrebbe essere il ruolo, l'atteggiamento relazionale e il posizionamento degli adulti nei confronti dei ragazzi nel supportare lo sviluppo dell'autoregolazione ma non è stato possibile reperire informazioni circa quello che, nel concreto, viene da questi messo in atto e come essi concepiscano il proprio ruolo educativo in questo senso. Questo costituisce un aspetto non trascurabile, in particolare alla luce del divario esistente tra il mondo della ricerca scientifica e quello dei pratici, le cui azioni spesso non sono informate tanto dalla letteratura, quanto più da un sapere prassico di origine esperienziale ma tacito, che va, quindi, portato alla luce e fissato, messo a disposizione affinché possa essere utile alla comunità dei pratici.

Nel panorama educativo internazionale, l'autoregolazione viene annoverata tra le competenze socio-emotive o non-cognitive ed è proprio nel quadro di queste che viene presentata all'interno dell'elaborato: essa non può sussistere da sé, come una monade, poiché per essere sviluppata e agita presuppone la presenza di altre competenze ad essa propedeutiche, come ad esempio, la consapevolezza di sé e l'essere in grado di discernere l'emozione provata. Inoltre, i *framework* delle competenze socio-emotive sottolineano come gli interventi da attuare nei contesti scolastici orientati allo sviluppo di queste vadano adattati a ciascuna realtà e integrati alle pratiche già esistenti al suo interno, che vanno quindi identificate e rese esplicite in quanto costituiscono il terreno sul quale poter costruire percorsi *ad hoc*. I cammini euristici volti all'analisi e allo studio delle pratiche implementate nei contesti educativi concernenti l'educazione socio-emotiva risultano, quindi, ancora più necessari alla luce del fatto che negli ultimi anni si è assistito a livello nazionale a un rinnovato interesse nei confronti delle competenze non-cognitive che ha portato alla presentazione di diverse proposte di legge volte all'introduzione sistematica dell'educazione socio-emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado.

Alla luce delle premesse illustrate, la presente indagine esplorativa intende identificare e descrivere qualitativamente le pratiche educative implementate da genitori e insegnanti nel sostenere i preadolescenti nell'acquisizione della capacità di gestire le proprie emozioni e il comportamento ad esse connesso, e delineare il ruolo che essi sentono di avere in qualità di adulti di riferimento nell'assolvere tale compito educativo.

L'elaborato presentato in questa sede si compone di tre capitoli: uno dedicato all'analisi della letteratura sull'argomento, uno incentrato sul percorso di indagine e sugli aspetti e le scelte metodologiche compiute e, infine, uno riportante i risultati della ricerca.

Il primo capitolo ha una struttura "a imbuto", parte da uno sguardo più generale che abbraccia la letteratura concernente le emozioni per poi arrivare alla fine a focalizzarsi sull'autoregolazione.

Per delineare la centralità dell'esperienza emotiva nella vita umana e motivare l'importanza dell'autoregolazione per le persone e i meccanismi ad essa sottostanti, si è ricorsi a una letteratura di ambito neuro-psico-biologico, più che unicamente di ambito strettamente pedagogico-educativo: è infatti fondamentale da parte di chi educa conoscere il funzionamento e lo sviluppo umano per poter progettare interventi specifici che siano appropriati all'età e alla questione da affrontare e implementati sulla base di conoscenze specifiche sull'essere umano che gli consentano di essere efficaci.

Il capitolo si apre, quindi, con la definizione di "emozione" quale processo multicomponentiale, ne vengono descritte le caratteristiche ed evidenziata l'interrelazione presente tra la dimensione psicologica e quella sociale nel fenomeno emotivo, che non risulta quindi essere meramente individuale. In seguito viene introdotto il concetto generico di competenza emotiva ed effettuata una distinzione tra questo e l'intelligenza emotiva per evidenziare come, se la seconda fa riferimento ad abilità innate dell'individuo nonché il suo potenziale, la prima sia costituita invece un insieme di abilità che si esprimono in comportamenti specifici che caratterizzano la *performance* dell'individuo, abilità, quindi, che possono e devono essere apprese e consolidate attraverso interventi educativi specifici.

Entrando maggiormente nel merito della competenza emotiva da un punto di vista educativo, il capitolo prosegue illustrando l'educazione socio-emotiva, la sua definizione e caratteristiche, per poi rivolgere l'attenzione alle competenze socio-emotive mettendo in evidenza le ragioni che rendono indispensabili nella società contemporanea l'attuazione di investimenti educativi specifici che le mettano al centro; le ricadute positive che esse hanno sulla vita umana in generale e sul percorso formativo individuale, nonché la loro differenziazione dalle competenze cognitive e gli aspetti peculiari che ne influenzano lo sviluppo.

Successivamente viene presa in esame la realtà scolastica italiana e il modo in cui nel contesto nazionale si concepisce, ad oggi, l'educazione socio-emotiva e le iniziative, per ora ancora in fase embrionale di proposta di legge, volte al suo inserimento nelle scuole di ogni ordine e grado. In seguito vengono presentate in maggiore dettaglio le singole competenze socio-emotive – tra le quali, appunto, l'autoregolazione – nella cornice teorica dei principali *framework* ad esse dedicati, per poi, nell'ultima parte del capitolo, concentrare l'attenzione unicamente sull'autoregolazione.

Di questa viene offerta una definizione, ne sono delineate le caratteristiche, il suo ruolo nella vita umana, i benefici legati al suo sviluppo e le fasi del processo di regolazione delle emozioni. Viene presentato, inoltre, il ruolo che gli adulti di riferimento hanno, secondo la letteratura, e la postura educativa che è bene che essi mantengano per favorire l'acquisizione della capacità di autoregolazione in bambini e ragazzi e la relazione tra questa e sviluppo cerebrale in preadolescenza.

Come già accennato, il secondo capitolo è incentrato sul percorso di ricerca nella sua concretezza e sulla metodologia scelta per condurre l'indagine. All'inizio del capitolo sono presentati l'oggetto di ricerca e le domande che guidano il percorso euristico. Dopodiché vengono illustrate le ragioni che hanno condotto allo studio delle pratiche educative implementate da genitori e insegnanti con i preadolescenti per supportarli nell'acquisizione della capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti, scorporando l'oggetto di ricerca in tre parti: si motiva *in primis* la decisione di studiare le pratiche educative e poi si spiega perché si è scelto di concentrarsi proprio su quelle incentrate sullo sviluppo dell'autoregolazione in preadolescenza e, in particolare, su quelle implementate da docenti e genitori.

Segue poi la descrizione del quadro epistemologico della ricerca qualitativa condotta. Il paradigma di riferimento scelto è quello ecologico, paradigma che permette di restare fedeli alla complessità della pratica educativa senza appiattirla per costringerla in metodi e strumenti predefiniti, mentre la filosofia di ricerca utilizzata è la fenomenologia. Tale orientamento filosofico presuppone da parte di chi conduce l'indagine una sospensione del giudizio attraverso l'esercizio dell'*epoché*, l'assunzione di un atteggiamento riflessivo lungo tutto il percorso di ricerca, e la documentazione della vita della mente che accompagna le azioni euristiche: il ricercatore qualitativo partecipa al processo di costruzione della conoscenza e deve, pertanto, da un lato essere consapevole delle cornici interpretative attraverso le quali filtra la realtà e che

potrebbero condizionare l'andamento della ricerca e le scelte metodologiche intraprese e, dall'altro, tentare di ridurre l'influenza di queste sul lavoro intrapreso. Viene poi dedicato spazio alla descrizione dello strumento di raccolta dei dati, ovvero l'intervista semi strutturata, e alla presentazione dei partecipanti, 50 persone tra insegnanti e genitori di ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado, e, infine, discusse le modalità scelte per il loro reclutamento. L'indagine è stata condotta in Trentino, in partnership con IPRASE, l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa, già impegnato nella conduzione di ricerche incentrate sulle competenze non-cognitive ma con strumenti e obiettivi di ricerca differenti.

Successivamente, viene descritto lo strumento di analisi dei dati, ovvero la *framework analysis*, applicato in modo induttivo. L'analisi ha portato alla creazione di un *thematic framework* atto a rappresentare e descrivere concettualmente il fenomeno oggetto di indagine, ovvero una sorta di *coding* simile a quello previsto dal metodo della *Grounded Theory* ma generato secondo una procedura che meglio si presta all'analisi di una mole di dati consistente, come in questo caso, consentendo di condensare i tempi pur adottando una procedura sequenziale, sistematica ma flessibile, in grado quindi di adattarsi al profilo emergente del fenomeno, restandogli fedele.

Nel corso della fase di raccolta dei dati, avvenuta quasi interamente nel corso del primo *lockdown* dovuto allo scoppio della pandemia da Covid-19, ci si è accorti che dalle interazioni con i partecipanti emergevano chiaramente narrazioni relative all'esperienza di pandemia e l'impatto che essa stava avendo sulle pratiche educative adottate con i ragazzi. Pertanto, si è deciso di dare spazio a questi dati in un *thematic framework* secondario, a sé, distinto da quello principale in quanto relativo a un periodo specifico che ha portato a cambiamenti più o meno sostanziali che hanno investito, insieme ad ogni aspetto della vita umana, anche le azioni e le relazioni educative.

Il capitolo si chiude con una riflessione circa gli ostacoli e i dilemmi sia metodologici che etici che si sono presentati nel corso della ricerca, di cui si è tenuta traccia nel diario riflessivo tenuto lungo tutto il cammino euristico e di cui sono stati in quella sede riportati alcuni estratti per fornire trasparenza ai processi mentali che hanno accompagnato le varie fasi dell'indagine.

Il terzo capitolo è interamente dedicato alla presentazione dei risultati del lavoro di indagine attraverso la descrizione delle etichette che compongono il *thematic framework* principale e quello secondario. Le etichette e le categorie individuate

consentono di rispondere alle domande di ricerca delineando da un lato il ruolo che gli adulti educanti sentono di rivestire nel supportare i preadolescenti nell'acquisizione della capacità di autoregolazione e le caratteristiche ad esso relative che consentono loro di essere efficaci in tal senso, e descrivendo, dall'altro, le azioni concrete da essi implementate a tal fine. In ultimo, dalle narrazioni sono emersi anche i principali ostacoli o elementi di problematicità che gli adulti incontrano nella pratica educativa quotidiana che possono compromettere i loro interventi. Sono però proprio questi elementi di difficoltà identificati dagli adulti a costituire delle risorse preziose in quanto indicano possibili percorsi di approfondimento e formazione, nonché aree di intervento che possono portare a un concreto miglioramento dei contesti e delle pratiche educative, obiettivi primari per la ricerca educativa.

Infine, nella parte finale del terzo capitolo viene sviluppata una revisione critica sottoforma di riflessione personale circa le questioni etiche incontrate nel percorso di indagine, ancora una volta con lo scopo di conferire trasparenza e rendere esplicito il lavoro della mente che ha accompagnato ogni passo compiuto e ogni scelta euristica adottata.

1. ANALISI DELLA LETTERATURA

“[...] siamo analfabeti rispetto al linguaggio e ai significati del mondo affettivo: analfabeti e autodidatti nello stesso tempo, sempre convinti di saperne abbastanza, solo perché ci è ignota la vastità del sapere che ci manca; e basta svalutarlo - di comune accordo - per non avvertire la propria insufficienza, o contrapporlo a un sapere più accessibile e rassicurante, per convincersi di essere “nel giusto”. Ma queste mosse difensive e mistificatorie non legittimano a lungo la nostra malafede, se abbiamo responsabilità educative e se siamo impegnati in rapporti con soggetti che ci interpellano con il loro disagio e con i sintomi di sofferenze e problemi che subiscono senza poterli comprendere. Allora spetta a noi avviare un percorso di ricerca e tentare di apprendere l’“abc” di un alfabeto che crediamo di conoscere già solo perché nessuno ci ha detto che dovevamo impararlo o perché, intorno ad esso, sappiamo tutti dire qualcosa, pur utilizzando quasi sempre altri tipi di alfabeto”.

(Contini, 1992, p. 4)

1.1 Introduzione

Approcciarsi allo studio delle emozioni e volerlo fare da una prospettiva pedagogica, necessita che vengano presi in considerazione e integrati l'uno con l'altro, messi in dialogo i saperi provenienti dagli altri ambiti di ricerca, tra cui prevalentemente quelli delle “scienze dure” che per la loro complessità e non immediatezza di comprensione a chi ha una formazione prettamente umanistica, rischiano di essere tralasciati in favore di un sapere più “accessibile e rassicurante” (Contini, 1992). Per chi si occupa di pedagogia e di educazione in generale si profila, invece, la necessità di effettuare un'integrazione tra terreni epistemologici differenti e talvolta complementari per ottenere un'immagine la più completa possibile relativamente all'essere umano, soggetto al quale sono rivolti poi gli interventi educativi e per il quale vengono pensati percorsi – condivisi – di cambiamento.

È essenziale, quindi, che chi intende condurre una ricerca educativa incentrata sulla pratica e a questa orientata assuma un atteggiamento aperto e pronto a considerare e integrare le conoscenze in un'ottica interdisciplinare: si tratta infatti di un percorso euristico che impone il ricorso ad ambiti di sapere altri, in particolare a quello neuro-psico-biologico. Come sottolinea Contini (1992), sono due le motivazioni, tra loro legate, che indicano questa via come l'unica percorribile. La prima ragione, di ordine epistemologico, è strettamente connessa alla natura del sapere pedagogico che, essendo "teso all'operatività e finalizzato a realizzare cambiamenti" (Contini, 1992, p. 175) richiede di servirsi di ogni apporto euristico e disciplinare possibile per giungere ad un'adeguata conoscenza dei soggetti ai quali si rivolge poi tramite la progettazione educativa. L'altra ha a che vedere con le modalità attraverso le quali promuovere e realizzare il cambiamento nella concretezza e complessità dell'esperienza individuale: le indicazioni da fornire, i percorsi trasformativi da indicare non possono ridursi a richiami a un "dover essere" ideale connotato da astrattezza e generatore di frustrazione a causa della assenza dei presupposti che lo rendono perseguibile. Uno di questi presupposti è costituito proprio dalla capacità di effettuare una puntuale analisi delle difficoltà, individuare le proprie motivazioni e resistenze, e determinare le strategie da utilizzare a seconda dei singoli problemi che si incontrano sul cammino (Contini, 1992, p. 175).

Risulta quindi opportuno e utile per i pedagogisti e per le figure educative in generale dotarsi di un "kit" di conoscenze di base attinte da discipline quali la biologia, le neuroscienze e la psicologia che fungano da supporto nell'analisi delle funzioni e dei significati dei processi emozionali in un'ottica interdisciplinare non solo arricchente ma anche maggiormente adeguata ad affrontare la complessità che caratterizza la realtà educativa (Akkerman & Bakker, 2011; Contini, 1992; Mulder, 2012; Newell, 2007; Spelt et al., 2009). Il possedere conoscenze di base afferenti anche ad altre discipline e servirsi di queste nella lettura delle situazioni problematiche consente di esaminare le varie sfaccettature dei nodi che si presentano nella pratica educativa prima di affrontarli da un punto di vista strettamente pedagogico. A sua volta, questo fa sì che le soluzioni elaborate per il loro scioglimento abbiano radici salde in un terreno nutrito di consapevolezza rispetto alla complessità caleidoscopica che contraddistingue le situazioni educative e umane in generale, favorendo il fiorire di pratiche e percorsi che supportino un'espressione-comunicazione costruttiva dei processi emozionali.

Ciò che si tenterà di proporre nelle pagine di questo primo capitolo, è una panoramica della letteratura inerente alla sfera emotivo-affettiva da un punto di vista interdisciplinare, fornendo una definizione dei termini utilizzati nel testo e illustrando i temi principali che fanno da sfondo al lavoro di ricerca presentato in questo elaborato.

Anche se il focus della ricerca sono le pratiche educative implementate da docenti e genitori per aiutare i ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado a imparare a gestire le proprie emozioni e i comportamenti ad esse connessi, è necessario impiegare questo primo capitolo per la trattazione degli aspetti chiave che consentiranno poi di poter affrontare quello che è il cuore della questione di ricerca.

La struttura del capitolo può essere rappresentata come dei cerchi concentrici che dal generale vanno a restringersi, focalizzandosi e avvicinandosi sempre di più al tema della ricerca che verrà però descritto in maggiore dettaglio nel secondo capitolo.

Si inizierà, quindi, descrivendo il concetto di “emozione” e illustrando l’articolarsi dell’esperienza emotiva umana mostrando come questa costituisca un fenomeno pervasivo nella vita delle persone: essa è infatti in grado di fornire informazioni sul singolo e sul suo ambiente di vita dal momento che costituisce un punto di connessione e intreccio fra la dimensione psicologica individuale e quella sociale, quale risultante dall’interazione tra individuo e ambiente. In seguito, partendo dal concetto di intelligenza emotiva si introdurrà quello di competenza emotiva illustrando la relazione tra le due per poi passare all’educazione socio-emotiva e alle competenze socio-emotive.

Nel sotto capitolo dedicato all’educazione socio-emotiva e alle competenze socio-emotive verrà fornita una definizione di queste e saranno descritte le caratteristiche che ne rendono lo sviluppo un elemento ormai imprescindibile nella formazione e nell’educazione delle nuove generazioni alla luce delle sfide che i mutamenti tecnologici e sociali del nuovo millennio hanno posto dinnanzi ad educatori, bambini e adolescenti. Saranno poi tratteggiate le caratteristiche inerenti all’acquisizione di tali competenze e descritta la relazione tra queste e la maturazione cerebrale umana, presentando le evidenze scientifiche a sostegno della presenza di finestre temporali ideali nell’arco della vita nelle quali concentrare gli sforzi finalizzati a supportarne lo sviluppo.

Volendo calare maggiormente la trattazione del tema nella realtà concreta e attuale, si proseguirà affrontando il tema dell’educazione socio-emotiva e dello sviluppo di

competenze socio-emotive all'interno della scuola italiana attraverso l'analisi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e la loro revisione del 2017 e delle proposte di legge finalizzate alla sua introduzione nel curricolo scolastico. All'interno di queste ultime viene fatta menzione della capacità di autoregolazione come una delle finalità dell'educazione socio-emotiva ed elemento riconosciuto al momento come carente in bambini e ragazzi che richiede investimenti formativi specifici che ne supportino lo sviluppo. In seguito si proseguirà con l'illustrazione dei principali *framework* internazionali inerenti alle competenze socio-emotive che ne consentono la concettualizzazione e le distinguono tra loro pur concependole quali elementi interrelati, ciascuna di esse risulta infatti funzionale allo sviluppo delle altre: si vedrà come la gestione delle emozioni e del comportamento compaia in ciascuna delle cornici teoriche presentate.

La parte finale del capitolo sarà dedicata all'autoregolazione emotiva e comportamentale. L'*incipit* sarà incentrato sulla definizione e sulle caratteristiche di tale costrutto così come descritte nella letteratura afferente principalmente all'ambito psicologico e neuroscientifico e si concluderà con una breve parentesi circa il superamento dell'antinomia ragione/sentimento e della presunta superiorità della prima sulla seconda. Successivamente, l'attenzione verrà portata al ruolo degli adulti di riferimento, alla loro postura e al ruolo delle pratiche da essi implementate in qualità di "leader emotivi" (Antognazza, 2017, p.14) nel supportare il processo di acquisizione dell'autoregolazione emotiva e comportamentale da parte dei ragazzi. In conclusione al capitolo, sarà dedicato spazio all'illustrazione dello sviluppo cerebrale che supporta l'acquisizione di tale competenza negli adolescenti, rendendo questo momento della vita un periodo sensibile in cui intervenire con proposte educative *ad hoc*.

Ci si potrebbe domandare il perché di una trattazione tematica così ampia che si avvicina al focus della ricerca partendo da lontano e convogliando in queste pagine contributi provenienti da altri ambiti disciplinari, oltre alle finalità dichiarate in apertura. Ognuno dei prossimi paragrafi e degli argomenti ivi trattati è funzionale a far emergere non solo quanto sia necessario portare al centro dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni lo sviluppo delle competenze socio-emotive, e tra queste in particolare l'autoregolazione, ma anche e soprattutto a far notare – più o meno esplicitamente – come, fondamentalmente, alla base degli studi sul tema provenienti da discipline quali la psicologia e le neuroscienze vi sia sempre un discorso

educativo-pedagogico. Sarà infatti possibile ravvisare come i vari autori e i *framework* di competenze sottolineino il ruolo dell'ambiente e degli adulti di riferimento per lo sviluppo delle competenze socio-emotive, che risultano essere apprese e non innate. Inoltre, l'apporto scientifico derivante da tali discipline ci permette da un lato di conoscere le caratteristiche dell'autoregolazione emotiva e comportamentale, di identificare le strategie maggiormente efficaci nella regolazione e gestione dei propri stati emotivi e osservare come gli adulti educanti possono sostenere tale processo; dall'altra le scienze "dure" sopramenzionate consentono di comprendere e mettere in relazione lo sviluppo cerebrale alla possibilità di sviluppare le suddette competenze in determinati periodi della vita umana in modo tale che gli sforzi volti a quel fine possano essere il più fruttuosi possibili.

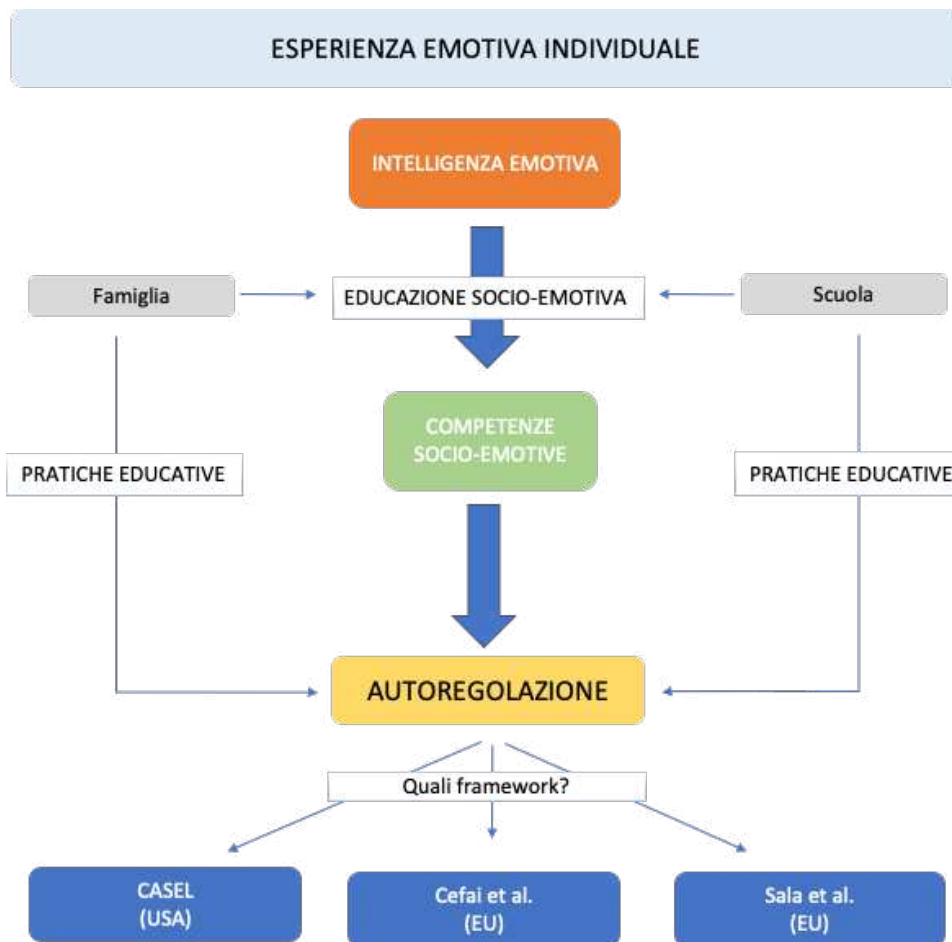
Va precisato che, nonostante nell'elaborato si sia fatto largo impiego della letteratura proveniente da tali ambiti, il presente lavoro di indagine resta una ricerca educativa che parte dalla pratica e dalle azioni di chi educa per costruire il sapere: pertanto, nella descrizione dei risultati sarà messo in relazione, ove possibile, ciò che emerge dalle narrazioni dei partecipanti con quanto presente in letteratura ma non si procederà partendo dalla letteratura per effettuare l'analisi costringendo quindi la realtà educativa e le pratiche in esse presenti in cornici teoriche predefinite. La cornice teorica delineata nel presente capitolo, quindi, serve principalmente a sottolineare la centralità nell'orizzonte pedagogico-educativo dell'argomento di ricerca scelto e la sua importanza per uno sviluppo umano equilibrato e, allo stesso tempo, è funzionale all'inquadramento dell'oggetto di indagine nella letteratura scientifica interdisciplinare adesso dedicata.

Vista la densità di questo primo capitolo, prima di procedere con la trattazione, proverò di seguito a riassumere in maniera schematica le principali tematiche trattate nelle prossime pagine e le motivazioni che hanno condotto alla scelta di dedicarvi spazio all'interno dell'elaborato in modo tale da rendere la lettura più scorrevole.

- Emozioni ed esperienza emotiva in generale: è centrale nella relazione tra individuo e ambiente. Le emozioni sono pervasive rispetto all'esperienza umana e ciò determina la necessità di essere in grado di gestirle.
- Intelligenza emotiva e competenza emotiva: la trattazione di questi concetti è funzionale all'introduzione delle competenze socio-emotive e al fare chiarezza dal punto di vista della terminologia in uso in questo filone di studi.

- Educazione socio-emotiva e competenze socio-emotive: ne vengono messe in luce le caratteristiche, evidenziate le ricadute positive a livello di benessere individuale e sociale ma, soprattutto, viene sottolineata la necessità che vi sia intenzionalità nel predisporre contesti ed esperienze educative volte al loro sviluppo da parte degli adulti educanti, in generale, e che occuparsi di ciò sia anche e soprattutto compito della scuola.
- L'educazione socio-emotiva nel contesto scolastico nazionale: una volta, quindi, che si è dimostrato quanto lo sviluppo delle competenze socio-emotive, tra cui l'autoregolazione, sia fondamentale per il benessere personale e per il successo formativo, si procede analizzando che ruolo e, di conseguenza, quale e quanto spazio viene concretamente e formalmente assegnato alle iniziative educative ad esse rivolte nel contesto scolastico nazionale e quanto ad oggi sull'argomento è presente nell'orizzonte legislativo italiano.
- I principali *framework* dedicati alle competenze socio-emotive: dopo aver definito il concetto di competenze socio-emotive in senso ampio, vengono ora presentati i principali quadri concettuali ad esse dedicati che le presentano nel dettaglio. Tra queste è possibile notare come ricorra l'autoregolazione, descritta come la capacità di gestire i propri stati emotivi, i propri pensieri e i comportamenti da questi derivanti.
- L'autoregolazione emotiva e comportamentale: finalmente viene dedicato spazio al presente costrutto, di cui viene riportata la definizione, anzi, le definizioni emergenti dalla letteratura di riferimento. In questa sezione viene posto l'accento sull'importanza dell'autoregolazione nella vita umana e le sue ricadute sulle traiettorie di sviluppo. Si torna a ribadire e a trattare in maniera più approfondita il ruolo che gli adulti di riferimento rivestono nei confronti di bambini e ragazzi in relazione allo sviluppo di tale capacità e, in ultimo, viene esplorata la connessione presente tra maturazione cerebrale di determinate aree cerebrali e il loro ruolo nell'acquisizione dell'autoregolazione, che rende la preadolescenza prima e l'adolescenza poi periodi sensibili in cui convogliare gli sforzi educativi volti al supporto di tale competenza.

Di seguito viene presentata una mappa concettuale esplicativa dei concetti cardine presenti nel primo capitolo.



1.2 Emozioni ed esperienza emotiva

Prima di affrontare il tema della regolazione emotiva e comportamentale, illustrarne la collocazione all'interno dei *framework* di competenze socio-emotive, delineare l'importanza che essa riveste nella vita umana e mettere in luce le condizioni che ne favoriscono l'acquisizione da parte di bambini e ragazzi, mi sembra opportuno iniziare dedicando spazio, seppur brevemente, alla definizione che la letteratura scientifica dà del termine "emozione", dal momento che le emozioni costituiscono il denominatore comune ai vari argomenti che saranno trattati nel presente elaborato.

Così come viene utilizzata nel linguaggio comune, questa parola può voler dire tutto e allo stesso tempo nulla di specifico: fermandoci a riflettere per un momento su ciò a cui fa riferimento realmente questo concetto così tanto presente e discusso nel nostro quotidiano, molti di noi si troverebbero probabilmente in difficoltà, a balbettare

perifrasi descrittive, accennando esempi relativi al nostro vissuto personale e a eventi elicитanti. Come sottolineano Fehr e Russell, “Tutti sanno cosa sia un’emozione finché non viene chiesto loro di darne una definizione. Allora sembra che nessuno lo sappia”¹ (1984, p. 464).

Nel corso dell’evoluzione, gli organismi hanno acquisito i mezzi per reagire a sollecitazioni ambientali potenzialmente utili o dannose per la propria sopravvivenza mettendo in atto – basandosi anche su ciò che è risultato efficace in passato – una serie di risposte fisiche adattive: le emozioni (Ekman, 1992; Fontaine & Scherer, 2013; Lazarus, 1991; LeDoux, 2014; Oatley & Johnson-laird, 1987; Smith & Lazarus, 1990). Come verrà accennato più avanti, si tratta di segnali in grado di modificare temporaneamente l’individuo a livello fisiologico, cognitivo, fisico e comportamentale, predisponendolo a rispondere in modo adattivo alle varie *life-task*: questo sistema di predisposizione al comportamento è stato gradualmente modellato dall’evoluzione in modo tale da essere sempre meglio responsivo a un sempre più ampio ventaglio di circostanze differenti cruciali per la sopravvivenza e la riproduzione (Fontaine & Scherer, 2013; Frijda, 1990; LeDoux, 2014; Oatley & Johnson-laird, 1987).

Le emozioni sono processi multicomponenziali complessi che presentano una base di natura biologica ma che allo stesso tempo sono socialmente/culturalmente determinate (Averill, 1980; Frijda, 1990; Frijda & Mesquita, 1994; Gross, 1999; Hochschild, 1979; Kuppens et al., 2009). In virtù di queste proprie qualità, esse sono state al centro dell’interesse di molte discipline, dalla filosofia alle neuroscienze, dall’antropologia alla biologia, dalla sociologia alla psichiatria, e, in ultimo ma non per importanza, le scienze pedagogiche che, nutrendosi del sapere guadagnato e offerto dagli altri ambiti di ricerca, lo declinano e lo applicano nella concretezza e contingenza della realtà educativa.

Tornando alla definizione di “emozione”, come verrà ripreso più nel dettaglio in seguito, la letteratura sottolinea come si tratti di un *processo multicomponenziale* in quanto le emozioni presentano una certa sequenza di svolgimento e sono caratterizzate da componenti di natura differente. Per quanto concerne il primo aspetto, ovvero la

¹ La citazione, in inglese nel testo originale, è stata tradotta da me in italiano. Lo stesso è stato fatto con le altre citazioni dirette provenienti da contributi internazionali e riportate all’interno dell’elaborato.

sequenzialità, all'origine dell'emozione vi è un antecedente emotigeno, ovvero un evento attivante, seguito da una valutazione cognitiva del suddetto evento (*appraisal*); quindi da un'attivazione fisiologica dell'organismo (*arousal*), come ad esempio accelerazione della respirazione, alterazione della frequenza cardiaca, aumentata sudorazione etc.; poi dall'espressione, che può essere verbale o non verbale attraverso il lessico emotivo o anche solo le espressioni facciali, la postura o i gesti; dalla tendenza all'azione e, infine, dal comportamento rivolto a modificare o mantenere stabile il rapporto e lo scambio in atto tra individuo e ambiente. Il processo emotivo è contraddistinto da diverse componenti: si riconoscono quella relativa alle sensazioni fisiche, derivante dall'*arousal*; la componente cognitivo-valutativa; quella comportamentale o conativa, relativa alla tendenza all'azione, e quella espressivo-motoria.

Le emozioni sono quindi fenomeni complessi e strutturati che costituiscono parte del processo stesso con cui l'individuo interagisce con l'ambiente (Frijda & Mesquita, 1994). Esse sono risposte affettive a ciò che avviene contestualmente nell'ambiente e rappresentazioni cognitive del significato che l'evento ha per il singolo (Frijda & Mesquita, 1994). Si manifesta un'emozione quando l'evento verificatosi viene giudicato essere rilevante rispetto a uno o più interessi dell'individuo, ovvero i suoi obiettivi, le motivazioni che lo muovono, i valori e le sensibilità personali, nonché la tendenza a prediligere un particolare stato delle cose e del sé. Gli eventi vengono vissuti e codificati in base alla conoscenza, alle esperienze pregresse e alle categorie interpretative di cui il soggetto dispone. È tramite un processo valutativo (*appraisal*) che viene poi stabilito se, appunto, la singola contingenza o il singolo evento sia rilevante o meno per il singolo: il processo emotivo inizia proprio con la valutazione della circostanza e il discernere se ci si trova dinanzi a un evento che risulta favorevole o nocivo rispetto agli interessi che muovono il singolo (Frijda & Mesquita, 1994; Gross, 1999). Le emozioni possono essere quindi descritte anche come processi finalizzati a monitorare e salvaguardare gli interessi dell'individuo.

Determinati pattern di valutazione portano a particolari cambiamenti nella tendenza all'azione e, in parallelo, a cambiamenti fisiologici, che costituiscono il fulcro della risposta emotiva (Schachter & Singer, 1962). Infatti, se la rilevanza di ciò che sta accadendo, ovvero dell'evento elicitante, comporta un danno o, al contrario, un beneficio per il singolo, viene generata un'emozione che contiene a sua volta una

tendenza all'azione innata, che a sua volta fornisce le basi per un'attività fisiologica unica, caratteristica di ogni singola emozione (Lazarus, 1991).

Processi regolativi, tuttavia, modificano i risultati di questi processi secondari e possono così attenuare, inibire o rafforzare le risposte all'evento (Frijda & Mesquita, 1994). Gli input che danno il via al processo di regolazione delle emozioni sono costituiti da altri due ordini di processi: uno consiste nel valutare se l'emozione provata sia considerabile come desiderabile a livello individuale o sociale, l'altro ha invece a che vedere con la categorizzazione ed etichettamento che il singolo può fare della propria esperienza emotiva o di componenti di essa. L'etichettamento è importante nel processo emotivo poiché il modo in cui etichettiamo, nominiamo e quindi interpretiamo le nostre emozioni, può influenzare la valutazione che operiamo di esse e di conseguenza la loro significatività e quindi il processo di regolazione delle stesse (Frijda & Mesquita, 1994).

Le emozioni predispongono tendenze all'azione adattive e preparano le basi motivazionali di queste: esse hanno quindi un impatto notevole sul comportamento che segue la reazione emotiva, trovandosi spesso a interrompere sequenze di comportamento precedentemente messe in atto e dando origine a nuovi obiettivi e piani di azione (Scherer, 2005). Inoltre, la componente motoria relativa all'espressione delle emozioni si trova ad avere forti ricadute sulla comunicazione interpersonale e, di conseguenza, sull'interazione sociale (Scherer, 2005).

Partendo quindi dal presupposto che le emozioni sono "*rule-based phenomena*" (Lazarus, 1991, p. 22) e non manifestazioni caotiche da reprimere a tutti i costi, si può notare come queste possano insegnarci qualcosa sull'ambiente nel quale viviamo, sulle persone che ci circondano e infine anche su noi stessi. In particolare, la qualità e l'intensità di un'emozione ci possono fornire informazioni circa la relazione presente tra le persone e l'ambiente: le emozioni ci mostrano ciò che è significativo per gli individui sia per quanto concerne la loro vita in generale che per quanto riguarda gli eventi in particolare; ci dicono qualcosa rispetto a come la singola persona valuta questi ultimi in relazione alla loro rilevanza per il proprio benessere e infine, se poniamo attenzione alle emozioni derivanti dalla valutazione che un individuo generalmente fa delle proprie interazioni e relazioni con l'ambiente, possiamo scoprire molto delle concezioni che questi ha di sé stesso e del mondo (Lazarus, 1991). La valutazione cognitiva degli stimoli emotigeni, o *appraisal* emotivo, è infatti tanto strettamente

soggettiva, quanto eloquente circa la personalità dell'individuo: “Se sai cosa rende un individuo orgoglioso, arrabbiato, triste, felice, spaventato, etc., allora sai ciò che quella persona considera importante di sé, anche quegli aspetti della sua personalità che può non riconoscere o ammettere” (Averill, 1980, p. 310). In quattro punti basati sulle prospettive teoriche di vari autori, Humphrey e colleghi (Humphrey et al., 2007) riassumono concisamente il ruolo rivestito dalle emozioni nel supportare il funzionamento della ragione in questo senso: le emozioni sono neutrali, contengono informazioni che devono essere riconosciute e comprese affinché su di esse possano essere basati i processi decisionali; le emozioni possono essere considerate essenziali per la capacità dell'individuo di stabilire quali problemi necessita affrontare e in quale ordine; le emozioni guidano nell'individuazione degli elementi che la ragione deve prendere in considerazione quando si tratta di assumere una decisione; le emozioni possono essere viste come lo stabilire obiettivi appropriati per il conseguimento dei quali la ragione può adoperarsi.

Il concetto di *appraisal* e la sua centralità nell'esperienza emotiva portano in primo piano i significati soggettivi che vengono attribuiti agli eventi o agli oggetti elicитanti rispetto alla natura degli stessi: ciò determina l'inscindibilità dell'esperienza emotiva dalle differenze individuali e dalle caratteristiche contestuali, dal momento che l'*appraisal* implica la formulazione di un giudizio su una particolare situazione in relazione agli interessi, al benessere e alle capacità di *coping* del singolo individuo (Frijda, 1990; Kuppens et al., 2009; Smith & Lazarus, 1993). Questo concetto rende evidente, dunque, l'importanza rivestita dalla vita emotiva soggettiva e dalla storia individuale, dal momento che le emozioni assumono un significato particolare sulla base delle rappresentazioni del mondo che ogni persona possiede, rappresentazioni che a loro volta dipendono dalle esperienze accumulate nel corso dell'esistenza (Kuppens et al., 2009).

Spostando e allargando il nostro sguardo dal singolo individuo alla dimensione sociale, vediamo come le emozioni abbiano un'origine sociale e vi sia una forte connessione tra queste e le regole, le norme e i valori fondamentali caratteristici di una determinata società o cultura. Le emozioni possono infatti essere viste come costrutti sociali in quanto le norme sociali, rappresentate psicologicamente come strutture cognitive, forniscono le basi per la valutazione dello stimolo, l'organizzazione delle risposte e per il controllo del comportamento (Averill, 1980). Secondo il punto di vista

costruttivista, come espone Averill, le emozioni sono costrutti sociali e non un qualcosa di biologicamente intrinseco nell'essere umano (1980). I pattern emotivi propri del singolo individuo rispecchiano e rivelano l'influenza della comunità sociale di appartenenza e prevedono l'interpretazione di ruoli sociali transitori connessi all'etichetta che ciascuno appone alla propria esperienza emotiva e al proprio comportamento, ruoli che sono approvati e incoraggiati dalla società, oppure da questa sanzionati e puniti tramite disapprovazione sociale o misure disciplinari da parte delle figure di riferimento (Averill, 1980; Frijda, 1990). L'appropriatezza di un'emozione rispetto a una determinata circostanza, il modo in cui questa viene manifestata dalle persone e la rilevanza di alcuni aspetti contestuali nell'esperire ed esprimere particolari emozioni è in parte la risultante di valori, credenze, regole e norme sociali (Averill, 1980; Frijda, 1990; Frijda & Mesquita, 1994; Hochschild, 1979). Inoltre, molti oggetti ed avvenimenti diventano stimoli emotivi proprio in forza dell'influenza di queste norme, regole e valori di origine sociale che, oltre a ciò, possono anche dare origine e orientare le motivazioni, gli interessi e gli obiettivi individuali sottostanti l'esperienza emotiva, fornendovi, in aggiunta, una valenza positiva o negativa per il singolo (Frijda, 1990). A loro volta le emozioni possono avere un impatto sulla dimensione sociale: ad esempio, emozioni positive sono funzionali a preservare la struttura sociale, rafforzando e consolidando i legami sociali (Frijda, 1990; Lazarus, 1991). Come riporta Lazarus (1991), questo accade anche nel caso di emozioni negative quali la vergogna e il senso di colpa suscitati dal discostarsi di un comportamento manifestato pubblicamente dagli standard sociali interiorizzati dagli individui: tali emozioni, generando comportamenti prosociali o correttivi, sono funzionali allo stesso a preservare e a tutelare le istituzioni sociali.

La socializzazione emotiva riveste quindi un ruolo chiave nell'acquisizione delle modalità culturalmente appropriate di manifestazione delle emozioni da parte dei singoli già in tenera età: essa si compie sia in modo indiretto che diretto tramite l'osservazione di come le figure significative o, i "*socializers*" (Denham, 1998, p. 104) in generale, esprimono le proprie emozioni; come rispondono emotivamente a determinati stimoli; le reazioni che hanno dinanzi all'espressione emotiva dei bambini; come essi regolano le proprie emozioni; i discorsi e gli insegnamenti diretti che riguardano le emozioni e i comportamenti da associare ad esse in base alle circostanze in cui ci si trova, così come quali potenziali conseguenze attendersi da

particolari eventi emotigeni (Bandura et al., 1963; Barone, 2020; Denham, 1998; Frijda & Mesquita, 1994).

Si rende evidente, quindi, come la dimensione psicologica individuale e quella sociale siano connesse e interconnesse l'una con l'altra nell'esperienza emotiva umana e come, di conseguenza, le emozioni non siano solo fenomeni intra individuali ma forme di interazione tra soggetto e ambiente (Frijda & Mesquita, 1994). Le emozioni, come si è visto, prevedono da parte del soggetto la valutazione di un evento come positivo o negativo. La percezione dell'emozione provata da un individuo da parte di un osservatore esterno indica a quest'ultimo il modo in cui quell'evento o oggetto sta venendo valutato: in virtù di questa loro caratteristica, le emozioni rivestono funzioni interazionali a livello interpersonale (Frijda & Mesquita, 1994). Infatti, l'emozione provata e mostrata da un individuo indica agli altri il potenziale emotigeno di quella circostanza, dotandola di significatività dal punto di vista emotivo; mostra agli altri se la valutazione cognitiva dell'evento è stata adeguata rispetto alla norma o se si è discostata da questa risultando deviante e, infine, può indicare la posizione e il ruolo sociale ricoperto dall'individuo esperente all'interno della propria struttura sociale (Frijda & Mesquita, 1994).

1.3 Intelligenza emotiva e competenza emotiva

Fin qui si è cercato di fornire una definizione di emozione, mostrare come sia articolata l'esperienza emotiva individuale e mettere in luce l'impatto che l'ambiente sociale e culturale hanno su di essa. Vediamo ora come l'esperienza emotiva individuale, il modo in cui ognuno vive e in un certo senso "utilizza" le proprie emozioni nella quotidianità sia legato alle caratteristiche e alle competenze individuali, indicate rispettivamente con i termini "intelligenza emotiva" e "competenza emotiva". L'intelligenza emotiva, concetto anticipato dall'*Emotional Quotient (EQ)* di Bar-On (Bar-On, 1988, 2006; Seal & Andrews-Brown, 2010) e proposto al mondo scientifico nel 1990 da Salovey e Mayer (1990), comprende la capacità di identificare, valutare ed esprimere le emozioni; l'abilità di generare emozioni o accedervi quando queste agevolano e sostengono il ragionamento, la capacità di giudizio e la memoria; l'abilità di comprendere e ragionare sulle emozioni; la capacità di gestire, regolare le emozioni

in sé e negli altri in modo tale da promuovere la crescita emotiva e cognitiva (Mayer et al., 2011; Mayer & Salovey, 1997). I processi mentali sottostanti l'intelligenza emotiva secondo gli autori consistono principalmente nel valutare ed esprimere i propri vissuti emotivi e quelle degli altri; regolare le proprie emozioni e quelle degli altri; utilizzare le emozioni in modo adattivo (Salovey & Mayer, 1990). Tali processi sono comuni a tutti i soggetti ma sono presenti differenze individuali nello stile di elaborazione delle informazioni emotive e nelle abilità legate ad essa dovute al fatto che gli individui possiedono in misura diversa le capacità di comprendere e di esprimere le emozioni (Salovey & Mayer, 1990).

Secondo Goleman, autore con cui l'intelligenza emotiva è stata presentata al grande pubblico in chiave divulgativa, essa consiste nella "capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare" (Goleman, 2011, p. 65). L'autore sottolinea che, benché culturalmente e dal punto di vista scolastico l'istruzione e la formazione siano orientate principalmente allo sviluppo dell'intelligenza e delle capacità accademiche a discapito dell'intelligenza emotiva, queste non forniscano alcuna preparazione "per superare i travagli e cogliere le opportunità che la vita porta con sé" (Goleman, 2011, p. 67) ed evidenzia come la gestione della vita emotiva richieda all'individuo di possedere un insieme di competenze specifiche il cui sviluppo deve necessariamente essere supportato dalle figure educative di riferimento.

Secondo Mayer e Salovey l'*emotional intelligence*, attitudine o abilità fondamentale di riflettere sulle emozioni, si distingue sia dall'*emotional achievement*, cioè l'apprendimento conseguito circa le emozioni o le informazioni assimilate relative ad esse, sia dall'*emotional competence*, ovvero l'effettiva competenza emotiva, acquisibile solamente attraverso il raggiungimento di un certo livello di apprendimento emotivo (*emotional achievement*) (Mayer & Salovey, 1997). L'intelligenza emotiva di una persona non determina automaticamente l'*emotional achievement*, e quindi i suoi apprendimenti in ambito emotivo: sono infatti l'ambiente familiare, gli insegnamenti ricevuti, gli eventi di vita e il contesto socio-culturale di appartenenza a determinare e influenzare sostanzialmente ciò che un individuo può apprendere circa le emozioni e trasformare quegli apprendimenti in competenza (Mayer & Salovey, 1997). In questa prospettiva si

rende evidente il ruolo cruciale rivestito dalle figure adulte di riferimento all'interno del processo di acquisizione di competenza emotiva.

Il concetto di competenza emotiva, introdotto da Saarni, si focalizza sulle conoscenze e sulle abilità da sviluppare per essere in grado come individui di funzionare adeguatamente in circostanze e ambienti di vita differenti ed è più incentrato sul processo educativo che su un'attitudine psicologica di per sé (Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1988, 1999).

Secondo l'autrice, la competenza emotiva è composta da una serie di abilità necessarie per risultare autoefficaci in particolare all'interno di transazioni sociali che suscitano emozioni (*emotion-eliciting social transactions*), ovvero proprio laddove vengono costruiti i significati e le identità vengono negoziate (Saarni, 1999). Saarni riprende il concetto di autoefficacia di Albert Bandura (Bandura, 1977) utilizzandolo per indicare il possedere da parte dell'individuo le capacità e le abilità necessarie a raggiungere un determinato obiettivo e lo declina nell'ambito delle *emotion-eliciting transactions* per discutere di come le persone siano in grado di rispondere emotivamente e di applicare simultaneamente e strategicamente le conoscenze che possiedono sulle emozioni e la loro espressione alle relazioni con gli altri in modo tale da negoziare gli scambi interpersonali e regolare le proprie esperienze emotive (Saarni, 1988, 1999).

La studiosa sottolinea come attraverso l'utilizzo del termine "competenza emotiva", si possano iniziare a definire e precisare le capacità e le abilità relative alle emozioni che è necessario che un individuo posseda in modo tale da risultare più differenziato, meglio adattato, efficace e sicuro di sé nell'affrontare i cambiamenti continui e talvolta repentini dell'ambiente (Saarni, 1999). Nel suo testo (Saarni, 1999, p. 5) viene proposto un elenco di 8 *skills* che compongono la competenza emotiva, in breve:

- 1) la consapevolezza del proprio stato emotivo e della possibilità di sperimentare più emozioni diverse contemporaneamente;
- 2) la capacità di discernere le emozioni altrui sulla base di segnali espressivi o situazionali il cui significato emotivo è, entro un certo livello, condiviso culturalmente;
- 3) la capacità di usare un vocabolario emotivo e termini espressivi (sub)culturalmente disponibili e appropriati;

- 4) la capacità di partecipazione empatica e simpatetica nelle esperienze emotive altrui;
- 5) essere in grado di rendersi conto che i propri e/o altrui stati emotivi interiori non necessariamente corrispondono alle proprie e/o altrui espressioni esterne di questi, e tenere presente per quanto riguarda le proprie strategie di presentazione, che il proprio comportamento emotivo-espressivo può avere un impatto sulle altre persone;
- 6) capacità di affrontare in modo adattivo emozioni negative e dolorose utilizzando strategie di autoregolazione che mitigano l'intensità o la durata temporale di quegli stati emotivi;
- 7) consapevolezza che la struttura o la natura delle relazioni è in larga parte determinata sia da come le emozioni vengono comunicate all'interno della singola relazione, sia dal livello di immediatezza e autenticità delle modalità espressive utilizzate e dal grado di simmetria o reciprocità emotiva all'interno della relazione;
- 8) capacità di autoefficacia emotiva. L'individuo sente di sentirsi, in generale, nel modo in cui desidera: autoefficacia emotiva significa che una persona accetta la propria esperienza emotiva, sia essa peculiare o culturalmente conforme, e questa accettazione è in linea con le sue credenze circa ciò che costituisce un equilibrio emotivo desiderabile; in sostanza, una persona vive in armonia con la propria *personale* teoria delle emozioni quando si dimostra emotivamente autoefficace e in linea con il proprio senso morale.

Tornando all'intelligenza emotiva e alle competenze emotive, dal momento che nel presente capitolo e nell'elaborato in generale ci si focalizzerà principalmente sulle seconde, vediamo ancora in cosa consista e come venga teorizzata la sostanziale differenza presente tra questi due concetti tanto ricorrenti nella trattazione di argomenti legati al mondo emotivo, quanto talvolta abusati e utilizzati in modo intercambiabile nel discorso comune.

La relazione che intercorre tra il concetto di intelligenza emotiva e quello di competenza emotiva è talmente stretta da essere definita simbiotica: l'intelligenza emotiva, che ha a che vedere con capacità innate dell'individuo (Seal & Andrews-Brown, 2010), costituisce il prerequisito fondamentale per lo sviluppo della

competenza emotiva che, a sua volta, si esprime dal punto di vista comportamentale nella performance dell'individuo (Seal & Andrews-Brown, 2010; Vaida & Opre, 2014).

Si può affermare che un individuo sia dotato di intelligenza emotiva quando mostra competenze di autoconsapevolezza (*self-awareness*), di autoregolazione (*self-management*), consapevolezza degli altri (*social awareness*) e abilità sociali (*social skills*) nei modi e nei momenti appropriati e con una frequenza tale da rendere le sue azioni e il suo comportamento efficaci in quella particolare circostanza (Boyatzis et al., 2000, p. 344). La competenza emotiva include una serie di comportamenti veri e propri tra loro interconnessi finalizzati a riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri al fine di adattarsi al meglio all'ambiente e alle sue richieste (Seal & Andrews-Brown, 2010).

L'intelligenza emotiva è quindi sì fondamentale, ma il possedere livelli –anche alti– di questa da sola non basta, in quanto essa costituisce solamente il potenziale di cui le persone sono dotate. Avere una buona intelligenza emotiva significa avere le capacità per sviluppare e apprendere determinate competenze ma non che queste siano già state sviluppate, automaticamente (Vaida & Opre, 2014). Goleman opera un'efficace analogia a titolo esemplificativo ripresa successivamente anche da altri autori: persone nate con una voce meravigliosa difficilmente potranno diventare cantanti d'opera senza prima aver studiato ed essersi esercitate parecchio (Goleman, 1998; Abraham, 2004; Vaida & Opre, 2014). Quindi, mentre l'intelligenza emotiva è in un certo senso innata, le competenze emotive possono essere apprese e potenziate nel corso della vita e il loro sviluppo è fortemente dipendente dal contesto, quindi dalla socializzazione, nonché dal percorso educativo e di vita del singolo (Denham, 1998; Denham et al., 2015; Goleman, 2011; Mayer & Salovey, 1997).

L'acquisizione di abilità emotive ha inizio nel contesto familiare, tramite una buona relazione tra genitori e figli: gli adulti di riferimento supportano i bambini nell'identificare ed etichettare le proprie emozioni, li aiutano a imparare a rispettare il proprio sentire e iniziano a farli entrare in contatto con altri contesti sociali e relazionali (Barone, 2020; Denham, 1998; Mayer & Salovey, 1997). Tutto ciò può avvenire con successo come non avvenire affatto oppure fallire. Nessuna famiglia infatti è uguale e il mondo emotivo delle persone – forgiato dalle esperienze di vita individuali e dall'educazione ricevuta – insieme alle conoscenze che questi possiedono sulle emozioni e il loro funzionamento influenzano le pratiche messe in atto e il modo di

approcciarsi e reagire alle emozioni proprie in quanto adulti e a quelle dei più piccoli andando a costituire fonti di apprendimento sia diretto che indiretto (Bandura et al., 1963; Denham, 1998; Denham et al., 2015; Frijda, 1990; Mayer & Salovey, 1997). I fattori di socializzazione interpersonale contribuiscono infatti in maniera decisiva allo sviluppo di differenze individuali nella competenza emotiva: i modelli genitoriali, i loro *pattern* espressivi, l'*emotion coaching* e le reazioni genitoriali alle emozioni dei bambini e alla loro espressione contribuiscono a costituire, incoraggiare o scoraggiare i pattern di espressione e comprensione delle emozioni di questi ultimi, incidendo sulla capacità di *coping* rispetto alle proprie emozioni e a quelle degli altri e al modo in cui i bambini apprendono a regolare le proprie emozioni (Baker et al., 2011; Denham, 1998a; Denham et al., 2010; Lunkenheimer et al., 2007).

Risulta evidente quindi come le opportunità di acquisire e apprendere competenze emotive non sono le medesime per tutti e a volte è possibile che i più piccoli ricevano insegnamenti errati o addirittura nocivi in merito a queste da parte dei propri modelli genitoriali. Tali insegnamenti possono giungere ad essere origine di possibili disturbi nel corso dello sviluppo e in età adulta per i quali potrebbe risultare necessario l'intervento di una figura professionale specializzata come lo psicoterapeuta (Mayer & Salovey, 1997). Vi è però la possibilità che nel contesto scolastico vi sia spazio per un apprendimento riparatore dal momento che i docenti costituiscono degli importanti modelli adulti di riferimento e alcuni degli insegnamenti più significativi a livello emotivo hanno luogo sia informalmente, nella relazione tra professori e alunni, sia trasversalmente, attraverso l'insegnamento del curriculum scolastico standard (Chamizo-Nieto et al., 2021; Mayer & Salovey, 1997; Zinsser et al., 2015).

1.4 Educazione socio-emotiva e competenze socio-emotive

Nel descrivere i processi attraverso i quali le persone apprendono le competenze socio-emotive e imparano ad utilizzarle in modo appropriato, è necessario parlare di *Social and emotional learning* (SEL), traducibile con “apprendimento socio-emotivo” e di *Social and emotional education* (SEE) o educazione socio-emotiva. L'autoregolazione emotiva e comportamentale, focus del presente lavoro di ricerca, è una delle competenze che ricorrono all'interno delle cornici teoriche di riferimento legate a questi processi, che concettualizzano le competenze socio-emotive e si focalizzano sul loro ruolo e il loro

sviluppo sia nei bambini che negli adulti. Prima però di procedere è necessario ancora una volta precisare alcuni termini di riferimento, partendo da quello traducibile in italiano proprio con “competenze socio-emotive”. Mi si conceda un breve *détour* in merito.

Prendendo in considerazione la letteratura scientifica internazionale sull'argomento è possibile notare come non vi sia univocità nell'utilizzo dei termini che, spesso, vengono impiegati per delineare i medesimi concetti o sfumature degli stessi. Vi troviamo termini quali *non-cognitive skills* e *non-cognitive competences*; *life-skills* e *soft skills*; *social and emotional skills* così come *social and emotional competences* e *social and emotional competencies*.

Si evince come, al di là degli aggettivi che accompagnano i vari sostantivi sui quali ci si soffermerà più avanti nel testo, vengano utilizzati vocaboli differenti per indicare le stesse categorie concettuali: oltre al concetto di *skill* che è più a sé stante, troviamo *competence* e *competency*, parole alle quali la letteratura scientifica di vari ambiti disciplinari ha dedicato diverse pagine nel tentativo di sottolinearne le rispettive sfumature e differenze (Ashworth & Saxton, 1990; Eraut, 1998; Hager & Gonczi, 1996; Le Deist & Winterton, 2005; Salman et al., 2020). Nella letteratura specifica sulle competenze socio-emotive, però, le distinzioni tra questi due concetti non vengono sempre riconosciute così come non viene operata alcuna differenza tra i due e i termini vengono sovente utilizzati in modo intercambiabile (Le Deist & Winterton, 2005; Salman et al., 2020).

Lo studio condotto da Salman e colleghi, una lunga review che presenta l'evoluzione storica del concetto di competenza e il significato e le differenze tra i concetti di *competence* e *competency*, conclude che i due termini sono sostanzialmente sinonimi (Salman et al., 2020). Alla luce di ciò, nel riportare concetti presi dalla letteratura internazionale circa le competenze socio-emotive, saranno tradotti con “competenza” sia il termine *competence* che *competency*, resi spesso intercambiabili proprio dall'utilizzo di un unico plurale per entrambi, ovvero *competencies*. Un'altra questione critica concerne la traduzione in italiano del termine *skill* che pure può essere tradotto con “competenza” dal momento che in inglese *skill* e *competence* possono essere utilizzati quali sinonimi ma che spesso assume invece il significato di “abilità” (Attewell, 1990). Questo potrebbe spiegare il perché spesso non venga fatta alcuna distinzione nell'utilizzo dei termini *social and emotional skills* (Chernyshenko et al., 2018;

OECD, 2015), *non-cognitive skills* (Cunha et al., 2010; Cunha & Heckman, 2007; Kautz et al., 2014) o *life-skills* (Singh, 2003; UNICEF, 2012; WHO, 1997) da *social and emotional competence* (CASEL, 2015; Elias et al., 1997) nonostante la letteratura specialistica concernente il concetto di competenza sia ben nutrita da contributi inerenti alle differenze tra i due termini. Nella traduzione italiana di questi sostantivi si trova frequentemente la dicitura “competenze socio-emotive” usata talvolta intercambiabilmente con “abilità socio-emotive” e così verrà fatto anche nel presente contributo quando si prenderanno in considerazione le competenze socio-emotive in generale, mentre andando nel particolare della loro classificazione o suddivisione all’interno delle principali cornici teoriche di riferimento, verrà operata questa distinzione.

Parry definisce le *skills* come situazionali e specifiche, mentre le *competencies* come generiche e universali (Parry, 1996). Queste ultime hanno una natura essenzialmente comportamentale (Le Deist & Winterton, 2005; McClelland, 1998; Norris, 1991). Si tratta di caratteristiche fondamentali degli individui generalizzabili a differenti situazioni e persistenti per un ragionevole periodo di tempo: sono composte da insiemi/*clusters* di conoscenze, attitudini, atteggiamenti e abilità/*skills* determinanti per la performance lavorativa di una persona; sono misurabili in base a standard universalmente accettati e, a differenza di personalità e intelligenza, possono essere apprese o incrementate con la formazione e lo sviluppo (Le Deist & Winterton, 2005; McClelland, 1998; Parry, 1996; Salman et al., 2020). Le *skills* consistono in abilità e capacità di eseguire procedure e utilizzare in maniera responsabile le conoscenze che una persona ha per raggiungere un obiettivo: esse sono parte di un concetto di competenza olistico che comprende la mobilitazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori nel far fronte a situazioni complesse (Howells, 2018; OECD, 2019). Cunha e Heckman utilizzano il termine *skills* e *ability* in modo intercambiabile definendo obsoleta una differenziazione tra i due sostantivi, supportati dal fatto che sia le competenze che le abilità hanno una base genetica e sono prodotte da un investimento di risorse in termini di interventi educativi e dagli ambienti di vita (Cunha et al., 2006; Cunha & Heckman, 2007).

Dopo questo breve *excursus*, consapevolmente lontano dall’argomento principe del presente lavoro di ricerca ma necessario a giustificare la traduzione italiana operata in questo contributo dei principali termini utilizzati nella letteratura internazionale,

veniamo finalmente alle competenze socio-emotive, alla loro definizione, e alla delimitazione dei processi attraverso i quali esse vengono acquisite.

Il termine “apprendimento socio-emotivo” o *Social and emotional learning (SEL)*, il più frequentemente utilizzato negli Stati Uniti (Cefai et al., 2018), indica il processo attraverso cui bambini e adulti acquisiscono e imparano ad applicare in modo efficace conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori necessari all’acquisizione di competenza socio-emotiva e quindi a comprendere e gestire le emozioni, porsi e raggiungere traguardi positivi, sentire e mostrare empatia nei confronti degli altri, stabilire e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili (CASEL, 2015; Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2007). Esso è stato definito in letteratura in svariati modi e spesso si trova a fungere da termine ombrello per diverse sub-aree di interesse attinenti all’ambito psicologico e allo sviluppo umano e differenti tipologie di interventi educativi, alcuni focalizzati su un insieme di competenze, quali ad esempio il saper riconoscere ed esprimere le emozioni, mentre altri possono essere incentrati su problematiche correnti come ad esempio la prevenzione del bullismo, la risoluzione dei conflitti e la formazione di abilità sociali (Humphrey et al., 2011; Jones et al., 2017, 2021).

I ricercatori che lavorano sul SEL e gli sviluppatori di programmi educativi in quest’area prendono le mosse dalla descrizione che Sroufe e Waters (Waters & Sroufe, 1983) fanno degli individui competenti, ovvero coloro che hanno la capacità di generare e coordinare risposte adattive e flessibili alle esigenze dell’ambiente e di creare opportunità e sfruttare quelle presenti nello stesso (Durlak et al., 2011; Osher et al., 2010). Il termine “apprendimento/*learning*” sottolinea il carattere intenzionale del SEL e implica che le competenze socio-emotive possono essere acquisite, potenziate, migliorate e sviluppate in tutti i bambini (Oberle et al., 2016; Weissberg et al., 2015). Per essere efficaci i programmi di apprendimento socio-emotivo devono avere delle caratteristiche riassumibili con l’acronimo “*SAFE*” (Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016), ovvero devono essere: *Sequenced*/Sequenziati, ovvero comprendere una serie di attività collegate e coordinate tra loro; *Active*/Attivi, cioè devono utilizzare forme di apprendimento attivo che aiutino bambini e ragazzi ad acquisire nuove abilità; *Focused*/Focalizzati, dunque possedere almeno una componente dedicata allo sviluppo di abilità personali o sociali; e infine *Explicit*/Espliciti, riguardare esplicitamente specifiche competenze socio-emotive.

L'educazione socio-emotiva o *Social and emotional education (SEE)* mira ad aiutare e supportare gli studenti nello sviluppo di atteggiamenti, comportamenti, conoscenza e consapevolezza che permettano loro di essere “sani e competenti” in generale, socialmente, emotivamente, intellettualmente e fisicamente (Elias et al., 1997, p. 2). Questo termine viene talvolta utilizzato quale alternativa a *Social and emotional learning* dal momento che, benché incentrati su azioni diverse (apprendere *vs* educare), entrambi indicano processi dalla medesima finalità, ovvero l'acquisizione di competenze socio-emotive, con la differenza che, servendosi della parola “educazione”, il primo pone l'accento sulle condizioni e sulla tipologia di processi che consentono lo sviluppo di competenza socio-emotiva (Cefai et al., 2018; Cefai & Cooper, 2009) . In particolare *Social and emotional education* costituisce il termine elettivo per indicare il suddetto processo per Cefai e colleghi, autori del report analitico *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across EU – A review of the international evidence* (Cefai et al., 2018). Il testo costituisce uno dei principali riferimenti a livello europeo per quanto concerne questo ambito di ricerca e l'implementazione pratica di programmi di educazione socio emotiva: viene messo in luce fin dalle prime pagine come la maggior parte della produzione scientifica sul tema provenga dagli Stati Uniti e in particolare dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*² istituto che si occupa di rendere un apprendimento socio-emotivo di qualità parte integrante dell'educazione e dell'istruzione scolastica di ogni ordine e grado. Non si può però dare per scontato che i risultati di ricerche e di interventi messi in atto con un determinato gruppo culturale possano essere generalizzati ad altri così come può risultare non appropriata un'adozione senza alcun adattamento al contesto differente di programmi sviluppati negli Stati Uniti da parte di altri paesi: infatti l'educazione socio-emotiva è legata e dipendente dal contesto culturale nel quale e per il quale viene promossa e strutturata, dal momento che ciò che costituisce un buono sviluppo mentale, emotivo e sociale varia di cultura in cultura (Cefai et al., 2018; Hecht & Shin, 2015).

Anche Antognazza mette in luce come i programmi maggiormente conosciuti e diffusi inerenti all'educazione socio-emotiva siano principalmente statunitensi e

² <https://casel.org/>

presentino caratteristiche rispondenti alla necessità della cultura americana di utilizzare programmi precisamente strutturati e corredati da manuali di istruzione che ne garantiscano la qualità di implementazione, e questo per due ragioni: i risultati della loro attuazione devono essere controllabili e sottoponibili a indagini che ne comprovino l'efficacia e per quanto riguarda i vari programmi, essendo inseriti in un "mercato" altamente competitivo, in cui essi sono in concorrenza tra di loro, deve esserci la possibilità per i clienti, ovvero coloro che li adotteranno, di poter "controllare la merce" prima di acquistarla (Antognazza, 2017). L'autore sostiene che proposte così configurate si adattino poco "alla nostra cultura latina e mediterranea, in cui insegnanti ed educatori sono contenti di ricevere indicazioni precise su cosa fare, ma per poterle poi adattare alle loro abitudini, ai loro contesti, alle loro classi, ai loro gruppi" e che la via migliore da perseguire sia quella di proporre sì una struttura ma lasciandovi all'interno totale libertà di scelta e di movimento "nella convinzione che nessuno meglio di docenti ed educatori preparati e motivati sappia di cosa hanno realmente bisogno i bambini e i ragazzi a loro affidati" (Antognazza, 2017, p. 11).

Con il termine "educazione socio-emotiva", Cefai e colleghi fanno riferimento al processo (educativo) attraverso il quale un individuo sviluppa competenza socio-emotiva per la crescita e lo sviluppo dal punto di vista personale, sociale e accademico attraverso approcci educativi curriculari e interdisciplinari, *embedded* cioè integrati negli stessi contenuti curriculari e nella realtà della singola classe e dell'istituto, relazionali, contestuali e che coinvolgano l'intero ambiente scolastico (Cefai et al., 2018; Cefai & Cooper, 2009a). Ciò implica sviluppare e applicare gli atteggiamenti, le conoscenze e le competenze richieste per comprendere sé stessi e gli altri; per esprimere e regolare le emozioni; per sviluppare relazioni sane e per essere in grado di prendersi cura degli altri; per prendere decisioni che siano buone, etiche e responsabili ed infine per riuscire ad utilizzare le proprie forze per superare difficoltà legate sia alle attività sociali del quotidiano che a quelle scolastiche. La SEE si occupa della natura multidimensionale dell'apprendimento e dell'insegnamento in senso ampio, compresi i loro aspetti biologici, emotivi, cognitivi e sociali e comprende una pedagogia orientata alla formazione di competenze socio-emotive con interventi volti a favorire l'interiorizzazione, la generalizzazione e il permanere di queste nel corso del tempo e in contesti differenti (Cefai et al., 2018). Tali interventi educativi necessitano di essere predisposti tenendo in considerazione il livello di sviluppo di bambini/ragazzi e si

servono del contributo di educatori, genitori, gruppo dei pari e altre figure significative (Cefai et al., 2018). Benché comprenda entro la propria cornice teorica di riferimento l'apprendimento socio-emotivo così come delineato dal CASEL, la SEE tiene conto anche delle innovazioni e delle scoperte più recenti in questo ambito (come la *positive psychology* e la *positive education*; la resilienza e la *mindfulness*); pone maggiormente l'attenzione all'io sociale e alla rilevanza delle competenze socio-emotive per l'apprendimento scolastico e infine assume una prospettiva più ampia sull'insegnamento e sull'apprendimento che include il clima di classe; l'intero "ecosistema" scolastico; il coinvolgimento e la relazione con i genitori e le competenze socio-emotive degli stessi insegnanti (Cefai et al., 2018; Cefai & Cooper, 2009b).

Secondo Elias e colleghi (Elias et al., 1997) la competenza socio-emotiva in generale consiste nell'abilità di comprendere, esprimere e gestire aspetti sociali ed emotivi della propria vita in modo tale da essere in grado di compiere e gestire efficacemente le attività comuni che fanno parte della vita come apprendere, costruire relazioni, risolvere i problemi di tutti i giorni e adattarsi alle sfide complesse che fanno parte della crescita e dello sviluppo. Cefai e colleghi identificano come competenze socio-emotive i saperi, gli atteggiamenti e le abilità coinvolte nei processi intra- e interpersonali associati al comportamento prosociale (Cefai et al., 2018).

Le competenze socio-emotive assumono particolare rilievo alla luce delle trasformazioni che hanno interessato la nostra società negli ultimi decenni. I cambiamenti tecnologici, sociali, ambientali ed economici insieme con la globalizzazione hanno posto gli individui dinnanzi a nuove sfide e a vivere e a destreggiarsi in un'incertezza del futuro che le generazioni precedenti non hanno conosciuto ma disponendo, allo stesso tempo, di una miriade di possibilità prima d'ora inaccessibili (Chernyshenko et al., 2018; Durlak et al., 2011; Howells, 2018; OECD, 2015, 2019). Le società, infatti, stanno attraversando un periodo di rapidi ma consistenti mutamenti dall'origine multifattoriale, basti pensare al cambiamento climatico e all'esaurimento delle risorse naturali che costringono a un nuovo adattamento e a un intervento tempestivo; le innovazioni scientifiche in particolare nel campo bio-tecnologico e dell'intelligenza artificiale stanno facendo emergere dilemmi e quesiti fondamentali circa cosa è effettivamente umano; l'interdipendenza economica a livello locale, nazionale e internazionale espone a nuovi rischi e potenziali crisi; la continua crescita della popolazione globale porta a migrazioni, a una maggiore

urbanizzazione e al rimodellamento dei singoli paesi e delle comunità; le disuguaglianze sociali stanno aumentando e allo stesso tempo i conflitti e l'instabilità spesso intrecciate con il populismo dissolvono la fiducia nel governo (Howells, 2018). Queste trasformazioni che interessano il mondo degli adulti investono anche quello dei bambini e ragazzi d'Europa, che si trovano di conseguenza ad affrontare nel loro percorso di crescita e fin dalla tenera età questioni e problematiche legate all'incremento della mobilità, dell'urbanizzazione e dell'individualismo; le ricadute di un'impostazione educativa e valoriale influenzata dal materialismo e dal consumismo; le conseguenze dei cambiamenti nella struttura familiare e nelle relazioni così come quelle di disoccupazione, povertà e ingiustizie sociali; la dipendenza dalla tecnologia e la manipolazione mediatica (Cefai et al., 2018). Oltre a ciò, vi è l'urgenza di occuparsi della salute mentale di bambini e ragazzi che sta diventando un problema di primaria importanza se non una vera e propria emergenza, con un 20% di studenti di differente origine culturale che sperimenta nel corso di un qualsiasi anno problematiche di questa natura, la metà dei quali prima dei 14 anni: la depressione è una delle maggiori cause di malattia e disabilità tra gli adolescenti a livello globale e il suicidio è la terza causa più comune di morte per la popolazione di questa età (Cefai et al., 2018; WHO, 2020).

Proprio per queste ragioni occorre che i cittadini del mondo di domani sviluppino quelle competenze che permettano loro di trarre il meglio da una siffatta situazione: gli studenti di oggi necessitano di sviluppare curiosità, immaginazione, resilienza e capacità di autoregolazione; dovranno saper rispettare e tentare di comprendere le idee, le prospettive e i valori altrui anche se molto diversi dai propri; essere in grado di gestire il fallimento e il rifiuto e andare avanti, reagendo dinnanzi alle difficoltà; la motivazione che li muoverà non sarà meramente rivolta a trovarsi un buon lavoro ben retribuito ma dovranno prendersi cura del benessere dei propri cari, delle proprie comunità e del pianeta (Howells, 2018). L'educazione è centrale nel favorire l'acquisizione da parte di bambini e ragazzi delle competenze di cui essi hanno bisogno per autodeterminarsi e contribuire positivamente alla vita degli altri. È pertanto necessario un approccio nuovo, significativo, alla pratica educativa che prenda le distanze da una focalizzazione monotematica sul rendimento scolastico e sugli indicatori di performance (Cefai et al., 2018; Dator, 2000) in favore di uno incentrato sullo sviluppo delle competenze rispondenti alle necessità complesse che caratterizzano il mondo di oggi.

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico guardando al futuro dell'umanità alla luce delle tendenze globali appena descritte, pone come obiettivo per l'educazione di coloro che usciranno dal sistema scolastico nel 2030 lo sviluppo e l'acquisizione di tre categorie di competenze (Howells, 2018; OECD, 2019): competenze cognitive e metacognitive che comprendono il pensiero critico, il pensiero creativo, l'imparare ad imparare, le abilità sociali e l'autoregolazione; competenze socio emotive, tra cui l'empatia, l'autoefficacia, la responsabilità e la collaborazione; competenze pratiche e fisiche, che includono la gestione di nuove informazioni, abilità manuali necessarie per l'utilizzo di strumenti, macchinari e tecnologie di comunicazione. All'interno di questa cornice le competenze socio-emotive vengono definite come una serie di capacità individuali che si manifestano in modelli costanti di pensieri, sentimenti e comportamenti che permettono alle persone di svilupparsi, di coltivare le proprie relazioni a casa, a scuola, al lavoro, nella propria comunità e di esercitare le proprie responsabilità civiche (Howells, 2018; OECD, 2019). È interessante notare come, a differenza delle cornici teoriche di riferimento che saranno descritte più avanti, l'autoregolazione venga qui collocata concettualmente insieme alle competenze cognitive e non con quelle socio-emotive. La definizione di *social and emotional skills* data in precedenza dalla medesima organizzazione aggiunge altri due elementi alla delineazione del concetto in questione: esse vengono sì presentate come riportato sopra in modo tale da porre enfasi alla natura latente di questo costrutto che si manifesta in pattern di riposta costanti in diverse situazioni e contesti, ma viene sottolineato che queste *skills* possono essere sviluppate tramite esperienze educative sia formali che informali e che esse possono avere consistenti ricadute sullo status socioeconomico di una persona nell'arco di tutta la sua vita (OECD, 2015). Le competenze socio-emotive possono essere potenziate tramite cambiamenti negli ambienti di vita e investimenti di risorse e arrivare ad essere determinanti per il futuro del singolo (OECD, 2015).

Oltre alle ragioni esposte sopra, è necessario occuparsi dello sviluppo di competenze socio-emotive in bambini e ragazzi anche per altre motivazioni, le stesse per cui è altrettanto opportuno che sia anche e soprattutto la scuola a farsi carico di questo.

I nostri studenti che “vanno male” (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai da soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione,

rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla (Pennac, 2010, p. 55).

Questo breve estratto da *Diario di scuola* di Daniel Pennac presenta con un'immagine estremamente efficace un concetto chiave, nonché una delle principali motivazioni per le quali in modo particolare la scuola, appunto, dovrebbe occuparsi di supportare gli studenti nello sviluppo delle competenze socio-emotive. Le emozioni sono in grado di favorire oppure di compromettere la partecipazione e il coinvolgimento dei bambini nella realtà scolastica, la loro etica lavorativa, l'impegno e il raggiungimento del successo scolastico e formativo (Durlak et al., 2011). Inoltre, dal momento che le relazioni interpersonali e i processi emotivi influenzano fortemente ciò che apprendiamo e il modo in cui lo apprendiamo, la scuola, oltre alla famiglia, è tenuta a prendersi cura di questi aspetti del processo educativo. Essa, infatti, riveste un ruolo chiave per la crescita di bambini e ragazzi sani, ed è indispensabile che si adoperi quanto più possibile per supportare e favorire non solo il loro sviluppo cognitivo ma anche quello socio-emotivo, equipaggiandoli con quelle competenze necessarie affinché essi contribuiscano a creare una società più solidale, basata sull'uguaglianza, la cittadinanza attiva e la giustizia sociale (Cefai et al., 2018). Al contempo le scuole dispongono però di risorse limitate per occuparsi di questa necessità e sono sottoposte a una continua pressione per l'incremento delle performance accademiche degli studenti, distogliendo quindi attenzione e risorse da questi altri obiettivi (Durlak et al., 2011). L'ambiente scolastico rimane comunque un contesto critico per l'implementazione di percorsi e iniziative volte allo sviluppo di competenze socio-emotive dal momento che bambini e ragazzi trascorrono gran parte della loro giornata all'interno delle mura scolastiche e anche per il fatto che vi è una correlazione positiva tra programmi di educazione socio-emotiva ben strutturati e realizzati nelle scuole e risultati positivi a livello sociale, emotivo, comportamentale e anche nel rendimento scolastico (Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016; Sklad et al., 2012). Oltre ai vantaggi che l'investimento nell'educazione socio-emotiva porta per gli studenti, la letteratura suggerisce che essa arrechi benefici anche agli stessi insegnanti: nelle classi in cui le iniziative di educazione socio-emotiva vengono attuate in modo efficace, gli insegnanti si trovano a dedicare meno tempo alla gestione della classe, portandoli a sperimentare

maggiori livelli di autoefficacia e di realizzazione personale (Jennings & Greenberg, 2009; Oberle et al., 2016). La ricerca mostra, inoltre, come il sentirsi competenti nell'implementazione di iniziative e percorsi di educazione socio-emotiva in aula determini un clima di classe più positivo e favorisca la presenza di minore stress, maggiore soddisfazione lavorativa ed efficacia didattica nei docenti. Quando invece a questi ultimi mancano le risorse e gli strumenti necessari a consentire loro di essere in grado di gestire e affrontare le sfide educative di carattere socio-emotivo che si presentano, si crea un deterioramento del clima di classe accompagnato dalla manifestazione di un comportamento più irrequieto e molesto negli studenti che provoca uno sfinimento dal punto di vista emotivo negli insegnanti che cercano di gestirne il comportamento. Ciò può portare di conseguenza i docenti a fare ricorso a metodi eccessivamente punitivi e non orientati allo sviluppo dell'autoregolazione emotiva e comportamentale negli alunni, che possono contribuire a creare un circolo vizioso e autoalimentante di indisciplinezza che a sua volta genera potenzialmente negli insegnanti una “*burnout cascade*” (Jennings & Greenberg, 2009, p. 492; Oberle et al., 2016, p. 282). Come si evince dalle ricerche in merito, benché tendenzialmente gli insegnanti ritengano che l'educazione socio-emotiva faccia parte dell'educazione scolastica, la sua implementazione è ostacolata anche dall'alto livello di stress associato alla professione docente insieme a una scarsa capacità da parte degli insegnanti di gestire e regolare efficacemente le proprie emozioni di fronte a situazioni e circostanze emotivamente cariche e difficili in modo tale da favorire un ambiente di classe positivo per gli alunni (Schonert-Reichl, 2017). Per questo motivo, per promuovere l'educazione socio-emotiva nel contesto scolastico, non è sufficiente semplicemente favorire nei docenti l'accrescimento di conoscenze in merito a questa ma sono le stesse competenze socio-emotive dei docenti e il loro benessere a giocare un ruolo chiave in questo processo (Jones et al., 2013; Poulou, 2017; Schonert-Reichl, 2017).

Un altro punto a favore dello sviluppo delle competenze socio-emotive in ambiente scolastico è dato dall'impatto che esse hanno su quelle cognitive o accademiche, elementi sui quali è imperniato il nostro sistema formativo, purtroppo nel concreto più spesso dedito alla trasmissione delle conoscenze disciplinari che alla formazione e all'educazione globale della persona. Lo sviluppo di bambini e ragazzi non consiste solamente nell'acquisizione di competenze cognitive, anche se gran parte dell'analisi delle politiche pubbliche utilizza esclusivamente come riferimenti i risultati

di test di apprendimento (Cunha & Heckman, 2007). Come sottolineano Kautz e colleghi:

“I *policy makers* all’interno dell’OECD condividono il desiderio comune di sviluppare il potenziale umano. Tuttavia, il dibattito attuale è focalizzato sul promuovere lo sviluppo di competenze attraverso il miglioramento delle scuole. In una prospettiva tanto ristretta, il successo delle scuole viene misurato attraverso i risultati degli esami sostenuti dagli studenti che le frequentano. Un tale atteggiamento è la conseguenza di una concettualizzazione estremamente limitata delle capacità umane che presuppone che i test di apprendimento siano in grado di catturare le *life skills* fondamentali. Manca invece di considerare dimensioni importanti dello sviluppo umano. Anche se le scuole sono importanti, esse sono molto lontane dal costituire la fonte principale di competenze che conta di più possedere” (Kautz et al., 2014, p. 4).

La ricerca parla in modo chiaro nell’affermare che un mancato investimento nello sviluppo delle competenze socio-emotive inficia fortemente il raggiungimento del successo e della soddisfazione sia a livello personale che per quanto concerne l’apprendimento. In particolare la neuropsicologia ha dimostrato, infatti, come molti aspetti di quest’ultimo abbiano una natura relazionale e come le competenze socio-emotive rivestano un ruolo essenziale nello sviluppo del pensiero e in quelle attività didattiche considerate tradizionalmente “cognitive”. Processi mentali che in passato venivano considerati puramente cognitivi, vengono visti e interpretati ora come fenomeni in cui gli aspetti emotivi e quelli cognitivi entrano in sinergia, come ad esempio per quanto concerne la memoria, che assume un posto di rilievo nell’apprendimento (Chernyshenko et al., 2018; Denham & Brown, 2010; Elias et al., 1997; OECD, 2015; Tyng et al., 2017; Zins & Elias, 2007). Per fornire un altro esempio circa le ricadute delle competenze socio-emotive su quelle cognitive, il possedere un buon livello delle prime aiuta i bambini ad adattarsi meglio all’ambiente scolastico, godere di un maggiore status all’interno del gruppo dei pari e di conseguenza ottenere migliori risultati scolastici che si traducono in seguito in un migliore status professionale, salute e benessere generale (Chernyshenko et al., 2018). Allo stesso tempo, però, le competenze socio-emotive sono radicate e dipendenti da abilità cognitive quali la percezione, la memoria e il ragionamento: questi due ordini di competenze sono quindi strettamente interconnessi e interagiscono le une con le altre influenzandosi vicendevolmente (Chernyshenko et al., 2018). Persone che possiedono

un più alto livello di uno dei due tipi di competenze sono in grado di influenzare positivamente lo sviluppo delle altre. Possedere bassi livelli di competenze socio-emotive può inficiare un utilizzo efficiente delle competenze cognitive, mentre un buon livello consente di migliorarne l'utilizzo. In particolare le competenze socio-emotive sono in grado di supportare in modo efficace lo sviluppo delle competenze cognitive e in parte compensarne una eventuale carenza: ad esempio, un ragazzino dotato di perseveranza e buone capacità di autodisciplina ha più probabilità di migliorare e accrescere le sue abilità matematiche rispetto a un coetaneo con lo stesso livello di queste ma con scarsa autodisciplina e perseveranza (OECD, 2015). Va sottolineato, però, che benché vi sia una reciproca influenza e interdipendenza tra le due e lo sviluppo delle une incida positivamente sullo sviluppo delle altre e viceversa, le competenze cognitive non riescono a compensare la mancanza di competenze socio-emotive: tornando all'esempio appena presentato, il possedere delle buone abilità matematiche non favorisce automaticamente la presenza di autodisciplina e perseveranza (Chernyshenko et al., 2018).

Le competenze socio-emotive, oltre a favorire il benessere personale e un buon adattamento a livello sociale e relazionale sono fondamentali nella formazione del buono studente, cittadino, lavoratore. La ricerca ha infatti dimostrato come gli interventi di educazione socio-emotiva a livello scolastico siano associati a traiettorie di sviluppo generale positive e in particolare in termini di sviluppo emotivo e comportamentale sia sul breve che sul lungo periodo, portando a un impiego maggiore di comportamento prosociale, migliori prestazioni scolastiche, una riduzione dello stress emotivo e dei problemi legati alla condotta. Il possedere delle buone competenze socio-emotive costituisce un fattore predittivo più fedele di realizzazione nella vita rispetto al mero rendimento scolastico, che ne è invece un indicatore solo parziale (Cefai et al., 2018; Kautz et al., 2014) e un fattore protettivo nel tempo rispetto alla sofferenza emotiva e all'insorgenza di molti comportamenti a rischio, come la dipendenza da sostanze, la violenza, il bullismo e la dispersione scolastica (Bonell et al., 2016; Bradshaw et al., 2012; CASEL, 2015; Durlak, 2015; Durlak et al., 2011; Heckman et al., 2006; Taylor et al., 2017; Zins & Elias, 2007). La letteratura sottolinea inoltre come gli effetti positivi degli interventi di educazione emotiva promossi a livello scolastico siano riscontrabili a distanza di tempo in popolazioni di studenti appartenenti a gruppi etnici differenti e di varia estrazione socioeconomica: ciò non

significa che sia possibile applicare un unico approccio all'educazione socio-emotiva da implementare nelle differenti realtà scolastiche, ma che si profila invece la necessità per coloro che si occupano della costruzione di tali interventi educativi di svilupparli in un modo sensibile e appropriato ai differenti contesti, nel rispetto delle diversità e peculiarità ivi presenti (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Hecht & Shin, 2015; Taylor et al., 2017).

Vi è però un'interessante critica al report OECD *Skills for Social Progress* (OECD, 2015) mossa da Boland (Boland, 2015) e ripresa da Cefai e colleghi (Cefai et al., 2018) concernente gli obiettivi che muovono allo sviluppo di competenze socio-emotive – non ben definite nel report – e la promozione dell'educazione socio-emotiva nelle scuole. Ciò che viene recriminato è la visione dell'avere successo nella vita promossa dall'OECD che si rifà meramente a un aumento dello status socio-economico del singolo e all'accesso al mercato del lavoro facendo del buono studente “un impiegato ideale e un custode dello *status quo*, uno che non sfida né mette in discussione lo stato delle cose” (Boland, 2015, p. 85). Tale prospettiva viene enfatizzata con un'immagine emblematica ripresa dal documento in questione dallo stesso Boland nella sua review e riportata qui sotto. Lo studente di successo viene definito come una persona dotata di coscienziosità, autocontrollo e socialmente abile (Boland, 2015; OECD, 2015).



Figura 1: fonte: (Boland, 2015, p. 85; OECD, 2015, p. 38)

L'autore mette in guardia rispetto al rischio che gli obiettivi e i fini dell'educazione socio-emotiva si fossilizzino, diventando quindi uno strumento di controllo sociale in cui le differenze individuali tra bambini e ragazzi, così come le differenze culturali, vengano appiattite in una spinta uniformante a caratteristiche di personalità prestabilite, come quelle del *Big Five*, sul quale la ricerca e quindi il report OECD si basa. Inoltre, egli mette in evidenza con forza come l'impostazione del report cozzì con ciò che proprio in questi ultimi anni l'umanità si trova a vivere, con le nuove sfide che mettono alla prova tutti i Paesi, come già messo in luce precedentemente in questa sezione (es. cambiamento climatico, deperimento delle risorse, sovrappopolamento

etc.), problematiche per le quali si guarda con fiducia all'educazione nella ricerca di soluzioni alternative a quelle adottate fin ora. A detta dell'autore, ciò che però viene presentato nel report non ha a che vedere con alcuna soluzione alternativa ma solo con un ampliamento degli orizzonti dell'educazione e dell'istruzione, mantenendo però al contempo quale riferimento e suo fine ultimo la conservazione e riproduzione del modello socio-economico corrente, anche se questo si trova attualmente ad essere messo in discussione e a dura prova a livello globale come mai prima d'ora (Boland, 2015, p. 86):

“Questo non è un report che offre una visione di progresso sociale verso un futuro più equo e umano. Anzi, esso promuove competenze che si è riscontrato essere in grado di far leva sul rendimento in un momento di incertezza economica mantenendo allo stesso tempo lo *status quo*, ovvero il fatto che le esigenze dell'economia globale siano di primaria importanza. Il fatto che le competenze socio-emotive aiutino a raggiungere il benessere personale è interessante, ma l'aspetto maggiormente sottolineato nel report è che esse aiutano l'economia. A tal proposito, il prossimo studio internazionale longitudinale dell'OECD sarà volto a “identificare il processo di formazione delle competenze socio-emotive e le sue ricadute socio-economiche” (p.136)”.

1.4.1 Competenze socio-emotive e sviluppo: “skills beget skills”

Nonostante esse abbiano una base genetica (attestata da un 30-60% di ereditarietà) e conferiscano al comportamento umano alti tassi di attendibilità in risposta a diverse circostanze e compiti, caratteristica che le lega di più al singolo individuo che agli aspetti situazionali, le abilità socio-emotive non sono immutabili nell'arco della vita (Kautz et al., 2014). Esse sono infatti modellate e modellabili dagli ambienti di vita, come famiglia, scuola e gruppo dei pari in un processo dinamico in cui i primi anni di vita risultano essere fondamentali per porre basi favorevoli per lo sviluppo delle varie tipologie di abilità e competenze e per creare un terreno fertile per interventi futuri (Cunha & Heckman, 2007; Kautz et al., 2014; OECD, 2015). Gli interventi precoci finalizzati alla loro acquisizione sono i più proficui dal momento che lo sviluppo di nuove abilità è reso più agevole da quelle precedentemente acquisite e su queste si basa anche secondo una logica di complementarità, come riassunto dalla nota espressione “skills beget skills” (Cunha & Heckman, 2007; Kautz et al., 2014; OECD, 2015). Le competenze acquisite in una fase della vita facilitano e sostengono la maturazione di

quelle che verranno acquisite in uno stadio successivo di sviluppo secondo una logica di *self-productivity* e complementarità: un investimento di risorse nello sviluppo di competenze è più produttivo se seguito da un investimento successivo, come un investimento tardivo è più produttivo se anticipato da uno precoce (Cunha & Heckman, 2007). Ciò implica il permanere nel tempo delle *skills* maturate in un certo periodo della crescita anche negli anni successivi, ponendo in risalto la loro capacità di autoalimentarsi e, come già anticipato nella sezione precedente, di influenzare positivamente lo sviluppo reciproco (Cunha et al., 2006; Cunha & Heckman, 2007). Tale aspetto rende evidente come la prevenzione si configuri in ogni caso come la via più opportuna da intraprendere dal punto di vista educativo rispetto ad eventuali interventi riparativi postumi attuati solo dopo la manifestazione di un problema.

Come sottolinea l'OECD, i bambini nascono con un considerevole potenziale di sviluppare abilità diverse e il fatto che questo accada oppure no dipende dai contesti di apprendimento ai quali essi sono esposti dalla prima infanzia all'adolescenza, periodo della vita caratterizzato da una notevole plasticità cerebrale e quindi da un'elevata capacità di apprendere, cambiare e crescere (Dahl, 2004; OECD, 2015). Competenze cognitive e non cognitive (o socio-emotive) seguono percorsi di sviluppo differenti e reagiscono in modo diverso al trascorrere del tempo, mantenendo, incrementando o diminuendo la propria plasticità e quindi capacità di incidere sulle esperienze e sulla crescita dell'individuo.

Nei primi anni di vita fino alla pubertà circa, sia le competenze cognitive che quelle non cognitive sono estremamente malleabili. Questo si configura però come un periodo particolarmente sensibile per la formazione e l'incremento delle prime: gli apprendimenti promossi in questa finestra temporale sono infatti importanti per quelle che saranno le competenze cognitive adulte (Kautz et al., 2014; OECD, 2015). Va sottolineato come vi sia evidenza che dagli 11 anni di età in poi le competenze cognitive siano caratterizzate da stabilità: tale aspetto determina spesso il fallimento degli interventi riparativi attuati in adolescenza nel tentativo di compensare le ricadute negative che un ambiente di crescita avverso ha avuto sullo sviluppo delle abilità accademiche, portando eventuali benefici solo nel breve periodo (Cunha et al., 2006; Cunha & Heckman, 2007; Kautz et al., 2014). Lo stesso vale per quegli interventi incentrati sul modificare, sorvegliare e controllare temporaneamente i contesti di vita degli adolescenti incidendo quindi sugli stimoli che essi ricevono, che analogamente

portano sì a ricadute positive sul comportamento dei ragazzi, ma solo a breve termine (Cunha et al., 2006; Cunha & Heckman, 2007; Kautz et al., 2014). Gli interventi educativi più promettenti ed efficaci per i ragazzi in questa fascia d'età concernono invece le competenze non cognitive o socio-emotive. Queste ultime, infatti, risultano essere molto più malleabili anche in età più avanzate, come in tarda infanzia e in adolescenza. Ciò è parzialmente dovuto al fatto che lo sviluppo di alcune abilità legate alle competenze socio-emotive vada di pari passo con la maturazione delle cortecce prefrontali, aree encefaliche dalla lenta formazione: ciò determina necessariamente uno sviluppo più tardivo di tali abilità, che vengono di conseguenza perfezionate più avanti nel corso della crescita.

È questo ad esempio il caso dell'autoregolazione emotiva e comportamentale che, come verrà illustrato più avanti, è strettamente connessa proprio allo sviluppo di queste aree cerebrali: le ricerche nell'ambito delle neuroscienze mostrano infatti come l'acquisizione di diverse competenze sia connessa alla plasticità delle differenti aree cerebrali (Dahl, 2004; Diamond, 2002; OECD, 2015; Spear, 2000; Weinberger et al., 2005). Analogamente a quanto avviene per le competenze cognitive, un investimento precoce sulle competenze socio-emotive ha un più alto ritorno in termini di efficacia e di profitto negli anni seguenti perché pone le basi per un successivo investimento. Allo stesso tempo, però, a differenza di quanto accade con le prime, se lo sviluppo nei primi anni di vita è stato compromesso da un ambiente avverso o addirittura nocivo, poi, negli anni dell'adolescenza, risulta molto più vantaggioso intervenire dedicando tempo e risorse allo sviluppo delle competenze socio-emotive rispetto a quelle cognitive che invece, come già evidenziato, si stabilizzano dagli 11 anni in poi (Kautz et al., 2014). Proprio per questa ragione risulta molto più arduo riuscire a compensare più tardi nel corso della crescita i danni o le lacune verificatesi nei primi anni di vita relativamente allo sviluppo di competenze cognitive rispetto a potenziali carenze in quelle socio-emotive, che sono invece caratterizzate da malleabilità per periodi più lunghi nell'arco della vita umana rispetto alle prime.

Le evidenze e le ricerche sui processi di sviluppo individuale relative al modo in cui le *skills* possono essere acquisite, hanno ricadute dirette sulla predisposizione di interventi educativi e la strutturazione di *policies* adeguate a supportare efficacemente lo sviluppo delle competenze-socio emotive, per il quale l'adolescenza, come si è appena visto, si è dimostrata essere un periodo sensibile.

1.4.2 L'educazione socio-emotiva nel sistema di istruzione nazionale

Nel curriculum scolastico italiano al momento³ non vi è alcuno spazio specificatamente e ufficialmente dedicato all'educazione socio-emotiva. Per molti Stati membri dell'Unione Europea l'educazione socio-emotiva è considerata essere una questione di educazione alla cittadinanza, che costituisce una delle alternative alla SEE maggiormente implementate insieme all'educazione ai valori (*values education*) e l'educazione ai diritti umani (*human rights education*) (Cefai et al., 2018). L'educazione alla cittadinanza – resa obbligatoria in Italia con decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020 per la scuola di ogni ordine e grado per gli anni scolastici 2020/2021- 2022/2023– ha però come focus quello di preparare gli alunni a diventare cittadini attivi, fornendo loro le competenze necessarie per contribuire allo sviluppo e al benessere della società attraverso la partecipazione di tutti all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese: si tratta di finalità sì compatibili con quelle dell'educazione socio-emotiva ma che non esauriscono quelle di quest'ultima (Cefai et al., 2018; MIUR, 2020a, 2020b). Nel decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020 e nelle linee guida presenti nei suoi allegati vi sono infatti numerosi riferimenti allo sviluppo ecosostenibile; alla tutela dell'ambiente e dei beni culturali; alla legalità; ai valori democratici; ai diritti, ai doveri e alle regole di convivenza nel rispetto delle diversità e unicità dei singoli ma nessuno alla sfera emotiva umana, alle questioni ad essa collegate e alle competenze socio-emotive.

Analizzando il testo delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e la loro integrazione del 2017 (MIUR, 2017) si evince come termini che richiamano l'educazione socio-emotiva siano estremamente infrequenti e limitati a qualche sporadico riferimento agli obiettivi formativi di discipline quali ad esempio l'educazione motoria, che divengono quindi veicolo di interventi educativi volti al supporto dello sviluppo di competenze socio-emotive. Il testo si apre dichiarando che il centro dell'azione educativa è lo studente in tutti i suoi aspetti, compresi quelli affettivi (MIUR, 2012), e definisce la scuola una “comunità

³ Marzo 2022.

educante” che “genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi” e che oltre ad occuparsi di insegnare ad apprendere si dedica a “insegnare ad essere” (MIUR, 2012, p. 10). Ci si potrebbe attendere che simili premesse siano seguite da riferimenti inerenti all’educazione socio-emotiva. Le *Indicazioni Nazionali* del 2012 e in particolare la versione del 2017 assumono invece una cornice dichiaratamente orientata alla promozione dell’educazione civica, all’interno della quale lo sviluppo di abilità socio-emotive sembra rimanere un qualcosa di collaterale anche laddove esplicitamente previsto, ad eccezione forse delle “competenze sociali e civiche” di cui la scuola ha l’obiettivo di favorire lo sviluppo. Il documento assume come riferimento le 8 competenze chiave per l’apprendimento permanente individuate dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (Raccomandazione 18 dicembre 2006), che costituiscono “il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l’Italia ha attivamente partecipato” (MIUR, 2012, p. 15). Esse sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; e consapevolezza ed espressione culturale. In particolare, le competenze sociali e civiche “includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario” il tutto finalizzato a una futura partecipazione attiva e democratica alla vita politica e sociale dello Stato (MIUR, 2012, p. 14).

La Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente modifica le 8 competenze di base rispetto alla versione precedente del 2006 che ha costituito l’orizzonte di riferimento per la stesura delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*. Le competenze diventano ora: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. In

questa nuova versione del testo, le precedentemente denominate “competenze sociali e civiche” sono scisse in due diverse categorie di competenze, ovvero “competenza in materia di cittadinanza” e “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”. È proprio su quest’ultima che è il caso di soffermarsi in quanto riprende il concetto di competenze socio-emotive. Essa viene definita nel testo come segue:

“La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all’incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo” (Consiglio europeo, 2018, C 189/10).

L’inserimento di questa nuova competenza così formulata ha messo in risalto come l’educazione socio-emotiva costituisca un aspetto di prioritaria importanza in ambito educativo e scolastico e ha fatto sì che ai Paesi membri fossero fornite delle indicazioni operative su come poter integrare nei propri curricula scolastici e in generale potenziare l’educazione socio-emotiva (Cefai et al., 2021). Nel 2020, infatti, il Joint Research Centre ha pubblicato per conto della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea (DG EAC) *LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al., 2020) documento contenente un framework concettuale utile all’operationalizzazione e allo stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune per descrivere la competenza “personale, sociale e capacità di imparare a imparare”. Gli aspetti inerenti a tale competenza chiave vengono trattati e menzionati nella letteratura internazionale e in altri framework di competenze con i nomi di *21st century skills*, *life skills*, *socio-emotional skills*, *soft skills*, e nell’intero documento vengono rimarcati i benefici dell’educazione socio-emotiva e la sua centralità nella formazione permanente (Cefai et al., 2021; Sala et al., 2020). Il framework è composto da tre aree di competenze interrelate fra loro, quella personale, quella sociale e quella relativa all’apprendere ad apprendere, ciascuna delle quali comprende tre competenze chiave. Queste sono l’autoregolazione, la flessibilità e il benessere per quanto concerne l’area personale; l’empatia, la comunicazione e la collaborazione per l’area sociale e infine la mentalità orientata alla crescita (*growth*

mindset), il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento per l'area relativa all'imparare ad imparare. Gli autori presentano le competenze incluse nella presente cornice concettuale utilizzando la metafora dell'albero per sottolineare come lo sviluppo personale avvenga e abbia le sue radici nel contesto socioculturale e per dare rilievo al ruolo che l'ecosistema sociale, le relazioni con gli altri individui e i fattori contestuali rivestono nel promuovere o ostacolare la crescita personale (Hecht & Shin, 2015; Sala et al., 2020). Ogni competenza ha tre descrittori che vengono delineati utilizzando il modello “consapevolezza, comprensione e azione” atto a descrivere i diversi aspetti del loro sviluppo: ogni competenza ha differenti dimensioni che gli individui possono sviluppare a livelli diversi ma tali dimensioni non sono gerarchicamente ordinate né implicano una sequenzialità nello sviluppo della singola competenza (Sala et al., 2020).

Il presente *framework* verrà ripreso nel testo più avanti con la descrizione delle competenze socio-emotive che esso si propone di sviluppare.

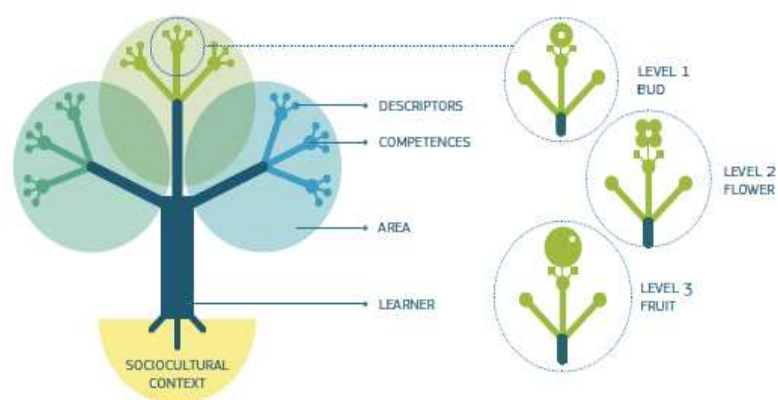


Figura 2: “The LifeComp framework visual metaphor”(Sala et al., 2020, p. 21)

In seguito alla modifica delle 8 competenze chiave per il *lifelong learning* non vi è stato alcun adattamento delle *Indicazioni Nazionali* alla loro nuova e diversa delineazione: come si può evincere dal *Piano scuola 2021-2022*, il riferimento per l'impostazione delle attività didattiche rimane ancora il documento del 2012 con le 8 competenze chiave nella loro definizione originaria con l'assenza della “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare” che nella sua formulazione costituisce un chiaro ed esplicito riferimento all'educazione socio-emotiva (MIUR, 2021; Sala et al., 2020).

Tornando quindi alle *Indicazioni Nazionali* del 2012 – come già accennato quelle attualmente ancora vigenti insieme all’integrazione del 2017 *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* incentrata però sull’educazione alla cittadinanza – si ravvisano elementi di connessione all’educazione socio-emotiva in relazione principalmente all’educazione motoria, mentre qualche brevissimo accenno in merito viene fatto anche per quanto concerne l’insegnamento della religione cattolica, l’educazione artistica e la musica. L’educazione motoria viene descritta come “l’occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive [...] soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all’apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni. Attraverso la dimensione motoria l’alunno è facilitato nell’espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale” con finalità anche di “controllo dell’aggressività” (MIUR, 2012, p. 77). Tra gli obiettivi di apprendimento attesi dalle *Indicazioni Nazionali* per il termine della classe quinta della scuola primaria si ravvisano riferimenti in linea con quanto appena riportato: si prevede infatti che i bambini siano in grado di utilizzare modalità espressive e corporee trasmettendo nel contempo contenuti emozionali, concetto ripreso anche nella sezione dedicata ai traguardi per lo sviluppo di competenze connesse all’educazione motoria al termine della scuola primaria, tra i quali è presente da parte dell’alunno la capacità di utilizzare il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d’animo. Proseguendo poi con l’analisi dei paragrafi dedicati alla scuola secondaria di primo grado e in particolare ai traguardi per lo sviluppo delle competenze legate all’educazione motoria al termine di questo ciclo di istruzione, non viene fatta menzione in alcun punto della dimensione emotivo-affettiva. Per quanto concerne l’insegnamento della religione cattolica, solo in riferimento alla scuola dell’infanzia la si menziona quale mezzo per iniziare a manifestare “la propria interiorità, l’immaginazione e le emozioni” (MIUR, 2012, p. 83). Unicamente tra gli obiettivi di apprendimento previsti al termine della scuola primaria inerenti all’educazione artistica e all’immagine si fa riferimento all’elaborare creativamente produzioni personali e autentiche quale mezzo per esprimere sensazioni ed emozioni, mentre tra le funzioni formative esplicitate dalla musica, in particolare in connessione con quella “emotivo-affettiva”, si ha lo sviluppo della riflessione sulla “formalizzazione simbolica delle emozioni” (MIUR, 2012, p. 71) mentre negli obiettivi di apprendimento e nei traguardi per lo sviluppo di competenze

non viene fatta menzione di aspetti formativi analoghi, legati alla sfera emotiva e al potenziale sviluppo di competenze socio-emotive. Si evince quindi come sia rivolta una maggiore attenzione alla sfera emotiva e al fornire strumenti espressivo-comunicativi in relazione alla dimensione affettiva tendenzialmente nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, mentre per la scuola secondaria di primo grado, stando alla lettura delle *Indicazioni Nazionali*, pare non essere ravvisabile una simile sensibilità nella delineazione degli obiettivi di apprendimento e traguardi formativi attesi.

Il 7 novembre 2019 è stato presentato il DDL S. 1601 *Disposizioni in materia di formazione integrata e integrale della persona e di insegnamento dell'“educazione emozionale” nelle scuole di ogni ordine e grado*, seguito a distanza di nemmeno un mese dal DDL S. 1635 *Disposizioni in materia di insegnamento dell'educazione emozionale nelle scuole d'infanzia, primaria e secondaria* ad opera di un maggior numero di firmatari (tra cui i medesimi del DDL S. 1601) in data 3 dicembre 2019, assegnato alla 7° commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali) in sede redigente il 12 maggio 2020 e di cui non è ancora iniziato l'esame⁴. La proposta si ispira alla buona prassi danese della *Klassens tid* (“ora di classe”) e, prendendo le mosse dagli episodi di bullismo, cyberbullismo, violenza di genere e dalla sempre crescente depressione infantile e adolescenziale, erge a strumento di prevenzione e di contrasto a queste problematiche l'educazione emozionale intesa come “processo formativo volto a favorire e ottimizzare una consapevole conoscenza e controllo di sé stessi e delle proprie emozioni in età evolutiva e nell'infanzia”, mezzo tramite il quale imparare a “riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui, saperle gestire”. Le finalità riconosciute a questo nuovo insegnamento sono: “a) favorire e ottimizzare la consapevole conoscenza e il controllo di sé stessi e delle proprie emozioni; b) sviluppare l'intelligenza emotiva quale capacità di riconoscere le proprie emozioni in relazione a quelle di chi ci circonda, gestendo le proprie e imparando a interagire in modo costruttivo con gli altri; c) prevenire comportamenti sociali a rischio, lesivi della dignità della persona, nella sfera privata, etica, religiosa, razziale e con particolare riferimento alla parità di genere”. Analizzando il testo è possibile notare come nel disegno di legge ricorra il concetto di gestione delle proprie emozioni e di

⁴<https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/52590.pdf>
Consultato in data 31/03/2022.

controllo di sé sia quale aspetto considerato attualmente lacunoso a livello sociale in generale e quindi causa della maggior parte delle problematiche sopramenzionate, che quale conseguenza dello stile di vita e degli stimoli – o di una mancanza di quelli adeguati – ai quali i ragazzi sono sottoposti fin da piccoli. Tali finalità sono ritenute in linea con quelli che “dovrebbero essere” gli obiettivi della scuola, come enuncia il disegno di legge, che si dovrebbe porre quale luogo di formazione della persona “sia attraverso l’acquisizione del sapere, sia delle competenze umane e dei valori morali” (DDL S. 1635, 2019, p. 7).

Il disegno di legge prevede l’inserimento dell’educazione emozionale per un’ora alla settimana nelle scuole dell’infanzia e primarie, lasciando invece la definizione di un monte ore indipendente e autonomo nell’ambito delle discipline obbligatorie di indirizzo per la scuola secondaria di primo grado e il biennio della secondaria di secondo grado, anni in cui per il suddetto insegnamento è prevista la formulazione di un giudizio di merito al termine di ogni quadrimestre. Le istituzioni scolastiche sono inoltre sollecitate a rimodulare il Piano dell’offerta formativa e il monte ore dedicato alle materie obbligatorie di ambito giuridico, letterario, filosofico e storico al fine di includere il nuovo insegnamento. È prevista l’individuazione del personale docente adeguatamente formato anche usufruendo delle cattedre di potenziamento già presenti all’interno degli istituti: se il disegno di legge sarà approvato, sarà predisposta una formazione di formatori in ambito universitario da coinvolgere nelle attività di formazione e aggiornamento del personale docente della scuola primaria e di quello individuato per l’educazione emozionale all’interno del corpo docente della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Le emozioni sono definite essere alla base della costruzione delle relazioni sociali e pertanto è necessaria la collaborazione con gli educatori e le famiglie, e in generale tutti gli adulti che si relazionano con i più giovani: è prevista la programmazione di occasioni di incontro extracurricolare con tali figure adulte di riferimento, come seminari informativi e colloqui individuali o di coppia, in particolare per quanto concerne la scuola dell’infanzia e la primaria (DDL S. 1635, 2019). Il testo del disegno di legge fornisce anche indicazioni di massima circa l’impostazione dei percorsi di educazione emozionale, diverse in base alla fase di crescita in cui si trovano bambini e ragazzi: per la scuola dell’infanzia e primaria è prevista “la realizzazione di un progetto di sviluppo del bambino che miri all’acquisto di maggiore responsabilità, sicurezza, simpatia e socievolezza e all’elaborazione di

strategie per la risoluzione di problemi interpersonali, relazionali e di gestione del conflitto”; per la secondaria di primo grado si prospetta l’implementazione di un “progetto di sviluppo in età evolutiva sullo sviluppo delle abilità emozionali, cognitive e comportamentali, verbali e non verbali”; infine, per il biennio della scuola secondaria di secondo grado si propone “l’attuazione di un programma per la promozione dello sviluppo interpersonale e per la promozione e il miglioramento della coscienza sociale e per la risoluzione creativa dei conflitti” (DDL S. 1635, 2019, p. 8).

Più recentemente, il 13 novembre 2020, è stata presentata alla Camera la proposta di legge *Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell’educazione all’intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado* (DDL C. 2782) di cui non è ancora iniziato l’esame. La suddetta proposta di legge, analogamente alle precedenti propone l’introduzione in via sperimentale per un triennio a partire dall’anno scolastico 2021/2022 dell’ora curricolare di intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado. Questa viene concepita nella forma di un’“innovativa pratica didattica” volta a far sviluppare in bambini e ragazzi “specifiche abilità e competenze, come la flessibilità cognitiva, la creatività, l’attitudine alla risoluzione di problemi, la capacità di giudizio, il pensiero critico, l’autonomia, l’ascolto, il dialogo e la capacità di interazione” (DDL C. 2782, p. 4). L’attuazione della proposta di legge non prevede alcuna modifica del personale scolastico poiché consiste solamente “in una modalità diversa di fare lezione per almeno un’ora alla settimana”. Per i docenti è prevista una formazione *in itinere* articolata su un minimo di 25 ore annuali per ognuno dei tre anni nel corso dei quali sarà implementata la sperimentazione.

In ultimo, va certamente menzionato il DDL S. 2493 *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l’introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*, ex proposta di legge C. 2372 presentata alla Camera il 6 febbraio 2020, che risulta essere l’unica tra tutte quelle illustrate fin ora ad aver ottenuto in tempi recentissimi – l’11 gennaio 2022 – l’approvazione da parte della Camera, per giunta con favore unanime approdando quindi al Senato, mentre le altre proposte di legge ad oggi, risultano ancora in attesa di un primo esame o dalla Camera o dal Senato.

Le finalità del disegno di legge esprimono la volontà di integrare saperi disciplinari e abilità fondamentali in un’ottica preventiva rispetto a problematiche quali l’analfabetismo funzionale, la povertà educativa e la dispersione scolastica. Lo sviluppo delle competenze non cognitive è considerato quale parte delle attività educative e

didattiche scolastiche e proprio all'interno di queste è previsto che venga favorito, riprendendo il concetto di “*embedded*” legato all'educazione socio-emotiva, così come sarà illustrato nei prossimi paragrafi dedicati ai vari *framework* per le competenze socio-emotive, che manifestano la necessità di un'integrazione delle iniziative rivolte al sostegno allo sviluppo di tali competenze nel curriculum disciplinare e quindi nelle attività educative e didattiche proposte nonché nelle pratiche quotidiane. Si tratta di una prospettiva differente rispetto a quella che fa da sfondo sia al DDL C. 2782 sia al DDL S. 1635 che prevedeva invece tempi e spazi (un'ora alla settimana) dedicati unicamente all'educazione emozionale, concepandola quindi come una cosa a sé, senza soluzione di continuità con la didattica e le attività disciplinari e conferendole così carattere di straordinarietà. Il disegno di legge prevede una sperimentazione nazionale per la durata di un triennio a partire dall'anno scolastico 2022/2023 estesa alle scuole di ogni ordine e grado volta ad identificare quali competenze non cognitive incidono maggiormente sul successo formativo di bambini e ragazzi; individuare le buone prassi legate alle modalità di insegnamento che favoriscono lo sviluppo delle competenze non cognitive e gli strumenti e i criteri che ne consentono la rilevazione e valutazione; identificare percorsi formativi innovativi che prevedano l'impiego di metodologie didattiche a sostegno del recupero motivazionale degli studenti per il contrasto della dispersione scolastica e infine verificare quali effetti lo sviluppo di competenze non cognitive può avere sul successo formativo, la riduzione della dispersione scolastica e la povertà educativa (DDL S. 2493). Nel testo si precisa che la sperimentazione verrebbe condotta sulla base dei progetti presentati dalle singole istituzioni scolastiche o da reti di queste e verrebbe accompagnata da un Piano straordinario di azioni formative di durata triennale rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, organizzata dal Ministero dell'istruzione insieme con INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa), le università e gli enti accreditati per la formazione. Il disegno di legge non fornisce indicazioni precise circa le modalità di implementazione della sperimentazione né suggerimenti inerenti direttamente allo sviluppo di competenze non cognitive: si dichiara infatti che solo al termine del triennio saranno elaborate da parte del Ministro dell'istruzione delle linee guida per lo sviluppo delle competenze non cognitive redatte sulla base dei risultati della sperimentazione nazionale, comprendenti anche la definizione di precisi traguardi per

lo sviluppo di competenze e obiettivi specifici di apprendimento, coerentemente con le *Indicazioni Nazionali* (DDL S. 2493).

Il fatto che negli ultimi anni siano state avanzate diverse proposte di legge orientate allo sviluppo delle competenze socio-emotive e all'introduzione dell'educazione socio-emotiva in ambiente scolastico testimonia un'aumentata consapevolezza circa la necessità, supportata da evidenze scientifiche come precedentemente illustrato nel presente capitolo, di rendere questi aspetti parte integrante della formazione dell'individuo, non relegandoli necessariamente a una posizione di subalternità nei confronti delle competenze cognitive. Se questo disegno di legge dovesse essere approvato costituirebbe un grande passo in avanti nel rendere la scuola una vera e propria agenzia educativa e formativa, ufficialmente preposta non solo all'istruzione ma anche all'educazione delle nuove generazioni, incentrata a tutti gli effetti anche su quell'"insegnare a essere" di cui si fa menzione nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, p. 10).

1.4.3 Competenze socio-emotive: cornici teoriche di riferimento

Sin ora sono state prese in esame le caratteristiche principali delle competenze socio-emotive e sono state messe in luce le ragioni, supportate da chiara evidenza scientifica, per le quali non è più possibile trascurare questi aspetti se ci si occupa di educazione e di formazione di bambini e ragazzi. Ma quali sono le competenze socio-emotive e come vengono presentate nella letteratura internazionale? Sono diversi gli autori e le cornici teoriche di riferimento che riassumono, definiscono e organizzano le competenze socio-emotive. Come sarà possibile notare, vi sono numerose ricorrenze e riformulazioni di concetti che molto spesso sono i medesimi, con *framework* che presentano le stesse competenze, talvolta arricchite nella loro descrizione o inserite in schematizzazioni più ampie con elementi differenti ma sostanzialmente molto simili tra loro. Sarà presentata *in primis* la cornice teorica di riferimento più conosciuta a livello internazionale, quella proposta dal CASEL, per poi proseguire con i due principali *framework* inerenti allo sviluppo delle competenze socio-emotive presentati in due importanti pubblicazioni a livello europeo, ovvero il modello di SEE elaborato da Cefai e colleghi e presentato nel report analitico *Strengthening social and emotional education as a curricular area across the EU* e il più recente *LifeComp* (di cui si è già

accennato) redatto da Sala e colleghi, entrambi pubblicati per conto della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea.

CASEL Core Competency wheel

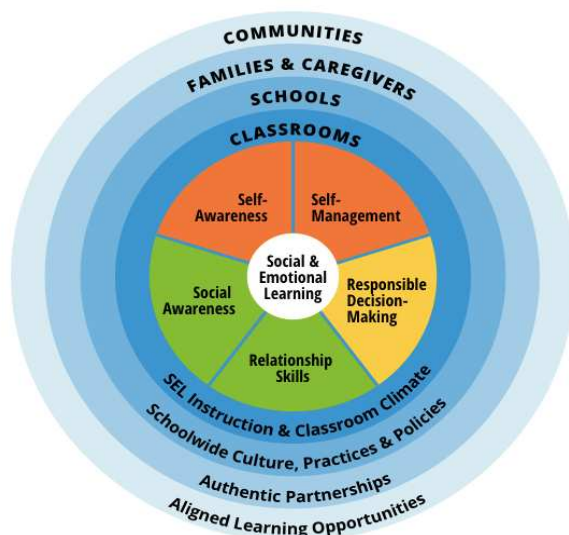


Figura 3: CASEL's Wheel

Fonte: <https://case1.org/casel-sel-framework-11-2020/>

È opportuno partire descrivendo il framework proposto dal *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, probabilmente il più noto a livello internazionale e riassunto nella loro celebre *CASEL Core Competency wheel*. Il presente framework comprende 5 ampie aree di competenza – cognitive, affettive e comportamentali – interrelate fra loro (CASEL, 2015, 2020).

Esse possono essere insegnate e applicate in diversi stadi dello sviluppo umano, dall'infanzia all'età adulta, e, a quanto sottolineano gli autori, in contesti culturali differenti⁵. Tali aree di competenza delineano le conoscenze che gli studenti

⁵ Ricordo, come riportato precedentemente, che una delle criticità espresse da Cefai e colleghi (Cefai et al., 2018) concerne la cieca applicazione di cornici teoriche di riferimento sviluppate in ambito statunitense in altri contesti culturali, con particolare riferimento proprio alla presente. Gli autori sottolineano l'importanza di mantenere una certa sensibilità e consapevolezza circa i fattori

dovrebbero possedere o ciò che dovrebbero saper fare per favorire il successo scolastico; la partecipazione a livello civico e scolastico; la salute, il benessere, e una carriera soddisfacente (CASEL, 2020).

Le cinque aree di competenza sono: l'area della consapevolezza di sé (*self-awareness*), che comprende le abilità inerenti alla comprensione delle proprie emozioni, pensieri e valori e come questi influenzano il proprio comportamento nei diversi contesti; quella dell'autoregolazione o della gestione di sé (*self-management*) che fa riferimento alle abilità relative alla gestione e regolazione delle proprie emozioni, pensieri e comportamenti in modo efficace in differenti situazioni per il raggiungimento di obiettivi e la realizzazione delle proprie aspirazioni; la consapevolezza sociale (*social-awareness*), che concerne la capacità di comprendere le prospettive altrui ed empatizzare con le altre persone anche se provenienti da culture e contesti differenti; l'area inerente alle abilità relazionali (*relationship skills*) ovvero la capacità di mantenere relazioni sane e rapporti solidali con gli altri, spostandosi in modo efficace in diversi ambienti con persone e gruppi dalle esigenze sociali e culturali differenti; infine vi è l'area dedicata alla capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision-making*) che comprende le abilità di effettuare scelte attente e costruttive rispetto al proprio comportamento e alle interazioni sociali nelle varie situazioni, prendendo in considerazione standard etici, questioni inerenti la sicurezza propria e altrui e valutare gli eventuali benefici e conseguenze delle azioni sul benessere personale, sociale e collettivo (CASEL, 2020; Oberle et al., 2016; Weissberg et al., 2015).

Osservando l'immagine riportata sopra, si può notare come i colori diversi indichino delle dimensioni diverse alle quali sono legate le aree di competenza: in arancione, la consapevolezza di sé e l'autoregolazione concernono l'area individuale; in verde, la consapevolezza sociale e le abilità relazionali hanno a che vedere con la dimensione sociale, e infine, in giallo, è rappresentata l'area legata alla dimensione cognitiva ma che riprende elementi propri delle altre aree. Venendo poi ai cerchi concentrici dalle sfumature di blu differenti che racchiudono le 5 aree di competenza, essi fanno riferimento ai vari livelli ai quali gli interventi di educazione socio-emotiva vengono attuati, alle modalità e ai mezzi di implementazione e agli attori in gioco. Il

socioculturali e gli elementi contestuali che intervengono nelle singole realtà educative, alle quali gli interventi di educazione socio-emotiva e le rispettive cornici di riferimento devono adattarsi.

framework proposto dal CASEL assume un approccio sistemico che mette in risalto l'importanza di stabilire ambienti di apprendimento equi e coordinare pratiche all'interno dei vari contesti chiave per migliorare e potenziare l'apprendimento socio-emotivo e scolastico di tutti gli studenti (CASEL, 2020). Ciò si basa sull'assunto che il metodo più efficace per l'implementazione dell'apprendimento socio-emotivo sia quello di integrarlo nel curriculum disciplinare anche tramite insegnamenti mirati; nella cultura, nelle pratiche e nelle politiche scolastiche e, a livello più ampio, attraverso una continua collaborazione con le famiglie e le organizzazioni che operano sul territorio (CASEL, 2020). Si tratta infatti di combinare due serie di strategie diverse tra loro. La prima comprende l'insegnare a processare, integrare, applicare selettivamente e strategicamente abilità socio emotive in modi mirati e appropriati da un punto di vista culturale, contestuale ed evolutivo: attraverso un tale insegnamento sistematico, le competenze socio-emotive possono essere apprese, modellate, allenate e applicate a situazioni diverse, in modo tale che gli studenti ne possono attingere dal momento che esse diventano parte del loro bagaglio comportamentale quotidiano (Durlak et al., 2011). La seconda è incentrata sul predisporre un ambiente di apprendimento sicuro, di supporto, con iniziative nelle quali coinvolgere i pari e le famiglie, migliori pratiche di insegnamento e di gestione della classe e attività a cui far partecipare l'intero istituto finalizzate al creare senso di appartenenza alla comunità scolastica (Durlak et al., 2011). Una tale concertazione di attori anche esterni alla scuola ognuno con il suo ruolo legato al proprio contesto di riferimento dovrebbe promuovere l'espressione di sé, l'agentività e il coinvolgimento dei ragazzi; dovrebbe favorire la presenza di un clima di classe e scolastico supportante per i singoli e un approccio positivo alla disciplina; incrementare le competenze socio-emotive degli adulti e stabilire un'autentica collaborazione con le famiglie e con il territorio/la comunità.

Durlak e colleghi – tra cui il Prof. Weissberg, membro fondatore del CASEL – nella loro nota meta-analisi di interventi scolastici inerenti all'apprendimento socio-emotivo, nel descrivere le competenze socio-emotive riprendono il *framework* appena presentato evidenziando come il padroneggiare le competenze socio-emotive porti nel tempo a una progressione nello sviluppo che a sua volta conduce a un cambiamento fondamentale, ovvero il passaggio dall'essere controllati principalmente da fattori esterni all'agire sempre più secondo valori e credenze interiorizzate, mossi da attenzione e interesse nei confronti delle altre persone, prendendo valide decisioni e

assumendosi la responsabilità delle proprie scelte e dei propri comportamenti (Durlak et al., 2011). Emerge quindi in modo netto come le competenze socio-emotive ricoprono un ruolo centrale nello sviluppo dell'autoregolazione e quindi dell'autodisciplina (Bear, 2010; Osher et al., 2010).

Social and Emotional Education (Cefai et al., 2018)

Il *framework* proposto da Cefai e colleghi (Cefai et al., 2018) riprende l'impostazione proposta dal CASEL e si articola su due ampi ambiti di competenze: le competenze intrapersonali, riguardanti il sé, necessarie all'individuo per "funzionare" complessivamente in modo efficace; e quelle interpersonali, ovvero quelle che consentono di interagire con successo con le altre persone (Domitrovich et al., 2017). Ognuna di queste possiede a sua volta due dimensioni, una legata alla consapevolezza (*awareness*) e l'altra alla gestione (*management*). Il framework è quindi composto da 4 categorie di competenze: consapevolezza di sé (*self-awareness*), gestione di sé o autoregolazione (*self-management*), consapevolezza sociale (*social awareness*) e gestione della dimensione sociale (*social-management*). Gli autori incorporano alla categoria relativa alla gestione di sé/autoregolazione due nuove dimensioni sulla base di quanto messo in evidenza dalla letteratura, ovvero le *resilience skills* e le abilità orientate all'apprendimento scolastico (Cefai et al., 2018).

	SELF	SOCIAL
AWARENESS	I am... Knowledgeable SELF CONFIDENCE	I care... Caring EMPATHY
MANAGEMENT	I can... Capable SELF CONTROL AND SELF MOTIVATION	I will... Responsible INFLUENCE

Figura 4: Tabella delle competenze socio-emotive

Fonte: Cefai et al., 2018, p. 44

Volendo entrare più nello specifico in merito alle competenze comprese nelle quattro categorie sopraelencate, vediamo come gli autori delineano il contenuto di queste ultime, una per una. La consapevolezza di sé include la capacità di riconoscere e dare un nome alle proprie emozioni; il saper descrivere i propri interessi e i propri

valori; l'essere in grado di stabilire con accuratezza quali siano le proprie potenzialità e i propri limiti, utilizzando i punti di forza per compensare e ovviare a questi elevando al massimo il proprio potenziale; il possedere una salda autostima, senso di autoefficacia, capacità di autodeterminazione; il conservare una visione positiva e fiduciosa del futuro, saper guardare alla propria esperienza di apprendimento e alla vita in generale con ottimismo, dando senso e scopo alla propria vita (Cefai et al., 2018).

Come anticipato, la categoria dedicata all'autoregolazione è la più articolata ed estesa del *framework* ed è suddivisa ulteriormente in 4 serie di competenze. La prima è dedicata alla gestione delle emozioni, alla loro espressione e alla *mindfulness* e comprende il saper gestire le emozioni e i pensieri negativi; il riconoscimento delle emozioni positive e lo sviluppo di un'attenzione consapevole su di sé, sugli altri e sull'ambiente circostante tramite la focalizzazione della propria attenzione su particolari aspetti. Il secondo cluster di competenze è relativo al saper stabilire obiettivi e auto monitorarsi nel perseguimento degli stessi; alle capacità di *problem solving* e *decision making* che implicano un'attenta analisi delle situazioni e dei fattori che influenzano le decisioni e il saper generare, implementare e valutare soluzioni positive e appropriate ai problemi. Un terzo concerne la resilienza nel superare le difficoltà e gli ostacoli proseguendo con successo e include la determinazione, la persistenza, la motivazione verso un dato scopo, l'autocontrollo, la speranza e un dialogo interiore positivo. Infine, la quarta serie di competenze comprende l'impegno volto al successo e all'ottenimento di buoni risultati in particolare per quanto riguarda le sfide educative – quindi il sapersi auto motivare, porre degli obiettivi, autoregolarsi ed essere perseveranti e competenti nella risoluzione dei problemi – e il possedere buone abilità metacognitive, nello specifico essere in grado di riflettere criticamente sull'apprendimento e sul ragionamento stesso, apprendere nozioni relative all'apprendimento (*learning about learning*) e migliorare la propria capacità di pensare (Cefai et al., 2018).

Proseguendo nella descrizione delle categorie di competenze così come delineate nel presente *framework*, troviamo la categoria dedicata alla consapevolezza sociale: essa ha a che vedere con la capacità di assumere una prospettiva diversa dalla propria ed empatizzare con le altre persone; saper riconoscere ed apprezzare la diversità, le somiglianze e le differenze culturali e sociali sia individuali che di gruppo e favorire l'inclusione sociale; individuare e utilizzare in maniera opportuna e appropriata all'età le risorse presenti nel contesto familiare, scolastico e nel territorio; manifestare valori

e comportamenti prosociali, come l'onestà, il rispetto per i diritti degli altri, il supportare e il sentirsi responsabili del benessere altrui e l'aver cura e rispetto dell'ambiente fisico.

In ultimo viene presentata la categoria dedicata alla gestione della dimensione sociale. Essa concerne l'essere in grado di mantenere relazioni sane e gratificanti con persone singole e con gruppi di individui basate sulla collaborazione e sulla cooperazione; il saper comunicare ed esprimersi in modo efficace con scambi positivi nelle relazioni con gli altri utilizzando abilità verbali e non verbali; possedere capacità di leadership, motivare gli altri, negoziare le proprie posizioni, favorire il lavoro di gruppo e il prendere decisioni; l'essere in grado di resistere e contrastare la pressione sociale inappropriata; il saper prevenire, gestire e risolvere costruttivamente le situazioni di conflitto interpersonale; l'essere in grado di chiedere e fornire aiuto quando necessario ed infine manifestare un comportamento etico e prendere decisioni responsabilmente nei diversi contesti, tenendo in considerazione i bisogni e i diritti degli altri nel proprio comportamento e nell'operare le proprie scelte (Cefai et al., 2018, p. 45-46). È possibile constatare come, seppure con una differente articolazione, vi siano diversi punti comuni tra il presente *framework* di competenze e quello elaborato e proposto dal CASEL dal quale si discosta appena e di come in entrambi i casi si tratti di competenze interrelate, interconnesse fra loro: esse sono infatti funzionali allo sviluppo reciproco e non possono sussistere senza che tutte le altre siano presenti. Basti pensare banalmente alla gestione e regolazione delle emozioni: come sarebbe possibile conseguirla con successo se non si è in grado prima di riconoscere e dare un nome alle stesse e poi attuare una scelta di comportamento adattivo e adeguato alla situazione e al contesto, nonché socialmente appropriato?

Tornando al *framework* che si sta presentando, il lavoro di Cefai e colleghi propone l'integrazione dell'educazione socio-emotiva all'interno dei curricula scolastici europei come area di fondamentale importanza e interesse da prendere in considerazione nell'educazione delle nuove generazioni. Il *framework* proposto nel report prevede che i curricula siano volti a uno sviluppo equilibrato delle competenze intrapersonali e quelle interpersonali grazie a veri e propri insegnamenti incentrati sulle competenze socio-emotive (*regular instruction in SEE*), che siano supportati da attività interdisciplinari, dal clima di classe e da un approccio globale a livello scolastico (*whole-school approach*).



Figura 5: “SEE implementation framework”

Fonte: (Cefai et al., 2018, p. 10)

Per l’implementazione dell’educazione socio-emotiva vanno tenute in considerazione le 8 componenti chiave individuate dagli autori del *framework* sulla base dell’analisi della letteratura e che possono essere osservate schematicamente in figura 4, e presentate all’interno del report in un’immagine (figura 5) che ricorda la *wheel of competencies* del CASEL e che vede al centro le competenze intra- e interpersonali (Cefai et al., 2018, p. 10).

La prima componente chiave è il curriculum (*curriculum*): è possibile per bambini e ragazzi sviluppare competenze socio-emotive attraverso un apprendimento esperienziale basato sulle competenze se vi è dedicato sufficiente tempo all’interno del curriculum scolastico e la definizione degli obiettivi è chiara. Inoltre, è necessario che gli insegnanti siano formati adeguatamente e supportati nell’implementazione di percorsi di educazione socio-emotiva sia a livello disciplinare che interdisciplinare. Viene poi sottolineato come l’educazione socio-emotiva vada accompagnata da un clima positivo (*climate*) sia a livello di classe che di istituto e come un intervento precoce (*early intervention*) in tal senso nei primi anni di scuola sia maggiormente efficace e correlato a esiti positivi in adolescenza e in età adulta. Sono da prevedere e inserire nella programmazione educativa interventi mirati (*targeted interventions*) rivolti a studenti a rischio o in difficoltà o che si trovano a vivere situazioni dalla complessa problematicità. Nella progettazione, messa in atto e valutazione delle iniziative

concernenti l'educazione socio-emotiva è da incoraggiare la partecipazione attiva degli studenti, le cui voci e prospettive vanno ascoltate (*student voice*).

Un altro degli elementi chiave per l'implementazione dell'educazione socio-emotiva secondo un approccio globale che punti al coinvolgimento dell'intero istituto consiste nelle competenze socio-emotive degli stessi insegnanti e dei membri dello staff scolastico insieme alla loro salute e al benessere personale (*staff competence and wellbeing*). Affinché l'educazione socio-emotiva sia efficace, è necessario per la scuola avvalersi dell'attiva collaborazione e della formazione di genitori e famiglie (*parental engagement and education*) promosse e agevolate da un approccio dal basso che li renda protagonisti consapevoli delle iniziative educative orientate allo sviluppo delle competenze socio-emotive in bambini e ragazzi. Infine, le ultime due componenti chiave da considerare nell'attuazione di percorsi di educazione socio-emotiva sono osservabili nello schema nell'anello esterno che racchiude gli elementi appena descritti e consistono nel mantenere qualità nell'implementazione (*quality implementation*) e nell'adattamento (*quality adaptation*) degli interventi educativi: è opportuno infatti investire in un'adeguata formazione degli insegnanti sia a livello universitario, prima che questi entrino in servizio, che continua, *in itinere*, poi; sono necessari anche una buona programmazione e il poter disporre di risorse finanziarie e umane adeguate e, in ultimo ma non per importanza, fare in modo che i programmi di educazione socio-emotiva siano sensibili e che rispettino le caratteristiche del particolare ambiente scolastico nel quale vengono messi in atto, i bisogni e interessi degli studenti, le diversità linguistiche, culturali e di vario genere presenti nel contesto (Cefai et al., 2018). I programmi e gli interventi di educazione socio-emotiva sviluppati in contesti e culture altre necessitano di essere adattati alle peculiarità e ai bisogni della realtà nella quale vengono traslate mantenendo però la propria qualità, risiedente in questo caso nell'equilibrio tra il preservare la struttura e le caratteristiche del singolo intervento o programma e fare in modo che allo stesso tempo esso risponda alle necessità nel nuovo contesto di applicazione (Cefai et al., 2018). Un modo per rendere più agevole e meno brusco il processo di implementazione quando si tratta di presentare e introdurre iniziative nuove di questo tipo è quello di integrare nell'educazione socio-emotiva le buone prassi già esistenti e già messe in atto nel contesto, altra ragione per la quale si rende necessaria la partecipazione attiva di studenti e genitori oltre che gli insegnanti.

“LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”

Come già accennato nel paragrafo 1.4.2, nel 2020 il Joint Research Centre ha pubblicato per conto della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea (DG EAC) *LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al., 2020), documento atto a stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune per la rappresentazione delle competenze “personale, sociale e capacità di imparare ad imparare” introdotta quale una delle competenze chiave per l’apprendimento permanente dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018. Tali competenze sono presentate nel *framework* in modo concreto rendendole trasmissibili, integrabili all’interno dei curricoli scolastici e quindi introducibili nella formazione in aula e concernono gli elementi identificati spesso nella letteratura internazionale come *21st century skills*, *life skills*, *socio-emotional skills*, *soft skills* o *transversal skills* (Sala et al., 2020, p. 7).

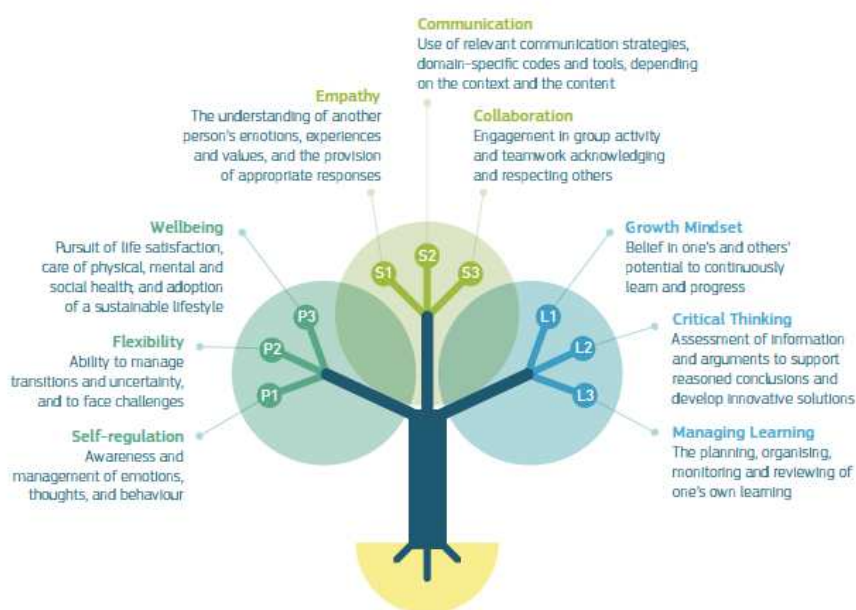


Figura 6: “LifeComp at a glance” (Sala et al., 2020, p. 9)

Il modello concettuale della “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare” osservabile in figura 6 e ripreso direttamente dal documento in questione è articolato sulla base di 3 aree, appunto quella personale (P), quella sociale (S) e quella relativa alla capacità di imparare ad imparare (L). Ognuna di queste aree è composta a

sua volta da 3 competenze, delineate sulla base di 3 descrittori, uno relativo alla consapevolezza, uno alla comprensione e uno all'azione (*awareness, understanding, action*). Gli autori hanno utilizzato la metafora dell'albero rappresentato con radici ben evidenti e con ramificazioni dai colori che si sovrappongono tra loro a sottolineare le prime la connessione con il contesto socioculturale di provenienza e le persone che ne fanno parte e i secondi l'interdipendenza dinamica delle varie competenze nello sviluppo dell'individuo (Sala et al., 2020). Anche nel presente *framework* è possibile riscontrare molti degli elementi di fondo sui quali sono stati articolati i *framework* presentati in precedenza, mostrando come, pur variando in modo più o meno evidente le descrizioni delle singole competenze, vi sia una base comune sostanzialmente invariata: si può evincere come anche qui vi sia un'area che si rifà alle competenze intrapersonali (*personal*), una a quelle interpersonali (*social*) e una terza più a competenze di ordine cognitivo e metacognitivo (in questo caso *learning to learn*).

L'area relativa alle competenze qui denominate "personali" include l'autoregolazione ovvero l'aver consapevolezza, saper esprimere e gestire le proprie emozioni, i propri pensieri e comportamenti, mantenendo e coltivando ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e motivazione tali da sostenere il proprio agire e l'apprendimento; la flessibilità, cioè la capacità di gestire i cambiamenti a livello personale, contestuale, in ambito scolastico e lavorativo; l'incertezza e le sfide che ne derivano adottando nuove soluzioni, idee e strumenti funzionali all'adattamento alle diverse circostanze; e, infine, il benessere, inteso come il perseguimento della soddisfazione nella vita avendo consapevolezza del fatto che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e sociali e i fattori ambientali hanno ricadute sul benessere e sulla salute fisica e mentale, aspetti di cui è necessario prendersi cura cercando per sé e offrendo agli altri supporto e adottando uno stile di vita sostenibile.

L'area dedicata alle competenze "sociali" include: l'empatia, descritta come il prendere consapevolezza, il comprendere e l'essere responsivi alle esperienze ed emozioni altrui, l'essere in grado di assumere la prospettiva degli altri e il rendersi conto che l'appartenere a dati gruppi influenza gli atteggiamenti delle persone; le abilità comunicative, articolate sulla consapevolezza che a ogni contesto corrispondono determinate strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti, e quindi sul saper adattare questi elementi ai diversi contesti socioculturali in cui ci si trova per poter così avere interazioni efficaci e riuscire a comprendere e partecipare alle

conversazioni ivi in atto ascoltando gli altri ed esprimendosi con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità; la collaborazione, ovvero il saper prendere parte ad attività di gruppo con l'intenzione di contribuire al bene comune e la consapevolezza che gli altri abbiano visioni differenti dalle proprie, mantenendo saldo il rispetto reciproco, gestendo i conflitti e negoziando nelle situazioni in cui vi è divergenza di opinioni incoraggiando l'espressione dei diversi punti di vista da parte dei partecipanti e, infine, adoperandosi affinché vi sia un'equa distribuzione dei compiti e delle responsabilità tra i vari componenti del gruppo.

In ultimo vi è l'area dedicata alla capacità di imparare ad imparare (*learning to learn*). La prima componente di quest'area è la mentalità orientata alla crescita che si esplica nell'aver consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendimento, miglioramento e realizzazione grazie all'impegno e alla dedizione; nel comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura mentale, curiosità e determinazione e sul saper riflettere sui riscontri che giungono da parte delle altre persone sia in merito a esperienze positive che negative con il fine di continuare ad accrescere il proprio potenziale. La seconda è il pensiero critico, che consiste nell'aver consapevolezza delle possibili distorsioni nei dati e dei propri limiti personali e preconcetti mentre si raccolgono informazioni o idee valide e affidabili da fonti differenti e attendibili; il saperle poi porre a confronto, analizzare, valutare, riportare sinteticamente per trarne conclusioni logiche e utilizzarli infine in modo creativo combinando concetti e informazioni tra loro nella risoluzione di problemi. La terza e ultima concerne la gestione dell'apprendimento, la consapevolezza dei propri interessi, delle strategie di studio preferite, dei propri bisogni e della necessità di un eventuale supporto; la pianificazione di obiettivi di apprendimento, l'implementazione di strategie e processi, la messa in campo di risorse e l'organizzazione; infine il monitoraggio e la revisione del proprio processo di apprendimento, il saper riflettere e valutare gli scopi, i processi e il risultato del proprio apprendimento, indagare la costruzione della conoscenza e stabilire relazioni tra concetti e informazioni di ambito diverso (Sala et al., 2020).

1.5 L'autoregolazione emotiva e comportamentale

1.5.1 Definizione e caratteristiche

Quando si fa riferimento alla capacità dell'individuo di gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento, ci si apre all'orizzonte della letteratura afferente principalmente all'ambito psicologico e delle neuroscienze inerente all'autoregolazione in generale e alla regolazione emotiva in particolare, compresa nel primo costrutto. Nelle prossime pagine si provvederà a delineare le caratteristiche dei presenti costrutti e sarà sottolineata l'importanza e il ruolo che essi rivestono nella vita umana e quali atteggiamenti e stili educativi degli adulti educanti favoriscono l'acquisizione della capacità di autoregolazione in bambini e ragazzi, con particolare *focus* sul periodo adolescenziale.

Prima di affrontare il tema dell'autoregolazione, è necessario effettuare una concisa premessa per precisare come in letteratura molto di ciò che concerne tale costrutto cade sotto l'etichetta di “controllo degli impulsi” (*impulse control*). Come mettono in luce Baumeister e colleghi, potrebbe però trattarsi di una denominazione impropria dal momento che una persona che possiede una buona capacità di controllare gli impulsi in realtà non controlla l'impulso in sé quanto più il comportamento che ne seguirebbe (Baumeister et al., 2007). L'analisi della letteratura si è quindi focalizzata sui contributi che utilizzavano i termini “autoregolazione” e “regolazione emotiva”.

In molte situazioni della vita di tutti i giorni le persone sono allo stesso tempo impegnate nell'autoregolazione dell'azione (*self-regulation*) e nella regolazione delle emozioni (*emotion regulation*): l'autoregolazione e la regolazione emotiva sono talmente intrecciate tra loro che è difficile determinare dove una finisce e inizia l'altra (Kooze & Aldao, 2016). L'autoregolazione consiste nella capacità di un individuo di monitorare, valutare, modificare, inibire in modo attivo o passivo il proprio comportamento, le proprie emozioni, i propri pensieri e ragionamenti per raggiungere gli obiettivi personali in conformità con gli standard di comportamento propri della società nella quale egli è inserito (Housman, 2017; Moilanen et al., 2010, 2015; Thompson, 1994). In psicologia il termine “autoregolazione” ha assunto la connotazione di regolazione attuata *dal sé* e non solo di una regolazione *del sé*, e comprende qualsiasi sforzo individuale volto a regolare i propri stati interiori, pensieri, emozioni, impulsi,

esecuzione di compiti e risposte comportamentali (Baumeister et al., 2007; Vohs & Baumeister, 2004). In letteratura, quindi, si parla sia di autoregolazione del comportamento che di regolazione delle emozioni e in generale il termine “autoregolazione” include entrambi gli aspetti e per questo motivo sarà spesso utilizzato nel presente elaborato per indicare entrambi. Per Vohs e Baumeister, curatori di importanti contributi in questo campo di studio (Vohs & Baumeister, 2004, 2016), il termine autoregolazione si riferisce ai vari processi mediante i quali la psiche umana esercita un controllo sulle sue funzioni, stati e processi interiori e risulta essenziale nel trasformare la natura animale interiore in un essere umano civilizzato. Gli autori inoltre utilizzano indistintamente il termine “autoregolazione” e “autocontrollo” in quanto ritengono che la parola “regolazione” comprenda al suo interno la nozione di “controllo”. In questo senso, l'autoregolazione si riferisce all'esercizio del controllo su sé stessi, specialmente per quanto concerne l'allineamento del sé con standard prescelti (Vohs & Baumeister, 2004).

Va menzionato come il concetto di autoregolazione trovi ampio spazio e applicazione nella cornice della teoria socio-cognitiva elaborata da Albert Bandura: l'individuo ha il potere di influenzare sostanzialmente il proprio funzionamento psicosociale esercitando un controllo sul proprio comportamento e sull'ambiente circostante tale da assicurare il verificarsi di determinati risultati auspicati piuttosto che di altri non voluti (Bandura, 1997). L'autore afferma che il comportamento umano non può essere compreso appieno se non si superano le concezioni dissonanti che lo vedono le une unicamente quale prodotto di fattori socio-strutturali e le altre quale mero risultato di fattori psicologici. Il comportamento umano secondo tale prospettiva è risultato dell'integrazione tra fattori socio-strutturali e fattori psicologici, il sé è quindi sì socialmente costruito, ma attraverso l'esercizio dell'autoregolazione gli individui sono artefici di ciò che fanno e ciò che diventano (Bandura, 1997). Se il comportamento umano fosse regolato solamente da fattori esterni e le azioni venissero quindi intraprese solo in previsione di premi o punizioni, le persone si comporterebbero come “banderuole al vento” (*weathervanes*) (Bandura, 1991, p. 249; 1997, p. 22) e sarebbero totalmente in balia delle influenze che il contesto sociale ha su di loro. In verità gli individui sono dotati della capacità di autoriflessione e di reazione ai propri stati emotivi e cognitivi che consente loro di esercitare un certo grado di controllo sui propri processi mentali, sui propri sentimenti, sulle proprie

motivazioni e azioni (Bandura, 1991). Nell'orientare il proprio sé, gli individui adottano degli standard personali di comportamento ai quali aderire, che guidano, motivano e regolano preventivamente le azioni: il funzionamento umano, pertanto, è regolato da un'interazione tra influenze sia esterne che auto-generate dal sé. L'autoregolazione si esplica attraverso una serie di funzioni secondarie che necessitano di essere sviluppate e attivate perché si attui un cambiamento auto-diretto, di cui le tre principali sono: il monitoraggio del proprio comportamento, di ciò che lo determina e dei suoi effetti; la valutazione del proprio comportamento in relazione agli standard personali e alle circostanze ambientali; la reazione ai propri stati emotivi (Bandura, 1991).

La rilevanza pratica dell'autoregolazione si esplica nel profondo e significativo impatto che essa esercita nella vita quotidiana delle persone. Molti dei problemi personali e sociali che affliggono sia adolescenti che adulti sono legati a scarse capacità di autoregolazione (Baumeister et al., 2007; Trentacosta & Shaw, 2009; Vohs & Baumeister, 2004): di ciò costituiscono un esempio fenomeni che vanno dallo scarso rendimento e abbandono scolastico alla violenza e dipendenza da sostanze e problemi di salute che potrebbero essere evitati con uno stile di vita sano. L'autoregolazione è infatti fortemente correlata al successo scolastico, alla conoscenza e gestione delle proprie emozioni, al comportamento prosociale, a minor presenza di comportamenti trasgressivi o devianti (Agnieszka Ilendo-Milewska et al., 2018; Bandura et al., 2001; Blair & Diamond, 2008; Denham & Brown, 2010; Farley & Kim-Spoon, 2014; Housman, 2017; Moffitt et al., 2011; Moilanen et al., 2010; Sahranavard et al., 2018; Stifter & Augustine, 2019; Tangney et al., 2004; Vohs & Baumeister, 2004; Wills et al., 2006). Una scarsa capacità di autoregolazione può rendere maggiormente inclini a sperimentare insuccessi dal momento che porta le persone ad avere meno volontà di perseverare anche dinnanzi ai fallimenti, le rende meno in grado di scegliere modalità di prestazione efficaci, di porsi e raggiungere degli obiettivi e di sostenere sforzi per periodi prolungati nel tempo (Baumeister et al., 2007). Fin da piccoli, infatti, la presenza della capacità in un bambino di inibire, attivare o modificare volontariamente il proprio comportamento è positivamente correlata alla sua capacità di adattamento e allo sviluppo delle competenze sociali (Eisenberg et al., 2004) e in adolescenza con gli *outcomes* positivi sopramenzionati (Farley & Kim-Spoon, 2014).

All'inizio del contributo abbiamo visto brevemente come le emozioni siano in grado di influenzare l'esperienza, il ragionamento e il comportamento umano. Le

persone provano emozioni quando obiettivi desiderati vengono raggiunti o la cui realizzazione viene contrastata e le emozioni che segnalano il raggiungimento o l'impedimento del conseguimento di un dato obiettivo si comportano da regolatori intrapersonali: quando proviamo emozioni negative vogliamo stare meglio, quando ne proviamo di positive vogliamo continuare a stare bene. Vogliamo mantenere o raggiungere uno stato (emotivo) desiderato ed evitarne uno avverso; vogliamo quindi regolare le nostre emozioni (Denham, 1998a). Secondo Baumeister e colleghi le emozioni costituiscono una categoria importante di risposte incontrollabili: le persone non hanno infatti il potere di generare o far cessare un dato stato emotivo semplicemente grazie alla forza di volontà (Baumeister et al., 2007). Regolare le emozioni in maniera efficace è comunque possibile ma principalmente attraverso strategie indirette. Gli autori fanno l'esempio di una persona arrabbiata: essa può non essere in grado di esercitare un controllo direttamente sull'emozione ma può contribuire a farla scemare distraendosi, distogliendo l'attenzione da questa, rielaborando la questione in modo tale da interpretare la situazione che ha portato a quell'emozione in modo differente, o facendo attività fisica in modo tale da stancarsi così tanto che l'agitazione emotiva cali (Baumeister et al., 2007).

La definizione di regolazione emotiva proposta e adottata da Koole e Aldao (2016) è ampia e inclusiva e assunta come riferimento nel presente contributo: essa infatti comprende la regolazione di tutti i tipi di risposte che sono in un modo o nell'altro dotate di valenza emotiva, da specifiche emozioni come rabbia o paura a stati generali di umore, sentimenti di breve durata presenti solo per una frazione di secondo e stress cronico. Infatti, poiché non rilevante ai fini del presente lavoro, non saranno in questa sede effettuate distinzioni tra costrutti molto simili tra loro che tendono a sovrapporsi a quello di regolazione emotiva (es. gestione di sentimenti, degli stati emotivi, dell'umore etc.). Gli autori sopramenzionati mettono inoltre in evidenza come la regolazione emotiva costituisca per definizione un processo di controllo e come, sotto questo punto di vista, essa faccia parte di una serie più ampia di processi autoregolativi attraverso i quali le persone esercitano una forma di controllo sul proprio comportamento (Koole & Aldao, 2016). Anche per questo motivo, come specificato precedentemente, nel presente testo si utilizzerà in larga misura il termine "autoregolazione" per indicare la capacità di gestire le proprie emozioni e il comportamento ad esse associato.

Hochschild assume un'altra prospettiva nella delineazione di questo processo e utilizza invece il termine "*emotion work*" (Hochschild, 1979) per identificare i tentativi volti alla modifica dell'intensità o della qualità di un sentimento o di un'emozione con la volontà di liberare tale processo dall'accezione di controllo o soppressione delle emozioni. *Emotion work* fa riferimento in modo più ampio all'azione di suscitare o modellare così come anche inibire o reprimere le proprie emozioni e il singolo ne prende consapevolezza quando constata che le sue emozioni non sono adeguate al contesto o alla situazione nella quale si trova, ovvero quando questa non spiega o legittima le emozioni provate (Hochschild, 1979). Hochschild illustra anche tre differenti tecniche di *emotion work*: una cognitiva che consiste nel tentativo di cambiare le proprie rappresentazioni mentali, idee o pensieri al fine di modificare le emozioni a questi associati; una corporea, ovvero cercare di intervenire sui sintomi fisici delle emozioni (come ad esempio cercare di respirare lentamente o tentare di non tremare); e infine una espressiva, costituita dal modificare il comportamento espressivo, i gesti, con l'obiettivo di cambiare il proprio stato interiore (es. cercare di sorridere o di piangere) (Hochschild, 1979).

La regolazione delle emozioni in generale ha lo scopo di limitare l'impatto che queste hanno sia sul comportamento che sull'esperienza, influenzandone la dinamica con il fine di consentire all'individuo di mantenere uno stato di generale benessere soggettivo che gli permetta di generare risposte adattive alle esigenze dell'ambiente, ovvero di affrontare in modo efficace le sfide che la vita quotidiana gli pone dinnanzi (Aldao, 2013; Gross, 1999; Larsen & Prizmic, 2004). In breve, le persone tentano di reindirizzare il flusso spontaneo delle proprie emozioni (Koole & Aldao, 2016). Secondo Gross (1999) la regolazione delle emozioni può essere definita come il processo attraverso cui gli individui influenzano quali emozioni sentono, quando le sentono e come ne fanno esperienza e le esprimono (Gross, 1998, 1999, 2002). Si tratta di un processo che porta ad avviare, evitare, inibire, mantenere o modulare la comparsa, la forma, l'intensità o la durata di stati emotivi interni, di processi fisiologici legati alle emozioni, di obiettivi legati a queste e/o dei comportamenti concomitanti, generalmente in vista del raggiungimento di uno scopo (Eisenberg et al., 2004; Eisenberg & Morris, 2002; Gross, 1998; Larsen & Prizmic, 2004).

La regolazione emotiva costituisce una parte importante della competenza emotiva. L'attivazione emotiva è un qualcosa di inevitabile e vi sono diversi modi per

modulare le emozioni, per minimizzare la loro espressione e l'esperienza emotiva (Denham, 1998). Secondo Denham, è difficile riuscire a cogliere l'essenza della regolazione emotiva dal momento che essa è inscindibile dall'esperire ed esprimere le emozioni ed è in una certa misura connessa alla comprensione delle emozioni (Denham, 1998). L'autrice evidenzia come quando si parla di regolazione emotiva viene posta maggiore enfasi e dedicato maggiore spazio alla regolazione volta a minimizzare o comunque diminuire l'influenza delle emozioni sull'esperienza (*down-regulation of emotions*) rispetto a quella finalizzata a un suo incremento (*up-regulation*) poiché più necessaria nella vita quotidiana, in particolare per quanto concerne le emozioni legate ad esperienze negative (Denham, 1998). La letteratura scientifica in merito suggerisce, infatti, che gli eventi negativi abbiano un maggiore impatto sul benessere individuale rispetto a quelli positivi (Baumeister et al., 2001; Larsen, 2009; Larsen & Prizmic, 2004) e che i primi producano maggiori reazioni emotive e conseguenze per l'individuo rispetto ai secondi (Larsen, 2009). Inoltre, le reazioni emotive negative tendono ad essere più intense e a durare maggiormente nel tempo rispetto a quelle positive e il sistema cognitivo è progettato per dare priorità al processare le informazioni negative rispetto a quelle positive (Larsen & Prizmic, 2004). Basti pensare che per mantenere uno stato di benessere soggettivo, una brutta giornata necessita di essere compensata da due o tre giornate buone (Larsen & Prizmic, 2004). Possedere alti livelli di intelligenza emotiva è ciò che consente all'individuo di adattarsi meglio agli eventi negativi e di giungere ad esiti positivi nella vita nonostante le difficoltà mentre vale il contrario per gli individui con scarsa intelligenza emotiva che, facendo molta più fatica ad adattarsi agli avvenimenti della vita, si trovano di conseguenza ad ottenere risultati in generale peggiori e quindi ulteriori fonti di stress da gestire e alle quali cercare di adattarsi (Larsen & Lerner, 2006). Secondo Denham le componenti chiave della regolazione emotiva comprendono le tre dimensioni dell'esperienza emotiva, ovvero la dimensione emotiva, quella cognitiva e quella comportamentale. La prima è caratterizzata da un'attivazione fisiologica volta al mantenimento della calma; la seconda comprende il riorientamento dell'attenzione e il ragionamento diretto alla risoluzione dei problemi; infine la terza consiste nel modificare le espressioni, i pensieri o i comportamenti connessi all'esperienza emotiva e il prepararsi per un'azione coordinata con il fine del raggiungimento dei propri obiettivi. Ognuna delle fasi dell'esperienza affettiva, ovvero la reazione emotiva

(*emotional arousal*), l'interpretazione cognitiva (*cognitive construal*) e l'azione comportamentale (*behavioral action*), può richiedere di essere modulata e regolata e quindi è parte del processo di regolazione emotiva (Denham, 1998).

Nel descrivere il processo di regolazione delle emozioni, Koole e Aldao (2016) riprendono il modello elaborato da Gross (1998) secondo il quale le emozioni vengono generate in una sequenza composta da 4 fasi, in ognuna delle quali può essere messa in atto la regolazione emotiva. Prima si interviene nel processo di generazione della risposta emotiva, più si risulta essere efficienti ed efficaci nel regolare le proprie emozioni (Koole & Aldao, 2016). Secondo il modello, nella prima fase si ha il verificarsi di una circostanza che innesca una risposta emotiva nell'individuo: se questi ritiene che la propria reazione emotiva sia indesiderata o inopportuna, può provare a muoversi verso un'altra situazione (*situation selection*) mentre nella seconda fase, se la situazione è inevitabile, le persone possono provare a modificare la stessa (*situation modification*). Nella terza gli individui possono prestare o meno attenzione alle caratteristiche della situazione rilevanti dal punto di vista emotivo: a questo punto possono decidere di distogliere l'attenzione dallo stimolo emotivo. Infine, nella quarta fase le persone producono delle valutazioni cognitive della situazione che possono poi portare a una risposta emotiva. In quest'ultimo momento i soggetti possono dedicarsi alla modulazione delle risposte, modificando/manipolando le espressioni fisiologiche, esperienziali o comportamentali delle proprie emozioni, come ad esempio inibire quella che sarebbe la propria espressione emotiva spontanea o controllare la propria respirazione (Koole & Aldao, 2016). Gli autori mettono in luce come quando l'intensità dell'emozione sia elevata le persone tendano ad implementare e preferire strategie che implicano distrazione, il distogliere l'attenzione dallo stimolo emotivo, strategie volte a bloccare le emozioni non desiderate nelle prime fasi del loro insorgere. Quando l'intensità emotiva invece è bassa, le persone preferiscono utilizzare strategie di *reappraisal*, di rivalutazione, che includono il riesaminare ed elaborare il significato della situazione emotiva. La selezione delle strategie è dinamica e dipende dal contesto e dalle caratteristiche della situazione nella quale l'individuo si trova rendendo la flessibilità un elemento importante del processo di regolazione emotiva (Aldao et al., 2015; Koole & Aldao, 2016). L'attuazione della strategia scelta è l'ultima fase critica del processo di regolazione delle emozioni e il fatto che le persone riescano o meno a metterla in atto con successo dipende in parte dal loro possedere sufficienti risorse

mentali per farlo e in parte dal prestarsi o meno della situazione all'implementazione di quella particolare strategia: ad esempio, situazioni ad elevata intensità emotiva sono meno adatte all'utilizzo di strategie di *reappraisal* cognitivo poiché queste ultime richiedono alti livelli di *engagement* cognitivo con la situazione e allo stesso modo altre situazioni possono invece offrire maggiori possibilità di riuscire nella regolazione emotiva di altre, per esempio, grazie a una diversa disponibilità di supporto sociale (Koole & Aldao, 2016).

Il modello di intelligenza emotiva proposto da Mayer e Salovey (1997), autori che descrivono tale costrutto sulla base delle *skills* di cui è composto, comprende la capacità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere le emozioni; la capacità di accedere o generare stati emotivi quando questi facilitano il ragionamento; la capacità di comprendere le emozioni e il possedere conoscenze in merito a queste ed infine la capacità di regolare riflessivamente le emozioni (*reflective regulation of emotions*) in modo tale da promuovere la crescita emotiva ed intellettuale (Mayer & Salovey, 1997). Gli autori vanno oltre l'accezione di controllo che spesso accompagna la gestione delle emozioni, dichiarando che “le reazioni emotive devono essere tollerate –persino accolte– quando si verificano, abbastanza indipendentemente da quanto esse siano piacevoli o spiacevoli. Solo se una persona si prende cura dei propri sentimenti può apprendere qualcosa su di essi” (Mayer & Salovey, 1997, p. 14). La prima forma di regolazione emotiva, abilità che va via via raffinandosi nel corso della vita, consiste proprio nella capacità di restare aperti nei confronti delle emozioni, sia quelle piacevoli che quelle spiacevoli. Tale abilità evolve poi nel lasciarsi coinvolgere o distaccarsi riflessivamente da un'emozione in base al giudizio che si ha rispetto alle informazioni che essa ci fornisce in merito al contesto e alla situazione o alla sua utilità. Proseguendo, essa assume la forma della capacità di monitorare riflessivamente le emozioni in relazione a sé stessi e agli altri, come il riconoscere quanto esse siano chiare, adeguate/normali, influenti o appropriate. Infine, l'ultimo stadio dell'evoluzione di questa *skill* consiste nell'essere in grado di gestire le emozioni in sé stessi e negli altri nel moderare quelle negative e potenziare quelle positive, senza reprimere o ingigantire le informazioni che esse veicolano (Mayer & Salovey, 1997).

Oltre il controllo della ragione

Giunti finalmente in queste pagine ad affrontare il tema della regolazione emotiva, si rende necessario aprire una breve parentesi in merito alla millenaria concezione della superiorità della ragione sull'affettività. Tale postura ermeneutica, a partire da Platone, vede nella ragione una funzione “normativa e prescrittiva” (Iori, 2009, p. 18) che la investe del compito di tenere sotto controllo, reprimere o correggere le emozioni, nella nostra cultura considerate spesso di conseguenza con accezione negativa, come un ingombro che mina l'efficacia e l'efficienza delle funzioni cognitive e delle azioni umane (Mortari, 2017). Il superamento dell'antinomia ragione/sentimento avvenuto negli ultimi anni e la visione delle emozioni quale “aspetto intelligente della vita” anche grazie ai contributi di psicologia e neuroscienze (Davidson, 2000; LeDoux, 2014), ha aperto a un nuovo paradigma interpretativo che è stato accolto anche nell'ambito delle scienze umane (Cagol, 2020; De Monticelli, 2012; Mortari, 2017).

Abbiamo visto all'inizio dell'elaborato come le emozioni siano dei processi multicomponenziali, come esse siano quindi caratterizzate anche da una componente cognitivo-valutativa e come offrano informazioni circa ciò che è importante per l'individuo e siano, di conseguenza, connesse a giudizi di valore circa l'esperienza soggettiva. Per un adeguato funzionamento dell'essere umano non si deve tanto inibire l'attività delle aree encefaliche delegate alla percezione delle emozioni, quanto invece favorire un funzionamento armonico e sinergico tra aree emotive e aree razionali (Antognazza, 2017; Davidson, 2000).

Mortari definisce gli atti affettivi come “razionali” in virtù del loro contenuto cognitivo, precisando però la necessità di discernere poi la ragionevolezza o l'irragionevolezza degli stessi in base alla qualità del loro contenuto razionale e invitando tenere in considerazione il fatto che alcune emozioni possono essere d'ostacolo a un agire giusto e sensato (Mortari, 2017, p. 27). La gestione delle emozioni, non può prescindere dal riconoscimento e dalla comprensione di queste, da una presa di consapevolezza di ciò che le ha suscitate e dell'influenza che esse possono avere sul comportamento individuale. Tale operazione racchiude in sé un nocciolo fondamentale e imprescindibile costituito dalla consapevolezza di sé, che nelle cornici teoriche di riferimento prese in esame precedentemente prende il nome di *self-awareness*. La gestione delle emozioni, secondo questa logica, si configura come un porsi in ascolto del proprio sentire e del proprio pensare in un percorso di autocomprendimento

affettiva (Mortari, 2013a, 2017; Valbusa & Mortari, 2017) e quindi di conoscenza di sé che porti alla capacità di effettuare con responsabilità una scelta consapevole in merito a come agire a fronte del sentimento provato e a come comportarsi di conseguenza (Iori, 2009). Mortari, inoltre, mette in luce come sia fondamentale – per non rischiare di cadere in forme di pericolosa schiavitù – effettuare un lavoro sulla vita interiore che non sia orientata a un pieno e rigido dominio di sé ma che vada invece nella direzione della consapevolezza e della comprensione, “perché solo la comprensione trasforma” (Mortari, 2017). Si tratta di prendere coscienza delle emozioni percepite come negative senza eliminarle ma cercando invece di capire ciò che sta accadendo, secondo una prospettiva di gestione della propria sfera emozionale che sia accogliente in particolare nei confronti di quei dolori ai quali non ci è dato di sottrarci ma solo investire tutte le nostre energie nel “lavoro vitale del comprendere” (Mortari, 2017, p. 83). Nella sua prospettiva, “gestire significa anche lasciar essere quello che sta accadendo” (Mortari, 2017, p. 84).

1.5.2 Lo sviluppo dell'autoregolazione: gli adulti di riferimento

Uno dei fattori contestuali che più influenza il comportamento umano, come sottolinea Aldao, è la presenza delle altre persone e ciò vale anche per quanto concerne il processo di regolazione delle emozioni e del comportamento: gli individui fanno costantemente affidamento agli altri per la regolazione dei propri stati emotivi, a partire dai bambini piccoli che cercano l'abbraccio del genitore, agli adulti che chiedono consigli e conforto alle persone vicine a sé (Aldao, 2013). Rispetto alla prima infanzia caratterizzata da co-regolazione (*co-regulation*) (Crockenberg & Leerkes, 2004; Housman, 2017; Stifter & Augustine, 2019) con il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado il ruolo degli adulti di riferimento e dei *caregivers* in generale passa in secondo piano rispetto all'emergere dell'autoregolazione emotiva del bambino prima e del ragazzo poi, anche se resta sempre importante. Essi infatti continuano ad esercitare una certa influenza sulle sue capacità di autoregolazione attraverso le istruzioni dirette in merito, il modellamento (Bandura, 1971; Schunk & Zimmerman, 1997) e l'interpretazione degli eventi dall'impatto emotivo in base al livello di comprensione possibile al bambino o al ragazzo in quella fase dello sviluppo (Murray et al., 2016; Stifter & Augustine, 2019). L'autoregolazione non solo continua a

svilupparsi con il trascorrere del tempo ma richiede abilità sempre più complesse in relazione alla progressione degli stadi evolutivi e l'ingresso in adolescenza, non solo da parte degli stessi bambini e ragazzi ma anche degli adulti che si trovano a supportarli e accompagnarli in questo processo di sviluppo (Murray et al., 2016). Uno degli antecedenti più importanti per lo sviluppo dell'autoregolazione sono infatti le pratiche degli adulti, in particolare quelle messe in atto dai genitori (Baron & Malmberg, 2019; Moilanen et al., 2015).

Le abilità connesse alla regolazione delle emozioni e del comportamento sono malleabili e possono essere migliorate e aumentate attraverso l'esperienza e l'esercizio delle stesse (Blair & Raver, 2015; Koole & Aldao, 2016). Esse non si generano autonomamente ma vengono promosse, sviluppate e rafforzate – sia in ambito familiare che scolastico – all'interno di una relazione caratterizzata da attaccamento sicuro con gli adulti di riferimento che si mostrano quindi presenti, equilibrati, attenti e amorevoli. Creando un attaccamento sicuro, l'adulto di riferimento accresce e consolida la competenza emotiva del bambino o del ragazzo, quindi la sua autoregolazione, empatia e abilità prosociali (Housman et al., 2018). Inoltre, essere in relazione con un adulto emotivamente competente, ovvero capace di “autointerpretazione e autoregolazione delle emozioni e fondamentalmente empatico, nel senso che sa sentire dentro di sé quello che l'altro sente e comunicare la sua comprensione del vissuto dell'altro”, permette non solo di sentirsi compreso e quindi al sicuro ma anche di sviluppare le medesime competenze – che Mortari definisce “cognitive” – poiché gran parte del processo di apprendimento consiste nell’“internalizzazione delle esperienze vissute con gli altri” (Mortari, 2017, p. 79).

Nel contesto scolastico, ad esempio, relazioni sicure e di qualità tra docenti e allievi che comprendono quindi risposte, riscontri positivi e supporto sia dal punto di vista emotivo che per quanto concerne l'apprendimento, sono positivamente correlate con le capacità di regolazione emotiva di questi ultimi, li aiutano nella gestione efficace delle proprie emozioni e di quelle degli altri e favoriscono una loro maggior apertura e ricettività nell'accogliere le lezioni dei docenti circa le emozioni (Housman et al., 2018; Meyer & Turner, 2007). Il modo di tenere la disciplina in aula da parte dei docenti, di insegnare e di fornire supporto dal punto di vista emotivo costituiscono infatti le dimensioni sulle quali si articola la relazione insegnante-alunno che la ricerca ha

dimostrato essere in grado di predire i comportamenti socio-emotivi degli studenti (Meyer & Turner, 2007).

A differenza di quanto previsto dal DDL S. 1635 e DDL C. 2782, in cui in diversi passaggi si menzionano come finalità dell'introduzione dell'educazione emotiva come disciplina scolastica a tutti gli effetti il favorire l'acquisizione di "autocontrollo", di "controllo delle proprie emozioni" e di "gestione" delle stesse, Antognazza suggerisce che l'educazione alle emozioni non sia "una questione di attività e di esercizi" relegati in tempi e spazi predefiniti, a maggior ragione se proposti da figure esterne che non conoscono i bambini e i ragazzi ai quali tali interventi sono rivolti (Antognazza, 2017). Egli infatti mette al centro la figura degli insegnanti concependo l'educazione socio-emotiva come strettamente collegata alle attitudini di chi educa, di chi si trova a ricoprire il ruolo di conduttore di quel gruppo di individui in età evolutiva per i quali deve essere sia un leader che un modello e che in prima persona si trova quindi ad adottare la postura e le strategie che propone agli studenti. Secondo la sua prospettiva, probabilmente anche a causa dell'educazione a loro volta ricevuta da insegnanti ed educatori, in alcuni contesti educativi non viene data sufficiente importanza da parte degli adulti al ruolo che la gestione delle emozioni ricopre per lo sviluppo armonico dell'individuo, e al fornire supporto a bambini e ragazzi nello sviluppo di tale competenza vengono preferite ancora oggi pratiche educative "che negano, limitano o ignorano l'espressione dell'emotività, limitando allo stesso tempo la ricchezza in termini di creatività e potenziale di apprendimento che solo un'educazione completa può dare (Antognazza, 2017, p. 15). È necessario, inoltre, che la promozione dello sviluppo delle competenze socio-emotive e in particolare della gestione delle emozioni vada resa esplicita per contrastare la credenza che esse si sviluppino in modo autonomo semplicemente con il progredire dell'età. Al contrario, esse hanno bisogno di un reale e specifico investimento in termini di pratiche che supportino il raggiungimento di un adeguato livello di padronanza delle stesse in bambini e ragazzi, senza dare per scontato che sia un aspetto insito a priori in ogni pratica e relazione educativa: "nessuno si aspetta che gli allievi imparino a leggere senza che qualcuno glielo insegni. Dunque, come possiamo aspettarci che i bambini sappiano gestire le proprie emozioni o ascoltare in modo attivo o prendere buone decisioni se non ricevono nessun insegnamento su questi temi?" (Antognazza, 2017, p. 20).

La prospettiva che Antognazza invita ad assumere è quella secondo cui tutte le emozioni sono accettabili, anche quelle più spiacevoli ma che non tutti i comportamenti allo stesso modo lo siano. Ciò che sulla base di questo assunto ci si aspetta dall'adulto che ricopre il ruolo di "leader emotivo" (Antognazza, 2017, p. 14), insegnante o educatore che sia, è da un lato il saper accogliere le varie espressioni emotive che emergono all'interno del gruppo riconoscendole ed etichettandole e dall'altro il regolare i comportamenti che da queste scaturiscono o dalle quali sono influenzati. Lo studioso descrive la "corretta *attitudine emotiva*" da assumere da parte dell'adulto articolandola su quattro caratteristiche principali: usare "parole emotive" (es. "sembri arrabbiato/triste/felice"; "si vede che sei contento" etc.) (Antognazza, 2017, p. 14) per accompagnare e commentare ciò che avviene, evidenziando gli accadimenti e i loro risvolti per quanto concerne i vissuti personali degli alunni; parlare delle proprie emozioni in modo equilibrato, non farlo troppo frequentemente né troppo di rado; mostrare nei riguardi degli studenti del sincero interesse in modo tale che essi siano portati ad essere maggiormente motivati; promuovere negli studenti la consapevolezza che ciò che provano va riconosciuto, accettato e gestito e, quando positivo, goduto (Antognazza, 2017). Come si è visto precedentemente, una delle caratteristiche dell'educazione socio-emotiva è quella di essere *embedded* (Antognazza, 2017; Cefai et al., 2018) cioè integrata nelle stesse discipline curriculari e promossa nell'interazione e nelle pratiche quotidiane tra docenti e alunni (Agliati et al., 2020). Fa parte dell'attitudine emotiva di cui sopra l'essere pronti da parte dei docenti a riconoscere, nominare, commentare, collegare eventi della vita quotidiana alla presenza delle emozioni nelle materie di studio, in particolare a quelle umanistiche che per loro natura più si prestano a questo fine. Basti pensare alle occasioni che anche solo le lingue e la letteratura, oltre alle discipline artistiche e all'educazione fisica, offrono di entrare in contatto con personaggi, prospettive, descrizioni di avvenimenti e circostanze dalla connotazione emotiva facendo delle lezioni occasioni privilegiate per mettere insieme un ricco "vocabolario emotivo" che funga da supporto per bambini e ragazzi nel raffinare la descrizione e la narrazione del proprio sentire: "nominare (dunque riconoscere) è, infatti, il primo modo di gestire correttamente le nostre emozioni, quindi i nostri comportamenti, permettendoci di frapporre qualche frazione di secondo tra lo stimolo che inclina verso un'azione e la reazione comportamentale che ne potrebbe seguire" .

Nel contesto familiare, il modo in cui i genitori articolano l'esperienza emotiva dei propri figli influenza lo sviluppo della capacità di regolazione delle emozioni: solitamente i bambini sembrano sviluppare migliori capacità di regolazione emotiva e strategie di *coping* quando i genitori si sentono a proprio agio nel parlare e analizzare le esperienze emotive con loro e quando tendono a reagire alle espressioni emotive dei figli offrendo il proprio sostegno, in particolare per quanto concerne le emozioni negative (Stifter & Augustine, 2019). Modalità di risposta come queste danno un orientamento all'attivazione emotiva dei figli e li incoraggiano a gestire proprie emozioni e a mettere in atto strategie di regolazione invece dell'evitamento o della totale disregolazione emotiva (Stifter & Augustine, 2019). Un altro elemento che influenza e guida la socializzazione emotiva dei figli da parte dei genitori è la filosofia meta-emotiva genitoriale (*meta-emotion philosophy*) (Gottman et al., 1996; Stifter & Augustine, 2019) ovvero l'insieme organizzato di pensieri e metafore, la filosofia e l'approccio che un genitore ha alle proprie emozioni e a quelle dei propri figli. Compreso in questo costrutto vi è quello della "meta-emozione" genitoriale che, ricalcando il concetto di meta-cognizione, si riferisce alle emozioni che l'adulto prova circa le proprie emozioni e quelle dei figli (Gottman et al., 1996). Gottman e colleghi hanno individuato due tipologie di filosofia meta-emotiva, una efficace che influenza positivamente lo sviluppo della competenza emotiva in bambini e ragazzi e una che invece vi influisce negativamente. La prima è stata denominata dagli studiosi "emotion-coaching meta-emotion philosophy" (Gottman et al., 1996, p. 244): essa è presente in genitori che sono consapevoli delle emozioni che vivono, le sanno riconoscere in se stessi e nei propri figli, in particolare di quelle negative. Essi sono in grado di parlare di queste ultime in modi diversi vedendole come un'opportunità di vicinanza con i figli o come un momento formativo; danno valore e legittimano le emozioni dei figli; li incoraggiano a riconoscerle ed etichettarle e offrono loro supporto nella risoluzione di problemi concernenti l'esperienza emotiva discutendo insieme obiettivi e strategie per affrontare la situazione che ha portato a quelle determinate emozioni o stabilendo dei limiti a livello comportamentale (Gottman et al., 1996; Stifter & Augustine, 2019). La seconda filosofia meta-emotiva assume caratteristiche opposte rispetto a quella appena descritta e prende il nome di "dismissing meta-emotion philosophy" (Gottman et al., 1996, p. 245). Una simile impostazione è stata riscontrata in genitori che ritengono che la rabbia o la tristezza dei propri figli possano potenzialmente essere nocive per gli

stessi; che il proprio compito in quanto genitore sia quello di modificare queste emozioni “tossiche e negative” il più in fretta possibile e trasmettere ai figli il messaggio di poterle superare, lasciando che passino da sé, senza subire alcun danno; e che ritengono che questi ultimi debbano prendere coscienza del fatto che tali emozioni non durano nel tempo e che non sono importanti. Le ricerche di Gottman e colleghi hanno messo in luce come queste famiglie, caratterizzate dalla tendenza a negare, ignorare o minimizzare le emozioni (*emotion-dismissing families*) potrebbero essere sensibili ai sentimenti dei figli e vogliono essere loro d'aiuto ma il loro approccio a determinate emozioni, come per esempio la tristezza, è appunto quello di ignorarla o negarla il più possibile. Questi genitori spesso vivono le forti emozioni dei figli come una richiesta di questi ultimi di sistemare le cose e farli stare meglio: questi genitori quindi sperano che una strategia della negazione le faccia sparire in fretta (Gottman et al., 1996). Essi spesso sentono che le emozioni dei figli sono un qualcosa con cui sono obbligati ad avere a che fare ma che di per sé non hanno importanza e non sono degne di attenzione. Infatti essi presentano la tristezza come un qualcosa di cui liberarsi, lasciare che passi, a cui guardare oltre senza soffermarvisi e utilizzano spesso strategie volte a distrarre i bambini dalle emozioni provate e se e quando offrono conforto, lo fanno solamente con specifici limiti di tempo, come se fossero impazienti o intolleranti nei confronti dell'emozione stessa. Tendenzialmente i genitori che assumono questa filosofia meta-emotiva non sono in grado di fornire una descrizione accurata dell'esperienza emotiva dei propri figli, né di supportarli nella risoluzione dei problemi; non considerano le emozioni in generale né utili, né le riconoscono come un'opportunità di alcun genere e spesso utilizzano il rimprovero e la punizione in risposta alle emozioni negative, come la rabbia, anche in assenza di un comportamento inadeguato dei figli (Gottman et al., 1996).

Alla luce delle teorie di Gottman e colleghi va da sé quanto sia importante che gli adulti che educano sviluppino competenze riflessive per prendere consapevolezza della propria filosofia meta-emotiva e di come questa venga trasposta negli atteggiamenti e nelle pratiche che essi mettono in atto con bambini e ragazzi.

In un periodo come quello preadolescenziale e adolescenziale, in cui i ragazzi acquisiscono gradualmente le abilità e le conoscenze necessarie all'assunzione del ruolo di adulti, il sistema neurocomportamentale in loro possesso sul quale però tali abilità si basano è ancora immaturo e in fase di sviluppo e modellamento.

In questa delicata fase essi hanno bisogno di un contesto sociale che possa attivamente sostenere la loro crescita. È fondamentale che ai ragazzi sia assicurato un adeguato *scaffolding* che consenta loro di sviluppare abilità e strategie di autoregolazione e di controllo di sé e cimentarsi nel loro utilizzo ricevendo però protezione e supporto da parte di genitori, insegnanti e altre figure adulte di riferimento in un equilibrio tra supervisione e cura (Dahl, 2004). È stato notato che, purtroppo, la supervisione (*monitoring*) da parte degli adulti viene meno troppo presto e troppo spesso i ragazzi vengono lasciati ad affrontare da soli o con i pari gli eventi della vita: una simile dinamica, che spesso si verifica in contesti sociali a rischio, unita a quanto sopramenzionato circa lo sfasamento tra la maturazione biologica e quella emotivo-cognitiva tipica di quest'età, crea una situazione di forte vulnerabilità per i giovani adolescenti (Dahl, 2004). La postura educativa che è auspicabile che un adulto di riferimento (sia genitore che insegnante) assuma nei confronti dei ragazzi e che le evidenze scientifiche dimostrano essere la più efficace anche in modo trasversale rispetto ai vari e differenti contesti culturali, è caratterizzata da autorevolezza (Baumrind, 1991; Pellerin, 2005; Steinberg, 2001a; Walker, 2008). Descritto per la prima volta da Baumrind in riferimento agli stili genitoriali, a differenza di quello permissivo o quello autoritario, sbilanciati rispettivamente verso un'eccessiva responsività e calore o un'eccessiva rigidità, quello autorevole è adottato da adulti che si mostrano allo stesso tempo sia altamente esigenti che altamente responsivi nei confronti di bambini e ragazzi (Baumrind, 1978, 1991; Diana Baumrind, 1971). Si tratta di un atteggiamento caratterizzato da calore e coinvolgimento da parte degli adulti ma anche da fermezza e coerenza nello stabilire e far rispettare i limiti e le indicazioni mantenendo aspettative alte ma appropriate alla fase della crescita in cui bambini e ragazzi si trovano (Baumrind, 1971; Steinberg, 2001). Tali caratteristiche sono costanti in ogni periodo dello sviluppo di bambini e ragazzi ma Steinberg e colleghi hanno individuato un'ulteriore componente di questo stile educativo che diventa importante nel corso dell'adolescenza e che hanno denominato *psychological autonomy granting*. Essa consiste nel garantire ai ragazzi da parte degli adulti la libertà e la possibilità di sviluppare le loro personali opinioni e credenze (Steinberg, 2001; Steinberg et al., 1989). L'atteggiamento contrario è il controllo psicologico, percepito dai ragazzi come invadente, iperprotettivo e a volte passivo-aggressivo (Steinberg, 2001). Per gli adolescenti crescere in un ambiente caratterizzato da autorevolezza ha ricadute positive

sullo sviluppo psicosociale e sulla salute mentale, portando ad *outcomes* migliori dal punto di vista cognitivo, emotivo, sociale, comportamentale e scolastico rispetto a coetanei i cui adulti educanti hanno adottato stili educativi diversi (Baumrind, 1991; Pellerin, 2005; Steinberg, 2001; Walker, 2008). Uno stile educativo connotato da autorevolezza e che quindi fornisce struttura e supporto (*structure and support*), inoltre, favorisce l'acquisizione dell'autoregolazione, sia dal punto di vista emotivo che comportamentale aiutando bambini e ragazzi ad imparare ad esprimere le emozioni secondo modalità socialmente accettabili (Gregory et al., 2010; Morris et al., 2017). Sia lo stile permissivo, che non porta gli adulti a fornire particolari indicazioni e supporto nella gestione del comportamento e delle emozioni, sia quello autoritario che, al contrario, fa sì che il bambino faccia affidamento a un controllo di tipo esterno, sono entrambi correlati a scarsa capacità di autoregolazione in bambini e ragazzi (Jabeen et al., 2013; Pellerin, 2005).

Gli adulti educanti, la loro postura e le pratiche da essi implementate nel quotidiano rivestono un ruolo fondamentale nell'acquisizione da parte di bambini e adolescenti della capacità di gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento e in generale nello sviluppo delle competenze socio-emotive. Si evince, quindi, come sia necessario che venga dedicata attenzione e siano essi stessi *in primis* accompagnati a prendere consapevolezza delle proprie competenze socio-emotive in quanto queste costituiscono una componente centrale nell'attuazione di percorsi e interventi di qualità concernenti l'educazione socio-emotiva (Jones et al., 2021). Non si può pensare che gli adulti, sia i genitori che gli insegnanti, siano in grado di offrire modelli e supporto nello sviluppo di competenze socio-emotive se essi per primi non credono o comprendono l'importanza da queste rivestite o non le posseggono. È pertanto necessario che agli educatori vengano fornite motivazioni e opportunità per sviluppare e allenare le proprie competenze socio-emotive e che gli interventi di educazione socio-emotiva e i contenuti ad essa afferenti vengano adeguati agli obiettivi, ai valori e alle necessità degli adulti che si occupano della loro implementazione, in particolare in quei contesti in cui questi ultimi sono soggetti ad alti tassi di stress e *burnout* che minano le loro stesse competenze socio-emotive (Jones et al., 2013, 2021). Il rischio è che se gli adulti educanti non posseggono solide competenze socio-emotive, conoscenze e strumenti tali da permettere loro di gestire le proprie emozioni e far fronte allo stress, essi possono arrivare a rispondere ai comportamenti difficili dei ragazzi con reazioni

inadeguate, che possono arrivare a compromettere la relazione con questi e nuocere al loro sviluppo socio-emotivo (Jiang et al., 2015; Jones et al., 2021).

In queste pagine si è parlato di adulti educanti facendo particolare riferimento a genitori e insegnanti, le figure di riferimento con cui bambini e ragazzi si trovano a trascorrere la maggior parte del tempo e alle quali la letteratura presentata attribuisce un ruolo centrale nello sviluppo della capacità di gestione delle emozioni e del comportamento. Come evidenziano Triliva e Poulou, molti docenti potrebbero sostenere che la responsabilità di tale apprendimento spetti esclusivamente ai genitori: è necessario però considerare il fatto che nelle società occidentali i ragazzi passano più tempo a scuola che in famiglia e in generale i genitori si trovano in difficoltà nell'affrontare le problematiche di tipo emotivo dei loro figli (Triliva & Poulou, 2006). La scuola, pertanto, offre la possibilità di incidere positivamente e in modo sistematico sullo sviluppo dei più giovani. Alcune resistenze da parte dei docenti all'apertura del contesto scolastico alla promozione dell'educazione socio-emotiva concernono la preoccupazione nei confronti di un approccio all'istruzione da loro visto come "terapeutico" che comprometterebbe il ruolo tradizionale della scuola, inerente la trasmissione della cultura e dei saperi disciplinari e porterebbe gli insegnanti a invischiarsi in terreni non di loro competenza (Weare, 2010). Secondo Steinberg è opportuno invece identificare e disseminare una serie concisa di informazioni dotate di consenso all'interno della comunità scientifica che aiutino gli adulti di riferimento nella relazione educativa con gli adolescenti. L'autore, rivolgendosi in particolare ai genitori ma con uno sguardo a mio avviso allargabile anche ai docenti, sostiene che essi necessitino di tre tipi di informazioni: informazioni concernenti i cambiamenti tipici dell'adolescenza dal punto di vista dello sviluppo umano, in modo tale da capire e rispondere meglio al comportamento dei ragazzi; informazioni di base su ciò che rende efficace la relazione educativa con gli adolescenti, così da adattare il proprio agire alle nuove caratteristiche e ai bisogni mutati di questi ultimi e infine, è necessario che gli adulti – e questo punto si addice maggiormente ai genitori – spostino l'attenzione su di sé, su come loro stessi e la loro famiglia stanno cambiando in questa fase dello sviluppo dei loro figli/dei ragazzi (Steinberg, 2001). Steinberg, in ultimo, sostiene che sia necessario investire nella formazione dei genitori – e dei docenti, mi permetto di aggiungere – che hanno a che fare con gli adolescenti, mobilitando le stesse risorse in

passato adoperate per la formazione dei genitori – e, di nuovo, degli educatori – circa lo sviluppo infantile (Steinberg, 2001).

1.5.3 Autoregolazione e sviluppo cerebrale: adolescenza come periodo sensibile

Secondo una prospettiva neuroscientifica, l'autoregolazione (in cui è compresa la regolazione delle emozioni) è vista come un controllo esercitato da funzioni di ordine superiore responsabili della pianificazione ed esecuzione del comportamento su funzioni di ordine inferiore (Banfield et al., 2004). Le aree cerebrali deputate a questa funzione di controllo sul comportamento e alla regolazione delle emozioni sono le corteccie prefrontali (Morales & Fox, 2019). Ritenute essere la sede della coscienza, unico centro in cui giungono informazioni provenienti da tutte le modalità sensoriali e luogo fisico nel quale gli input provenienti da stimoli interni vengono combinati con le informazioni provenienti dal mondo esterno, tali aree encefaliche sono responsabili delle reazioni dell'individuo nei confronti del mondo e dei comportamenti esterni visibili che costituiscono la nostra personalità (Banfield et al., 2004). Con il procedere dello sviluppo, le capacità di autoregolazione dei bambini prima e dei ragazzi poi diventano sempre più sofisticate. A partire dalla preadolescenza, per tutta la durata dell'adolescenza e fino all'età adulta infatti le aree cerebrali coinvolte nei processi autoregolativi, le corteccie prefrontali appunto, sono soggette a un processo di sviluppo notevole e di configurandosi come le aree encefaliche dalla maturazione più lunga (Conway, 2009; Dahl, 2004; Giedd et al., 1999; Morales & Fox, 2019). In questa fase il cervello è soggetto a una sorta di rimodellamento, attuato attraverso lo sfoltimento sinaptico, o *pruning*, delle aree prefrontali e la loro mielinizzazione, rendendo il loro funzionamento più efficiente e rapido, con ricadute anche sui comportamenti supportati da tali regioni encefaliche (Lenroot & Giedd, 2006; Paus et al., 2008; Spear, 2013; Steinberg, 2011; Weinberger et al., 2005). Una tale e significativa plasticità, caratteristica in particolare della prima adolescenza, rende questa una fase sensibile per lo sviluppo di competenze come l'autoregolazione nel corso della quale è possibile che esperienze ambientali si dimostrino essere decisive nell'evitare traiettorie di sviluppo che conducono ad esiti problematici o dannosi (Bradshaw et al., 2012; Spear, 2013). Il cervello è infatti suscettibile alle manipolazioni ambientali e il collegamento tra neurosviluppo e comportamento avviene all'interno del contesto del sociale, il quale è

in grado di variare e influenzare i pattern di crescita sinaptica, il *pruning* e l'espressione genetica individuale (Bradshaw et al., 2012): molte delle connessioni cerebrali sono plasmate nel tempo dall'esperienza (Blair & Raver, 2015). Come già evidenziato precedentemente nell'elaborato, questa ondata di plasticità cerebrale che interessa aree encefaliche legate alla gestione delle emozioni, all'empatia, alla consapevolezza di sé (Decety & Jackson, 2004) rende le competenze socio-emotive più malleabili nel corso dell'adolescenza rispetto a quelle cosiddette "cognitive" (Chernyshenko et al., 2018; Kautz et al., 2014; OECD, 2015).

In questa fase della vita, che per qualcuno va dai 12 ai 18 anni (es. Spear, 2000) o dai 10 ai 21 (es. Baumrind, 1991) e che qualcun altro fa iniziare con la pubertà (tra i 9 e i 12 anni) e concludere con l'acquisizione delle responsabilità e del ruolo sociale adulto (es. Dahl, 2004), i giovani adolescenti si trovano a dover affrontare mutamenti di varia natura – fisici, cognitivi e socio-emotivi – e ci si aspetta da loro che prendano decisioni importanti, da adulti, che possono però mettere a dura prova le loro capacità di autoregolazione, portando a serie conseguenze quali l'assunzione di comportamenti a rischio (Coe-Odess et al., 2019; Dahl, 2004; Moilanen et al., 2010). La percezione e l'esperienza emotiva in questa fase dello sviluppo si modifica e ciò va letto proprio alla luce dei cambiamenti che intercorrono a quest'età. La ricerca dimostra che in adolescenza, più che in infanzia e in età adulta, i ragazzi si trovano ad essere più reattivi in termini di intensità delle emozioni provate e sperimentano maggiori fluttuazioni emotive nel corso della giornata: essi non sono solamente soggetti a cambi di umore più repentini rispetto agli adulti ma sono emotivamente più reattivi nei confronti dei piccoli eventi quotidiani rispetto ai bambini sia per quanto concerne le emozioni negative che quelle positive (Coe-Odess et al., 2019). Allo stesso tempo i cambiamenti legati alla pubertà sono associati alla ricerca da parte dei giovani di esperienze che sono in grado di suscitare emozioni forti ma precedendo queste modificazioni l'acquisizione dell'effettiva capacità di regolare le emozioni in modo efficace, si verifica un *gap* tra l'esperienza emotiva ricercata e vissuta e la capacità di gestire le emozioni che la costituiscono (Coe-Odess et al., 2019; Dahl, 2004). Dalla ricerca di opportunità di autonomia in mancanza delle abilità emotive che gli consentano di gestire e sfruttare al meglio tali opportunità deriva la nota metafora che vede l'adolescente, in particolare nei primi anni di questa fase dello sviluppo, come un guidatore inesperto seduto al volante di una macchina (Coe-Odess et al., 2019; Dahl, 2004; Steinberg, 2011). A tal

proposito Dahl mette in evidenza come nonostante l'adolescenza sia un periodo caratterizzato da forza e resilienza in cui si assiste alla maturazione di diverse abilità, allo stesso tempo i tassi di morbilità e di morte relativi a questa particolare fase della crescita aumentano del 200% e non per via di malattie misteriose: le principali cause di disabilità e morte per gli adolescenti sono dovute alle difficoltà nella gestione del proprio comportamento e delle proprie emozioni che conducono ad alti tassi di incidenti, suicidi, omicidi, depressione, dipendenza da sostanze, comportamenti sconsiderati etc. (Dahl, 2004; Spear, 2000). Va comunque tenuto presente come non per tutti gli adolescenti si registri una drastica modifica della condotta e delle reazioni emotive dal momento che sussistono differenze individuali, anche molto marcate, per cui per alcuni ragazzi si verificano cambiamenti minimi nella direzione della ricerca del rischio, dell'attuazione di comportamenti sconsiderati o nella manifestazione di problemi legati alla sfera emotiva (Dahl, 2004).

In conclusione va precisato che sono diversi gli autori che denunciano il fatto che l'ampia produzione scientifica sulla regolazione emotiva prende le mosse da indagini svolte con bambini spesso in età prescolare, e con adulti, sottolineando la necessità per la ricerca futura di focalizzarsi sullo sviluppo di tale competenza nella fascia di età fino a quel momento tralasciata (Farley & Kim-Spoon, 2014; Jacobs & Gross, 2014; Stifter & Augustine, 2019; Zimmermann & Iwanski, 2014). Poca letteratura è inoltre dedicata agli effetti degli stili educativi sulla regolazione emotiva negli adolescenti e sembrano scarseggiare, se non mancare, i contributi che permettano di riuscire a capire come le emozioni vengono regolate da genitori, insegnanti e quanto sia poco chiaro il modo in cui gli studenti regolino le proprie emozioni nei contesti educativi (Farley, 2014; Jabeen et al., 2013; Stifter & Augustine, 2019). Inoltre, stando alle mie ricerche, la quasi totalità della letteratura sembra concentrarsi sui programmi predefiniti orientati allo sviluppo delle competenze socio-emotive (tra le quali, ricordo, vi è anche l'autoregolazione) ed essere incentrata su studi che ne attestino l'efficacia, mentre pare non venga dedicato spazio alle pratiche educative, alle azioni concrete e non necessariamente strutturate o afferenti a programmi di educazione socio-emotiva "preconfezionati" attuate nel quotidiano da genitori e insegnanti per supportare la gestione delle emozioni e del comportamento negli adolescenti.

2. LA RICERCA

“[...] una ricerca pedagogica intorno al mondo delle emozioni può configurarsi come avvincente anziché paralizzare per la vastità degli ambiti di indagine che prevede, per la complessità dei problemi da affrontare, per la difficoltà di proporre finalità educative in un ambito di esperienza, come quella affettiva, che sembra esigere lo spazio irripetibile della singola soggettività, sia pure in relazione con altre soggettività (Contini, 1992, p.8)”.

2.1 Introduzione

Nel primo capitolo sono stati definiti e descritti i concetti e i temi principali legati all'oggetto d'indagine – ovvero le pratiche educative volte a supportare lo sviluppo dell'autoregolazione nei preadolescenti – e l'inquadramento di questo nella cornice della letteratura internazionale e interdisciplinare inerente all'educazione socio-emotiva. È stata quindi dedicata particolare attenzione all'educazione socio-emotiva e, naturalmente, alla regolazione emotiva e comportamentale, di cui è stata discussa la centralità nelle traiettorie di sviluppo tipico e sono state delineate le condizioni contestuali, da un punto di vista educativo e relazionale, che ne favoriscono l'acquisizione da parte di bambini e ragazzi.

Un aspetto fondamentale delle competenze socio-emotive che ha determinato l'adozione di un approccio più ampio per quanto concerne l'analisi della letteratura effettuata nel primo capitolo circa l'oggetto di studio è dato dal fatto che esse, all'interno dei vari *framework* teorici di riferimento, vengono presentate sempre come interrelate fra loro. Ogni competenza contiene in sé elementi delle altre o è propedeutica alla loro acquisizione, non si possono quindi concepire slegate le une dalle altre, motivo per cui si sono spesso prese in esame le competenze socio-emotive e analizzate le loro caratteristiche come un corpo unico. Prendiamo appunto il caso della gestione delle emozioni o “autoregolazione emotiva”: essa non può prescindere dal riconoscimento e dalla presa di consapevolezza dell'emozione vissuta, dall'individuazione delle cause e del comportamento che questa spinge a mettere in

atto. Nella presente ricerca, quindi, pur restando il focus le pratiche educative volte all'acquisizione da parte dei preadolescenti della capacità di gestire le proprie emozioni e il comportamento ad esse connesso, si è allargato e spesso si allargherà l'orizzonte tematico all'insieme delle competenze socio-emotive, di cui appunto l'autoregolazione fa parte.

Questo secondo capitolo è suddiviso in due parti: una prima dedicata allo sfondo epistemologico del lavoro di indagine qui presentato e una seconda incentrata invece sulle scelte metodologiche che supportano il disegno della ricerca.

Nella sezione dedicata al quadro epistemologico, si partirà presentando l'oggetto di indagine, dal quale sono poi dipese le scelte epistemologiche adottate e le ragioni che hanno portato a focalizzare l'indagine su questo particolare oggetto di studio e cosa lo rende rilevante: a tal fine la questione di ricerca è stata frammentata nelle sue tre componenti e presentato un *excursus* per ciascuna di queste. Si descriveranno così le motivazioni che hanno condotto a prendere in considerazione:

- a) le pratiche educative di per sé come fulcro della ricerca;
- b) i preadolescenti quali destinatari di pratiche educative finalizzate al supporto dello sviluppo dell'autoregolazione;
- c) i genitori e i docenti quali autori di tali pratiche e interlocutori principali nell'indagine.

In seguito, quali elementi fondamentali costituenti l'epistemologia della ricerca condotta, saranno delineati il paradigma di riferimento e la filosofia di ricerca che ha guidato le azioni euristiche.

Alla seconda parte del capitolo, ovvero quella dedicata al quadro metodologico, pertiene invece la descrizione del metodo adottato e dello strumento di raccolta dei dati, nonché dell'approccio utilizzato per l'analisi degli stessi.

In conclusione al capitolo saranno infine presentati alcuni estratti del diario riflessivo inerenti a momenti critici o difficoltà incontrate nel cammino euristico al fine di conferire maggiore trasparenza al percorso di ricerca qui illustrato.

2.2 Lo sfondo epistemologico

Come accennato, in questa sezione del capitolo saranno presentate le domande di ricerca e le ragioni che hanno condotto alla loro formulazione; il paradigma che fa da cornice al presente lavoro d'indagine; la filosofia di ricerca che determina la postura del ricercatore e l'atteggiamento tenuto nell'accostarsi al fenomeno, ai partecipanti e al materiale raccolto.

L'obiettivo della ricerca educativa è comprendere i fatti dell'educazione, quindi la realtà concreta, le azioni che vengono implementate nei contesti educativi (Mortari & Ghirotto, 2019). Come verrà poi ripreso e approfondito anche nella seconda parte del capitolo, nell'impostazione del disegno di ricerca si è seguito l'orientamento empirico proposto da Mortari, poiché focalizzato sulle pratiche e incentrato sulle azioni di chi attua interventi educativi. Secondo l'autrice, "indagare il mondo dell'educazione significa indagare il mondo esperienziale di chi è coinvolto nelle pratiche educative" (Mortari, 2019, p.41). Ciò comporta quindi l'utilizzo di metodi qualitativi che consentano di accedere anche ai vissuti della mente dei soggetti educanti nel tentativo di comprendere i significati che essi attribuiscono alla propria esperienza e che a loro volta imprimono una forma ai contesti da questi vissuti e alle pratiche ivi attuate (Mortari & Ghirotto, 2019). Un simile approccio alla ricerca educativa è quello più adatto a impostare un percorso di indagine che consenta di rispondere alle domande di ricerca che guidano le scelte euristiche adottate: più che all'interpretazione e alla definizione delle motivazioni sottostanti ai processi educativi o al giungere a risultati quantificabili, esse mirano a pervenire a una descrizione sia delle azioni educative implementate da genitori e docenti sia della concezione che essi hanno del proprio ruolo in quanto adulti educanti e si propone di farlo utilizzando il linguaggio stesso dei pratici o modalità espressive di concettualizzazione quanto più vicine possibili a questo.

2.2.1 Il punto di partenza: l'oggetto d'indagine e domande di ricerca

La presente ricerca ha un duplice obiettivo: da un lato si propone di studiare le pratiche educative, ovvero le azioni concrete che, in qualità di adulti di riferimento, docenti e genitori implementano nel quotidiano con intenzionalità educativa nei confronti dei ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado con il fine aiutarli a sviluppare

un'efficace autoregolazione emotiva; dall'altro tenta di descrivere il ruolo che genitori e insegnanti sentono di ricoprire e quale si attribuiscono vicendevolmente nell'attuare tali pratiche. Le domande di ricerca sono, quindi, due, e sono state guidate sia dalla letteratura sull'argomento, sia dalla tipologia di ricerca che si intendeva condurre, ovvero una ricerca educativa, come verrà esplicitato a breve. Queste sono:

1. Quali pratiche educative rivolte ai preadolescenti caratterizzano l'educazione all'autoregolazione nel contesto scolastico e in quello familiare?
2. Quale ruolo hanno docenti e genitori nel processo di acquisizione della capacità di autoregolazione da parte dei preadolescenti?

L'indagine è stata condotta in Trentino in partnership con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE). Con delibera n. 1014 del 5 luglio 2019, la Provincia Autonoma di Trento ha affidato a tale istituto di ricerca la messa a punto del progetto di legislatura "Educare alle relazioni e alla cittadinanza. Benessere, responsabilità e performance degli studenti quali obiettivi inscindibili della scuola". Il progetto si articola su una pluralità di azioni, dall'informazione alla formazione, dal monitoraggio alla ricerca-azione ed è volto allo sviluppo negli studenti di competenze relazionali e interpersonali positive ed efficaci sia con i pari che con gli adulti e al contrasto delle varie forme e manifestazioni di disagio presenti nel contesto scolastico in direzione dello sviluppo di un'educazione pluridimensionale volta a promuovere il benessere individuale e collettivo. In generale lo scopo è quello di "favorire la socializzazione, la crescita e il benessere degli alunni attraverso la costruzione di relazioni interpersonali efficaci e la progressiva acquisizione di consapevolezza dei principi e delle modalità di partecipazione sociale per una cittadinanza responsabile" (Reg. delib. n.1014/2019, p. 12). Nel testo del progetto viene sottolineato come tali obiettivi possano essere garantiti nel contesto scolastico solo assicurando per gli studenti lo sviluppo sia delle competenze cognitive che di quelle "non cognitive", denominate nella delibera anche come *soft skills* e viene messo in risalto come sia necessario perseguire il benessere di bambini e ragazzi a scuola così come si predispongono specifici obiettivi da raggiungere per quanto concerne le competenze disciplinari. Viene inoltre posto in evidenza, come già enunciato nel primo capitolo di questo elaborato, il principio teorico sostenuto da una solida letteratura

scientifico secondo il quale il successo formativo non sia determinato unicamente dalle performance cognitive ma che le competenze socio-emotive rivestano un ruolo cruciale nel suo raggiungimento. Gli autori del progetto pongono l'accento infatti sulle competenze "non cognitive" (come denominate nel testo della delibera) con particolare riferimento alla dimensione emozionale e psico-sociale in quanto predittrici di *outcomes* positivi sia a livello scolastico che personale e con funzione protettiva rispetto all'insorgenza di comportamenti a rischio, come la violenza – in particolare il testo fa riferimento al bullismo – e le attività illegali. È già stato evidenziato precedentemente nel presente contributo come in particolare l'autoregolazione emotiva e comportamentale detenga una posizione di rilievo tra le competenze socio-emotive per il conseguimento di tali obiettivi e come la presenza di tale competenza costituisca un fattore protettivo rispetto allo sviluppo di abitudini nocive o, appunto, all'intraprendere comportamenti a rischio. L'oggetto di interesse del progetto e quello dell'indagine da me condotta è comune ma il focus di interesse e i disegni di ricerca sono molto diversi tra loro. Ciononostante, proprio in virtù dell'interesse condiviso per l'oggetto di indagine – seppur guardato, appunto, da prospettive differenti – ha fatto sì che mi sia stato offerto supporto da parte dell'Istituto in particolare per quanto concerne la fase di raccolta dei dati, come si vedrà più avanti nel capitolo, con prospettive di collaborazione e accordo sulla condivisione futura dei risultati della ricerca. Purtroppo la pandemia ha introdotto elementi imprevisti e l'emergenza che ha investito il mondo della scuola ha visto l'Istituto impegnato su vari fronti nel mettere a disposizione materiali e strumenti per favorire la continuità educativa e didattica a distanza e, pertanto, la collaborazione è necessariamente e naturalmente venuta meno. Per poter proseguire con la ricerca nel corso del *lockdown* sono state apportate alcune modifiche al disegno della stessa in modo tale che essa potesse adattarsi nel modo migliore possibile alle mutate esigenze del momento senza subire un brusco arresto e accogliere le nuove istanze emergenti dai dati correlate al periodo storico particolare che l'umanità stava attraversando. Questi particolari aspetti saranno ripresi ed ampliati sia nel presente capitolo che in quello successivo e vi si è fatto accenno ora solamente per poter spiegare cosa ha portato alla decisione di condurre la raccolta dei dati in Trentino.

La ricerca delineata nel presente capitolo è orientata alla raccolta e alla descrizione delle pratiche educative implementate dagli adulti. Essa, puntando a descrivere ciò che

correntemente avviene a scuola e in famiglia secondo la prospettiva di insegnanti e genitori, più che un punto di arrivo, costituisce un punto di partenza per l'eventuale futura costruzione di percorsi formativi rivolti in particolar modo agli adulti educanti; percorsi basati sul reale che favoriscano la riflessione sulle pratiche da questi messe in atto e un'integrazione tra l'agito quotidiano (auspicabilmente sostenuto da autoriflessione) e le evidenze scientifiche emergenti dalla letteratura. Lo scopo principale è quello di dipingere un quadro della realtà attuale offrendo una lettura di quanto avviene a scuola e in famiglia quando si tratta di sostenere i preadolescenti nella gestione delle proprie emozioni e del proprio comportamento, affinché i futuri interventi formativi siano costruiti partendo proprio dalle voci dei pratici più che calati dall'alto secondo una logica che poco ha a che vedere con la co-costruzione di percorsi educativi che abbiano un senso e un'utilità per le persone alle quali essi sono rivolti. Affinché le voci dei pratici possano essere ascoltate e le loro esperienze colte senza vincoli nella rappresentazione della realtà, la ricerca ha un impianto puramente qualitativo, come verrà illustrato più avanti.

2.2.2 Le ragioni della ricerca educativa

Vediamo ora quali sono le motivazioni che hanno condotto allo studio delle pratiche educative implementate da genitori e insegnanti volte a supportare i ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado nell'acquisizione della capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti.

Molteplici ragioni hanno portato alla scelta di incentrare il corrente lavoro su tale oggetto di studio. Alcune hanno a che vedere con l'oggetto stesso di ricerca e quindi alla specifica tipologia indagata di pratiche educative e alla letteratura scientifica sull'argomento, mentre altre sono legate alla tipologia di indagine condotta, ovvero al fatto che si tratti di una ricerca educativa, come si vedrà di seguito.

2.2.2.1 Perché studiare le pratiche educative

Volendo svolgere una ricerca che sia utile prima di tutto alle persone che ogni giorno si confrontano con la complessità del lavoro educativo, utile e cioè che fa la differenza perché capace di produrre miglioramenti nel reale e nella pratica educativa (Mortari, 2010, 2013b), è opportuno rivolgere l'attenzione proprio a questo "reale" e indagare

quali pratiche in esso sono agite. Ecco la finalità della conduzione di una ricerca esplorativa in questo ambito di indagine: indagare la realtà concreta quotidiana, cercare di comprenderne le dinamiche e le criticità per avere un quadro della situazione corrente che costituisca un punto di partenza per innescare riflessioni sull'agire educativo e sul ruolo degli adulti educanti che possano poi essere utili per l'elaborazione di interventi migliorativi dell'ambiente nelle sue dimensioni fisiche, relazionali e culturali, nonché delle azioni implementate (Mortari, 2010). Svolgendo poi una ricerca educativa, ed essendo l'educazione stessa una pratica, è necessario come ricercatori restare saldamente ancorati alla concretezza dei fatti “per costruire teorie che siano di utilità all'agire” (Mortari, 2010, p. 2). Come evidenzia Mortari, se si ritiene che il fine ultimo dell'educazione sia il pieno fiorire dell'umanità dell'individuo attraverso la predisposizione di esperienze educative che siano le migliori possibili, allora è necessario abbracciare una visione pragmatista della ricerca educativa, considerata valida in quanto utile, una ricerca al servizio alla comunità, “impegnata a concepire teorie che facilitano la messa a punto di proposte di azioni efficaci, a elaborare strumenti per facilitare l'implementazione di progetti educativi, a valutare con rigore la qualità delle azioni prodotte” (Mortari, 2013b).

Nello svolgere il presente lavoro ci si è accostati all'oggetto di indagine attraverso le esperienze dirette, le riflessioni e le narrazioni di chi si trova ad attuare in prima persona e quotidianamente interventi educativi, desiderando far emergere e descrivere qualitativamente le azioni e le considerazioni dei pratici, che con modalità di indagine di altra natura sarebbero altrimenti rimaste silenti.

La letteratura analizzata e presentata nel primo capitolo dà ragione dell'importanza dell'acquisizione della capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti da parte dei ragazzi; quali posture educative è bene che gli adulti assumano per favorire questo processo e quali strutture cerebrali supportano lo sviluppo di tale capacità. È taciuta però la parte più concreta, cioè il come tali premesse teoriche vengano incarnate nelle azioni di coloro che operano nel reale, ammesso che di esse vi sia effettiva conoscenza e consapevolezza da parte di chi educa. È in questa zona d'ombra che si colloca il presente lavoro di ricerca, volto appunto a ricostruire e a mettere nero su bianco, o meglio, in una scala di grigi che renda conto della complessità del reale, il “cosa” e il “come” delle azioni educative che, quantitativamente, andrebbero persi o forzati entro categorizzazioni aprioristiche. La necessità che una ricerca educativa sia

radicata nella concretezza della pratica è anche dovuta al fatto che, come evidenzia Mortari in riferimento ai docenti ma ben applicabile anche all'“educare” dei genitori, “il ragionare del discorso pedagogico, quando non si confronta con la realtà, i vissuti, le riflessioni, le teorie di chi giorno dopo giorno vive il difficile mestiere di insegnare, non trova una misura reale e diventa pensiero futile” (Mortari, 2010, p.3). Si tratta di documentare e fissare il sapere esperienziale, ovvero quelle conoscenze che emergono dal fare esperienza diretta, in questo caso, del fenomeno di indagine. È un sapere che viene costruito da parte degli adulti educanti affrontando i problemi che essi incontrano nel loro agire quotidiano, individuando soluzioni “concrete ed efficaci” (Mortari, 2010, p.1) e stando riflessivamente in dialogo con sé stessi, con i colleghi o con i pari e ripensando alle pratiche che implementano. Mortari (2010) utilizza questi concetti in riferimento al lavoro dei docenti e alla loro formazione: il tentare di dare una forma a queste conoscenze pratiche documentandole tramite la ricerca fa sì che tale sapere non vada perso nel qui ed ora o che rimanga appannaggio esclusivo dei docenti più esperti che ne sono portatori. Fissare le conoscenze frutto dell'esperienza diretta permette di mettere a disposizione anche degli insegnanti novizi strumenti e saperi che altrimenti richiederebbero tempi lunghi per la loro acquisizione e che non sarebbe comunque scontato raggiungere. Capitalizzare tale sapere è compito della ricerca educativa e rinunciarvi rappresenterebbe una diseconomia per il mondo dell'educazione e per le generazioni di professionisti a venire (Mortari, 2010). Vale la pena, quindi, di attuare sforzi euristici volti ad arginare quanto più possibile l'“amnesia individuale e collettiva” (Schulman, 1987, p. 11) che colpisce le professioni educative come l'insegnamento per le quali, a differenza di altri ambiti disciplinari come l'architettura, la legge e la medicina così come le arti, “manca una storia della pratica” (Schulman, 1987, p. 12) e che costringe gli apprendisti ad iniziare ogni volta *ex novo*, come se prima di loro non vi fosse stato quasi nulla. Questa amnesia circa il sapere educativo esperienziale prodotto nella pratica quotidiana ha anche origine culturale in quanto provocata dalla svalutazione che la nostra cultura riversa sulle professioni pratiche: secondo la “teoria dell'imbuto” menzionata da Mortari (2013b, p. 8) il sapere elaborato da teorici al di fuori dei contesti educativi dovrebbe essere trasfuso nella mente degli insegnanti che dovrebbero poi metterlo in atto nel lavoro quotidiano. Si tratta però, appunto, di un sapere teorico non informato dalla pratica ed elaborato in contesti altri, come quelli accademici, un sapere che spesso si trova ad essere vuoto,

fondato su premesse e su un linguaggio che non è quello vivo della pratica e noto a chi opera nei contesti reali dell'educazione, quanto più un ampolloso esercizio di retorica fine a se stesso. Se tra il mondo accademico e il mondo dei pratici mancano uno scambio dialogico e una collaborazione efficace che porti a fissare in forma scritta il sapere di questi ultimi, il sapere teorico resta vuoto e inutile e quello pratico-esperienziale senza voce e dimenticato.

Gli autori di tali considerazioni fanno riferimento in particolare al mondo della scuola e alla professione docente. Quanto evidenziato, però, è allargabile anche al lavoro educativo svolto dai genitori, dai quali invece ci si aspetta erroneamente che, a differenza dell'insegnamento definito e universalmente concepito come una "professione appresa" (Schulman, 1987, p. 9), sia un qualcosa di innato, un insieme di competenze che si sviluppa in automatico a partire da quando si stringe tra le braccia il nuovo nato nel suo primo giorno di vita. Ritengo sia evidente invece che, come risulti difficile per i docenti ancora apprendisti fare propria una certa *expertise* perché non formalizzata, la stessa cosa accada, se non in misura addirittura maggiore, per i genitori. Questi ultimi, infatti, si trovano ad operare per giunta in un contesto non strutturato e spesso in solitudine senza occasioni per condividere, confrontarsi e riflettere circa il proprio operato con i pari, come invece può accadere ai docenti non solo in situazioni non formali nei ritagli di tempo all'interno della giornata lavorativa, ma anche entro spazi e tempi dedicati *ad hoc* che in un certo senso "costringono" a tali azioni, come possono essere, ad esempio, quelli dei consigli di classe. Perché, quindi, non adoperarsi per mettere in parola analogamente anche la "*wisdom of practice*" (Schulman, 1987, p. 11) dei genitori che, in quanto pratici come gli insegnanti, possiedono spesso un ampio bagaglio di conoscenze che non hanno nemmeno mai provato ad articolare formalmente e di cui possono beneficiare anche altri? La professione docente così come il mestiere del genitore viene agita ma non documentata. Lasciare che questo si perpetui significa farla rimanere un insieme di saperi individuali e intangibili, depauperandola di conseguenza del suo valore formativo: per essere efficace, infatti, la formazione dei docenti – e aggiungerei anche dei genitori – necessita di avvalersi di un sapere vicino alla pratica che sia impregnato della cultura educativa che caratterizza il mondo della realtà e che spesso è differente da quanto presente nei libri di pedagogia (Mortari, 2010). Basare la formazione dei docenti e le proposte educative per i genitori su quanto accade nei contesti educativi così come presentato da essi stessi in prima

persona attraverso le narrazioni delle pratiche agite e delle riflessioni a queste connesse, rende tali interventi maggiormente efficaci e dotati di senso per coloro a cui sono rivolti perché costruite su “un materiale culturale vivo e vitale” (Mortari, 2010, p. 3) e su un linguaggio condiviso, che appartiene alla quotidianità dell’agire professionale e educativo.

Il quadro che sarà presentato delle pratiche correntemente implementate a casa e a scuola per sostenere i preadolescenti nello sviluppo dell’autoregolazione costituisce anche un punto di partenza per potenzialmente favorire o sollecitare una riflessione da parte degli adulti educanti rispetto al proprio agire quotidiano in tal senso, consentendo loro di guardare la propria esperienza dall’esterno ma attraverso i loro stessi occhi, in quanto presentata nel modo più aderente e fedele possibile a quanto emerso dalle loro voci. I momenti di dialogo con gli adulti nel corso della fase di raccolta dei dati avvenuta, come si vedrà più avanti, tramite interviste, hanno offerto ai pratici l’occasione di fermarsi e di riflettere su quanto agito. Alcuni hanno ammesso di non aver mai avuto modo di farlo prima d’ora, in particolare sulle tematiche affrontate nel corso del colloquio, e hanno trovato utile il potersi dedicare. Altri hanno sottolineato come la mancanza di tempo e la frenesia che caratterizzano la vita sia di genitori sia di insegnanti e che non vanno d’accordo con la lentezza e la profondità che necessariamente si accompagnano all’attività riflessiva impediscano di dedicare adeguata attenzione e spazio a ciò che esula da quanto ritenuto strettamente necessario per arrivare a fine giornata. Dal momento che il sapere dei pratici è un “materiale vivo, vivente e che patisce una scarsa considerazione culturale” e richiede quindi metodi delicati come quelli narrativi (Mortari, 2009, p. 24), nel corso dell’indagine ci si è accostati al sapere dei pratici e alla loro esperienza utilizzando metodi di ricerca che hanno permesso di accedervi induttivamente, senza distorcerlo, con una postura fenomenologica. La fenomenologia, infatti, ha il suo fulcro nell’esperienza individuale e studia come le persone fanno esperienza di un determinato fenomeno. Porre le basi di una ricerca nell’esperienza concreta e soggettiva degli adulti educanti e partire da questa per la costruzione di conoscenze utili ai pratici è un approccio ben lontano dalla “teoria dell’imbuto” descritta da Mortari. Si tratta infatti di lavorare affinché vi sia un ritorno, una restituzione della pratica ai pratici, in seguito a una sua concettualizzazione tramite il lavoro di analisi. Un simile approccio prevede la messa tra parentesi dei saperi teorici precostituiti (come quelli accademici) e delle precomprensioni del ricercatore

rispetto all'oggetto di indagine in favore dello schiudersi del fenomeno che va studiato così come esso si offre alla consapevolezza dei partecipanti mentre essi riferiscono la propria personale esperienza in merito e il significato che essi vi imprime. Tali presupposti fanno sì che i partecipanti, i pratici dell'educazione in questo caso, siano portati ad assumere una postura riflessiva nel narrare la propria esperienza e nel dare voce alle riflessioni circa il proprio vissuto in quanto professionisti dell'educazione. Chi fa ricerca assumendo una postura fenomenologica non adotta un approccio meramente induttivo ma teso, in particolare, a fissare il sapere esperienziale mantenendo lo sguardo incentrato sulle azioni concrete e le riflessioni che ad esse fanno da sfondo che spesso rimangono tacite nell'agire educativo quotidiano e che, per una comprensione più completa del fenomeno studiato è bene vengano alla luce. Infatti, la postura mentale, il modo di guardare la realtà e considerare il proprio ruolo e i ragazzi ai quali gli interventi educativi sono diretti influenzano fortemente le azioni implementate. La fenomenologia consente di catturare tutto questo imponendo di restare fedeli al fenomeno così come esperito dai partecipanti e si profila, dunque, come l'approccio più adeguato da seguire per tentare di rispondere alle domande di ricerca che guidano la presente indagine e per lo studio delle pratiche educative.

2.2.2.2 Perché studiare le pratiche educative rivolte ai preadolescenti connesse allo sviluppo dell'autoregolazione

Nel primo capitolo si è dato spazio alle considerazioni sull'importanza che la capacità di autoregolazione in generale e di regolazione emotiva e comportamentale in particolare rivestono per la vita umana. L'autoregolazione, infatti, come diversi autori mettono in luce, assolve a una funzione protettiva rispetto a comportamenti a rischio, trasgressivi o devianti, allo sviluppo di dipendenze, alla violenza, all'abbandono scolastico e molto altro, ed è correlata a comportamenti prosociali, alla gestione delle proprie emozioni, al successo scolastico e lavorativo (Agnieszka Ilendo-Milewska et al., 2018; Bandura et al., 2001; Blair & Diamond, 2008; Denham & Brown, 2010; Farley & Kim-Spoon, 2014; Housman, 2017; Moffitt et al., 2011; Moilanen et al., 2010; Sahranavard et al., 2018; Stifter & Augustine, 2019; Tangney et al., 2004; Vohs & Baumeister, 2004; Wills et al., 2006). Inoltre, è stato presentato lo sviluppo che il cervello umano subisce nel corso dell'adolescenza che riguarda principalmente le

cortecce prefrontali, aree encefaliche che supportano la capacità di gestire le emozioni e i comportamenti e l'autoregolazione in generale. Il processo di maturazione e modellamento di queste aree cerebrali che avviene in particolare in preadolescenza⁶ (ma che si protrae fino ai vent'anni circa), fa sì che questa fase della vita si configuri come un periodo sensibile per lo sviluppo delle abilità connesse all'autoregolazione (Bradshaw et al., 2012; Spear, 2013).

Inoltre, i cambiamenti legati alla pubertà incidono sulla reattività dei giovani agli eventi vissuti, sulle loro esperienze emotive, che aumentano di intensità, e sulla ricerca da parte di questi di emozioni forti ma che, proprio a causa di un mancato o ancora immaturo sviluppo della capacità di autoregolazione, spesso si trovano a non saper gestire (Coe-Odess et al., 2019; Dahl, 2004; Steinberg, 2011). Come scrivono Leonelli Langer e Campari,

“c'è un divario tra il maturare biologico e la possibilità di assumere con agio quella maturazione nell'organizzazione di se stessi e della propria vita e proprio nello spazio di quel divario i ragazzi sostano guardinghi, si accampano e nello stesso tempo si affannano in un tumultuoso andirivieni per cercare di capire e spiegarsi quanto sta avvenendo, bisognosi di riorganizzarsi, ma ancora incapaci di farlo” (Leonelli Langer & Campari, 2004, p. 107).

Anche questo aspetto, unitamente alla notevole plasticità che caratterizza lo sviluppo encefalico in questo periodo che fa sì che la riorganizzazione delle aree cerebrali sia suscettibile agli stimoli ambientali e, quindi, all'esperienza (Blair & Raver, 2015), contribuisce a sottolineare la rilevanza formativa che interventi volti a supportare l'acquisizione della capacità di regolare le proprie emozioni e gestire i propri

⁶ Si precisa che in questo testo si utilizzerà il termine “preadolescenza”: si tratta di una fase dello sviluppo dai confini sfumati, fatta spesso coincidere in letteratura proprio con gli anni della scuola secondaria di primo grado, e ai ragazzi con un'età compresa indicativamente tra gli 11 e i 14 anni (de Lillo, 2013; Mazzucchelli, 2013; Pellai & Tamborini, 2017). Nella letteratura scientifica anglosassone la dicitura *early adolescence* in riferimento a questa fase dello sviluppo ha preso il posto dell'etichetta *preadolescence*, come evidenzia Thornburg (Thornburg, 1983) e tradotta in questo testo come, appunto, “preadolescenza”.

comportamenti hanno in questa peculiare fase della crescita dei ragazzi. Nonostante questo, negli ultimi anni alcuni autori hanno messo in evidenza come vi sia un *gap* che necessita di essere colmato in letteratura relativo allo sviluppo dell'autoregolazione in adolescenza, a come gli studenti regolino le proprie emozioni nei contesti educativi e come lo facciano gli stessi genitori e insegnanti: la maggioranza degli studi resta infatti incentrata genericamente su bambini in età prescolare o su adulti (Farley & Kim-Spoon, 2014; Jabeen et al., 2013; Jacobs & Gross, 2014; Stifter & Augustine, 2019; Zimmermann & Iwanski, 2014).

Oltre a ciò, a quanto risulta dalla mia ricognizione della letteratura sull'argomento, pare che questa sia maggiormente focalizzata sull'implementazione e la valutazione di programmi educativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive, tra cui l'autoregolazione, che presentano la caratteristica di essere "preconfezionati", come quelli di ambito prevalentemente statunitense, con tempi, modalità e strumenti predefiniti (Antognazza, 2017; Cefai et al., 2018). Volendo però seguire un'impostazione che non releghi l'educazione socio-emotiva a tempi e spazi altri, avulsi da quelli dell'educazione quotidiana ma che invece la consideri parte integrante del percorso formativo degli studenti e parte dei compiti educativi degli adulti educanti, è bene prestare attenzione alle pratiche e alle azioni educative quotidiane implementate da questi. In esse l'educazione socio-emotiva si esplica e viene concretizzata, così come, di conseguenza, nella relazione tra docenti e alunni e tra genitori e figli, interazioni significative in cui gli adulti, in qualità di leader emotivi, devono essere pronti a collegare e a far emergere dalle situazioni contingenti e dagli eventi ordinari e straordinari che fanno parte della vita di tutti i giorni, discorsi, insegnamenti e conoscenze che supportino l'acquisizione di competenze sociali ed emotive e, nel caso specifico di questo lavoro di ricerca, della capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti da parte dei preadolescenti.

2.2.2.3 Perché studiare le pratiche educative implementate da genitori e insegnanti rivolte ai preadolescenti

Volendo cercare di predisporre una ricerca che sia utile all'implementazione di futuri percorsi educativi inerenti all'educazione socio-emotiva e in particolare a interventi rivolti al sostegno dello sviluppo della capacità di gestire le proprie emozioni e i propri

comportamenti da parte dei preadolescenti, è necessario, come suggerisce la letteratura sull'argomento, partire da quanto viene correntemente attuato nei contesti educativi, in particolare in quello familiare e in quello scolastico, ragione per la quale si tenterà di effettuare un'indagine esplorativa, una mappatura delle pratiche adottate da genitori e insegnanti.

Dall'analisi della letteratura presentata nel capitolo precedente si evince come le pratiche attuate dagli adulti di riferimento rivestano un ruolo centrale nello sviluppo dell'autoregolazione, costituendo uno degli antecedenti più importanti nell'acquisizione di questa capacità (Baron & Malmberg, 2019; Moilanen et al., 2015; Rossi, 2014). Gli adulti, infatti, contribuiscono ed esercitano influenza su questo processo tramite interpretazione e valutazione degli eventi emotigeni, modellamento, oppure istruzioni dirette in merito. Inoltre, è stato sottolineato il fatto che le abilità connesse all'autoregolazione non sono innate e non si generano automaticamente con il progredire dello sviluppo del bambino o del ragazzo: esse sono infatti plastiche e possono essere promosse sia in ambito scolastico che familiare attraverso pratiche implementate da adulti emotivamente competenti, "leader emotivi" (Antognazza, 2017, p. 14) empatici, autorevoli, consapevoli della filosofia meta-emotiva che guida il proprio sguardo e le proprie azioni, capaci per primi di autointerpretazione emotiva e di autoregolazione e che favoriscano l'instaurarsi di relazioni caratterizzate da attaccamento sicuro con bambini e ragazzi (in particolare le figure genitoriali) (Gottman et al., 1996; Housman et al., 2018; Jones et al., 2021; Mortari, 2017; Stifter & Augustine, 2019). Insomma, adulti che sanno, sanno fare, sanno comunicare e, soprattutto, sanno essere (Rossi, 2014).

La scelta di studiare le pratiche educative di genitori e insegnanti è stata dettata, inoltre, dal fatto che le iniziative volte allo sviluppo di competenze socio-emotive e l'implementazione di veri e propri programmi orientati a questo fine è bene che siano integrati con le pratiche già messe in atto nei contesti di applicazione e che, per essere maggiormente efficaci, siano promosse dagli adulti più vicini ai ragazzi, in particolare dagli insegnanti, rispetto a interventi ad opera di professionisti esterni, e integrate nel curriculum e nelle pratiche quotidiane che si esplicano nella relazione tra docenti e alunni (Agliati et al., 2020; Cefai et al., 2018a; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Skrzypiec & Slee, 2017). Alla luce di ciò è sembrato opportuno procedere tentando di delineare quindi quali fossero le azioni e le pratiche che concretamente vengono poste

in essere nell'ambiente scolastico e in quello familiare in modo tale da giungere ad ottenere una base di partenza per future implementazioni di pratiche *evidence-based* non calate dall'alto e che non allarghino ancora di più i margini del *gap* presente tra ricerca e pratica ma che, al contrario, prendano spunto e integrino elementi nuovi con quanto già attuato per favorire un approccio *bottom-up*, basato sulla pratica. Come scrivono Skrzypiec e Slee, "il divario tra ricerca e pratica è una questione di lunga data. La crescente richiesta di pratiche basate sull'evidenza scientifica presuppone un crescente bisogno di evidenza scientifica basata sulla pratica" (Skrzypiec & Slee, 2017, p. 218). Infine, i vari framework per lo sviluppo delle competenze socio-emotive sottolineano che per favorire l'efficacia degli interventi educativi proposti risulta cruciale il coinvolgimento e la formazione, oltre che degli studenti stessi e dell'intero staff scolastico, delle famiglie degli alunni, nonché la conoscenza del loro punto di vista in merito a tali iniziative (CASEL, 2015; Cefai et al., 2018a; Garbacz et al., 2015). Considerando però chi si trova concretamente e direttamente, spesso nell'immediatezza del quotidiano ad aiutare i ragazzi a gestire le proprie emozioni e il comportamento dinnanzi alle sfide che la vita adolescente presenta, nella conduzione del presente lavoro di ricerca si è optato per restringere il focus ai soli genitori e insegnanti e alla relazione tra questi.

Va dichiarato, inoltre, che la scelta è ricaduta su questi contesti e quindi su queste figure adulte educanti non solo, come brevemente appena ripreso, sulla base di quanto evidenziato dalla letteratura scientifica rispetto al ruolo che insegnanti e genitori ricoprono nel supportare lo sviluppo della regolazione emotiva e comportamentale, ma anche per ragioni concernenti la configurazione stessa dei tempi di vita dei ragazzi. Essi sono le figure di riferimento con cui i preadolescenti trascorrono la maggior parte del loro tempo e con le quali tutti i ragazzini, salvo i minori che per provvedimenti dell'Autorità giudiziaria sono affidati a comunità educative residenziali, entrano quotidianamente in contatto. Spesso, nelle società occidentali sono addirittura gli insegnanti le figure adulte con cui i giovani studenti trascorrono la maggior parte del tempo, più che con i propri genitori (Triliva & Poulou, 2006). Inoltre, quello familiare e quello scolastico si configurano come contesti nei quali le figure adulte in essi presenti esplicano ed esauriscono il proprio mandato educativo. Infatti, un'ulteriore ragione che ha fatto propendere verso la scelta di concentrarsi sulle pratiche implementate da docenti e genitori è legata al fatto che nel contesto legislativo nazionale essi vengono

congiuntamente investiti di una responsabilità esplicitamente condivisa nell'educazione delle nuove generazioni, e si trovano quindi ad essere legate indissolubilmente anche a livello normativo. Come stabilito dall'articolo 3 del DPR n. 235/2007, docenti e genitori – o chi ne fa le veci – sono tenuti a sottoscrivere un patto di corresponsabilità educativa contestualmente all'iscrizione del minore alla singola istituzione educativa. Con la nota del 22 novembre 2012 prot. 3214, il MIUR ha trasmesso il documento *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* nel quale viene sottolineato come questi ultimi, seppur operanti in contesti di azione separati e con ruoli differenti, “condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune” (MIUR, 2007, p. 3). Secondo il testo delle *Linee di indirizzo*, il fine ultimo delle azioni educative implementate da insegnanti e genitori – con, però, particolare riferimento alla realtà scolastica – è la “costruzione del sociale” esplicitata attraverso il successo formativo e lo sviluppo delle competenze chiave. Nel primo capitolo sono già state delineate le competenze chiave per l'apprendimento permanente così come definite dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 2006 e dalla versione successiva del 2018.

Si ribadisce come nella prima si faccia riferimento alle “competenze sociali e civiche” intese come le “competenze personali, interpersonali e interculturali” riguardanti le varie forme di comportamento che consentono una partecipazione attiva, efficace e costruttiva alla vita sociale e lavorativa (MIUR, 2012, p. 14) mentre nella seconda i riferimenti alle competenze socio-emotive – ritenute quindi competenze chiave – siano evidenti, con l'introduzione della “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare” sulla quale è stato poi costruito il *framework LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al., 2020) già descritto nel presente elaborato e che, insieme ad altre competenze socio-emotive, comprende l'autoregolazione emotiva e comportamentale. Volendo attualizzare le Linee di indirizzo, viene naturale collegare la menzione che fanno delle competenze chiave alla Raccomandazione del 2018 piuttosto che a quella del 2006: appare chiaro come la corresponsabilità auspicata e richiesta di esercitare dal MIUR a genitori e docenti concerna anche gli sforzi e gli interventi dedicati allo sviluppo delle competenze socio-emotive in bambini e ragazzi.

“Innumerevoli sono le ricerche che pongono in luce come il modo in cui i genitori agiscono la loro responsabilità educativa verso il figlio e la scuola sia strettamente correlato con le loro rappresentazioni di sé; del ruolo e delle funzioni parentali; dell’educazione, del figlio e della scuola. Nella quotidianità dell’agire, cosa significa per ciascun attore, condividere la responsabilità educativa? Fino a dove si estende il territorio soggetto alla sovranità parentale? Quali azioni spettano al docente? Cosa significa collaborare?” (Dusi, 2014, p. 394)

Prendendo spunto da questi interrogativi posti da Dusi, si è deciso di focalizzare l’attenzione oltre che sulle pratiche educative che supportano l’acquisizione dell’autoregolazione da parte dei ragazzi, sul ruolo che genitori e insegnanti sentono di ricoprire e su quello che si riconoscono gli uni gli altri nell’implementarle. L’intento è quello di incrociare e integrare l’uno con l’altro gli sguardi e le prospettive che gli adulti educanti hanno su sé stessi e su quelli che sono/dovrebbero essere i loro principali partner in educazione con il fine di delineare le principali caratteristiche del ruolo educativo che tali figure sentono di rivestire nel sostenere figli e studenti nell’imparare a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento. Inoltre, come scrive Sarah Lawrence-Lightfoot, l’educazione parentale e quella scolastica non possono più essere considerate “ambiti separabili e dicotomici nella vita di un bambino” poiché famiglia e scuola costituiscono, seppur con le rispettive differenze e specificità di compiti, “sfere di socializzazione che si sovrappongono” (Lightfoot-Lawrence, 2012, p. 48) e sono sensibili alla reciproca influenza: da qui la volontà di dipingere in un quadro unico le caratteristiche fondamentali del ruolo di tali figure educative così come emergono nella relazione reciproca, nello sguardo degli uni sugli altri rispetto al particolare ambito di interesse in questione. La prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) risulta la lente più appropriata attraverso cui guardare la relazione scuola-famiglia e osservare il fenomeno in questione. Essa consente, inoltre, di spiegare il perché della scelta adottata. Secondo Bronfenbrenner, l’ambiente ecologico, “organizzato in una serie ordinata di strutture concentriche incluse l’una nell’altra” (Bronfenbrenner & Stefani, 1986, p. 55), si estende oltre alla situazione ambientale immediata ed è costituito dalle interazioni e dalle relazioni tra le varie situazioni ambientali e dalle influenze esterne che intervengono su di esse. Si ha una prospettiva che va quindi oltre il comportamento dei singoli individui nel considerare come ugualmente rilevanti anche le relazioni tra le altre persone presenti nella situazione ambientale, la natura di questi legami e la loro

influenza indiretta sull'individuo in via di sviluppo in quanto condizionano coloro che si occupano di lui direttamente (Bronfenbrenner & Stefani, 1986). Questo insieme di interconnessioni all'interno del contesto immediato è chiamato dall'autore "microsistema", e costituisce la prima struttura dell'ambiente ecologico. La seconda struttura fa riferimento alla dimensione data dalle relazioni e interconnessioni tra diverse situazioni ambientali ed è definita "mesosistema". L' "esosistema", ovvero il terzo livello dell'ambiente ecologico, è dato dalle situazioni ambientali nelle quali la persona in via di sviluppo non si trova e potrebbe non trovarsi mai ma che hanno comunque un'influenza diretta sull'ambiente immediato dell'individuo a causa degli eventi che in esse accadono e, infine, vi è il "macrosistema", dato dai modelli e dagli elementi ideologici e organizzativi di tipo gerarchico generati dalle istituzioni sociali comuni a una cultura o a una subcultura che influenzano le varie situazioni ambientali e, di conseguenza, gli individui (Bronfenbrenner & Stefani, 1986).

Un microsistema è la casa, come lo sono la scuola e la classe: si tratta di contesti in cui le persone possono interagire con facilità, direttamente. I suoi fattori costituenti sono, ad esempio, l'attività, il ruolo e la relazione interpersonale. Nella definizione di tale situazione ambientale un termine cruciale è, secondo Bronfenbrenner, "avere esperienza" (Bronfenbrenner & Stefani, 1986, p. 55). Viene posto l'accento sull'aspetto fenomenologico in quanto "sono soprattutto gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione quelli che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica" (Bronfenbrenner & Stefani, 1986, p. 56). Questo è il piano delle relazioni interpersonali, quello tra docenti e alunni e genitori e figli: da qui il focus puramente fenomenologico circa il ruolo che le figure adulte coinvolte nella ricerca sentono di ricoprire e quale ruolo attribuiscono le une alle altre nel sostenere lo sviluppo dell'autoregolazione nei ragazzi. Nella ricerca, naturalmente, vengono presi in considerazione ed emergeranno considerazioni relative anche agli altri livelli che strutturano l'ambiente ecologico in quanto ognuno di essi esercita la sua influenza sul livello micro delle relazioni interpersonali, direttamente investigato con le domande di ricerca, come si vedrà. A livello micro infatti intervengono i condizionamenti provenienti dal mesosistema, che comprende, appunto, le relazioni reciproche tra due o più situazioni ambientali alle quali un individuo partecipa e che possono essere per il bambino o ragazzo le relazioni tra casa, scuola e gruppo dei pari mentre per un adulto quelle tra nucleo familiare, contesto

lavorativo e vita sociale; e del macrosistema, che riverbera le dinamiche che attraversano l'intera società sia a livello meso, nel rapporto scuola-famiglia che nel livello micro, nella postura educativa e relazionale degli adulti con gli educandi (Bronfenbrenner & Stefani, 1986; Dusi, 2012a).

Nonostante la letteratura sia unanime nel sottolineare i benefici del coinvolgimento parentale da parte della scuola e della collaborazione docenti-genitori sul benessere socio-emotivo degli studenti, sul successo scolastico e sullo sviluppo in generale (Cripps & Zyromski, 2009; Garbacz et al., 2015; Jeynes, 2007; Thompson et al., 2018; Wilder, 2013) spesso con sfumature “romantiche” (Dusi, 2012b), la relazione tra casa e scuola non è priva di complessità. La relazione insegnanti-genitori risulta difficoltosa per una molteplicità di ragioni tra cui la diversità di ruoli e di competenze degli attori coinvolti e delle loro differenti assiologie di riferimento; l'influenza, spesso inconsapevole e appartenente a uno “spazio preriflessivo” (Fabbri, 2008), degli “echi generazionali”, ovvero dei vissuti personali e delle storie autobiografiche degli adulti stessi (Lightfoot-Lawrence, 2012, p. 53), e le ricadute che le derive soggettiviste caratterizzanti la società odierna hanno su di essa.

Sulle criticità insite in tale relazione vale la pena soffermarsi brevemente menzionandone gli aspetti principali ai quali è dedicato ampio spazio in letteratura e che si trovano qui condensati in pochi paragrafi facenti riferimento in particolare al contesto nazionale anche se non estranei a realtà estere (Dusi, 2012b). Dusi mette in luce alcuni aspetti che influenzano la relazione scuola-famiglia che si configura come una pratica relazionale e istituzionale caratterizzata da complessità nella quale entrano in gioco dinamiche relative all'attribuzione di ruoli, di responsabilità e i pregiudizi reciproci sui rispettivi compiti e ruoli educativi (Dusi, 2011). Basti anche pensare allo sguardo differente, che necessita di essere fatto oggetto di negoziazione, che genitori e insegnanti hanno sul bambino o sul ragazzo: gli uni “particolaristico” e soggettivo, legato alla sfera domestico-affettiva nella quale le attenzioni degli adulti sono tutte concentrate sul nuovo nato; gli altri “universalistico”, legato a un contesto più pubblico, in un certo senso, dato dall'osservazione del minore in relazione con i pari – ai quali i docenti devono dedicare altrettante attenzioni – in un modo più oggettivo e imparziale (Lightfoot-Lawrence, 2012).

Le incomprensioni che caratterizzano il rapporto tra le due istituzioni deputate all'educazione delle future generazioni rappresentano un “fenomeno strutturale”

connaturato in tale relazione (Dusi, 2012, p. 68). L'interazione dei genitori con la realtà scolastica si è fatta più intensa rispetto al passato sia in virtù di normative quali, appunto, il già menzionato DPR n. 235/2007, sia a causa di mutamenti di carattere demografico e sociale. La partecipazione parentale nell'universo scolastico riflette spesso le difficoltà genitoriali dall'origine multifattoriale legate all'impostazione della società contemporanea capitalista, intrisa di competitività e individualismo, che "organizza il vivere umano sulla base dei ritmi di produzione" (Dusi, 2011, p. 50) e che, insieme alla precarizzazione lavorativa, porta a un isolamento della coppia di frequente impegnata in un doppio impegno lavorativo spesso senza poter beneficiare del supporto di altre figure di sostegno alla genitorialità, siano esse di tipo familiare o istituzionale, consumando la disponibilità di tempo da dedicare al rapporto con la prole (Dusi, 2011). In un contesto siffatto diviene sempre più importante il ruolo educativo rivestito dalle altre figure educative adulte che accompagnano bambini e ragazzi nella crescita, quali sono i docenti. Inoltre, le trasformazioni tecnologiche hanno inciso sulle condizioni di accesso alla conoscenza, ora perseguibile anche attraverso mezzi e strumenti altri (come internet e i media), hanno spogliato l'istituzione scolastica della funzione di trasmissione del sapere che da sempre la connotava: la scuola si trova ora ad essere incaricata di provvedere a compiti che non hanno solamente a che vedere con i processi di apprendimento ma che concernono invece funzioni tipiche del ruolo genitoriale e della società più ampia, dall'educazione in generale a interventi più specifici inerenti all'educazione civica, affettiva e sessuale, alimentare, alla salute, e al prendersi cura dell'offrire percorsi formativi per le famiglie (Dusi, 2012a).

Inoltre, con la diminuzione della natalità si è assistito ad un investimento maggiore in termini affettivi ed economici su ogni nuovo nato mentre l'incremento generale dei titoli di studio ha reso i genitori da una parte più consapevoli dell'importanza del percorso educativo e di istruzione intrapreso dai propri figli, dall'altra più esigenti nei confronti del sistema scolastico e dei docenti, ritenendo questioni private le scelte riguardanti l'istruzione e l'educazione dei propri figli (Fiore, 2010). Gli insegnanti di oggi si trovano a doversi confrontare e a giustificare il proprio operato con genitori che vogliono essere tenuti al corrente delle impostazioni educative e didattiche adottate, che vogliono approfondire i vari aspetti della vita scolastica dei propri figli e che sono meno disposti a scendere a compromessi rispetto a un percorso di formazione e apprendimento che deve mostrarsi all'altezza delle loro aspettative e di

quelle che essi hanno circa il futuro dei propri figli (Dusi, 2011). In questo modo si profila il rischio che la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, se non caratterizzata da autentica collaborazione e corresponsabilità, sfoci in un'ingerenza derivante da un'evidente mancanza di fiducia da parte dei genitori nei professionisti dell'educazione, ritenuti tali solo quando tenuti a dare prova della qualità del proprio operato in aula e le cui osservazioni vengono percepite dai padri e dalle madri spesso come ingiuste o alla stregua di atti di aggressione nei confronti propri o dei propri figli (Dusi, 2011). Si registra però una certa ambivalenza nell'atteggiamento dei genitori rispetto al coinvolgimento nella vita scolastica dei figli: da un lato vi è questa sorta di intrusività appena descritta, al cui estremo opposto risiede però il disinteresse nei confronti delle questioni educative e di istruzione concernenti i propri figli, come denuncia il 70% degli insegnanti coinvolti nella terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti in Italia (Fiore, 2010).

“Nel contesto di una società – quella italiana – in cui la famiglia è presente in maniera diffusa e prolungata nella vita dei figli, la scuola viene investita da richieste sempre maggiori per lo più di natura strumentale. Sembra si possa rilevare una degenerazione in senso familistico delle famiglie italiane, polarizzate sui figli, investimento affettivo, sociale ed economico della coppia genitoriale che guarda alla società solo come mera erogatrice di servizi utili alla realizzazione del proprio progetto familiare. Si tratta di un approccio che, com'è ovvio, non appartiene a tutti i nuclei domestici, ma che ha conosciuto una diffusione eccessiva, sino al punto di divenire malsano sotto l'aspetto educativo e sociale. Il soggettivismo e l'idealismo imperante nella nostra società trovano nella cerchia familiare il luogo d'elezione per esprimere la loro deriva narcisistica priva di impegno e responsabilità verso altri. L'affermarsi di simili modelli educativi non facilita il rapporto con la scuola” (Dusi, 2011, p. 84).

Tale impostazione sociale, inoltre, dà vita a uno scenario in cui i genitori sono sempre meno presenti in termini di reale collaborazione ma sempre più attivi nelle rivendicazioni o aggressioni nei confronti degli insegnanti (Dusi, 2012a). Le tensioni tra scuola e famiglia sono talvolta giunte ad un epilogo nuovo ma infelice, con casi di minacce o aggressioni sia fisiche che verbali a docenti da parte di genitori di alunni. Circostanze simili sono state documentate già una decina di anni fa dall'indagine IARD sopramenzionata che riporta che più di un terzo dei professori coinvolti ha assistito ad aggressioni o minacce a docenti da parte di genitori di studenti (Sartori, 2010), così

come dai fatti di cronaca degli ultimi anni⁷, in particolare quelli risalenti all'anno scolastico 2017/2018, *annus horribilis* in questo senso con 35 casi documentati di violenza su docenti da parte di studenti e genitori (su un totale stimato intorno agli 81 casi⁸) con più della metà di questi ad opera di padri e madri, proprio coloro che dovrebbero costituire i partner educativi d'eccellenza dei docenti. Un aspetto comune alla quasi totalità degli episodi di violenza registrati è il loro scaturire da ammonizioni, osservazioni, richiami scritti o valutazioni dei docenti: tali intimidazioni rischiano di condurre il personale insegnante, impaurito e frustrato, a una rinuncia educativa in favore della sola trasmissione di conoscenza quale finalità ultima della propria professione. Da legittimo ed equilibrato, l'interesse per il percorso scolastico dei figli può quindi arrivare a trasformarsi, polarizzandosi da un lato in un atteggiamento di assenza e indifferenza che porta alla delega all'istituzione scolastica di farsi carico dei compiti e delle problematiche educative degli alunni e dall'altro in un atteggiamento invece all'insegna dell'iperprotezione nei confronti dei figli che si traduce in una sostituzione operativa che limita l'autonomia dei più piccoli e in una "difesa pregiudiziale che tende a giustificare i comportamenti inadeguati" dei figli più grandi (Cardinali & Migliorini, 2013, p. 105) che non vengono quindi educati all'assunzione delle proprie responsabilità, alla riflessione, alla presa di consapevolezza dei propri stati emotivi e all'analisi delle origini e delle conseguenze dei propri comportamenti.

Per quanto invece concerne i docenti, anche questi hanno le loro responsabilità circa l'andamento della relazione scuola-casa: è compito loro in quanto professionisti dell'educazione promuovere il dialogo con le famiglie e identificare le strategie più

⁷ Cfr. archivio online de "Il Corriere della Sera", 23 febbraio 2002; 4 marzo 2007; 2 gennaio 2009; 23 marzo 2011.

⁸ Cfr. i siti lascuolaviolenta.blogspot.com e Tuttoscuola.com. In particolare all'interno di quest'ultimo sito è possibile reperire l'elenco completo degli episodi di vittimizzazione dei docenti:

<https://lascuolaviolenta.blogspot.com/search/label/Genitori%20vs.%20professori>

<https://www.tuttoscuola.com/insegnanti-sotto-attacco-1-il-contatore-di-tuttoscuola/>

<https://www.tuttoscuola.com/violenza-a-scuola-insegnanti-ancora-vittime/>

adeguate per gestire la relazione con le famiglie, trovare le modalità di collaborazione più adatte a ciascun genitore in base alla circostanza e per realizzare questo è necessario che prima di tutto i padri e le madri siano accolti e riconosciuti come interlocutori a pieno titolo (Dusi, 2011, 2012b). Come rileva Dusi, il modo in cui si configura e concretizza la relazione tra istituzione scolastica e genitori dipende in larga parte da come questa e i professionisti ivi operanti concepiscono il proprio ruolo, da come essa considera la famiglia e i suoi compiti, dall'interesse e dalla volontà di coinvolgere effettivamente i genitori nella vita scolastica e dalle conoscenze e capacità concrete di favorire la partecipazione parentale (Dusi, 2012b). Anche per quanto riguarda gli insegnanti è possibile riconoscere una certa ambivalenza nel loro atteggiamento poiché da un lato recriminano alle famiglie di essere assenti e disinteressate, mentre dall'altra le invita a non intromettersi troppo, generando nei genitori un senso di frustrazione e impotenza corroborato dal fatto che spesso vengono interpellati solo quando emergono difficoltà con gli alunni legate a questioni disciplinari o all'apprendimento e delle quali, oltretutto, viene loro attribuita la responsabilità (Dusi, 2012b; Thompson et al., 2018). Di frequente capita infatti che siano gli insegnanti stessi ad assumere atteggiamenti "difensivi oppure giudicanti o sanzionatori" (Dusi, 2011, p. 84) nei confronti dei genitori, dei loro stili educativi e delle scelte intraprese inerenti all'educazione dei propri figli e a percepire le osservazioni parentali come critiche personali alla propria competenza, come minacce alla propria autonomia professionale e autorità educativa (Dusi, 2011, 2012b). Un altro aspetto che contribuisce a rendere più difficoltosa la relazione scuola-famiglia è la mancanza di formazione al dialogo con i genitori nei percorsi di formazione degli insegnanti che quindi potrebbero non possedere le competenze sia professionali che personali atte a coinvolgere adeguatamente questi ultimi e mantenere con essi una solida partnership nell'educazione dei ragazzi (Cardinali & Migliorini, 2013; Dusi, 2012a; Thompson et al., 2018). È essenziale infatti che gli insegnanti siano consapevoli circa i propri sentimenti, comportamenti e pregiudizi, che portino avanti pratiche riflessive circa il proprio vissuto professionale e personale e che siano dotati di competenze socio-emotive e capaci di regolazione emotiva per tutelare il proprio benessere ed essere efficaci nella relazione con gli alunni e con i genitori (Capperucci et al., 2018). Come gli insegnanti hanno il compito di favorire e sostenere l'alleanza educativa con le famiglie, i genitori hanno il dovere di formarsi, di acquisire conoscenze e competenze

per seguire in modo adeguato la crescita dei propri figli: sono i padri e le madri stessi a riconoscere la necessità di avere a disposizione iniziative di sostegno alla genitorialità e una rete di supporto e confronto con gli altri genitori (Dusi, 2012a).

Solo la consapevolezza del proprio ruolo educativo e il riconoscimento reciproco gli uni degli altri non solo quali figure di riferimento per il minore ma anche come alleati preziosi nel navigare la complessità delle situazioni educative può condurre a un dialogo fruttuoso e a un'autentica condivisione di responsabilità tra docenti e genitori.

2.2.3 Il paradigma

Ogni ricerca avviene all'interno di un paradigma, ovvero, un orizzonte di senso, uno sguardo sul mondo che orienta verso la selezione di un particolare focus di indagine invece di un altro (Kuhn, 1962), un insieme di assunti sulla realtà che guidano le azioni e le scelte euristiche indicando al ricercatore i confini entro i quali potersi muovere. È il paradigma, infatti, a determinare quali interrogativi indirizzano la ricerca; a stabilire come poter studiare un determinato oggetto di indagine ovvero quali metodi, strumenti e procedure adottare e a decretare la validità e verità della conoscenza alla quale si perviene. Vediamo ora entro quale paradigma si colloca la ricerca educativa e lo studio delle pratiche educative.

La pratica educativa è caratterizzata da tassi di problematicità che non possono essere forzati entro la dimensione del sapere tecnico, contraddistinto da un determinismo-meccanicista dai rapporti causa-effetto lineari, strategie sostenute da regole procedurali generali che conducono ai medesimi effetti, stabili e riproducibili anche in contesti differenti, con soggetti differenti e in circostanze cangianti (Mortari, 2009). Un tale sapere viene sviluppato “a partire dall'individuazione di fenomeni caratterizzati da regolarità tali da rendere possibile l'elaborazione e l'implementazione di strategie dotate di capacità predittiva in grado di predefinire efficaci linee di azione” (Mortari, 2009, p. 12). L'educazione però si profila come un “percorso esperienziale complesso” (Mortari, 2009, p. 13) in quanto i contesti educativi stessi si presentano come realtà dalle dinamiche complesse e molto spesso imprevedibili in virtù dell'irripetibilità e unicità degli individui che in essi entrano in relazione, dei loro comportamenti che risultano solo in alcuni casi prevedibili e operazionalizzabili in categorie gnoseologiche predefinite. Inoltre, dall'interazione tra le singolarità che si

muovono e abitano tali contesti emergono “flussi di pensiero, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili” (Mortari, 2009, p. 13). I fenomeni tipici del mondo dell’educazione sono costituiti da ciò che emerge da scambi relazionali tra le persone che, in qualità di esseri singolari e originali, conferiscono loro connotazioni uniche anche se appaiono come analoghi ad altri fenomeni (Mortari, 2013b).

Gli esiti dell’atto educativo risultano infatti imprevedibili e incontrollabili in quanto anche un’azione risultata efficace in un contesto, non è detto che lo sia anche in un altro: le caratteristiche di tali variabili possono inficiare o comunque modificare la qualità dell’azione stessa (Mortari, 2009). Ciò fa dell’educare una pratica sempre nuova, faticosa, che necessita di costante riflessione e adattamento alle qualità del contesto e della circostanza nella quale essa viene agita.

In educazione, quindi, non può esistere un sapere dalla valenza generale, costituito quindi da teorie generali, poiché esso può essere elaborato solamente tralasciando ciò che è troppo particolare, parziale “ma che nella sua parzialità costituisce un pezzo significativo della realtà” (Mortari, 2009, p.14).

Alla luce di tali premesse e volendo svolgere una ricerca educativa, cioè “finalizzata alla costruzione del sapere dell’educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa” (Mortari, 2007, p. 11), è necessario quindi utilizzare un approccio, un modo di interpretare la realtà e di accostarsi al fenomeno oggetto di studio che consentano di restare fedeli alla complessità che caratterizza la realtà educativa e le pratiche in essa agite. Da qui la scelta di collocare il presente lavoro all’interno del paradigma ecologico.

Come delinea Mortari (2007), esso conferisce una rilevanza preminente alla relazione in quanto concepisce la realtà come strutturata secondo logiche immanenti ed evolutive e all’interno di essa tutto è interconnesso. Viene assegnata una tale importanza all’elemento relazionale che l’autrice introduce il concetto di “ontologia della relazionalità” per sottolineare come la dinamica delle relazioni nelle quali ogni ente è coinvolto e che allo stesso tempo questo contribuisce ad articolare e strutturare, costituisce la sostanza del suo essere (Mortari, 2007, p. 33). Secondo una tale concezione, ogni ente, o individuo, prende forma dalle relazioni che si strutturano nell’incontro con l’alterità e dunque l’ente singolo “non preesiste alle relazioni ma di esse è una forma emergente”: l’essenza dell’essere umano è l’essere-in-relazione (Mortari, 2007, p. 34). L’essere umano non può quindi essere studiato o concepito

come una monade, immune dall'influenza che il contesto riveste sulla costruzione di sé stesso, della propria identità, sul suo modo di concepire la realtà, vivere le relazioni e quindi, ad esempio, di apprendere nel caso dei ragazzi ed educare nel caso degli adulti. Secondo la visione ecologica, essendo la realtà soggetta a leggi immanenti ed evolutive, la vita umana è caratterizzata dall'imprevedibilità e questa prospettiva si traduce in un modo di fare ricerca che non consiste nel seguire un metodo preordinato (Mortari 2007), quanto più invece in un fare riferimento a un metodo "a-metodico" (Mortari, 2010:34) capace di adattarsi al profilo dei fenomeni nel loro divenire incessantemente mutevole (Mortari, 2010).

I presupposti gnoseologici che fanno da sfondo al paradigma ecologico derivano in parte dal costruttivismo, orientamento che vede come impossibile il giungere a una conoscenza oggettiva del mondo poiché essa dipende dalla posizione dell'individuo, in quanto conoscere significa "filtrare il rapporto col mondo attraverso le nostre cornici" (Mortari, 2007, p. 38) e in parte dal connessionismo che vede il soggetto impegnato nel rapportarsi conoscitivamente all'oggetto, assimilare quest'ultimo alle proprie forme mentali e subirne l'influenza così da dover continuamente rivedere i propri dispositivi epistemici.

La realtà in generale e i contesti della vita umana, come quelli educativi appunto, sono contraddistinti da un'elevata complessità dovuta alla molteplicità di variabili e di relazioni che costituiscono l'essenza dei fenomeni che in essi hanno luogo. Ciò comporta un'incontrollabilità e imprevedibilità del fenomeno al quale il ricercatore deve accostarsi non in setting asettici tipici della ricerca in laboratorio ma nel contesto reale in cui esso ha luogo secondo un approccio di tipo naturalistico (Erlandson et al., 1993; Guba & Lincoln, 1982; Mortari, 2007). Il principio di contestualizzazione vede infatti il fenomeno oggetto di indagine dipendere dall'ambiente in cui si manifesta: secondo la visione della conoscenza propria del paradigma ecologico, infatti, nulla ha significato se avulso dal proprio contesto (Mortari, 2007). Data la complessità e l'imprevedibilità del fenomeno, esso non può essere studiato avvalendosi delle tecniche tradizionali impiegate dalle scienze dure: lo strumento di indagine diviene il ricercatore stesso in quanto l'essere umano è l'unico in grado ad adattarsi all'indeterminatezza delle situazioni che caratterizzano la ricerca in ambiti di interesse come quelli relativi al mondo dell'educazione e ai contesti della vita umana e il percorso di ricerca è flessibile e delineato con il procedere del lavoro, presentando un "emergent design" come

descritto da Erlandson e colleghi (1993, p. 73). Lo strumento primario di indagine è, quindi, costituito “dalle capacità investigative del ricercatore, la cui competenza consiste nel trovare il modo più adatto di raccogliere e analizzare i dati in quella precisa situazione” (Mortari, 2007, p. 73).

La concezione positivista di oggettività viene superata facendo spazio a un’oggettività non più impersonale ma dinamica ed empatica, data dall’equilibrio tra la capacità di prendere le distanze dall’oggetto di ricerca e l’essere in grado, allo stesso tempo, di mantenere un’apertura relazionale nei suoi confronti connotata soggettivamente, non scevra dal coinvolgimento delle emozioni nel processo conoscitivo. Una tale apertura empatica nei confronti dell’oggetto di indagine, se sottoposta a un continuo processo autoriflessivo che aiuti nella presa di consapevolezza dei propri dispositivi conoscitivi e il proprio posizionamento nei confronti di questo, non rappresenta più un ostacolo al pervenire alla “vera” conoscenza come vogliono i dettami del paradigma positivista, ma consente invece di giungere a una forma più complessa di conoscenza senza inficiarne il rigore e l’attendibilità (Mortari, 2007). Le emozioni vengono infatti considerate all’interno di questo paradigma come elementi di conoscenza e l’empatia “rende la mente capace di un’attenzione più aperta ad una considerazione multiprospettica dell’oggetto di studio, con la conseguenza di provocare un arricchimento del processo di indagine” (Mortari, 2007, p. 55).

Una delle caratteristiche della ricerca naturalistica, essendo essa fortemente dipendente dal contesto nel quale il fenomeno di interesse ha luogo, è l’impossibilità di produrre un sapere generalizzabile come quello della ricerca classica e cioè con capacità di spiegazione del reale estensibile a tutti i contesti analoghi (Erlandson, 1993; Guba & Lincoln, 1982). Dal momento che, invece, non è possibile giungere a una conoscenza che abbia valore extracontestuale ed extratemporale, la ricerca naturalistica mira più che altro alla produzione di un sapere trasferibile e quindi a costruire elementi di conoscenza che siano in grado, al più, di fare luce su aspetti di fenomeni analoghi a quello studiato che non è scindibile, appunto, dal suo contesto in quanto questo e la rete di interrelazioni in esso presenti danno forma alla sua essenza (Mortari, 2007).

Anche la logica che sottende la raccolta e l’analisi dei dati è differente rispetto alla ricerca classica: volendo pervenire a una teoria che possa spiegare il fenomeno partendo dai dati raccolti e che sia fedele quindi al suo manifestarsi, il processo di

analisi necessita di essere condotto induttivamente e non deduttivamente. Il ricercatore naturalistico non dispone di una teoria precostituita derivante dalla letteratura che i dati – i cui criteri di significatività sono pure predefiniti – dovranno confermare o smentire: egli si affida totalmente ad essi e la loro significatività emerge e viene valutata nel corso dell'indagine stessa. La ricerca naturalistica presenta un disegno emergente, indeterminato, che viene strutturato nel corso del processo di indagine in coerenza con le premesse relative all'imprevedibilità della complessità del contesto dalle quali deriva la maggiore adeguatezza dell'utilizzo di procedure epistemiche flessibili e modulate sulla base del procedere del lavoro e sulle caratteristiche del fenomeno e quindi dei dati raccolti.

2.2.4 La filosofia di ricerca

La scelta del paradigma più adatto ad indagare il fenomeno di interesse comporta un adeguamento dell'intero percorso euristico ai presupposti cardine sui quali esso è costruito. Si è qui scelto di dedicare spazio alla filosofia di ricerca in coerenza con il *framework* metodologico proposto da Mortari (2007). In virtù dei presupposti gnoseologici di stampo costruttivista su cui si basa il paradigma ecologico, il ricercatore riveste, infatti, un ruolo fondamentale nel processo di costruzione della conoscenza e la postura che egli assume rispetto all'oggetto di indagine, nel relazionarsi con i partecipanti e nell'accostarsi ai dati ha rilevanza e incide sull'intero processo di indagine, come si vedrà a breve. Indagare e descrivere l'esperienza dei pratici dell'educazione, accedere al mondo dei loro vissuti e significati interiori e descrivere il fenomeno di interesse induttivamente, secondo il loro punto di vista, presuppone l'adozione di una postura euristica propria della fenomenologia. Vediamo ora il perché.

Riprendendo Dewey (1984), Mortari mette in rilievo come ciò che costituisce l'oggetto di indagine per la scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori, né nelle aule universitarie dove si insegna pedagogia ma è costituito dalle riflessioni, dalle pratiche, dagli atteggiamenti di chi educa così come si configurano nelle loro menti: ne consegue allora che “una buona ricerca educativa è quella che accede al mondo dei significati di coloro che sono i protagonisti dell'agire” (2013b, p. 9). L'esperienza personale di genitori e insegnanti e il significato che essi danno al proprio ruolo di educatori nel supportare i preadolescenti nello sviluppo della capacità

di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti è il fulcro del presente lavoro di ricerca, in linea con quanto appena enunciato. Secondo van Manen, inoltre, la pedagogia richiede di esercitare una sensibilità fenomenologica nei confronti della “*lived experience*”, ovvero all’esperienza vissuta, così come si presenta alla consapevolezza degli individui e quindi come da essi percepita (van Manen, 1990, p. 2).

L’obiettivo della fenomenologia è giungere a una conoscenza il più approfondita possibile della natura o del significato dell’esperienza umana quotidiana. Una tale filosofia di ricerca si sposa bene con la ricerca educativa in generale e con le finalità del presente lavoro in particolare.

In quanto filosofia dell’esperienza, infatti, la fenomenologia viene largamente impiegata nella ricerca educativa (sia di base che applicata) quando il problema o il tema studiato necessita di una comprensione profonda dell’esperienza umana comune a un gruppo di persone che ha vissuto situazioni nelle quali il fenomeno oggetto di studio ha avuto luogo: compito del ricercatore fenomenologico è quello di raccogliere le descrizioni concrete che gli individui fanno della propria esperienza del fenomeno indagato (Creswell, 1998; Giorgi, 2009; Padilla-Díaz, 2015; Schratz et al., 2013).

La fenomenologia fa quindi da sfondo al percorso euristico qui descritto come filosofia di ricerca che fornisce una direzione allo sguardo del ricercatore sul fenomeno d’interesse e indica l’atteggiamento euristico e la postura mentale da mantenere nel relazionarsi all’oggetto di studio, nell’interazione con i partecipanti e nell’accostarsi ai dati raccolti. L’orientamento fenomenologico prevede che il ricercatore si accosti al dischiudersi del fenomeno così come esso appare alla coscienza facendo *epoché*, ovvero mettendo tra parentesi gli assunti comuni, i preconcetti e le conoscenze pregresse sull’oggetto di ricerca, sospendendo momentaneamente il suo personale giudizio sulla realtà (Ashworth, 1999; Chan, Fung, et al., 2013; Giorgi, 2009; Moustakas, 1994; Tufford & Newman, 2012). Il rischio sarebbe altrimenti quello di imbrigliare il fenomeno in strutture e linee interpretative predefinite che ne distorcerebbero e filtrerebbero l’essenza non permettendo di osservarlo e percepirlo unicamente così com’è, come se lo si guardasse per la prima volta, e impedendo di mantenere uno sguardo aperto al suo profilo emergente con una mente scevra di precomprensioni e influenze sia interne che esterne. L’*epoché* non viene attuata una volta per tutte ma richiede un impegno continuo e costante nel corso della ricerca e risulta essere un

processo che richiede energie, consapevolezza, attenzione e riflessività continua al ricercatore dal momento che risulta essere nettamente in contrasto con quello che è invece l'atteggiamento mentale naturale (Giorgi, 2009; Mortari, 2009) ovvero quello di guardare la realtà attraverso i filtri del materiale conoscitivo pre-dato, delle opinioni, delle teorie e delle evidenze scientifiche che inevitabilmente alterano il darsi del fenomeno alla coscienza.

“Così l'Epoché ci fornisce un punto di vista originale, uno svuotamento della mente, dello spazio e del tempo, una sospensione di qualunque cosa colori l'esperienza o ci guidi, qualunque cosa sia stata inculcata nelle nostre menti dalla scienza o dalla società, dal governo o dalle altre persone, in particolare i propri genitori, insegnanti e autorità, ma anche gli amici e i nemici. L'Epoché prevede il raggiungimento di uno spazio interiore puro, come un sé aperto, pronto ad abbracciare la vita in ciò che realmente offre (Moustakas, 1994, p. 86)”.

Tale azione di “alleggerimento” del pensiero permette di “rendere la propria mente ospitale all'alterità dell'altro” (Mortari, 2010, p. 20) nell'incontro che con essa si fa sia nel momento del dialogo, che costituisce la raccolta dei dati, che durante il processo di analisi di questi. La temporanea sospensione del giudizio personale è da attuare proprio per evitare di influenzare il modo in cui i partecipanti descrivono la propria esperienza e il modo in cui i dati vengono poi utilizzati e analizzati. Non si tratta di mettere in dubbio o negare il valore delle conoscenze teoriche, delle evidenze scientifiche o non prendere in considerazione la realtà dei fatti, quanto più un non farne uso, un cercare di sospendere un atteggiamento dogmatico e superficiale nei confronti del mondo, focalizzando invece l'attenzione su come la realtà e i fenomeni ci appaiono nel nostro farne esperienza senza ignorare il contributo che la coscienza individuale riveste nello strutturarli (Gallagher & Zahavi, 2008).

La teoria va costruita completamente *ex novo* dal basso, induttivamente, partendo proprio dal contesto in cui il fenomeno ha luogo per coglierne l'essenza, le caratteristiche principali nonché le qualità emergenti dal suo manifestarsi. In fenomenologia l'essenza di un fenomeno è infatti costituita e si rivela tramite la sua apparenza. Essenza e apparenza non coincidono però totalmente: nel suo rendersi manifesto, il fenomeno continua a tenere in ombra un profilo nascosto suggerito, però, da quello visibile. Compito del ricercatore fenomenologico è andare all'essenza del

fenomeno descrivendolo cioè così come esso appare nella sua datità, rispettando il “principio di fedeltà al fenomeno” (Mortari, 2007, p. 84). Ciò comporta attuare lo sforzo di impegnarsi a coglierne il profilo originario così come esso si dà e nei limiti in cui esso si dà alla coscienza, facendosi guidare da ciò che di esso appare senza esercitare alcuna aspettativa circa i risultati del processo conoscitivo, mantenendo una mente attenta, aperta e non preorientata alla ricerca di qualcosa di specifico, paziente e permeabile allo schiudersi del fenomeno. Come secondo la metafora presentata da Zambrano (2008, p. 52), l’attenzione del ricercatore dev’essere sgombera, come un cristallo che, se pulito, diviene trasparente rendendo visibile ciò che sta dall’altra parte della sua superficie: se invece ci accostiamo a qualcosa, sì con attenzione, ma attraverso i filtri delle nostre conoscenze, giudizi, e rappresentazioni mentali, questi sporcheranno e opacizzeranno la superficie del cristallo non consentendo alla realtà che si desiderava osservare di manifestarsi. L’*epoché* costituisce quindi una sfida all’atteggiamento naturale della mente ma allo stesso tempo ci spinge a originare idee nuove, giungere a più profonde e diverse consapevolezze e comprensioni della realtà.

Muovendosi all’interno del paradigma ecologico e assumendo questo una prospettiva gnoseologica di derivazione costruttivista, si profila l’impossibilità di giungere a una conoscenza che sia isomorfa del reale e che costituisca, cioè, un rispecchiamento del reale: l’individuo impegnato nell’atto conoscitivo contribuisce a costruirla e in questo processo interviene quindi una componente soggettiva. Proprio per questa ragione la riflessione e l’esercizio dell’*epoché*, da portare avanti lungo l’intero processo di indagine, costituiscono un atto euristico fondamentale: diversamente, nella costruzione della conoscenza verrebbero integrati i filtri personali di cui si è fatta menzione in precedenza. Entra quindi in gioco l’etica del ricercatore in quale, secondo una tale prospettiva, è personalmente responsabile della conoscenza che contribuisce a sviluppare e che si risolve in un tenere traccia, esplicitare e vigilare sui processi mentali che accompagnano il percorso di indagine e attraverso i quali vengono costruite le nuove conoscenze.

È necessario quindi che il ricercatore mantenga un atteggiamento di “autocomprensione epistemica” (Mortari, 2007, p. 222) che prevede che venga indagato il modo in cui viene elaborato da parte sua il significato della propria esperienza di ricerca, la postura che assume, il punto di vista socioculturale dal quale guarda all’oggetto della ricerca, e l’orientamento esistenziale dal quale studia il

fenomeno indagato. Tale processo riflessivo non interessa solo la “zona chiara” (Mortari, 2007, p.223), ovvero quella relativa alle ragioni epistemiche esplicite, le scelte euristiche adottate a partire dal proprio posizionamento individuale influenzato dal proprio genere, status e cultura di appartenenza che influenzano il modo di concepire la ricerca. Non può essere infatti escluso da questo lo “sfondo opaco” (Mortari, 2007, p. 223) costituito da ciò che è inconsapevole, come le abitudini di pensiero proprie del ricercatore sviluppate nel corso della vita sulla base delle sue esperienze e conoscenze pregresse che, anche se tacite, condizionano fortemente il processo di costruzione della conoscenza plasmando silenziosamente il suo sguardo sul mondo e su di sé.

L'autocomprensione attuata attraverso la riflessione non è una pratica facile in quanto domanda di fermarsi, “di interrompere il libero fluire dell'esserci e di pensarsi; la riflessione scaturisce, infatti, da un cambiamento della propria posizione rispetto al mondo” (Mortari, 2009, p. 81). Essa richiede di assumere una postura fenomenologica anche nell'osservare se stessi come ricercatori, pensandosi pensare; prendendo consapevolezza e descrivendo gli atti della mente che accompagnano la strutturazione del percorso di ricerca; esplicitando i *bias* cognitivi che potrebbero interferire nell'accostarsi al fenomeno oggetto di interesse, ai partecipanti e ai dati; monitorando l'evolvere del percorso di ricerca; rendendo noti i vincoli incontrati nella sua attuazione e riflettendo su quali vissuti emotivi accompagnino il lavoro intrapreso (Berger, 2013; Mortari, 2007).

Nel tentativo di tenere traccia delle scelte euristiche adottate e nello sforzo di mantenere questo atteggiamento riflessivo, il più possibile consapevole e attento, nel corso del lavoro sono stati tenuti rispettivamente un diario di ricerca e un diario della vita della mente. Il primo è utile, appunto, per fissare gli step euristici intrapresi, mentre con il secondo si fa riferimento al documentare in forma scritta tramite un “resoconto soggettivamente denso” (Mortari, 2013a, p.194) ciò che emerge dall'essere in ascolto dei propri pensieri e del sentire che ad essi si accompagna, descrivendo ciò che avviene nella mente con il fine di renderlo esplicito e servirsi anche per favorire la postura mentale dell'*epoché* (Ortlipp, 2008; Wall et al., 2004).

2.3 Disegno di ricerca e scelte metodologiche

Questa sezione del capitolo è dedicata alla descrizione dell'impianto metodologico della ricerca, degli strumenti per la raccolta e l'analisi dei dati adottati e le ragioni che hanno condotto a tali scelte. Come sottolineato in precedenza, per poter indagare il mondo esperienziale degli adulti educanti si è ricorsi ai metodi qualitativi, i soli in grado di accedere ai vissuti della mente dei partecipanti e ai significati che questi attribuiscono alla propria esperienza e di descriverli utilizzando un linguaggio il più possibile fedele alla pratica e al manifestarsi del fenomeno nella concretezza del quotidiano.

2.3.1 Strumento di raccolta dei dati e partecipanti

2.3.1.1 *Strumento di raccolta dei dati*

È stato illustrato in precedenza come l'obiettivo della fenomenologia sia il raccogliere le descrizioni dell'esperienza che un gruppo di persone ha avuto del fenomeno oggetto di indagine. In sintonia con la filosofia di ricerca adottata, quindi, mi sono avvalsa dell'intervista semistruutturata quale strumento di raccolta dei dati. L'intervista costituisce infatti un metodo privilegiato per entrare in contatto e conoscere ciò che costituisce il mondo interiore dei soggetti e l'attribuzione di significato che essi operano nei riguardi della propria esperienza: l'intervento del ricercatore, richiamando la postura fenomenologica, è limitato alla facilitazione dell'espressione di sé da parte degli intervistati e alla richiesta di chiarimento o approfondimento di elementi o concetti formulati dai partecipanti, avendo cura di essere sì parte attiva nel processo di co-costruzione della conoscenza ma guardandosi dal contaminare i dati (Jasper, 1994; Seidman, 2006; Sità, 2012; Wimpenny & Gass, 2000). L'atteggiamento che l'intervistatore deve mantenere, infatti, richiede di esercitare un'attenzione aperta e impone di operare una sospensione del giudizio e disattivare l'atteggiamento naturale della mente improntato alla valutazione, poiché alla base di questa modalità di concepire l'interazione tramite intervista non vi è una ricerca di risposte o la volontà di testare ipotesi preformulate ma il desiderio di comprendere l'esperienza vissuta da altri e il significato di cui essi la investono dal momento che è da questo che dipendono le azioni compiute (Mortari, 2013c; Seidman, 2006). Secondo Seidman, raccontare storie è un modo per costruire significato in quanto il linguaggio costituisce un modo

attraverso il quale le persone rappresentano simbolicamente la propria esperienza e, con il racconto, la dotano di senso (Seidman, 2006). Ogni parola che le persone utilizzano per parlare della propria esperienza rappresenta un “microcosmo della loro coscienza” (Seidman, 2006, p. 7) e la coscienza degli individui permette di accedere alle questioni sociali ed educative più complicate in quanto queste ultime sono astrazioni effettuate sulla base delle esperienze concrete vissute dalle persone. L’autore sottolinea inoltre come sia possibile comprendere meglio astrazioni sociali quali “l’educazione” o studiare istituzioni e processi educativi attraverso le esperienze concrete degli individui il cui lavoro e le cui vite costituiscono la materia sulla quale tale astrazione è costruita (Seidman, 2006). Infine, l’utilizzo dell’intervista quale mezzo per raccogliere i dati si presta bene per la presente ricerca perché, come enuncia Mortari, “quando il pratico racconta quello che ha fatto in una precisa situazione rispetto a un preciso problema dà voce alla sua conoscenza della pratica” (Mortari, 2013c, p. 64) e il domandargli di dar voce al proprio sapere esperienziale significa riconoscergli un ruolo generativo di sapere pedagogico che, a sua volta, lo aiuta a trovare senso per ciò che fa e conferisce a questo processo di ricerca una valenza politica (Mortari, 2013c).

La scelta è ricaduta in particolare sull’intervista semistrutturata perché da un lato permette di ascoltare le narrazioni che i partecipanti fanno della propria esperienza con un grado di flessibilità che consente a questi di esprimersi in modo ricco e articolato e di introdurre nuove tematiche e argomenti ma allo stesso tempo conservando una certa direttività nella conduzione dei colloqui che favorisce l’esplorazione delle tematiche chiave e del fenomeno indagato evitando che si perda di vista l’obiettivo della ricerca smarrendosi nelle interazioni con i partecipanti. A ognuno dei partecipanti vengono quindi poste le medesime domande ma nel corso del colloquio è possibile modificarne l’ordine, evitare di sottoporne alcune sulla base delle risposte emerse durante l’interazione o introdurne di nuove legate a quanto affiorato dalla conversazione.

Nel corso del presente lavoro di ricerca sono state condotte 50 interviste semistrutturate articolate su 4 domande-stimolo incentrate sull’esperienza dei partecipanti. La prima parte dell’intervista è incentrata su due domande – basate sulla prima delle due domande di ricerca – che indirizzano l’attenzione dei partecipanti su quegli episodi in cui, quale conseguenza di una particolare reazione emotiva, viene agito dai ragazzi un comportamento che secondo la loro opinione di adulti educanti necessita di un intervento educativo e sulle azioni che essi implementano per aiutare i

loro figli o alunni a prendere atto, riconoscere e comprendere la componente emotiva del proprio comportamento. La seconda parte del colloquio mira invece, attraverso la narrazione di episodi significativi, a tratteggiare il ruolo che docenti e genitori sentono di rivestire nel favorire l'apprendimento da parte dei preadolescenti della capacità di gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento, e a delineare il modo in cui tali figure educative guardano le une alle altre in relazione a questo particolare aspetto. Al termine dell'intervista i partecipanti sono sempre stati invitati a condividere anche altri aspetti secondo loro rilevanti circa l'oggetto di indagine magari non emersi fino a quel momento tramite le domande poste o a fare qualsiasi aggiunta ritenessero necessaria in merito, assicurando la mia disponibilità ad essere ricontattata anche nei giorni successivi qualora fossero affiorate alla loro mente ulteriori considerazioni ritenute importanti.

La fase di raccolta dei dati è stata preceduta da uno studio pilota implementato attraverso la conduzione di 6 interviste che hanno visti coinvolti 3 insegnanti di scuola secondaria di primo grado e 3 genitori. Questi colloqui, anche se trascritti e restituiti ai partecipanti, non sono stati poi conteggiati né inseriti nel novero di quelli sulle quali è stata incentrata l'analisi e costruita la ricerca. Non essendomi prima d'ora cimentata nell'indagine di orientamento fenomenologico e avendo scarsa familiarità con lo strumento di raccolta dei dati ho ritenuto fondamentale far precedere l'effettiva fase di raccolta dei dati e quindi i colloqui "ufficiali" da colloqui di prova. Si è trattato di un momento euristico fondamentale, cruciale sotto diversi aspetti: non solo si è profilato quale *training* operativo che mi ha permesso di esercitarmi nell'esercizio dell'*epoché*, sperimentando per la prima volta cosa potesse significare assumere tale postura e che mi ha consentito di auto-osservarmi nell'interazione con i partecipanti, ma ha anche costituito una fase necessaria per prendere confidenza, testare e perfezionare lo strumento stabilendo la sequenza più corretta per proporre le domande-stimolo; prendere consapevolezza delle possibili criticità e ostacoli che avrei poi potuto incontrare nello svolgimento delle interviste e valutare che le domande fossero sia formulate in modo appropriato e comprensibile per i pratici, sia adeguate a indagare il fenomeno oggetto di ricerca (Chenail, 2011; Kim, 2011; Majid et al., 2017; Sampson, 2004; van Teijlingen & Hundley, 2001). Il protocollo di intervista è stato sottoposto a revisione e approvato da parte della Commissione Etica del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona e ai partecipanti è stato presentato un

modulo di consenso informato illustrante l'argomento e gli obiettivi della ricerca, la modalità e i tempi di svolgimento dell'intervista e riportante precisazioni circa il carattere volontario dell'adesione alla ricerca e la garanzia di anonimato per i partecipanti; la possibilità per questi ultimi di ritirarsi in qualsiasi momento dallo studio senza alcuna conseguenza né necessità di dover specificare le ragioni del proprio ritiro; la restituzione a ciascun intervistato del testo trascritto del proprio colloquio per poterne visionare il contenuto, effettuare i chiarimenti o le aggiunte ritenute necessarie. Questi aspetti fanno parte di una serie di considerazioni etiche che il ricercatore che si appresta a fare ricerca di tipo naturalistico è tenuto a porre sempre al primo posto nell'accostarsi ai soggetti coinvolti in modo tale che questi si sentano a proprio agio e al sicuro nel poter condividere la propria esperienza. Questi deve aver cura di illustrare con trasparenza le intenzioni che guidano il lavoro, profilare in anticipo i passaggi e le caratteristiche del colloquio e sottolineare se le interazioni saranno, come in questo caso, audio registrate, in modo tale da assicurare una partecipazione consapevole oltre che totalmente volontaria.

Nonostante il modulo di consenso informato venisse spedito ai partecipanti nei giorni precedenti l'intervista per dare loro modo di leggere con la calma necessaria il testo e di effettuare considerazioni o lasciare modo ad eventuali dubbi o perplessità di emergere, prima di iniziare ogni colloquio, anche per rompere il ghiaccio, ho sempre dedicato qualche minuto ad illustrare nuovamente gli obiettivi della ricerca e le modalità di svolgimento dell'intervista, invitando ciascuno a condividere liberamente qualsiasi domanda o incomprensione circa la ricerca o il colloquio e precisando che esso non avrebbe assolutamente avuto carattere valutativo ma solo conoscitivo senza alcun giudizio da parte mia rispetto a quanto sarebbe emerso, in modo tale di consentire alle persone di poter partecipare nel modo più rilassato e sereno possibile. Come sarà illustrato più avanti, la fase pilota è stata essenziale anche per rendermi conto dei sentimenti che potevano accompagnare non solo me stessa in quanto ricercatrice ma anche gli stessi intervistati nell'approcciarsi al momento dell'intervista e a come poter favorire il loro benessere nel corso dello scambio. Questo momento iniziale, propedeutico allo svolgimento di ciascuna colloquio, è stato dedicato anche al chiarimento della terminologia utilizzata nel descrivere gli obiettivi della ricerca e quindi dell'interazione, per assicurarmi che tutto fosse il più chiaro possibile: dal momento che le interviste si esplicano tramite interazione verbale, è necessario che

queste si basino su un vocabolario di comune comprensione, esplicito e condiviso con i partecipanti.

Nel condurre le interviste si è cercato di conservare un'attenzione aperta, non giudicante, mantenere il contatto visivo, supportare e incoraggiare i partecipanti nella narrazione del proprio vissuto con cenni del capo, con “pumps” (Lincoln & Guba, 1985, p. 271) come “mmh” e “ah- hah” per dimostrare interesse nei confronti di ciò che veniva comunicato e silenzi quando si avvertiva che l'intervistato necessitava del suo tempo per esprimere il concetto desiderato e/o raccogliere i pensieri (Sorrell & Redmond, 1995).

Nei giorni successivi ad ogni colloquio è stato inoltrato a ciascun partecipante la trascrizione dell'intervista audioregistrata, in modo tale che ci fosse la possibilità per i partecipanti di revisionare quanto detto, effettuare eventuali aggiunte o modifiche, porre ulteriori domande o sviscerare dubbi circa l'utilizzo che se ne sarebbe poi fatto, ma, soprattutto, per una più equa e simmetrica distribuzione del potere e del controllo sul materiale raccolto, un modo per riconoscerne la paternità e maternità agli intervistati nel desiderio di democratizzare il processo di ricerca per quanto possibile, almeno in questa fase, l'unica forse nella quale, avendo potuto revisionare quanto emerso durante il colloquio, essi possono esercitare con una maggiore consapevolezza il diritto di ritirarsi dallo studio, assicurato dal consenso informato (Hagens et al., 2009; Karnieli-Miller et al., 2009; Mero-Jaffe, 2011). Gli scambi con i partecipanti si sono configurati come momenti riflessivi dalla valenza implicitamente formativa: molti di loro hanno ammesso di non aver mai o raramente avuto occasione di riflettere su questi argomenti in relazione alla propria esperienza e di riprendere e narrare le azioni educative intraprese rimaste fino a quel momento in uno “spazio pre-riflessivo, inconsapevole abitato da routine e repertori dati per scontati” (Fabbri, 2008).

Le interviste sono state riascoltate e trascritte manualmente secondo un approccio a metà tra il “naturalism” e il “denaturalism” (Davidson, 2009; Oliver et al., 2005) in quanto tendenzialmente non è stata corretta la grammatica dei parlanti, sono stati riportati eventuali balbettii, esitazioni, interruzioni e pause significative in modo tale che fosse possibile acquisire un senso di come la conversazione stesse procedendo, per conservare per quanto possibile una certa aderenza con la realtà, con il “mondo della vita” e il modo in cui il fenomeno emergeva alla coscienza dei partecipanti ma nei limiti del necessario, dal momento che la finalità della conduzione dei colloqui non era quella

di effettuare un'analisi conversazionale e una tale modalità di trascrizione non sarebbe risultata rilevante rispetto alle domande di ricerca. Il processo di trascrizione delle interviste è stato molto lungo e ha richiesto un notevole dispendio di tempo ed energie in quanto eseguito, appunto, a mano, senza affidare il compito a trascrittori terzi o a software: basti pensare che i colloqui sono stati 50 con una media di circa 41 minuti l'uno, per un totale di 2041 minuti di registrazione e centinaia di pagine di trascrizione (all'incirca 931, complete di analisi). La pesantezza del processo di trascrizione è stata però compensata dal suo essere un'opportunità per riascoltare le voci dei partecipanti e la mia, prestando attenzione a come sono state condotte le interviste, iniziare a familiarizzare con i testi e, trattandosi di un materiale piuttosto vasto e ricco, favorire l'acquisizione di una visione d'insieme rispetto a quanto emerso dallo scambio con i partecipanti e alle tematiche trattate.

La fase di raccolta dei dati ha avuto luogo tra febbraio e luglio 2020. Su 50 interviste è stato possibile condurne solamente 4 in presenza in febbraio a causa dello scoppio della pandemia. 45 hanno avuto luogo via videochiamata e in rari casi via telefonata durante lockdown introdotto dal 9 marzo all'11 maggio 2020 e una, sempre via videochiamata, è stata effettuata in luglio, dopo l'allentamento delle misure restrittive su richiesta della persona intervistata. Delle 46 interviste effettuate a distanza, 42 sono state svolte via videochiamata e 4 via telefonata. L'invito rivolto ai partecipanti era quello di individuare una modalità di interazione – necessariamente virtuale a causa dell'emergenza sanitaria – che consentisse un dialogo *vis à vis* e quasi tutti hanno accettato di buon grado. I 4 colloqui realizzati via telefonata sono stati tali a causa di problemi di connessione internet, mancanza di strumenti o esplicito desiderio degli intervistati di non mostrare il proprio volto.

2.3.1.2 Partecipanti

La presente ricerca, come illustrato precedentemente, si rifa alla fenomenologia, adottata qui quale filosofia di ricerca. Il criterio essenziale che guida il campionamento nella ricerca di orientamento fenomenologico è costituito dal fatto che i partecipanti abbiano avuto esperienza diretta del fenomeno studiato, dal momento che i dati sono in grado di rivelarne l'essenza unicamente se la persona coinvolta nella ricerca ne ha avuta una "familiarità profonda e vivente" (Mortari, 2009, p. 72) poiché è solamente l'esperienza diretta a permettere di avere il fenomeno presente alla coscienza nella sua

datità originaria e a consentire, quindi, di coglierne l'essenza. L'analisi del testo descrittivo ricavato dalla narrazione dell'esperienza operata dal partecipante permette di accedere al senso del suo vissuto personale.

Selezionare i partecipanti sulla base del contributo che essi possono fornire nella comprensione del fenomeno oggetto di indagine significa utilizzare un campionamento mirato (Erlandson et al., 1993). Inizialmente è stato questo l'approccio scelto e utilizzato con l'appoggio e il contributo dell'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) prima che il Covid-19 interrompesse brutalmente la fase di raccolta dei dati e di reclutamento dei partecipanti. Il progetto di ricerca prevedeva infatti di coinvolgere tramite i dirigenti scolastici, spesso in contatto e in rapporti di collaborazione con l'istituto di ricerca, un consiglio di classe a loro scelta per ognuno di 10 istituti scolastici collocati in aree differenti della regione Trentino individuate da IPRASE. La partecipazione sarebbe stata proposta in particolare alle figure dei 2 docenti coordinatori e dei 2 rappresentanti dei genitori e il consiglio scolastico scelto dai dirigenti sulla base degli obiettivi di ricerca con particolare attenzione all'interesse personale di docenti e genitori nei confronti delle tematiche trattate nella presente ricerca e a eventuali buone prassi o interventi specifici messi in atto nel sostenere i ragazzi nell'acquisizione della capacità di gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento. I dirigenti con i quali sono riuscita ad entrare in contatto tramite l'Istituto prima dello scoppio della pandemia sono stati 3 e, in base all'adesione volontaria dei partecipanti secondo la procedura appena descritta, è stato possibile condurre i primi 8 colloqui di cui 6 con docenti e 2 con genitori afferenti a queste 3 diverse realtà scolastiche. Tale modalità di reclutamento dei partecipanti avrebbe dovuto essere implementata anche con le 7 rimanenti istituzioni scolastiche. Con l'avvento della pandemia, però, sia IPRASE che i dirigenti scolastici si sono trovati a dover far fronte a una situazione di emergenza mai incontrata o immaginata prima d'ora e a dover ripensare interamente la didattica secondo le nuove necessità. Da marzo in poi, quindi, ho ritenuto opportuno procedere autonomamente nel reclutamento dei partecipanti sia per non gravare sull'istituto di ricerca e sui dirigenti che si sono trovati totalmente assorbiti in questioni di prioritaria importanza inerenti alle nuove urgenze emerse con l'emergenza sanitaria, sia per non dover sospendere momentaneamente il lavoro di ricerca a causa della dipendenza da figure che si trovavano ora a non avere più il tempo e le risorse necessarie per favorire l'individuazione dei potenziali

partecipanti. Si è reso necessario, pertanto modificare la tecnica di campionamento scelta in modo che essa fosse più appropriata e sensibile alla situazione, in modo tale da poter proseguire la ricerca anche in un periodo tanto difficile rispettando la peculiarità del momento e avvicinando sempre i partecipanti con delicatezza e rispetto della criticità del periodo vissuto.

Si è scelto quindi di proseguire utilizzando una tecnica di campionamento “a palla di neve” o “a catena” (Marshall, 1996; Noy, 2008), spesso utilizzata per ricerche incentrate su tematiche particolarmente delicate o che necessitano del coinvolgimento di popolazioni nascoste (Biernacki & Waldorf, 1981; Browne, 2005). Tale tecnica ha assicurato che, in un momento storico tanto difficile, fossero i partecipanti stessi, in un certo senso, a proporsi volontariamente senza alcun tipo di vincolo. È stato infatti domandato a coloro che hanno preso parte alle prime interviste svolte e a conoscenti personali di indicare persone appartenenti alla propria rete sociale che potessero aver fatto esperienza del fenomeno oggetto di indagine, che fossero quindi genitori o insegnanti di ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado, potenzialmente interessati alle tematiche affrontate dalla ricerca. Sono stati i partecipanti stessi quindi a contattare i potenziali altri partecipanti e solamente qualora essi si fossero dimostrati interessati e disponibili ad aderire all'indagine e avessero dato il loro consenso nel fornirmi il proprio recapito, sarebbero stati contattati da me. La selezione dei partecipanti si è inoltre ispirata al “maximum variation sampling” (Collingridge & Gantt, 2008; Seidman, 2006), tecnica di campionamento utilizzata anche nella ricerca di impronta fenomenologica per ottenere descrizioni quanto più varie del fenomeno indagato. In particolare, infatti, è stato chiesto, ove possibile, di poter indicare preferibilmente potenziali partecipanti che vivessero o lavorassero sempre nella medesima regione ma in città, paesi o scuole differenti dai propri al fine di garantire un certo grado di eterogeneità rispetto agli istituti coinvolti nella ricerca, in modo tale che il campione fosse maggiormente rappresentativo della realtà scolastica provinciale. Si è voluta favorire una certa eterogeneità nella popolazione coinvolta nello studio poiché sono molti i fattori ambientali a influire sulle pratiche di docenti e genitori: oltre alle caratteristiche personali degli adulti e quelle dei singoli studenti, le convinzioni e le credenze che guidano docenti e genitori, entrano in gioco anche le caratteristiche della singola scuola, come “spazi a disposizione e loro organizzazione, ampiezza dell'edificio e numerosità degli studenti; distanza nei rapporti interpersonali, numerosità dei gruppi

sociali ed etnici presenti; burocrazia” (Dusi, 2012a, p. 30) e le caratteristiche del vicinato e della comunità sulle quali, in un territorio come il Trentino, incidono i fenomeni di mobilità territoriale non ricorrente di carattere temporaneo dati dal turismo. Essi infatti hanno un impatto socioculturale, essendo in grado di provocare trasformazioni anche nei comportamenti individuali, nelle relazioni familiari e negli stili di vita della comunità derivanti dal rapporto diretto o indiretto che essa sviluppa con la popolazione turistica (Pollini, 2002).

In totale sono state così indicate dai partecipanti e da me contattate 88 persone, di cui 44 docenti e 44 genitori, ma 38 di queste o non hanno mai risposto, o hanno declinato l’invito ad aderire allo studio, o hanno deciso di ritirarsi per motivi personali dopo aver fornito la propria adesione scritta e firmato il consenso informato. Infatti, come precedentemente illustrato, ai potenziali partecipanti è stato garantito fin da subito che si sarebbero potuti ritirare in qualsiasi momento dalla ricerca, revocando la propria adesione anche se già confermata e sottoscritta. Delle 50 persone che hanno effettivamente partecipato alla ricerca, 23 sono professori (16 donne e 7 uomini) e 27 sono genitori (23 madri e 4 padri). I partecipanti afferiscono a 20 realtà scolastiche diversificate sia per caratteristiche geografiche e sociali delle zone in cui esse hanno sede, che per peculiarità interne di ciascun istituto. Le scuole e le famiglie con cui ho potuto interagire sono infatti localizzate nei maggiori centri cittadini così come nei paesi minori, nelle località ad alto afflusso turistico (es. Val di Fassa e Garda Trentino) e quelle a minor ricettività turistica (es. Altopiano di Pinè e Val di Cembra)⁹ (ISPAT, 2018, 2019). Come già accennato, e come sarà ripreso in sede di analisi dei dati, ai partecipanti è stato garantito l’anonimato e a tal fine si è deciso di non indicare la zona di provenienza di questi ultimi o di collocazione dell’istituto di riferimento. Una scelta contraria avrebbe messo a rischio la tutela della privacy in particolare dei docenti prestanti servizio in scuole di centri minori o di zone di montagna: questi sarebbero infatti facilmente riconoscibili perché molto spesso essi si trovano ad essere i soli ad insegnare una data materia in tutta la zona, e la loro identità in quei casi sarebbe inequivocabilmente confermata anche dagli esempi di vita quotidiana riportati nelle interviste o anche semplicemente dal lessico o dagli intercalari utilizzati.

⁹ Si fa riferimento al periodo pre-pandemico, in particolare agli anni 2018 e 2019.

Gli istituti comprensivi afferenti alle zone geografiche sopraindicate sono altresì suddivisibili in base alle caratteristiche interne di ciascun plesso scolastico nelle tre fasce di complessità sulle quali si articola la classificazione degli istituti scolastici provinciali¹⁰. A ciascuna scuola o istituto comprensivo della provincia di Trento è stato assegnato un indice generale di complessità identificato con un numero tra 1, 2 e 3 (1= bassa complessità, 3 = alta complessità), dato dalla somma di tre indici minori ricavati dall'attribuzione di un punteggio a diversi fattori e sotto fattori relativi alla singola realtà scolastica e al contesto socioculturale e territoriale nel quale la singola scuola si trova da essere collocata. Tra i fattori e i sotto fattori utilizzati ai fini della valutazione e classificazione degli istituti trentini troviamo, ad esempio, il numero degli iscritti, dei docenti e del personale ATA; il numero dei plessi, dei gradi e degli indirizzi formativi proposti; l'incidenza di alunni stranieri, di studenti con BES o DSA sulla popolazione scolastica totale e la distanza della sede dell'istituto dal capoluogo di Provincia. Le 20 realtà scolastiche coinvolte nella ricerca sono distribuite tra le tre fasce di complessità sulle quali si articola la classificazione degli istituti trentini: la maggior parte di questi afferisce alla seconda fascia, rispecchiando così quella che è la distribuzione nella graduazione generale delle scuole trentine, che vede gran parte di esse rientrare proprio nella seconda fascia, un numero minore nella terza e uno ancora più ristretto nella prima. Si è cercato quindi di pervenire a un campione eterogeneo anche per quanto riguarda le caratteristiche proprie di ogni singola istituzione.

La tabella sottostante riporta l'elenco dei partecipanti a ciascuno dei quali è stato assegnato un codice dove "P" sta per professore o professoressa e "G" per genitore, seguito da un numero corrispondente semplicemente all'ordine di conduzione dell'intervista. A ogni istituto comprensivo di riferimento è stato da me assegnato un altro codice, affinché la privacy dei partecipanti fosse tutelata sotto ogni punto di vista ed è stata riportata la fascia di complessità assegnatagli da parte della Provincia. Ciò può contribuire al riconoscimento, qualora riscontrabili, di eventuali tratti comuni o a

¹⁰ Cfr. PAT, Det. 7 ottobre 2016, n. 123 - Approvazione nuova graduazione delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 4 co. 2 CCPL dirigenza scolastica sottoscritto il 4 febbraio 2016 - anno scolastico 2016/2017 e PAT, Det. 15 giugno 2017, n. 36 - Conferma graduazione delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 4 CCPL dirigenza scolastica sottoscritto il 4 febbraio 2016 per il triennio scolastico 2017-2020.

differenze nelle esperienze narrate relative alle caratteristiche del contesto di riferimento. Si può notare come di 2 realtà scolastiche manchi l'indicazione della fascia di complessità di riferimento. Si tratta di due istituti privati, tipologia di scuola per la quale non è prevista da parte della Provincia una tale classificazione.

Dei partecipanti è stato riportato il sesso e il ruolo, con particolare distinzione, per quanto concerne i docenti, della precisazione della materia di insegnamento, per poter eventualmente, anche qui, rilevare – se presenti – eventuali analogie, differenze o modi in cui la disciplina di riferimento può arrivare a influenzare le pratiche educative. Infine, è stato segnalato il mezzo di conduzione delle singole interviste per ragioni di trasparenza circa le modalità di conduzione del processo di raccolta dei dati e le circostanze entro le quali esso si è verificato.

Si può evincere, osservando la tabella, come non sempre sia stato possibile entrare in contatto sia con genitori che insegnanti per ogni realtà scolastica. A mio avviso, ciò è imputabile alla strategia di campionamento utilizzata e al fatto che la ricerca sia stata condotta in un periodo tanto critico come quello della pandemia, e in particolare quello del primissimo *lockdown*. È stato necessario, pertanto trovare un compromesso tra la necessità di proseguire con la raccolta dei dati e il raggiungimento di un campione completo tra genitori e insegnanti per ogni realtà scolastica. Nonostante ciò, è stato comunque possibile giungere alla saturazione nel processo di raccolta dei dati.

Tabella 1: Partecipanti

Codice partecipante	Codice istituto	Fascia di complessità	Sesso	Ruolo	Luogo/mezzo intervista
P1	A	3	F	INS - sostegno	in presenza - scuola
P2	A	3	F	INS - scienze	in presenza - scuola
G1	A	3	F	genitore	in presenza - scuola
G2	A	3	F	genitore	in presenza - scuola
P3	A	3	F	INS - lettere	videochiamata
P4	B	2	F	INS - lingue	videochiamata
P5	B	2	F	INS - lingue	videochiamata
P6	C	2	F	INS - lettere	telefonata
P7	C	2	F	INS - lingue	videochiamata
P8	C	2	F	INS - lettere	videochiamata
G3	D	3	F	genitore	videochiamata
G4	D	3	M	genitore	videochiamata
G5	D	3	F	genitore	telefonata
P9	D	3	F	INS - lettere	videochiamata
P10	D	3	F	INS - lettere	videochiamata
P11	D	3	F	INS - tecnologia	videochiamata
G6	U	3	F	genitore	videochiamata
G7	E	2	F	genitore	videochiamata
G8	E	2	F	genitore	videochiamata
G9	E	2	F	genitore	videochiamata
G10	F	3	M	genitore	videochiamata
G11	F	3	F	genitore	videochiamata
G12	G	-	F	genitore	videochiamata
G13	G	-	F	genitore	telefonata
G14	H	2	F	genitore	videochiamata
G15	H	2	F	genitore	videochiamata
G16	H	2	F	genitore	telefonata
G17	I	2	F	genitore	videochiamata
G18	I	2	M	genitore	videochiamata
G19	L	2	F	genitore	videochiamata
G20	L	2	F	genitore	videochiamata
P12	M	2	F	INS - lettere	telefonata
P13	M	2	M	INS - lettere	videochiamata
G21	N	2	F	genitore	telefonata
P14	N	2	M	INS - lingue	videochiamata
P15	O	2	M	INS - lettere	videochiamata
G22	O	2	F	genitore	videochiamata
P16	O	2	F	INS - lettere	videochiamata
P17	P	-	F	INS - lettere	videochiamata
P18	Q	2	M	INS - lettere	videochiamata
P19	Q	2	M	INS - tecnologia	videochiamata
G23	R	2	F	genitore	videochiamata
P20	R	2	M	INS - scienze	videochiamata
P21	R	2	M	INS - lettere	videochiamata
G24	R	2	M	genitore	videochiamata
G25	S	3	F	genitore	videochiamata
G26	S	3	F	genitore	videochiamata
P22	T	1	F	INS - lettere	videochiamata
G27	T	1	F	genitore	videochiamata
P23	V	2	M	INS - ed. fisica	videochiamata

2.3.2 Strumento di analisi dei dati

Mortari propone una visione del metodo come non formularistico, ovvero non come un set di regole da seguire e che quindi definiscono aprioristicamente il percorso di ricerca e le azioni che andranno intraprese lungo la strada, che, se da un lato rassicurano il ricercatore, dall'altro rischiano però di limitare lo sguardo euristico, costringendo la realtà e la sua complessità e ricchezza entro confini già dati (Mortari, 2009). Secondo l'autrice, una ricerca autentica “è responsabilmente impegnata a elaborare dispositivi di revisione critica e ideazione creativa delle procedure epistemiche per renderle capaci di adattarsi alla qualità del reale” (Mortari, 2009, p. 44). Essendo i contesti educativi connotati da una complessità tale da non poter essere prevedibile in anticipo, risulta più che mai necessario adottare una visione emergenziale del metodo e del disegno di ricerca in generale, che si delinea e affiora, quindi, strada facendo, in modo flessibile, senza piegare la realtà e il processo di raccolta dei dati a regole prescrittive (Mortari, 2009; Mortari, 2007; Erlandson et al., 1993). Procedere utilizzando quale riferimento una tale concezione del metodo, richiede al ricercatore di assumere un atteggiamento che sia continuamente riflessivo e consapevole delle scelte euristiche che sta intraprendendo, alla luce della direzione fornita dalla filosofia di ricerca adottata.

Muovendosi all'interno del paradigma ecologico e servendosi della fenomenologia quale guida all'euristica, è opportuno ribadire che i metodi, gli approcci, gli strumenti utilizzati nell'analisi dei dati devono seguire una logica induttiva per essere in grado di adattarsi al fenomeno senza ingabbiarlo in griglie precostituite e mutate da teorie predate da applicare pedissequamente alla realtà.

Nel corso della ricerca e nell'accostarmi ai dati ho preso in considerazione e testato differenti metodi e strumenti di analisi, nel tentativo di trovare la modalità scientificamente più appropriata per condurre il processo di analisi che allo stesso tempo, però, andasse incontro alle esigenze dettate dalla tipologia e dalla vastità del materiale raccolto e quindi dai tempi e dalle risorse a disposizione per la conclusione della ricerca.

Inizialmente sono stata attratta dal “meticciamiento” proposto da Mortari e da Mortari e Silva del metodo fenomenologico con la *grounded theory* (Mortari, 2007; Mortari & Silva, 2018). Questo approccio permette infatti di coniugare la flessibilità della fenomenologia con la sistematicità della *grounded theory*, di operare l'analisi

induttivamente e restando fedeli al fenomeno e aderenti al suo profilo emergente dai dati. Le procedure che caratterizzano il “metodo meticciano” sono piuttosto dispendiose in termini di tempo e non sarebbe stato possibile condurre l’intera analisi entro i tempi previsti secondo questa modalità. È stato necessario fin da subito cercare un’altra soluzione che consentisse di lavorare su un materiale tanto ampio.

Mi sono quindi orientata verso la *qualitative content analysis*, strumento adeguato quando le domande di ricerca sono finalizzate alla descrizione e quando il *corpus* dei dati è sostanzioso, come nel caso dei testi delle interviste: si tratta infatti di un modo per descrivere in maniera sistematica il significato latente di materiale qualitativo (Schreier, 2012). In linea con il paradigma di riferimento, la *qualitative content analysis* si propone di dipingere un quadro descrittivo del fenomeno oggetto di studio non in modo oggettivo e universale ma sempre in connessione a un determinato contesto (White & Marsh, 2006). Tale strumento prevede che si crei induttivamente un *open coding*, come accade nelle prime fasi della *grounded theory*, creando categorie e subcategorie basate sui dati e focalizzate sull’interesse di ricerca, seguendo livelli di astrazione e concettualizzazione sempre maggiori partendo dalla parafrasi di quanto presente nel testo (Cho & Lee, 2014). Non tutto può essere incluso nel *coding* ed è necessario che vengano operate delle scelte in questo senso, comprendendo in esso solo ciò che risulta essere rilevante rispetto alle domande di ricerca per non rischiare di perdersi nella ricchezza del materiale qualitativo: quest’ultimo deve però essere analizzato interamente e sistematicamente, proprio al fine di stabilire cosa è effettivamente rilevante rispetto alle domande di ricerca (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Si tratta di un processo sia sequenziale che iterativo, poiché gli step di analisi vengono eseguiti in maniera ricorsiva: si parte, appunto, suddividendo il testo in unità significative o rilevanti che vengono parafrasate e ripulite poi del superfluo andando direttamente alla sostanza del concetto espresso in quella parte di testo. Queste singole parafrasi vengono poi comparate tra loro e quelle simili vengono nuovamente parafrasate sulla base degli elementi che esse hanno in comune. È necessario che tali unità, ovvero le subcategorie, siano mutualmente esclusive. Raggiunto il livello di parafrasi e concettualizzazione desiderato, il passaggio finale consiste nella generazione del nome della categoria e la sua definizione. Le categorie devono essere sia sufficientemente astratte da permettere un accostamento e un raffronto tra di esse, sia abbastanza concrete da non perdere completamente i dettagli che costituiscono la

sostanza del materiale (Schreier, 2012). I vari passaggi vengono ripetuti più volte, e a mano a mano il *coding* si amplia con l'inserimento di elementi nuovi provenienti dal materiale analizzato successivamente. L'eshaustività del *coding* è raggiunta se a ogni unità corrisponde almeno una subcategoria (Schreier, 2012). Oltre ad essere sistematica, la *qualitative content analysis* è flessibile: essendo interamente generato secondo una logica *data-driven*, il *coding* si adatterà sempre ai dati e al focus della ricerca.

Un aspetto fondamentale che mi ha portata a considerare l'adozione di questo strumento è il fatto che esso consente di ridurre la mole di dati invece che ampliarla ulteriormente a differenza di altri metodi di analisi qualitativa che sono invece orientati a ricavare altri e maggiori dati dai dati stessi, portandone alla luce le componenti, i dettagli, le peculiarità e combinandoli in modi diversi tra loro (Cho & Lee, 2014; Schreier, 2012; Smith, 2000). La *qualitative content analysis* permette di ridurre la mole di materiale in due modi, il primo attraverso la focalizzazione nel processo di analisi, ovvero non prendendo in considerazione e categorizzando ogni singola informazione presente nei testi ma limitando l'analisi a ciò che è relativo alle domande di ricerca; il secondo proprio grazie alla creazione di categorie di livello di astrazione maggiore rispetto alle informazioni concrete che costituiscono il materiale, facendo sì che gli aspetti più minuti e particolari siano inclusi nella classificazione solo come elementi minori di queste (Schreier, 2012). Allo stesso tempo, mentre da un lato i dettagli che costituiscono i dati vengono ridotti in tal modo nel processo di categorizzazione, dall'altro vengono prodotte nuove informazioni circa ciò che costituisce il materiale, fornendone una descrizione.

Anche l'applicazione di questo modo di procedere, però, avrebbe richiesto una maggiore disponibilità di tempo vista la ricchezza e la vastità dei dati raccolti. Si è quindi cercato in letteratura se fossero disponibili strumenti di analisi che avessero le medesime caratteristiche della *qualitative content analysis*, sia flessibili che sistematici e dotati di sequenzialità, che consentissero di ridurre alla stessa maniera la mole dei dati ma condensando ulteriormente i tempi di analisi: ho così optato per l'adozione della *framework analysis*, strumento elaborato da Ritchie e Spencer per un suo impiego nell'ambito dell'*applied policy research* su larga scala. Tale strumento, analogamente alla *qualitative content analysis*, prevede la creazione di un *coding* per focalizzazione, qui chiamato *thematic framework*, incentrato su ciò che di un materiale molto vasto è rilevante rispetto all'oggetto di studio (Gale et al., 2013; Ritchie & Spencer, 2002). Ciò

permette di fornire ai dati una nuova struttura utile a creare una rappresentazione concettuale che descriva il fenomeno attraverso la categorizzazione di questi. È uno strumento flessibile, che può essere utilizzato sia in maniera induttiva che deduttiva, sia in una combinazione delle due, a seconda degli obiettivi della ricerca: in questo caso il *thematic framework* è stato sviluppato induttivamente, secondo gli assunti epistemologici del paradigma entro il quale il presente lavoro si inserisce.

Il primo step previsto dalla *framework analysis* consiste nella familiarizzazione con i dati, ovvero nell'immersione in questi attraverso un secondo ascolto delle interviste e/o la lettura e rilettura dei testi delle trascrizioni in modo tale da cercare di avere una visione di insieme del materiale, preso in considerazione nella sua interezza (Furber, 2010; Ritchie & Spencer, 2002). In questa fase il ricercatore inizia già a notare e annotare le idee, i temi e le questioni ricorrenti in quanto emerso dall'interazione con i partecipanti. In seguito si può iniziare ad operare una prima astrazione e concettualizzazione dei dati finalizzata alla creazione di un primo provvisorio *thematic framework* costruito tramite l'analisi di alcune trascrizioni. La procedura che ho adottato è stata la seguente.

Ho iniziato con l'analisi delle prime 5 interviste tentando di indentificare in modo induttivo quelle che potevano essere le categorie e subcategorie che avrebbero costituito il *thematic framework* provvisorio che ho costruito in modo analogo a un *open coding* (Gale et al., 2013) tramite l'identificazione di unità di testo rilevanti rispetto alle domande di ricerca; la creazione di etichette descrittive che parafrasassero quanto presente in suddette unità di testo utilizzando le parole dei partecipanti; la successiva revisione delle etichette descrittive e la loro trasformazione in etichette concettuali, più astratte e, infine, il raggruppamento delle varie etichette concettuali in categorie, ovvero elementi dal significato più ampio e facenti riferimento a un livello ancora maggiore di astrazione in modo tale che ciascuna possa includere al suo interno più etichette concettuali. Le categorie condensano al loro interno elementi dal significato e dalle caratteristiche analoghe e devono essere mutualmente esclusive ed esaustive, ovvero nessuna etichetta concettuale e quindi nessun dato può appartenere a più categorie contemporaneamente e queste ultime nella loro totalità devono contenere tutti i dati (Hsieh & Shannon, 2005). Una volta ottenuto, quindi, il primo *thematic framework* provvisorio, esso viene applicato ai testi di alcune interviste successive (nel mio caso altre 5) e al contempo limato e perfezionato in modo tale da renderlo sempre più

aderente ai dati e al profilo emergente del fenomeno. Con il presentarsi di nuove etichette, queste vengono inserite gradualmente nel *framework* mentre quelle già presenti rifinite, aggiustate, modificate. A poco a poco, di conseguenza, vengono generate nuove categorie concettuali, sempre secondo un approccio totalmente *data-driven*, che parte dai dati nella loro concretezza. Infine, il *framework* rielaborato nella sua nuova forma viene quindi applicato e testato su una successiva parte di testi e nel frattempo rivisto e adattato sulla base delle considerazioni emergenti con i nuovi dati e così via fino a che l'ultimo testo non sarà stato analizzato: fino ad allora il *framework* resterà provvisorio. La terza fase del processo appena descritta, successiva alla familiarizzazione con i dati e alla creazione di un primo provvisorio *thematic framework*, è chiamata "indexing" e fa appunto riferimento all'applicazione del *framework* ai dati successivi in modo sistematico (Gale et al., 2013; Ritchie & Spencer, 2002; Srivastava & Thomson, 2009). Le interviste relative ai docenti e quelle relative ai genitori sono state analizzate insieme. Nel caso in cui si studino due popolazioni differenti, come in questo caso, se volessimo considerare genitori e insegnanti non negli aspetti che li accomunano in quanto adulti educanti ma nelle rispettive specificità di ruolo, Spencer e Ritchie propongono come opzione preferibile la creazione di un unico *index* comune poiché nella loro opinione questo aiuterebbe a cogliere gli aspetti o elementi analoghi e quelli differenti tra le due popolazioni (Ritchie & Spencer, 2002).

Come si evince chiaramente dalla descrizione appena presentata, si tratta di un processo caratterizzato da ricorsività. Le azioni euristiche sopra presentate non sono eseguite meccanicamente, bensì necessitano dell'applicazione di pensiero logico e intuitivo, di un costante impiego della riflessività quale strumento principale di lavoro che, come scrivono Srivastava e Hopwood, sta alla base dell'accostarsi e del ritornare continuamente ai dati per metterli in connessione con le intuizioni e le visioni di essi che mano a mano vengono alla luce, portando a conoscenze più raffinate del fenomeno studiato (Srivastava & Hopwood, 2009). Lo stadio successivo del processo, denominato "charting", consiste nell'organizzare i dati (e quindi le categorie da essi generate) in una tabella o matrice che consenta di condensarli in una forma che sia di più facile gestione per la fase finale del processo di analisi, permettendo di recuperare facilmente le parti di testo che, attraverso le parole dei partecipanti, descrivono le caratteristiche principali del fenomeno indagato (Gale et al., 2013; Ritchie & Spencer, 2002).

È in questo momento finale che, in base a quanto espresso dalle domande di ricerca e agli obiettivi dell'indagine, vengono definiti i concetti principali emersi; si possono trovare associazioni tra i dati o riscontrare pattern all'interno di essi; fornire spiegazioni e proporre eventuali strategie.

I risultati dell'analisi si concretizzano principalmente nella descrizione del contenuto delle categorie articolato sulle concettualizzazioni espresse dalle etichette o subcategorie raccolte in ognuna di esse (Elo & Kyngäs, 2008). L'intero processo di analisi è stato condotto senza il supporto di alcun software per l'analisi dei dati. È stato senza dubbio un percorso lungo e molto impegnativo (a tratti estenuante, oserei dire) ma condurre l'analisi in modalità "carta e matita" mi ha permesso di acquisire strumenti e tecniche che permettono di essere indipendenti dall'utilizzo di strumentazioni e dispositivi altri che, qualora mancanti, pregiudicherebbero l'intero lavoro di ricerca.

Nel corso del processo è stato fondamentale il confronto continuo con la mia tutor nell'individuazione delle etichette concettuali e delle categorie, così come nella revisione delle stesse. La condivisione con lei dei processi mentali e delle intuizioni emergenti che accompagnavano a mano a mano la lettura, rilettura e analisi delle trascrizioni, ha consentito di dare ordine e struttura alla complessità e alla ricchezza presente nella mole di dati.

2.3.3 Triangolazione

Inoltre, al fine di testare l'affidabilità dello strumento di analisi elaborato, è stata realizzata una triangolazione in un'ottica di *peer review*, grazie alla collaborazione degli altri dottorandi in pedagogia che hanno rivestito il ruolo di *independent coders* (Carter et al., 2014; Flick, 2004).

La triangolazione ha avuto luogo nell'ambito di un *workshop* dedicato all'analisi dei dati della durata di 4 ore. Ai 6 colleghi che hanno partecipato all'evento sono state presentate le linee di ricerca, il *thematic framework* e la sua articolazione, il coding generato dall'analisi condotta e, infine, il testo di un'intervista. Si tratta di persone che hanno una certa familiarità con le metodologie e gli strumenti di indagine adottati ma che non sono state coinvolte in alcun modo in precedenza nel processo di analisi dei dati, in modo tale che il loro contributo e le loro osservazioni potessero essere il più

possibile svincolate da eventuali precomprensioni relative a quanto emerso dalla ricerca (Kurasaki, 2000).

I dottorandi coinvolti hanno dapprima espresso considerazioni circa la chiarezza della formulazione del *thematic framework* e, in seguito, ha testato la capacità dello strumento di aderire ai dati tramite la sua applicazione al testo loro fornito.

Si è trattato di una fase importante del processo di analisi dei dati che ha contribuito a riflettere sui dati con uno sguardo differente, non influenzato dall'essere impregnato dagli stessi testi da un lungo periodo di tempo e che ha portato a un'ulteriore rifinitura del *thematic framework*, prendendo in considerazione aspetti e nodi problematici che necessitavano di essere sciolti in favore di una maggiore chiarezza (O'Connor & Joffe, 2020).

Riporto di seguito, a titolo esemplificativo, il testo analizzato di un'intervista.

La prima colonna riporta i turni di parola numerati al fine di rendere più facilmente individuabili all'interno delle trascrizioni le unità di testo significative. Nella seconda colonna viene riportata l'iniziale del parlante dove "I." sta per "intervistatrice", "P.", in questo caso, per "Professore" o "Professoressa". Le interviste sono identificabili tramite codici assegnati in base al ruolo del parlante (genitore o insegnante), all'ordine di esecuzione dell'intervista e alla realtà scolastica di riferimento. L'esempio sotto riportato fa riferimento all'intervista P8C, svolta con un'insegnante che presta servizio nell'istituto corrispondente alla lettera C.

Nel caso delle interviste con i genitori e rinominate quindi con la lettera G (es. G1A), nella colonna relativa al parlante si potrà osservare la lettera "M." e la lettera "P.", a seconda che si tratti di una madre o di un padre. Tale distinzione non sarebbe stata necessaria dal momento che nella tabella sopra riportata relativa ai partecipanti viene indicato il sesso di ciascun intervistato, ma ho deciso di tenere una differente dicitura per comodità.

La colonna "unità di senso" riporta le parti di testo nelle quali è stata suddivisa la trascrizione. A ciascuna di esse è stata assegnata un'etichetta concettuale, presente nella colonna a fianco. L'ultima colonna a destra riporta il nome e il colore della categoria corrispondente a ogni etichetta concettuale. Queste verranno illustrate e descritte nel prossimo capitolo che sarà dedicato ai risultati della ricerca.

Esempio di analisi di un'intervista: un estratto da P8C

Legenda:

(.) = pausa

[...] = sovrapposizione nel parlato tra i due interlocutori

- = interruzione

TURNO DI PAROLA	PARLANTE	UNITÀ DI SENSO	ETICHETTA CONCETTUALE	CATEGORIA
1.	I.	Quando capita che in seguito a una reazione emotiva il suo studente adotti un comportamento inadeguato rispetto al contesto o alla situazione nella quale vi trovate, lei che cosa fa?		
2.	P.	In genere temporeggio	Azioni di sospensione	Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità
3.	I.	Mmh		
4.	P.	Nel senso che cerco di aspettare che il ragazzino o ragazzina si calmi insomma e rimando e l'eventuale discussione o ripresa più tardi (.)		
5.	I.	Mmh ok. Temporeggia, quindi-		
6.	P.	Sì		
7.	I.	E come fa?		
8.	P.	Aspetto cioè cerco di calmare la situazione e poi a volte non è proprio possibile, non so, penso al pianto a dirotto e (.) e quindi cerco di mettere uno spazio temporale (.) Poi dopo prendo in mano la situazione parlo con calma cercando di capire quali possibili strategie c'erano e quali alternative insomma si potevano mettere in campo (.)		
9.	I.	Certo. Per caso avrebbe un episodio che mi potrebbe aiutare a capire meglio, concretamente come avvengono-		
10.	P.	Mmh, in genere ci sono scoppi di pianto diciamo per malintesi tra ragazzi, per la relazione tra di loro ecco prevalentemente, gli altri sono casi in cui un ragazzino magari prende un voto che non avrebbe mai voluto prendere oppure liti proprie tra ragazzi questo sì (.) Ecco non mi sono mai trovata in una situazione di emergenza, però ehm altro può succedere che non so ci siano dei ragazzi un po' particolari in classe che abbiano freni inibitori più bassi per cui aggrediscono, sono un po' irruenti, ecco è sempre un po' il caso di temporeggiare secondo me, nel senso che (.) scoppia la lite, cominciano a insultarsi e piangere, cerco di fermare proprio ecco il- quella che mi viene in mente proprio l'ultima di una ragazza piuttosto difficile, che litiga un po' con tutti suoi compagni e quindi (.) Liti abbastanza accese però lei scoppia piangere, piange a dirotto, non riesce più a fermarsi e quindi (.) le dico vieni usciamo un attimo, cerco un collega e (.) Cose di questo tipo insomma (.)		
11.	I.	Ho capito. Quindi ad esempio in casi come questo prende l'alunno o l'alunna insomma e uscite e poi li-		
12.	P.	Se posso cerco di allontanare la persona dalla situazione che la mette in difficoltà		
13.	I.	ok		
14.	P.	Per un attimo (.) Aspetto che si calmi, di solito non sono mai in due in classe perché di solito sono da sola (.) eh (.) Quindi in genere cerco di farlo uscire un attimo, chiamo la bidella dico può accompagnarlo in bagno perché è un attimo in difficoltà, aspetto proprio quei 10 minuti che sono più che sufficienti (.)		
15.	I.	mmh	Ascolto individualizzato	
16.	P.	Calmo la classe, la organizzo, chiedo il cambio con la bidella che mi tenga la classe, dia un'occhiata ed esco proprio con la ragazza oppure aspetto che ci sia il cambio dell'ora e poi vado a cercarla (.) cercando di risolvere proprio con calma, capire perché è successo questo, come mai sei arrivata a un'irritazione di questo tipo, cercare di capire cosa non le permette di contenersi anche di fronte a eventi (.) che non sono magari un livello	Analisi condivisa	

		altissimo ma i ragazzi subiscono dei tormenti quotidiani tra di loro per cui hanno un livello di sopportazione più basso a volte, no? Quando ci sono dinamiche negative in un gruppo classe, eh	
17.	I.	Mmh	
18.	P.	Non è così frequente ed è molto più frequente al femminile che non al maschile (.) per quella che è la mia esperienza (.)	
19.	I.	Ho capito	
20.	P.	Ecco (.)	
21.	I.	E come fa in questi casi a far capire all'alunno, ad aiutarlo- per esempio in questo caso di cui mi ha parlato ora, come fa ad aiutare il ragazzo o la ragazza a capire qual è l'emozione che ha scatenato quel comportamento, a dare un nome, a riconoscere la componente emotiva del comportamento che ha avuto?	
22.	P.	Allora, in genere lavoriamo molto- io lavoro molto sulle emozioni, quindi con i ragazzi prendiamo in esame quali sono le emozioni che ci coinvolgono, che sono istintive che sono impulsive quindi cerchiamo di capire anche tutta una serie di dinamiche che- spesso abbiamo già affrontato argomenti di questo tipo, eh quindi dico "ti ricordi che abbiamo parlato- qual è la frase con la parola, come potevi trasmettere l'informazione o comunque la tua emozione negativa, potevi spiegare alla tua compagna cosa aveva fatto e cosa questo aveva causato su di te" e cercare di darle una strategia alternativa, no? Per esempio nel caso in questione la ragazza aveva insultato-si sono insultate per l'ennesima volta dopo 3 anni	Presentazione di strategie e/o comportamenti alternativi
23.	I.	mmh	
24.	P.	che condividono lo stesso spazio e quindi ho detto "tu non potevi andare dalla compagna, dirle mi sono sentita dire questa parola, mi ha fatto molto male, la prossima volta per favore se hai qualcosa da dirmi lo dici senza offendermi, no? Se ti ha dato fastidio mi spieghi cos'è, ecco" (.) Dinamiche di questo tipo, insomma.	

2.3.4 Gli imprevisti: il *thematic framework* secondario

In ogni percorso di ricerca, come nella vita umana in generale, possono verificarsi degli imprevisti che impongono di ripensare il cammino che si aveva intrapreso nel tentativo di adattarsi alle nuove circostanze e alle necessità che tali imprevisti impongono. Il "grande imprevisto" sopraggiunto nel corso del presente lavoro di ricerca è stato lo scoppio della pandemia da Covid-19 che ha portato a modifiche non solo nel reclutamento dei partecipanti e nella modalità tramite cui realizzare la raccolta dei dati, ma ha posto dinnanzi allo schiudersi di possibilità nuove rispetto a quanto previsto dal disegno di ricerca originale e di un ampliamento dell'orizzonte di indagine.

Dal momento che la fase di raccolta dati ha avuto luogo principalmente nei mesi corrispondenti al primo *lockdown*, è stato del tutto naturale che durante gli scambi con i genitori e gli insegnanti affiorassero alcune considerazioni in merito al periodo delicato che essi stavano attraversando e ai cambiamenti che l'emergenza sanitaria stava imponendo anche alla didattica e, in particolare, alla relazione docenti-alunni. Mi sono

quindi trovata dinnanzi alla possibilità di prendere in considerazione o meno lo schiudersi di un sotto-percorso di ricerca all'interno della ricerca: mi è sembrato etico e coerente con il tipo di ricerca condotta – ovvero una ricerca educativa dall'impronta fenomenologica che impone, dunque, di restare fedeli al modo in cui il fenomeno si mostra – non ignorare quanto i partecipanti stavano spontaneamente condividendo con me, in quanto appariva importante per loro nella descrizione della loro *lived experience* e ho deciso quindi di assecondare l'emergere degli aspetti del tutto nuovi del fenomeno indagato la cui esistenza era dovuta proprio alle mutate circostanze generali dettate dallo scoppio della pandemia. Come sottolinea Mortari, infatti, “quello dell'educazione è il mondo dell'esperienza molteplice, sempre differente, legata al luogo e dipendente dai tempi storici” (2019, p.41).

Quando presentavano nel corso delle interazioni riferimenti a queste tematiche, genitori e docenti sono stati invitati, tramite l'aggiunta di una sotto-domanda di ricerca, ad esprimersi circa il proprio vissuto e in particolare il modo in cui stessero supportando i ragazzi nella gestione delle emozioni in quel particolare momento e quali impressioni avessero, in generale, su come i loro figli e i loro studenti stessero vivendo la pandemia. Le parti di testo relative a questi particolari aspetti sono state analizzate e collocate in una parte separata del *thematic framework* principale, denominata poi *thematic framework* secondario e organizzato in una tabella a sé. Tale scelta euristica è stata dettata dal fatto che quelle descritte erano esperienze fuori dall'ordinario, non facenti riferimento a ciò che di consueto viene attuato nel contesto scolastico e familiare e, per giunta, strettamente connesse al configurarsi di una situazione che era nuova per tutti, sia adulti che preadolescenti, a livello globale. Sarebbe stato poco opportuno e innaturale, trovandosi ad interagire con le persone proprio in quel particolare momento storico, ignorare eventuali riferimenti emersi legati alla pandemia e fingere deliberatamente di non vedere l'enorme “elefante nella stanza” che si aggirava sullo sfondo nel corso di ogni colloquio.

Nel capitolo dedicato all'analisi dei dati e in particolare nella sezione riservata alla descrizione del *thematic framework* secondario, saranno riprese, esplicitate e approfondite maggiormente nel dettaglio le motivazioni che hanno condotto all'adozione di questa scelta e le modalità con cui è stato impostato il lavoro, con particolare accenno alla flessibilità che caratterizza il disegno di ricerca e la logica evolutiva sottostante.

2.4 La postura del ricercatore: problemi metodologici ed etici

In questa ultima sezione del capitolo desidero condividere alcuni estratti del diario riflessivo tenuto durante l'intero percorso di ricerca inerenti alle difficoltà riscontrate in particolare nella fase di raccolta e di analisi dei dati.

Credo che il mostrare gli ostacoli incontrati possa contribuire a conferire trasparenza al processo di ricerca, rendendo espliciti i pensieri e le sensazioni che sono emerse in particolare nell'accostarsi ai partecipanti e ai dati cercando di assumere la postura fenomenologica e nel muoversi all'interno del paradigma ecologico prestando attenzione a ciò che questo presuppone nel concreto della ricerca sul campo.

Il cimentarsi per la prima volta nello svolgere una ricerca qualitativa di questo tipo, come nel mio caso, ha avuto delle ricadute sull'atteggiamento che ha accompagnato le azioni euristiche, come verrà illustrato nei prossimi paragrafi. La responsabilità avvertita nel processo di costruzione della conoscenza e dipendente dal fatto che il ricercatore con la sua mente costituisca lo strumento primario di ricerca ha portato a un esercizio continuo della riflessività quale strumento di autoanalisi e di esercizio di consapevolezza.

Posizionamento

Innanzitutto desidero iniziare riportando una riflessione fatta in principio, nel corso della conduzione delle prime interviste di prova. Mi interrogavo sul mio posizionamento in quanto ricercatrice rispetto all'argomento trattato e ai partecipanti stessi, in relazione, allo stesso tempo, al mio vissuto personale di non-insegnante e non-genitore, riflettendo su come questo potesse influenzare la prospettiva dalla quale guardavo il fenomeno ed entravo in relazione con le persone durante i colloqui.

Note del ricercatore. Mi sembra di essere insicura nel porre le domande... forse anche perché mi sembra di parlare da una posizione che è prettamente teorica. Se penso al mio vissuto personale, quello che vado a indagare è un mondo di esperienze che non conosco direttamente, che non ho vissuto nei panni di figura educativa ma solo in quelli di ricevente delle azioni educative implementate a suo tempo da parte degli adulti con me. Mi sembra di appartenere a una "terra di nessuno", fatta principalmente di teoria e ancora teoria, della quale ho ancora molto da studiare e da capire. Credo che questa mia posizione possa costituire sia un vantaggio che uno svantaggio. Il vantaggio è dato dall'impressione (o la presunzione forse?)

di non avere particolari aspettative proprio vista la mia posizione, mentre lo svantaggio consiste nel rischiare di andare meno in profondità forse, o non indagare aspetti del fenomeno che potrebbero essere importanti ma di cui non posso comprendere la crucialità non essendo io né docente né genitore.

Rigidità

Un aspetto che non credevo avrebbe potuto presentare sfumature di criticità è stato il tenere come stella polare la letteratura riguardante il paradigma, la filosofia di ricerca e la postura di ricerca da assumere. Gli sforzi attuati nell'attenersi agli assunti epistemologici e metodologici del paradigma e nel tentativo di applicarli con rigore, per quanto siano del tutto necessari e previsti dall'impostazione di ricerca adottata, non sono stati positivi sotto ogni punto di vista. Essi hanno costituito un ostacolo nella misura in cui hanno portato a una certa rigidità non solo nelle interazioni con i partecipanti ma anche nell'analisi dei dati, specialmente nelle fasi iniziali. Questo ha portato a un'osservazione e a un controllo di me stessa costanti, nella paura di fare passi che potessero non essere allineati con la prospettiva euristica di riferimento.

Note del ricercatore. Mentre analizzo, riascolto anche le registrazioni per ricontrollare alcuni punti in cui le trascrizioni riportano errori di battitura. Oltre che sul contenuto, mi soffermo anche sulla me ricercatrice e intervistatrice. Credo che uno dei miei difetti o dei potenziali errori che posso aver commesso, sicuramente per inesperienza, sia stato quello di attenermi rigidamente alla traccia dell'intervista e inflessibilmente a quella che è l'impostazione dettata dalla filosofia di ricerca. Nell'interazione con i partecipanti mi sono sempre imposta di non aggiungere parole, frasi, interventi che andassero oltre alla traccia per paura di influenzare i partecipanti nel loro descrivere il fenomeno così come si dischiude alla loro consapevolezza. Il fatto che fossi molto concentrata su cosa dicevo e su come mi ponevo per non influenzarli in alcun modo, può forse aver inficiato in certi casi la naturalezza dell'interazione.

Note del ricercatore. Mi sento troppo rigida nell'individuare le categorie. È come se avessi paura di abbandonare il dato concreto e di metterci del mio. È vero che sono i dati a parlare, ma lo fanno anche attraverso di me e io devo permettere loro di farlo. Se resto troppo ancorata ad essi, perdo quella flessibilità che consente di guardare oltre e vedere le cose nel loro insieme, di concettualizzare ulteriormente e, di conseguenza, dare nuova struttura ai dati. In questo è fondamentale il confronto con Roberta (NdA: la mia tutor).

Restare focalizzata

Una delle difficoltà che ho incontrato, in particolare all'inizio del processo di analisi dei dati, è stata quella di riuscire a restare focalizzata sulle domande di ricerca e strutturare il *coding* o *thematic framework* sulla base di queste, come prevede la *framework analysis*. Il dato qualitativo è ricco e multiforme e, in questo caso, la mole delle trascrizioni e quindi dei dati raccolti è piuttosto vasta e articolata. La tentazione iniziale è stata quella di voler codificare ogni singolo aspetto trattato dai partecipanti con il rischio concreto di perdersi nei dati a causa dell'ansia e della paura di tralasciare elementi che sarebbero potuti risultare interessanti, anche se magari inerenti ad altri temi, seppur analoghi a quelli trattati.

Note del ricercatore. A volte ho l'impressione che le categorie individuate siano troppo restrittive per contenere esattamente ogni sfaccettatura e ogni aspetto del fenomeno indagato. Capisco che si debba restringere il campo alle pratiche educative e al ruolo degli adulti ma i dati raccolti mi sembrano molto ricchi e potrebbero essere letti diversamente in altri filoni di ricerca, puntando ad altri obiettivi euristici, rispondere ad altre domande di ricerca. Mi piacerebbe poter dare spazio a tutto ma non è possibile.

Discernere ciò che nei testi era effettivamente rilevante ai fini della concettualizzazione e descrizione del fenomeno ha presupposto imparare a “lasciar andare” ciò che non era necessario, anche se interessante. Il restare ancorata saldamente anche a ciò che non contribuiva a rispondere alle domande di ricerca sia perché si ha dedicato tempo ed energie a ciascuna parola trascritta e presa in considerazione per l'analisi, sia per la paura di “perdere per sempre” ciò che non è codificato, non può costituire una prassi costruttiva ma anzi, rischia di immobilizzare nella creazione continua di un marasma di etichette senza filo conduttore né senso logico.

Note del ricercatore. Se incentro l'analisi unicamente sulle domande di ricerca, come del resto devo fare, mi sembra che molte parti delle interviste risultino “inutili” rispetto agli obiettivi del lavoro che sto eseguendo. Queste parti mi rallentano molto nel lavoro di analisi sia perché devo comunque prenderle in considerazione e valutarne l'eventuale pertinenza, sia perché una parte di me non vuole rassegnarsi alla loro “inutilità”. Lasciar perdere queste parti “inutili”, significa aver sprecato ore di lavoro di ascolto e trascrizione dedicate anche a ciascuno di quei pezzetti di testo specifici. Devo però riuscire ad andare oltre, a non farmi tentare da questo pensiero. Non posso prendere in considerazione e codificare ogni singola cosa

ma restare concentrata sulle domande di ricerca. Devo imparare a lasciar andare, a scartare ciò che non serve, come dice Roberta (NdA: la mia tutor).

Note del ricercatore. Promemoria a me stessa: abbi il coraggio di lasciar andare ciò che è altro rispetto all'argomento e alle domande di ricerca.

Epochè

Uno degli aspetti più delicati e complessi è stato quello di cercare di assumere la postura fenomenologica cercando di sospendere il giudizio e fare *epoché*. Si tratta, come illustrato precedentemente, di sospendere l'atteggiamento naturale della mente nei confronti del mondo. Ho cercato di esercitare l'*epoché* durante tutto il percorso di ricerca, sia nell'entrare in contatto con il fenomeno attraverso i partecipanti che poi nel corso dell'analisi dei dati. È stato un processo non semplice e senza dubbio non automatico e la riflessione sull'atteggiamento euristico che stavo avendo cura di adottare ha trovato largo spazio nel diario della vita della mente, come si può evincere da alcuni degli estratti riportati di seguito.

Note del ricercatore. È difficile fare epoché. Cerco di abbandonare le mie precomprensioni ma inevitabilmente ciò che mi viene raccontato viene filtrato dalle mie cornici interpretative. Forse a volte dovrei problematizzare di più ciò che viene comunicato durante le interviste e soffermarmi maggiormente sulle espressioni utilizzate dai partecipanti. Forse do per scontato di aver capito ciò che mi viene detto perché lo colgo come Mariafrancesca, mentre dovrei riuscire a neutralizzarmi di più e ad ascoltare certe parole ed espressioni come se le sentissi per la prima volta.

Note del ricercatore. Tendo a non interrompere mai i partecipanti durante il colloquio perché il fenomeno deve essere catturato così come si presenta alla loro coscienza e quindi lascio che il flusso del loro pensiero e del loro parlare scorra libero. Quando però il "flusso" è molto articolato, la mia difficoltà è quella di ricordare le parole esatte utilizzate da loro per riprenderle nel porre domande di chiarimento senza farlo attraverso rielaborazioni personali che potrebbero influenzare il modo in cui il fenomeno viene descritto.

Vi sono stati alcuni momenti, come si può osservare negli estratti seguenti, in cui l'assunzione della postura fenomenologica e l'indossare i panni di ricercatrice hanno comportato dei dilemmi morali che non hanno avuto soluzione ma che si sono

configurati come momenti in cui è stato necessario fermarsi e riflettere sul mio ruolo di intervistatrice e su cosa avesse suscitato in me ascoltare dichiarazioni lontane dai principi educativi che, secondo me, dovrebbero guidare gli educatori.

Note del ricercatore. Questa è stata la prima intervista in cui si è fatto riferimento a punizioni corporali (sberle). Avrei voluto approfondire ma mi sentivo terribilmente a disagio e bloccata nel tentativo di fare epoché, sospendere quindi il giudizio e non far sentire a sua volta a disagio la persona intervistata. Forse la cosa mi ha tanto colpita perché non mi sarei aspettata che questo fosse un aspetto che sarebbe potuto emergere. Forse mi aspettavo che, per pudore (?) e desiderabilità sociale le persone intervistate non avrebbero in generale parlato di aspetti simili relativamente alla gestione del comportamento dei figli. Anche solo nello scrivere questo mi rendo conto che sto però esprimendo un giudizio: essendo per me una cosa deprecabile, se fossi io ad alzare le mani su un mio ipotetico figlio (cosa che va contro il mio “credo” educativo), me ne vergognerei molto.

Note del ricercatore. Seconda (e ultima) volta in cui mi viene riferito che si alzano le mani sui figli. In questo caso per incapacità dell'adulto di gestire le proprie emozioni di fronte a comportamenti difficili del ragazzino e per la frustrazione dovuta anche allo stress lavorativo. Perlomeno, così mi viene riferito direttamente dalla persona intervistata. Per me è estremamente difficile fare epoché, sospendere il giudizio e soprattutto riuscire a mantenere un'espressione neutra ed essere accogliente di fronte a dichiarazioni simili. Mi domando quale sia la mia responsabilità come ricercatrice e quale come “pedagogista”. Sono forse due tipi di responsabilità diverse? Come ricercatrice devo rispettare il principio etico che prevede di accostarsi all'altro con delicatezza, rispettare l'emergere del fenomeno nel suo mostrarsi alla coscienza, rispettare l'altro anche se ha un'assiologia di riferimento molto diversa dalla mia, rispettarlo nel suo narrare ciò che desidera e nel modo in cui desidera farlo. Ma come “pedagogista”? Sarei dovuta intervenire? Avrei dovuto dire qualcosa anche se la persona non si stava rivolgendo a me per una consulenza ma semplicemente condividendo parte del suo vissuto? Come posso essere rispettosa di ciò che mi viene detto quando si tratta di questo genere di cose? Ho faticato molto ad ascoltare in modo non giudicante quanto narrato. Per quanto mi sforzi, il mio giudizio ora, in questo diario, emerge.

È necessario mantenere la postura fenomenologica anche durante il processo di analisi dei dati, prendendo consapevolezza e interrogandosi criticamente circa la concettualizzazione e quindi le etichette più adeguate da assegnare alle unità di testo.

Note del ricercatore. Mi sono resa conto che fare epoché mentre analizzo le trascrizioni significa sospendere il giudizio personale, non interpretare e attenermi puramente a quanto mi viene riferito dai partecipanti. Ad esempio, se una persona rassicura il figlio in un modo che per me, Mariafrancesca, non

è rassicurante, devo comunque etichettarlo come tale perché questo è ciò che lui o lei mi sta dicendo della sua esperienza, di come le sue azioni e il suo vissuto (e quindi il fenomeno) si presentano alla sua consapevolezza. È il suo modo di rassicurare e quella è la sua esperienza.

Campionamento

L'emergenza sanitaria ha imposto una modifica imprevista nella tecnica di campionamento utilizzata e nella conduzione delle interviste. In particolare, il passaggio da un campionamento mirato come quello concordato con IPRASE, attuato attraverso la proposta da parte dei dirigenti scolastici della ricerca a persone interessate al presente lavoro di indagine, sensibili e impegnate in prima persona nella conduzione di attività o nella trattazione delle tematiche affrontate a un campionamento a palla di neve che prevedeva come unico criterio per l'adesione alla ricerca l'essere o genitore o insegnante di preadolescenti, ha avuto dei risvolti sia positivi che negativi. Il risvolto positivo è stato proprio l'adeguamento dello strumento di campionamento alla situazione delicata dovuta alla pandemia: questo si è dimostrato essere un mezzo sia valido che etico per il reclutamento dei partecipanti in quel particolare momento storico. Il risvolto negativo è stata una – quantomeno apparente – mancanza di consapevolezza emergente a tratti in alcune interviste circa gli argomenti e i temi affrontati, dovuta all'eterogeneità del campione e ai criteri non restrittivi per la partecipazione. I due estratti del diario di ricerca che concludono il presente capitolo sono incentrati rispettivamente su questi due aspetti della questione appena illustrata.

Nota del ricercatore. Mi è sempre più chiaro come il campionamento a palla di neve sia stata la tecnica di campionamento ideale da utilizzare durante il lockdown, nonché forse la più etica. In questo modo, a differenza del tipo di campionamento che avevo previsto di utilizzare con IPRASE, posso essere assolutamente certa che i partecipanti abbiano aderito in maniera del tutto volontaria, senza alcun tipo di pressione anche implicita o indiretta come nel caso in cui la partecipazione alla ricerca venga proposta da un dirigente scolastico. Sono tranquilla rispetto al fatto che, aderendo all'indagine in questo modo, i partecipanti ritengono di essere nelle condizioni di poter sostenere un'intervista e parlare di questo genere di cose, anche in un momento così delicato.

Nota del ricercatore. Mi domando se sono stata un po' ingenua a ritenere che tutte le persone senza alcuna distinzione di sorta siano in grado, abbiano le risorse e gli strumenti per riflettere sulle azioni educative che implementano con i propri figli o studenti e sul proprio ruolo. Inizialmente il campionamento

doveva essere mirato. Il fatto di essere stata costretta a utilizzare il campionamento a palla di neve ha avuto il suo peso in termini di consapevolezza reale dei partecipanti rispetto alla propria esperienza. Ma qui mi rendo conto di star esprimendo un giudizio così, di getto, dovuto a frustrazione. Nonostante contatti via mail la persona interessata spiegando in “due righe” gli obiettivi della ricerca; nonostante questi vengano illustrati più nel dettaglio nel modulo di consenso informato che i partecipanti sono tenuti a firmare e riconsegnare nei giorni precedenti all’intervista; nonostante prima di iniziare ogni colloquio rispieghi nel modo più semplice possibile di cosa tratti la ricerca, su cosa verteranno le domande e chieda se hanno dubbi, domande o se c’è qualsiasi cosa che risulta non essere chiara (e mi viene risposto di no!), a volte a fine intervista è capitato (solo in 3 casi) di sentirmi chiedere cosa io stia facendo e perché. Addirittura oggi al termine dell’interazione mi è stato chiesto: “ma qual è il tema della ricerca?”. Con tutta la cura che metto nell’accertarmi che tutti abbiano capito... Non sono forse chiara?

Spero che gli estratti riportati aiutino a far comprendere come il percorso di indagine sia stato accompagnato sempre da un lavoro riflessivo e le scelte euristiche adottate siano state precedute da un continuo interrogarsi circa cosa era bene e più utile fare, non solo ai fini della ricerca ma anche nel rapportarmi con i partecipanti. È stata posta grande attenzione nel cercare di far sentire quanto più possibile a proprio agio le persone con le quali ho interagito nel corso delle interviste, precisando in più occasioni che la finalità della raccolta e analisi delle narrazioni non era quella di esprimere un giudizio, né valutare positivamente o negativamente l’operato dei parlanti ma semplicemente cercare di dipingere un quadro della realtà concreta, creare una sorta di punto “zero” – non ancora qualitativamente registrato prima d’ora – da cui poter partire per pensare a come poter contribuire in maniera utile a sostenere genitori e insegnanti nei loro compiti educativi in relazione all’oggetto di indagine.

3. I RISULTATI

“Non c’è pretesa di arrivare “in fondo”, con questa ricerca, perché non c’è un “fondo” a cui arrivare: c’è una superficie che si dilata in cerchi concentrici sempre più vasti, sempre più profondi, la maggior parte dei quali resterà oscura, eppure anche dei problemi attinenti ad essa sapremo qualcosa di più, magari che non ci è possibile conoscerli, comprenderli, spiegarli se non in misura limitata, insufficiente. Ma sapere questo dopo una ricerca significa non poter più svalutare quei problemi, non poter più fingere che il nostro impegno di studiosi-educatori possa prescindere da essi e dunque implica, nello stesso tempo, l’accettazione dei propri limiti e l’accettazione di una sfida a procedere per tentare di capire, di elaborare un alfabeto per comunicare con e sulle emozioni, di coniugare insieme l’anima e l’esattezza.”

(Contini, 1992, p. 8)

3.1 Introduzione

Il presente capitolo è interamente dedicato alla presentazione dei risultati della ricerca. Il *corpus* esteso dei dati prende in ultimo la forma di un *thematic framework* generato induttivamente che concettualizza e descrive il fenomeno oggetto di indagine così come presentato attraverso le voci dei partecipanti, nelle 931 pagine di trascrizione e analisi delle narrazioni.

Come già messo in luce nel capitolo precedente, data l’estensione della mole di dati e la ricchezza degli stessi, una delle maggiori difficoltà è derivata dalla necessità di ritenere solo il necessario ai fini della ricerca senza farsi tentare dal voler includere nell’analisi anche gli aspetti e i temi non inerenti al focus dell’indagine introdotti dai partecipanti nel corso delle conversazioni.

Il *thematic framework* finale è composto, come si vedrà, da 4 diverse categorie: nelle pagine successive verrà fornita una descrizione dettagliata di queste e delle etichette comprese sotto ciascuna di esse.

Non è stato sempre facile mantenere il focus della conversazione sulle pratiche implementate a supporto dello sviluppo della capacità di autoregolazione e sul ruolo degli adulti connesso a questo, forse anche per una mancanza di consapevolezza di

fondo rispetto alla tematica trattata: come si vedrà, molti intervistati hanno dichiarato di agire secondo “buonsenso”, in assenza di competenze o conoscenze specifiche sull’argomento. Sono spesso emersi aspetti legati al mondo delle emozioni e allo sviluppo di competenze socio-emotive in generale, più che all’autoregolazione in particolare. Ciò è però in linea con la rappresentazione delle competenze socio-emotive – tra le quali, appunto, la capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti – presente nei *framework* descritti nel primo capitolo in cui esse sono concepite come interrelate fra loro, secondo una logica che considera ognuna necessaria per lo sviluppo delle altre. Le azioni descritte dagli adulti adottate in circostanze che rendono necessario un loro intervento educativo rispetto alla gestione delle emozioni e del comportamento hanno quindi spesso a che vedere con vari aspetti che concorrono e contribuiscono all’autoregolazione, quali ad esempio il riconoscimento delle proprie emozioni da parte dei ragazzi o l’individuazione delle cause e delle conseguenze derivanti dal comportamento scaturito dall’evento emotigeno, fino all’adozione in alcuni casi di misure disciplinari legate al comportamento messo in atto e ad azioni volte ad allentare la tensione emotiva legata a particolari situazioni e eventi critici. Ognuno di questi aspetti sarà esaminato nel dettaglio nei paragrafi successivi.

Di frequente è stata evidenziata dai partecipanti una mancanza di conoscenze e di competenze di base per sostenere efficacemente i ragazzi nello sviluppo delle competenze socio-emotive e in particolare della capacità di autoregolazione, oltre alla mancanza di tempo da dedicarvi sia all’interno della vita scolastica che della vita quotidiana rispettivamente da parte sia dei docenti sia dei genitori. Anche le occasioni per fermarsi a riflettere sul proprio operato sono rare e mancano forse gli spunti e il supporto per farlo: è in questo spazio che l’azione del pedagogo potrebbe collocarsi e offrire un apporto significativo *in primis* nel sostenere percorsi finalizzati alla presa di consapevolezza dell’importanza di investire negli aspetti “non cognitivi”, spesso svalutati o messi in secondo piano rispetto al rendimento scolastico e al mero “rispetto delle regole” connesso a una regolazione, più comportamentale che emotiva, esclusivamente proveniente dall’esterno.

All’interno del *thematic framework* trova spazio una categoria dedicata interamente agli elementi ostativi emersi relativamente al sostegno allo sviluppo dell’autoregolazione e ad aspetti legati all’educazione socio-emotiva in generale: da un

lato essi ostacolano le iniziative volte al supporto dello sviluppo di competenze socio-emotive nei ragazzi e dall'altra invece evidenziano le ragioni per le quali è opportuno e necessario che vengano dedicate risorse a tal fine. Gli elementi ostativi o problematici offrono spunti di riflessione per un'eventuale futura strutturazione di percorsi di formazione che affondino le proprie radici nella realtà dei fatti, nel mondo concreto della pratica, partendo da quanto correntemente messo in atto a scuola e in famiglia e dalle parole, punti di vista ed esperienze di chi si confronta quotidianamente con le responsabilità derivanti dall'essere figura educativa adulta di riferimento per i preadolescenti.

Come esprimono le parole di Contini riportate in apertura al presente capitolo, con questo lavoro non si ha la pretesa di giungere a un punto fermo e a un'eshaustività inarrivabile per una ricerca che utilizza il riconoscimento della complessità del reale e dell'esperienza umana come chiave di lettura dell'esperienza: il fine è un'apertura al futuro, un cercare di portare alla luce aspetti e componenti del fenomeno, nelle sue luci e ombre, che consentano di raggiungere un nuovo livello di consapevolezza circa l'importanza di investire nello studio e nella formazione delle figure educanti partendo dall'analisi delle pratiche da essi implementate, in stretta connessione con la concretezza del reale quale elemento fondativo della dimensione e del sapere dell'educazione.

Nonostante non fosse stato previsto nel progetto di ricerca iniziale, è stato sviluppato un *thematic framework* secondario relativo a quanto emerso dalle interazioni con i partecipanti, in particolar modo con gli insegnanti, circa il periodo di pandemia e la didattica a distanza – implementata per la prima volta a livello nazionale – con particolare riferimento al supporto nella gestione delle emozioni a distanza, agli elementi di criticità emersi connessi al mantenimento della relazione educativa e ai necessari cambiamenti e aggiustamenti che i docenti hanno dovuto adottare per cercare di tutelarla e coltivarla nel corso del primissimo *lockdown*.

Infine, all'analisi qualitativa, sulla quale è interamente fondata la ricerca, è stata associata in questo frangente una parte sintetica di analisi quantitativa, quanto basta per consentire di rappresentare graficamente la ricorrenza delle singole etichette (e di conseguenza delle categorie) mostrando quali di queste compaiono il maggior numero di volte e quindi quali aspetti del fenomeno risultano essere più rilevanti, o semplicemente menzionati con più frequenza dai partecipanti.

3.2 Il *thematic framework*

Il *thematic framework* o *coding* finale è frutto di un processo di analisi ricorsivo che ne ha visto la formulazione, riformulazione, adattamento e ricalibrazione continua per un totale di 17 versioni sempre più raffinate e concise: basti pensare che nella sua forma embrionale, dopo l'analisi delle prime interviste, il *thematic framework* consisteva in un elenco di 201 etichette suddivise in 26 categorie appena abbozzate. Come già accennato, la tentazione iniziale nell'accostarsi per la prima volta ai dati è stata quella di ritenere che ogni elemento, ogni tema e sotto tema presente nelle narrazioni fosse equamente e indistintamente importante ai fini della ricerca, mentre è solo navigando l'oceano di dati con le domande di ricerca come stella polare e mantenendo la mente aperta e in dialogo con i testi che si può intravedere la meta.

Con il procedere dell'analisi, le etichette non rilevanti rispetto alle domande di ricerca o non inerenti al fenomeno di indagine sono state eliminate; quelle molto simili tra loro accorpate e poi sottoposte a un *labor limae* che è continuato fino al momento presente, in cui, a distanza di mesi dal termine dell'analisi, si è verificata la stabilità del *thematic framework* riapplicandolo un'ultima volta a ogni singola intervista per valutare se un successivo riaccostamento ai dati "a mente fredda", non più completamente assorbita da questi come spesso accade quando ci si dedica intensamente per lunghi periodi di tempo unicamente all'analisi di narrazioni, avrebbe confermato quanto precedentemente determinato. Così è stato, salvo qualche piccolo ulteriore aggiustamento che non ha alterato la struttura del *thematic framework* né la sua essenza.

Nelle pagine successive vengono riportati il *thematic framework* principale e quello secondario che saranno descritti nel dettaglio nel corso del capitolo.

All'interno dei *thematic framework*, le etichette sono riportate in ordine alfabetico, e non in base alla loro ricorrenza sia in linea con un approccio ai dati orientato alla sospensione del giudizio personale, sia perché ricorrenza e rilevanza sono indicatori che non necessariamente coincidono tra loro. Vi sono, infatti, etichette che ricorrono un gran numero di volte ma il cui livello di descrizione rimane poco articolato o approfondito nelle parole dei partecipanti, mentre altre etichette sono, magari, poco presenti ma molto dense e concettualmente ricche.

Thematic framework principale

CATEGORIA	ETICHETTE
<p>Caratteristiche del ruolo educativo che promuovono l'autoregolazione</p>	Atteggiamento aperto e/o non giudicante
	Capacità di accogliere e rispondere a bisogni diversificati
	Capacità di cogliere gli esiti dell'azione educativa
	Capacità di interagire con altre figure educative
	Consapevolezza del ruolo educativo
	Disponibilità di tempo
	Investimento nella relazione educativa
<p>Pratiche educative strutturate per lo sviluppo dell'autoregolazione</p>	Attività e/o progetti continuativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive
	Strategie specifiche e/o interventi <i>ad hoc</i> in risposta a eventi o sollecitazioni particolari
<p>Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità</p>	Adozione di misure disciplinari
	Analisi condivisa
	Ascolto individualizzato
	Azioni di rassicurazione e/o supporto
	Azioni di sospensione
	Azioni per allentare la tensione
	Coinvolgimento di figure altre nell'azione educativa
	Sollecitazione alla riflessione sulle conseguenze di un comportamento
	Supporto nell'individuazione delle cause di un comportamento/ di un malessere
	Presentazione/proposta di strategie e/o comportamenti alternativi
	Valorizzazione del momento/episodio critico come spunto di riflessione
<p>Elementi ostativi allo sviluppo dell'autoregolazione</p>	Contesto sociale e ambientale impegnativo
	Difficoltà nella collaborazione con le altre figure educative
	Lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive
	Mancanza di conoscenze e competenze specifiche degli adulti educanti

Thematic framework secondario - Lockdown

CATEGORIA	ETICHETTE
Impatto della DaD sull'autoregolazione	Acuitizzazione dei problemi pregressi rispetto all'autoregolazione Aumento delle paure rispetto al futuro da parte dei ragazzi Difficoltà nell'intercettare lo stato emotivo dei ragazzi Necessità di mettere in primo piano la dimensione relazionale ed emotiva Problematiche legate all'utilizzo degli strumenti digitali da parte di insegnanti e ragazzi
Strategie realizzate attraverso la DaD per favorire l'autoregolazione	Analisi condivisa tramite supporto digitale (es. web conference etc. ...) Azioni di rassicurazione e/o supporto tramite supporto digitale (es. web conference etc....) Incoraggiamento da parte del docente ad esprimere il proprio vissuto emotivo
Elementi contestuali favorevoli	Contesto sociale e ambientale in grado di attenuare l'impatto negativo dell'emergenza sanitaria

Nelle sezioni del capitolo che seguiranno, saranno presentati nel dettaglio i due *thematic framework* attraverso la descrizione delle categorie che li compongono e delle etichette comprese in ciascuna di esse. Per ogni etichetta saranno sistematicamente riportati alcuni estratti (*excerpt*) di testo significativi a sostegno della concettualizzazione che è stata fatta dei dati e che ha portato alla creazione del *thematic framework* stesso. Per ragioni di spazio, gli *excerpt* riportati nell'elaborato sono stati accuratamente selezionati e presentano solamente alcuni dei concetti e delle sfumature che caratterizzano ogni etichetta. Procedere in questo modo consente di fornire trasparenza al lavoro svolto e dare modo a chi leggerà questo lavoro di poter "ascoltare" direttamente le voci dei pratici, nonché accedere al dato esperienziale nella sua forma più pura.

3.3 *Thematic framework* principale

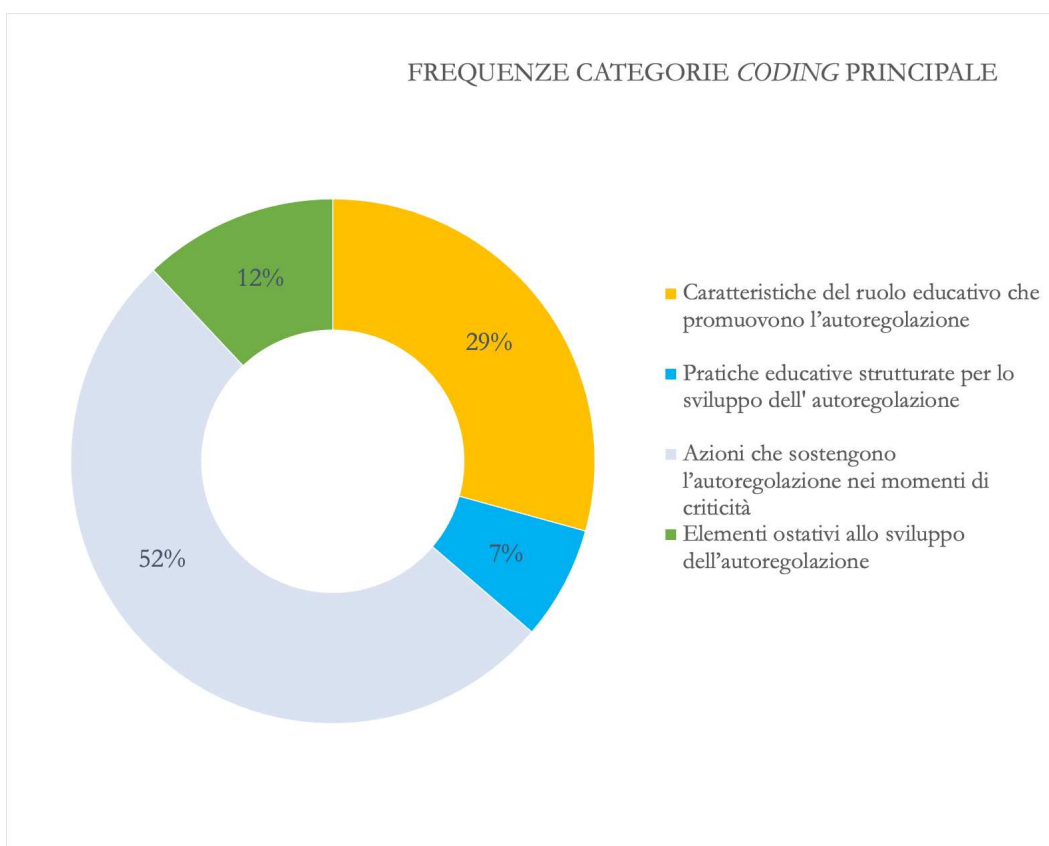
Nella tabella riportata nella pagina successiva è possibile osservare il *thematic framework* principale completo di indicazione della frequenza di comparsa complessiva delle singole etichette nelle 50 interviste condotte. In appendice sono invece collocate le tabelle riportanti le frequenze delle singole etichette per ognuna delle interviste, la somma delle quali ha portato al valore indicato nella colonna di destra della tabella che segue.

CATEGORIA	ETICHETTA	FREQUENZA TOTALE SINGOLA ETICHETTA
Caratteristiche del ruolo educativo che promuovono l'autoregolazione	Atteggiamento aperto e/o non giudicante	31
	Capacità di accogliere e rispondere a bisogni diversificati	30
	Capacità di cogliere gli esiti dell'azione educativa	5
	Capacità di interagire con altre figure educative	31
	Consapevolezza del ruolo educativo	80
	Disponibilità di tempo	10
	Investimento nella relazione educativa	32
TOTALE CATEGORIA		222
Pratiche educative strutturate per lo sviluppo dell'autoregolazione	Attività e/o progetti continuativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive	23
	Strategie specifiche e/o interventi <i>ad hoc</i> in risposta a eventi o sollecitazioni particolari	30
TOTALE CATEGORIA		53
Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità	Adozione di misure disciplinari	21
	Analisi condivisa	74
	Ascolto individualizzato	45
	Azioni di rassicurazione e/o supporto	41
	Azioni di sospensione	75
	Azioni per allentare la tensione	24
	Coinvolgimento di figure altre nell'azione educativa	34
	Presentazione/proposta di strategie e/o comportamenti alternativi	14
	Sollecitazione alla riflessione sulle conseguenze di un comportamento	10
	Supporto nell'individuazione delle cause di un comportamento/di un malessere	25
	Valorizzazione del momento/episodio critico come spunto di riflessione	29
TOTALE CATEGORIA		392
Elementi ostativi allo sviluppo dell'autoregolazione	Contesto sociale e ambientale impegnativo	40
	Difficoltà nella collaborazione con le altre figure educative	27
	Lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive	11
	Mancanza di conoscenze e competenze specifiche degli adulti educanti	13
TOTALE CATEGORIA		91

È possibile ravvisare come il maggior numero di etichette e i valori di frequenza più elevati siano associati alle due categorie principali, ovvero quelle incentrate sulle domande di ricerca o inerenti a tematiche a queste attinenti. Questo può essere indicativo del fatto che gli obiettivi previsti dal progetto di ricerca sono stati raggiunti

tramite la raccolta di dati: essi descrivono principalmente gli aspetti del fenomeno che si intendeva affrontare con le domande di ricerca.

Nel grafico sottostante è possibile distinguere a colpo d'occhio quali siano le categorie le cui etichette ricorrono il maggior numero di volte e di ognuna di queste è riportato il valore in percentuale.

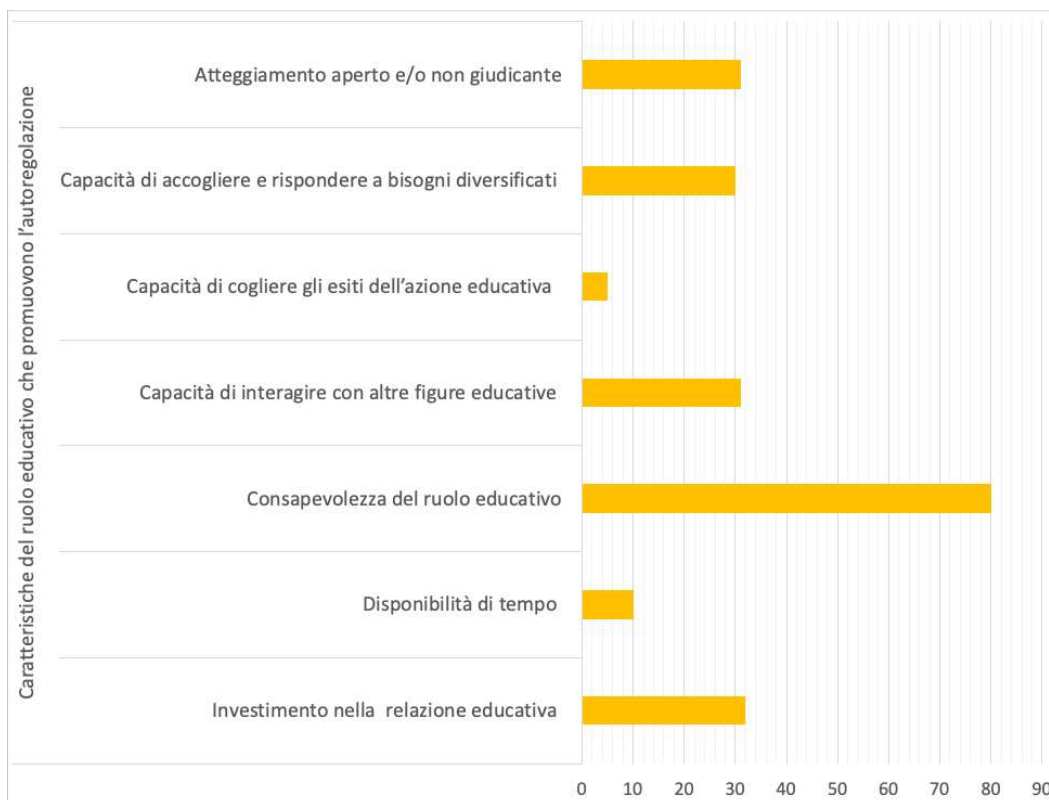


Il fatto che il 52% delle etichette individuate sia compresa nella categoria “azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità” offre un riscontro dell'efficacia della ricerca nel rilevare le azioni educative implementate a tal fine. A ciò concorre anche il fatto che il 29% degli *excerpts* inerisca alla categoria “caratteristiche del ruolo educativo che promuovono l'autoregolazione”. Si può quindi notare come tramite la presente indagine si sia effettivamente riusciti a cogliere e descrivere sia il “cosa” che il “come” dell'educazione all'autoregolazione implementata da genitori e insegnanti con i preadolescenti, restando quindi fedeli agli obiettivi ai quali il presente lavoro mirava.

È bene sottolineare come il fatto che le pratiche educative strutturate finalizzate allo sviluppo dell'autoregolazione siano quelle più scarsamente rappresentate e ricorrenti all'interno delle narrazioni attestandosi intorno a un 7%, sia indice del fatto che ad oggi vi sia ancora molto lavoro da fare affinché gli investimenti concreti volti allo sviluppo di competenze socio-emotive (e in questo caso dell'autoregolazione) vengano davvero percepiti come fondamentali oltre che utili e considerati parte dei compiti primari di chi educa, nonché componente imprescindibile dei percorsi formativi scolastici rivolti a bambini e ragazzi.

Infine, il 12% di frequenza riscontrata in riferimento agli elementi riconosciuti quale ostacolo dai partecipanti per l'implementazione di pratiche volte allo sviluppo dell'autoregolazione non stupisce dal momento che si tratta di una categoria e di una tematica emersa spontaneamente da parte dei partecipanti ma che non faceva parte degli obiettivi di ricerca, pur racchiudendo, come verrà illustrato più avanti, il potenziale generativo per percorsi di ricerca e formativi futuri.

3.4 Caratteristiche del ruolo educativo che promuovono l'autoregolazione



Questa categoria racchiude al suo interno etichette in una certa misura eterogenee tra loro. Esse concernono infatti gli elementi, la postura relazionale e gli atteggiamenti inerenti al ruolo degli adulti che favoriscono l'implementazione di azioni educative e o che sono reputati necessari a tal fine. *In primis*, come verrà descritto più avanti, il tutto deve passare, però, non solo dalla consapevolezza di star rivestendo un ruolo educativo ma anche dal riconoscimento del proprio modo di concepire e considerare tale ruolo e i compiti ad esso connessi, aspetto che può sembrare banale ma dal quale invece deriva una visione della realtà, delle situazioni educative, dell'individuo in crescita, delle azioni educative e delle loro modalità di implementazione.

Uno degli elementi che compongono questa categoria è infatti caratterizzato dalla consapevolezza, che fa da sfondo ed è un aspetto trasversale anche alle altre etichette presenti nella categoria. L'etichetta "disponibilità di tempo", inerisce invece a fattori o circostanze contestuali/ambientali che permettono di dedicarsi all'azione educativa o che in generale la favoriscono. Infine, le rimanenti etichette hanno strettamente a che

vedere con il singolo individuo, la sua postura nei confronti dell'alterità (sia preadolescente che adulta), le capacità, le disposizioni e gli atteggiamenti che vanno a caratterizzare il suo essere figura educativa adulta con particolare riferimento alle responsabilità concernenti il sostenere i ragazzi nell'imparare a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento. Si può quindi ravvisare una sorta di ulteriore classificazione interna alla categoria stessa, data dalle diversità essenziali che costituiscono le varie etichette: una trasversale a tutte le altre e allo stesso tempo elemento a sé; una relativa ad aspetti contestuali e, la maggior parte, concernente aspetti individuali legati alla postura relazionale del singolo adulto.

Benetton e Mores sottolineano come il cuore dell'emergenza educativa dei nostri giorni sia costituito da una scarsa cura o attenzione educativa degli adulti nei confronti dei giovani spesso a causa di una mancanza di consapevolezza da parte loro circa il proprio ruolo educativo e il bisogno degli adolescenti di disporre di riferimenti educativi e modelli di interpretazione del reale (2013). Proprio per questo motivo si è voluto utilizzare una domanda di ricerca, che ha poi portato alla generazione della presente categoria, che portasse gli adulti a riflettere sul proprio modo di concepire sé stessi in quanto figure educative di riferimento e ad indagare la consapevolezza da questi acquisita circa il ruolo da essi rivestito e la postura adottata nel relazionarsi con i preadolescenti, in quanto direttamente derivante da una determinata concezione di sé, della relazione educativa e dei compiti ad essa connessi.

3.4.1 Atteggiamento aperto e/o non giudicante

Questa etichetta fa riferimento alla postura di docenti e genitori sia nei confronti dei ragazzi, che nei confronti gli uni degli altri e raccoglie i riferimenti testuali che hanno avuto come focus un'apertura all'altro connotata da sospensione del giudizio finalizzata all'accoglienza del vissuto e alla comprensione dell'esperienza emotiva altrui.

Gli adulti cercano di impostare la relazione con i ragazzi in modo tale che questi ultimi possano sentirsi liberi di aprirsi con loro, avendo fiducia nel fatto che essi sapranno accogliere il loro vissuto, sia esso positivo o negativo. Sono l'accoglienza e l'atteggiamento non giudicante ad alimentare la fiducia di base, necessaria per stabilire e far permanere nel tempo una buona relazione tra genitori e figli e docenti e alunni.

(G2A.97¹¹) [...] se rimangono tra genitore e ragazzi, genitore e bambini, delle domande che non sono state risposte, se rimangono cose, magari segreti, non va bene perché poi il rapporto si rompe facilmente. Io dico loro che io ci sono sempre, a me possono raccontare tutto quello che vogliono, possono comportarsi a casa tutti liberamente come vogliono- certamente ci sono le regole- ma a casa devono sentirsi liberi di poter raccontare anche le cose brutte, anche le cose che fanno arrabbiare, perché noi siamo lì ad accogliere, di parlare di queste cose, di avere un posto sicuro nella loro vita che sanno, questa è la mia base, dove possono tornare e lì posso comportarmi come mi pare, posso essere libero.

Le parole del genitore intervistato e qui riportate ben rappresentano questa apertura relazionale improntata al non giudizio, anche in presenza di comportamenti scorretti: emerge chiaramente come la tutela della solidità della relazione e della vicinanza con i propri figli costituisca un elemento prioritario nella scelta dell'atteggiamento educativo da adottare che orienta e dà forma agli interventi agiti con i ragazzi e alle modalità attraverso cui essi sono implementati. Il genitore G2A parla di "base" rispetto al proprio ruolo e facendo velatamente ma allo stesso tempo chiaramente riferimento al concetto di "base sicura", cuore e determinante di uno stile di attaccamento sicuro: la presenza di legami di questo tipo con le figure di riferimento è ciò che consente di sentirsi accettati e accolti anche nei propri errori, aspetto imprescindibile perché il preadolescente riesca a dare voce alla propria vita interiore, apprendere a conoscerla e a gestirla con il supporto dell'adulto. Diversamente, senza un adeguato *scaffolding* da parte delle figure adulte di riferimento, ciò che potrebbe essere invece appreso e di conseguenza riproposto sarebbe una disregolazione emotiva, come unica modalità di funzionamento di sé riconosciuta e unica via percorribile.

In generale, come mettono in evidenza Benetton e Mores (2013) e come si può ravvisare con chiarezza negli *excerpts* riportati sotto, è riconosciuto essere più proficuo un atteggiamento dell'adulto, in particolare del docente, che non sia né caratterizzato da autoritarismo, né sia giudicante. Un tale atteggiamento va evitato in quanto potrebbe portare i ragazzi a mettersi sulla difensiva, a chiudersi e riproporre i comportamenti inadatti quando invece "l'adolescente dovrebbe sentirsi accettato, responsabilizzato e considerato come persona originale che sta divenendo autonoma,

¹¹ Il numero indica il turno di parola di inizio dell'*excerpt* all'interno dell'intervista.

spronato ad una riflessione critica sul suo comportamento nonché a una possibile revisione dei suoi comportamenti devianti” (Benetton, Mores, 2013, p. 13).

(P7C.6) [...] È importante comunque non mai né umiliare, né mai sminuire la persona, ma condannare decisamente il comportamento, l'azione di quel momento lì. E da noi ci sono bambini anche piuttosto fragili, quindi bisogna che non si sentono rifiutati loro come persone, però va assolutamente condannato il comportamento.

(P12M.4) quello che io faccio [...] è quello di non sottolineare assolutamente né rimarcare ehm la cosa [...] per cui ehm dietro un comportamento inadeguato in quel momento che sicuramente nasconde, dipende poi dal ragazzo in questione, però nasconde sicuramente dell'altro, no? [...] quindi la cosa principale è cercare di non sottolineare davanti alla classe dei comportamenti che possono diventare poi oggetto di derisione da parte dei compagni eccetera, ecco, quindi io normalmente cerco appunto di non sottolineare, non uso mai questo veramente mai, sistemi punitivi [...]. (P12M.122) [...] allora cerco di non giudicare assolutamente [...] una cosa importantissima con questi ragazzi [fragili] è che loro sentano che tu li rispetti e allora in quel momento ehm che vuol dire allora non giudicarli, non punirli con questi sistemi che poi non servono a niente, cercare di fargli capire che comunque sei dalla loro parte che non sei solo lì per dare voti o per, come dire, riempire un sacco di nozioni, di cose, ma che è un percorso proprio di crescita che fai con loro [...].

È possibile notare come quanto affermato in letteratura sia riscontrabile anche nei lacerti di narrazione sopra riportati: ne sono stati scelti e proposti due in quanto entrambi fanno riferimento all'atteggiamento non giudicante degli adulti nei confronti dei ragazzi ma in maniera differente. Nel primo *excerpt*, l'atteggiamento non giudicante non è assunto *in toto* ma dipendente dall'oggetto verso cui è diretto: si può e si deve giudicare e quindi condannare un comportamento scorretto ma esso va scisso dal soggetto che lo agisce che, indipendentemente dalle azioni compiute va sempre accolto, rispettato e accettato. Nel secondo estratto, tagliato per ragioni di spazio ma facente riferimento in particolare a preadolescenti in situazione di vulnerabilità, invece, è descritta un'altra modalità di adozione di un atteggiamento non giudicante. Essa in questo caso è applicata anche alle azioni messe in atto dai ragazzi poiché sempre considerate in un'ottica globale che comprende la persona agente e il suo vissuto: i comportamenti, anche scorretti, sono ritenuti essere un'espressione visibile di bisogni e problematiche nascoste che è necessario che emergano affinché di queste gli adulti possano prendersi cura e affrontarle. Inoltre, un atteggiamento simile è finalizzato ad

evitare anche il giudizio da parte dei pari nei confronti dell'alunno che presenta un comportamento inappropriato, mostrando come possa esserci una contaminazione positiva di atteggiamenti tra adulti e ragazzi.

La medesima postura emerge in maniera esplicita nelle interviste con i docenti anche in riferimento alla relazione con i genitori degli alunni, nei confronti dei quali dichiarano di adottare una postura non giudicante e accogliente come quella descritta. Essa viene considerata la base per una relazione che sia effettivamente finalizzata alla condivisione della responsabilità educativa nei confronti dei preadolescenti e dei compiti che ne derivano.

(P5B.122) Una mamma è venuta e mi ha detto “guardi prof, io ho bisogno di chiederle un consiglio, io ho il mio figlio più grande [...] e succede questo, questo e questo”. Io l’ho ascoltata, l’ho ascoltata senza commentare. [...] prima di tutto rispetto la sua difficoltà. Se già una mamma mi dice “sono in difficoltà e ho bisogno di un consiglio”, la prima cosa è “mi racconti quello che sta succedendo” e dopo insieme costruiamo qualcosa, “potrebbe essere così?” [...]. Quindi qual è stato il mio atteggiamento, cioè, di restituirla, accoglierla, ascoltarla, co-costruire insieme delle cose [...].

(P10D.26) [...] parto dal presupposto che il mio lavoro lo devo fare con la coscienza di lavorare per il bene del mio alunno, e con l’umiltà di dire che- di non giudicare niente della famiglia e della situazione del mio alunno e quindi di lavorare con lui.

Anche nei casi esemplificativi qui riportati, dietro alle parole dei docenti è possibile leggere la medesima logica sottostante la scelta di adottare una simile postura relazionale e ravvisabile anche negli *excerpt* precedentemente riportati: è l’adozione di un atteggiamento non giudicante *in primis* che consente di restare aperti allo schiudersi dell’alterità, del suo vissuto, pensieri, preoccupazioni e, di conseguenza, rivelarsi accoglienti nei suoi confronti. Tra genitori e docenti ciò favorisce anche la conoscenza reciproca, la condivisione di punti di vista e prospettive sul preadolescente e sulle azioni educative che è meglio intraprendere per il suo benessere psico-emotivo e la co-costruzione di interventi che, in quanto ideati insieme servendosi dei reciproci bagagli di competenze e informazioni sul ragazzo, possono dimostrarsi senz’altro maggiormente efficaci di quelli che non prevedono alcuna continuità educativa tra casa e scuola.

3.4.2 Capacità di accogliere e rispondere a bisogni diversificati

La presente etichetta fa riferimento a come le azioni educative vengano pensate, tarate e messe in atto in base al contesto, alla situazione contingente e ai bisogni, al carattere, al vissuto del singolo individuo al quale esse sono rivolte e, talvolta, anche prendendo in considerazione la causa scatenante di quella particolare reazione emotiva.

Ciò richiede da parte dell'adulto di saper effettuare una valutazione dei fattori situazionali nel decidere l'azione da intraprendere e secondo quali modalità e di saperla adattare alle esigenze di ciascuno nella gestione dei momenti critici.

(G8E.2) Beh dipende dal motivo per cui c'è stata questa reazione. Se è una reazione dettata dal fatto che io le vieto qualcosa o la frustro per qualcosa, resto sulla mia linea. Se invece è una reazione dettata da una difficoltà sua, cerco di capirla e chiederle come mai ha reagito in questa maniera, cosa le ha provocato questa reazione, se è successo qualcosa, di raccontarmi [...].

(G9E.2) Mmh ehm dunque c'è una differenza fra i miei due figli perché hanno una personalità diciamo diversa e quindi vanno trattati in maniera diversa [...] lui tra i due è quello un po' più ragionevole cioè ha una diversa gestione delle proprie emozioni, [...] con lui prendo tempo e lui da solo si rende conto che ha sbagliato e che la sua reazione è stata esagerata. L'altro, invece, ha un temperamento molto forte [...] va fermato subito perché altrimenti non si rende conto di quanto può essere grave il suo comportamento. Quindi io con il tempo [...] quando ho capito che tipo di trattamento andava usato con l'uno e con l'altro mi sono in qualche modo adattata [...].

(P7C.32) [...] non sempre è facile intervenire nel modo giusto anche perché a volte un intervento di un certo tipo con un ragazzo funziona e con un altro no. Io ho paura per esempio di essere troppo severa dove non devo o di essere troppo morbida dove non devo perché non si sa mai come gestire- con un ragazzo con cui magari se troppo morbida continua raccontarti bugie, ti prende in giro [...] non migliora nel comportamento. Viceversa, qualcuno se lo rimproveri magari troppo duramente può darsi che si chiuda, vada in crisi, non abbia più fiducia in te, insomma non è facile [...].

Nel primo estratto riportato si può notare come il genitore modifichi e scelga di adattare il proprio modo di intervenire non tanto in base alla reazione emotiva manifestata dalla figlia, quanto più utilizzando quale riferimento la causa scatenante che ha condotto a tale reazione: in questo caso è possibile notare come l'appropriatezza della reazione emotiva e della sua manifestazione comportamentale non siano considerate appropriate o meno sulla base della loro modalità di espressione quanto

più da quella che è ritenuta essere la loro causa elicitante. Negli esempi riportati nei due *excerpt* che seguono, invece, le azioni dell'adulto devono essere adattate sulla base della personalità, delle competenze socio-emotive già in possesso, e del funzionamento del singolo ragazzo al quale sono rivolte, affinché siano efficaci.

In tutti questi casi, e anche in quelli che saranno presentati nei lacerti successivi, si può riscontrare il ricorrere della consapevolezza quale elemento tacito che però permea le azioni educative e l'approccio, nonché il ruolo, che gli adulti adottano nei confronti dei ragazzi. Solo la consapevolezza che deriva dall'osservazione e dalla conoscenza può portare a un adattamento e a un'aderenza degli interventi educativi alle reali necessità del singolo e del contesto.

I genitori dimostrano flessibilità anche nel modificare una strategia adottata qualora essa risulti essere inadeguata oppure obsoleta rispetto ai cambiamenti intervenuti a livello comportamentale nel passaggio dall'infanzia alla preadolescenza. Come già evidenziato, non solo a livello micro tra estratti di intervista inerenti alla presente etichetta ma anche a livello di categoria intera, il *fil rouge* che mette in relazione questa etichetta con le altre è ancora una volta è la consapevolezza accompagnata dalla capacità di esercitare l'autoriflessione circa il proprio operato, ponendo attenzione alla relazione con i ragazzi e alle loro reazioni alle azioni implementate.

(G4D.28) Poi dipende dal momento perché in questa fase per esempio è più difficile da gestire rispetto a quando era più piccolino, adesso sta entrando veramente in una fase di adolescenza in cui ehm sta affermando sé stesso, per cui è già diverso e qui l'intervento iniziale deve essere più deciso ancora per evitare che si trascenda in cose- poi va sempre calibrato, no? Alle volte c'è bisogno di lasciarlo esplodere diciamo insomma, come in questo periodo qui, ehm. Devo lasciarlo andare fino a un certo punto, quando proprio ritengo che debba essere contenuto [...].

(G23R.22) Lui ha un carattere abbastanza nervoso quindi in passato, soprattutto l'anno scorso, ha avuto degli atteggiamenti anche abbastanza forti- probabilmente penso dovuti anche al fatto che appunto anche noi agivamo seguendo forse un metodo appunto di come ti dicevo un po' tradizionale anche forse a volte con le maniere forti. Con lui non si risolveva niente, quindi se lui vedeva la nostra reazione troppo forte, anche lui reagiva di conseguenza quindi da lì abbiamo capito che effettivamente non serviva a nulla [...] e quindi effettivamente insomma abbiamo dovuto un attimo ragionare, cambiare [...] cerchiamo di andare avanti cercando l'equilibrio insomma [...].

Nei lacerti di testo riportati sopra emerge in tutta la sua forza la dimensione dinamica dell'educazione che si configura come una pratica flessibile, una danza nella complessità del reale che necessita che si imparino passi nuovi affinché le figure possano funzionare. Così i genitori, spettatori dei cambiamenti che la pubertà e la preadolescenza fanno sorgere nei figli, si trovano a ripensare e adattare sia le proprie azioni sia la propria impostazione educativa affinché queste possano rispondere efficacemente alle sfide educative tipiche di questa fase della crescita. Ciò che è molto apprezzabile e non scontato è l'atteggiamento riflessivo adottato dai padri e dalle madri forse in una certa misura in modo inconsapevole ma verso il quale essi sono naturalmente spinti nel procedere per tentativi ed errori nell'adattarsi alle esigenze relazionali mutate proprie e dei propri figli legate alla preadolescenza.

Dalle narrazioni dei docenti si evince come questi spesso si trovino ad adattarsi ai bisogni della classe e alle necessità presenti anche a livello emotivo e relazionale tra gli alunni anche per quanto concerne la decisione di iniziare o proseguire con la didattica o sospenderla momentaneamente per poter affrontare situazioni che creano turbamento emotivo negli studenti. Rinunciare a fare lezione per dedicarsi a ciò che ha ricadute sul benessere emotivo degli studenti e adottare un atteggiamento flessibile in questo senso, dando quindi priorità a tale aspetto rispetto al programma, riconoscendo come mancanti le condizioni che consentono l'apprendimento, denota sensibilità nei confronti di ciò che è davvero importante per gli studenti e il riconoscimento di quanto la sfera emotiva e quella cognitiva legata all'apprendimento siano strettamente connesse tra loro, come suggerisce la letteratura (Djambazova-Popordanoska, 2016; Pekrun, 2017; Valiente et al., 2012; Zins et al., 2007).

(P11D.80) Quando la sofferenza- quando qualche alunno che potrebbe essere uno ma tanto più se sono tre, quattro, cinque, ti restituisce un quadro di una classe che non sta bene, una classe dove non stanno bene, dove non stanno bene gli alunni tra di loro è una classe che non apprende. [...] Quindi quando le emozioni negative prendono così il sopravvento tanto da minare la serenità dell'apprendimento, non ha più senso spiegare i contenuti, devi lavorare proprio sul clima di classe, sulla serenità di classe [...].

(P16O.46) [...] se emotivamente l'alunno non è sereno, non impara, cioè non è disponibile a imparare [...] perché non è nelle condizioni di avere un equilibrio per essere disposto ad accogliere altro. E se un tempo magari si pensava "ok adesso devo insegnare di questo contenuto a storia, questo contenuto

a geografia”, cioè- non puoi prescindere- cioè quando entri in classe è incredibile, cioè il termometro dell'apprendimento è il termometro del livello emotivo di quella giornata. Certi argomenti io non li posso affrontare ma, cioè, lo percepisco. Nel senso, poi sta anche alla sensibilità di ciascuno, però lo percepisci quando non ci sono o ci sono- e puoi dire “ok faccio meno, ma ne parliamo di questo” [...]

Il fatto che i docenti intervistati abbiano coscienza di quanto la sofferenza emotiva possa impattare negativamente l'apprendimento, e che, soprattutto, dimostrino attenzione nei confronti del benessere emotivo sia dei singoli alunni che dell'intera classe adattando le attività didattiche ai bisogni emotivi degli studenti e dedicando il tempo in aula ad affrontare questioni inerenti a questo aspetto offre uno spaccato su quella che è la realtà scolastica nella sua concretezza. La scuola di oggi deve essere orientata alla promozione dell'essere e non solo del sapere dal momento che non è più negabile il fatto che non esista una scissione tra cognizione ed emozione. Chi si occupa di apprendimento, pertanto, deve necessariamente prevedere che parte dei suoi compiti siano rivolti al supporto di bambini e ragazzi nella conoscenza e gestione di ciò che è legato alla sfera emotiva: si rende evidente, quindi, come sia necessario formare gli adulti educanti e il personale scolastico non solo allo sviluppo ed esercizio delle proprie competenze socio-emotive affinché tutti possano anche solamente rendersi conto della presenza di sofferenza emotiva in bambini e ragazzi, ma anche su come sostenerne l'acquisizione da parte di questi ultimi.

3.4.3 Capacità di cogliere gli esiti dell'azione educativa

Dedicare attenzione agli esiti degli interventi implementati aiuta gli adulti a valutare l'efficacia delle proprie azioni. Nonostante si tratti di un'etichetta con poche ricorrenze, si è dato spazio a questo elemento, componente del ruolo degli adulti, in quanto esso costituisce una parte fondamentale del lavoro educativo, consentendo di identificare quali tra le strategie adottate possono rivelarsi efficaci o meno e dando un ritorno concreto e osservabile delle proprie azioni nella quotidianità con i ragazzi.

(P6C.74) ho visto che lui ha fatto di tutto per controllarsi, contenersi e ho visto che questo funziona meglio, cioè parlare con loro secondo me funziona meglio che essere rigidi [...] secondo me parlare con loro serve ad attivare la loro consapevolezza sugli atteggiamenti che hanno perché non sempre loro si rendono conto delle conseguenze che i loro atteggiamenti hanno e quindi è vero che lui dopo non può essere migliorato

improvvisamente, però ha fatto del suo meglio e comunque quando io parlo con lui in una maniera tranquilla però vera, ecco, vedo che va meglio.

L'estratto proposto illustra il carattere valutativo delle osservazioni che accompagnano le reazioni dei ragazzi agli interventi degli adulti: in questo caso particolare, poi, viene messo in parola anche il passaggio mentale successivo, la conclusione del cerchio, ovvero il raggiungimento di una conoscenza, di un nuovo sapere sul funzionamento dei preadolescenti che porta quindi a determinare cosa possa risultare più efficace nel relazionarsi a loro. Anche questo fa parte del sapere tacito tipico delle pratiche educative e che, in particolare nell'esempio riportato, emerge in modo chiaro nei passaggi brevemente descritti che delineano il processo mentale che guida l'implementazione delle azioni educative, la modalità adottata per la loro attuazione e la postura relazionale assunta. Se sostenuta e operata in modo sistematico e consapevole, la riflessione sugli esiti delle proprie azioni educative consente di acquisire un "sapere valutativo" (Savio, 2013) circa ciò che si mette in atto, le motivazioni che spingono a quello e le convinzioni personali sottostanti le pratiche implementate. Un sapere su di sé generato dalla riflessione sul proprio agito.

3.4.4 Capacità di interagire con altre figure educative

Questa etichetta raggruppa gli *excerpts* nei quali i partecipanti fanno riferimento all'importanza del mettersi in dialogo, in ascolto, confrontarsi e offrire o ricevere supporto dalle altre figure educative o, in alcuni casi, da professionisti esterni come gli psicologi, ai fini non solo di una condivisione dell'intervento educativo che si intende implementare ma anche, in alcuni casi, per la progettazione e l'impostazione dello stesso.

L'estratto qui sotto riportato descrive in particolare l'efficacia e l'importanza della collaborazione tra diverse figure professionali nel fare rete per sostenere uno studente in situazione di fragilità nel portare avanti il suo percorso formativo. La possibilità di interagire in modo costruttivo con altre professionalità e integrare gli sguardi che ognuno ha sul ragazzo e sulla questione dipende da una disponibilità del singolo docente o genitore ad aprirsi al dialogo e al confronto.

(P5B.132) *L'anno scorso io ero già docente tutor di [...] un ragazzo oppositivo, molto, insomma, difficile e abbiamo attivato subito un contratto formativo e una volta al mese ci trovavamo io come docente di riferimento, la coordinatrice di classe, l'assistente sociale, il dirigente scolastico e il suo educatore, il papà, ogni mese dall'inizio dell'anno tutti i mesi per far rete, per far capire al ragazzo che non è solo, che però controllavamo quello che veniva fatto e facevamo ogni mese il punto della situazione. 'Sto ragazzo è riuscito a finire l'anno scolastico, a passare in prima superiore e adesso è in una scuola professionale [...] lui era un ragazzo ad altissimo rischio di dispersività scolastica, altissimo.*

La disponibilità e apertura alla collaborazione e al dialogo è emersa, però, in modo particolare nelle interviste in relazione al rapporto scuola-famiglia.

In generale, infatti, sia da parte dei genitori che degli insegnanti, il confronto e il dialogo reciproco sono ritenuti utili se non indispensabili per integrare la propria visione singolare e limitata di una situazione-problema con le considerazioni effettuate dall'altra figura educativa che ha accesso a un contesto a loro "inaccessibile" (es. la casa per i docenti e la classe per i genitori) in cui osservare il singolo in azione e conoscere i lati semi-nascosti del problema, arricchendo così la prospettiva da cui entrambe le figure guardano lo stesso. Una tale visione "integrata" può anche aiutare nel mettere in luce i bisogni del ragazzo rimasti in ombra ai quali rispondere nell'ambito di una progettazione educativa comune. La continuità educativa è auspicata e incentivata dai docenti stessi, che negli *excerpts* riportati esprimono la necessità di coinvolgere coloro che sono i primi educatori dei ragazzi, affinché gli interventi siano maggiormente efficaci, nell'ottica di lavorare come comunità educante a sostegno del singolo nel compimento del suo percorso educativo.

(P11D.90) *[...] Io credo personalmente moltissimo al patto scuola famiglia [...] quando c'è un alunno che ha qualcosa che non funziona [...] io chiamo i genitori e voglio parlare con loro [...] dico "guardi io mi sono permessa di chiamarla perché vedo che suo figlio ha delle reazioni che secondo me sono particolari [...] io le racconto un episodio e lei mi aiuta a capire come mai secondo lei suo figlio si comporta in questo modo" [...] dico sempre "ricordatevi che anch'io sono mamma di un ragazzino e che i nostri figli a casa spesso sono in un modo ma in classe [...] si comportano in un modo diverso perché hanno degli spettatori" [...] e quasi sempre dopo il colloquio coi genitori, quei ragazzi che hanno genitori che capiscono veramente questa cosa, cambiano [...].*

(P9D.32) *Poi ne sto parlando con dei genitori perché ovviamente il primo lavoro è con i ragazzi però essendo una comunità che educa, cerchiamo il dialogo anche con le famiglie. (P9D.58) [...] abbiamo*

coinvolto in questo molto le famiglie perché ci siamo resi conto che il lavoro solo a scuola non è sufficiente, non è solo un lavoro sul gruppo ma va fatto un lavoro anche sul ragazzo e sulla percezione del mondo che ha il singolo ragazzo per poter funzionare come gruppo.

(P20R.38) è molto importante una collaborazione stretta con i genitori, no? Da alcuni anni noi facciamo firmare il patto di corresponsabilità [...] non puoi lavorare su un ragazzino, lavorare sulla sua personalità, sulla sua formazione senza creare attorno un contesto che porti nella stessa direzione, no? [...] Ci deve essere una collaborazione e ci deve essere piuttosto un trovarsi assieme, scambiarsi le idee, decidere una linea comune [...].

Nei lacerti di testo appena presentati l'apertura alla collaborazione dei docenti nei confronti dei genitori è evidente, tanto che essa assume la forma di una richiesta di agire e di trovare soluzioni "insieme" ben lontana dal manifestarsi come una semplice comunicazione inerente a quanto si verifica nel contesto scolastico seguita poi da una delega educativa ai genitori. L'unione di forze e intenti può concretizzarsi in una continuità educativa tra scuola e famiglia solo se essa è caratterizzata da fiducia e riconoscimento del fatto che benché le necessità del singolo preadolescente possano essere trasversali rispetto ai contesti da questo abitati, esse possono manifestarsi in modo differente a scuola e a casa e il loro riconoscimento, pertanto, non può prescindere da un dialogo costruttivo e aperto tra genitori e docenti. È, inoltre, interessante notare come il lavoro con i genitori sia finalizzato non solo all'affrontare una particolare situazione o sfida educativa ma, di fatto, a modificare il contesto in cui il singolo ragazzo è immerso in modo tale che i valori e le linee educative che lo caratterizzano siano comuni e condivise al punto da riuscire ad influenzare positivamente "la percezione del mondo" che egli ha.

Passando ora a considerare il punto di vista dei genitori rispetto agli insegnanti emerso nel corso dei colloqui, questi ultimi vengono visti dai padri e dalle madri come validi alleati ai quali rivolgersi e come figure di supporto nella gestione di situazioni difficili. L'operato dei docenti a scuola, quando condiviso con i genitori, può essere utilizzato quale spunto da questi ultimi per gli interventi educativi da implementare a casa con i figli, mettendo le basi per quella continuità tra scuola e famiglia caratterizzata da una coerenza di fondo che accompagna ogni scelta educativa.

(G3D.84) *Io mi sono sentita veramente supportata dagli insegnanti in questo caso e loro nello stesso tempo sono stati un traino per noi a casa per ehm, continuare quello che loro facevano a scuola [...].*

(G3D.94) *Perché hanno fatto veramente un lavoro che è servito, penso, insomma, sia alla classe ma anche a noi genitori per avere un filo conduttore anche qui a casa per affrontare la cosa, ok?*

(G12G.72) *[...] con noi gli insegnanti hanno fatto anche molti incontri dove ci hanno spiegato un po' questi cambiamenti dei ragazzi e questi aspetti caratteriali che tirano fuori, insomma loro vantano esperienze di vedere decine e centinaia di ragazzi e quindi ci hanno un po' preparato e aiutato a quelli che erano i cambiamenti della scuola media [...].*

Ciò che è riscontrabile negli estratti riportati qui sopra e che si intravede tra le righe del testo è il riconoscimento dei docenti quali professionisti dell'educazione più che come esperti solo nella didattica relativa alle materie di insegnamento ed emerge con vigore il lato educativo della professione docente così come percepito dall'esterno. Ciò che è interessante notare, inoltre, è che nel secondo *excerpt* vi è una visione dell'insegnante come pratico: il sapere che gli è attribuito non ha le sembianze di sapere teorico o scientifico ma si configura come *expertise* guadagnata in virtù del tempo passato a stretto contatto con i ragazzi. Si tratta di un sapere esperienziale che, per quanto non accademico, è altrettanto utile e che, se accompagnato da consapevolezza e fatto circolare come nel caso riportato, può essere utile non solo agli altri colleghi-pratici ma anche alla controparte di pratici dell'educazione rappresentata dai genitori.

All'interno delle narrazioni ha avuto spazio anche la descrizione di un'altra forma di collaborazione tra figure adulte educative. Da parte dei docenti si è fatto particolare cenno al supporto e alla collaborazione con i colleghi nell'implementazione delle azioni educative, sia in maniera informale in contesti di compresenza in aula, che a livello di consiglio di classe, come "organo" strutturato.

(P9D.168) *[...] sicuramente nel mondo della scuola per poter essere, come posso dirti, efficaci nell'intervento educativo, bisogna offrire una squadra che lavora insieme, che ha dei punti, dei paletti che sono importanti per tutti, [...] un consiglio di classe [...] è un tutt'uno, perché quello che faccio in una disciplina poi deve risuonare nel suo modo di proporsi ma proprio dell'insegnante anche nelle altre, cioè per dire non è possibile che un insegnante ti aggredisca tra virgolette e arriva quello dopo che ti dà la pacca sulla spalla [...] dobbiamo fare tutti uguale, altrimenti perde di significato quello che fa ciascuno di noi. E il lavoro insieme e il dialogo e il rispettarci come insegnanti è fondamentale, ecco, sì. È una dimensione che assolutamente vale tanto quanto e la famiglia e la scuola, diciamo.*

La continuità educativa si profila come elemento al quale anche la relazione e la collaborazione tra colleghi devono puntare: la condivisione della medesima impostazione educativa da parte dei membri del consiglio di classe, è considerata essere non meno importante rispetto a quella auspicata tra scuola e famiglia.

3.4.5 Consapevolezza del ruolo educativo

L'etichetta a cui è dedicata la presente sezione del capitolo fa riferimento al modo in cui gli adulti considerano il proprio ruolo educativo e quello della controparte scolastica/familiare (a seconda che l'intervistato sia genitore o insegnante); i compiti e le responsabilità di ciascuno connesse a questo; le sue peculiarità; i limiti e i confini entro i quali ai genitori e, in particolare, agli insegnanti, è consentito muoversi nello stabilire e prendersi cura della relazione educativa con i ragazzi.

Si tratta quindi di un'etichetta ampia e dalle varie sfaccettature, che verranno presentate di seguito corredate dalle parole stesse di genitori e insegnanti. In virtù della ricchezza contenutistica degli *excerpts* che comprende e la sua pluridimensionalità, essa contribuisce in larga parte a rispondere alla domanda di ricerca inerente al modo in cui gli adulti concepiscono il proprio ruolo in qualità di figure educative di riferimento nei confronti dei preadolescenti in generale e in particolare nel sostenerli nel processo di acquisizione dell'autoregolazione emotiva e comportamentale.

Nelle interviste con i docenti sono emersi chiari riferimenti alla dimensione educativa sia in generale che legata alla gestione delle emozioni in particolare, quale componente imprescindibile della propria professione. È visto come necessario andare oltre alle mansioni riguardanti strettamente l'insegnamento disciplinare e saper guardare i ragazzi per quello che sono, ovvero degli esseri umani in crescita che vivono anni sensibili da un punto di vista formativo, nel corso dei quali è possibile per gli adulti di riferimento incidere positivamente sulla loro traiettoria di sviluppo.

C'è una consapevolezza di base da parte degli insegnanti, come emergerà anche dalla descrizione di altre etichette, del fatto che essi sentono di avere responsabilità educative nei confronti dei ragazzi e ritengono necessario investire nella relazione con loro. Dagli *excerpts* riportati qui si evince come sembri emergere nelle parole degli insegnanti, nelle considerazioni circa il proprio lavoro, una sorta di primato dell'educazione sulla mera istruzione e trasmissione di contenuti.

(P3A.210) Io cerco di stare molto attenta all'aspetto emotivo perché secondo me alla fine più che imparare una serie di declinazioni in più o a fare meglio l'analisi logica, secondo me dobbiamo essere un po' degli adulti di riferimento, no? [...] secondo me il nostro ruolo è educativo appunto prima che didattico e quindi occuparsi, prendersi cura dei ragazzi come persone come sono, come stanno, come si sentono. Non è che dobbiamo fare- per carità- però è inutile, se loro in quel momento stanno soffrendo per qualcosa è difficile riescano a spegnere l'interruttore della loro sofferenza e concentrarsi sulle cose.

(P13M.98) [...] I ragazzini da te si aspettano questo aspetto, di essere un adulto di riferimento, almeno alle medie. [...] Se poi mantieni un ruolo fisso [...] "il mio compito è solamente insegnare l'italiano e la storia", se non entri a quell'età in altre maniere ehm anche sugli aspetti appunto emotivi, di simpatia, di scherzare con loro, anche analizzare dei problemi, di elogiare anche, se succede qualcosa ehm tralasciare l'ora di italiano per dialogare sulle dinamiche di classe [...] Io credo che i ragazzi si aspettano questo da te insomma.

(P18Q.122) io mi vedo più educatore che insegnante [...] banalmente posso dirti che tento come educatore ecco, come quello che deve cercare di tirare fuori il meglio che loro hanno, no? [...] non da un punto di vista didattico eh, ma in generale ehm [...].

Dalle parole dei docenti si evince come essi affrontino con serietà i compiti educativi connessi all'esercizio della propria professione. L'insegnamento dei contenuti disciplinari viene sì reputato importante ma non in misura maggiore rispetto al supportare i ragazzi nell'affrontare le problematiche e le sfide che fanno parte della crescita in un'ottica che vede la tutela del loro benessere come primario rispetto all'accumulo di conoscenze legate alle materie di studio. Sembra che i docenti siano pronti ad assumersi la responsabilità del sostenere lo sviluppo globale dei ragazzi, concentrandosi su ciò che può fare la differenza sulla qualità della vita e la predisposizione di un clima favorevole all'apprendimento, nell'attuazione di interventi formativi che sono utili per la vita, più che semplicemente a "imparare una serie di declinazioni in più o a fare meglio l'analisi logica" (cit. P3A.210). Tali aspetti non sono considerati secondari rispetto all'assolvimento degli altri compiti legati alla propria professione e il confronto quotidiano con questi nella vita scolastica, come si vedrà più avanti, porta con sé la necessità per gli insegnanti di essere supportati da un'adeguata formazione affinché possano farsi carico delle esigenze legate al benessere psico-emotivo dei ragazzi in modo efficace.

Volendo però approfondire da un punto di vista qualitativo in cosa consista l'essenza del ruolo rivestito dagli adulti, così come da loro stessi concepito, nei confronti dei ragazzi sia in generale che nello specifico rispetto a come supportare l'acquisizione della capacità di autoregolazione da parte di questi ultimi, le espressioni maggiormente utilizzate da docenti e genitori sono state quelle di “esempio” o “modello”. Una simile rappresentazione di sé risulta essere in linea con il ruolo di socializzatori emotivi (Denham, 1998) che gli adulti di riferimento rivestono nei confronti di bambini e ragazzi, offrendo, sia in modo indiretto attraverso le proprie azioni, il modo di esprimere le emozioni e le reazioni alle emozioni di bambini e ragazzi, che in modo diretto tramite specifiche indicazioni e spiegazioni, dei modelli di comportamento socialmente e culturalmente adeguati (Bandura et al., 1963; Bandura, 1971; Barone, 2020; Denham, 1998; Frijda & Mesquita, 1994; Schunk & Zimmerman, 1997).

(G2A.90) I bambini e i ragazzi vedono- si comportano come vedono i genitori. Non possiamo tanto insegnare queste cose, le imparano vivendo insieme a noi. Se lui vede magari il padre che si esprime urlando quando è arrabbiato, io piango magari quando sono disperata, capirà e come facciamo noi farà anche lui simile, immagino. Assolutamente il ruolo del genitore è importante in questa cosa. Forse diamo anche involontariamente esempi sbagliati, però vivendo secondo me i ragazzi vedono come esprimiamo, come viviamo noi le emozioni e loro faranno simile.

(P9D.132) Allora ehm allora io ho sempre pensato che l'insegnante innanzitutto è un modello, ok? Io entro in classe e so che entro quel giorno che sono girata di palle io glielo dico [...] Quindi ecco come modello io cerco sempre di ehm dimostrare che far vedere le proprie emozioni non è la roba peggiore del mondo. Oppure entro in classe felice e dico “sapete ragazzi ieri- che ne so io- ho fatto una torta buonissima, vi è mai capitato?” [...] Quindi vedono anche l'entusiasmo per dire, chiaro? Quindi cerco di essere uno specchio, o meglio, un modello.

(G20L.88) E dopodiché forse il ruolo più importante e più difficile è quello di modelli. Come genitori e di essere noi modelli di comportamento perché tanto dipende anche da come noi ci avviciniamo ai figli, loro imparano più del nostro modo di fare che da quello che diciamo. [...] dico “guardate che la mamma in questa cosa ha sbagliato nel modo di reagire” cioè, lo dico apertamente quando io ho una reazione sbagliata e penso che questo sia importante per loro intanto per capire che tutti possono avere delle reazioni non adeguate e poi perché impari anche dall'adulto che hai davanti insomma qual è il comportamento giusto e qual è quello sbagliato e se io adulto ho un comportamento errato e lo dichiaro, mio figlio sa che non è quello il modello da imitare altrimenti lui ripropone il mio comportamento e poi io lo sgrido e diventa un controsenso [...]

Dalle parole degli intervistati traspare la consapevolezza di essere a tutti gli effetti dei modelli e degli esempi per i propri figli e studenti e viene delineato come questo si concretizzi nei comportamenti attuati quotidianamente non restando solo una definizione vuota che essi attribuiscono a sé stessi. Si tratta di una consapevolezza che sorge dall'osservazione dell'atteggiamento e del modo di esprimere le emozioni da parte dei preadolescenti messo in relazione al proprio. In particolare, nell'ultimo *excerpt* è possibile ravvisare come una consapevolezza derivante dall'osservazione di sé stessi porti gli adulti ad essere vigili rispetto all'adeguatezza o meno del proprio modo di reagire agli eventi della vita. Il percepirsi come dei modelli non conduce alla superbia di considerarsi privi di macchia ed esempi infallibili di comportamento ma, quando accompagnata da capacità autoriflessive, assume la forma di un'umiltà messa al servizio dell'educazione: questa porta gli adulti a riconoscere e far riconoscere ai ragazzi gli errori commessi o l'inadeguatezza del proprio comportamento affinché essi non assimilino e ripropongano strategie e modalità di reazione che sono, in realtà, disfunzionali ma che senza supporto di genitori e insegnanti volto a un discernimento in tal senso potrebbero non riuscire a identificare, da sé, come tali.

In due interviste svolte con genitori è emerso un modo differente di percepire e definire il proprio ruolo rispetto alla gestione delle emozioni e dei comportamenti dei figli. Questo consiste in una visione della propria persona in quanto figura di riferimento associata alla funzione di “mediatore” o di “filtro” tra le emozioni espresse dai ragazzi, le modalità di espressione di queste e i ragazzi stessi, con la finalità di supportarli nella rielaborazione e nella presa di consapevolezza della propria esperienza emotiva in modo tale che essi non ne restino sopraffatti.

(G14H.92) un po' il nostro ruolo è quello di mediare, di mettersi in mezzo tra loro e tante volte gli eventi e tra loro e gli altri adulti [insegnanti] e con questa mediazione creare una specie di filtro. [...] Mediatori ma proprio filtro tra loro e gli eventi, filtro tra loro e il loro vissuto emotivo per aiutarli [...] a decodificare questi vissuti, per aiutarli anche adesso crescendo a gestirli, come dire, intanto ne prendo atto e so che ci sono perché tanto il vissuto emotivo non è che puoi controllarlo a priori [...] ecco il nostro ruolo è proprio quello di mettersi in mezzo [...] di creare degli intervalli nel flusso. [...] Il mio ruolo io lo vedo come una sorta di diga che interrompe il flusso e che quindi lo fa stare fermo e dopo lo riprendiamo in modo tale che riprenderlo sia più vantaggioso.

(G21N.84) [...] [ruolo] di moderatore, nel senso di moderatore rispetto alle emozioni e di filtro, di filtro tra quelli che sono gli impulsi emotivi del momento e il ragionamento, insomma. Ehm in generale ragazzi sono un fiume in piena, per cui tutto diventa un travaglio, un'agonia, una disperazione o un'eccitazione massima, ehm per cui la prima cosa che va fatta è cercare di ridimensionare quanto stanno vivendo senza però svalutarlo. [...] moderatore ma non giudice. Moderatore nel senso che è andare un po' ad attenuare i toni e filtrare quello che c'è di più nelle loro emozioni mantenendo quello che c'è di buono, quindi la matrice di queste emozioni che può essere la gioia, l'amore, la preoccupazione, ci sta tutta, l'esasperazione di quello va filtrata e insomma ridimensionata in un percorso di crescita verso l'essere adulto.

In entrambi gli esempi riportati nei lacerti di trascrizione qui presentati, entrambi gli adulti nel descrivere il proprio ruolo, pur venendo da realtà territoriali distanti e non conoscendosi tra loro, hanno utilizzato le medesime parole per descrivere il ruolo che essi sentono di rivestire nel sostenere i propri figli ad apprendere a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento. Si tratta, peraltro, di termini comuni ma insoliti rispetto ai tanto inflazionati “modello” ed “esempio” che nella concezione comune descrivono il ruolo dell'adulto educante. I genitori, due madri, si definiscono l'una come una “diga” che interrompe il flusso emotivo e la sua manifestazione comportamentale, l'altra come un moderatore che deve “ridimensionare”, quando eccessiva, l'intensità dell'emozione provata senza giudicarne la natura né svalutare il vissuto del preadolescente. Le concezioni di sé in quanto adulte educanti illustrate dalle intervistate trovano un punto di connessione anche nella finalità di contenimento che si può intravedere proprio nella scelta dei termini appena menzionati: esse sentono di dover intervenire in favore non di una soppressione dell'emozione esperita, che viene invece accettata e accolta qualsiasi sia la sua natura senza giudizio, ma di tentare di evitare che l'intensità di questa infici il ragionamento così come la possibilità di attuare in un secondo momento l'analisi e presa di consapevolezza di ciò che sta accadendo da parte dei figli.

Un aspetto fondamentale che dovrebbe sempre accompagnare l'agire educativo, sia formale che informale, è la riflessione degli adulti sulle proprie azioni, reazioni emotive, comportamenti che permette di prendere coscienza delle conoscenze tacite, visioni del mondo e assunti di base sulle quali sono costruite le pratiche (Fabbri, 2008). Volendo approfondire una tematica toccata *en passant* nei paragrafi precedenti, proprio questa capacità autoriflessiva finalizzata all'autoanalisi, che va sostenuta e allenata negli

adulti educanti, a consentire loro di essere degli effettivi modelli positivi per lo sviluppo di bambini e ragazzi evitando un adottare e replicare da parte di questi ultimi eventuali comportamenti disfunzionali mutuati proprio dagli adulti vicini. Il riconoscimento da parte di genitori e insegnanti della rischiosa possibilità che ciò accada in conseguenza di una mancanza di consapevolezza e di capacità di autoanalisi delle figure adulte di riferimento costituisce una sorta di fattore protettivo che li spinge ad auto interrogarsi circa il proprio operato e il proprio posizionamento nella relazione con i ragazzi; a ricercare il confronto critico con figure altre, come ad esempio gli psicologi scolastici; e a domandarsi e a stabilire quali siano i limiti di azione entro i quali potersi muovere per affrontare gli aspetti legati al mondo emotivo dei propri figli o dei propri studenti e alla loro educazione in generale.

(P6C.161) [...] L'insegnante naturalmente non ha la preparazione di uno psicologo quindi si può avvalere di figure di questi tipo. [...] spesso io ho anche chiesto alla psicologa della scuola se stessi procedendo bene, se secondo lei quello che facevo era utile. Quello su cui io punto tanto è l'insegnare a loro ad essere empatici, ricettivi delle emozioni degli altri e ricettivi delle proprie, quindi ad essere in ascolto di sé stessi [...].

(P13M.96) Ogni tanto mi chiedo "mi sto sostituendo ai genitori?" E quindi non mi pare giusto. Ehm, cioè, il problema che mi pongo ogni tanto è un problema di tipo deontologico, "sto facendo bene o sto facendo male?" Nel senso, mi sto intrufolando in zone che sono di competenza dei genitori o spetta effettivamente a me? Ho le competenze adeguate per non creare più danni di quanti già ce ne siano?"

(G27T.26) Eh qui si tratta di cercare il giusto equilibrio tra l'essere genitori e quindi il dover mantenere una certa autorità e non perdere l'autorevolezza che sia eh però cercare di essere anche amici tra virgolette, nel senso, sono genitore e ti devo insegnare la strada però non sono contro di te, sono tuo amico in un certo senso, perché comunque la strada la facciamo insieme [...].

Gli esempi riportati mostrano il lavoro interiore della mente che accompagna il tentativo di definire con esattezza il proprio ruolo e il proprio posizionamento in quanto figure educative adulte e, in particolare, rispetto all'entrare in contatto con ciò che pertiene alla sfera emotiva dei preadolescenti. Questo è ravvisabile con maggiore intensità nelle interviste dei docenti che sono portati a domandarsi non solo se le proprie azioni sono appropriate rispetto alla situazione, ma anche e soprattutto se lo sono le proprie competenze o se stanno commettendo un'invasione di campo rispetto

a territori professionali che competono ad altri. Il fatto che però essi, oltre ai genitori, si trovino quotidianamente a vivere situazioni all'interno della relazione educativa che li pongono nelle condizioni di interrogarsi circa tali questioni, denota la necessità che questi aspetti vengano presi in considerazione da parte di chi si occupa della formazione degli insegnanti, in particolare di coloro che lavorano nella scuola secondaria di primo e di secondo grado per i quali non è prevista una formazione universitaria incentrata su tematiche relative alla vita emotiva degli alunni, come emergerà anche in altre parti dell'analisi.

Sono numerosi i passaggi nelle narrazioni dei partecipanti che testimoniano un riconoscimento reciproco tra insegnanti e genitori come figure educative e sono diversi i riferimenti alla necessità di un rapporto di sostegno e fiducia tra scuola e famiglia nel supportare i ragazzi nello sviluppo della capacità di gestione delle proprie emozioni e comportamenti. Il riconoscimento reciproco risulta essere un requisito fondamentale affinché vi sia alleanza e corresponsabilità educativa tra queste due agenzie. Se manca consapevolezza e visione di sé e dell'altro come figure educative con responsabilità specifiche legate al rispettivo ruolo e contesto di azione, se manca consapevolezza circa la complessità di tali compiti che necessitano, proprio in virtù di questa, sforzi e impegno da parte di entrambe le agenzie educative, non può sussistere alcuna forma di corresponsabilità educativa. Inoltre, come si è visto nel primo capitolo, i *framework* per lo sviluppo di competenze socio-emotive prevedono in ogni caso che venga svolto un lavoro educativo sinergico tra scuola e famiglia affinché i programmi e le attività implementate siano caratterizzati da quella continuità educativa che costituisce un potente mezzo per il successo formativo ed educativo.

In particolare è molto forte da parte dei genitori il riconoscimento del ruolo educativo rivestito dagli insegnanti anche in virtù del numero di ore che i figli passano a scuola con questi che supera nelle società occidentali tempo trascorso in famiglia a causa dei ritmi lavorativi ai quali al giorno d'oggi gli individui sono sottoposti e al fatto che, nella maggior parte dei casi, siano entrambi i genitori ad essere coinvolti in impegni a tempo pieno fuori casa. I cambiamenti che hanno interessato la società e il mondo del lavoro hanno investito la scuola di compiti e funzioni che prima erano prerogativa esclusiva del ruolo parentale e che esulano dai processi di apprendimento (Dusi, 2012a).

Inoltre, i docenti hanno la possibilità di osservare i ragazzi nelle interazioni sociali con il gruppo dei pari e in situazioni, relazionali e non, legate a un contesto pubblico, differenti rispetto ai genitori che tendenzialmente hanno uno sguardo “particolaristico” legato alla sfera domestico-affettiva (Lightfoot-Lawrence, 2012). Essi sono percepiti dai padri e dalle madri come figure di supporto esterne alla famiglia, che possono contribuire attivamente alla crescita dei loro figli e nelle narrazioni l'accento è posto sugli aspetti della professione docente non strettamente inerenti alla didattica. Alla luce delle considerazioni effettuate, si rende ancor più necessaria la presenza di una collaborazione piena ed efficace tra scuola e famiglia che abbia come fulcro la condivisione dei medesimi valori e linee educative.

(P5B.96) [...] Direi che è un ruolo importante quello dell'insegnante nell'autoregolamentazione [autoregolazione] ma non può essere da solo perché se questa cosa che avviene non avviene anche in famiglia, [...] diciamo che è una lotta impari. [...] Non è che non si possa far niente [...] quello che viene fatto a scuola dove rimangono diverse ore, secondo me è importante [...]. E riconoscersi reciprocamente questo ruolo è la prima cosa.

(G12G.66) Mah ehm penso che gli insegnanti abbiano un ruolo molto importante perché comunque anche in termini di tempo anche in questo periodo la scuola è vissuta intensamente anche come numero di ore dai ragazzi, no? Ecco, e quindi secondo me gli insegnanti poi vedono anche i ragazzi come si relazionano con loro, vedono anche molti ragazzi nell'aspetto della socialità, nell'aspetto della relazione con i compagni, ecco insomma l'educare passa anche attraverso questo [...].

(G21N.102) Ehm come dico sempre quello che ha il professore è un ruolo importante perché rappresenta una buona parte della giornata dei ragazzi e quindi ovviamente è l'altro educatore insieme alla famiglia. (G21N.122) per cui i ruoli sono complementari ma sono distinti e ogni ruolo deve prendersi la sua parte e le sue responsabilità. Il professore a scuola deve non solo insegnare ma avere la percezione di quello che è il percorso formativo dei ragazzi non solo didattico [...] avendo la responsabilità per quello che gli compete e in quel momento io do la piena fiducia a lui o lei e deve essere altrettanto.

Gli estratti qui presentati sono collegati tra loro proprio dalla centralità conferita al tempo scolastico concepito sia da insegnanti che da genitori come tempo educativo, da sfruttare per la formazione globale dell'individuo e non solo unicamente di apprendimento di contenuti disciplinari. I docenti sono investiti di responsabilità analoghe a quelle tipiche delle figure genitoriali ma non è una circostanza che essi

accettano con riluttanza: si tratta di compiti educativi che essi stessi per primi accolgono e si riconoscono e che, come si è visto in precedenza, definiscono la loro professionalità e, di conseguenza il loro ruolo.

3.4.6 Disponibilità di tempo

Uno dei fattori che gioca un ruolo cruciale nella possibilità di incidere sullo sviluppo dei preadolescenti e sostenerli nell'imparare a gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti è il tempo che si trascorre con questi.

Questa etichetta fa riferimento al fatto che, stando a quanto riportato durante i colloqui con i docenti in particolare, coloro che dispongono di un maggior numero di ore da trascorrere con la classe, come gli insegnanti di lettere, hanno la possibilità di investire maggiormente nella relazione con gli studenti e di potersi servire del tempo in aula non solo per la didattica ma anche per implementare azioni educative o favorire la riflessione in merito ad avvenimenti che hanno interessato gli alunni.

Tali considerazioni sottendono la concezione che il tempo per l'azione educativa sia dettato e strettamente correlato al tempo a disposizione per l'insegnamento della propria materia e che, pertanto, il ruolo dei professori vari in base al numero di ore previste per il proprio insegnamento.

Come emerge dalle narrazioni, un docente che trascorre poche ore settimanali con i medesimi ragazzi sembra avere un ruolo che si esaurisce nell'immediatezza della gestione della situazione contingente nella quale si verifica un comportamento inadeguato in seguito a una particolare reazione emotiva. Per quanto concerne invece gli insegnanti di lettere, nella maggior parte dei casi, ovvero coloro che trascorrono più tempo con i ragazzi, questi hanno maggiori occasioni per instaurare una relazione educativa, conoscere gli studenti e dedicare tempo e risorse ad interventi educativi che non si esauriscono in una risposta circoscritta legata alla necessità emergente da una particolare circostanza momentanea.

(P4B.216) [...] non è come un insegnante di lettere. Ho tante classi e per ogni classe ho 3 ore in settimana e quindi avendo tanti alunni, più di tanto, cioè, quello che riesco lo faccio, ma mi rendo perfettamente conto che li vedo poco e ne vedo tanti.

(P9D.18) [...] La questione è secondo me è molto la relazione che si instaura. Ovviamente se vai in una classe per un'ora non puoi sicuramente fare una cosa di questo genere, se sei in una classe in cui hai poche ore di lezione e penso agli insegnanti di religione o a quelli di discipline come tecnologia piuttosto che a quelli di educazione fisica, hanno meno possibilità di instaurare legami significativi, ma io con questa classe ho 13 ore quindi insomma li conosco un po' meglio e cerco di lavorare un po' di più sulla relazione e tra me e loro e tra loro come classe.

(P12M.2) [...] Poi io insegnando italiano, lettere, ho tante ore con i ragazzi per cui direi che la nostra mmb il nostro ruolo in questo senso è forse ancora più importante perché [...] passando molte ore con loro e portandoli quasi sempre dalla prima alla terza per cui proprio in quest'età così di cambiamento, no? Dagli 11 ai 13 anni, ci troviamo spessissimo a dover gestire situazioni di questo tipo.

(P14N.20) [...] io vedo una classe quindi uno studente tre volte in settimana e il ruolo è quello immediato di consigliere e persona che cerca di risolvere nell'immediato la difficoltà, se poi è qualcosa che persiste solitamente il passaggio successivo è sentire la coordinatrice di classe per cercare di approfondire [...].

I lacerti di narrazione che ho selezionato, per quanto ridotti all'osso, consentono di osservare la differenza sia oggettivamente vigente che percepita dagli stessi intervistati tra sé e i colleghi che hanno maggiore o minore tempo a disposizione da trascorrere con gli studenti. Come accennato, si tratta di un elemento contestuale che prescinde dalla volontà o controllo dei singoli docenti ma che influenza in maniera determinante non solo la possibilità di dedicare risorse volte a lavorare sulla qualità della relazione con gli alunni ma anche gli interventi educativi e le modalità di implementazione degli stessi. Quanto espresso negli *excerpt* riportati chiama in causa anche aspetti descritti precedentemente nell'analisi come, ad esempio, l'importanza della collaborazione con altre figure educative, in questo caso con gli altri membri del consiglio di classe: i docenti incaricati dell'insegnamento di materie che prevedono una presenza breve e poco continuativa con il medesimo gruppo di alunni esprimono la tendenza a rivolgersi ai colleghi di lettere o ai coordinatori di classe nel fare presenti problematiche rilevate nel contesto di classe o riguardanti singoli alunni in modo tale che siano poi questi ad avviare interventi più consistenti o duraturi nel tempo ai quali dedicare parte di un monte ore di insegnamento più corposo che consente non solo maggiore flessibilità nella didattica ma anche di poter osservare l'evoluzione delle situazioni e i rimandi delle azioni educative implementate nel tempo, in un'ottica evolutiva

Il tempo è considerato cruciale per coltivare la relazione educativa anche dai genitori, come si può ravvisare dagli estratti presentati qui sotto. Come si vedrà anche più avanti nell'analisi, la quantità di tempo da poter dedicare ai figli e alla relazione con essi è spesso commisurata ai tempi lasciati liberi dagli impegni lavorativi ed emergerà come tema ricorrente nelle interviste con accezione negativa, a denotare una mancanza di sufficiente tempo da dedicare alla relazione con gli studenti o con i figli a causa dei ritmi lavorativi imposti dal contesto sociale e culturale di appartenenza.

(G22O.108) [...] Perché sicuramente io non sono preparata per tantissime cose e vedo che proprio il rapporto, perché si costruisce piano piano col tempo [...] bisogna dare il tempo, sto imparando ad ascoltare di più anche se una volta- il mio rammarico di più è di quando erano piccoli [...] io lavoravo [...] il tempo di fermarmi e ascoltarli, quello penso che è uno dei rammarichi che ho avuto nella mia vita [...] tempo di ascoltare le piccole- dedicargli il tempo da piccoli, questo penso che sia un buon inizio, dopo penso che è più facile, cominciare dopo è più difficile, però si è sempre in tempo, insomma.

(G19L.142) Devi passare già da quando nascono, da quando crescono, da quando vanno in bici, devi passare ore e ore [...] a vivere con loro. Io ho sempre dedicato tantissimo tempo [...] è un ruolo quello di papà che ci vuole qualità, tempo, tempo di qualità, fare cose assieme, cose che piacciono assieme [...] così, sì, devi avere l'amore, cioè darle amore, dare il tempo, vengono loro prima di te i figli, no?

I genitori protagonisti degli estratti riportati sottolineano come l'aver avuto o meno la possibilità di dedicare tempo di qualità ai figli fin dall'infanzia per ascoltarli, vivere insieme la quotidianità e seguire i loro ritmi, diversi da quelli degli adulti, costituisca l'elemento fondativo della relazione educativa in preadolescenza. Il rammarico espresso dal genitore G22O nell'avvertire di non aver potuto godere di questa opportunità a causa degli impegni lavorativi è espresso in modo ricorrente e doloroso e costituisce un elemento che collega la sua esperienza a quella di altri genitori, come sarà messo in evidenza più avanti nell'analisi. Spesso i ritmi di vita imposti dalla società capitalista cozzano fortemente con i ritmi necessari alla relazione educativa e, laddove non vi è margine per una buona conciliabilità tra famiglia e lavoro, questa può risentirne parecchio. Il fatto però che vi sia consapevolezza di tale discrasia, permette di concentrare le risorse per far sì che il tempo a disposizione, per quanto ridotto o non dilatato come si vorrebbe, venga fatto fruttare con investimenti incentrati in termini di qualità più che di quantità. Come asserisce l'intervistata al termine del

pensiero esposto, quasi a farsi coraggio, non è mai troppo tardi: anche se non si dispone della quantità di tempo che si vorrebbe dedicare alla relazione educativa, la consapevolezza dell'importanza di dedicarvi attenzione e cura invece che ritenere che essa si configuri come un legame autogenerantesi che non è necessario coltivare, può contribuire a fare in modo che gli interventi attuati siano maggiormente mirati e preziosi per la formazione dei figli e per fornire loro supporto nel navigare le situazioni esperienziali legate alla sfera emotiva.

3.4.7 Investimento nella relazione educativa

Quella qui presentata è un'etichetta che ha avuto maggiore ricorrenza nelle interviste con i docenti rispetto a quelle svolte con i genitori.

Un'interpretazione personale, forse azzardata, mi porta a suggerire che ciò possa verificarsi anche perché in un certo senso il focus sugli aspetti relazionali è una componente che (erroneamente) si dà per scontato che sia presente a priori nella relazione tra genitori e figli.

Proprio il fatto che sia universalmente ritenuta essere intrinseca al ruolo dei genitori, potrebbe portare questi ultimi a non dedicarvi un'attenzione permeata da consapevolezza, come anche uno degli intervistati accenna in uno degli *excerpts* riportati sotto asserendo che “i figli vanno conosciuti” e aggiungendo che questo non coincide tanto con il rispondere ai loro bisogni primari quanto più con un espresso e costante impegno di cura nei confronti della relazione con questi.

Il contrario invece può accadere nel caso degli insegnanti, storicamente visti come trasmettitori di sapere, ma che invece negli ultimi tempi hanno necessariamente assunto ruoli prettamente educativi, come già posto in evidenza precedentemente nell'elaborato. Gli insegnanti che hanno a cuore la relazione con i propri alunni si trovano a mettere in atto sforzi e strategie esplicite atte a consentire loro di conoscere i ragazzi e a farsi a loro volta da essi conoscere come persone, oltre al ruolo istituzionale che ricoprono. Ciò favorisce un clima di classe positivo che permette agli studenti di esprimere le proprie opinioni o perplessità e di esternare il proprio vissuto in uno spazio sicuro e accogliente. Il rapporto che essi mirano ad instaurare è caratterizzato da fiducia e questa costituisce la premessa fondamentale per poter riuscire a gestire in

modo efficace situazioni critiche che si verificano nel contesto scolastico che hanno a che vedere con la gestione delle emozioni e del comportamento ad esse associato.

Nelle narrazioni viene anche posto l'accento sull'atteggiamento e sulla postura non solo mentale ma anche fisica che alcuni docenti adottano nei confronti dei ragazzi per esprimere vicinanza.

(P8C.64) [...] una cosa importante secondo me è la volontà di esservi, di parlare, di ascoltare sicuramente ogni singolo ragazzo [...]. (P8C.72) Riservarsi grossi spazi per il dialogo anche informale, cioè non solo in classe [...]. Riservarsi dei momenti magari durante l'intervallo a ricreazione o un'uscita didattica per parlare molto con questi ragazzi, quindi lasciare un po' che si raccontino e lasciare che scrivano anche di sé, eh. Rimanere in ascolto.

(P13M.4) [...] cerco comunque sempre di pensare che ho di fronte dei ragazzini e che per loro sia importante il linguaggio che utilizzo nei loro confronti, anche il modo di atteggiarsi corporeo che l'insegnante ha [...] (P13M.16) e allora gioco molto spesso con loro anche durante la ricreazione e il rapporto che ho con loro [...] tende all'informalità. [...] questo rapporto oltre ai contenuti [didattici] penso che sia fondamentale [...]. A ricreazione ogni tanto passeggio con loro ehm e li vedo un po' e stiamo lì, ci spostiamo, ci parliamo appunto [...] (P13M.28) [un rapporto] basato molto sul dialogo e sull'empatia [...] condividere dei valori o dialogare su queste cose qui.

(P17P.66) Nel quotidiano cerco di conoscerli [...] Quindi li osservo tanto, li osservo e faccio loro delle domande [...] per entrare un po' nel loro mondo, non solo nei momenti di difficoltà ma anche in altre circostanze, proprio nel quotidiano [...] questo approccio ha un beneficio in termini di fiducia nel senso che poi loro [...] si fidano di te e [...] non hanno paura [...] ti ascoltano più volentieri, si fidano di più.

Benché le classi siano numerose e le situazioni individuali le più disparate, le parti di testo presentate sopra mostrano un'attenzione particolare dedicata al singolo alunno da parte dei docenti che si dimostrano disponibili al dialogo individuale con i ragazzi. Gli investimenti attuati dagli insegnanti nell'instaurare una relazione educativa improntata sull'accoglienza e la fiducia con gli studenti non sono eterei e impalpabili. Essi assumono, invece, la dimensione fisica e concreta del ricavare spazi e tempi *ad hoc* da dedicare al dialogo informale e alla conoscenza reciproca durante gli intervalli o le uscite didattiche, del lasciarsi coinvolgere nel gioco con loro e, come testimoniano altri *excerpt* o parti di quelli qui presentati non riportate per ragioni di spazio, della riduzione

della distanza fisica tramite il sorriso e, spostandosi durante le lezioni mentre si è dediti a spiegazioni orali, l'avvicinarsi al banco di chi fa più fatica come a voler dire “io ci sono” (P8C.64). Questa disposizione d'animo degli adulti educanti costituisce l'*humus* della relazione educativa: senza questa vicinanza come potrebbero poi i docenti, persone potenzialmente estranee se dedite unicamente all'assolvimento dei compiti relativi all'insegnamento disciplinare, giungere ad essere tanto vicini ai ragazzi da poterli supportare nella gestione di situazioni legate a una sfera tanto delicata e intima come quella emotiva?

Per concludere, si riprende in modo più puntuale una delle tematiche precedentemente introdotte in merito alla disponibilità di tempo da dedicare alla relazione educativa. È possibile notare come le etichette, seppur distinte tra loro, presentino elementi e sfumature che le collegano le une alle altre, dimostrandone la pertinenza all'interno della medesima categoria. È possibile notare, infatti, come genitori intervistati sottolineino la necessità di educare i figli al dialogo e di investire in maniera costruttiva e consapevole nella relazione con loro fin dai primi anni di vita, dedicando tempo alla conoscenza reciproca e al confronto affinché, al sopraggiungere della preadolescenza, il rapporto di fiducia sia già ben consolidato e in grado di resistere ai cambiamenti e alle nuove sfide che possono in alcuni casi farlo vacillare, in particolare in questa peculiare fase della vita.

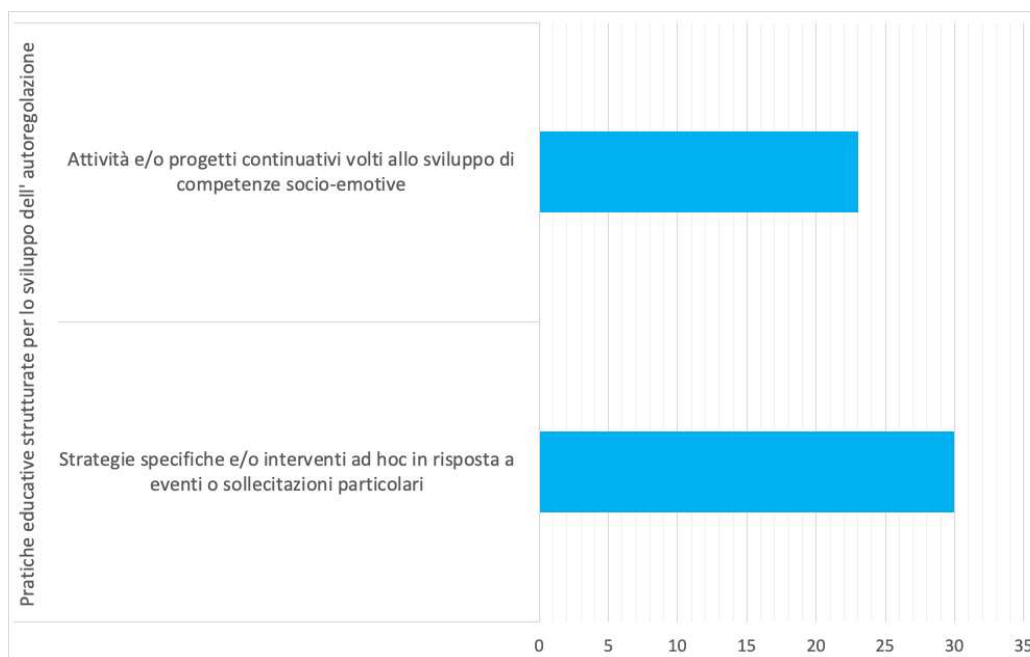
La costruzione di una solida relazione tra genitori e figli caratterizzata da fiducia consente ai ragazzi di aprirsi con gli adulti e di essere quindi supportati nell'acquisizione di quell'autocomprensione affettiva di cui parla Mortari senza la quale non è possibile imparare a gestire le proprie emozioni e i comportamenti ad esse correlati (Mortari, 2013a, 2017; Valbusa & Mortari, 2017; Iori 2009). Ciò non viene da sé: la relazione non si genera da sola né si autoalimenta, né può esserne dato per scontato il mantenimento unicamente perché si condividono gli ambienti fisici della quotidianità.

(G13G.114) [...] un genitore non parte dall'adolescenza a insegnare a un figlio a gestire le proprie emozioni [...] bisogna fin da piccolissimi cercare un dialogo con i propri figli (G13G.132) [...] i figli vanno conosciuti e sembra una stupidaggine però, ripeto, dato che tutti facciamo una vita frenetica, conoscere non è il nutrirli, farli venire a casa e farli giocare e metterli davanti alla tv, è proprio creare un dialogo e cercare di crearlo sempre sia da piccoli che da meno piccoli insomma anche da adolescenti perché un adolescente se non è abituato da bambino a parlare in famiglia, in adolescenza parlerà ancora di meno, visto che vuole staccarsi dalla famiglia.

(G20L.108) [...] iniziare fin da piccoli a parlare con i figli ti porta che quando sono adolescenti [...] riesci ad accompagnarli in un certo modo, a non avere quegli scontri magari forti che possono esserci in certe fasi della vita perché hai costruito fin da piccoli un certo modo di relazionarsi e li aiuti a capirsi meglio, a capire meglio anche te come genitore, a capire meglio il contesto in cui vivono.

Nelle parole dei genitori intervistati la relazione educativa, così come il percorso di crescita di un individuo, vengono rappresentate come un *continuum*, senza confini netti tra l'età infantile e quella preadolescenziale. Il creare le condizioni che consentono di abituare i figli fin da piccoli a un dialogo finalizzato all'espressione della propria vita interiore, l'avvertire la necessità di conoscerli come individui a sé non accontentandosi di sopperire ai loro bisogni primari e di portarli a conoscere sé stessi consente poi di disporre in preadolescenza di una base relazionale solida che permette la sussistenza di un dialogo sincero che possa costituire uno strumento di cui servirsi nel supportare i ragazzi nello sviluppo dell'autoregolazione.

3.5 Pratiche educative strutturate per lo sviluppo dell'autoregolazione



A differenza della categoria “Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità” che sarà successivamente descritta, quella presentata in questa sezione del capitolo non riguarda pratiche educative esclusivamente e strettamente incentrate sul supportare l'acquisizione della capacità di gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento nei preadolescenti. Essa fa infatti riferimento a strategie, attività o percorsi volti a favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive in generale che però, di fatto, sostengono lo sviluppo dell'autoregolazione. Come delineato nel primo capitolo, le competenze socio-emotive presentate nei vari *framework* di riferimento sono descritte come un set interrelato di competenze, ciascuna necessaria e propedeutica allo sviluppo delle altre.

Le azioni educative individuate dall'etichetta “Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità” hanno la caratteristica di essere implementate sul momento, per gestire una situazione contingente che ha richiesto l'intervento dell'adulto di riferimento nell'immediato, come si vedrà nel dettaglio nella prossima sezione del capitolo. Le pratiche educative raccolte invece all'interno della presente categoria si distinguono da esse in quanto queste fanno riferimento a pratiche intenzionali, strutturate e spesso programmate, la cui implementazione è stata frutto di una precedente riflessione e organizzazione da parte del docente o del genitore.

Si è voluta creare un'ulteriore distinzione tra le pratiche che verranno presentate in questa sede tra quelle incentrate sullo sviluppo di competenze socio emotive a carattere temporaneo, episodico, emergenti da necessità legate a una situazione contingente, oppure promosse attraverso strategie didattiche (es. *cooperative learning*), e i percorsi o i progetti portati avanti per un certo periodo di tempo esplicitamente dedicati all'educazione socio-emotiva, spesso con l'intervento di figure professionali esterne. La distinzione tra le due etichette apparirà maggiormente chiara tramite l'analisi che ne verrà fornita, anche qui, con il supporto di *excerpts* descrittivi.

3.5.1 Strategie specifiche e/o interventi *ad hoc* in risposta a eventi o sollecitazioni particolari

La presente etichetta è stata utilizzata per identificare le parti delle narrazioni che fanno riferimento ad attività o interventi educativi mirati, implementati dagli adulti di riferimento, così come strategie o tecniche particolari riconosciute anche in letteratura, con lo scopo di favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive nei preadolescenti. Si tratta prevalentemente di pratiche messe in atto nel contesto scolastico rispondenti spesso a necessità contingenti, scaturite da un caso particolare e che si adattano alle caratteristiche della situazione per la quale sono state pensate e strutturate.

Per quanto concernono le strategie implementate, viene fatto riferimento in più di un caso al *cooperative learning* quale strategia didattica utilizzata per favorire la condivisione delle diverse prospettive su una questione da parte degli studenti, la presa di coscienza e il rispetto per i pensieri e le credenze altrui che, magari, non si approvano, l'espressione di sé e la riflessione personale, finalità che richiamano, sposandoli, gli elementi caratterizzanti la competenza "personale, sociale e capacità di imparare ad imparare" introdotta dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Sala et al., 2020). Inoltre, l'utilizzo del *cooperative learning* ha ricadute positive non solo sull'apprendimento ma anche da un punto di vista socio-emotivo, risultando in maggiore autostima, capacità di *problem solving* e comportamento prosociale nelle relazioni con i pari (Laal & Ghodsi, 2012; Van Ryzin et al., 2020).

(P3A.218) [...] tornando al gruppo di lavoro, il confronto aiuta tantissimo, non ti fa più sentire così solo nelle cose, no? Dici eh effettivamente c'è qualcun altro che sta provando una situazione magari brutta anche se non se la raccontano, no? [...] spesso gli do un lavoro da fare dove ci dev'essere un confronto [...] magari un brano sul bullismo e poi metto delle domande: [...] "Luigi ha fatto bene a comportarsi così?" E poi oltre a questo "tu che cosa avresti fatto?". Quindi il "tu che cosa avresti fatto?" non è tu a livello di gruppo ma è tu personalmente. [...] A volte devono anche fare un breve testo da condividere [...] uno scrive per tutti quello che è emerso e secondo me è proprio questo lavoro di "ah, io avrei fatto così" e l'altro dice "no, io avrei fatto colà" [...] ed effettivamente li aiuta tantissimo a confrontarsi [...] anche se non sono d'accordo li aiuta nel capire, nell'accettazione di quello che gli altri provano e quello che gli altri sentono e pensano [...] e poi fanno la restituzione davanti a tutta la classe [...] e poi c'è un piccolo dibattito anche quindi si parla, "ah no invece noi non avremmo fatto così, la pensavamo diversamente" e quindi in questo senso è uno stimolo alla riflessione personale [...].

All'estratto riportato è stato dedicato maggiore spazio rispetto ai precedenti in quanto illustra il processo che accompagna le attività di *cooperative learning* descrivendo non solo le sue modalità di attuazione ma anche le ragioni che secondo la docente intervistata lo rendono una strategia efficace per lo sviluppo di competenze socio-emotive. L'insegnante spiega come le domande-stimolo presentate insieme ai brani oggetto di discussione siano esplicitamente volte a favorire la riflessione personale ma secondo una modalità che non solo incentivi la condivisione e il confronto del proprio pensiero con quello degli altri ma che solleciti indirettamente anche l'autoregolazione. Infatti, nelle situazioni in cui gli alunni si trovano in disaccordo circa le rispettive opinioni o in merito a quanto riportato nella condivisione davanti alla classe, sono chiamati a continuare a lavorare congiuntamente per conseguire l'obiettivo del compito dato loro, spiegando il proprio punto di vista, gestendo la frustrazione quando questo non viene accolto o sostenuto dai compagni, prendendo atto o empatizzando con prospettive differenti dalla propria.

In un altro caso un insegnante fa invece riferimento all'utilizzo della *mindfulness* come strategia di regolazione emotiva, alla quale anche la letteratura riconosce questa funzione particolare (Chambers et al., 2009; Chiesa et al., 2013; Roemer et al., 2015).

(P13M.110) [...] li ho abituati, da due anni a questa parte, quando siamo arrabbiati, a fare una sessione di *mindfulness* e quindi di tranquillizzarsi tra di noi quindi calmare prima l'ondata e poi ci ragioniamo e poi ragionarci [...] la *mindfulness* [...] non è meditazione ma un esercizio sul respiro o sul "body scan", facciamo noi una scannerizzazione del corpo ehm di portare consapevolezza sul proprio corpo

a partire magari dei piedi per poi a salire fin verso la testa e portare consapevolezza sui vari punti del corpo in modo tale che se c'è proprio rabbia, tensione, allora li tranquillizza. Mmh, all'inizio questa cosa a loro sembrava un po' strana, da guru o così. Adesso ogni tanto loro la chiedono e anzi di solito lo fanno anche da soli a casa, insomma.

L'utilizzo che il docente intervistato fa della *mindfulness* è finalizzato a una primissima gestione dell'intensità dell'emozione provata nel momento del suo manifestarsi. Essa viene impiegata non tanto come attività quanto piuttosto come strategia finalizzata a ridurre l'intensità emotiva in modo tale da potersi poi dedicare alla riflessione e all'analisi condivisa di accaduto, azioni che presuppongono un coinvolgimento cognitivo difficile da raggiungere in momenti di elevata attivazione a livello emotivo.

Per quanto riguarda gli interventi educativi descritti con questa etichetta, questi sono solitamente implementati in risposta a una necessità particolare emergente da uno specifico avvenimento contestuale, possono quindi essere individualizzati così come allargati all'intera classe. Si può dire quindi che siano costruiti *ad hoc* e messi in atto *una tantum*, come nell'esempio riportato:

(P3A.186) è successo che una ragazzina [...] ci siamo accorti che faceva delle azioni di bullismo [...] quando mi sono accorta di questa cosa mmh ho parlato con questa ragazza, abbiamo cercato di chiarire. [...] e poi alla fine io ho cercato di lavorare con lei facendole fare un compito di realtà [...] quindi che cosa avrebbe potuto fare lei se fosse stata bullizzata, come lei si sarebbe sentita eccetera, quindi [...] praticamente abbiamo lavorato io e lei separatamente. Durante qualche mia ora libera la prendevo in accordo con i colleghi [...] ha preparato un piccolo PowerPoint e poi ha fatto il decalogo contro il bullo e poi siccome era anche un po' timida abbiamo lavorato anche su quello e l'ha presentato non solo alla sua classe ma l'ha presentato anche alle altre 5 sezioni parallele [...] ho cercato di farla mettere nel ruolo di quello che lei aveva fatto provare agli altri [...] ma senza dare giudizi, cioè non è che ho detto "ma tu", perché nella vita può succedere anche cioè tu in quel momento neanche tu ti riconosci soprattutto in età adolescenziale e quindi lei infatti c'è rimasta molto male, non si era neanche resa conto fino in fondo del male che faceva [...].

L'*excerpt* presentato costituisce un esempio chiaro di cosa si intenda per intervento costruito *ad hoc*, in questo caso anche per un periodo di tempo, e implementato una sola volta. Esso nasce da una necessità specifica, ovvero quella di contribuire a far acquisire a una ragazzina protagonista di episodi di bullismo la consapevolezza di ciò che stava facendo, delle conseguenze delle azioni compiute e, attraverso l'esercizio

dell'empatia, di quanto esse potessero nuocere alle vittime di tale forma di violenza. L'insegnante ha portato avanti l'intervento educativo con il sostegno dei colleghi, in accordo sul privilegiare la finalità educativa di questo all'insegnamento disciplinare in quanto la sua implementazione ha avuto luogo nel corso delle ore curricolari di altre materie, in corrispondenza di ore libere dell'insegnante promotrice dell'iniziativa. In questo caso specifico, la docente è riuscita, inoltre, per mezzo dello stesso intervento, a creare un'opportunità formativa anche per gli altri studenti in quanto l'alunna in questione, avendo creato un "decalogo contro il bullo" è stata invitata ad esporlo non solo nella sua classe ma anche in quelle delle sezioni parallele.

Un altro elemento emerso nell'analisi relativa alla presente etichetta ha a che vedere con l'insegnamento curricolare: i docenti mettono in evidenza come esso possa costituire un valido mezzo attraverso il quale attuare interventi educativi di questo genere, facendo delle materie disciplinari un veicolo per l'educazione socio-emotiva, sia in generale che in occasione di particolari avvenimenti contestuali che li pongono dinnanzi alla necessità di affrontare tematiche connesse alla sfera emotiva dei ragazzi o ad aspetti inerenti alle dinamiche relazionali della classe.

Un tale utilizzo dei contenuti didattici richiama la visione dell'educazione socio-emotiva presentata nei vari *framework* di competenze come un insieme di pratiche integrate, *embedded*, nelle discipline curricolari da promuovere nell'interazione quotidiana con gli alunni (Antognazza, 2017; Cefai et al., 2018; Agliati et al., 2020). Si tratta quindi di uno dei risvolti pratici della "corretta attitudine emotiva" (Antognazza, 2017, p.14) che i docenti dovrebbero assumere in quanto "leader emotivi" (Antognazza, 2017, p.14) caratterizzata dalla prontezza nel creare connessioni tra i risvolti socio-emotivi di particolari eventi della vita quotidiana della classe alle materie di studio, in particolare quelle umanistiche che per loro natura bene si prestano a tale scopo, offrendo agli studenti l'occasione di acquisire maggiore consapevolezza del proprio vissuto emotivo, entrare in contatto e confrontarsi con le prospettive altrui e affinare le capacità di descrivere e narrare il proprio sentire. Una simile prospettiva da cui guardare all'educazione socio-emotiva è anche in linea con quanto previsto dal DDL S. 2493 *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico* che esprime la volontà di integrare saperi disciplinari e abilità fondamentali nelle attività e pratiche educative e didattiche proposte in contesto scolastico, senza relegare l'educazione socio-emotiva a

tempi e spazi predefiniti come se si trattasse di una cosa a sé, avulsa dalla realtà quotidiana concreta, ma sottolineando la trasversalità di tali competenze ad ogni ambito e contesto della vita umana.

(P18Q.48) quindi ehm nel momento in cui si verifica qualcosa [...], sono insegnante di italiano, vado a cercare delle letture che possono in qualche modo aprire la discussione. Ma tendenzialmente parto da una discussione in classe e dal vissuto loro concreto, quindi, mmb, prendo spunto da un episodio, oppure prendo spunto anche da qualcosa che sta succedendo nel mondo ma non necessariamente parto, mmb, sì ecco, da letture di brani dell'antologia, perché molte volte non corrispondono alle loro esigenze. Cioè la loro esigenza si sviluppa in quel momento, in quella data situazione e ha bisogno di una risposta [...].

(P9D.160) anche quando tratto Carlo Magno, per dire, Carlo Magno non è semplicemente il re dei franchi per me, ma è un personaggio che descrivo come persona. Aveva cinque mogli, era coraggioso, era legato al Papa per interesse e quindi descrivo un'umanità, mmb? E l'umanità è quella anche loro. E poi li riprendo, è come dire, non so, Mario è, come dire, amico di Luca perché Luca è bravo, è umano, è così, cioè non è un problema, basta stabilire chiaramente che io sto bene con te quando faccio i compiti perché mi aiuti ma nel momento in cui gioco a calcio vado con Pallino perché Pallino è bravo a giocare a calcio. E loro nel vedermi così anche tranquilla nel parlare di cose scolastiche ma anche di loro, probabilmente si sentono anche più, ehm, aperti, più tranquilli.

I due esempi riportati negli estratti mostrano due utilizzi analoghi della materia di insegnamento quale veicolo di educazione socio emotiva. Molto spesso nelle narrazioni si fa riferimento all'impiego di brani letterari che trattano tematiche analoghe a quelle inerenti alle necessità emergenti dal contesto o presentate dagli stessi alunni, come illustrato nel primo caso. Il secondo *excerpt*, invece, è unico nel suo genere in quanto è il solo a mostrare l'utilizzo dello studio della storia e, in particolare, di specifici personaggi storici di cui sono sottolineati i comportamenti e gli atteggiamenti, per affrontare questioni legate alle dinamiche del gruppo classe e offrire agli alunni una lettura di queste. Anche in questo caso si tratta di interventi *ad hoc* in quanto attuati in corrispondenza del verificarsi di specifici episodi o il presentarsi di circostanze che richiedono un intervento da parte dell'adulto che favorisca nei ragazzi la riflessione e che consenta di attuare una lettura della realtà spesso attuata attraverso lo strumento dell'analogia.

3.5.2 Attività e/o progetti continuativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive

Sotto tale dicitura sono raccolti gli *excerpts* facenti riferimento ad attività educative o progetti strutturati finalizzati esplicitamente allo sviluppo di competenze socio-emotive. Essi condividono la caratteristica di essere messi in atto, quindi, con una certa continuità nel tempo da parte di docenti o di figure specializzate (come psicologi o esperti esterni) o implementati tramite una collaborazione tra questi. Negli *excerpts* riportati di seguito vengono proposti diversi esempi di quanto illustrato fin ora.

Nella maggioranza dei casi si tratta di attività o progetti proposti agli alunni a prescindere dagli avvenimenti contestuali e slegati, quindi, da necessità momentanee alle quali rispondere con urgenza o da specificità connesse, appunto, a eventi particolari come è invece il caso dell'etichetta descritta nella sezione precedente che indicava interventi dalla natura episodica spesso costruiti *ad hoc* in risposta a un bisogno specifico emergente.

(P2A.102) [...] abbiamo fatto il progetto sull'affettività con l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, quindi abbiamo avuto l'incontro con la psicologa, con l'ostetrica nel progetto che facciamo tutti gli anni con le terze e quindi affettività, appunto, i primi diciamo sviluppi fisiologici ma anche emotivi [...].

(P9D.40) Noi come scuola abbiamo messo in atto l'anno scorso un percorso con degli educatori di una cooperativa che lavorano sulle soft skills. [...] sono venuti a farci dei laboratori esperienziali in classe sulla rabbia, sulle- avevano lavorato molto sulle emozioni, la rabbia, la vergogna mmh ma anche l'aiuto, il fare il gruppo e poi accanto declinavamo questa cosa con un laboratorio pratico in orto [...].

(P6C.132) Abbiamo fatto con la psicologa un progetto [...] che si chiama "Io e l'altro" in cui lavoravamo proprio sull'emotività, sulle emozioni, sul far venire a galla le emozioni. [...] noi avevamo un'ora in cui avevamo in aula un cartellone dove c'erano tutti gli aggettivi che loro avevano scelto per la loro classe e poi ci sedevamo in cerchio e analizzavamo le nostre reazioni a una serie di input [...].

Ciò che costituisce un punto di connessione tra i lacerti di narrazione presentati qui sopra è il fatto che le attività e i progetti ivi delineati non solo concernono le emozioni o le competenze socio-emotive in modo generico e che essi siano portati avanti in

ambiente scolastico attraverso l'intervento di professionisti specializzati sia di ambito sanitario che educativo.

Anche per quanto riguarda la presente etichetta si può notare, però, come la materia di insegnamento – negli esempi presentati sotto, nello specifico Lettere ed Educazione motoria – venga utilizzata come mezzo attraverso il quale promuovere percorsi o proporre attività di educazione socio-emotiva, anche attraverso l'utilizzo di testi specifici o, in alcuni casi, film. Riporto di seguito due *excerpt* selezionati a titolo esemplificativo.

(P3A.99) a prescindere diciamo dall'evento [...] faccio proprio dei lavori sulle emozioni perché ci tengo moltissimo all'educazione alle emozioni, no? [...] ho preparato con un libro che uso, ti faccio vedere, questo, lo vedi? "Emozionario". È un libro che ho scoperto qualche anno fa. [...] faccio questo percorso, prendo questa immagine, l'immagine e la descrizione dell'emozione, poi le distribuiamo magari a dei ragazzi e cerchiamo di farci un lavoro che è abbinato ai colori. Cerco sempre di fare dei percorsi anche un po' interdisciplinari, quindi coinvolgiamo ehm magari la professoressa di arte, piuttosto che insegnante di RC [...] Si può lavorare anche con le lingue, eccetera.

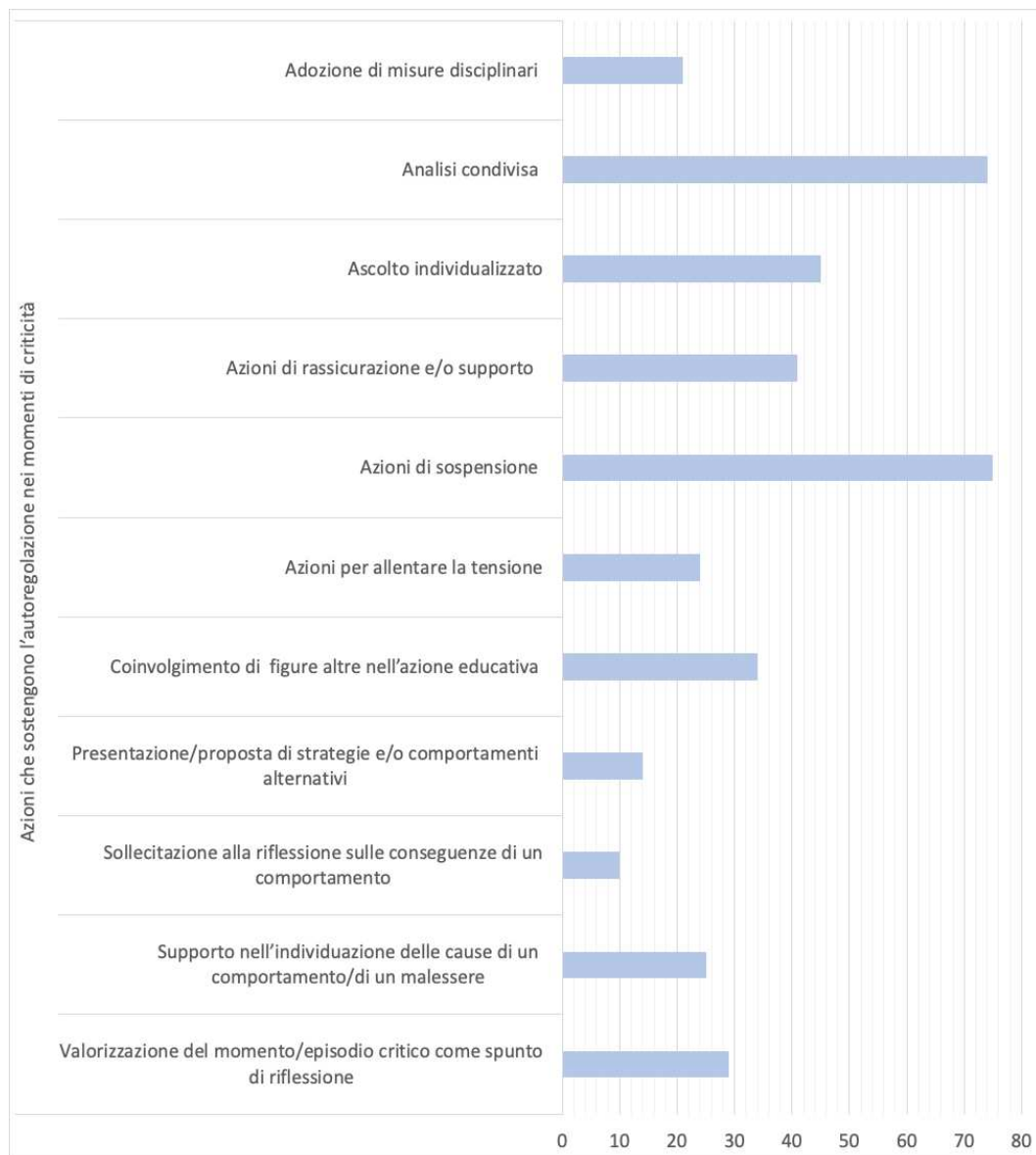
(P23V.36) [...] ho delle unità didattiche incentrate sull'educazione alla gestione delle emozioni, no? [...] Solitamente faccio un po' delle simulazioni per far capire che ci sono vari tipi di emozioni ed è giusto riconoscerle, è giusto averle. (P23V.41) [...] La classe si raduna, si siede in cerchio e in mezzo al cerchio viene l'alunno che vuole fare una simulazione. La simulazione è una specie di drammatizzazione, di teatro motorio dove il ragazzo prende in mano la palla e la palla è l'oggetto verso cui vengono espresse le proprie emozioni o comunicate. [...] i compagni non devono sapere a priori che tipo di emozione sta manifestando il compagno che sta simulando quel tipo di emozione, e poi dopo 30 secondi o un minuto si chiede "secondo voi Giuseppe che tipo di emozione ha vissuto in questo contesto nei confronti della palla?" E loro dicono "ah, questa era la gioia". E quindi praticamente un gioco di simulazione. [...] è un modo indiretto anche di riconoscere, per chi diciamo fa l'attore, di riconoscere meglio quelli che sono un po'- quello che è l'alfabeto espressivo, comunicativo delle proprie emozioni. È un po' un feedback che gli arriva dal contesto, dal gruppo, e poi magari gli si dice "guarda che questo sembrava più la paura che il disgusto".

Gli esempi qui riportati si distinguono da quelli presentati relativamente alla precedente etichetta poiché per quanto il mezzo di implementazione sia il medesimo, ovvero la materia di insegnamento, la logica sottostante gli interventi educativi è differente.

Come accennato precedentemente e come si evince dagli estratti, i percorsi educativi qui descritti e identificati con l'etichetta corrente, infatti, non rispondono a

necessità contingenti scaturenti da eventi specifici: si tratta di interventi prolungati e distribuiti non solo nel corso dell'anno scolastico, ma spesso riproposti anche negli anni successivi implementati per affrontare il tema delle emozioni e sostenere lo sviluppo di competenze socio-emotive. Mentre il primo, ancora una volta illustra un percorso nell'ambito dell'insegnamento delle lettere, il secondo *excerpt*, in particolare, costituisce l'unico esempio dell'utilizzo dell'educazione motoria quale veicolo per lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Tramite attività di simulazione proposte attraverso il teatro motorio, si mira non solo ad educare al riconoscimento e all'etichettamento delle emozioni rappresentate dallo studente-attore da parte dei compagni, ma anche, come spiega il professore, a una presa di consapevolezza da parte sua dell'adeguatezza e accuratezza delle sue modalità espressive legate alle emozioni sulla base dei *feedback* forniti dagli altri alunni che assistono alla sua *performance*.

3.6 Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità



La presente categoria comprende il maggior numero di etichette, 11 in totale. Essa consiste in una raccolta delle descrizioni delle azioni concrete messe in atto dagli adulti per supportare i ragazzi nella gestione delle proprie emozioni e del proprio comportamento, quindi nell'attuare l'*emotion work* (Hochschild, 1979) tendenzialmente laddove si verificano episodi che richiedono il loro intervento perché concernenti reazioni emotivo-comportamentali particolarmente intense o inadeguate rispetto alla circostanza o al contesto. Le azioni educative adottate qui presenti condividono la caratteristica di essere implementate la maggior parte delle volte nel breve periodo e di

essere quindi caratterizzate da una relativa immediatezza, anche se il loro impatto sui ragazzi può dare esiti positivi anche sul lungo periodo. Esse hanno a che vedere con la gestione delle emozioni e del comportamento ma dall'analisi si potrà evincere come queste chiamino in causa, seppur sempre con il fine di supportare i ragazzi nell'acquisizione della capacità di autoregolazione, anche elementi relativi alle altre competenze socio-emotive di cui si sono descritti i principali *framework* nel primo capitolo. Molte azioni sono infatti finalizzate alla presa di consapevolezza di sé, del proprio vissuto emotivo e del proprio agito, il riconoscimento e l'etichettamento delle diverse emozioni. Ciò è coerente anche con quanto affermato da Denham (1998) circa la difficoltà relativa al riuscire a cogliere l'essenza della regolazione emotiva in quanto questa si trova ad essere indissolubilmente legata all'esperire e all'esprimere le emozioni e connessa alla loro comprensione e, di conseguenza, anche alla consapevolezza che si ha della propria esperienza emotiva.

Alcune delle etichette hanno invece più a che vedere con le modalità attraverso le quali gli adulti sostengono i preadolescenti nel processo di acquisizione di tali competenze (es. creazione di momenti di ascolto e dialogo individualizzati; effettuare un'analisi condivisa del vissuto emotivo e dell'evento scatenante la reazione emotivo-comportamentale; gestire la situazione critica coinvolgendo anche altre figure educative, etc.).

Come si è visto nei precedenti capitoli del presente elaborato, le pratiche messe in atto dagli adulti costituiscono uno degli antecedenti più importanti per lo sviluppo dell'autoregolazione (Baron & Malmberg, 2019; Moilanen et al., 2015). Anche se in misura minore rispetto ai primi anni di vita caratterizzati da co-regolazione, nel corso della crescita e quindi dell'adolescenza, gli adulti di riferimento continuano ad influenzarne l'acquisizione tramite istruzioni dirette ed esplicite in merito, come accade in molti dei casi descritti dai partecipanti alla ricerca, e tramite il modellamento (Bandura, 1971; Schunk & Zimmerman, 1997) realizzato attraverso il proprio comportamento e le pratiche adottate e fornendo il proprio contributo ai ragazzi nell'interpretazione degli eventi emotigeni (Murray et al., 2016). Ciò è stato riscontrato anche in quanto emerso dall'analisi delle interviste con i genitori e gli insegnanti circa il modo di concepire il proprio ruolo, spesso assimilato a quello di "modelli" o di "mediatori".

È inoltre possibile notare, attraverso le azioni qui descritte, come gli adulti intervengano offrendo supporto al processo di regolazione delle emozioni nelle 4 fasi di generazione della risposta emotiva secondo il modello descritto da Koole e Aldao (2016) che si rifà a quello elaborato da Gross (1998) e presentato nel primo capitolo. Gli autori mettono in evidenza come quanto prima si agisca sul processo di generazione della risposta emotiva, tanto più si sarà efficaci nel regolare le proprie emozioni. Nella prima fase descritta dal modello si ha il verificarsi di una circostanza ambientale che innesca una risposta emotiva nell'individuo: se questa è ritenuta essere indesiderata o inopportuna dal soggetto, questi può provare a muoversi, spostarsi verso un'altra situazione (*situation selection*) mentre nella seconda fase, se il verificarsi della circostanza è inevitabile così come il rimuovere quindi lo stimolo all'origine, gli individui possono provare a modificare la situazione stessa (*situation modification*). Nella terza fase, le persone possono valutare se prestare o meno attenzione agli elementi rilevanti dal un punto di vista emotivo che caratterizzano la circostanza nella quale si trovano e quindi decidere eventualmente di distogliere l'attenzione dallo stimolo emotivo. Nella quarta e ultima fase, gli individui producono delle valutazioni cognitive circa la situazione che possono poi condurre a una risposta emotiva: è in questa fase che gli individui mettono in campo risorse volte a modulare le proprie risposte emotive e comportamentali cercando di modificare o manipolare le espressioni fisiologiche così come quelle esperienziali e comportamentali relative all'emozione provata: volendo fare un esempio comune, essi potrebbero inibire quella che sarebbe stata un'espressione emotiva spontanea o agire sulla propria respirazione, controllandola (Koole & Aldao, 2016). Analogamente, come si potrà evincere dalle etichette, gli adulti intervengono offrendo supporto nelle varie fasi di questo processo, chi implementando azioni concernenti ognuna di queste fasi; chi agendo in particolare sulle prime, per quanto possibile dal momento che spesso la reazione emotivo-comportamentale, essendo osservabile dall'esterno, è già avvenuta; e chi invece concentrandosi sulle ultime e sull'utilizzo di strategie di *reappraisal*, ovvero di rivalutazione cognitiva circa l'evento scatenante la reazione emotivo-comportamentale nel singolo ragazzo e l'interpretazione del suo significato.

3.6.1 Adozione di misure disciplinari

In alcuni casi, in seguito a un comportamento ritenuto inadeguato, insegnanti e genitori optano per l'adozione di misure disciplinari ma ciò accade in particolar modo per quanto concerne situazioni che non hanno strettamente a che vedere con reazioni emotive, quanto più con un mancato rispetto delle regole date dall'adulto o necessarie per la convivenza nell'ambiente scolastico, così come con comportamenti ritenuti pericolosi per il singolo ragazzo o per le altre persone presenti, oppure con mancanze di rispetto (o percepite tali) nei confronti dell'adulto di riferimento.

Nel caso dei docenti, le misure disciplinari come il castigo o la nota sul libretto o anche solo la minaccia di adozione di tali provvedimenti vengono considerati l'ultima spiaggia alla quale ricorrere nel caso di comportamenti particolarmente irruenti che non riescono ad essere corretti o placati tramite altre strategie, come quelle incentrate sul dialogo o la presa di consapevolezza del proprio agito da parte degli alunni. Alcuni *excerpts* ineriscono – più che al loro impiego – alle riflessioni degli adulti in merito all'utilità o meno dell'impiego di tali mezzi di correzione e delle circostanze che ne necessitano l'adozione.

(P22T.192) ad esempio le gite di fine anno se faccio un esempio pratico un alunno ha subito- cioè ha subito, ha avuto tre o più note disciplinari sul registro e comunque ha continuato a perseverare in un comportamento scorretto non rispettando le regole, e compagni, eccetera, non facendo i compiti, viene escluso dalla partecipazione alla gita perché non è giusto nei confronti degli altri che sono sempre impegnati, hanno lavorato con costanza. Non è giusto che uno meriti la stessa cosa al pari di un altro [...].

(P23V.40) [...] ci devono essere anche delle, come si può dire, delle punizioni che hanno la funzione di essere un po' dei deterrenti perché altrimenti se tutto viaggia sulla linea dell'impunità, è naturale che tanti di loro non avranno la capacità di saper cogliere la riflessione di quelle che sono le conseguenze dell'atto e hanno bisogno di capire che se fanno una determinata cosa le conseguenze in termini di punizioni, possono anche far desistere quelli magari particolarmente esuberanti e scalmanati, a desistere dal compiere determinate azioni.

Nelle narrazioni qui riportate si riconoscono due funzioni differenti alle misure disciplinari. Nel primo caso esse sembrano divenire uno strumento per assicurare una sorta di meritocrazia tra studenti che porta a una differenziazione di status al quale sono connessi dei privilegi basata sull'appropriatezza del comportamento agito e, come

descritto, sull'impegno dimostrato nello studio. Ciò che colpisce delle parole dell'insegnante intervistata è il fatto che le misure disciplinari sembrano non essere adottate con una particolare funzione educativa proprio per lo studente al quale sono rivolte: esse paiono legate più al senso di giustizia e implementate proprio per differenziare gli alunni che si comportano bene e che sono diligenti nello studio da chi invece è stato più incostante o irrequieto. La distinzione diviene chiara nel momento in cui, a causa di un percorso ritenuto insoddisfacente dai docenti, i privilegi connessi allo status di alunno "modello" vengono persi e il singolo studente che ha perseverato in comportamenti inappropriati, ad esempio, si trova escluso dalla gita scolastica di fine anno. Nel secondo esempio, invece, la finalità riconosciuta all'adozione di misure disciplinari consta nel fare da deterrente per i singoli alunni rispetto all'impiego di modalità comportamentali ritenute inappropriate: esse si profilano quali conseguenze dirette delle azioni dei ragazzi, disincentivandoli rispetto alla loro adozione.

Per quanto riguarda i genitori, in qualche intervista viene fatto riferimento al ricorso a castighi e in un paio di casi a punizioni corporali, come ad esempio in caso di risposte insolenti da parte dei figli o atteggiamenti particolarmente provocatori. Il ricorso ad azioni di questo genere, oltre a non portare i benefici sperati nella correzione del comportamento del bambino o del ragazzo se non eventualmente nel breve periodo (Gershoff, 2002), ha ricadute negative sullo sviluppo dell'autoregolazione (Lucassen et al., 2015; Moilanen et al., 2015) e denota una carenza di capacità di autoregolazione emotiva e comportamentale nell'adulto stesso (Barros et al., 2015), come bene emerge nella narrazione di G26S.

(G26S.2) Ehm subito, subitissimo, quando loro hanno una reazione sbagliata come quando mi rispondono male così, [...] mi rispondono in un impeto di nervoso subito scatta una punizione immediata, immediata, dove gli faccio capire [...] immediatamente che quello è un modo negativo di atteggiarsi, insomma senza portare il rispetto verso me o verso qualsiasi sia l'adulto a cui loro mancano di rispetto. Ehm allora, nello stesso momento in cui si permettono di dirmelo gli arriva una sberla proprio eh, si sono proprio a portata di mano- era proprio ieri, era due o tre giorni fa che [nome figlio], il piccolino, [...] mi ha detto "ah stupida" o non so che [...] ho detto "ma [nome figlio]!" Era lì a portata di mano, gli ho tirato una sberla sulla bocca, proprio ma fin da quando sono piccoli che faccio così [...]. (G26S.154) [...] perché poi mi pento perché poi lo faccio così come per dire- eh sì appena finito io già sono- mi sono pentita di quello che ho fatto perché [...] non ragiono più in quei 5 minuti che mi succede che qualsiasi cosa che ho tiro, se ho a tiro lui gliele do di santa ragione senza pensare a cosa sarà poi dopo però, ehm.

Perché so di essere la prima in difetto allora poi non voglio più tornare su quel momento preciso perché poi alla fine mi fa male, cioè, nel senso, mi sento in colpa di essermi accanita così verso di lui perché forse il mio nervoso dipende da tante altre cose e non solo dal perché lui non ha fatto i compiti [...] però con questo che non passi un altro messaggio, nel senso che sono una persona equilibrata a parte quel momento ma che succederà una volta, due all'anno, non che è l'abitudine tutti i giorni ecco, però siccome so di essere la prima che sbaglia poi non saprei con che parole affrontare l'argomento perché poi sono io la prima che non riesco a trattenermi e a essere, ehm, come si dice, ehm in quel momento equilibrata, ecco e allora forse non sarei neanche credibile nello spiegarli qualcosa che poi se lui mi guarda e dice "ma se tu eri peggio di me", cioè nel senso ho paura anche di questo suo- perché effettivamente ehm, sì, non sono in quel momento un grande esempio- non sono un esempio per niente, solo un esempio negativo.

Ho deciso qui di riportare un estratto un po' più lungo perché funzionale ad illustrare non solo cosa solitamente può far scattare una misura disciplinare come una punizione corporale ma anche i processi mentali che accompagnano il suo impiego, rendendo conto della vita interiore della partecipante in questione. Dal brano si evince come le cause concernano, come spiegato sopra, non tanto particolari reazioni emotive quanto più il mancato rispetto nei confronti del genitore o delle regole o richieste da lui/lei presentate. In questo caso emergono entrambe le motivazioni. Ciò su cui, a mio avviso, vale la pena di soffermarsi da un punto di vista educativo è riassumibile con una domanda che, leggendo l'estratto per intero, sorge spontanea: l'impiego della violenza – benché a questi livelli rientri nei cosiddetti “mezzi di correzione” dei quali purtroppo molti genitori ancora si servono e che sono permessi dalla legge, si tratta pur di una forma di violenza – è dovuto più alla precisa volontà di adottare linee educative particolarmente severe in quanto si ripone la propria fiducia nell'efficacia dell'utilizzo di tali mezzi correttivi oppure perché non si sente di possedere gli strumenti per affrontare in modo diverso le sfide educative che si propongono? Io credo che la risposta sia insita nella seconda parte della domanda e che emerga chiaramente nell'ultima parte dell'estratto: la madre intervistata dimostra di rendersi conto non solo del fatto che le sue reazioni, ritenute da lei stessa spropositate, siano dovute principalmente a cause che nulla hanno a che vedere con il comportamento del figlio come ad esempio lo stress lavorativo, ma si può notare anche il senso di inadeguatezza e di colpa relativo al riconoscersi carente lei per prima nella capacità di gestire il suo comportamento e le sue emozioni e di conseguenza non poter pretendere che il figlio, al contrario, ne sia in grado. Anche qui, anche se velatamente, si può notare come vi

sia bisogno di sostenere i genitori nell'assolvimento dei loro compiti educativi: spesso sono soli, non hanno magari mai avuto occasione di partecipare ad iniziative formative riguardanti il benessere psico-emotivo dei ragazzi ma nemmeno il proprio, né essere introdotti a tematiche educative. Essi possono anche non possedere gli strumenti o le risorse per dedicarsi all'autoformazione tramite libri o seminari on-line e per comprenderne i contenuti, ammesso che il tempo lasciato libero dal lavoro e dalla cura dei figli e di sé consenta di occuparsi di tali attività. Allo stesso tempo i padri e soprattutto le madri, sono socialmente investiti da aspettative altissime rispetto alla capacità di dimostrarsi genitori competenti, come se la sola nascita dei figli portasse automaticamente all'acquisizione delle abilità e competenze necessarie ad occuparsi in modo adeguato dell'educazione delle nuove generazioni. Il riconoscimento di tali mancanze e il riconoscersi tali mancanze è il primo passo per accogliere eventuali proposte formative e per aprirsi anche a una richiesta di aiuto a professionisti dell'educazione.

3.6.2 Analisi condivisa

Spesso il dialogo tra adulto e preadolescente assume la forma di analisi condivisa dell'accaduto, un momento in cui il genitore o il docente ripercorre insieme al ragazzo l'evento, analizza la situazione cercando di ricostruire insieme gli avvenimenti in sequenza temporale indagando cosa in particolare di quella circostanza abbia suscitato la reazione nell'alunno o nel figlio e mettendo in luce, talvolta, anche gli aspetti relativi all'attivazione fisiologica che ha accompagnato o preceduto la risposta emotiva e comportamentale. L'analisi condivisa non è una mera individuazione delle cause scatenanti una particolare reazione. Il fine è quello di supportare il preadolescente nel discernimento delle caratteristiche delle emozioni provate anche sulla base della risposta fisica allo stimolo emotigeno affinché egli sia in grado di riconoscere l'emozione provata fin dalle prime fasi del suo insorgere e capire quali elementi contestuali possono incoraggiarlo, in modo tale da riuscire a mettere in campo strategie atte a modularne l'intensità e a favorirne la gestione, nonché l'assunzione di un comportamento appropriato a quell'emozione e al contesto o alla circostanza vissuta. Si può dire quindi che l'analisi condivisa sia finalizzata a una presa di consapevolezza non solo del proprio vissuto emotivo ma anche, in un certo senso, del proprio

funzionamento e del proprio modo di reagire, nonché a una rivalutazione del significato che il preadolescente attribuisce all'esperienza emotiva in questione (Koole & Aldao, 2016). Gli adulti supportano i ragazzi nell'attuazione delle diverse tecniche di *emotion work* (Hochschild, 1979), quella cognitiva volta a cambiare le proprie rappresentazioni mentali, idee o pensieri con l'obiettivo di modificare le emozioni connesse a questi; quella corporea, inerente interventi relativi ai sintomi fisici che accompagnano le emozioni, come si vedrà nell'etichetta "azioni per allentare la tensione"; quella espressiva, volta a modificare il proprio comportamento espressivo e i gesti al fine di agire sul proprio stato interiore, tentando di modificarlo.

L'analisi è condivisa perché avviene in uno scambio e in un confronto reciproco con il singolo ragazzo e, in alcuni casi, coinvolgendo nella ricostruzione degli eventi anche altre persone (es. la classe).

(P5B.6) Ma appena sono entrata ho visto che la classe era in subbuglio. In una situazione così non è pensabile il poter fare lezione con i ragazzini di 11 anni. [...] ho ripercorso un pochino quello che è successo, mi sono fatta raccontare dalle 4-5- persone coinvolte, impedendo agli altri di parlare quindi dicevo "ok, adesso parla tu – prendo un nome di fantasia- Maria, adesso parla tu! Gli altri però, questo è il tempo di Maria, nessuno entri nel tempo di Maria. Poi ci sarà il tempo anche di Giovanni, di Mario ecc però questo è il tempo di Maria" e allora ripercorrono quello che è successo e io cerco alla lavagna di far vedere il fatto. Poi estrapolo quello che è il sentimento che è sotto il fatto, il pensiero che sta sotto il fatto e i comportamenti che sono messi in atto, per far capire che sotto un avvenimento, c'è sempre un sentimento, un'emozione, dei possibili comportamenti e un pensiero e che alla fine quello che fa male agli altri non è tanto l'emozione perché quella è umana, naturale, ce l'abbiamo tutti, ma è un certo tipo di comportamento (P5B.30) faccio ripercorrere quello che è successo, cerco di far individuare l'emozione di fondo, il pensiero principale, cerco di far ripercorrere ai ragazzi dal punto di vista fisico cosa ti è successo? Quindi aumento della sudorazione, battito cardiaco, la voce che ti trema, ti tremano le gambe, quindi far riconoscere loro anche la reazione fisica e farla denominare e dire "quando ti succede così guarda che sei molto arrabbiato", cioè in modo che possano avere una strategia per capire quando sono arrabbiati e poi far vedere come hanno reagito (P5B.60) Allora, un po' quello che ho già detto, quindi se è una cosa grave blocco la lezione proprio e faccio vedere alla lavagna "cosa succede, che cosa hai provato? Ti sei molto arrabbiato con questa persona- non sei, scusa, vedo che sei molto arrabbiato con questa persona, descrivi che cosa hai provato, qual è stata la tua reazione fisica, che cosa hai pensato e che cosa hai fatto?" Questo è il passaggio. Quindi emozione, pensiero e comportamento. Emozione ma anche proprio la reazione fisica, faccio percorrere questa linea qua per far capire, ma dipende da quello che succede.

Ho scelto di riportare questo *excerpt* quasi per intero perché esso mostra in modo dettagliato le azioni svolte dalla docente nel tentativo di offrire un'analisi dell'esperienza emotiva dei ragazzi prendendo in considerazione le sue varie componenti. Si tratta di un *unicum* all'interno delle narrazioni, in cui raramente o solo *en passant* viene fatta menzione in modo così dettagliato dell'attivazione fisiologica presente in concomitanza con l'esperire un'emozione e le variazioni che essa subisce al modificarsi dell'emozione provata. L'insegnante, infatti, suddivide l'esperienza emotiva nelle sue parti e nell'identificarne e descriverne le componenti alla lavagna la tratta quasi come se fosse una materia disciplinare favorendo nei ragazzi la conoscenza di sé, il riconoscimento dell'emozione provata e la presa di coscienza del proprio funzionamento. È solo tramite la consapevolezza di ciò che si sta vivendo e di come lo si sta vivendo che si possono poi attivare strategie di regolazione emotiva.

(P14N.18) Sì, di solito cerco di capire come si sentono, se sono arrabbiati, se sono tristi, se si sono sentiti offesi [...] nel rapporto con i compagni è importante capire se c'è un'emozione vissuta in maniera negativa, da cosa dipende, se sei stato insultato o ti sei sentito insultato [...] perché a volte può essere semplicemente una percezione dell'alunno che ha semplicemente interpretato male gesti o espressioni o battute del compagno o della compagna. (P14N.30) [...] cercando di farli ragionare di solito sull'evento scatenante [...]: se la mia amica non si è seduta vicino a me, perché mi dispiace? Perché ti sei sentita esclusa? E lì nel caso si si può suggerire anche di tentare di imbeccare la risposta per vedere qual è l'emozione, qual è - cos'è che provano, cos'è che li fa stare male, sul fatto di essersi sentita esclusa o il fatto che - l'invidia perché magari l'amica si è seduta vicino a un'altra ragazza. [...] Presentando magari e rileggendo la situazione in cui si trovano cercando di suggerire il perché, qual è quello che provano e cosa stanno provando e qual è il motivo per cui si sentono così.

(G1A.16) Piuttosto è aiutarle a capire il tipo di emozione che stanno provando in quel momento. Sono arrabbiato, ma perché sono arrabbiato? Sono arrabbiato perché ho fame, sono arrabbiato perché a scuola è andata male, sono arrabbiato perché ho litigato, sono arrabbiato perché volevo che quella cosa andasse così e invece non è andata così ma in altro modo e allora cercare di dare un nome a quel sentimento che tu stai provando in questo momento. È importante che tu sappia riconoscere che cos'è. È frustrazione, è rabbia, è tristezza? Devi sapere dare un nome a quello che stai provando [...].

Nel ripercorrere insieme ai ragazzi gli eventi e nell'elicitarne l'espressione del vissuto interiore, gli adulti di riferimento favoriscono la presa di consapevolezza di quanto

provato cercando di portare i ragazzi non solo a identificare quanto più chiaramente possibile l'emozione provata per darvi un nome ma anche mettere in relazione il tipo di emozione con l'evento emotigeno e la loro percezione delle circostanze in quanto questi due elementi concorrono nell'insorgere di una particolare emozione invece che di un'altra.

In alcuni casi, al centro del dialogo può esservi l'analisi condivisa del vissuto emotivo dell'adulto stesso che si trova a dare voce alle proprie emozioni, a motivare una particolare reazione emotivo-comportamentale scaturita in seguito a quella del ragazzo e spiegarne la causa scatenante. Talvolta può accadere, invece, che l'adulto presenti il proprio vissuto emotivo e le azioni intraprese per gestire le emozioni relative a un momento critico o le strategie adottate da preadolescente per superare difficoltà analoghe a quelle vissute dal figlio/alunno così come quelle utilizzate per far fronte a situazioni difficili sperimentate anche correntemente in età adulta. La finalità di un dialogo improntato a ciò non è solo quella di offrire utili spunti di riflessione o strategie da poter adottare per affrontare quel particolare momento critico ma anche quella di normalizzare l'esperienza emotiva dei ragazzi mostrando di aver vissuto le stesse cose durante la crescita così come da adulti, in quanto aspetti dell'esperienza umana.

(G16H.44) [...] anche qui, raccontando un fatto successo anche a me o a noi come genitori [...] in un contesto particolare nella nostra adolescenza [...]. (G16H.58) È molto utile, è molto utile, perché [...] anch'io ho trovato nel corso della mia giovinezza insomma delle difficoltà ad approcciarsi, anche in amicizia, le prime gelosie, le invidie, le rabbie, [...] sono cose comunque naturali che fanno parte della crescita [...] esempi pratici ma che gli possono servire per ecco non fargli capire che questa è una cosa che non deve succedere, anzi [...] che anche noi genitori ci siamo trovati insomma in queste situazioni [...].

(G20L.38) [...] partiamo dal nostro vissuto perché è quello che abbiamo noi di bagaglio (G20L.46) secondo me sì [è efficace], ehm perché portare il proprio vissuto è comunque dire non sei solo in quello che vivi perché lo vivono appunto non solo i ragazzini della tua età ma anche gli adulti in modo diverso o magari lo hanno vissuto anche loro in altre epoche della vita e ci hanno lavorato sopra, ci si può lavorare sopra capire che un'emozione non è congelata lì, che la vivi così e non puoi farci niente ma con il tempo puoi anche elaborarla e affrontarla in modi diversi.

(G27T.70) mi è capitato ancora di, come dire, di tirare in campo un atteggiamento un episodio qualcosa che è successo a me alla sua età, magari simile a quello che sta vivendo lei e quindi dirle come ho reagito io e a posteriori, come sarebbe meglio che avessi reagito [...] sei comunque un genitore, però

anche tu hai vissuto come loro. [...] L'episodio, "perché anche a me quella volta era successo così e ho reagito così" e questo credo che possa aiutare sì, perché in quel momento lì se uno sta male, soprattutto se l'emozione è negativa, ansia, paura, tristezza e quello che è, e sapere che ehm e stata vissuta da altri, che altri in quel momento condividono- [...] eh aiuta, "se ne è uscita a mia madre allora posso uscirne anch'io, posso modificare anch'io il mio atteggiamento riguardo a questa cosa".

Negli estratti riportati sopra è possibile riscontrare quanto accennato in precedenza. Oltre a consentire un rispecchiamento da parte del preadolescente nelle esperienze dell'adulto, il confronto con il vissuto degli adulti, e negli esempi presentati in particolare dei genitori, ha una funzione in un certo senso trasformativa rispetto alla concezione e alla visione che il ragazzo ha di quanto sta vivendo: il sapere che altri prima di lui si sono trovati in circostanze analoghe e hanno sperimentato emozioni come le sue sorte in concomitanza di episodi comuni, consente di vedere il vissuto emotivo del momento, soprattutto se negativo, non come totalizzante ma come un elemento momentaneo che fa parte dell'esperienza umana e di normalizzarlo attraverso una rielaborazione condivisa.

Ciò su cui viene focalizzata l'attenzione non è solo il bagaglio emotivo e di vita che l'adulto porta con sé ma anche le strategie che ha adottato e ritenuto essere efficace per la gestione di situazioni dalla valenza emotiva analoghe a quelle sperimentate dal preadolescente. È qui che emerge il sapere esperienziale dei genitori e dei docenti acquisito non solo semplicemente vivendo ma soprattutto approcciandosi al proprio vissuto in modo riflessivo: è, ancora una volta, la consapevolezza – elemento trasversale alle varie etichette e categorie – a permettere di implementare azioni dalla finalità educativa orientate a loro volta a dare origine a nuove consapevolezze favorendo la conoscenza di sé da parte non solo dei ragazzi ma anche degli adulti che nel ripercorrere pensosamente le proprie esperienze rivedono il proprio modo di reagire agli eventi della vita sotto una nuova luce, traendone spunti vitali per la pratica educativa.

3.6.3 Ascolto individualizzato

Una modalità utilizzata da genitori e insegnanti per offrire il proprio supporto ai figli o agli studenti nella comprensione e valutazione, o rivalutazione, della propria

esperienza emotiva è la creazione o individuazione di momenti nell'arco della giornata da poter dedicare al dialogo e all'ascolto del singolo preadolescente nel tentativo di comprendere la sua prospettiva, dargli la possibilità di esprimersi in uno spazio sicuro e intimo, farlo sentire accolto nell'espressione dei suoi bisogni, facendogli percepire che il suo vissuto emotivo è degno di attenzione e cura.

La presente etichetta raccoglie quindi le parti di testo che testimoniano gli sforzi messi in atto dagli adulti per creare le condizioni affinché un dialogo di questo tipo possa avvenire e che descrivono le modalità secondo le quali ciò avviene, in seguito alla manifestazione da parte del singolo ragazzo di una particolare reazione emotiva e comportamentale, delineandone i luoghi e i tempi. Può accadere che siano i ragazzi stessi a domandare all'adulto di riferimento di poter avere un dialogo a tu per tu, facendo emergere la necessità per i preadolescenti di disporre di momenti di incontro e dialogo di questo tipo, di non sempre facile attuazione in un contesto plurale come quello scolastico ma che consentono loro di essere visti e considerati nella loro unicità e che denotano quanto in effetti gli adulti costituiscano dei riferimenti che restano importanti anche in un'età nella quale il gruppo dei pari assume sempre più rilevanza non depotenziando però le responsabilità delle figure educative di riferimento che devono continuare ad esserci, solide, fornendo quel giusto equilibrio tra struttura, supporto e libertà (Dahl, 2004).

(P3A.15) cercando di capire a tu per tu se il ragazzino si sente di riuscire a confidarsi [...] a volte poi mi chiedono quando magari hanno dei problemi, sono un po' agitati, mi dicono "prof. poi possiamo uscire un attimo dalla classe che Le dico una cosa?" perché non è la condivisione con tutto il gruppo [...]. (P3A.93) spesso parlo con i ragazzi in momenti ovviamente particolari, ad esempio la ricreazione, oppure quando tutti i ragazzi sono in giro, quindi anche se qualcuno si avvicina non è che ascolta il discorso, oppure in mensa, oppure mi vengono a cercare [...].

(G13G.92) allora innanzitutto la sera, perché la sera è il momento in cui [...] a tavola si parla del più e del meno [...] però magari se ci sono delle cose che lui vuol dire prima a un genitore poi un altro allora dopo cena magari è lui che si avvicina e mi dice "mamma puoi venire un attimo nella mia camera, devo dirti una cosa?" [...] lui piangeva e sono andata io e lui [...] mi ha fatto capire che voleva parlarne a me solo a me, ho ascoltato e gli ho detto che avrei riferito anche a suo padre e che poi insieme avremmo cercato una soluzione [...].

(G25S.28) [...] sì quello che faccio ehm sì è forse curare un po' più il dialogo [...] chiudo anche la porta se sono in cucina, dove sono insomma, oppure se ci sono gli altri magari andiamo di là, mi sposto io con lui per parlare, ma ripeto magari è anche lui stesso eh che cerca di parlarci da solo [...].

La cura e l'attenzione degli adulti al dialogo con i preadolescenti finalizzato alla rielaborazione dell'esperienza emotiva o al tentativo di comprendere cosa abbia in loro suscitato una particolare reazione si concretizza nell'individuazione di luoghi e momenti che riducano le distanze sia fisiche che spirituali tra gli interlocutori, permettendo quindi ai ragazzi di confidarsi in uno spazio intimo, rivelando ciò che è *intimus*, "che appartiene alla vita dello spirito e dei sentimenti"¹². Questa azione educativa segue la reazione emotiva sia nell'immediato nel caso di reazioni legate a un vissuto di ansia o di tristezza o in un tempo successivo nel caso di emozioni quali disperazione, panico, rabbia o frustrazione che necessitano di dedicarsi *in primis* a un intervento volto a supportare i ragazzi nella modulazione dell'intensità delle stesse. Lo spazio intimo si profila nelle narrazioni come uno spazio a due, più facilmente nell'ambiente familiare rispetto che in quello scolastico viene delimitato anche fisicamente con lo spostamento in una particolare stanza della casa in cui non essere disturbati o in cui il preadolescente può sentirsi maggiormente a suo agio o chiudendo la porta e lasciando il mondo fuori. A scuola, invece, molto spesso non è possibile disporre di un'intimità concreta analoga.

(P12M.74) Eh guarda io cerco sempre di parlarne fuori dalla classe individualmente, ecco cerco sempre un attimo un contatto così, anche se non è sempre facile perché i ragazzi spesso hanno un po' di difficoltà ad aprirsi chiaramente (P12M.100) guarda, io cerco sempre di parlare con loro individualmente, cerco di farli ragionare, cerco di parlare, perché a volte basta anche buttare fuori, no? E allora non so, capita che a ricreazione oppure in qualche altro momento cerchi di contattarli e si fanno magari dei grandi pianti e magari anche questi sono liberatori [...].

(P14N.2) e poi cerco di parlare in privato magari uscendo dalla classe, o aspetto il cambio dell'ora e l'arrivo del collega. Sì, solitamente cerco di non parlare davanti al resto della classe e cerco sempre di

¹² <https://www.treccani.it/vocabolario/intimo/>

parlare da solo con l'alunno per capire cosa è successo e per farlo ragionare sul fatto che la reazione non era adeguata alla situazione e bisogna capire perché ha reagito così e cosa l'ha scatenata.

(P18Q.6) E subito dopo se ho un'ora libera o se c'è ricreazione o la pausa del pranzo, io avvicino il ragazzo o la ragazza, e questa è una costante, e parlo un attimino di quello che è successo e della reazione che ha avuto [...].

Come testimoniano gli estratti presentati, solitamente, in ambiente scolastico i tempi e gli spazi a disposizione sono molto differenti rispetto a quelli domestici, nonostante l'essenza dell'azione educativa e la finalità del momento rimangano le medesime. La necessità porta a privilegiare tempi quali i cambi dell'ora, la ricreazione o la pausa pranzo e ambienti quali i corridoi, ovvero luoghi di passaggio, non-luoghi che diventano invece spazi in cui si resta, insieme e nei quali esserci, in ascolto.

3.6.4 Azioni di rassicurazione e/o supporto

Dalle narrazioni emerge come gli adulti tendano a eseguire azioni finalizzate al supporto emotivo e alla rassicurazione in particolare dei preadolescenti che si trovano in situazioni di sofferenza emotiva o che hanno manifestato reazioni emotivo-comportamentali che denotano un certo grado di malessere personale.

Tali azioni esprimono compartecipazione emotiva e cura e vanno dalla riduzione della distanza interpersonale e dal contatto fisico come, ad esempio, una carezza o un abbraccio (soprattutto in famiglia) dati al preadolescente in momenti di disagio o stress emotivo, all'incoraggiamento verbale e alla valorizzazione delle capacità del singolo e, ancora, ad azioni di accompagnamento pratico intraprese nel contesto scolastico per sostenere il ragazzo e favorire il suo benessere, come si vedrà in seguito.

(P3A.19) [...] un rinforzo, insomma, di solito punto molto sull'autostima: "ma guarda che sei un ragazzo intelligente, sei bravissimo, andrà tutto bene, è solo un momento ma tu ce la farai" [...] cerco sempre di incoraggiarlo positivamente, ecco. (P3A.41) e in questo senso, cioè, lei richiedeva proprio un contatto fisico, cioè, fisico, un abbraccio, no? Tenerle un po' la mano. E questo l'ha aiutata tanto, insomma [...] Ascolto, rinforzo e supporto, insomma [...].

(P13M.88) Mmh (.) mah io avevo- io ho un- cioè potrei pensare è una delle cose più recenti, ho un ragazzino che ehm [...] è come abbandonato, dalla pulizia, possiamo dire, personale, che per i compiti

[...]. *Qual è il compito che ha adulto in questo caso? Di stargli il più vicino possibile, almeno in quelle ore in cui ce l'ho a fianco. Quindi lui ha bisogno proprio di un contatto fisico, anche di un adulto significativo perché si vede che con i genitori non ha questa possibilità e quindi lo lascio venire in cattedra, si siede vicino a me [...] lavora con me e con un altro ragazzo [...] per un ragazzino così sentirsi stimato da parte di un adulto, ehm ci parli, ragioni con lui su qualcosa, ehm, questo, sentirsi valorizzato, no? Ecco questo credo che sia importante, molto importante [...].*

(G13G.42) *Sì, ho capito, cercavo di abbracciarlo, di consolarlo, di dirgli che noi gli vogliamo bene, di dirgli di dirmi tutto quello che aveva dentro che gli avrei promesso che non mi sarei arrabbiata e che giustamente in famiglia bisogna parlare e che mi dispiaceva anche vederlo così.*

(G5D.24) [...] *Allora, io e lui parliamo tanto per cui io cerco di avere un contatto fisico con lui quindi non so, lo prendo per mano, gli metto una mano sulla spalla o sulla testa e parliamo. Poi lui alza la voce, grida, però se si mantiene sempre- ecco, però io invece cerco di rimanere calma e poi anche lui mi segue.*

In questa sede sono stati presentati più *excerpts* affinché fosse possibile notare il mutare a seconda del contesto e della circostanza delle azioni volte alla rassicurazione e al supporto del preadolescente implementate in seguito a una reazione emotiva particolare o, come nel caso della narrazione P13M in una situazione di fragilità dovuta a una trascuratezza a livello igienico e di supporto nello studio vissuta da un alunno a cui molto probabilmente si accompagna una trascuratezza emotiva alla quale il docente sente la responsabilità di sopperire come può. Si evince come l'insegnante avverta fortemente la responsabilità educativa nei confronti del ragazzo nel porsi come figura di riferimento nel tempo trascorso insieme in aula: egli cerca di fare il possibile per supportarne l'autostima e, tramite la sua vicinanza e il coinvolgimento nelle attività di classe, rassicurarlo sul proprio valore. Analogamente a quello appena esposto ma presentando modalità di attuazione differenti, anche l'estratto P13A.19, descrive brevemente un intervento volto a rassicurare l'alunno rispetto alle qualità possedute che gli consentiranno di superare il momento di difficoltà che ha causato sofferenza emotiva, favorendone l'autostima. Gli altri esempi riportati sono relativi più a un contatto fisico oppure a una rassicurazione finalizzati alla gestione immediata di forti reazioni emotive, improntati quindi al fornire supporto nel contenimento dell'intensità dell'emozione provata o conforto rispetto alla circostanza critica che ha causato sofferenza espressa a livello comportamentale in particolare nei casi di scoppi di pianto.

Come anticipato sopra, la presente etichetta si trova declinata anche in azioni di rassicurazione e/o supporto messe in atto dagli insegnanti sia da un punto di vista di gestione della didattica in situazioni di sofferenza emotiva dello studente sia da un punto di vista emotivo nell'affrontare circostanze connesse alla didattica che possono mettere in difficoltà l'alunno, come ad esempio le prove di verifica dei contenuti. Ciò può essere letto come una constatazione di un riconoscimento da parte dei docenti della stretta connessione presente – e non più trascurabile poiché sia osservabile sul campo che supportata da ampia letteratura scientifica – tra benessere emotivo e raggiungimento di obiettivi formativi, quindi tra emozione e cognizione.

(P3A.309) Sì, non abbiamo magari parlato tanto del discorso della didattica legata all'emozione, nel senso che, ovviamente, un ragazzo e una ragazza che sono molto sofferenti per qualcosa [...] di solito non rende bene a scuola [...] penso che per esempio che se un ragazzino appunto non rende sulla didattica perché appunto ha questo sfasamento in quel momento, un malessere, non so come chiamarlo, allora io di fatto proprio lascio perdere cioè nel senso che magari non faccio le stesse richieste che faccio gli altri sui compiti o magari non lo interrogo per quel periodo anche se magari diciamo manca una valutazione, concordo magari. Perché se è così rischierei di penalizzarlo. [...] Perché mi dispiace legare la valutazione a una valutazione di profitto. Cioè, la valutazione è anche il comportamento di una persona, è come si relaziona, la partecipazione, è fatto di tante componenti e quindi non lo trovo giusto legare solo al fatto del profitto che in quel momento stavi male e quindi hai preso sufficiente meno e allora la tua media scende. Ed ecco, in quei casi lì non ne tengo neanche conto [...]. [...] Perché loro non è che appunto, né noi né loro, sono delle macchine, no? Quindi se tutta la tua concentrazione è sulla tua sofferenza o anche sulla tua gioia insomma, su una cosa che ti sta inebriando, ovviamente in quel momento non sei tanto concentrato sull'aspetto didattico, insomma è l'ultima cosa.

(P20R.42) [...] la mamma di una ragazzina che diceva "la ragazzina è completamente in tensione, non vuole venire ad affrontare la prova scritta di matematica di domani". [...] e ho detto "richiamo tra una mezz'ora facendo finta di aver fatto un giro di telefonate tra gli alunni per sentire come andava". In questo modo ho parlato con la ragazzina per rassicurarla e dirle "guarda che domani se c'è qualcosa che non funziona alzì la mano e poi io vengo insomma [...]", no? Per rassicurarla.

In entrambi i casi riportati è possibile osservare azioni differenti messe in atto dai docenti per supportare gli alunni nella gestione del proprio vissuto emotivo tramite il supporto da un punto di vista didattico. In particolare al primo estratto ho dedicato maggiore spazio poiché mostra il dettaglio dell'approccio dell'insegnante agli alunni e

alla didattica: la visione che lei ha dei ragazzi è globale così come il suo modo di considerare la valutazione come non solo un giudizio sul profitto degli alunni bensì un elemento che tiene con sé varie dimensioni afferenti ad aree della vita umana diverse. La docente ha piena consapevolezza del fatto che la sofferenza psico-emotiva abbia ricadute su tutte le altre sfere della vita, tra cui la capacità di apprendimento. Pertanto dichiara, che in presenza di vissuti emotivi negativi o complessi da parte dagli alunni tali da inficiarne il profitto, lei cerca di supportarli rendendo il carico di studio inferiore o evitando di sottoporli a momenti di valutazione che restituirebbero un quadro alterato di quelle che sarebbero le conoscenze e le competenze possedute dall'alunno in situazioni di maggiore benessere. Nel secondo esempio riportato, invece, l'ansia dell'alunna viene gestita rassicurandola circa il fatto che, qualora dovesse sperimentare difficoltà e, quindi, ulteriore ansia nel corso dell'esecuzione della prova scritta, il docente sarebbe stato disponibile ad assisterla e aiutarla nel comprendere le richieste presentate nella prova e nell'offrirle vicinanza. Gli interventi descritti non agiscono direttamente sulle emozioni provate ma tentando di creare condizioni ambientali maggiormente favorevoli per gli alunni, consentono a questi di rendere più gestibile il vissuto negativo o ridurre le potenziali conseguenze negative sull'apprendimento e il profitto.

In alcuni casi le azioni di rassicurazione e supporto possono essere agite dai docenti nei confronti dei genitori che vengono incoraggiati e sostenuti nei loro compiti genitoriali oppure rassicurati circa il comportamento dei propri figli dei quali vengono valorizzate le qualità

(P17P.92) [...] [i genitori] cerco anche di rassicurarli un po'. [...] Quindi se un genitore almeno sente che questo ragazzino, per quanto con lui sia più oppositivo, comunque fuori si comporta bene, i risultati sono abbastanza soddisfacenti e così, mi auguro che poi non arrivi a casa a rincarare la dose [...].

Nell'esempio presentato la rassicurazione è finalizzata alla tutela del benessere dell'alunno e all'incoraggiare il profilarsi nel genitore di una visione positiva di quest'ultimo, contribuendo come possibile a ridurre la possibilità di un'esacerbazione della relazione tra i due già messa alla prova dall'atteggiamento oppositivo del preadolescente.

3.6.5 Azioni di sospensione

Con 75 ricorrenze, quella presente è l'etichetta che ha riscontrato la frequenza maggiore all'interno dei testi delle interviste subito dopo quella denominata "consapevolezza del ruolo educativo", che ne ha invece collezionate 80.

Con "azioni di sospensione" si identificano tutti quegli interventi degli adulti finalizzati a creare una parentesi temporale e talvolta anche fisica/spaziale, sia che si tratti di interrompere un comportamento inadeguato o interrompere un'attività – ad esempio didattica, nel caso dell'ambiente-classe – prioritizzando la necessità di intervenire in una situazione-problema, sia che si tratti di interporre dello spazio tra l'evento scatenante la reazione emotiva e l'intervento educativo volto a prendere in esame quanto accaduto, oppure tra ciò che la circostanza critica suscita nello stesso adulto a livello emotivo che l'intervento stesso. Spesso il fine è quello di allentare la tensione creata dalla situazione contingente. Si è voluto comunque creare un distinguo tra questa e l'etichetta denominata "azioni per allentare la tensione" in quanto quest'ultima è dedicata a quei passaggi nel testo nei quali è stata fatta dai partecipanti una descrizione più dettagliata di ciò che concretamente viene posto in atto per allentare la tensione del momento andando oltre al concetto di base di creare una sospensione temporale, come verrà spiegato più avanti.

Un esempio che racchiude il concetto espresso nel paragrafo precedente è ravvisabile nell'*excerpt* riportato di seguito nel quale si può osservare come l'insegnante intervenga sia per creare uno "spazio temporale" tra la manifestazione del comportamento o della reazione emotiva e la ripresa dell'accaduto insieme al ragazzo, sia per "sospendere" in un certo senso la persona dallo spazio fisico, allontanandola anche fisicamente dalla situazione contestuale che ha contribuito a portarlo alla reazione emotivo-comportamentale in questione.

(P8C.2) In genere temporeggio nel senso che cerco di aspettare che il ragazzino o ragazzina si calmi insomma e rimando l'eventuale discussione o ripresa più tardi. Aspetto, cioè cerco di calmare la situazione [...] e quindi cerco di mettere uno spazio temporale. Poi dopo prendo in mano la situazione, parlo con calma [...]. Se posso, cerco di allontanare la persona dalla situazione che la mette in difficoltà per un attimo. Aspetto che si calmi, di solito non sono mai in due [docenti] in classe perché di solito sono da sola. Quindi in genere cerco di farlo uscire un attimo, chiamo la bidella e dico: "può accompagnarlo in bagno perché è un attimo in difficoltà?", aspetto proprio quei 10 minuti che sono più che sufficienti.

La finalità dell'azione implementata è quella espressa con le parole “cerco di allontanare la persona dalla situazione che la mette in difficoltà”, ovvero, quella di intervenire con l'obiettivo di regolare, riducendo tramite le proprie azioni, l'intensità dell'emozione provata dal ragazzo, il quale può non essere in grado di gestirla da solo.

Se la reazione manifestata è particolarmente violenta, il fine di creare questa “sospensione” dallo spazio condiviso è anche quello di proteggere l'emotività degli altri alunni presenti in aula in quel momento:

(P3A.3) di solito io porto l'alunno fuori dalla classe, in modo tale da poterlo calmare nel senso cercare di capire, però soprattutto isolarlo dal contesto classe in quel momento [...] per non sconvolgere anche gli altri compagni [...].

Per quanto l'attenzione del docente sia sull'alunno in difficoltà, il suo sguardo resta rivolto all'intero contesto della classe nella consapevolezza che la reazione del singolo potrebbe suscitare a sua volta altre reazioni emotive in coloro che vi assistono o avere ricadute dirette sul benessere dei compagni che potrebbero quindi, in maniera analoga, necessitare del supporto dell'adulto per elaborare ciò che è accaduto.

Come già accennato, l'azione di sospensione può essere agita sull'attività in corso, sia essa un'attività didattica o ludica, a scuola come nel contesto familiare, con il fine di riprendere il ragazzo e interrompere il suo comportamento, invitandolo a fermarsi e ragionare su quanto sta mettendo in atto.

(P5B.14) se c'è un comportamento molto inadeguato e per me molto inadeguato significa che va a ledere la dignità dell'altra persona, quindi con offese o con gesti molto violenti o così via, io blocco la lezione, mi fermo e riflettiamo insieme.

(G4D.6) Allora, diciamo, nell'ambiente casalingo, a casa se, ehm, vedo delle reazioni, ehm, che non ritengo giuste, corrette, a seconda della reazione ho un approccio ehm, non dico che tendo a soffocarle, perché è esagerato, però tendo a correggerlo in maniera decisa [...] Cerco di frenare dall'inizio certi tipi di emozioni che poi so che tendono ad amplificarsi, per cui cerco di avere una reazione decisa [...]. Può bastare un'occhiata, ehm, può servire a prenderlo per un braccio, accompagnarlo un attimo in un'altra stanza e dirgli: “guarda adesso ti fermi, ti calmi magari ti togli tu dal contesto di altri compagni, di altri ragazzi che si comportano in un certo modo e cerchi tu di contenerti”- perché noto che lasciati, è difficile che il momento di comportamento che noi riteniamo da genitori sbagliato si auto contenga da solo, di solito tende ad amplificarsi, cioè se lo lasciamo libero tende a non ridursi se non dopo parecchio tempo, per cui

se ha delle reazioni che non ritengo che siano secondo i miei canoni faccio così, cioè può bastare un'occhiata alle volte.

Come si evince dagli estratti, gli interventi degli adulti non solo sono sollecitati da una carenza di capacità di autoregolazione da parte dei ragazzi che, senza un adeguato *scaffolding*, possono in alcuni casi rischiare di vedere l'intensità delle emozioni provate ed agite nei comportamenti crescere comportando tempi più lunghi per un ritorno a una situazione di tranquillità, ma si rivelano utili anche nel fornire un'indicazione circa quali modalità espressive o quali comportamenti sono ritenuti inappropriati rispetto alla circostanza e al contesto nel quale essi si trovano, divenendo occasioni utili ad apprendere che tipo di situazioni richiedono di attivare processi regolativi e in che modo poterlo fare efficacemente.

Un aspetto ricorrente concernente l'implementazione delle "azioni di sospensione" ha a che vedere con la concezione comune, presente sia in genitori che insegnanti, del fatto che sia meglio affrontare gli avvenimenti che coinvolgono la sfera emotiva "a freddo" piuttosto che "a caldo", ovvero solamente dopo che la reazione si sia esaurita o abbia perso intensità, altrimenti questa potrebbe inficiare un possibile dialogo costruttivo volto ad analizzare l'accaduto e il proprio vissuto emotivo.

La sospensione assume quindi la forma di una presa di distanza temporale, come si è visto, tra il verificarsi dell'episodio e la conversazione circa lo stesso tra adulto e preadolescente. Ciò è dovuto al fatto che quando l'intensità dell'emozione è elevata, gli individui tendenzialmente optano per l'attuazione di strategie che implicano distrazione, rimozione dello stimolo emotigeno (ove possibile) o inibizione delle emozioni indesiderate o inopportune nelle prime fasi del loro insorgere (Aldao et al., 2015; Koole & Aldao, 2016). Un esempio di ciò possono essere proprio le "azioni di sospensione" prese in esame in queste pagine. Quando l'intensità emotiva è invece bassa, è più frequente che la scelta ricada su strategie di *reappraisal*, consistenti nel riesame, analisi, rivalutazione e rielaborazione del significato dell'evento emotigeno: la scelta di una strategia invece di un'altra dipende dal contesto e dalle caratteristiche della circostanza nella quale l'individuo si trova così come dalle risorse mentali sulle quali poter fare affidamento in quel particolare momento (Aldao et al., 2015; Koole & Aldao, 2016). Generalmente situazioni ad elevata intensità emotiva risultano meno appropriate all'implementazione di strategie di *reappraisal* cognitivo poiché per la loro

efficacia queste ultime richiedono alti livelli di *engagement* cognitivo con la situazione (Koole & Aldao, 2016): le conoscenze possedute dagli adulti circa questo particolare aspetto del funzionamento umano o l'intuizione in merito derivante dall'averlo osservato nei loro figli/studenti li porta quindi ad utilizzare questa "sospensione" nella dimensione temporale e/o fisica quale mezzo per favorire una diminuzione nell'intensità emotiva prima di affrontare l'accaduto attraverso il dialogo e con strategie differenti, come si vedrà più avanti.

(P23V.32) Mi sto rendendo conto- mi sono reso conto che è inutile, quando una ragazzina o un ragazzino è in preda a reazioni emotive particolari, intervenire in maniera diretta subito. Conviene per esperienza ehm creare una condizione che permetta di sedimentare un po' quelli che sono i fattori che determinano questa reazione per poi con il tempo riprendere la questione a mente un po' più fredda.

(G7E.12) [...] quindi ci sono questi momenti proprio di massima esplosione in cui lo vedi che non è nemmeno in grado di controllare una risposta e quindi secondo noi forse non è giusto in quel momento interferire ancora, di buttare, come dire, dell'altro fuoco ecco insomma quindi lasciare un attimino smorzare la cosa e riprenderla in un secondo momento ecco quando la vediamo particolarmente scossa insomma, ecco.

I lacerti di narrazione presentati sopra mostrano un tassello del sapere esperienziale guadagnato da docenti e genitori tramite l'osservazione dei ragazzi e la relazione educativa con essi. Entrambi gli intervistati, e come loro molti altri partecipanti di cui non ho potuto riportare le parole per ragioni di spazio ma che esprimono il medesimo concetto, sono giunti alla conclusione che sia "inutile" intervenire nel momento di massima attivazione emotiva dei preadolescenti, riconoscendo come più efficace il lasciare che l'intensità emotiva cali prima di affrontare quanto accaduto insieme ai ragazzi, sospendendo momentaneamente qualsiasi intervento a meno che il comportamento agito non sia nocivo per lo stesso preadolescente o per le persone vicine.

Le azioni di sospensione vengono messe in atto dagli adulti anche nei confronti di sé stessi: nelle narrazioni queste si declinano concretamente nel prendere del tempo da parte di docenti e genitori prima di attuare l'intervento educativo per ragionare sul da farsi, oppure nel sospendere l'azione che istintivamente si sarebbe intrapresa sulla scia delle emozioni suscitate dalle azioni degli studenti/figli, oppure, ancora, nel prendere le distanze dalle emozioni suscitate dalla situazione e dal comportamento dei ragazzi

affinché ciò che segue da parte dell'adulto non sia una mera reazione al comportamento del preadolescente, ma una vera e propria azione educativa.

(P10D.2) Eh io, diciamo che una cosa che ho imparato a fare perché nell'esperienza degli anni ho capito che cosa è più efficace e che cosa è il meno, posso dirle che in passato avrei reagito lì per lì generalmente la reazione non è mai controllata ehm pagandone poi le conseguenze, mentre poi andando avanti col tempo ehm ho capito che è sempre meglio trattenere qualsiasi reazione con un po' di distanza emotiva proprio in questo senso. E allora respiro a volte, perché a volte il contesto è anche proprio delicato e caotico tante volte, e quindi cerco di non reagire. Ecco, cerco di pensare che in questo momento mi sta esprimendo un problema e di dare una risposta che sia efficace. Non sempre mi riesce ovviamente però ecco, se c'è una cosa che ho imparato a fare è cercare di mettere un intento preciso nella mia risposta. Non sempre funziona e non sempre è la risposta giusta però, ecco, mi estraneo, mi tiro fuori, lo guardo dall'esterno e cerco di essere il più distante possibile per potergli rispondere. [...] Ecco la cosa che sta alla base invece di tutte queste mie risposte è proprio che cerco di essere- cerco di non essere coinvolta, questo sicuramente e la imparato negli anni, e questa è una cosa che paga moltissimo per me, la distanza. Volta nel senso di mantenere una distanza, nel senso che mi interessa, ci sono dentro nella situazione ma sono distante, nel senso che non reagisco, ma agisco di mio.

Ho deciso di presentare in queste pagine un solo *excerpt* relativamente al concetto a cui si è accennato sopra ma di dedicarvi più spazio perché trovo che costituisca un esempio paradigmatico rispetto alle considerazioni esposte.

Nella narrazione la docente illustra il processo da lei compiuto per tentare di non lasciarsi coinvolgere eccessivamente da un punto di vista emotivo quando si verificano situazioni critiche: ciò che viene mostrato e descritto sono le azioni da lei compiute nel tentativo di regolare le emozioni elicitate in lei dalla reazione degli alunni; contenere l'attivazione emotiva al fine di riuscire a cogliere i bisogni espressi dal singolo attraverso un comportamento inappropriato e, infine, cercare di capire come rispondere di conseguenza con un "intento preciso" (cit.) rivolto proprio a quello.

La necessità di prendere le distanze dalla situazione e mettere in campo strategie volte a regolare le proprie emozioni (es. "e allora respiro a volte [...] e quindi cerco di non reagire") emerge come sapere esperienziale derivante dalla pratica, che, sempre grazie alla capacità di auto osservazione in azione e all'esercizio della riflessività, si trasforma in conoscenza e competenza.

3.6.6 Azioni per allentare la tensione

Questa etichetta è stata assegnata a quelle parti di testo relative alla descrizione di azioni volte ad allentare la tensione dovuta a una particolare reazione emotivo-comportamentale (es. un pianto, uno scatto d'ira, un litigio etc.), quindi al favorire il ritorno alla calma in una situazione critica o al contenimento della stessa o della reazione del singolo nel tentativo di frenarne un potenziale ulteriore intensificazione. Molto spesso i ragazzi vengono indirizzati verso azioni pratiche come il recarsi ai servizi, sciacquarsi il viso, concentrarsi sul respiro, bere dell'acqua, camminare, fare attività fisica. Anche in questo caso, il fine è quello di favorire una riduzione dell'intensità emotiva esperita.

(P19Q.89) [...] senza tante parole agisco più facendo far cose concrete e gli ho detto tante volte “ascolta vai in bagno, adesso vai, ti lavi la faccia, prendi un po' di aria, guardi fuori dalla finestra. Quando ti senti che dentro sei un po' calmino e ti senti tranquillo, vieni pure”. [...] e alle volte mi ha detto “grazie prof”, e magari la mamma udienza che mi dice “Eh mi ha detto che l'ha lasciato andare, era contento, lui che ha bisogno”, quindi non vai tanto esplicitare appunto [...] però vai ad agire con azioni che lo aiutano a darsi il tempo per capirsi [...].

(P3A.7) [...] se vedo che la situazione è un po', tra virgolette, un po' compromessa nel senso che è talmente agitato che non riesce a parlare, magari gli dico di fare una passeggiata lungo il corridoio, di andare in bagno a lavarsi il viso, di bere e poi ritornare.

(G2A.52) [...] anche tante volte per la rabbia dico “vai su e dai 5 botte al tuo cuscino ma non al fratellino, oppure se ti fa bene vai fuori sulla strada e fai due giri con la bicicletta”, perché secondo me l'attività fisica può aiutare a gestire le emozioni e lui poi tante volte fa così, va fuori dalla casa e poi torna ed è tutto tranquillo.

Glie *excerpts* riportati illustrano, appunto, azioni concrete suggerite dagli adulti ai ragazzi in concomitanza con i primi accenni di una riduzione nell'intensità dell'attivazione emotiva, non ancora tanto inibita da consentire loro di affrontare quanto accaduto tramite il dialogo ma non più in un picco di intensità tale da non permettere l'azione. Il suggerire un'azione pratica permette di impegnare la mente in un *task* che consenta, distraendo anche solo in misura minima dallo stimolo emotigeno e concentrandola su altro, di riuscire a far decrescere i livelli di *arousal* emotivo provati.

Un'altra strategia utilizzata dagli adulti per allentare la tensione è quella di assumere un atteggiamento ironico, fare dell'umorismo circa l'accaduto e non soffermarsi, non sottolineare il comportamento o le azioni del ragazzo, salvo che non si tratti di qualcosa di molto grave, naturalmente.

(G19L.4) Quasi ironizzo sulla cosa e ho visto che ha sempre successo. Le dico magari "che caratterino che ti sta venendo [nome figlia], eh" e le do una gomitata così magari, così- e lei, cioè, è sempre vincente la cosa, finora.

(P20R.98) [...] cominciare a fare stupidate, far ridere tutta la classe e si spezza la tensione e (ride) Si fa il pagliaccio, no? Il "paiazo", ecco [...].

(G22O.54) una volta intervenivo sempre, adesso no perché devono anche imparare a gestirsi da soli le varie cose e c'è a tutto un limite e allora vado lì, rido, "ho detto basta", prendo uno e gioco assieme, faccio solletico a uno per distrarre, per deviare anche tutto il problema che c'è, per sdrammatizzare anche perché alle volte sono scemate "dammi il computer, dammi questo" [...].

Anche in questo caso, benché l'azione sia differente rispetto a quella descritta precedentemente, la finalità sottostante è la medesima in quanto l'impiego dell'ironia, nel suscitare una risata o una reazione di altro tipo nel preadolescente, funge da distrazione consentendo di abbassare i livelli di attivazione.

In ultimo, un'ulteriore strategia – riportata però in un solo caso – consiste nel porre attenzione al proprio tono di voce e linguaggio corporeo nell'approcciarsi al preadolescente che sta sperimentando una particolare emozione. Ciò consiste spesso nell'avvicinarsi a lui o lei con la massima calma possibile, mettendosi al suo livello e rivolgendosi a lui o lei utilizzando un tono tranquillizzante e il più calmo possibile. In questo caso, il mezzo utilizzato per favorire l'allentamento di tensione è costituito dalla persona fisica del docente stesso e dalle sue stesse competenze socio-emotive.

(P13M.10) [...] mi avvicino al banco, proprio vicino anche fisicamente quasi e di solito mi abbasso, nel senso che se loro sono seduti mi siedo anch'io oppure mi accucio davanti al banco per parlare tranquillamente davanti agli occhi, per cercare di capire, di guardarci in faccia, di capire qual è il motivo o qual è la difficoltà eccetera, insomma, mantenendo un tono di voce il più calmo possibile, e cercando di chiedere che cosa è successo [...].

L'approccio descritto è adottato dal docente in particolare in presenza di sofferenza emotiva che sfocia in pianto. Esso consiste nel mostrare un comportamento il più calmo e tranquillizzante possibile orientato a smorzare più che a incrementare l'attivazione emotiva dell'alunno e a cercare di comprendere cosa abbia causato la reazione in questione. Il fatto che l'insegnante si avvicini in punta di piedi, con delicatezza al ragazzo o alla ragazza, che si abbassi fisicamente mettendosi al suo livello in modo tale da potersi guardare direttamente negli occhi, è dimostrazione concreta di un atteggiamento di cura, di reale volontà di conoscere e comprendere il vissuto dello studente conferendo importanza a quest'ultimo e facendogli percepire di trovarsi in un ambiente sicuro in cui gode del sostegno dell'adulto di riferimento.

3.6.7 Coinvolgimento di figure altre nell'azione educativa

Sotto questa etichetta sono raccolti gli *excerpts* che testimoniano il coinvolgimento di altre figure educative (es. colleghi insegnanti, il/la coniuge o altri membri della famiglia; educatori scolastici) o figure professionali sanitarie nelle azioni educative (es. psicologi, neuropsichiatri). Queste possono essere invitate a intervenire direttamente nella gestione di una situazione o di un momento critico, oppure coinvolte indirettamente con l'intento di unire le diverse prospettive e gli sguardi parziali di ciascuno sulla realtà per poter effettuare un'analisi più completa di un avvenimento particolare, oppure, ancora, interpellate con l'obiettivo di avviare una gestione condivisa e, talvolta, multidisciplinare di una particolare problematica legata a un ragazzo.

(G7E.32) [...] in alcuni casi abbiamo mandato la sorella grande che per lei è un pochino come dire comunque un faro, una guida, che avendo comunque sei anni di differenza è sempre stata un po' la voce mamma per tante cose e a volte per farla ragionare su cose che sono uscite anche abbastanza pesanti quest'anno anche a scuola [...] a volte qualcosa in più abbiamo ottenuto, diciamo, chiedendo alla sorella di intervenire [...].

(P10D.10) [...] un ragazzino [...] il quale a un certo punto o mi mandava quel paese, per usare un eufemismo, oppure prendeva la porta e se ne andava. [...] la reazione è ehm di andare subito a rivolgermi alle autorità se c'è un'autorità efficace, diciamo, un preside presente, una persona che mi aiuti. In quel caso avevamo una preside molto presente che era molto capace e quindi abbiamo fatto un po' squadra [...] io mi mettevo a metà fra il corridoio e la classe [...] e contrattavo sul corridoio. [...] Se

non rientrava ancora voleva dire che la situazione era fuori controllo e allora con la preside lei parlava un pochino con lui e poi si tornava sull'argomento [...].

(P4B.270) Pensare adesso ai casi un pochino più pesanti per noi sono questa ragazzina di prima media che ha particolari problemi anche di autostima o comunque di disagio [...] abbiamo pensato con il neuropsichiatra di fare un percorso per vedere se abbiamo anche qualche risorsa in più per seguirla in modo più personalizzato.

I tre estratti riportati esemplificano quanto esposto sopra mostrando come sia genitori che docenti siano soliti, in situazioni di difficoltà, avvalersi dell'aiuto di altre figure educative, come nel primo *excerpt* la sorella maggiore e nel secondo la dirigente scolastica, facendole intervenire concretamente nell'azione educativa, oppure di figure professionali esterne spesso di ambito sanitario, come nell'ultimo lacerto di narrazione, che possano fornire spunti che consentano di pensare *ex novo* o adattare gli interventi educativi in modo tale da renderli il più possibile rispondenti ai bisogni del singolo in situazione di fragilità psico-emotiva.

3.6.8 Sollecitazione alla riflessione sulle conseguenze di un comportamento

Benché si tratti di un'azione implementata da alcuni degli adulti, quella qui descritta è l'etichetta con il minor numero di ricorrenze all'interno della categoria, con una frequenza totale di comparsa pari a 10. La finalità dell'adozione di una strategia di questo tipo è solitamente quella di portare il preadolescente ad una presa di consapevolezza circa le implicazioni e le ricadute, spesso negative, che il comportamento adottato può avere non solo su di sé e sulle persone vicine, ma anche sulla percezione che queste possono avere di lui.

(P6C.130) [...] attraverso l'analisi del comportamento si arriva sempre alla fine a dire "allora, ti rendi conto che questa reazione era eccessiva, ti rendi conto che per me è difficile spiegare agli altri se mi interrompi, ti rendi conto che hai mancato di rispetto ai tuoi compagni in questa maniera, ti rendi conto che questo è nocivo anche per te, per l'immagine che tu hai agli occhi della classe e ai miei occhi, che potresti valorizzare le tue qualità piuttosto che aggiungere una qualità negativa alla tua figura?"

(P9D.16) e dico “guarda reagendo così la gente ti vede in modo diverso, invece sei una ragazzina tranquilla che di solito è anche molto generosa e rischi di peggiorare la visione che gli altri hanno di te”.

È interessante osservare come negli interventi degli adulti finalizzati a una presa di consapevolezza delle conseguenze di un comportamento scorretto o inappropriato rispetto al contesto o alla situazione in cui esso viene agito, il focus venga posto sì sulle ragioni intrinseche che lo rendono tale o sulle ricadute che questo ha sulle persone vicine che ne sono testimoni o lo subiscono ma anche e in modo particolare sui risvolti nocivi che esso ha sull'immagine sociale del preadolescente.

Anche se la percezione che gli altri hanno di noi non è un fattore controllabile, essa non è influenzata unicamente dalle loro cornici interpretative ma anche dal nostro comportamento e dalle modalità relazionali che utilizziamo. L'immagine pubblica, con l'avvento dell'era digitale e dei social media ha acquisito sempre più centralità oltre ad essere un elemento importante in preadolescenza e adolescenza periodo nel quale l'accettazione e approvazione da parte del gruppo dei pari è fondamentale per il benessere psico-emotivo dei ragazzi. Non stupisce, quindi, che gli insegnanti facciano leva su questo aspetto nel far notare agli studenti i nodi problematici relativi al proprio modo di agire, come emerge dai frammenti presentati.

3.6.9 Supporto nell'individuazione delle cause di un comportamento/di un malessere

Attraverso il dialogo individualizzato, l'intervento dell'adulto si focalizza sul far emergere l'origine e le cause dell'emozione provata e del comportamento messo in atto.

(P3A.8) e una volta diciamo placato il momento diciamo il momento più clou cerco di capire se è una cosa che riguarda la sua sfera personale o una cosa che riguarda un evento che è successo in classe che ha creato questo forte disagio [...].

(P6C.24) Cioè di solito tendo a chiedere il perché, proprio, quindi “perché ti sei comportato così, è successo qualcosa? Ehm, hai dei problemi? C'è qualcosa in classe che non ti rende sereno? Cioè cerco di fare questo, di prenderli poi singolarmente e di discutere con loro [...].

Un aspetto interessante affiorante però solamente in 3 interviste effettuate con insegnanti consiste nel fatto che nell'indagare le potenziali cause scatenanti la reazione emotivo-comportamentale dell'alunno, i docenti mettono in discussione sé stessi, il proprio operato e il modo di relazionarsi con il singolo, chiedendo esplicitamente allo studente se fossero stati essi stessi a provocare, o a contribuire a provocare, la reazione in questione.

(P10D.64) gli chiedo o le chiedo "cosa è successo?" e "quale parola, che cosa ho detto, che cosa ho fatto per farti scoppiare in questo pianto?" ehm oppure "che cosa trovi particolarmente difficile in questo compito" oppure "come stai, è successo qualcosa?" ehm cioè cerchiamo di lavorare un po' sul motivo che ha scatenato questa cosa.

(P11D.48) e gli dico "ma cos'è successo? ma perché ti comporti così? [...] Perché a un certo punto esplodi? Sono io? Sono io, c'è qualcosa in me che ti fa scattare qualche meccanismo oppure sei stanco? Cerca di dirmi che cosa succede".

(P13M.2) [...] per caratteristica mia io sono abbastanza tranquillo e quindi tendo sempre a razionalizzare e avvicinarmi al ragazzo o alla ragazza per cercare di capire o dialogare e capire il perché di quel tipo di reazione, qual è la causa, se sono io il principale responsabile, se è un suo compagno, insomma cerco di trovare i motivi ehm, direi per caratteristica mia con una certa empatia.

Un atteggiamento come quello descritto negli estratti riportati sopra denota una sincera apertura relazionale da parte dell'adulto che, considerando sua responsabilità fondamentale l'aver cura degli aspetti relazionali e del benessere emotivo dall'alunno, si dimostra pronto a mettersi in gioco, a fornire spiegazioni circa il proprio agito qualora questo fosse mal interpretato e divenisse fonte di malessere per gli studenti, assumendo una postura connotata da umiltà e propensione, se necessario, alla rivalutazione e al cambiamento del proprio approccio educativo. La concretezza dello sforzo attuato nel tentare di capire che cosa abbia causato il malessere degli studenti è testimoniata proprio dalla postura relazionale appena descritta.

3.6.10 Presentazione/proposta di strategie e/o comportamenti alternativi

Dalle narrazioni analizzate emerge come insegnanti e genitori si trovino, talvolta, a fornire strategie alternative per la gestione delle emozioni e in particolare del

comportamento ad esse associato rispetto a quelle messe in atto dai propri studenti o dai propri figli. Tramite un confronto riflessivo volto a incentivare una presa di consapevolezza circa le proprie azioni e reazioni emotive, essi propongono ai ragazzi dei comportamenti alternativi rispetto a quelli critici o disfunzionali da loro messi in atto, indicando come sarebbe stato più adeguato, più conveniente o efficace comportarsi in una data circostanza, in un dato contesto e in base a un dato scopo.

La regolazione delle emozioni ha l'obiettivo di limitare o modulare l'impatto che queste hanno sul comportamento e, in generale, sull'esperienza. Come indica la letteratura, il ruolo di supporto degli adulti in questo senso è anche quello di mostrare e indicare a bambini e ragazzi le modalità più appropriate di espressione delle emozioni tramite il modellamento operato con il proprio comportamento e le istruzioni esplicite in merito. Il fine è quello di far sì che le risposte emotivo-comportamentali dei ragazzi siano il più possibile adattive rispetto alla circostanza nella quale si trovano e all'ambiente, consentendo loro, quindi, di mantenere uno stato generale di benessere nell'affrontare nel modo più efficace possibile le sfide tipiche del quotidiano (Aldao, 2013; Gross, 1999; Larsen & Prizmic, 2004).

Come mette in luce Denham (1998), ciascuna delle tre fasi dell'esperienza affettiva può richiedere un intervento di regolazione: sia la reazione emotiva, sia l'interpretazione o valutazione cognitiva, sia, infine, l'azione comportamentale che ne consegue. Per quanto concerne in particolare la regolazione di quest'ultima fase dell'esperienza affettiva, la presente etichetta raccoglie le azioni implementate da genitori e docenti con lo scopo di supportare i ragazzi nell'individuazione di strategie comportamentali efficaci da poter adottare in circostanze analoghe a quelle che hanno reso necessario il loro intervento. Si fa quindi riferimento all'espressione delle emozioni attraverso il comportamento, ovvero la parte maggiormente visibile dall'esterno dell'esperienza emotiva e dal forte impatto sul contesto e, naturalmente, sulle relazioni interpersonali che contribuiscono a plasmarlo.

(P11D.30) allora le ho detto [...] “quando ti viene un momento di rabbia così forte fermati. Non fare niente. Fermati, non fare niente, pensaci, conta fino a 10 e poi cerca di verbalizzare, di dire che sei arrabbiata, non devi mettere le mani addosso, perché è nel momento in cui scatta la violenza che tu passi dalla parte del torto, anche se lui ti ha offeso” [...]. (P11D.36) io le ho dato un consiglio, “verbalizza”. [...] Non devi né chiuderti perché se sei stato offeso, devi manifestare la tua - il tuo dolore, il tuo dispiacere, né fare finta di niente, oppure ancora peggio rispondere male. Devi manifestare prima di tutto il tuo

malessere [...] e questo so che è difficilissimo in questa età in particolare però il mio messaggio è quello, “verbalizza il tuo dispiacere, verbalizza il tuo dolore, verbalizza il fatto di essere offeso” [...].

(G14H.10) e quindi poi la soluzione che ci è venuta fuori è che siccome mio figlio fa fatica a parlare, cioè è abbastanza introverso, gli ho detto “bene, adesso scriviamo una lettera alla tua professoressa”. “Come una lettera? Nessuno scrive una lettera alla professoressa”. “Certo, ma se non le vuoi parlare che cosa ci rimane per spiegare il tuo punto di vista?”. Allora con grande fatica, pensa, ci abbiamo impiegato due pomeriggi per scrivere questa lettera che è stata scritta a mano e consegnata la professoressa che però ha molto apprezzato questa cosa infatti poi il tutto si è risolto.

In particolare, gli *excerpt* qui presentati descrivono azioni degli adulti finalizzate all’incoraggiamento e al sostegno dei preadolescenti nell’espressione del proprio mondo interiore. In entrambi i casi ai ragazzi viene proposta quale controparte alla chiusura o all’adozione di comportamenti disfunzionali emergenti da una condizione di sofferenza emotiva, l’adozione di un approccio comunicativo caratterizzato da assertività, volto a far comprendere il proprio stato d’animo sia ai pari, come nel primo estratto, in momenti di criticità concernenti le dinamiche relazionali tra loro intercorrenti, sia agli adulti di riferimento, come nel secondo frammento, in presenza di incomprensioni riguardanti l’interpretazione del comportamento agito da parte del ragazzo. Il tutto passa attraverso il riconoscimento dell’importanza del vissuto emotivo degli studenti o dei figli, riconoscimento che nell’esortazione all’espressione di sé si trasforma nei ragazzi in consapevolezza non solo di quanto provato ma anche della necessità che esso venga portato alla luce ed esplicitato per il proprio benessere e per la tutela dei legami con le persone vicine, siano essi adulti o pari.

3.6.11 Valorizzazione del momento/episodio critico come spunto di riflessione

Accade di frequente – in particolare da parte dei docenti, stando a quanto emerso dalle interviste – che l’adulto faccia dell’episodio critico verificatosi o della reazione manifestata dal preadolescente, un momento dalla valenza educativa non rivolto sempre unicamente al singolo ragazzo ma, talvolta, anche ai compagni. Partendo proprio da quanto accaduto, genitori e insegnanti attuano interventi volti ad accompagnare il singolo in una riflessione incentrata su quanto successo e finalizzata

alla presa di consapevolezza della reazione avuta. Quest'ultima viene talvolta utilizzata quale *input* per affrontare tematiche analoghe – spesso relative al rapporto con i pari – e nella riflessione viene spesso coinvolta l'intera classe, come accennato in apertura al paragrafo.

Si tratta di interventi non sempre strutturati e non pre-programmati in quanto scaturenti da fatti contingenti ma, proprio per questa ragione, essi hanno la caratteristica di essere rispondenti alle esigenze del contesto in quanto strettamente connessi a una particolare problematica manifestata dai ragazzi. Questa viene quindi ripresa in un'ottica valorizzante, finalizzata, molte volte implicitamente, a sostenere nei ragazzi lo sviluppo di competenze socio-emotive, quali ad esempio la capacità di provare empatia; la consapevolezza di sé e degli altri; la gestione di dinamiche relazionali, etc. In molti casi la materia di insegnamento può costituire il veicolo attraverso il quale attuare l'intervento educativo, proponendo quindi interventi di educazione socio-emotiva secondo una modalità *embedded*, cioè integrata nelle stesse discipline curriculari e promossa nell'interazione e nelle pratiche quotidiane tra docenti e alunni, come vogliono le linee guida presenti nei principali *framework* e illustrati nel primo capitolo (Agliati et al., 2020; Antognazza, 2017; Cefai et al., 2018).

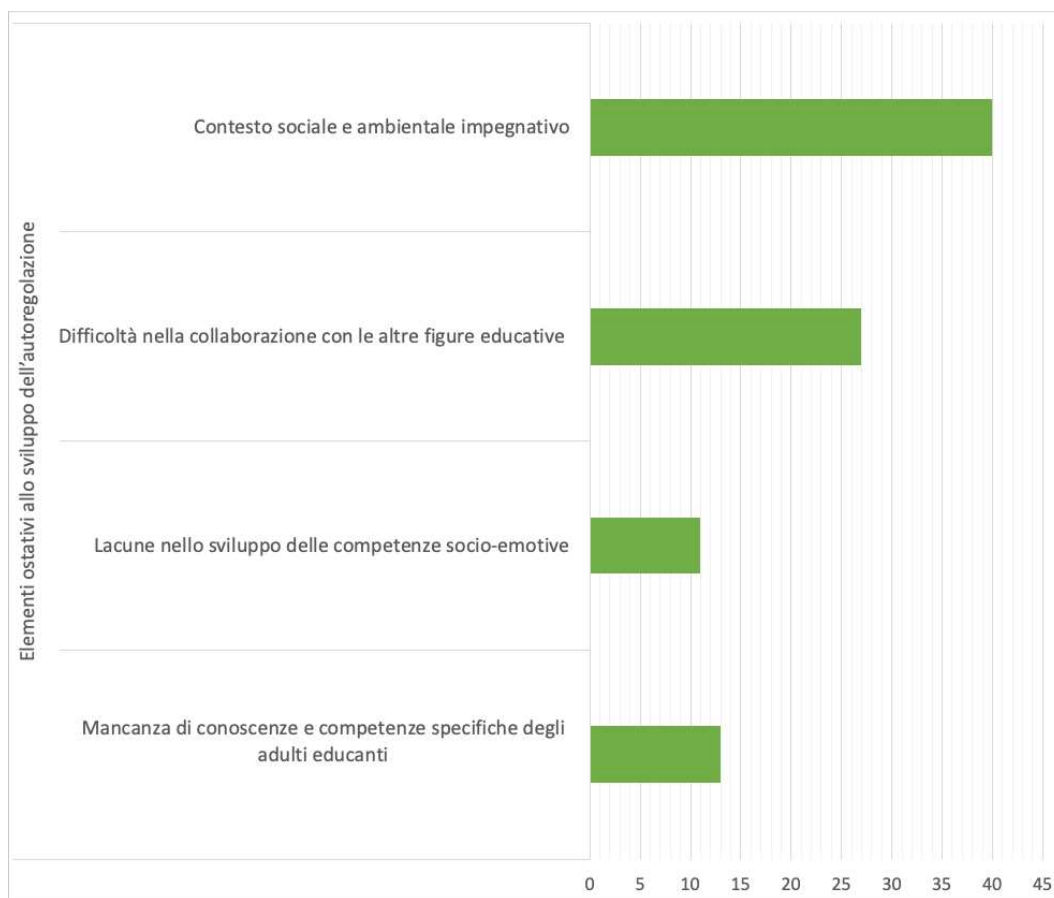
(P7C.10) [...] il ragazzo coinvolto, non deve mai sentirsi, come dire, lui al centro di criticismo da parte di tutti. Si può magari in un secondo momento, con, non so, un gioco linguistico o qualcos'altro, far riaffiorare il tema e parlarne assieme. Rendere consapevoli tutti che quel tipo di comportamento in gruppo non va fatto [...].

(P12M.8) [...] alle volte poi i ragazzi si stupiscono se tu dici ehm "beh ti sei comportato così [...] però vediamo invece di, come dire, mettere a frutto questo comportamento che può avere comunque una valenza positiva, no? anche se è oppositivo eccetera" (P12M.48) [...] allora poi ho parlato un po' con lui gli ho detto "senti, tu hai reagito così però di questa cosa si può un attimo parlare perché questa cosa probabilmente sono tanti a non saperla fare quindi possiamo discuterne anche con i compagni anche no? Sul come reagire di fronte alla difficoltà" e siccome poi lui ha accettato e allora poi si è aperto un dibattito su come reagire di fronte alle difficoltà. C'è chi si arrabbia e sbatte la porta, c'è chi si chiude a muro, c'è chi ci prova, c'è chi si arrende, c'è chi tiene duro. E mi ricordo che era nata anche una cosa interessante, no? E far capire a lui che tutti siamo in difficoltà perché chiaramente ecco una cosa che faccio anche di solito- perché vedo che questo cattura sempre molto l'attenzione e mettersi in gioco dire "io mi sono trovata in difficoltà e ho fatto così", no? [...]

Negli estratti riportati si riconoscono le caratteristiche dell'etichetta sopra descritte: gli interventi nascono spesso sul momento da spunti derivanti da avvenimenti legati alle dinamiche che caratterizzano la quotidianità e non sono, pertanto, pre-strutturati.

Come si può notare, i compagni dei ragazzi coinvolti direttamente nell'episodio critico non sono considerati meri spettatori di ciò che accade ma vi è consapevolezza da parte dei docenti intervistati che l'avvenimento che interessa un alunno ma che si verifica alla presenza degli altri pari ha un impatto anche su di loro. L'insegnante, in molti casi, avverte la necessità e la responsabilità di allargare a tutti la riflessione e il confronto circa quanto si è verificato e i comportamenti agiti e di non occuparsi esclusivamente del singolo, rendendo quindi ciò che potrebbe restare un mero fatto facente parte della quotidianità scolastica un episodio didascalico per la classe.

3.7 Elementi ostativi allo sviluppo dell'autoregolazione



La presente categoria comprende gli aspetti identificati come problematici dai partecipanti. Questi concernono elementi sia relazionali che contestuali che fungono da ostacolo agli adulti sia nello svolgere i compiti educativi connessi al proprio ruolo, sia nell'implementazione delle pratiche educative volte a supportare lo sviluppo di competenze socio-emotive nei preadolescenti. Allo stesso tempo, come verrà posto in luce, alcuni aspetti delle etichette comprese all'interno di questa categoria, nell'evidenziare gli elementi di criticità indicano allo stesso tempo le ragioni per cui si rende necessario un investimento concreto nello sviluppo delle competenze socio-emotive non solo nei ragazzi, ma anche negli adulti educanti, che spesso si trovano sprovvisti degli strumenti e delle risorse, sia personali che contestuali, atte a sostenere figli e studenti nei processi formativi finalizzati a tale obiettivo.

Questa categoria è, a mio avviso, di importanza cruciale poiché offre uno spaccato su quelli che sono i possibili ambiti di intervento per chi si occupa di educazione e di

formazione. Vengono identificati spazi di azione che emergono dalle voci dei partecipanti, ovvero da chi quotidianamente vive i contesti e le relazioni educative, in modo induttivo, attraverso la narrazione di situazioni esperienziali. L'identificazione dei bisogni, avvenuta in modo spontaneo, addirittura senza che ai partecipanti venissero rivolte domande in merito, potrebbe rivelarsi, appunto, un punto di partenza per la costruzione di interventi formativi non calati dall'altro ma cuciti sulle necessità reali avvertite da chi abita la dimensione educativa.

3.7.1 Contesto sociale e ambientale impegnativo

Questa etichetta riunisce le considerazioni riportate dai partecipanti inerenti elementi di difficoltà appartenenti a varie sfere contestuali (es. contesto lavorativo, familiare, geografico, sociale) che influenzano negativamente le pratiche educative degli adulti e, in generale, il comportamento dei ragazzi.

È possibile scorgere in molti degli *excerpts* uno sfondo comune, ovvero la mancanza di tempo da parte degli adulti da dedicare alla relazione con i ragazzi e al prendersi cura del loro vissuto emotivo. La ragione sembrerebbe imputabile ai ritmi di lavoro intensi e stressanti ai quali sono sottoposti sia i docenti al mattino in aula, sia la maggior parte dei genitori nell'arco della giornata comprese le ore pomeridiane, quando i loro figli sono liberi dalla frequenza scolastica e si trovano di conseguenza, secondo gli intervistati, spesso soli davanti a degli schermi. Anche i ritmi di vita dei ragazzi e le molte attività extrascolastiche che li tengono impegnati sembrano ridurre il tempo da poter dedicare alla pratica riflessiva e alla conoscenza di sé, che deve essere promossa dalle figure adulte di riferimento.

(P1A.223) [...] i genitori non conoscono neanche i propri figli. [...] con tutto quello che c'è oggi, questa frenesia, cose da fare [...] ci vorrebbe anche un pochino di tempo per, come dire, concentrarsi su sé stessi, su quello che questi ragazzi hanno dentro e il compito del genitore è proprio questo, anche da parte loro far venir fuori questa parte o renderli almeno consapevoli che hanno questa parte emotiva all'interno e che anche la parte emotiva va gestita, va regolata [...].

(P9D.120) [...] [i genitori] hanno difficoltà nella guida educativa, posso dirla così? Nel senso che è difficile trovare il tempo per mettersi accanto a un figlio che cresce. [...] lo vedo, è difficile, cioè siamo

h24 al lavoro, siamo presi da 3000 cose, vorremmo lo spazio per noi come tutti, abbiamo delle difficoltà relazionali anche noi evidenti, e questi ragazzini spesso si trovano crescere da soli. [...].

(P19Q.64) [...] ci sono situazioni, voglio essere realista, dove non hai il tempo per gestire queste situazioni. [...] per come sono organizzate le cattedre e la scuola, il docente non ha proprio le capacità e la possibilità temporale di farlo. Servirebbe avere meno ore di lezione e più ore a disposizione per i rapporti personali con i ragazzi [...].

(P11D.2) [...] io insegno tecnologia in una scuola media ed è una disciplina alla quale sono dedicate soltanto due ore in settimana [...] questa premessa secondo me è importante perché io vedo gli alunni delle mie classi due ore in settimana, quindi una volta in settimana e basta. Quindi quando ci sono reazioni emotive esagerate, non ho, diciamo, il tempo per potermi dedicare come vorrei sempre ad accogliere questa reazione emotiva.

Come accennato sopra, gli estratti qui presentati sono accomunati dalla mancanza di tempo riscontrata dagli adulti da poter dedicare alla relazione educativa e alla vita emotiva dei figli o degli studenti dovuta al modo in cui si configurano i tempi lavorativi.

Nei primi due *excerpt* viene sottolineato il fatto che in molti casi i genitori sono costretti a dedicare la maggior parte della giornata alla propria occupazione, mentre negli ultimi due gli insegnanti intervistati vedono il tempo da poter impiegare nell'azione educativa subordinato alla quantità di ore da poter trascorrere con gli alunni. In tutti i casi viene messo in evidenza come il dedicarsi alla vita emotiva dei ragazzi e al supportare in loro lo sviluppo di competenze socio-emotive siano attività necessariamente intrecciate con la possibilità di disporre di tempi dilatati e lenti che favoriscano la conoscenza reciproca e predispongano le condizioni necessarie a mettersi in ascolto di sé stessi e dell'altro, aspetti che a loro volta condizionano fortemente (anche se non determinano fino in fondo) la qualità della relazione educativa.

I genitori sembrano riscontrare nei docenti una maggior preoccupazione per il completamento del programma didattico entro il tempo prestabilito rispetto a un'attenzione alla formazione globale degli alunni anche dal punto di vista delle competenze socio-emotive che, però, stando alle dichiarazioni dei professori, come già accennato, non sembrano rientrare nemmeno tra gli obiettivi prioritari dei genitori rispetto all'educazione dei ragazzi, come sembra suggerire il lacerto di narrazione che segue:

(G20L.50) [...] c'è poco spazio per quello che è l'aspetto emotivo dei ragazzi nella vita quotidiana della scuola [...] a livello di pratica quotidiana dei docenti io trovo che la centratura comunque della scuola secondaria di primo grado sia la didattica e non i vissuti dei ragazzi. E anche fanno fatica i nostri figli, almeno mia figlia, a trovare spazio per chiedere delle cose ai professori [...] vengono spesso bloccati se c'è una domanda "no aspetta, in un altro momento che adesso devo far lezione" cioè, c'è poco di questo.

Inoltre, viene identificato come problematico da parte dei professori anche l'atteggiamento eccessivamente presente e carico di aspettative, talvolta percepite dai docenti come esagerate se non irrealizzabili, da parte dei genitori nei confronti dei figli, che spesso si trovano a sperimentare vissuti di ansia legati al rendimento scolastico, aspetto tenuto in gran conto da parte delle famiglie.

(P20R.164) [...] se il ragazzino ehm viene inserito in un contesto di forte ehm ambizione familiare [...] molte volte veramente ci si accorge che il ragazzino serve per dare lustro alla famiglia e non è lui, ma sono i suoi voti, del ragazzino interessano i voti, interessano, il ragazzino entra in agitazione perché a volte non riesce, non si sente adeguato alle aspettative che qualcuno ha costruito attorno a lui e [...] facilmente manda in crisi il ragazzino che si accorge di non arrivare a quei risultati e allora ritiene che tutto sia dovuto a una sua colpa [...] "Perché sbaglio io? Ho tutto, tutto quanto, ho la mia stanza, ho il mio tempo, ho tutto quello che mi serve ma non riesco". (P20R.182) se il ragazzino comincia a sentire attorno a sé delle aspettative troppo elevate o inadeguate, inadeguate alle sue capacità es. mi chiedono di saltare 1 m ma io arrivo a 80 cm, eh, non è colpa mia se non arriva al metro. E il genitore deve essere corretto nel capire se effettivamente il ragazzino ha certi risultati per scarso impegno o perché non ce la fa, deve essere molto attento e chiedere subito ai docenti e cercare di capire da subito se effettivamente c'è qualche difficoltà o quali possono essere i motivi ma mai creare la miccia per l'agitazione, per l'ansia [...].

(P10D.70) [...] ho il ragazzino che ha sempre preso ottimo nella sua vita e il voto più basso è stato distinto e continua ad essere agitato per quanto riguarda la bontà del suo compito, la bontà del suo tema, l'essere all'altezza della situazione, ecco. E lì l'atteggiamento dei genitori ha quasi un riscontro di un'ansia che è non dico trasmessa, però condivisa, perché abbiamo uno dei due genitori soprattutto che è sempre molto presente, controlla se sono arrivate le comunicazioni addirittura, non solo i voti eccetera, se sono stati fatti errori su qualsiasi cosa, sul calcolo del punteggio del voto, eccetera. [...] lì ad esempio è una famiglia sulla quale bisogna agire dicendo "lasciatelo, mollatelo, cercate di non appesantirgli un qualcosa che sente già pesante di suo" [...].

Un contesto sociale difficile può anche essere uno all'apparenza perfetto, con famiglie "di successo" che hanno messo a disposizione dei figli possibilità formative

di qualità e che appaiono attenti al loro percorso scolastico. È nel momento in cui l'attenzione diventa controllo e le aspettative sui figli eccessive, non commisurate alle loro effettive capacità e potenzialità, e accompagnate da una mancanza di consapevolezza degli effetti che la propria ambizione ha sul loro benessere psico-emotivo che si determina una sofferenza reale nei preadolescenti nel vivere le occasioni di apprendimento. In questi casi si rende necessario un intervento da parte degli insegnanti volto a cercare di far leggere sotto un'altra luce le dinamiche relazionali che concernono il rapporto dei genitori con la vita scolastica ed emotiva dei figli, affinché questi prendano coscienza di come poter supportare nel modo più adeguato i ragazzi anziché esacerbare eventuali ansie e preoccupazioni relative al rendimento scolastico in essi già presenti.

Dall'analisi della presente etichetta, ovvero dagli aspetti di questa già presi in esame e in particolare da quelli che saranno descritti a breve, è possibile notare come nello studio della pratiche educative risulti necessario assumere una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) che apra lo sguardo, allargando il campo visivo a quegli elementi contestuali che, seppur non immediatamente ed esplicitamente palesi nel qui ed ora della relazione educativa tra adulto educante e preadolescente, intervengono in modo chiaro nel plasmarne i contorni, definirne le caratteristiche e determinare i tempi e i modi del suo sviluppo. Come già affrontato nel secondo capitolo, l'ambiente ecologico, così come descritto da Bronfenbrenner, è costituito da una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra che si dilata oltre alla situazione ambientale immediata, includendo come elementi costitutivi di questa le interazioni e le relazioni tra le varie situazioni ambientali e le influenze esterne che hanno ricadute dirette su queste. Il microsistema, ovvero il primo livello, quello delle relazioni interpersonali dirette, ha al suo centro l'individuo in via di sviluppo, e su di esso influiscono gli altri livelli dell'ambiente ecologico descritti dall'autore, in ordine: il mesosistema, relativo alle relazioni reciproche tra due o più situazioni ambientali, ad esempio, la relazione scuola-famiglia; l'esosistema, al quale il preadolescente non partecipa direttamente ma che ha ricadute significative anche se indirette sul suo sviluppo, come ad esempio l'ambiente lavorativo dei genitori che influenza di conseguenza i loro ritmi di vita, il loro benessere psico-fisico, il tempo da poter dedicare alla famiglia e alla cura dei figli e così via; e infine il macrosistema, costituito dai valori e dalle dinamiche culturali che permeano la società di appartenenza degli

individui e che si riflettono in tutti gli altri livelli dell'ambiente ecologico, finanche la postura educativa degli adulti nei confronti degli individui in crescita [ad es. impostazione capitalistica della società che “organizza il vivere umano sulla base dei ritmi di produzione” (Dusi, 2011, p. 50), individualismo etc.].

Le narrazioni dei partecipanti riunite sotto la presente etichetta consentono di delineare in chiave ecologica ciò che interviene sul piano micro nella relazione educativa con i preadolescenti, esplicitando il punto di vista degli adulti educanti sugli elementi di criticità o problematicità legati al contesto di appartenenza, anche dal punto di vista geografico e sociale, come si vedrà a breve.

La mancanza di tempo da dedicare ai ragazzi da parte delle famiglie a causa degli impegni lavorativi e la conseguente solitudine di questi, vengono riscontrate in particolare dagli insegnanti e da uno dei genitori intervistati provenienti da zone di montagna lontane dal capoluogo di provincia. Si tratta di aree dedite al turismo che vedono la maggioranza dei residenti impegnati in attività stagionali. In queste aree geografiche, inoltre, la solitudine dei ragazzi viene imputata anche alle caratteristiche del territorio, composto in parte da frazioni e villaggi di poche anime e da abitazioni situate lontano dai centri abitati. In tali contesti, spesso, la frequenza scolastica è l'unica occasione di socializzazione per molti ragazzi.

La configurazione territoriale rende rare per chi abita nelle zone più isolate le opportunità di sviluppare competenze relazionali attraverso il confronto con i pari, con ricadute negative sul comportamento e sul modo di esprimere le emozioni. Uno degli aspetti più interessanti, infatti, è dato proprio dalle osservazioni fatte da uno dei docenti (P13M) circa il modo in cui il contesto geografico e sociale di appartenenza incide sulla vita emotiva individuale, tanto da fargli riconoscere nei ragazzi “montanari”, come definiti dal partecipante, caratteristiche specifiche. Desidero sottolineare come nella letteratura non mi sia stato possibile ravvisare alcun riscontro in merito a questo aspetto specifico, ovvero su come i contesti geografico-sociali (come ad esempio quello di un piccolo paese di una remota area di montagna) possano incidere sulle modalità di gestione ed espressione delle emozioni, nonché sul comportamento individuale ad esse connesso, come invece il partecipante menzionato sottolinea. Questi aspetti necessitano però di essere approfonditi, anche a livello locale, non solo perché costituiscono un'interessante pista di ricerca ma perché sono soprattutto in grado di far emergere elementi che risulterebbero centrali nel favorire un'aderenza

degli interventi educativi e formativi ai bisogni della realtà nella quale vengono implementati e un impiego di modalità di attuazione appropriate al contesto socio-culturale ivi presente.

È d'obbligo, a questo punto, aprire una parentesi effettuando una precisazione circa la scelta di non rendere note le località di provenienza dei partecipanti, nonché quelle di collocazione dell'istituto scolastico di riferimento. Tale decisione è stata presa con la volontà di tutelare quanto più possibile la privacy dei partecipanti come assicurato loro sia verbalmente che in forma scritta tramite il modulo di consenso informato. In molte delle località distanti dal capoluogo di provincia è presente un unico istituto scolastico e in molte delle interviste viene dichiarato dai partecipanti stessi, ad esempio, la materia di insegnamento e ciò renderebbe senza dubbio riconoscibile l'identità del parlante. Faccio un esempio concreto relativo ai colloqui svolti: si pensi a una scuola secondaria di primo grado che si trova ad essere l'unica per il paese o la zona di riferimento in cui presta servizio un unico docente per l'insegnamento di ogni materia e che, nell'intervista, ha dichiarato apertamente quale materia insegna. A quel punto non vi sarebbero dubbi su chi potrebbe essere la persona intervistata. La stessa cosa vale per docenti di altre materie che svolgono il proprio incarico in scuole di paese: se anche vi sono due docenti a suddividersi le ore di insegnamento di quella materia in modo da coprire tutte le classi dell'istituto, leggendo l'intervista sarebbe possibile cogliere l'identità del parlante anche solo dal suo modo di interloquire o dagli esempi concreti di vita riportati nel corso del colloquio.

Torniamo però ora all'etichetta in questione. Riporto di seguito alcuni *excerpts* significativi che rendono conto di quanto espresso in queste pagine circa l'impatto che ha l'ambiente ecologico, in particolare quello afferente a realtà di montagna lontane dal capoluogo di provincia e dedite al turismo stagionale, sulle pratiche e sulle relazioni educative, così come sulla vita emotiva dei singoli ragazzi.

Gli estratti presentati sono piuttosto lunghi ma ho deciso di dedicarvi spazio perché espongono un'analisi del contesto geografico e sociale da parte delle stesse persone che lo vivono che è stata possibile ravvisare solamente nei casi riportati. È interessante notare come si delinei in modo esplicito la connessione tra i vari livelli dell'ambiente ecologico e le ricadute che essi hanno sulla dimensione micro della relazione diretta tra genitori e figli.

(P12M.12) [...] io abito in una zona turistica e, per esempio, qua [...] spesso i bambini sono lasciati da soli perché i genitori fanno queste famose stagioni che li assorbono tantissimo. [...] e questo poi purtroppo a scuola lo vediamo, nel rendimento scolastico insomma un po' difficile, ma anche in comportamenti inadeguati [...] (P12M.160) [...] con i genitori facciamo tanta, tanta e tantissima fatica [...] io ti parlo di una zona come ti dicevo prima, particolare, per cui in un paese di montagna dove, ehm, il livello culturale è medio basso [...] e dove quasi tutti lavorano nel turismo [...] dove lavorano full time cioè d'inverno praticamente i genitori spariscono e questi ragazzi noi sappiamo che sono soli a casa. Di contro, purtroppo, [...] per questo livello medio basso culturale [...] non c'è nessuna consapevolezza della gravità di lasciare i ragazzi da soli a 11 anni, no? [...] io ti porto un'esperienza qua locale, capisci? Non è che sia così ovunque, comunque qua c'è questa idea che i ragazzi devono essere indipendenti, autonomi da piccolissimi. [...] È vero che un bambino e un ragazzino deve diventare autonomo però ha i suoi tempi e questi ragazzi lasciati da soli secondo me in realtà sono quelli che proprio hanno un sacco di problemi perché questa libertà e questa solitudine e questa autonomia in realtà non la sanno gestire, sono smarriti, non sanno da che parte cominciare.

(P13M.52) Credo che questi ragazzini siano come una pentola a pressione, no? [...] i nostri "montanari" se esplodono vuol dire che dietro c'è un bel po' di tempo e un bel po' di sofferenza [...] tengono molto dentro. Se esplodono vuol dire che veramente c'è [...] un lavoro continuo dentro che ha portato a quella sofferenza, con l'esplosione che può essere con le parole con gli altri, con i gesti, eccetera, insomma. Io direi che in generale i ragazzini di montagna tengono [...] abbastanza dentro, sì, la loro emotività. Non sono immediati come un cittadino in cui- sono un po' più aperti, tra virgolette. [...] Ma penso sia una questione culturale della gente di montagna o delle scuole dove ho insegnato io che sono in valli chiuse e con poca gente quindi le relazioni avvengono a scuola per lo più e quindi in quell'ambito lì si aprono anche un po' di più, penso. [...] adesso la nostra è una valle relativamente turistica, ma ho insegnato anche in una valle qui a fianco per tanti anni che è una valle piccolina fatta di tanti piccoli paesini, frazioni che convergono in un'unica scuola media. E da paesini che possono avere 400 abitanti, alla frazione che ne ha 50 abitanti e allora capisci che in una scuola media magari di classi da 15 o 16, 20 massimo, arrivano dei ragazzini che all'esterno della scuola sono da soli nei pomeriggi, eccetera, perché non hanno la possibilità di interagire con altri. Perché la loro frazione è distante 8 km, perché [...] relazioni di gioco eccetera non ce le hanno, no? E quindi lo star da soli o il vivere in certi tipi di ambienti, ehm, quindi è una forma mentis dovuta anche all'ambiente, all'ambiente geografico e anche in parte culturale, in gran parte culturale. Io avevo dei ragazzini fino all'anno scorso, due o tre che stavano rispetto alla scuola a 20 km [...] in una parte di valle dove ci volevano 10 minuti a piedi per arrivare alla strada. Alla strada dove passa la corriera. E quindi quando loro sono lì, capisci che sono loro e basta. Capisci che c'è una realtà di cui parlo veramente estrema, però esiste, esiste. [...] l'aspetto relazionale è diverso, è diverso. Questo è il caso un po' più eclatante ma anche nel mio paese in cui siamo in 600 [...] le relazioni

sono relative, nel senso che sono pochi [...] si trovano molto giocare ma sono sempre i soliti 5 e quindi è diverso rispetto alla città in cui si incontrano- poi oddio magari non so perché in città sono rinchiusi in casa e qui giocano a calcio in piazza tutto il giorno. Qui il problema non è lo spazio per giocare ma eventualmente il numero delle relazioni. [...] hai meno possibilità di trovare dialoghi, spunti e quant'altro. [...] la scuola qui sarà sui 200 ragazzi delle medie, allora capisci che lì le relazioni un po' aumentano, le amicizie, tutto nasce nella scuola [...] la scuola, per questi ragazzini è importante. Molto importante. [...] I "montanari", è anche da sempre, credo siano un po' chiusi, un po' orsi, un po' chiusi e quindi le emozioni, la richiesta di aiuto mhm è abbastanza bloccata, limitata ehm, se succede qualcosa bisogna avere la capacità da parte degli insegnanti, di un adulto, di un adulto significativo anche nella scuola di cogliere che qualcosa non sta andando, o che qualcosa sta andando bene oppure cogliere dei particolari che qualcosa non va. [...] Ehm la cultura di montagna soprattutto dalle nostre parti è basata molto anche sul lavoro, sull'individualismo, perché si è pochi bisogna un po' arrangiarsi, no? E se tu ti arrangi sei bravo perché sei autonomo, sei indipendente [...]. (P13M.148) molti genitori un po' "montanari" le emozioni le mettono proprio sotto il cuscino per nasconderle (ride) nei confronti di certi ragazzini. Quello che dicevo prima, un bacio o un abbraccio, un genitore che bacia e che abbraccia un ragazzino, suo figlio, è fondamentale almeno quando sono piccoli, magari a quell'età adesso non so, però da piccoli invece qualche volta da noi, sai, in molte famiglie non si devono fare, sono cose "da femminuccia", insomma, non so come dirti, non è da adulti o non è da veri uomini con la U maiuscola, non so come spiegarti insomma. Ecco, così, sarebbe fondamentale invece avere una cultura delle emozioni tutte, sapere come gestire quelle negative e come esprimere quelle positive, quelle belle, e come saperle dare, come saperle donare, non so, darle gli altri insomma ecco.

(G26S.144) [...] loro il papà lo vedono pochissimo perché è sempre al lavoro e non c'è mai. [...] Durante l'inverno [...] ci resta veramente poco tempo, io ho poco tempo anche per loro. Loro mi vedono, ma io per loro non ci sono, cioè, ci sono molto poco [...]. Magari mi parlano e io non ho neanche il tempo perché mentre mi parlano io ho da fare o da pensare, tanto che mio figlio mi dice ogni tanto "mamma ma perché non ti prendi un po' di tempo e mi ascolti?". Cioè, è brutto da dire ma il lavoro ci impegna gran parte della giornata perché siamo impegnati tutto il giorno e con gli ospiti in casa¹³, quando ho la gente che mi chiama non posso dar retta a lui [...] di tempo di svago, di cose nostre proprio, ce n'è ben poco. [...] ci restano pochissimi momenti da condividere serenamente. [...] per me, ripeto, un "buono" perché non te ne è fregato niente di aprire quel libro [...] a me mi fa arrabbiare in un modo terribile. [...] non è che ne faccio una tragedia ma, ehm, per me è importantissimo, punto, che loro facciano tutto loro possibile.

¹³ Ndr: La partecipante gestisce un albergo.

E quando non lo fanno mi arrabbio perché io per loro non faccio solo il minimo, faccio tutto il mio possibile e loro devono fare altrettanto, ecco questo diciamo che è il mio motto (ride) un po' esagerato (ride).

Come accennato precedentemente, gli *excerpt* riportano esempi relativi a zone di montagna lontane dal capoluogo di provincia e dedite al turismo. Le narrazioni riportano sia la visione di due insegnanti che quella di un genitore e sono accomunate dal configurarsi dell'attività lavorativa nel turismo dei padri e delle madri come totalizzante, un ambito di vita che fagocita tutti gli altri, compreso il tempo da dedicare ai figli e il prendersi cura dei loro bisogni relazionali ed emotivi. Sovente i ragazzi sono, di conseguenza, lasciati soli e ciò che viene evidenziato in particolare dai docenti è una mancanza di consapevolezza – quantomeno apparente – delle conseguenze che può comportare il non avere a disposizione da parte di bambini e ragazzi delle figure genitoriali che li seguano adeguatamente nel percorso di crescita offrendo loro un supporto sicuro. Questa mancata presa di coscienza è imputata dai partecipanti sia a un'assiologia di riferimento locale imperniata sull'individualismo e sull'autonomia in tutto e per tutto sia a uno scarso livello culturale delle figure parentali. Nell'ultimo esempio, poi, si può osservare come la dedizione totale al lavoro che la partecipante ha e che è costretta ad avere per la natura dell'occupazione che svolge presenti delle ricadute dirette sul modo di approcciarsi ai figli che devono dimostrare in modo analogo diligenza e impegno nelle attività scolastiche. In particolare, la solitudine vissuta dai ragazzi emergente da tutte e tre le narrazioni, qui si può leggere nelle parole del figlio che esprimono un profondo bisogno di connessione: “mamma, ma perché non ti prendi un po' di tempo e mi ascolti?”.

In una delle narrazioni (P13M) si accenna anche a una *forma mentis* che contesti geografici e sociali peculiari come quelli descritti portano a sviluppare: essa si traduce in un modo di vivere le relazioni e le emozioni in modo differente rispetto ad altri luoghi quali le realtà cittadine considerate più “aperte” e con una disponibilità e variegatura relazionale non riscontrabile in zone di montagna come quelle descritte. A tal proposito, viene rilevato dagli intervistati come in contesti che offrono scarse opportunità relazionali tra pari, la scuola assuma un ruolo centrale nell'offrire la possibilità di creare relazioni, di ricevere spunti per la riflessione e opportunità per la condivisione della propria esperienza.

Infine, dei “montanari” viene offerto una sorta di identikit emotivo, riconoscendo loro modalità espressive e di gestione delle emozioni particolari derivanti anche da

quello che è l'approccio genitoriale alla sfera affettiva tendenzialmente riscontrabile nel contesto delineato negli *excerpt*. Le figure parentali sembrano poco inclini al riconoscimento e all'espressione delle proprie emozioni nel dialogo con i figli e nell'utilizzare gesti fisici di affetto nei confronti di questi. Ne consegue un mancato apprendimento ad esternare le proprie emozioni in maniera adeguata da parte dei ragazzi che tendono a tenerle nascoste fino a quando l'intensità di queste è tale da tradursi in comportamenti magari inappropriati. In un siffatto contesto relazionale diviene ancora più centrale il ruolo educativo rivestito dai docenti quali figure educative adulte di riferimento e la loro capacità di saper cogliere il loro eventuale malessere nei non detti.

3.7.2 Difficoltà nella collaborazione con le altre figure educative

Questa etichetta raccoglie le parti di narrazione in cui i partecipanti fanno riferimento alle difficoltà di collaborazione e alla mancanza di supporto reciproco con le altre figure educative. Nella maggioranza dei casi vengono riportati episodi o riflessioni inerenti alle problematiche riscontrate nella relazione tra insegnanti e genitori, in solo due casi viene fatto cenno rispettivamente anche a quella con altri membri del personale scolastico o, da parte di genitori, con l'altra figura genitoriale.

Gli ostacoli riscontrati dai docenti nella relazione con le famiglie degli alunni hanno a che vedere con l'atteggiamento tenuto dai genitori che, secondo la loro opinione, si trovano a delegare i propri compiti educativi all'istituzione scolastica. Gli insegnanti, inoltre, imputano ai padri e alle madri una tendenza generale a difendere in modo aprioristico i propri figli invece di aprirsi al dialogo con i professori circa eventuali problematiche rilevate nel comportamento dei ragazzi, nei confronti dei quali si dimostrano, appunto, iperprotettivi come suggerisce anche la letteratura (Cardinali & Migliorini, 2013). In tal modo i ragazzi non vengono educati all'assunzione delle proprie responsabilità e perdono l'occasione di fermarsi a riflettere, di prendere consapevolezza dei propri stati emotivi e di analizzare le origini e le conseguenze dei propri comportamenti. Come già accennato nel secondo capitolo, l'indagine nazionale IARD del 2010 (Fiore, 2010), l'atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola sembra essere ambivalente, tendenzialmente caratterizzato o da eccessiva intrusività o da disinteresse, e di ciò viene trovato riscontro in quanto messo in luce dai docenti

intervistati. In rari casi invece, sono stati narrati episodi in cui in seguito o durante i colloqui con i genitori circa l'andamento degli alunni, gli insegnanti sono testimoni di reazioni forti di questi ultimi nei confronti dei propri figli, spesso per ragioni legate unicamente al rendimento scolastico. In generale i docenti esprimono alcune riserve circa il concepire i genitori come validi alleati nell'educazione dei ragazzi poiché, ai loro occhi, essi risultano il più delle volte attenti primariamente, se non unicamente, alla valutazione del profitto più che agli aspetti educativi inerenti all'esperienza scolastica dai figli che si trova così ad essere ridotta ad un percorso di mero insegnamento e apprendimento di nozioni.

(P9D.64) [...] i genitori sono andati dalla dirigente chiedendo se quello che stavamo facendo non era un'ingerenza perché i ragazzi erano molto bravi e noi dovevamo interessarci del loro rendimento scolastico e quello che facevano di extra scolastico doveva essere un fatto in cui non rientravamo. [...] la dirigente [...] mi ha detto di fare un passo indietro e di lavorare esclusivamente sulle competenze scolastiche [...]. L'unica obiezione che ho fatto è stiamo facendo però il male di altri ragazzi perché [...] pensiamo al ragazzino [con BES] che è rimasto in piedi dopo due ore di camminata stanco devastato [perché i compagni non gli hanno fatto spazio per sedersi] oppure pensiamo alla ragazzina [con BES] che non riesce a farsi vedere perché si sente di mettere in difficoltà gli altri a livello emotivo [...]. I genitori sono venuti solo perché ho messo a tutta la classe [...] un 5 in una competenza di educazione alla cittadinanza, che lavora proprio sul fare il gruppo, il riconoscere gli altri, il sentirsi parte della comunità scolastica [...].

(P2A.32) Le famiglie che non sempre ci sono dietro o se ci sono però sono sempre a favore dei figli, iperprotettive [...] per cui loro si sentono anche protetti in casa, molti di loro spalleggiati, e loro quindi non si mettono problemi a rispondere in malo modo, a mancare di rispetto all'insegnante, di sfidarlo.

(P12M.166) [...] i genitori sono iperprotettivi quindi non puoi mai confrontarti con loro seriamente perché [...] scusano sempre tutti i comportamenti dei ragazzi e questo è molto negativo. [...] i genitori non si impegnano a collaborare con la scuola perché, ti ripeto, l'obiettivo per loro è che i ragazzi siano promossi e che abbiano bei voti, ecco, e gli insegnanti vengono giudicati se danno bei voti [...] guarda è difficilissimo veramente trovare i genitori che realmente collaborino, è veramente molto, molto difficile [...].

(P13M.154) Mah guarda, con i genitori c'è un rapporto [...] legato più alla didattica [...] quello che a me dà molto fastidio è vedere molti di questi genitori che si esprimono nei confronti dei loro figli in maniera un po' pesante [...] l'attacco nei confronti del figlio, violento nel linguaggio, ecco, che è ai confini quasi borderline con un attacco fisico, no? La sberla [...] sarebbe bello capire perché anche un genitore abbia questo tipo di reazione nei confronti del proprio figlio per un 5, che in fondo è una boiata [...].

Il primo estratto introduce un concetto che sarà descritto più dettagliatamente nell'etichetta che segue, “lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive”, ma del quale in questa sede è possibile ravvisare parzialmente le cause. Le narrazioni presentate mostrano come gli insegnanti percepiscano che per i genitori un buon rendimento scolastico sia spesso considerato prioritario rispetto al comportamento dei propri figli, anche quando quest'ultimo va a nuocere al benessere di altre persone, come nel caso descritto dalla partecipante P9D. Infatti, per far sì che i genitori prendessero seriamente le criticità riscontrate nel comportamento dei figli – completamente privo di empatia per i compagni più fragili– e che si rendessero disponibili ad affrontare i nodi problematici emersi, la docente è stata costretta a ricorrere proprio al profitto scolastico quale mezzo per sollecitare una presa di coscienza della situazione da parte loro, assegnando agli studenti una votazione negativa nelle competenze di educazione alla cittadinanza.

Come si può ravvisare, i vari *excerpt* sono accomunati dall'espressione di considerazioni relative alla mancanza di reale collaborazione tra famiglia e scuola in quanto i genitori non si mostrano disponibili a mettere in discussione l'atteggiamento dei ragazzi, pregiudicando una riflessione su come la propria impostazione educativa possa averlo condizionato. Un tale atteggiamento di chiusura determina inoltre l'impossibilità di poter disporre di un terreno comune per lavorare all'ideazione e implementazione di possibili interventi condivisi.

Come mette in evidenza Dusi (2012), e come ripreso in altri punti del presente elaborato, le incomprensioni che caratterizzano la relazione tra insegnanti e genitori costituiscono un “fenomeno strutturale” proprio in virtù delle diverse prospettive e sguardi che accompagnano la visione che essi hanno dello studente o del figlio. Infatti, nelle interazioni con i partecipanti sono state registrate critiche provenienti anche dalle voci dei padri e delle madri: le interviste condotte con i genitori rivelano un senso di mancanza di rapporto diretto e continuativo con i docenti rispetto a quanto accade negli ordini di scuola precedenti oltre alla percezione di non essere coinvolti e a tratti “abbandonati” dalla scuola e costretti a svolgere compiti educativi e, addirittura, di insegnamento (ad esempio nell'aiuto nello svolgimento dei compiti a casa) che essi ritengono spettare ai docenti.

(G7E.64) [...] un'insegnante [...] diceva, riferita a mio figlio maschio: "se dovessi dare la classe in mano a qualcuno mi fiderei solo di lui". E un giorno è successo quello che doveva succedere normalmente tra ragazzini, quindi una bravata [...] l'insegnante è andata in crisi molto più dei genitori perché non si aspettava dal ragazzino su cui aveva riposto tutta questa fiducia un comportamento così e quindi non è stata nemmeno in grado di dargli una punizione che noi abbiamo chiesto, cioè "dà una nota, dà qualcosa, lo porti dal preside, faccia" [...] perché noi come genitori, ok, daremo la nostra, però chiediamo che la scuola intervenga in modo molto fermo per fargli capire effettivamente che non va bene [...].

Nel confrontare gli estratti riportanti le narrazioni presentati nella prima parte della descrizione della corrente etichetta con quest'ultimo, emerge con vividezza l'ambivalenza nell'atteggiamento dei genitori rispetto alla partecipazione alla vita scolastica riscontrato da Fiore nell'indagine IARD del 2010 menzionata sopra. Nei primi vengono decritti genitori eccessivamente presenti in termini di tutela pregiudiziale dei figli ma più assenti da un punto di vista strettamente educativo, nel secondo invece l'atteggiamento nei confronti della scuola e il riconoscimento dei compiti educativi ad essa connessi si traduce in un'espressa richiesta di attuare un intervento educativo in modo tale che il preadolescente possa scorgere una continuità e un rispecchiamento reciproco tra scuola e famiglia in un'unità di intenti che colleghi le azioni implementate dalle rispettive agenzie educative. Nel caso descritto, però, i genitori si sono sentiti soli nell'affrontare quanto accaduto, riscontrando un vuoto educativo da parte degli insegnanti in risposta alle sollecitazioni a una presa di posizione rispetto all'inadeguatezza del comportamento attuato dal ragazzo.

3.7.3 Lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive

Da alcune interviste con i docenti emerge come questi riscontrino nei loro studenti problematiche relative a lacune nelle competenze socio-emotive: i ragazzi vengono presentati come egoriferiti, con difficoltà nell'ascolto, mancanza di autocontrollo, incapacità di reggere la frustrazione, opportunismo, scarsa tolleranza e attenzione nei confronti dei compagni, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

Con la presente etichetta si identificano quindi elementi critici riscontrati nella pratica educativa quotidiana che, se da un lato la ostacolano, dall'altro sottolineano la necessità di un investimento da parte del mondo dell'educazione nel favorire

opportunità e percorsi finalizzati allo sviluppo di competenze socio-emotive nei ragazzi.

Un aspetto degno di nota, e che può consentire di cogliere una potenziale zona d'ombra del fenomeno, è riconducibile ai preconetti che gli adulti – in particolare gli insegnanti – sembrano avere circa l'intelligenza emotiva e la sua relazione con le abilità più puramente cognitive, come, ad esempio, quelle logico-matematiche. Nel primo capitolo è stata illustrata la relazione di interdipendenza vigente tra competenze cognitive e competenze socio-emotive e si è accennato a come lo sviluppo delle une influisca positivamente sullo sviluppo delle altre e viceversa. Benché le competenze socio-emotive siano fortemente legate e dipendenti da abilità cognitive quali la percezione, la memoria e il ragionamento, sembra che le prime risultino maggiormente efficaci non solo nel supportare lo sviluppo delle seconde, ma addirittura compensarne un'eventuale carenza. Non vale però il contrario per le competenze cognitive: riprendendo un esempio già presentato, il possedere buone abilità matematiche non può compensare la carenza di competenze socio-emotive come perseveranza e autodisciplina, mentre il godere di buoni livelli delle seconde consente un aumento delle probabilità di riuscire ad accrescere e migliorare le prime (OECD, 2015; Chernyshenko et al., 2018).

Dalle parole dei partecipanti si evince come le carenze nelle competenze socio-emotive attribuite agli alunni vengano da essi poste in contrasto con i buoni risultati scolastici e le notevoli competenze cognitive proprio di quei ragazzi che più si rivelano intolleranti verso compagni di classe con BES. Ciò che colpisce e che emerge sia in modo esplicito che implicito nel rimarcare da parte dei docenti le competenze possedute da questi da un punto di vista strettamente disciplinare, è il considerare come un'anomalia la carenza di empatia e di competenze socio-emotive in persone che mostrano un buon profitto scolastico. E ancora più interessante ed eloquente è la meraviglia mista a sconcerto espressa dai docenti nel constatare il divario nel livello di competenze non cognitive e competenze socio-emotive presenti in alcuni studenti.

La connessione logica che sembra emergere in modo più o meno esplicito dalle parole degli intervistati e che vede alti livelli di competenze cognitive necessariamente associati al possesso di altrettanto alti livelli di competenze socio-emotive, richiama alla mente la *kalokagathia* greca arcaica, secondo la quale ciò che è bello non può non essere buono e viceversa: allo stesso modo chi possiede delle buone abilità cognitive che

portano a un buon rendimento scolastico, non può non possedere competenze socio-emotive. Ciò costituisce un pregiudizio dai risvolti potenzialmente disastrosi se non eradicato, anche grazie all'evidenza scientifica e alla ricerca: esso presuppone, infatti, in maniera implicita che basti dedicarsi all'insegnamento delle materie disciplinari e allo sviluppo delle competenze cognitive in quanto in tal modo si sosterebbe automaticamente anche quello delle competenze socio-emotive, negandone così la specificità e mancando di riconoscere la necessità di investimenti formativi ed educativi *ad hoc* finalizzati all'acquisizione e all'incremento di queste ultime.

(P9D.24) [...] Sono dei ragazzini, mhm, eh, estremamente bravi dal punto di vista cognitivo e scolastico. A livello funzionale mi dà delle grandissime soddisfazioni come mai mi era capitato prima in una scuola media. Però umanamente molto- con delle funzionalità a livello sociale bassissime. Esempio hanno dei ragazzini con delle problematiche fisiche evidenti, ok? Li emarginano. Allora abbiamo fatto un lavoro sull'accoglienza, sul vedere l'altro, sul sentire, eccetera. E, per dire, siamo stati in gita l'anno scorso e alla fine di un percorso a piedi abbastanza impegnativo questo ragazzino si vedeva, provatissimo, perché ha proprio delle difficoltà deambulatorie, arriviamo alla fine e si siedono tutti e non c'è neanche uno spazio dove farlo sedere. Lui arriva ultimo, ovviamente, e li guardo e faccio- e c'è uno zaino ad esempio sopra una panchina, e dico: "Togliamo lo zaino?" "Ma si sporca se lo mettiamo per terra". Eh io sono rimasta. [...] E dico secondo me che sono così bravi a livello intellettuale, diciamo, di funzionalità proprio cognitiva che questa incapacità di sentirsi e di sentire collide [...] non lo vedono il diverso e soprattutto non vedono il fatto che spetta anche a loro accoglierlo. Idem nella stessa classe c'è una ragazzina con un altro problema molto evidente che dice alla fine dell'anno scolastico: "Io mi vergogno- mi dà fastidio a me stare qui in mezzo a voi perché so che la mia presenza qui dà fastidio". [...] E quest'anno non l'hanno comunque accolta. Non riescono, non sono cattivi ma non riescono. (P9D.46) [...] e poi abbiamo fatto [...] il "rally matematico", che è una competizione a livello disciplinare ma che impone un lavoro a gruppi, ok? Quindi per vincere devi lavorare insieme [...] se c'è uno scopo scolastico loro lavorano, cioè se c'è un riconoscimento lavorano insieme, sono capaci di accettare il diverso, lo valorizzano. [...] poi finito però l'obiettivo scolastico, fine.

(P22T.48) avevo in una terza un alunno con la legge 104 quindi disabile, che aveva una minorazione, diciamo, un ritardo cognitivo [...] in classe una volta al mese cambiamo i posti nei banchi per favorire la socializzazione [...] Quando è capitato a una ragazza [...] da ottimo come profitto scolastico, quindi scolasticamente bravissima [...] quando le dico "adesso è il tuo turno, insomma. Facendo a rotazione [nome dell'alunno] sarà vicino a te". E lei [...] ha avuto una reazione di sdegno quasi. Prima è arrossita [...] e alla fine piangeva. [...] mi ha detto: "perché io non lo voglio, non voglio stare vicino a lui" [...] siamo rimaste male sia io che l'insegnante di sostegno e dicevamo: "Beh non ce lo

aspettavamo proprio da te, perché tu dovresti, anzi, essere di più- visto che sei una brava alunna, sei capace, hai delle doti notevoli, però in questo sei molto individualista". [...] Lei lo ha accettato per forza, le stava vicino però non lo considerava, non lo aiutava, e faceva il suo proprio, davvero egoista e individualista. [...] da una ragazza così fine, brava, ambiziosa [...] dovrebbe essere più sensibile, più sensibile e anche capire, no? [...] lei che è sempre stata brava [...].

Ho deciso di lasciare spazio a due *excerpt* nonostante presentino una lunghezza consistente poichè esprimono in maniera inequivocabile il bisogno che siano intrapresi interventi educativi congiunti da scuola e famiglia orientati allo sviluppo di competenze socio-emotive nei preadolescenti che favoriscano la capacità di empatia e di accoglienza dell'alterità. Trovo che questi estratti parlino da sé: in essi si delinea una chiara rappresentazione di quanto accennato in precedenza circa l'egoismo, l'egocentrismo e l'intolleranza a cui si fa riferimento in diversi passaggi delle narrazioni da parte dei partecipanti. Quelle delineate si configurano come dinamiche relazionali altamente problematiche, così come risulta problematico lo stupore che accompagna il ravvisare negli alunni una forte sfasatura tra competenze strettamente cognitive e competenze socio-emotive. Esso può infatti essere letto *in primis* quale indice del fatto che non risulti ancora consolidata la consapevolezza circa l'importanza che gli interventi educativi e le attenzioni della scuola debbano essere orientati a una formazione globale della persona e non solo delle abilità logico-matematiche o di lettoscrittura, e in seconda istanza, del fatto che si ignori il sussistere di una differenziazione tra competenze cognitive e socio-emotive, e che il possedere un buon livello nelle prime non corrisponda automaticamente ad avere un altrettanto alto livello nelle seconde poichè queste, per il loro sviluppo, necessitano di interventi *ad hoc*.

3.7.4. Mancanza di conoscenze e competenze specifiche degli adulti educanti

Dalle narrazioni emerge il sentimento condiviso da parte dei docenti di non percepirsi come sufficientemente competenti e adeguatamente formati da un punto di vista professionale per occuparsi di competenze socio-emotive e riuscire quindi a favorirne lo sviluppo nei ragazzi o trattare le problematiche a queste legate che si manifestano nel comportamento degli studenti in classe. Tale sentimento si traduce in un

atteggiamento di delega delle questioni inerenti alla sfera emotiva dei ragazzi al servizio di supporto psicologico scolastico, riconosciuto anche da qualche genitore. Le parti di testo inerenti a questo particolare aspetto sono riunite sotto la presente etichetta.

I partecipanti sottolineano la necessità di creare percorsi di formazione per gli adulti educanti, sia genitori che docenti, che li accompagnino a sostenere i ragazzi in questo senso da un punto di vista operativo. I docenti evidenziano, inoltre, l'urgenza che vengano messi loro a disposizione percorsi di formazione che non abbiano una connotazione sporadica o circoscritta a poche ore nel corso dell'anno scolastico e suggeriscono che vengano introdotte figure di supporto con cui potersi confrontare circa il proprio agire educativo. Viene fatto in più di un'occasione un paragone tra il percorso per insegnare alla scuola primaria, incentrato in larga parte anche sugli aspetti relativi all'educazione socio-emotiva, e quello che permette ai docenti di insegnare negli ordini di scuola più avanzati, nei quali, però, la necessità di occuparsi di emozioni e di competenze socio-emotive rimane, se non addirittura aumenta, anche in virtù dei cambiamenti legati alla preadolescenza e adolescenza.

Non è pensabile, né utile o desiderabile, che gli insegnanti acquisiscano il ruolo e le competenze che invece spettano agli psicologi ma tra queste e il mero agire con "buonsenso", come dichiarano più intervistati, vi è una zona grigia che necessita di essere colmata con competenze e saperi specifici, nonché percorsi di formazione a sostegno degli adulti educanti che promuovano pratiche riflessive finalizzate alla valutazione del proprio operato e alla presa di consapevolezza delle proprie filosofie meta-emotive (Gottman et al., 1996; Stifter & Augustine, 2019) e di ciò che interviene nella relazione con i ragazzi e i loro vissuti emotivi che divengono spesso manifesti in classe. In precedenza nel presente elaborato è stato posto in luce come la postura degli adulti educanti e le competenze socio-emotive da essi possedute rivestano un ruolo centrale nella predisposizione e attuazione di interventi e percorsi educativi inerenti all'educazione socio-emotiva (Jones et al., 2021): se questi per primi non posseggono tali competenze e non ne riconoscono l'importanza nel percorso di crescita e, più in generale, nella vita degli adulti del domani, non saranno in grado di costituire dei modelli validi e fornire supporto ai ragazzi nell'acquisizione delle competenze in questione. Risulta quindi indispensabile creare occasioni che consentano agli adulti educanti di sviluppare ed esercitare le proprie competenze socio-emotive, e farlo in particolare in quei contesti lavorativi, come quello scolastico, caratterizzati da alti tassi

di stress e *burnout*. Contesti simili possono infatti mettere alla prova tali competenze negli adulti portandoli a rispondere in modo inadeguato a comportamenti problema dei ragazzi e di conseguenza compromettendo la relazione con loro e potenzialmente nuocendo al loro sviluppo socio-emotivo (Jiang et al., 2015; Jones et al., 2021).

Il fatto che i docenti (ma anche i genitori), ad oggi, non siano e non si sentano formati per favorire da parte dei ragazzi l'acquisizione di competenze socio-emotive; il fatto che, di conseguenza, essi agiscano esclusivamente basandosi sul buonsenso e sull'esperienza e che gli approfondimenti sul tema siano lasciati all'iniziativa personale o a percorsi di formazione ritenuti dagli stessi partecipanti insufficienti a rispondere alle necessità da essi avvertite, è probabilmente legato all'errata convinzione che le competenze socio-emotive si sviluppino in modo totalmente autonomo e che siano intrinseche e che facciano implicitamente parte di ogni azione e relazione educativa senza la necessità che siano attuati investimenti specifici in questo senso. Per riprendere una citazione di Antognazza (2017, p. 20), già riportata in questo elaborato ma che bene riassume il concetto appena espresso: “nessuno si aspetta che gli allievi imparino a leggere senza che qualcuno glielo insegni. Dunque, come possiamo aspettarci che i bambini sappiano gestire le proprie emozioni o ascoltare in modo attivo o prendere buone decisioni se non ricevono nessun insegnamento su questi temi?”.

Negli estratti riportati di seguito, oltre alle criticità espresse, vengono forniti dai docenti dei suggerimenti che suonano quasi come richieste delle quali mi sento invitata a farmi carico, su come poter migliorare lo stato attuale delle cose: c'è chi auspica una maggiore formazione degli adulti educanti denunciando l'insufficienza delle proposte attualmente disponibili che sono viste come troppo riduttive e chi sottolinea la mancanza di figure di supporto come pedagogisti e psicologi che affianchino i docenti e siano disponibili per un confronto circa l'agire educativo degli insegnanti.

(P13M.146) Il problema secondo me, se tu lavori su questi aspetti, sarebbe educare prima gli insegnanti e i genitori a riconoscere le emozioni. [...] Fare dei corsi agli insegnanti e genitori a riconoscere le emozioni e a come gestire le emozioni, perché altrimenti si va sempre sul “perché si faceva così, perché l'ho sentito dire” e quant'altro. [...] sia come insegnanti molte volte, ma anche molti genitori [...] non siamo abituati a gestirle e quindi anche i ragazzi stessi vedranno come le hanno vissute i loro genitori insomma. [...] (P13M.160) No, io direi a voi che siete giovani e state studiando, di creare occasioni di formazione nell'ambito della scuola su questi aspetti, anche su questi aspetti delle emozioni [...] lavorare prima sulle famiglie e anche sulla classe degli insegnanti per me è fondamentale. Perché si fanno tanti

progetti sui ragazzi, di qualsiasi tipo [...] però ci dimentichiamo, ci dimentichiamo le persone con cui i ragazzi stanno insieme per lo più, che sono poi anche i loro genitori, i loro insegnanti e quindi sono anche loro che quotidianamente possono far qualcosa, insomma.

(P8C.58) [...] gli insegnanti sono- più in questo ambito di scuola avrebbero bisogno di una preparazione psicologico-didattica che non hanno [...] mi sono dovuta studiare tutta una serie di libri, riviste, eccetera [...] Quindi si va più che altro a buon senso, esperienza, a buona norma, però non si è mai preparati, infatti abbiamo le figure di aiuto psicologico nelle scuole per quello [...] (P8C.84) [...] se voglio insegnare matematica [...] ci vuole una preparazione di matematica disciplinare, di didattica, metodologia dell'insegnamento e anche di psicologia, di gestione [...] dell'aspetto anche educativo, pedagogico, didattico [...] se io guardo i miei colleghi uno ingegnere, uno architetto, l'altro biologo e io ho studiato lettere, di psicologia e di didattica non ho studiato nulla e quindi, insomma, diamo in mano i ragazzi a persone totalmente impreparate [...] c'è una grossa differenza tra noi e le maestre.

Come è possibile notare negli *excerpt* qui riportati e come anticipato sopra nella descrizione generale della presente etichetta, i docenti sottolineano con forza il fatto di sentirsi non sufficientemente competenti nel rispondere ai bisogni degli alunni afferenti alla sfera psico-emotiva ed esprimono la necessità, in alcuni casi emergente quasi come una richiesta esplicita, di poter disporre di percorsi formativi incentrati non solo sullo sviluppo delle proprie competenze socio-emotive ma anche sull'acquisizione di conoscenze di base inerenti alla sfera emotiva e psicologica che consentano loro di individuare le strategie maggiormente efficaci per supportare i ragazzi nel loro percorso di crescita.

3.8 Il *thematic framework* secondario

Come precedentemente esplicitato, la fase di raccolta dei dati ha avuto luogo principalmente nei mesi del primo *lockdown* indetto a livello nazionale (e globale) a causa dell'emergenza sanitaria dovuta allo scoppio della pandemia da Covid-19. Nel corso delle interviste, i partecipanti hanno fatto spesso riferimento ai propri vissuti e alle pratiche educative implementate in relazione al momento storico unico e particolare che tutti stavamo vivendo e che ha imposto drastici cambiamenti alle vite delle persone e, di conseguenza, anche alla didattica e alle pratiche educative messe in atto dai docenti, implementate, in quel periodo, necessariamente a distanza.

Il tentativo di accogliere la complessità e l'imprevedibilità che permea i contesti umani e, quindi, quelli educativi, ha portato all'adozione di una visione emergenziale del metodo e del disegno di ricerca che non viene pertanto definito aprioristicamente in tutti i suoi aspetti ma che emerge secondo una logica evolutiva, flessibile e induttiva, adattandosi al reale e non costringendo e riducendo quest'ultimo, al contrario, a una forma compatibile con regole prescrittive definite prima dell'inizio del percorso di indagine (Mortari et al., 2020; Mortari, 2009; Mortari, 2007; Erlandson et al., 1993). Un simile approccio metodologico impone al ricercatore un continuo lavoro riflessivo finalizzato a un esercizio consapevole della facoltà di scegliere come procedere nella ricerca sulla base di quanto si sta rendendo evidente strada facendo.

È stata proprio la riflessione su quanto mi veniva offerto dai partecipanti durante i colloqui a farmi rendere conto che parti delle narrazioni, in particolare quelle dei professori, fossero strettamente connesse all'esperienza contingente della pandemia e all'appena introdotta didattica a distanza: si trattava di pratiche educative, posture relazionali e vissuti emotivi dalle caratteristiche peculiari che mi richiedevano, in quanto ricercatrice, di aver cura delle loro specificità, rendendo conto alle sfumature e dando valore agli elementi ad esse connessi derivanti dal profilarsi di necessità del tutto nuove dovute allo scoppio della pandemia.

Dal momento che riferimenti inerenti a questi particolari aspetti connessi al momento storico vissuto emergevano in modo spontaneo nelle narrazioni, non si è voluto lasciarli cadere nel vuoto in quanto apparivano come importanti per i partecipanti poiché da loro introdotti nelle conversazioni e costituenti la propria esperienza quotidiana dell'essere figure educative adulte in periodo di *lockdown*. Per

questo motivo, dalla riflessione individuale e condivisa con la mia tutor, è nata la scelta di aggiungere una domanda che, in seguito a riferimenti introdotti spontaneamente riguardanti la situazione contingente legata alla pandemia, invitasse i partecipanti ad esprimersi circa il modo in cui essi stessero supportando i ragazzi nella gestione delle emozioni in quel particolare momento e la loro personale esperienza connessa ai vissuti emotivi dei ragazzi legati alla pandemia o, in generale, allo stato contingente delle cose. Si è scelto, quindi, di procedere in tal modo affinché ai dati raccolti inerenti a questi aspetti venisse riconosciuta una propria identità, così come già si poteva evincere dalle prime interviste condotte in periodo di *lockdown*: queste parti delle narrazioni, pertanto, sono state come figurativamente “scorporate” dai testi e analizzate come se costituissero un corpo di dati a sé, dei quali è stata eseguita un’analisi a parte che ha portato alla generazione di un secondo *thematic framework*, presentato nelle pagine che seguiranno.

Si tratta di un *thematic framework* meno articolato di quello principale e i dati che hanno portato alla sua generazione afferiscono principalmente alle interviste svolte con i docenti, le più ricche di riferimenti alle pratiche educative implementate in periodo di pandemia. Il *thematic framework* è composto da 3 categorie: la prima comprende le etichette relative all’impatto della didattica a distanza (DAD) sulla capacità di autoregolazione e le relative conseguenze; la seconda interessa, invece, le strategie adottate dai docenti per supportare i ragazzi a distanza nella gestione delle emozioni legate a quel particolare momento storico e alle sue peculiarità e, infine, l’ultima prende in considerazione gli elementi contestuali favorevoli che, secondo gli adulti (in questo caso genitori), hanno avuto un impatto positivo sul vissuto emotivo dei preadolescenti durante il *lockdown*.

In generale, a causa della pandemia, gli insegnanti si sono ritrovati a dover passare repentinamente a modalità di insegnamento a distanza, spesso con competenze minime o assenti nelle tecnologie della comunicazione essenziali per portare avanti le attività didattiche a distanza. In una simile circostanza non risultava essenziale solamente il garantire una continuità nella didattica ma anche e soprattutto nella relazione con gli studenti. Le difficoltà riscontrate dagli insegnanti, dagli studenti e dalle famiglie italiane nell’adattarsi alle nuove necessità dettate dall’emergenza sanitaria hanno avuto a che fare principalmente con l’organizzazione scolastica, le disuguaglianze sociali e le abilità dei docenti nell’utilizzare le piattaforme online per la

didattica (Pellegrini & Maltinti, 2020). La didattica a distanza è stata introdotta in modo sistematico nell'aprile del 2020 e un'indagine della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) condotta tra aprile e giugno del medesimo anno riguardante le differenti modalità di didattica a distanza utilizzate dai docenti italiani ha evidenziato come tra i vari ordini di scuola, le potenzialità della DAD siano state maggiormente apprezzate dagli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, con la percentuale più alta di insegnanti dichiaratisi inclini a integrare forme di didattica a distanza anche nella didattica in presenza una volta cessato lo stato di emergenza (Lucisano, 2020). La medesima ricerca ha però messo in luce anche le ricadute negative che la DAD ha avuto sull'esperienza lavorativa dei docenti, tra cui un aumento dei tempi di lavoro, difficoltà nella valutazione degli alunni, problemi tecnici legati, appunto, all'utilizzo delle ICT, e relazionali con le famiglie degli alunni.

Per quanto riguarda più strettamente i ragazzi, diversi studi riportano come la salute mentale di bambini e adolescenti abbia risentito parecchio delle limitazioni imposte dalle misure restrittive adottate per il contenimento dei contagi: sono stati registrati in generale cambiamenti nel comportamento e negli stati emotivi, come difficoltà nella concentrazione e disturbi del sonno, irritabilità, noia, tristezza, solitudine, nervosismo, preoccupazione e isolamento (Saladino et al., 2020; Pisano et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Commodari & La Rosa, 2020; Caffo et al., 2020; Telefono Azzurro e Doxa Kids, 2020). Fortunatamente le interazioni virtuali tra pari sono riuscite a compensare parzialmente quelle di persona e la maggioranza degli adolescenti è riuscita a ricostruire routine e reti sociali (Champeaux et al., 2020), il tutto anche grazie alla DAD che ha contribuito a far sì che la funzione sociale dell'istituzione scolastica non venisse meno proprio in questo periodo di isolamento mitigando le ricadute negative del *lockdown* sulla salute mentale dei giovani studenti (Buzzi et al., 2020). In questo periodo complesso, i docenti hanno dovuto misurarsi con una doppia sfida, sia didattica che relazionale, ovvero da un lato mantenere coinvolti e attivi i propri alunni nelle attività didattiche e, dall'altro, investire nella relazione con loro in misura ancora maggiore rispetto a prima proprio per via della circostanza vigente, cercando di avere cura del loro benessere psico-emotivo per quanto possibile, a distanza, e favorire una riflessione su quanto stavano vivendo a causa della pandemia.

A tal riguardo, dalla letteratura sottolinea che l'implementazione di pratiche e attività di educazione socio-emotiva attraverso la didattica online favorisce il legame

tra gli studenti che seguono le medesime lezioni e costanza nel seguirle, riducendo il senso di isolamento e aumentando, allo stesso tempo, la soddisfazione e il successo nei ragazzi (Katzman & Stanton, 2020). Il *lockdown*, come accennato, ha avuto un impatto negativo sulla salute mentale di molti bambini e adolescenti, in particolare di coloro che già mostravano aspetti di fragilità o vulnerabilità psico-emotiva, e da ciò che emerge dalle narrazioni raccolte nel corso dell'indagine, i docenti hanno rivestito un ruolo chiave nel salvaguardarne, come possibile, il benessere: essi infatti si sono trovati in una posizione privilegiata per prevenire e identificare le eventuali problematiche emergenti in quel periodo (Guo et al., 2020; Caffo et al., 2020).

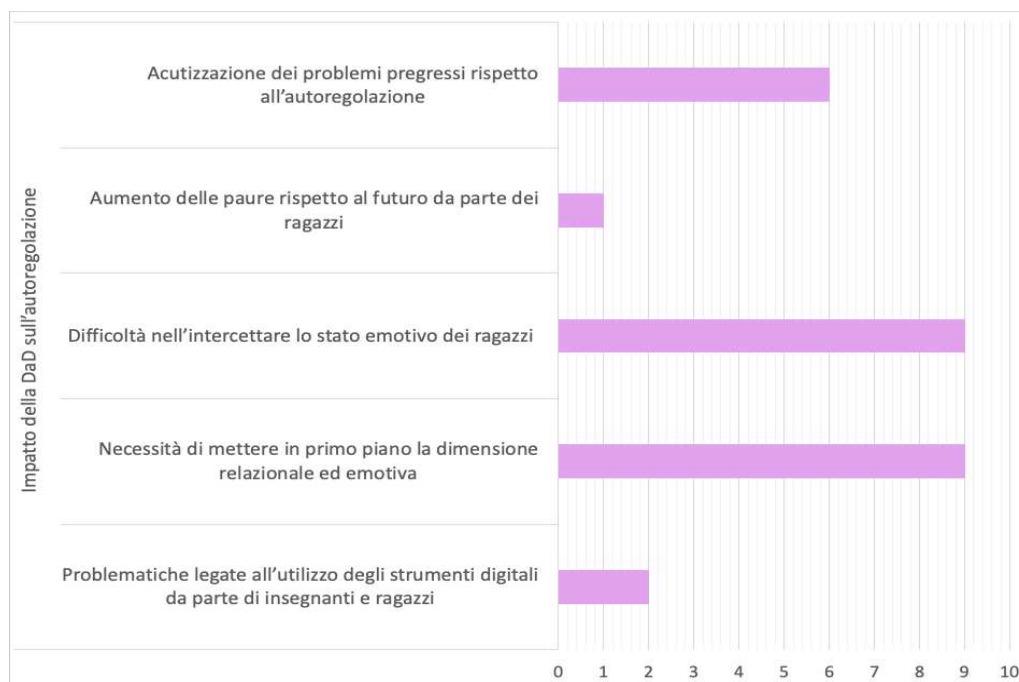
Molti *excerpts* testimoniano un concreto investimento da parte dei docenti nella relazione con i propri alunni: ciò può aver costituito un fattore protettivo rispetto alle potenziali conseguenze dell'isolamento forzato. Diversi autori affermano come una relazione positiva tra docenti e alunni contribuisca al benessere mentale ed emotivo dei ragazzi e che, inoltre, il poter godere da parte di questi ultimi di supporto, aiuto e cura da parte dei propri insegnanti contribuisce all'assunzione di un atteggiamento caratterizzato da resilienza e, quindi, a maggiore autostima nell'affrontare le sfide e le difficoltà della vita; a una maggiore capacità di regolazione emotiva; all'adozione di un comportamento orientato alla richiesta di aiuto quando necessario; e può portare a un attenuamento della depressione (Katzman & Stanton, 2020; Guo et al., 2020; Cahill, 2020).

È possibile notare come un *fil rouge* che collega i vari *excerpts* relativi alla didattica a distanza che si riporteranno nel testo a scopo esemplificativo sia costituito dalla consapevolezza maturata da parte dei docenti circa il proprio ruolo e il cambiamento che questo ha subito a causa dell'emergenza sanitaria: in questo periodo il ruolo dei docenti è stato primariamente incentrato sull'aver cura degli aspetti relazionali connessi alla propria professione, diventati prioritari rispetto all'insegnamento. Il riconoscere e riconoscersi tale ruolo e le responsabilità ad esso connesse è stato cruciale per dare una spinta ai docenti verso la ricerca e realizzazione di strategie ed attività finalizzate a tutelare quanto più possibile il benessere dei propri studenti portando avanti, al contempo, anche la didattica, per quanto ora di secondaria importanza, come spesso affermato dagli stessi insegnanti. Inoltre, i dati mostrano come nell'impostare le attività didattiche e nell'affrontare le mutate necessità di bambini e ragazzi, i docenti abbiano preso spunto dalle linee guida emanate dal Ministero dell'Istruzione il 6 aprile 2020 che

includevano suggerimenti pratici sui quali basarsi per far sì che la scuola costituisse un concreto supporto nell'elaborazione del vissuto emotivo connesso alla pandemia, offrendo rassicurazione e dedicando tempo all'ascolto delle preoccupazioni, paure e ansie dei ragazzi; comunicando in un modo chiaro e adeguato all'età e alle capacità cognitive degli allievi informazioni concernenti l'emergenza sanitaria mettendo in luce le responsabilità di ognuno nel seguire le norme per il contenimento del contagio e sensibilizzando in particolare rispetto alle persone più vulnerabili e quindi maggiormente in pericolo, ma sempre secondo modalità atte a non alimentare ulteriori ansie e paure nei ragazzi (MI/AGIA, 2020; Pellegrini & Maltinti, 2020).

In ultimo va sottolineato come, sebbene la pandemia abbia stravolto la vita di miliardi di persone, essa abbia costituito un'importante occasione per gli insegnanti per prendere atto in maniera definitiva di quanto in realtà il loro lavoro sia puramente relazionale più che di mera trasmissione di conoscenza e che, in quanto educatori, essi giocano un ruolo attivo nel processo di acquisizione di competenze socio-emotive da parte dei ragazzi, competenze che fanno la differenza nella capacità di affrontare efficacemente le sfide inaspettate che fanno parte dell'esperienza umana, come peraltro sottolineato dalla letteratura sull'argomento (Chernyshenko et al., 2018; Durlak et al., 2011; Howells, 2018; OECD, 2015, 2019).

3.9 Impatto della DaD sull'autoregolazione



La presente categoria riunisce e descrive gli elementi di criticità e di cambiamento che l'emergenza sanitaria e il nuovo modo di fare scuola hanno portato a livello individuale dal punto di vista emotivo nei ragazzi; nello svolgimento della propria professione da parte dei docenti; e infine a livello relazionale nell'adattamento delle pratiche educative e didattiche alla modalità da remoto. Tutti gli elementi qui riuniti hanno ricadute sia dirette che indirette sulla capacità di autoregolazione dei ragazzi e sulla possibilità per gli insegnanti di sostenere a distanza gli alunni nel gestire l'impatto che l'emergenza sanitaria e l'isolamento hanno avuto su di loro dal punto di vista emotivo. Come sarà possibile notare, molti di questi aspetti, se non tutti, hanno a che vedere con quanto evidenziato dalla letteratura relativa al periodo pandemico e alla didattica a distanza presentato poc'anzi nell'elaborato.

3.9.1 Acutizzazione dei problemi pregressi rispetto all'autoregolazione

Gli insegnanti, in particolare, hanno messo in luce come l'isolamento forzato abbia avuto ripercussioni negative soprattutto sugli studenti più fragili ed esacerbato in alcuni alunni problematiche già presenti relative alla gestione delle emozioni, in particolare

quelle connesse all'ansia e alla tendenza all'isolamento. Con la didattica a distanza questi aspetti critici risultano ancora più difficili da affrontare e da provare a gestire sia autonomamente da parte degli studenti vulnerabili, molti dei quali si trovano ad essere sopraffatti dalla situazione, che da parte degli insegnanti, che non sanno come poter offrire loro in modo efficace ed adeguato il proprio supporto.

(P10D.122) [...] quel ragazzino che prende sempre ottimo e che mi va in ansia, ehm, il quale ha retto benissimo l'ansia nei tempi di scuola e adesso in tempi di isolamento, dove ci sono le lezioni a distanza e dove ha perso i punti di riferimento [...] Adesso davanti al computer, pur essendo un ragazzino bravo, sveglio, come le dicevo prima, davanti al computer cercare di gestire le informazioni che arrivano di qua e di là che sono di loro, ehm, generatrici d'ansia, ecco è proprio andato in panico. E questo volevo, ecco, così, portarle questo aspetto [...] di quanto le emozioni si possono gestire in un modo insieme, in un altro quando si è da soli. A volte prendono il sopravvento e secondo me adesso questo ragazzino io adesso ce l'ho a casa sua, in crisi. [...]. (P10D.132) [...] ehm io mi sono fatta un'idea che i forti resistono e che i fragili soccombono in questo momento. [...] non sappiamo quando rientriamo, non sappiamo se rientriamo, non sappiamo come rientreremo e quindi questa incertezza secondo me la pagano gli alunni più fragili come al solito [...].

L'espressione usata dalla docente, “i forti resistono e i fragili soccombono”, riassume molto bene e in maniera concisa l'essenza dell'etichetta. Purtroppo molte delle azioni che in presenza possono essere attuate per sostenere gli alunni maggiormente in difficoltà, monitorare il loro benessere e aiutarli a gestire emozioni legate magari, come in questo caso, alla didattica, con lo scoppio della pandemia sono di colpo venute meno creando in molte circostanze una destabilizzazione e un peggioramento dei progressi conquistati durante l'anno.

3.9.2 Aumento delle paure rispetto al futuro da parte dei ragazzi

La presente etichetta identifica un solo *excerpt* presente in un'unica intervista. Si tratta di un'intervista svolta con un docente che presta servizio in una valle remota del Trentino, molto più lontana dal capoluogo di provincia che da uno dei centri principali della regione limitrofa. Per gli studenti che vivono in zone alpine, l'inizio della scuola secondaria di secondo grado determina necessariamente l'allontanarsi da casa e dal proprio nucleo familiare per stabilirsi altrove, nella città dell'istituto che si sceglierà di

frequentare: ciò comporta un investimento notevole di risorse ed energie nella pianificazione e nell'organizzazione degli anni che seguiranno. Per gli alunni frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado che hanno deciso di spostare altrove la propria vita per intraprendere percorsi formativi e scolastici non presenti sul territorio, la pandemia e l'incertezza rispetto al futuro da questa derivante sono state fonte di paura e di ansia poiché essi vedevano emergere la concreta possibilità che i piani inerenti al proprio percorso formativo venissero stravolti.

(P13M.132) [...] adesso li vedo preoccupati su questo, in modo particolare quelli di terza [...]. Ogni tanto mi angosco perché stanno mettendo in discussione quasi un loro progetto di vita. Sai, perché ad esempio io ho una ragazzina che vorrebbe fare calcio, non so, un altro che vorrebbe andare in una scuola lontana da qui, un liceo sportivo della montagna, ma il liceo sportivo della montagna vuol dire andare in montagna e andare in gruppo, a fare il liceo sportivo a [cittadina fuori regione] e giocare a calcio con il [cittadina fuori regione] come quell'altra ragazzina, ma adesso? Capisci? Loro avevano puntato molto su queste cose qui. [...] era il loro progetto di vita, la loro felicità, il loro ideale, la loro spinta, la loro forza e adesso invece si rientra o non si rientra? Si potrà fare sport? Cioè, capisci che hanno l'ansia che si accumula per dire "porco cane, sì, è il mio progetto di vita ma potrò realizzarlo? No? O perderò mesi, o perderò un anno?" Capisci? "Dovrò risintonizzarmi? Dovrò [...] rimanere in valle e fare la scuola qui?" E questo io lo sento sta diventando per alcuni di loro un po' pesante.

Ciò che si può scorgere tra le righe di questo estratto è l'empatia che il professore prova nei confronti dei suoi alunni. La preoccupazione provata dagli studenti nel constatare il protrarsi dell'emergenza sanitaria unita all'incertezza su ciò che sarà, si trasforma nell'angoscia del docente intervistato, che esprime preoccupazione rispetto a un eventuale abbandono da parte dei ragazzi dei progetti di vita costruiti precedentemente.

3.9.3 Difficoltà nell'intercettare lo stato emotivo dei ragazzi

Una delle tematiche emerse nel corso dell'indagine ha a che vedere con le criticità connesse ai nuovi mezzi di comunicazione e alle modalità di interazione imposti dall'emergenza sanitaria: se da un lato, come si vedrà, essi consentono di ridurre la distanza relazionale ed entrare in contatto con gli studenti mediante un approccio orientato alla comunicazione individuale, dall'altro rendono più arduo per i docenti

riuscire a cogliere lo stato emotivo dei ragazzi proprio perché la relazione non è immediata ma filtrata dallo schermo che si interpone fra questi e loro, facendo sì che alcuni si nascondano dietro ad esso, come fosse un muro. L'avvertire da parte degli insegnanti la responsabilità del prendersi cura del benessere emotivo dei ragazzi e riuscire quindi a intercettare il loro eventuale malessere li pone nelle condizioni di interrogarsi su come fare a entrare in contatto con gli alunni per assicurarsi che essi stiano bene in un modo discreto e rispettoso della privacy e sensibilità di ciascuno.

(P11D.148) [...] in questa fase proprio di distacco fisico, la difficoltà è quella, quella di non riuscire a intercettare questi che non manifestano la loro ansia, la loro paura di fallire, di non essere in grado di, quindi dovremmo [...] chiamare uno per uno questi e dire "ma allora come stai?". Perché loro ti dicono "bene", ma in realtà non stanno bene, in realtà sono lì, hanno le paure ma a chi le dicono queste paure se tu non riesci a intercettare? [...].

(P16O.48) [...] cioè, io ho il monitor vedo queste faccine e non lo so come lo vivono. Percepisco della solitudine in qualcuno da come mi consegna i lavori, da come non me li consegnano, come si nascondono dietro la telecamera, da come è demotivato però non c'è, no? Un feedback reale, eh. E questo- la scuola così non si può fare, per l'università le lezioni online è diverso ma, cioè, la scuola elementari alle medie alle superiori è relazione [...].

L'incapacità dei professori di riuscire a decifrare lo stato emotivo dei ragazzi dovuta alla nuova modalità di fare didattica è fonte di frustrazione ma allo stesso tempo sembra confermare e sostenere consapevolezza di quanto il proprio lavoro sia essenzialmente relazionale. Quest'ultimo aspetto, in particolare, sarà affrontato tramite la descrizione dell'etichetta successiva nel presente *thematic framework* ed è possibile notare come esso ricorra anche in quello principale sia in relazione alla consapevolezza degli adulti rispetto al proprio ruolo educativo sia a livello di investimenti di risorse personali nell'instaurazione e nella cura della relazione educativa.

3.9.4 Necessità di mettere in primo piano la dimensione relazionale ed emotiva

È stato messo in risalto dai partecipanti nel corso dei colloqui come la relazione con gli studenti si sia trasformata in modo significativo nell'implementazione della didattica

a distanza: paradossalmente sono state proprio la distanza e le modalità di comunicazione che i docenti si sono trovati necessariamente a dover adottare ad avvicinarli maggiormente ai loro alunni.

La preoccupazione per il benessere degli studenti e gli sforzi attuati nel tentare di rispondere in modo appropriato ai loro nuovi bisogni hanno portato al profilarsi di una nuova dimensione relazionale tra insegnanti e alunni, in questo contesto sempre più configurantesi come una relazione “uno a uno” più che “uno a molti”, riconosciuta tale anche dai genitori (es. G20L).

Inoltre, in un siffatto momento storico, la necessità di tutelare il più possibile il benessere psico-emotivo dei preadolescenti ha posto in secondo piano l’insegnamento di nozioni e il prosieguo del programma didattico rispetto all’urgenza di avere cura degli aspetti relazionali, ovvero ciò che veramente può fare la differenza nella gestione delle emozioni legate all’emergenza sanitaria. Sono stati proprio i risvolti positivi a livello relazionale ad aver fatto apprezzare ai docenti le potenzialità della DAD: essa ha infatti consentito loro di dedicare maggior tempo e risorse agli studenti individualmente, come testimoniano gli *excerpts* riportati sotto.

(P9D.98) questo momento di distanza ci aiuta, per alcuni aspetti, sul lavorare su ciascuno. Perché sulla didattica a distanza come la stiamo applicando noi a scuola in questo momento si lavora molto sulla relazione uno a uno. Per cui stiamo scrivendo, li stiamo sentendo molto di più, stiamo avvicinando magari quelli che qualche volta sono più sfuggenti. Per cui ha questo aspetto positivo qui [...].

(P12M.52) [...] allora guarda, ci sono ehm se vogliamo rimanere proprio sull’aspetto emotivo ecco diciamo che la cosa positiva è che in qualche modo entri più in contatto quasi con loro perché [...] è una cosa molto lontana ma vicina perché loro ti mandano la mail, ti scrivono e tu rispondi a lui personalmente o lei, che non è sempre una cosa di classe, no? Molto spesso è un contatto diretto con i ragazzi [...].

(G20L.50) devo dire, ecco, nel momento attuale con il fatto che possono scriversi mail [...] aiuta appunto a gestire l’ansia del momento o la preoccupazione con il professore che dice “non preoccuparti, guarda che io ci sono”. Insomma sono venuti fuori quasi adesso più degli aspetti di relazione ehm. Ma perché c’è questo filtro che è il computer, che è un mediatore, altrimenti nella quotidianità a far la lezione, fanno la lezione e via insomma. Non c’è così spazio ecco per la- non ho visto dare- qualche prof più attento se si vuole, è più come dire che si preoccupa anche del benessere dei ragazzi, però lo fanno capire poco secondo me nella realtà della classe, nel concreto quotidiano, ecco.

La situazione impone un'attenzione relazionale che si concretizza, per quanto possibile, in un rapporto individuale con ogni singolo alunno consentendo ai docenti di far percepire più efficacemente il proprio sostegno e vicinanza agli studenti. Delle dinamiche simili, improntate alla relazione diadica, costituiscono una novità per gli insegnanti che nelle attività scolastiche canoniche pre-pandemiche non hanno sempre avuto la possibilità di potersi dedicare in questo modo al singolo preadolescente, che in questo contesto, salvo eccezioni particolari, si sente più incentivato a contattare di sua iniziativa l'insegnante. Sarebbe interessante proseguire l'indagine e conoscere quanto delle modalità relazionali adottate e apprese in una circostanza peculiare come quella del *lockdown* sia stato trasposto anche nella scuola in presenza al termine dell'isolamento e quali frutti ciò può aver portato con sé a livello relazionale nel periodo successivo.

Per quanto concerne invece gli aspetti strettamente connessi all'insegnamento, nel corso delle interviste è emerso con chiarezza come il garantire la continuità con il programma didattico a tutti i costi non sia stato considerato una priorità dai docenti rispetto al mantenere attiva e vitale la relazione con i ragazzi, promuovendo il senso di appartenenza al gruppo classe e dimostrando vicinanza e supporto nei loro confronti.

(P10D.148) Poi ci sono anche insegnanti che vogliono portare avanti il programma. Ecco, io credo che questo momento sia un momento di così forte incertezza che ehm non ci permette di essere particolarmente efficaci. Noi dobbiamo cercare di mantenere sicuramente il nostro rapporto con i ragazzi [...] Io credo che dovremmo puntare sempre solo alla sostanza e alle uniche competenze che possiamo tirar fuori in questo sistema e cioè le competenze di autonomia, perché da qui poi potranno recuperare tutto il tempo perso. Se noi valutiamo, diamo contenuti, interroghiamo, eccetera [...] chi è in grado di avere un po' di autonomia ce l'avrà e gli altri no. Se invece cerchiamo di crearla un po' questa autonomia e mantenerli legati con questa fiducia, qualcosa porteranno via [...].

(P11D.154) [...] Mi sembra che forse questa sia la cosa che dobbiamo fare in questo momento storico particolare, parlare delle loro emozioni, cioè intercettarli, cercare di capire se possiamo far sentire che ci siamo, non trasmettere contenuti o non tanto trasmettere contenuti, ma vedere come stanno e capire se veramente quando ti dicono tutto bene è davvero così.

Gli estratti presentati mostrano come i docenti concepiscano il proprio ruolo, ora interamente rivolto alla tutela del benessere emotivo dei preadolescenti e al dimostrare loro sostegno e vicinanza. È interessante notare, inoltre, come nel primo *excerpt*

l'insegnante suggerisca la necessità di puntare non tanto all'insegnamento disciplinare, quanto allo sviluppo di competenze non cognitive come ad esempio l'autonomia, vista come una sorta di equalizzatore capace di fare in modo che tutti gli studenti possano trarre il massimo beneficio possibile dalle occasioni di apprendimento offerte nel corso della DaD.

3.9.5 Problematiche legate all'utilizzo degli strumenti digitali da parte di insegnanti e ragazzi

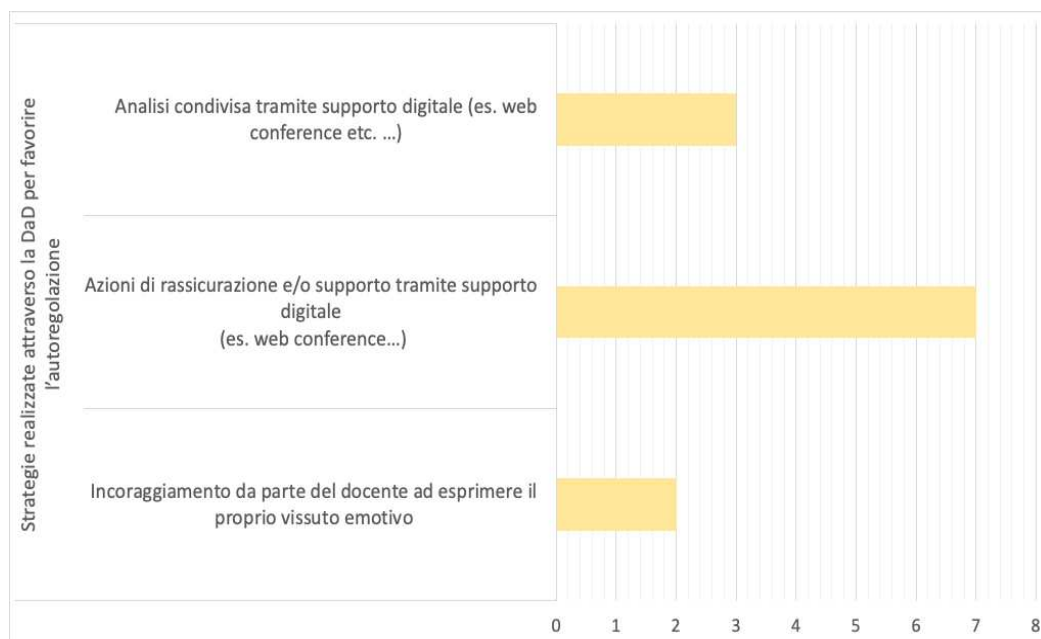
Una delle problematiche emerse sia in letteratura che nelle parole dei docenti è connessa con l'utilizzo dei mezzi tecnologici a loro necessari per portare avanti le attività didattiche a distanza e ai ragazzi per seguirle. Sia insegnanti che studenti in alcuni casi hanno incontrato qualche difficoltà nel riuscire ad adattarsi alle nuove modalità di fare scuola imposte dall'emergenza sanitaria e ci è voluto del tempo per imparare ad utilizzare le piattaforme digitali per la DaD prima di poterne trarre il massimo beneficio sia in termini di insegnamento/apprendimento che di attenuamento del senso di isolamento derivante dall'entrata in vigore delle misure restrittive. Le problematiche connesse all'utilizzo degli strumenti digitali per la DaD, quali ad esempio il computer o il *tablet*, sono molteplici: si tratta innanzitutto di possedere tali strumenti, poi di saperli utilizzare; di essere nelle condizioni, sia economiche che di collocazione geografica, di poter accedere a una connessione internet sufficientemente veloce e potente per seguire le videolezioni e, infine, avere accesso fisico a tali strumenti oltre al possederli, come espresso in prima istanza. In famiglie più o meno numerose con un solo computer a disposizione, entrambi i genitori impegnati nel lavoro da remoto e bambini e ragazzi nelle attività scolastiche, non è scontato che l'accesso allo strumento digitale sia sempre garantito per tutto il tempo necessario ai ragazzi per seguire le attività proposte dai docenti.

(P12M.56) stiamo tutti facendo una fatica pazzesca [...] anch'io questa mattina sono stata tre ore di orologio al computer per imparare a usare un programma per fare queste video lezioni interattive eccetera. Quindi ci stiamo facendo degli auto aggiornamenti pazzeschi [...] (P12M.66) In particolare [...] ho un problema con questo ragazzino che un ragazzino tunisino [...] lui è qua solo da due anni [...] è proprio ecco emotivamente spaventato lo definirei, lui è spaventato da tutto secondo me, da questa realtà nuova,

dai compagni, da tutto. Ecco, lui per esempio lo stiamo perdendo [...] perché poi lui con il computer sa fare molto poco perché dietro tutto questo ci vuole anche un po' di preparazione, capisci? Di usare questi programmi che loro non avevano mai usato quindi poveretti noi non abbiamo potuto insegnare. Gli mandiamo tutorial così, ma non l'abbiamo provato a scuola perché è successo tutto dall'oggi al domani, quando non avevamo mai provato ad usare questa cosa [...] loro in più hanno anche tutto il problema veramente di connessione, perché qua si fa il conto che le famiglie abbiano che ne so, giga illimitati piuttosto che un computer a figlio, ma in realtà c'è anche questo problema, per cui le famiglie che hanno 2 o 3 figli e magari qualcuno anche alle superiori e un computer, eh è un po' faticoso [...].

Nelle parole dell'insegnante riportate sopra è possibile riscontrare i vari elementi descritti precedentemente che caratterizzano le problematiche legate all'utilizzo degli strumenti digitali per la DaD. La docente fa inoltre riferimento a un altro aspetto, forse poco considerato in generale, ovvero come il *background* culturale di appartenenza degli studenti possa contribuire ad esacerbare le difficoltà incontrate nell'impiego delle tecnologie digitali per la didattica. Nel lacerto di narrazione presentato viene riportato l'esempio di uno studente straniero – in Italia da relativamente poco tempo – che, stando a quanto è possibile cogliere, ha avuto un'alfabetizzazione digitale scarsa o tardiva, elemento che ora in modo particolare mostra le sue implicazioni, concorrendo a rendere maggiormente difficoltoso il suo effettivo coinvolgimento nelle attività a distanza proposte.

3.10 Strategie realizzate attraverso la DaD per favorire l'autoregolazione



La categoria in oggetto è dedicata alle azioni implementate dai docenti per sostenere gli alunni nella presa di consapevolezza e nell'espressione del vissuto emotivo connesso alla circostanza unica e anomala dettata dalla situazione di emergenza globale che essi si trovavano a vivere. Leggendo i nomi delle etichette si può facilmente fare un parallelismo con alcune delle pratiche adottate in periodi precedenti allo scoppio della pandemia e descritti nel *thematic framework* principale. Si tratta, appunto, di interventi volti a sostenere i ragazzi nell'esternazione delle proprie emozioni offrendo allo stesso tempo supporto empatico e rassicurante, attuati però secondo modalità differenti da quelle ordinarie, attraverso l'impiego degli strumenti a disposizione utilizzati per la DaD.

3.10.1 Analisi condivisa tramite supporto digitale (es. *web conference*, etc. ...)

Alcuni docenti, com'è testimoniato anche da parte di alcuni genitori, hanno introdotto all'interno della didattica a distanza alcune attività specifiche e strutturate volte non solo a favorire nei ragazzi la consapevolezza circa il proprio vissuto emotivo ma anche a portarli alla condivisione di questo con i compagni, puntando allo stesso tempo a

preservare quanto più possibile i legami tra gli studenti e il loro senso di appartenenza al gruppo classe.

(G15H.108) [...] ma anche in questo momento anche ad esempio della scuola online, abbiamo dei professori molto attenti [...] al fatto che i ragazzini stiano bene, ecco, ad esempio la maestra di religione che gli fa scrivere e lei gli scrive tutto quello che ha fatto durante la settimana, come se la sta vivendo [...] e chiede a loro di fare altrettanto, di raccontare un po' quello che sta succedendo quindi [...] entra molto in quello che è l'aspetto emotivo di quello che sta anche succedendo e di come se lo vivono i ragazzi e altro. E il maestro di italiano gli fa tenere il diario giornaliero, dove la sera scrivono quello che è successo, con la cosa di dire poi quando ci rivediamo prendiamo questi diari e ce li leggiamo un po' così, ma vedo che ci tiene molto, chiede se lo stanno facendo e quando iniziano la videoconferenza o comunque tramite scritto c'è sempre un "come state? come sta andando? Ci sono cose di cui volete parlare?". Quindi, insomma, una certa attenzione c'è se devo essere sincera [...].

(P12M.94) [...] in seconda facciamo come un giornalino di classe un po' anche su questa esperienza che stanno vivendo e c'è una specie di redazione dove ognuno ha una rubrica eccetera, ci si scambiano i lavori, li correggiamo, e li mandiamo, perché si sentano ancora un po' gruppo, no?

(P13M.122) [...] stavamo lavorando su canzoni dei Queen [...] che a loro piacciono e in cui c'è anche dentro qualcosa vista la situazione, no? E allora a distanza, quando ci incontriamo, discutiamo sulla canzone facciamo una piccola Philosophy for Children, direi, in cui tutti insieme dibattono ed esprimono non solo razionalizzando, ma anche le paure, le loro emozioni e secondo me già esprimendole ci tranquillizziamo un pochettino, e siamo un po' più sereni. [...] mando il link al video e quant'altro, della traduzione in italiano [...] e proviamo a discuterne liberamente tutti quanti assieme cercando di trovare quali sono i nuclei principali o perché le abbiamo scelte, insomma, perché c'entra con l'argomento trattato dalla canzone, perché proprio adesso quelle parole ci aiutano di più, quali sono le parole più legate a questo periodo [...].

Le narrazioni riportano esempi delle attività proposte dai docenti per favorire non solo la consapevolezza del proprio vissuto emotivo da parte degli alunni ma soprattutto la sua condivisione e il confronto tra studenti in relazione all'esperienza di isolamento e di pandemia, consentendo di attuare un'analisi e una rielaborazione di quanto provato guidata dall'insegnante. Per i preadolescenti, sentire che la propria esperienza emotiva è condivisa e condivisibile da altri, rende più tollerabile la fatica dell'isolamento e riduce il senso di incomprensione e solitudine non solo fisica ma anche esperienziale spesso associata a vissuti difficili, facendoli sentire più "tranquilli" e "sereni" come testimonia

l'estratto P13M.122. L'analisi condivisa dell'esperienza emotiva dei preadolescenti prende le mosse dall'utilizzo di canzoni, la scrittura del diario o di un giornalino di classe, in linea con gli spunti metodologico-pratici per le attività educative e didattiche a distanza offerti agli insegnanti dalle linee guida ministeriali emanate il 6 aprile 2020 (MI/AGIA, 2020) e che vengono necessariamente realizzate tramite *web conference*, piattaforme per la didattica e via *email*.

3.10.2 Azioni di rassicurazione e/o supporto tramite supporto digitale (es. *web conference*, etc...)

Alla base degli interventi dei docenti c'è la volontà di fare il possibile per tutelare il benessere emotivo dei ragazzi attraverso una vicinanza empatica ad essi: gli alunni non vengono lasciati indietro o abbandonati, specialmente coloro che tendono ad assumere un atteggiamento elusivo. Gli insegnanti sono infatti attivamente impegnati nell'organizzazione di attività create su misura per coloro che mostrano maggiori difficoltà con la didattica a distanza; dedicano il proprio tempo libero senza alcuna remora al dialogo individuale con gli studenti quando contattati da questi ultimi e, validando le emozioni dei ragazzi, accogliendole ed entrando in risonanza con esse, permettono a questi di sentirsi capiti e non soli nel proprio vissuto.

(P13M.138) [...] loro hanno anche il mio numero di telefono in questo periodo, o qualcuno chiama. Da montanari, dico, preferiscono mandare un messaggio così non c'è la relazione de visu. [...] provo a cercare di trovare le parole adatte sapendo, peraltro, che io non ho le competenze né le conoscenze per rassicurarli troppo da un punto di vista scientifico, quindi la mia vicinanza [...] proprio emotiva, non saprei dirti, ma di tranquillizzarli in qualche maniera, ma tranquillizzarli proprio con la vicinanza, parole, con lo sguardo [...] o il rispondere, sì devi anche rispondere, rispondere alla chiamata telefonica, rispondere, perché poi loro sono strani, ti mandano il messaggio alle 8 del mattino e uno alle 9 di sera e quindi essere anche presente e questo sì mi è piaciuto in me, l'essere presente, tante ore al giorno [...].

(P11D.144) [...] ieri ho fatto la prima videoconferenza [...] ho preso sette alunni [...] che non avevano fatto compiti in questo mese o me li avevano fatti male [...] sempre su questo software virtuale io avevo mandato tutte le informazioni, ho fatto un piccolo tutorial [...] ma questi sette avevano avuto dei problemi, dei blocchi emotivi secondo me, e non riuscendo a lavorare, solo uno di loro mi ha scritto dicendo "non riesco a farlo", gli altri non hanno consegnato o hanno consegnato dei lavori fatti male [...] ho fatto una lezione di recupero [...] Tutti muti, tutti in silenzio dietro gli schermi, non hanno acceso la

videocamera, non volevano farsi vedere, ma io lo sapevo perché sono proprio gli alunni trasparenti della classe, come li chiamo io. [...] e insomma li ho fatti lavorare per circa 40 minuti [...] Alla fine ho detto "Ragazzi, con questo ripassino avete capito meglio come funziona?". E uno mi ha detto "Prof, le consegno subito i compiti che non ho fatto" [...] questo ragazzo che mi aveva confessato di non aver capito niente e mi ha detto "Prof, guardi che cosa sono riuscito a fare dopo la sua spiegazione di questa mattina, sono riuscito non solo a fare tutti i compiti che lei ci aveva dato, ma ho fatto una cosa in più, guardi"- e mi ha mandato un programma in più.

La postura dei docenti descritta in questi *excerpt* denota volontà di esserci, di restare in relazione, di non lasciare indietro nessuno, in particolare coloro che sembrano ritirarsi e interagire meno in questa circostanza particolare. I docenti si dimostrano disponibili e aperti all'incontro in una misura tale da portare qualcuno di loro a rinunciare parzialmente alla propria privacy, come nel caso del primo estratto presentato, consentendo agli alunni di contattarli a qualsiasi ora del giorno via messaggio sul telefono cellulare personale: una misura di emergenza in una situazione di emergenza. Alla relazione e alla serenità degli alunni viene attribuita un'importanza prevalente. Rassicurarli sulla propria presenza, sul fatto che le loro difficoltà sono viste e che si desidera lavorare con loro per affrontarle e, ove possibile, superarle insieme come illustra l'esempio riportato nel secondo pezzo di narrazione.

Azioni di rassicurazione e sostegno sono attuate anche dai genitori, che, nei rarissimi *excerpts* riconducibili a questo aspetto, esprimono ai loro figli vicinanza fisica ed emotiva, sintonizzandosi con le loro emozioni nei momenti critici o cercando di alleggerire con giochi o con l'ironia la pesantezza del *lockdown*, scoprendo strategie nuove per favorire il benessere dei figli e facce sconosciute fino a quel momento della relazione con loro. Nel caso dei genitori non si tratta di azioni di rassicurazione messe in atto tramite strumenti digitali ma sono comunque state incluse nella presente etichetta poiché la loro finalità è la medesima e l'etichetta così formulata risulta chiaramente riferibile al periodo di *lockdown* e, pertanto, si distingue da quella precedentemente descritta tra le azioni implementate ordinariamente nella quotidianità educativa del periodo pre-pandemico.

(G14H.106) [...] nel momento in cui vedo che c'è questo vissuto negativo metto in campo una strategia diciamo che è una strategia più adatta ai bambini più piccoli ma che in realtà vedo che funziona anche con loro, cioè che mi metto al loro livello e allora cominciamo insieme a guardare dei video stupidi e

facciamo delle battute stupide (ride) e però [...] vedo che loro si tranquillizzano perché è come se togliessi una barriera e quindi riescono a percepire meglio una vicinanza [...] è semplicemente il mio tentativo di cercare di aiutarli proprio ad ammorbidire una tensione [...] e fai vedere una parte di te che potrebbe anche farti perdere di credibilità in alcune situazioni però vedo che a loro serve tantissimo perché si rilassano. [...] la distanza è anche una distanza cronologica, una distanza di pensiero. E allora nel momento in cui loro vedono che sai rinunciare a questa distanza che anche è esperienza, e il fatto di essere grandi, li percepisco come più disponibili a dirti delle cose, a condividere con te delle cose. Ehm, e allora facciamo queste cose un po' stupide che però li aiutano tanto a ritrovare un po' di serenità e allora diciamo che questa è una strategia diciamo di questo tempo contingente che però penso che mi terrò da parte in alcuni momenti se dovesse esserci la necessità proprio di agganciarli e mi rendo conto che non ce la faccio, li percepisco proprio lontani.

Mettendosi al livello dei figli e coinvolgendoli in attività ludiche da loro predilette quale mezzo per allentare la tensione, la madre intervistata riesce a creare una vicinanza rassicurante, ridurre la distanza tra lei e i ragazzi determinata dal suo ruolo, dall'età e dalla *forma mentis* differente per scaricare la tensione emotiva negativa associata alla pandemia e all'isolamento. Ciò che è interessante notare è che la realizzazione operata da parte dell'intervistata nel constatare l'efficacia della strategia usata fa sì che questa si profili come sapere prassico derivante dall'esperienza che, divenendo parte del suo bagaglio di competenze e strumenti, potrà essere adottato in situazioni analoghe anche in futuro, come da lei dichiarato.

3.10.3 Incoraggiamento da parte del docente ad esprimere il proprio vissuto emotivo

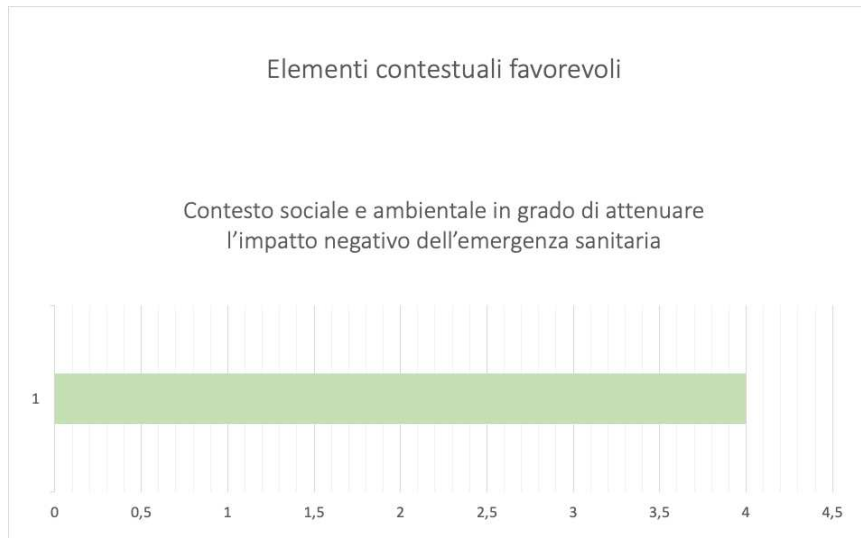
Le interviste testimoniano gli sforzi attuati dai docenti per fare in modo che i ragazzi esternassero le emozioni legate al momento difficile e anomalo che stavano attraversando. In una narrazione emerge come, partendo da domande dirette volte a far riflettere gli alunni su ciò che provavano, si sia cercato di aiutarli a volgere il pensiero oltre al presente verso l'auspicato post-pandemia, in modo da favorire l'assunzione di uno sguardo positivo verso il futuro. In un'altra invece, nell'affrontare un atteggiamento fortemente oppositivo di uno studente, il docente in questione ha sollecitato il ragazzo, contattato individualmente, a considerare quale fosse la possibile causa delle reazioni manifestate e come la situazione contingente lo facesse sentire.

(P6C.150) [...] la prima cosa che ho chiesto a loro quando facevamo le videolezioni è: “Come state? Come vi sentite rispetto a questo, cosa vi fa stare bene, cosa vi manca?” e cercare di traghettare le loro emozioni però poi tutte in una maniera ottimistica. Cioè di fare in modo di volgere le loro emozioni verso degli obiettivi positivi. Quindi parlare di come ci si sente però poi dire anche “immaginatevi come sarà poi quando ci rivedremo, immaginatevi come sarà quando faremo questo, poi quando ci vedremo faremo questo”, cioè cercare di guidarli verso qualcosa di positivo ecco.

(P17P.8) Mi è capitato anche in questo periodo qui nonostante la distanza di percepire ehm da parte di un ragazzino che si stava comportando male, tra virgolette, nel senso che rispondeva, portava i compiti malfatti ehm quando gli si diceva “Guarda che il compito è stato fatto male” la risposta era “C’ho altro da fare”, ok? cioè proprio ehm oppositivo. Ho visto che anche solo mandandogli una email e dicendogli “Guarda, ho visto che c’è qualcosa che non va, forse la situazione ti sta mettendo un po’ a dura prova?”, no? Perché chiaramente insomma è pesante per noi quindi figuriamoci per un adolescente stare chiuso in casa magari con la famiglia, insomma, è comprensibile. Ed è bastato questo per tranquillizzarlo. Non dico che adesso sia l’alunno modello, che faccia tutto perfetto, però episodi così sfrontati con me non li ho più avuti.

Leggendo i due *excerpt* è possibile notare come essi siano accomunati dal fatto che le sollecitazioni all’espressione del proprio vissuto rivolte ai ragazzi da parte degli adulti siano finalizzate non solo a conoscere il loro stato emotivo ma racchiudano in sé, sia consapevolmente che inconsapevolmente, l’intento di calmare e rasserenare il loro animo. Ciò può avvenire sia in modo diretto attraverso le strategie descritte dalla docente nel primo lacerto di narrazione che in modo indiretto, come emerge nel secondo estratto. Infatti, sentirsi ascoltati e veder riconosciute le proprie difficoltà incide sulla percezione che i ragazzi hanno delle stesse: tale aspetto unito all’avvertire il sostegno dell’adulto educante può costituire per i preadolescenti una spinta all’attivazione delle risorse personali volte all’avviamento di processi di regolazione emotiva e comportamentale.

3.11 Elementi contestuali favorevoli



La presente categoria è la più sintetica tra quelle individuate poiché accoglie un'unica etichetta. Essa, come si vedrà a breve, descrive gli elementi contestuali che hanno attenuato i potenziali risvolti negativi dell'isolamento forzato sul benessere psico-emotivo dei ragazzi e ricorre 4 volte all'interno delle interviste.

3.11.1 Contesto sociale e ambientale in grado di attenuare l'impatto negativo dell'emergenza sanitaria

A differenza delle precedenti, quest'etichetta raccoglie *excerpts* provenienti unicamente da interviste condotte con i genitori, ovvero coloro che in *lockdown* hanno avuto modo di osservare tutto il giorno, tutti i giorni, il modo in cui i propri figli stavano reagendo all'isolamento forzato.

Gli intervistati hanno identificato diversi elementi contestuali che hanno consentito ai ragazzi di accusare in misura minore se non quasi nulla gli effetti negativi del *lockdown* rispetto a molti coetanei. *In primis* l'aver accesso o meno a uno spazio esterno dove poter giocare o fare attività fisica: in più di un caso, inoltre, sono stati gli stessi genitori a incoraggiare i figli a svolgere esercizio fisico e a farlo insieme a loro impostando delle routine giornaliere che prevedessero dei tempi dedicati anche a questo.

Un altro fattore che ha almeno parzialmente attenuato l'impatto dell'isolamento è stato ravvisato nel disporre da parte dei ragazzi di pari (fratelli o vicini di casa) con cui poter svolgere delle attività ludiche o interagire in qualche modo sempre prestando attenzione alle norme di sicurezza anti contagio.

Infine, alcuni genitori – e in particolare le persone che vivono in piccoli paesi o frazioni di montagna – sottolineano come, secondo loro, i propri figli non si rendano conto della gravità della situazione per diverse ragioni: una risiede nel modo da loro adottato di comunicare ai ragazzi le notizie relative alla pandemia; un'altra è data dall'assenza di contagi o di casi gravi di malattia da Covid-19 nella propria famiglia o tra i propri conoscenti; l'ultima risiede invece nella collocazione geografica della propria abitazione che, nei casi appunto delle frazioni di montagna, essendo più isolata consente di avere accesso a spazi esterni tendenzialmente sicuri.

(G13G.144) [...] siamo qui in montagna in una casa dove adesso abbiamo un giardino poi c'è un altro amichetto che ha la casa qui vicino [...] non entriamo gli uni nelle case degli altri, ma i nostri figli, dato che i giardini sono confinanti, giocano insieme. E quindi il pomeriggio dopo aver fatto i compiti giocano fuori, eccetera, con le dovute cautele ovviamente. [...] Noi non abbiamo la tv e quindi usiamo il cellulare perché guardiamo le notizie. [...] lui non vede proprio immagini [...] si rende conto che qualcosa è cambiato perché non si va a scuola, perché qui non c'è una macchina che gira, ci sono dei limiti, non possono uscire dal loro giardino e forse anche perché, grazie a Dio, nessuno della nostra famiglia è toccato dal coronavirus. [...] La cosa di cui io sono contenta è che qui riesce, tra virgolette, a vivere una sorta di normalità [...] [il coronavirus] viene percepito come una cosa non così grave [...] non so se questo è un bene o un male, ma questa è la situazione, ecco.

(G14H.116) secondo me, ai miei figli, manca una percezione reale di quella che è la situazione fuori perché noi comunque in famiglia stiamo tutti bene [...]. Poi noi viviamo anche in una frazione, quindi in un paese, e hanno comunque la possibilità di andare giù nel cortile, quindi il loro vissuto negativo rispetto alla situazione è proprio più legato al fatto di essere segregati, di dover rinunciare alla loro rete dei pari quindi loro sono più focalizzati su questo che non sull'emergenza del covid [...]. [...] cerchiamo anche qui in casa di passare il tempo, di organizzare delle cose assieme [...] facciamo anche le nostre sedute di ginnastica la mattina e il pomeriggio, quindi cerchiamo anche, abbiamo cercato di costruire una nuova organizzazione della giornata che tiene conto di questo isolamento [...] diciamo che stanno reagendo in maniera adeguata [...].

(G17I.26) [...] le emozioni sono contrastanti nel senso che io ho spiegato a modo mio che cosa sta succedendo e ho spiegato che c'è una stanchezza proprio della terra [...] che si sta rigenerando fermandosi,

quindi fermando tutto ciò che poteva essere quello che stancava la terra. E quindi questo periodo non stiamo vivendo per far sì che la terra si possa riprendere. [...] le vedo abbastanza tranquille, cioè, anzi, guardano il fiore che cresce, cioè sono cioè siamo abbastanza sulla natura quindi questo fa sì che questo periodo lo possano passare in maniera più riflessiva [...].

Gli estratti riportati presentano i vari elementi descritti sopra e che concorrono ad attenuare gli effetti dell'isolamento sui preadolescenti. È possibile notare come il modo di comunicare (o di non comunicare) le notizie relative alla pandemia sia direttamente collegata con la percezione che i ragazzi hanno della stessa. Va sottolineato, però, che essi hanno il diritto di essere informati correttamente circa ciò che riguarda la pandemia, come fanno presente le linee guida ministeriali (MI/AGIA, 2020), secondo modalità che tengono conto del loro stadio evolutivo e degli strumenti cognitivi posseduti da ciascuno, utilizzando un approccio finalizzato a contenere l'ansia e la preoccupazione relative all'emergenza sanitaria.

3.12 Rilettura critica del percorso di indagine: una riflessione sugli aspetti etici.

Le questioni etiche concernenti una ricerca qualitativa interessano diversi aspetti di questa, come ad esempio la relazione con i partecipanti, l'utilizzo e l'interpretazione dei dati raccolti e il disegno di ricerca stesso: il ricercatore qualitativo non può mettere da parte in alcun momento la riflessione sulla responsabilità etica che egli ha e che deve orientare ogni scelta euristica (Orb et al., 2001). Le questioni etiche, come suggerisce Consoli (Consoli, 2008), costituiscono le basi su cui fondare le scelte metodologiche, rendendo le due cose inseparabili. Se ciò è valido per tutti gli ambiti scientifici di ricerca, esso interessa in misura ancora maggiore, a mio avviso, la ricerca educativa di tipo qualitativo. Non facendo affidamento a protocolli o procedure prestabilite, essa presenta un disegno flessibile in grado di adattarsi ai fenomeni di studio che allo stesso tempo, però, pone chi conduce l'indagine nelle condizioni di effettuare continuamente delle scelte delle quali è poi responsabile sotto ogni punto di vista, in particolare da punto di vista etico, come si vedrà nella riflessione personale esposta nelle prossime pagine.

Essendo il ricercatore qualitativo il principale strumento di ricerca e di analisi dei dati, le scelte e la postura che egli deve assumere nel condurre la ricerca e nel relazionarsi con i partecipanti non sono scindibili dalla persona che egli è. Chi è impegnato nella ricerca qualitativa (e in particolare quella di orientamento fenomenologico) si trova necessariamente a mettere in campo non solo la sua mente a un livello puramente cognitivo ma anche la sua sensibilità, le sue stesse competenze socio-emotive. Diventano importanti in questo approccio di ricerca, infatti, la consapevolezza di sé e la capacità riflessiva; l'essere in grado di leggere le situazioni, osservare le reazioni di chi si ha di fronte nel corso delle interviste, accogliere i rimandi che da essi arrivano per capire se sta procedendo in modo tale da lavorare per il bene effettivo della comunità dei pratici, nonché valutare se sta adottando tutti gli accorgimenti possibili per tutelarne la riservatezza e il benessere o se sta, al contrario, puntando a sfruttare la loro partecipazione per fini altri. In questo senso, ho trovato illuminante la prospettiva illustrata da Consoli che si rifà all'etica delle virtù di MacIntyre, secondo cui la domanda che ci si dovrebbe porre nell'affrontare questioni etiche legate alla ricerca non

dovrebbe essere “cosa dovrei fare?”, quanto più “che tipo di persona dovrei essere?” (Consoli, 2008, p. 238).

Giunta alla fine di questo lavoro di indagine, desidero ora soffermarmi e rendere espliciti gli aspetti etici legati alla postura di ricerca che ho assunto nell’entrare in contatto con i partecipanti, e spiegare come ho affrontato da un punto di vista etico e personale le questioni e le scelte che si sono presentate lungo il percorso.

Nel corso della ricerca ho cercato di restare orientata verso ciò che era bene e utile fare non solo ai fini dell’indagine in sé, naturalmente, ma anche e soprattutto per la comunità all’interno della quale la ricerca si colloca e dalla quale ha ricavato la sua forza vitale in quanto aderente alla concretezza della quotidianità educativa; per le persone che, di fatto, hanno contribuito al processo generativo di questo lavoro euristico imprimendovi una forma con le loro voci e donando gratuitamente tempo alle narrazioni togliendolo ad attività personali. È alla comunità dei pratici che la ricerca deve ritornare per essere fertile e non morire come mero “guadagno” individuale del ricercatore, configurandosi unicamente come uno step verso il conseguimento di un titolo accademico, materiale sterile che non dà i suoi frutti nelle pratiche di chi è impegnato ogni giorno nel lavoro educativo, rimanendo invece capitalizzato a beneficio unico della scrivente in pubblicazioni scientifiche dal linguaggio e dalla collocazione spesso non accessibile proprio a chi potrebbe trarre utilità concreta dal lavoro svolto.

Oltre alla cornice epistemologica scelta che già di per sé ha presupposto l’adozione di una postura di ricerca improntata all’aver cura del fenomeno, della relazione con i partecipanti e della vita della mente di chi conduce l’indagine in quanto in grado di influenzare fortemente il processo di ricerca, credo che sia stato il riconoscere alle persone intervistate, almeno parzialmente, la paternità e maternità del lavoro svolto a portarmi ad avvertire maggiormente una responsabilità etica in quanto ricercatrice nei loro confronti per quanto concerne le scelte euristiche operate, il modo di rapportarmi a loro, e avvicinarmi ai dati e, in particolare, ad aiutarmi ad orientare lo sguardo verso le potenzialità generative emergenti da questi ultimi. Non è una responsabilità che si esaurisce e si risolve nell’ottenimento del consenso informato dei partecipanti assunto quale semplice adempimento burocratico ma ha a che vedere, piuttosto, con diversi aspetti, molti dei quali riguardanti proprio la persona del ricercatore, la sua sensibilità e le modalità comunicative e relazionali adottate con i partecipanti.

Nel condurre la ricerca sono quindi emerse questioni etiche di tipo procedurale, più “tecniche”, riguardanti l’approvazione del progetto di ricerca da parte del comitato etico di dipartimento e la richiesta del consenso informato da parte dei partecipanti; altre inerenti il ruolo del ricercatore e il rapporto tra il quest’ultimo e le persone che hanno preso parte all’indagine e, infine, altre ancora concernenti le ricadute della ricerca sui partecipanti diretti, ovvero coloro che sono stati coinvolti direttamente nell’indagine, e quelli indiretti, cioè la comunità più allargata di genitori e insegnanti a cui il presente lavoro è rivolto. Se si abbraccia una concezione di ricerca educativa come lavoro al servizio alla comunità e finalizzata al miglioramento delle pratiche in essa implementate (Mortari, 2013b); se si assume una postura riflessiva, attenta alla vita della mente che accompagna le azioni epistemiche e se si ha la consapevolezza di essere noi stessi, ricercatori qualitativi, con le nostre menti, il nostro vissuto, le nostre cornici interpretative più o meno esplicite, le nostre competenze relazionali e socio-emotive i principali strumenti di ricerca, non si può non avvertire la responsabilità derivante dal nostro ruolo, sia nella tutela dei partecipanti che nel fissare nel modo più fedele possibile il loro sapere, la loro esperienza e farne una restituzione che possa essere loro utile.

Procediamo con ordine. Riprendendo quanto accennato inizialmente, nel corso dell’indagine, spesso le questioni etiche di tipo più procedurale e metodologico si sono intrecciate a quelle legate alla postura assunta nel rapportarmi ai partecipanti, diventando di fatto inseparabili. Da subito ho avvertito come le questioni etiche riguardassero concretamente aspetti inerenti alle dinamiche relazionali, alle modalità di reclutamento e interazione che avrei adottato con i genitori e gli insegnanti con i quali sarei entrata in contatto, aspetti che andavano oltre a quelli meramente legali e di tutela della privacy, per quanto a questi connessi in quanto altrettanto importanti e necessari.

Il primo passo, prima di poter iniziare il lavoro di indagine, è consistito nel sottoporre il progetto di ricerca e il modulo di consenso informato alla valutazione del Comitato Etico del Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli Studi di Verona, che ha approvato con parere favorevole entrambi.

Si è posta però la questione di come ottenere il consenso libero e informato dei partecipanti, e quindi di come proporre la ricerca e la partecipazione ad insegnanti e genitori e le modalità secondo cui richiedere il loro consenso al trattamento dei dati in modo tale che questo fosse effettivamente libero e informato.

Come già esposto in precedenza all'interno del testo, inizialmente mi era stato proposto da IPRASE di reclutare i partecipanti tramite campionamento mirato attraverso le figure dei dirigenti scolastici che collaboravano con l'istituto di ricerca e che avrebbero a loro volta scelto a chi proporre la partecipazione all'indagine, tra insegnanti e rappresentanti dei genitori, era ritenuto essere sensibile all'argomento o impegnato in attività e progetti sulle competenze socio-emotive. Benché avesse fin da subito fatto sorgere in me delle perplessità circa l'effettiva libertà di partecipazione delle persone coinvolte e che a un confronto con il mio contatto all'interno dell'istituto erano state fugate come preoccupazioni sì lecite ma eccessive, un simile modo di procedere avrebbe portato forse a risultati di ricerca differenti e alla messa in evidenza delle buone prassi correntemente adottate a scuola e a casa, più che a una altrettanto utile descrizione generale della situazione attuale, in cui consiste di fatto il presente lavoro. Le primissime interviste sono state condotte utilizzando tale modalità di reclutamento e, anche se i partecipanti mi sembravano a loro agio ed estremamente disponibili, ero io ad essere dubbiosa. Come potevo essere certa che la loro partecipazione fosse effettivamente libera, anche a livello inconscio? Il fatto che fosse IPRASE a contattare i dirigenti per sondarne la disponibilità e l'interesse prima che fossi poi io direttamente a contattarli da un lato mi aiutava molto, dall'altro vivevo un conflitto interiore in quanto non potevo essere certa che già quel primo passaggio pregiudicasse una sincera libertà di partecipazione fin dall'inizio: i dirigenti potevano essere portati ad accettare di presentare la ricerca ad alcuni docenti e genitori per conservare o intensificare il legame con tale istituto di ricerca o per fare "bella figura". La stessa cosa vale per i genitori e gli insegnanti nei confronti dei presidi: avrebbero potuto acconsentire a partecipare all'indagine non per un reale interesse, quanto più, magari, per non deludere le aspettative del proprio superiore (soprattutto nel caso dei docenti), per dinamiche di potere più o meno esplicite oppure ancora per scopi personali di varia natura legati alla propria posizione all'interno dell'istituto scolastico. Tengo a sottolineare che si tratta esclusivamente di congetture personali, riportate per rendere conto delle preoccupazioni e della diffidenza che nutro nei confronti di una strategia di campionamento che, per quanto avessi deciso di adottare per la sua velocità e sicurezza, portava con sé l'implicita scelta di mettere a tacere la coscienza in favore della comodità e del riuscire a terminare la mia ricerca nel minor tempo possibile, consentendomi di interfacciarmi solo con persone che, essendo "preselezionate", mi

avrebbero forse fornito le narrazioni più ricche e aderenti agli obiettivi della ricerca. Oltre a ciò, sì, io avrei tutelato la privacy e l'anonimato dei partecipanti e avrei riportato codici al posto dei loro nomi come ho poi fatto, ma procedendo in quel modo l'istituto di ricerca sarebbe comunque stato a conoscenza di quali realtà scolastiche avrebbero partecipato all'indagine, così come i dirigenti avrebbero conosciuto l'identità dei parlanti e gli stessi docenti e genitori, probabilmente, quella reciproca. Ciò avrebbe non solo potuto renderli riconoscibili ma anche pregiudicare una descrizione del fenomeno fedele alla loro esperienza soggettiva, qualora non si fossero sentiti liberi di parlare. Avendo però già espresso le mie preoccupazioni ed essendo state queste ritenute rilevanti ma eccessive, aggirabili dal fatto di presentare richiesta e ottenere comunque il consenso informato dei partecipanti, le ponderazioni che mi sono trovata a fare all'epoca e che mi trovo ad esporre ora qui per rendere trasparenti alcuni impliciti o non detti della presente ricerca, sono rimaste un appannaggio della vita della mente che ho reso esplicite nel diario riflessivo, di cui ho riportato un estratto precedentemente proprio in merito alla questione qui esposta.

Da quest'unico punto di vista, lo scoppio della pandemia all'inizio della fase di raccolta dei dati ha costituito un'occasione per riallinearmi con quello che sentivo essere non solo il modo più corretto di agire nei confronti dei partecipanti ma che risuonava con il tipo di persona che sono e la responsabilità che mi stavo assumendo nel chiedere indirettamente agli intervistati di riporre la loro fiducia in me, una sconosciuta, nel narrare il loro vissuto personale.

L'emergenza sanitaria mi ha infatti costretta a cambiare modalità di reclutamento dei partecipanti portandomi ad adottare un campionamento "a palla di neve", attuato tramite il passaparola: gli unici requisiti per la partecipazione erano essere genitore o insegnante di ragazzi frequentanti una scuola secondaria di primo grado in Trentino. In questo modo, tramite l'aiuto di conoscenti personali che hanno contribuito a spargere la voce e di coloro che avevano già svolto il colloquio, i potenziali partecipanti sono stati contattati direttamente da persone presenti nella propria rete di amicizie o conoscenze e, qualora essi si fossero rivelati interessati ad avere più informazioni in merito o si fossero dimostrati da subito disponibili a partecipare, avrebbero dato il permesso di farmi avere i loro recapiti tramite questi ultimi o mi avrebbero contattata direttamente loro. In questo modo sono riuscita ad entrare in contatto con 88 persone, 44 genitori e 44 docenti ma 38 di loro, dopo aver dato iniziale disponibilità ad essere

da me contattati, o non hanno risposto, o declinato l'invito o deciso di ritirarsi per motivi personali anche in una fase successiva, dopo aver dato conferma della propria adesione e consegnato il modulo di consenso informato firmato. Il modulo di consenso informato, a tutela dell'autonomia dei partecipanti, sottolinea infatti che i essi sono totalmente liberi di ritirarsi in qualsiasi momento dallo studio senza alcuna ripercussione.

Nonostante la modifica nella tecnica di campionamento, ora scevra da costrizioni istituzionali, non potevo ancora essere certa che i partecipanti mi potessero fornire un consenso che fosse effettivamente libero e informato. Può un consenso essere davvero libero se non si è certi che i firmatari siano a tutti gli effetti informati (Hammersley & Traianou, 2012), ovvero che abbiano compreso ciò che è riportato nel modulo? Consapevole di starmi interfacciando con persone non più "preselezionate", come poteva essere inizialmente per i primi 8 colloqui svolti con partecipanti reclutati tramite campionamento mirato, ma con individui dal background culturale molto vario, ho sempre avuto cura e cercato di fare il possibile affinché tutto risultasse chiaro ai partecipanti.

Oltre alle informazioni fornite nel corso di una prima presentazione della ricerca via e-mail per chiedere la disponibilità all'adesione alla ricerca e oltre a quanto riportato nel modulo di consenso informato, prima di iniziare ogni colloquio utilizzavo alcuni minuti per riprendere brevemente quanto già esplicitato nel modulo di consenso informato, nel caso in cui lo avessero letto frettolosamente, ovvero gli obiettivi dell'indagine e le modalità di esecuzione dell'intervista e la sua durata indicativa. Ho sempre domandato se fossero presenti dubbi da risolvere o domande particolari su qualsiasi aspetto della ricerca o dell'intervista che volessero pormi prima di iniziare, precisando che la stessa non era finalizzata ad esprimere alcun giudizio e che non ci sarebbero state risposte errate o corrette ma che mi interessava conoscere la loro esperienza, il loro punto di vista. L'aver condotto alcune interviste pilota mi ha aiutata infatti a prendere consapevolezza del fatto che per alcuni anche solo il parlare con una persona impegnata in attività di studio e ricerca in ambito pedagogico poteva costituire un freno, a causa della paura che le proprie azioni o le proprie considerazioni in merito ad argomenti inerenti alla pratica educativa e all'educazione in generale venissero in qualche modo valutate. Pertanto, ho sempre evidenziato la natura non valutativa e non giudicante non solo del mio lavoro di ricerca ma anche della postura e della filosofia

di ricerca che ho adottato nel corso dell'indagine, spiegandola in termini il più possibile chiari e accessibili a tutti prima dell'inizio di ciascuna intervista.

Sono della modesta opinione che, sia grazie al tipo di campionamento utilizzato, sia grazie alle accortezze avute nel relazionarmi con i partecipanti, i consensi ottenuti siano stati davvero liberi, quantomeno da vincoli istituzionali, e informati il più possibile. In alcuni casi ho dedicato tempo, quando richiesto, ad alcuni partecipanti che hanno preferito avere un colloquio telefonico preventivo in cui, anche a voce oltre che per iscritto, potessi spiegare loro quali finalità si prefiggesse lo studio e quale sarebbe stato il loro ruolo in quanto partecipanti.

Inoltre, per favorire l'autodeterminazione dei partecipanti e una distribuzione del controllo e del potere che altrimenti potrebbe essere percepito come unicamente nelle mani del ricercatore (Anyan, 2013; Karnieli-Miller et al., 2009), ho sempre fatto scegliere a loro il mezzo telematico attraverso il quale poter svolgere l'intervista e, inoltre, dopo i primi minuti dedicati alla presentazione reciproca e al fornire informazioni o chiarimenti circa l'intervista o la ricerca, mi sono impegnata a domandare all'inizio di ogni colloquio di poter accendere il registratore e iniziare a rivolgere la prima domanda e, alla fine, di poterlo spegnere. Infine, allo stesso scopo, è stata fornita a ciascun partecipante la trascrizione dell'interazione avuta in modo tale che essi potessero personalmente revisionare quanto emerso nel corso dell'intervista, chiedere eventuali chiarimenti, effettuare correzioni o precisazioni.

Infine, riprendendo quanto accennato all'inizio del presente sotto capitolo, è necessario effettuare alcune considerazioni circa la relazione con i dati e i risultati della ricerca e le ricadute che questa può avere nella concretezza dei contesti educativi abitati da coloro che vi hanno preso parte e nei quali essa stessa affonda le radici. Scegliendo di svolgere una ricerca educativa orientata alla pratica e finalizzata a far emergere gli impliciti dei contesti e delle relazioni educative, tesa con umiltà ad offrire spunti per un miglioramento delle pratiche in essi implementate, ho il compito di utilizzare i dati e i risultati della ricerca in modo responsabile, di aver cura di quanto è stato con me condiviso, delle richieste e dell'espressione dei bisogni a cui i partecipanti hanno dato voce con la speranza in un possibile cambiamento o miglioramento. Non solo mi sono infatti assunta l'onere di farmi portavoce del punto di vista dei genitori e degli insegnanti che hanno dialogato con me ma, a tratti, ho potuto constatare come anche essi mi stessero investendo di questa, dimostrando di avere fiducia nel lavoro che stavo

conducendo e, soprattutto, nelle sue possibili implicazioni future. Ad esempio, nell'intervista P13M emerge chiaramente:

(P13M.146) Il problema secondo me, se tu lavori su questi aspetti, sarebbe educare prima gli insegnanti e i genitori a riconoscere le emozioni [...] P13M.170 Io direi a voi che siete giovani e state studiando, di creare occasioni di formazione nell'ambito della scuola su questi aspetti, anche su questi aspetti delle emozioni [...].

Ritengo che sia stato cruciale, quindi, ai fini di una ricerca utile, sottolineare i problemi emergenti riscontrati dai partecipanti attraverso la lettura che essi ne fanno affinché questi possano costituire un punto di partenza per l'elaborazione di interventi futuri volti al miglioramento dei contesti educativi che non siano calati dall'alto in virtù di teorie astratte provenienti dalla letteratura, ma che vengano costruiti dal basso, prendendo spunto dai suggerimenti dati dagli stessi interessati. Gli elementi ostativi emersi dall'analisi dei dati e ai quali è dedicata un'intera categoria, possono essere visti, infatti, come delle frecce che indicano vie da esplorare che aprono a nuove domande di ricerca, nonché spazi per l'azione che possano costituire un effettivo supporto ai pratici.

Oltre a ciò, le stesse interviste hanno avuto un'utilità immediata e diretta per coloro che vi hanno preso parte, come dichiarano alcuni, in quanto esse si sono configurate come momenti riflessivi, occasioni per fermarsi e, ripercorrendo il proprio agito, prendere consapevolezza dei pensieri che lo guidano, azioni fondamentali per chi veste i panni dell'educatore ma di non facile attuazione poiché si trovano spesso in contrasto con le necessità di rapidità, prontezza di intervento e i ritmi che danno forma alla quotidianità nella quale si inseriscono le relazioni educative:

(P3A.307) Non ci avevo mai pensato, è un pretesto per fare una rielaborazione più mia.

(G14H.104) È una cosa che non avevo mai pensato ecco, sto un po' prendendo coscienza di alcune cose mentre ne parlo con te quindi questo è estremamente utile anche per me.

(P17P.98) No, aggiungere non mi viene in mente niente di particolare però mi ha fatto piacere perché mi è servito per ritornare un po' su certe cose, ragionarci e quindi ha fatto molto bene anche a me questa chiacchierata, ti ringrazio.

È infatti sottolineato anche in letteratura che il solo prendere parte a delle interviste qualitative naturalmente elicitanti una riflessione sulla propria esperienza oltre che una

descrizione della stessa, abbia dei risvolti positivi immediati per le persone coinvolte come il sentire valorizzata la propria esperienza e il proprio sapere e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé (Hutchinson et al., 1994; Rossetto, 2014).

Ciò che resterà da fare, ora, sarà occuparsi della restituzione ai partecipanti di quanto emerso dal lavoro e della disseminazione dei risultati della ricerca. A inizio percorso, insieme con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa con il quale saranno condivisi i risultati della ricerca, si era ipotizzato di effettuare delle restituzioni nelle scuole coinvolte nell'indagine secondo quello che era il campionamento inizialmente previsto. Avendo però poi modificato la tecnica di campionamento in modo tale da svincolare i partecipanti dalla necessità di ottenimento del benessere dei dirigenti scolastici rispetto al loro coinvolgimento nello studio, anche la restituzione andrà con tutta probabilità ripensata dal momento che la ricerca non è stata condotta in partnership con delle specifiche realtà scolastiche. Per questo motivo, infatti, non è possibile ad oggi affermare con certezza di poter godere dell'appoggio concreto di dirigenti con i quali poter condividere una riflessione su come meglio predisporre un "ritorno" sul campo per una restituzione, che andrà quindi negoziata. La restituzione potrebbe assumere le sembianze o essere inserita all'interno di momenti formativi dedicati alla comunità allargata di genitori e insegnanti e alle sue dislocazioni territoriali, per verificare se quanto emerso dal presente lavoro di ricerca entra in risonanza con il loro sentire e la loro esperienza e per offrire spunti di riflessione indirizzati a una presa di consapevolezza circa le pratiche che essi stessi implementano e il proprio ruolo in quanto adulti educanti. Si tratterebbe di porsi in dialogo con i pratici e prepararsi all'eventualità di una messa in discussione di quanto si è pensato di aver colto del fenomeno indagato, raccogliere – qualora emergano dagli eventuali riscontri in seguito alla presentazione dei risultati della ricerca – ulteriori elementi per la costruzione di percorsi di formazione degli adulti educanti che siano davvero utili per un miglioramento delle pratiche educative.

Inoltre, per quanto concerne strettamente coloro che hanno preso parte attivamente alla ricerca, sarei orientata verso un'ulteriore forma di restituzione, ovvero tramite un report da inviare loro individualmente per tutelarne l'anonimato, tramite il quale presentare i risultati dell'indagine e poter mostrare loro ciò che resta nascosto delle modalità con le quali si è portato avanti il lavoro ed essere trasparenti rispetto all'utilizzo che è stato fatto delle loro parole e dei loro contributi. La restituzione è

finalizzata anche a far sapere loro che ha avuto cura e rispetto nei confronti delle suggestioni concernenti i nodi problematici attualmente presenti nella quotidianità educativa e i miglioramenti auspicati per il futuro che essi hanno portato alla luce nel corso delle interviste: questi costituiscono infatti gli elementi sui quali incentrare eventuali interventi rivolti al sostegno degli adulti educanti nell'adempimento dei compiti connessi al proprio ruolo.

La speranza è che la restituzione e la disseminazione dei risultati della presente ricerca favoriscano da parte dei singoli genitori e docenti il fiorire di riflessioni orientate alle proprie azioni: un osservarsi dall'esterno ma da una prospettiva che parte da dentro, dalla stessa comunità dei pratici e da ciò a cui essi hanno dato voce; un pensarsi all'interno della relazione educativa che contribuisca a prendere consapevolezza del tipo di persona che essi vogliono essere nei confronti dei propri figli e studenti, nel sostenerli nel processo di acquisizione della capacità di autoregolarsi in modo efficace.

CONCLUSIONI

L'analisi della letteratura evidenzia come l'autoregolazione sia fondamentale nella vita umana, sia per il benessere psico-fisico individuale che per il successo formativo e illustra le ragioni che rendono indispensabile un investimento nell'educazione socio-emotiva delle nuove generazioni. Essa, inoltre, illustra il ruolo rivestito dagli adulti nel processo di acquisizione della competenza emotiva in generale nonché dell'autoregolazione, il cui sviluppo viene determinato dalla socializzazione emotiva portata avanti in primis nel contesto familiare e poi in quello educativo scolastico.

Le pratiche adottate dagli adulti di riferimento, i loro modelli di espressione delle emozioni e di comportamento e il modo in cui essi reagiscono ai vissuti emotivi di bambini e ragazzi incidono fortemente, infatti, sul modo in cui questi ultimi apprendono a regolare le proprie emozioni e il proprio comportamento. È necessario che bambini e ragazzi, pertanto, abbiano la possibilità di vivere contesti formativi abitati da adulti emotivamente competenti, quindi empatici, per primi capaci di autointerpretazione emotiva e autoregolazione, consapevoli che le scelte educative e le modalità relazionali adottate sono influenzate dalla propria filosofia meta-emotiva, ovvero l'insieme di conoscenze, pensieri, credenze ed emozioni che influenzano l'approccio nei confronti del proprio vissuto emotivo e di quello dei propri figli o studenti. Risulta quindi evidente come gli adulti educanti debbano sviluppare la riflessività necessaria ad essere consapevoli non solo delle pratiche che implementano con bambini e ragazzi ma anche degli assunti di base sul funzionamento emotivo proprio e altrui che ad esse danno forma, nonché del ruolo educativo che rivestono in quanto genitori e insegnanti nel supportarli nell'apprendere a gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti.

Nel portare genitori e insegnanti a una riflessione circa le azioni educative implementate a tal fine e il modo di concepire il proprio ruolo in quanto adulti educanti, la ricerca descritta nelle pagine del presente elaborato ha tentato di indagare la consapevolezza di tali figure educative da una prospettiva non quantitativa o orientata a determinare, appunto, quanta coscienza effettivamente essi avessero degli aspetti in questione, bensì da una prospettiva qualitativa che, servendosi della consapevolezza da essi posseduta, facesse emergere gli elementi che secondo loro

definiscono e caratterizzano il proprio ruolo e le pratiche implementate e che portasse alla luce gli impliciti e le zone d'ombra presenti nella poliedricità della complessità che caratterizza le dinamiche tipiche della realtà educativa.

Al ruolo che genitori e insegnanti rivestono nel sostenere l'acquisizione dell'autoregolazione da parte dei preadolescenti sono state riconosciute dai partecipanti varie caratteristiche relative ad aspetti differenti. Alcuni di questi hanno a che vedere con la consapevolezza di base che deve accompagnare le azioni educative e che si ritrova quale componente trasversale e sfondo di ogni intervento messo in atto. Altri, invece, ineriscono alla dimensione contestuale nella quale le pratiche vengono attuate e dalla quale dipende la loro implementazione come la disponibilità di tempo da poter dedicare alla costruzione della relazione educativa che a sua volta dipende da come è strutturato il contesto di vita degli adulti, dai loro ritmi lavorativi e dalle richieste dell'ambiente. Infine, altri aspetti ancora sono relativi alle capacità e agli atteggiamenti personali da assumere per instaurare con i ragazzi una relazione educativa sicura e tale da permettere a docenti e genitori di assolvere efficacemente i propri compiti educativi, come ad esempio il mostrare un'apertura relazionale non giudicante nei confronti dei ragazzi, il dimostrarsi flessibili e in grado di adattarsi alle necessità contingenti o il saper collaborare e relazionarsi con altre figure educative con le quali poter portare avanti gli interventi in modo congiunto.

La letteratura inerente alle competenze socio-emotive asserisce che gli interventi in ambito educativo volti allo sviluppo di queste, per essere maggiormente efficaci, vadano adattati ad ogni contesto e integrati alle pratiche in esso già implementate. Per questo motivo, con la presente indagine si è tentato di individuare e descrivere le pratiche correntemente attuate da genitori e insegnanti, affinché, nello scattare questa sorta di diapositiva della realtà, venga messa a disposizione dei pratici e di chi si occupa di progettazione educativa una base di partenza, un terreno sul quale poter costruire interventi educativi che tengano effettivamente conto di quanto sta già avvenendo a casa e a scuola per sostenere lo sviluppo dell'autoregolazione in particolare e, in generale, delle competenze socio-emotive.

Le pratiche educative descritte da genitori e insegnanti sono distinte in due categorie. Una di esse è relativa agli interventi, spesso non strutturati, inerenti strettamente alla gestione delle emozioni e del comportamento attraverso azioni attuate nell'immediato in presenza di eventi critici che necessitano di una risposta

tempestiva da parte dell'adulto e che portano a lavorare sulla capacità di autoregolazione dei ragazzi anche attraverso l'attivazione di capacità inerenti altre competenze socio-emotive ad essa connesse come il saper distinguere le emozioni, individuare l'evento scatenante la reazione emotiva, le sue conseguenze e l'identificazione di strategie comportamentali alternative o funzionali a gestire l'intensità dell'attivazione fisiologica conseguente e all'analisi dell'accaduto, tentando di favorire nei preadolescenti una presa di consapevolezza di sé, del proprio funzionamento e del proprio vissuto emotivo. L'altra categoria, invece, comprende attività o progetti strutturati orientati allo sviluppo di competenze socio-emotive e interventi specifici progettati e implementati per rispondere ad esigenze specifiche, sempre inerenti a queste ultime.

Nelle narrazioni, quindi, l'autoregolazione emerge, anche implicitamente, sempre in stretta connessione con altre competenze socio-emotive in concordanza con quanto espresso in letteratura, nella quale esse vengono presentate come un set interrelato di competenze le une funzionali alla presenza, sviluppo e attivazione delle altre.

La ricerca condotta ha risposto alle domande che l'hanno generata ma ha portato all'aprirsi di altre potenziali piste di indagine relative ad aspetti migliorativi identificati dagli stessi partecipanti. Essi hanno infatti individuato diversi elementi che da un lato ostacolano lo sviluppo dell'autoregolazione e che allo stesso tempo, dall'altro, determinano la necessità di dedicarvi tempo, spazio e risorse. Questo rappresenta, a mio avviso, la maggiore potenzialità della presente indagine in quanto essa ha portato a far emergere induttivamente e in modo spontaneo da parte dei partecipanti aspetti sui quali la ricerca e gli interventi futuri potranno e dovranno concentrarsi, mettendosi al servizio dei pratici rispetto a questioni e criticità che risultano per loro importanti.

Benché gli elementi da essi riconosciuti ostacolano le pratiche educative volte allo sviluppo dell'autoregolazione afferiscano a dimensioni differenti, si può riconoscere una base comune, trasversale, ovvero la mancanza di formazione e di sostegno degli adulti educanti. Essi sono spesso lasciati soli nella cura e nello sviluppo delle competenze atte ad accompagnare bambini e ragazzi nel percorso di acquisizione di competenze socio-emotive e, in particolare, della capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti. Sono state riscontrate difficoltà legate al contesto geografico e sociale di alcune aree montane in cui sia la conformazione territoriale, sia retaggi culturali ivi maggiormente presenti rispetto ad altre zone e sia la vita lavorativa

dei genitori influenzano fortemente l'approccio relazionale e le pratiche attuate con i ragazzi, evidenziando in generale una mancanza di supporto e di formazione non solo nella gestione degli aspetti legati alla vita emotiva dei ragazzi da parte degli adulti, ma anche rispetto a quelli relativi alla propria. Mancando letteratura specifica sull'argomento, sarebbe interessante indagare anche in che modo si configuri e cosa caratterizzi più specificatamente la relazione vigente tra l'ambiente ecologico che caratterizza tali contesti e l'approccio educativo e le pratiche adottate dagli adulti, in particolare in famiglia, stando a quanto evidenziano i partecipanti.

È stato poi posto l'accento da parte degli stessi docenti sia sulle lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive nei ragazzi sia sulla mancanza di opportunità formative relative a queste ultime nel percorso universitario che porta all'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, incentrato maggiormente se non unicamente sui saperi disciplinari, e all'insufficienza della formazione *in itinere*. Meno gli adulti saranno formati e in grado di favorire lo sviluppo di competenze socio-emotive nei ragazzi, meno questi ultimi saranno tendenzialmente emotivamente competenti e potranno fruire di occasioni formative volte allo sviluppo di queste.

Inoltre, nonostante gli intervistati riconoscano l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia per un'efficace implementazione di interventi educativi, la presente ricerca conferma quanto sostenuto dalla letteratura nell'identificare come elemento di criticità la presenza di difficoltà relative alla relazione tra insegnanti e genitori, ritenute da diversi autori costituire un fenomeno strutturale tipico del rapporto tra le due parti. Anche in questo caso si configurano spazi nuovi, sia per futuri percorsi di ricerca orientati all'individuazione e descrizione delle buone prassi attuate nel contesto della scuola secondaria di primo grado che favoriscono questa relazione dall'importanza cruciale sia per quanto riguarda la strutturazione di interventi atti a creare opportunità di condivisione, incontro e formazione, anche congiunta, di genitori e insegnanti. Questi sono spesso abituati, anche figurativamente parlando, a dialogare reciprocamente stando dalle parti opposte di una scrivania o di una cattedra: forse vi è necessità che essi inizino a percepirsi a tutti gli effetti come entrambi facenti parte della stessa "fazione", seduti allo stesso lato del tavolo, in modo tale da favorire un impegno congiunto volto a un'integrazione reale di sguardi e prospettive sul percorso educativo in cui è coinvolto il singolo ragazzo e sui compiti e responsabilità reciproche, confermando attraverso le azioni quotidiane quanto presente nel patto di

corresponsabilità educativa che essi si trovano a sottoscrivere all'inizio di ogni anno scolastico.

Da quanto fin ora esposto, quindi, si evince come le evidenze emerse dall'analisi delle narrazioni indichino la necessità di investimenti concreti *in primis* nella formazione degli adulti educanti.

Con la presente ricerca si intendeva trovare risposta alle domande generative dell'indagine ma si è giunti ad apprezzare e ritenere forse più preziosa l'identificazione spontanea dei bisogni portati alla luce dai partecipanti che, come attestato precedentemente, aprono a nuove ipotesi di indagine e alla possibilità di sviluppare interventi formativi tarati sulle necessità manifestate da questi ultimi, conferendo maggiore utilità alla ricerca e mettendola totalmente al servizio dei pratici.

Per le ragioni espresse in più punti dell'elaborato, il presente lavoro euristico è nato con la volontà di concentrarsi sulle prospettive degli adulti educanti che direttamente e quotidianamente fanno esperienza del fenomeno oggetto di indagine, desiderando configurarsi come una ricerca sui pratici per i pratici. Con il fine di rendere più completo lo sguardo sul fenomeno e più puntuali gli interventi educativi che potrebbero originare da spunti di riflessione elicitati dal presente lavoro, sarebbe interessante allargare il focus di indagine in modo tale da includere anche le voci degli stessi ragazzi, cercando di cogliere quale tipologia di azione o intervento degli adulti di riferimento finalizzato a sostenerli nello sviluppo dell'autoregolazione essi ritengano essere efficace, e estendere il campo di indagine anche ad altri contesti territoriali nazionali.

Come già affermato, con la ricerca esplorativa presentata in queste pagine non si intende arrivare a un punto fermo, ma contribuire ad aumentare la consapevolezza e conoscenza circa l'oggetto di indagine, tentando di favorire l'emergere degli elementi impliciti, delle prospettive e visioni del mondo che costituiscono e influenzano le pratiche educative, nonché tentare di rendere esplicito il sapere tacito che fa da sfondo al lavoro svolto quotidianamente da genitori e insegnanti. La sua potenzialità generativa non si esaurisce in queste pagine ma si apre al futuro, alle piste investigative emerse in relazione ad aspetti del fenomeno che prima di ora si trovavano in ombra, con la consapevolezza che le criticità e le problematiche ad esso connesse contribuiscono a definirlo poiché modi e forme in cui esso si manifesta, avendo però chiaro che, probabilmente, nemmeno attraverso i nuovi percorsi di ricerca si riuscirà a

pervenire a una conoscenza completa dell'oggetto di studio, in quanto i fenomeni educativi sono complessi, sfaccettati e dinamici.

Infine, in relazione al fenomeno oggetto di indagine, la presente ricerca ha umilmente tentato di ridurre per quanto possibile il divario tra mondo accademico e mondo dei pratici, tra sapere teorico e sapere esperienziale. Essa ha occupato uno spazio liminale di trasformazione nel quale la pratica agita è diventata parola scritta e il dinamismo che la caratterizza è stato fissato su carta per dare vita a un sapere pedagogico-educativo che può e deve tornare a prendere vita nella pratica perché ad essa si rivolge.

Bibliografia

- Abraham, R. (2004). Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(2), 117–145.
- Agliati, A., Barriga, P., Cifuentes, P., Benitez Baena, I., Beržanskytė, J., Cavioni, V., Conte, E., Méndez, F., Ferreira, M., Fajfar, A., Gomez-Baya, D., Grazzani, I., Lazdiņa, S., López-Cobo, I., Martínez Jiménez, E., Martinsone, B., Campos, E., Muñoz-Velázquez, J. A., Ornaghi, V., & Jiménez, Beatriz. (2020). *Toolkit per la valutazione delle abilità sociali ed emotive a scuola*.
- Agnieszka Ilendo-Milewska, Nawrocka, J., Szorc, K., Makarowski, R., & Jasinski, M. (2018). Self-Control and Self-Regulation as Determinants of the Quality of Pupils Functioning In the School Environment. *Social Science and Humanities Journal*, 2(3), 395–412.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155–172.
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation Flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263–278.
- Antognazza, D. (2017). *Crescere emotivamente competenti: Come sviluppare le competenze socio-emotive a scuola*. Molfetta: La Meridiana.
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *Qualitative Report*, 18, 1–9.
- Ashworth, P. (1999). «Bracketing» in phenomenology: Renouncing assumptions in hearing about student cheating. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(6), 707–721.
- Ashworth, P. D., & Saxton, J. (1990). On 'Competence'. *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 3–25.
- Attewell, P. (1990). What is Skill? *Work and Occupations*, 17(4), 422–448.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Theories of Emotion* (pagg. 305–339). New York, NY: Academic Press.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion Socialization by Mothers and Fathers: Coherence among Behaviors and Associations with Parent Attitudes and Children's Social Competence. *Social Development*, 20(2), 412–430.

- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). *Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior*. 80, 125–135.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(6), 601–607.
- Banfield, J. F., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Münte, T. F., & Heatherton, T. F. (2004). The cognitive neuroscience of self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 62–83). New York, NY: The Guilford Press.
- Baron, A., & Malmberg, L.-E. (2019). A vicious or auspicious cycle: The reciprocal relation between harsh parental discipline and children's self-regulation. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 302–317.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13–25.
- Barone, L. (2020). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Roma: Carocci editore.
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 295–306.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and executive function: The self as a controlling agent. In A. W. Kruglanski & E. Tory Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 516–539). New York, NY: The Guilford Press.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239–267.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan &

- E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (Vol. 2, pp. 111–164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York, NY: Guilford Press.
- Benetton, M., & Mores, E. (2013). Con gli occhi di studenti e docenti: La responsabilità della relazione educativa oggi. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, 3, 7–20.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 0(0), 1–16.
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). The Neuroscience of SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pagg. 65–80). New York, NY: The Guilford Press.
- Boland, N. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *International Journal of Emotional Education*, 7, 85–87.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G. J., Bonell, C., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16(1), 135.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), pp. 343–362. Hoboken, NJ: Jossey-Bass
- Bradshaw, C. P., Goldweber, A., Fishbein, D., & Greenberg, M. T. (2012). Infusing Developmental Neuroscience Into School-based Preventive Interventions: Implications and Future Directions. *Journal of Adolescent Health*, 51(2, Supplement), S41–S47.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Browne, K. (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual

- women. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 47–60.
- Buzzi, C., Tucci, M., Ciprandi, R., Brambilla, I., Caimmi, S., Ciprandi, G., & Marseglia, G. L. (2020). The psycho-social effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1), 69.
- Cagol, M. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione: Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. Milano: Franco Angeli.
- Cahill, H. (2020). Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency. *Ricercazione*, 1, 24–38.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: Alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(2018), 231–253.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia: Costruire alleanze*. Roma: Carocci Faber.
- CASEL. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- CASEL. (2020). *CASEL'S SEL Framework*. CASEL. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018a). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2009a). Editorial: Introducing Emotional Education. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 1–7.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2009b). *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2021). *A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU: analytical report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cefai et al. (2018b). *Strengthening Social and Emotional Education. NESET*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560–572.

- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology, 12*, 1–8.
- Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., & Piccoli, L. (2020). Learning at Home: Distance Learning Solutions and Child Development during the COVID-19 Lockdown. *Distance Learning, 32*.
- Chan, Z. C. Y., Fung, Y., & Chien, W. (2013). Bracketing in Phenomenology: Only Undertaken in the Data Collection and Analysis Process. *The Qualitative Report, 18*(30), 1–9.
- Chenail, R. (2011). Interviewing the Investigator: Strategies for Addressing Instrumentation and Researcher Bias Concerns in Qualitative Research. *The Qualitative Report, 16*(1), 255–262.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers N. 173; OECD Education Working Papers, Vol. 173).
- Chiesa, A., Serretti, A., & Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top–down or bottom–up emotion regulation strategy? *Clinical Psychology Review, 33*(1), 82–96.
- Cho, J., & Lee, E.-H. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*.
- Coe-Odess, S. J., Narr, R. K., & Allen, J. P. (2019). Emergent Emotions in Adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (A c. Di), *Handbook of Emotional Development* (pp. 595–625). Cham, CH: Springer International Publishing.
- Collingridge, D. S., & Gantt, E. E. (2008). The Quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality, 23*(5), 389–395.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(2), 156–168.
- Consiglio europeo. (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE*. 13.
- Consoli, L. (2008). The intertwining of ethics and methodology in science and engineering: A virtue-ethical approach. *Interdisciplinary Science Reviews, 33*(3), 234–243.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conway, A. (2009). Neurophysiological Basis of Self- Regulation in Children and Youth. *Reclaiming Children and Youth, 17*(4), 16–22.

- Creswell J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. New York, NY: SAGE Publications.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *Research in Middle Level Education, 33*(4), 1–13.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology, 40*(6), 1123.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). *The Technology of Skill Formation, 97*(2), 17.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education, 1*, 697–812.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica, 78*(3), 883–931.
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. Keynote Address. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*(1), 1–22.
- Dator, J. (2000). The futures for higher education: From bricks to bytes to fare thee well. In S. Inayatullah & J. Gidley (Eds.), *The university in transformation: Global perspectives on the futures of the university*. (pp. 69–78). Westport, IRL: Bergin & Garvey.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods, 8*(2), 35–52.
- Davidson, R. J. (2000). Cognitive neuroscience needs affective neuroscience (and vice versa). *Brain and Cognition, 89–92*.
- DDL S. 1635. (2019). *Disposizioni in materia di insegnamento dell'educazione emozionale nelle scuole d'infanzia, primaria e secondaria*. <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01142647.pdf>
- de Lillo, A. (2013). Preadolescenza: Un'età problematica. *Quaderni di Sociologia, 62*, 7–21. <https://doi.org/10.4000/qds.441>
- De Monticelli, R. (2012). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire (II)*. Milano: Garzanti.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100.
- Denham, S. A. (1998a). *Emotional Development in Young Children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A. (1998b). *Emotional Development in Young Children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In

- J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research, 2nd ed* (pp. 590–613). New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2010*(128), 29–49.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development, 21*(5), 652–680.
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & Knight R. T. (Eds.) *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). Oxford: Oxford University Press.
- Diana Baumrind. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Pt.2), 1–103.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review, 68*(4), 497–515.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development, 88*(2), 408–416.
- Durlak, J. A. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York, NY: Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Dusi, P. (2011). Il rapporto scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative possibili. In P. Dusi & Pati L. (Eds.) *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: Una prospettiva europea*. (pp. 49–85). Brescia: La Scuola.
- Dusi, P. (2012a). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: Franco Angeli.
- Dusi, P. (2012b). The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *Center for Educational Policy Studies Journal, 2*(1), 13–33.
- Dusi, P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. In Pati L. (Ed.) *Pedagogia della*

- Famiglia* (pagg. 389–399). Brescia: La Scuola.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior, Vol. 30* (pagg. 189–229). New York, NY: Academic Press.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pagg. 259–282). New York, NY: The Guilford Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3–4), 169–200.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care, 12*(2), 127–139.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. New York, NY: SAGE Publications.
- Fabrizi, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1*, 45–55.
- Farley, J. P. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence, 8*.
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence, 37*, 433–440.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General, 113*, 464–486.
- Fiore, B. (2010). Insegnanti e famiglie: Una relazione non conflittuale? In Cavalli A. e Argentin G. (Eds.), *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'istituto LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research*, (pagg. 178–183). Sage Publications: London.
- Fontaine, J. J. R., & Scherer, K. R. (2013). Emotion is for doing: The Action tendency component. In J. J. R. Fontaine, K. R. Scherer, & C. Soriano (Eds.), *Components of Emotional Meaning*. Oxford:

Oxford University Press.

- Frijda, N. H. (1990). *Emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. (pp. 51–87). Washington: American Psychological Association.
- Furber, C. (2010). Framework analysis: A method for analysing qualitative data. *African Journal of Midwifery and Women's Health*, 4(2), 97–100.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind: An introduction to philosophy of mind and cognitive science* (Repr). Londra: Routledge.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244–259). New York, NY: The Guilford Press.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C., & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861–863.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Segrate: Rizzoli.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271–299.

- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin, & O. P. John, (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 525–552). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281–291.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, *30*(4), 233–252.
- Guo, J., Liu, L., Zhao, B., & Wang, D. (2020). Teacher Support and Mental Well-Being in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Negative Emotions and Resilience. *Frontiers in Psychology*, *10*.
- Hagens, V., Dobrow, M. J., & Chafe, R. (2009). Interviewee Transcript Review: Assessing the impact on qualitative research. *BMC Medical Research Methodology*, *9*, 47.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, *18*(1), 15–18.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and Educational Research*. British Educational Research Association on-line resource. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethics-and-educational-research>
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). New York, NY: The Guilford Press.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, *24*(3), 411–482.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, *85*(3), 551–575.
- Housman, D., Denham, S., & Cabral, H. (2018). Building Young Children’s Emotional Competence and SelfRegulation from Birth: The begin to...ECSEL approach. *International Journal of Emotional Education*, *10*(2), 5–25.
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *11*(1), 1–19.
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*. Paris: OECD Publishing.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288.

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology, 27*(2), 235–254.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617–637.
- Hutchinson, S. A., Wilson, M. E., & Wilson, H. S. (1994). Benefits of Participating in Research Interviews. *Image: The Journal of Nursing Scholarship, 26*(2), 161–166.
- Iori, V. (2009). Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (Ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. (pagg. 15–41). Milano: Franco Angeli.
- ISPAT. (2018). *TAV. XIII.13—Arrivi e presenze negli esercizi ricettivi, negli alloggi privati e nelle seconde case per provenienza e comunità di valle (2018)*. https://statweb.provincia.tn.it/pubblicazioniHTML/Annuari%20e%20altre%20pubblicazioni%20di%20carattere%20generale/Annuari%20statistici/Annuario%20statistico%202018/capitolo13/t13_013.html
- ISPAT. (2019). *TAV. XIII.13—Arrivi e presenze negli esercizi ricettivi, negli alloggi privati e nelle seconde case per provenienza e comunità di valle (2019)*. https://statweb.provincia.tn.it/pubblicazioniHTML/Annuari%20e%20altre%20pubblicazioni%20di%20carattere%20generale/Annuari%20statistici/Annuario%20statistico%202019/capitolo13/t13_013.html
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research, 28*(1), 85–105.
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pagg. 183–201). Londra: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing, 19*(2), 309–314.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education, 42*(1), 82–110.

- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2015). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions | Elsevier Enhanced Reader. *Teaching and Teacher Education, 54*, 22–31.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). Navigating social and emotional learning from the inside out; Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (elementary school focus). *Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Harvard University*. Retrieved from www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out.aspx.
- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2021). Navigating social and emotional learning from the inside out. Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers. Revised and expanded second edition (elementary school focus). *Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Harvard University*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out.aspx>
- Karnieli-Miller, O., Strier, R., & Pessach, L. (2009). Power Relations in Qualitative Research. *Qualitative Health Research, 19*(2), 279–289.
- Katzman, N. F., & Stanton, M. P. (2020). The Integration of Social Emotional Learning and Cultural Education into Online Distance Learning Curricula: Now Imperative during the COVID-19 Pandemic. *Creative Education, 11*(9), 1561–1571.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (Working Paper N. 20749; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research.
- Kim, Y. (2011). The Pilot Study in Qualitative Inquiry: Identifying Issues and Learning Lessons for Culturally Competent Research. *Qualitative Social Work: Research and Practice, 10*(2), 190–206.
- Koole, S. L., & Aldao, A. (2016). The self-regulation of emotion: Theoretical and empirical advances. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 101–112). New York, NY: Guilford Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Kuppens, P., Stouten, J., & Mesquita, B. (2009). Individual differences in emotion components and dynamics: Introduction to the Special Issue. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1249–1258.
- Kurasaki, K. (2000). Intercoder Reliability for Validating Conclusions Drawn from Open-Ended Interview Data. *Field Methods*, 12 (3), 179–194.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.
- Larsen, R. (2009). The Contributions of Positive and Negative Affect to Emotional Well-Being. *Psibologijske Teme*, 18(2), 247–266.
- Larsen, R. J., & Lerner, C. (2006). Emotional intelligence and mood regulation following the attack of September 11, 2001. In *Dimensions of Well-being: Research and Intervention* (pagg. 489–511). Milano: Franco Angeli.
- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 40–61). New York, NY: The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- LeDoux, J. (2014). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini&Castoldi.
- Lenroot, R. K., & Giedd, J. N. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 718–729.
- Leonelli Langer, L., & Campari, E. (2004). La preadolescenza. In *Manuale di psicologia dell'adolescenza: Compiti e conflitti* (pp. 95–109). Milano: Franco Angeli.
- Lightfoot-Lawrence, S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti: Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., Lambregtse-Van den Berg, M. P., & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. *The British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 489–505.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD

- “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3–25.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental Emotion Coaching and Dismissing in Family Interaction. *Social Development*, 16(2), 232–248.
- Majid, M. A. A., Othman, M., Mohamad, S. F., Lim, S. A. H., & Yusof, A. (2017). Piloting for Interviews in Qualitative Research: Operationalization and Lessons Learnt. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 1073-1080.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–525.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence* (pagg. 3–31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, pp. 528–549, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazzucchelli, F. (2013). *La preadolescenza: Passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*. Milano: Franco Angeli.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331–339.
- Mero-Jaffe, I. (2011). ‘Is that what I Said?’ Interview Transcript Approval by Participants: An Aspect of Ethics in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231–247.
- Meyer, D., & Turner, J. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. In *Emotion in Education* (pagg. 243–258).
- MI/AGIA. (2020). *Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti*. https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020_.pdf
- MIUR. (2007). *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*. http://www.usrfvg.gov.it/archivio/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Comunicazioni/Archivio/2013/LINEE_GUIDA_GENITORI_.pdf
- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, 97.
- MIUR. (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e->

nuovi-scenari.pdf

- MIUR. (2021). *Piano scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf
- MIUR. (2020a). *Decreto Ministeriale n.35 del 22 giugno 2020: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*.
- MIUR. (2020b). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Allegato A al DM n. 35 del 22 giugno 2020*.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 2693–2698.
- Moilanen, K. L., Rasmussen, K. E., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Bidirectional Associations Between Self-Regulation and Parenting Styles in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 25*(2), 246–262.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Fitzpatrick, A. (2010). Self-Regulation in Early Adolescence: Relations with Mother–Son Relationship Quality and Maternal Regulatory Support and Antagonism. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(11), 1357–1367.
- Morales, S., & Fox, N. A. (2019). A Neuroscience Perspective on Emotional Development. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 57–81). Berlin: Springer International Publishing.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4), 233–238.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.) *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1–44). Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2013a). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2013b). La ricerca per i docenti. In L. Mortari (Ed.) *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 3–22). Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2013c). Sul campo a interrogare l'esperienza. In L. Mortari (Ed.) *Azioni efficaci per casi*

- difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 50–87). Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore: Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina editore.
- Mortari, L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari & L. Ghirrotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 41–76). Roma: Carocci editore.
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L., & Silva, R. (2018). Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–14.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51–62.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Mulder, M. (2012). Interdisciplinarity and education: Towards principles of pedagogical practice. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(5), 437–442.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). *Self-Regulation and Toxic Stress Report 3: A Comprehensive Review of Self-Regulation Interventions from Birth Through Young Adulthood*. OPRE Report # 2016-34. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Newell, W. H. (2007). Decision Making in Interdisciplinary Studies. In *Handbook of decision making* CRC, pp. 245–264.
- Norris, N. (1991). The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–344.
- Oatley, K., & Johnson-laird, P. N. (1987). Towards a Cognitive Theory of Emotions. *Cognition & Emotion*, 1(1), 29–50.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297.
- O'Connor, C., Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept*

notes. OECD.

- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, 84(2), 1273–1289.
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and Using Reflective Journals in the Qualitative Research Process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695–705.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48–58.
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110.
- Parry, S. B. (1996). Just What Is a Competency? (And Why Should You Care?). *Training*, 35(6), 58.
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 947–957.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215–221.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2017). *L'età dello tsunami*. Novara: De Agostini.
- Pellegrini, M., & Maltinti, C. (2020). «School Never Stops»: Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown (SSRN Scholarly Paper ID 3652601). Social Science Research Network.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303.
- Pennac, D. (2010). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Pollini, G. (2002). Turismo, comunità locale ed appartenenza socio-territoriale. In *Turismo, fluidità relazionale e appartenenza territoriale* (pp. 15–90). Milano: Franco Angeli.
- Poulou, M. S. (2017). The Relation of Teachers' Emotional Intelligence and Students' Social Skills to Students' Emotional and Behavioral Difficulties: A Study of Preschool Teachers' Perceptions. *Early Education and Development*, 28(8), 996–1010.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In *The qualitative researcher's companion* (pp. 305–330). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52–57.
- Rossetto, K. R. (2014). Qualitative research interviews: Assessing the therapeutic value and challenges. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(4), 482–489.
- Rossi, B. (2014). Relazioni familiari e vita emotiva. In *Pedagogia della famiglia* (pagg. 149–161). Brescia: La Scuola.
- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 36, pp. 115–182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Sahranavard, S., Miri, M. R., & Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 154.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp :the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union.
- Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The Psychological and Social Impact of Covid-19: New Perspectives of Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Salman, M., Ganie, S. A., & Saleem, I. (2020). The concept of competence: A thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 717–742.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, 4(3), 383–402.
- Sartori, F. (2010). Il bullismo visto dagli insegnanti. In *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Savio, D. (2013). La valutazione come “promozione dall'interno”. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 69–86.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729.

- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2013). Looking at two sides of the same coin: Phenomenologically oriented vignette research and its implications for teaching and learning. *Studia Paedagogica*, 18(4), 57–73.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.
- Seal, C. R., & Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: Emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*, 7(2), 143–152.
- Seidman, I. (2006a). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed). Teachers College Press.
- Seidman, I. (2006b). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed). Teachers College Press.
- Singh, M. (2003). Understanding life skills. *Background paper for the Education for All Global Monitoring Report*, 4.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Skrzypiec, G., & Slee, P. (2017). Implementing Quality Wellbeing Programs in Schools: The Views of Policy Makers, Program Managers and School Leaders. In *Mental Health Promotion in Schools* (pp. 207–220). Rotterdam: Sense Publishers.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and Adaptation. In *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 609–637). New York, NY: Guilford.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7(3–4), 233–269.

- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pagg. 313–335). Cambridge University Press.
- Sorrell, J. M., & Redmond, G. M. (1995). Interviews in qualitative nursing research: Differing approaches for ethnographic and phenomenological studies. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1117–1122.
- Spear, L. P. (2000). The Adolescent Brain and Age-Related Behavioral Manifestations. *Journal of Safety Research*, 8–18.
- Spear, L. P. (2013). Adolescent Neurodevelopment. *Journal of Adolescent Health*, 52, S7–S13.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365.
- Srivastava, A., & Thomson, S. B. (2009). Framework Analysis: A Qualitative Methodology for Applied Policy Research. *Journal of Administration and Governance*, 4(2), 72–79.
- Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76–84.
- Steinberg, L. (2001a). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L. (2001b). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L. (2011). Demystifying the adolescent brain. *Educational Leadership*.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424–1436.
- Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion Regulation. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 405–430). Berlin: Springer International Publishing.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and

- family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258–277.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52, 250–283.
- Thornburg, H. D. (1983). Is early adolescence really a stage of development? *Theory Into Practice*, 22(2), 79–84.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356–365.
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27(3), 315–338.
- Tufford, L., & Newman, P. (2012). Bracketing in Qualitative Research. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 11(1), 80–96.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.
- UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes* (UNICEF Global Development Commons). <https://gdc.unicef.org/resource/global-evaluation-life-skills-education-programmes-2012>
- Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional Intelligence Versus Emotional Competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26–33.
- Valbusa, F., & Mortari, L. (2017). L'orto delle emozioni. *Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Canada: The University of Western Ontario.
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., & Biglan, A. (2020). Mediators of Effects of Cooperative Learning on Prosocial Behavior in Middle School. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1), 37–52.
- van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35.

- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 1–9.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, NY: Guilford Publications.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>
- Wall, C., Glenn, S., Mitchinson, S., & Poole, H. (2004). Using a reflective diary to develop bracketing skills during a phenomenological investigation. *Nurse Researcher*, 11(4), 20–29.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Weare, K. (2010). Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 5–17.
- Weinberger, D. R., Elvevåg, B., & Giedd, J. N. (2005). *The Adolescent Brain: A Work in Progress*. The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: The Guilford Press.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.
- WHO. (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. WHO.
- WHO. (2020). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265–278.
- Wimpenny, P., & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: Is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485–1492.
- Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà: Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Torino: Marietti 1820.

- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 182–194.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 191–210.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 233–255.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). “Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development, 26*(7), 899–919.

APPENDICE

TABELLA 1: Totale frequenze singole etichette e categorie per singola intervista.
Thematic framework principale.

CATEGORIA	ETICHETTA	PIA	P2A	P3A	G1A	G2A	P4B	P5B	P6C	P7C	P8C	P9D	P10D	P11D	G3D	G4D	G5D	G7E	G8E	G9E	G10F	G11F	G12G	G13G	G14H	G15H
Caratteristiche del ruolo educativo che promuovono l'autoregolazione	Atteggiamento aperto e/o non giudicante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	Capacità di accogliere e rispondere a bisogni diversificati			1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	2	1	2	1	0	1	2	0	0
	Capacità di cogliere gli esiti dell'azione educativa	2			0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Capacità di interagire con altre figure educative	1	1	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	5	0	3	2	0	0	0	1	0	0	2	0	0
	Conseguenza del ruolo educativo		3	3	2	1	1	1	3	3	1	3	1	3	1	0	1	2	1	0	2	1	0	2	1	1
	Disponibilità di tempo					0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Investimento nella relazione educativa		2			1	2	1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
TOTALE CATEGORIA		2	8	6	3	4	7	5	10	11	5	12	6	6	3	2	2	4	3	5	2	0	6	6	1	
Pratiche educative strutturate per lo sviluppo dell'autoregolazione	Attività e/o progetti continuativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive	1	5		0	0	1	3	0	3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	Strategie specifiche e/o interventi ad hoc in risposta a eventi o sollecitazioni particolari			4	0	3	4	0	0	2	4	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTALE CATEGORIA		0	1	9	0	0	3	5	3	0	5	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	

CATEGORIA	ETICHETTA	G16H	G17I	G18I	G19L	G20L	P12M	P13M	P14N	G21N	P15O	P16O	G22O	P17P	P18Q	P19Q	P20R	P21R	G25R	G24R	G25S	G26S	P22T	G27T	G6U	P23V	TOTALE FREQUENZA ETICHETTA	
		26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50		
Caratteristiche del ruolo educativo e dell'autoregolazione	Atteggiamento aperto e/o non gradiente	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	32	
	Capacità di accogliere e rispondere a bisogni diversificati	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	3	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	30	
	Capacità di cogliere gli esiti dell'azione educativa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
	Capacità di interagire con altre figure educative	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	4	0	0	0	31	
	Conoscenza del ruolo educativo	0	1	0	0	1	4	4	0	4	0	0	1	0	3	4	4	4	1	3	0	0	3	4	2	1	1	80
	Disponibilità di tempo	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	10
	Investimento nella relazione educativa	1	1	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	2	1	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	32
	TOTALE CATEGORIA	2	2	1	2	2	8	8	2	7	2	6	4	5	4	4	8	11	2	5	4	0	3	10	2	1	1	222
Pratiche educative strutturate per lo sviluppo dell'autoregolazione	Attività e/o progetti continuativi volti allo sviluppo di competenze socio-emotive	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	23	
	Strategie specifiche e/o interventi ad hoc in risposta a eventi o sollecitazioni particolari	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	30	
TOTALE CATEGORIA	2	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	3	4	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	53		

CATEGORIA	ETICHETTA	P1A	P2A	P3A	G1A	G2A	P4B	P5B	P6C	P7C	P8C	P9D	P10D	P11D	G3D	G4D	G5D	G7E	G8E	G9E	G10F	G11F	G12G	G13G	G14H	G15H	
Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di critica	Adozione di misure disciplinari	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	Analisi condivisa	2			5	1	1	6	2	0	1	2	0	0	2	0	1	1	1	2	1	0	2	0	3	2	
	Ascolto individualizzato	1	2	2	2	2	0	3	2	1	1	1	2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	
	Azioni di rassicurazione e/o supporto	1		3		0	4	1	1	1	0	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0	2	0	0	
	Azioni di sospensione	1		2	3	1	3	4	3	2	1	0	4	4	0	3	1	1	2	4	1	1	1	1	1	2	
	Azioni per allentare la tensione			3	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Coinvolgimento di figure altre nell'azione educativa	1		2	1	0	1	0	2	1	0	2	3	4	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	
	Presentazione/proposta di strategie e/o comportamenti alternativi					0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	
	Sollecitazione alla riflessione sulle conseguenze di un comportamento	1	1				0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Supporto nell'individuazione delle cause di un comportamento/ di un malessere			3	2	0	2	0	3	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
	Valorizzazione del momento/episodio critico come spunto di riflessione		2	2		0	2	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	
	TOTALE CATEGORIA	7	6	17	12	5	19	14	16	7	5	8	14	14	5	5	5	5	6	9	3	5	4	2	6	9	4
	Elementi ostativi allo sviluppo dell'autoregolazione	Contesto sociale e ambientale impegnativo	2	3	1		0	2	0	1	2	0	1	2	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
		Difficoltà nella collaborazione con le altre figure educative		4	2		1	0	0	1	1	2	3	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive			1		0	1	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mancanza di conoscenze e competenze specifiche degli adulti educanti					1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
TOTALE CATEGORIA	2	7	4	1	1	3	0	2	6	4	7	4	3	0	3	1	1	1	0	0	0	0	0	2	2		

CATEGORIA	ETICHETTA	G16H	G17I	G18I	G19L	G20L	P12M	P13M	P14N	G21N	P15O	P16O	G22O	P17P	P18Q	P19Q	P20R	P21R	G23R	G24R	G25S	G26S	P22T	G27T	G6U	P23V	TOTALE FREQUENZA ETICHETTA	
Azioni che sostengono l'autoregolazione nei momenti di criticità	Adozione di misure disciplinari	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	5	3	0	0	1	21	
	Analisi condivisa	3	2	2	0	3	0	1	3	4	2	1	2	2	2	2	1	2	2	0	1	2	1	0	1	2	1	74
	Ascolto individualizzato	1	0	1	0	0	4	1	3	0	1	3	0	2	2	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	45
	Azioni di sospensione	2	0	0	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	0	3	0	2	1	0	1	0	2	75
	Azioni di rassicurazione e/o supporto	1	1	0	0	0	1	1	3	5	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	1	2	0	0	0	41
	Azioni per allentare la tensione	0	0	1	1	0	0	2	1	0	0	1	1	1	0	1	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	24
	Convolgimento di figure altre nell'azione educativa	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	2	0	2	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	34
	Presentazione/proposta di strategie e/o comportamenti alternativi	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	Sollecitazione alla riflessione sulle conseguenze di un comportamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	10
	Supporto nell'individuazione delle cause di un comportamento/ di un malessere.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	25
	Valorizzazione del momento/episodio critico come spunto di riflessione	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	29
	TOTALE CATEGORIA		10	5	5	3	5	10	7	16	13	5	11	4	9	5	6	13	2	6	2	9	9	13	3	3	11	392
	Elementi osativi allo sviluppo dell'autoregolazione	Contesto sociale e ambientale impegnativo	0	1	0	1	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	2	4	1	0	0	0	1	1	0	0	0	40
		Difficoltà nella collaborazione con le altre figure educative	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	27
		Lacune nello sviluppo delle competenze socio-emotive	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	11
Manca di conoscenze e competenze specifiche degli adulti educanti		0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13
TOTALE CATEGORIA		0	1	0	1	1	5	5	1	0	0	1	0	2	1	4	4	2	1	0	0	7	0	1	0	91		

TABELLA 2: Totale frequenze singole etichette e categorie per singola intervista.
Thematic framework secondario.

CATEGORIA	ETICHETTA	P1A	P2A	P3A	G1A	G2A	P4B	P5B	P6C	P7C	P8C	P9D	P10D	P11D	G3D	G4D	G5D	G7E	G8E	G9E	G10F	G11F	G12G	G13G	G14H	G15H	
Impatto della DaD sull'autoregolazione	Acuitazione dei problemi pregressi rispetto all'autoregolazione	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
	Aumento delle paure rispetto al futuro da parte dei ragazzi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Difficoltà nell'intercettare lo stato emotivo dei ragazzi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Necessità di mettere in primo piano la dimensione relazionale ed emotiva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Problematiche legate all'utilizzo degli strumenti digitali da parte di insegnanti e ragazzi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTALE CATEGORIA		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Strategie realizzate attraverso la DaD per favorire l'autoregolazione	Analisi condivisa tramite supporto digitale (es. web conferenze etc. ...)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	Azioni di rassicurazione e/o supporto tramite supporto digitale (es. web conferenze...)	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
	Incoraggiamento da parte del docente ad esprimere il proprio vissuto emotivo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTALE CATEGORIA		0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	
Elementi contestuali favorevoli	Contesto sociale e ambientale in grado di attenuare l'impatto negativo dell'emergenza sanitaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	
TOTALE CATEGORIA		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	

CATEGORIA	ETICHETTA	G16H	G17I	G18I	G19L	G20L	P12M	P13M	P14N	G21N	P15O	P16O	G22O	P17P	P18Q	P19Q	P20R	P21R	G22R	G24R	G25S	G26S	P22T	G27T	G60I	P23V	TOTALE FREQUENZA ETICHETTA	
Impatto della DaD sull'autoregolazione	Acunizzazione dei problemi progressi rispetto all'autoregolazione	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6
	Aumento delle paure rispetto al futuro da parte dei ragazzi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Difficoltà nell'interettare lo stato emotivo dei ragazzi	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	Necessità di mettere in primo piano la dimensione relazionale ed emotiva	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	Problematiche legate all'utilizzo degli strumenti digitali da parte di insegnanti e ragazzi	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	TOTALE CATEGORIA		0	0	0	0	2	6	1	0	0	1	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	27
Strategie realizzate attraverso la DaD per favorire l'autoregolazione	Analisi condivisa tramite supporto digitale (es. web conference etc. ...)	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Azioni di assicurazione e/o supporto tramite supporto digitale (es. web conference...)	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7	
	Incoraggiamento da parte del docente ad esprimere il proprio vissuto emotivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
TOTALE CATEGORIA		0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	12	
Elementi contestuali favorevoli	Contesto sociale e ambientale in grado di attenuare l'impatto negativo dell'emergenza sanitaria	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	TOTALE CATEGORIA	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4

CONSENSO INFORMATO - Modulo informativo

Gentile partecipante,

questo studio si propone di indagare il tema dell'educazione all'autoregolazione delle emozioni e del comportamento promossa da padri, madri e insegnanti con i preadolescenti nel contesto familiare e scolastico in Trentino. La responsabile del progetto e la persona incaricata della raccolta dei dati è Mariafrancesca Vassallo, dottoranda in pedagogia, sotto la supervisione della Prof.ssa Roberta Silva presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona.

Chiediamo la sua disponibilità a partecipare alla ricerca.

Prima di decidere se dare o meno il Suo consenso è importante che Lei legga attentamente le seguenti informazioni relative agli obiettivi della ricerca e alle modalità con cui è condotta.

La preghiamo di prendere il tempo necessario per leggere le seguenti informazioni e di non esitare a chiedere chiarimenti o approfondimenti.

Qual è l'obiettivo di questa ricerca?

La ricerca ha l'obiettivo di identificare e descrivere le pratiche educative implementate dai padri, dalle madri e dagli insegnanti nel contesto della scuola secondaria di primo grado con lo scopo di aiutare i preadolescenti ad imparare a gestire il proprio comportamento e le proprie emozioni.

Perché sono stato contattato/a proprio io?

Per realizzare questo studio stiamo chiedendo la partecipazione di genitori e docenti di ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado, in quanto figure educative adulte primariamente coinvolte nell'educazione di minori in età preadolescenziale. Lei è stato/a pertanto individuato/a come testimone privilegiato/a a motivo della Sua esperienza personale e/o professionale riguardante l'oggetto d'indagine.

Sono obbligato a dare il mio consenso?

La partecipazione a questo studio è volontaria, pertanto Lei può rifiutarsi di dare il Suo consenso. Se decide di accettare, Le sarà chiesto di firmare il consenso alla partecipazione alla ricerca e il consenso al trattamento dei dati raccolti attraverso la Sua partecipazione. Il consenso può essere ritirato in ogni momento, senza che ciò comporti alcuna conseguenza negativa, e senza la necessità di doverne specificare il motivo.

Cosa devono fare i partecipanti?

Se Lei accetta di partecipare a questa ricerca, Le verrà richiesto di prendere parte a un'intervista di una durata approssimativa di 1 ora, in lingua italiana. L'intervista si svolgerà in un luogo tranquillo di Sua scelta e verrà audio registrata.

Una volta che la ricercatrice avrà trascritto il testo dell'intervista, questa Le sarà restituita in forma scritta per permetterLe, se lo riterrà necessario, di effettuare aggiunte o chiarimenti rispetto a quanto emerso durante il colloquio.

L'identità dei partecipanti è protetta?

I dati saranno trattati ai sensi dell'articolo 13 del Regolamento (UE) n. 679/2016 e dal D.L. 196/2003, così come adeguato al D.L. 101/2018 in tema di protezione dei dati personali. Titolare del trattamento è l'Università degli Studi di Verona, con sede in Via dell'Artigliere n. 8, IT37129, Verona (e-mail: privacy@ateneo.univr.it, PEC: ufficio.protocollo@pec.univr.it, tel. +39 045.8028777). Informazioni ulteriori sul trattamento e la protezione dei dati personali nel caso di ricerche svolte presso l'Università degli Studi di Verona sono reperibili sul sito <https://www.univr.it/it/privacy>, in particolare in riferimento alle parti che riguardano il trattamento e la protezione dei dati per le persone coinvolte in attività di ricerca.

I dati raccolti saranno utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca scientifica. Tutte le informazioni raccolte saranno conservate in modo sicuro e ne sarà impedita la visione da parte di estranei. Qualsiasi informazione che possa identificare i partecipanti sarà rimossa per garantirne l'anonimato. Il materiale sarà custodito dal/la responsabile dello studio.

I partecipanti corrono dei rischi?

Partecipando a questa ricerca non incorrerà in alcun rischio al di fuori dei rischi comunemente esistenti nella vita quotidiana.

Tuttavia, se dovesse sentirsi emotivamente a disagio nel rispondere ad alcune domande dell'intervista, si ricordi che è suo diritto non rispondere, e, se lo ritiene, interrompere la partecipazione a questo studio e revocare il consenso fornito in precedenza.

Quali sono i benefici derivanti dalla partecipazione?

Non sono previsti benefici diretti. Tuttavia, anche grazie alla Sua partecipazione sarà possibile approfondire la conoscenza delle azioni educative implementate da docenti e genitori finalizzate allo sviluppo nei preadolescenti della capacità di regolare le proprie emozioni e il proprio comportamento in relazione ai contesti e alle situazioni particolari che questi ultimi si

trovano a vivere quotidianamente. Ciò potrebbe, a sua volta, essere utile per il miglioramento dei modelli e/o delle pratiche formative e d'intervento in essere.

È possibile conoscere i risultati della ricerca?

I risultati della ricerca saranno resi pubblici sia attraverso i consueti canali scientifici che attraverso quelli maggiormente divulgativi.

Lei stesso/a, alla fine dello studio, potrà conoscere i risultati della ricerca attraverso un momento divulgativo pensato esplicitamente per i/le partecipanti.

Chi posso contattare per avere ulteriori informazioni?

Se dovesse avere delle domande o dubbi sulla ricerca in questione, può di rivolgersi direttamente a Mariafrancesca Vassallo (mariafrancesca.vassallo@univr.it) o alla Prof.ssa Roberta Silva (roberta.silva@univr.it – 0458028385).

Quali sono i miei diritti se decido di partecipare alla ricerca?

Qualora decidesse di ritirare il suo consenso ed interrompere la sua partecipazione alla ricerca, non rinuncerà ad alcun diritto legale acquisito attraverso la partecipazione alla ricerca.

Se avesse delle domande in merito ai suoi diritti durante la partecipazione a questa ricerca, o avesse dei dubbi, dei suggerimenti o volesse parlare della ricerca con altri che non siano i ricercatori coinvolti, può contattare Margherita Pasini, Presidente della Commissione Etica presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, al numero 045 8280558 o scrivere all'indirizzo email: margherita.pasini@univr.it.

La ringrazio per la collaborazione.

Dott.ssa Mariafrancesca Vassallo

Consenso alla partecipazione allo studio

Ho letto (o qualcuno ha letto a me) questo modulo e sono consapevole che mi è stato chiesto di partecipare ad una ricerca. Ho avuto la possibilità di fare domande e di avere risposte soddisfacenti. Io volontariamente sono d'accordo di partecipare a questo studio.

Non rinuncio ad alcun diritto legale firmando questo modulo. Riceverò una copia di questo modulo.

_____ COGNOME E NOME IN STAMPATELLO DEL/LA PARTECIPANTE	_____ FIRMA DEL/LA PARTECIPANTE
--	---

Data e ora

Consenso al trattamento dei dati

Acconsento al trattamento dei dati derivanti dalla mia partecipazione.

_____ COGNOME E NOME IN STAMPATELLO DEL/LA PARTECIPANTE	_____ FIRMA DEL/LA PARTECIPANTE
--	---

Data e ora

Ho spiegato la ricerca al/la partecipante o al/la suo/a rappresentante prima di richiedere la firma (le firme) di cui sopra. Non ci sono parti non compilate in questo documento. Una copia di questo modulo è stata consegnata al/la partecipante o al/la suo/a rappresentante.

_____ Cognome e nome in stampatello della persona che ha ottenuto il consenso	_____ Firma della persona che ha ottenuto il consenso
---	---

Data e ora

