

Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente

Relationship and emotions in the construction of teacher professionalism¹

Antonia Cunti

Full Professor of Education | Department of Sport Sciences and Wellness | University of Naples "Parthenope" (Italy) | antonia.cunti@uniparthenope.it

Alessandra Priore

Postdoctoral researcher | Department of Sport Sciences and Wellness | University of Naples "Parthenope" (Italy) | alessandra.priore@uniparthenope.it

abstract

The aim of this paper is to explore emotions and relationships at school, in order to obtain clear developmental directions relating to teachers' education. Learning and teaching processes are complex, mainly due to the interplay between the cognitive, emotional and action dimensions that call the self into question; if what one learns and how one does it, as well as the choices of teaching, form and are the derivative of ways of dealing with culture and knowledge and of an idea of the self as a subject that builds knowledge, the relational and emotional dimensions go through these processes in a very significant way; therefore, it is a priority to consciously guide the socio-emotional exchanges through which the learning and teaching processes are carried out. Teachers' education needs to be more specialized in order to build emotional and relational competences to be able to face and guide the growing criticality that permeates the relationship between the stakeholders in the school system, teachers, students and parents.

Keywords: emotional competences, educational relationships, teacher training, reflexivity, professional development

L'intento del contributo è quello di esplorare il tema delle emozioni e delle relazioni a scuola, allo scopo di ricavare precise direzioni di sviluppo nell'ambito della formazione degli insegnanti. I processi di apprendimento e di insegnamento evidenziano una complessità dovuta principalmente all'interscambio tra dimensioni cognitive, affettive e dell'agire che chiamano in causa il proprio Sé. Se ciò che si impara e come lo si fa

1 Il § 1 è da attribuire ad Antonia Cunti, mentre il § 2 ad Alessandra Priore.

costituisce un fattore fondamentale nello strutturarsi del modo personale di porsi rispetto alla cultura e ai saperi e dell'idea di sé in quanto soggetto costruttore di conoscenza, la dimensione relazionale e quella emotiva attraversano questi processi in maniera molto significativa; pertanto, è prioritario orientare consapevolmente gli scambi socio-emotivi attraverso cui i processi di apprendimento e di insegnamento si compiono. Il lavoro formativo con gli insegnanti dovrà sempre di più specializzarsi nell'ottica di costruire competenze emotive e relazionali in grado di affrontare e di orientare il crescente disagio che permea i rapporti tra i principali attori del sistema scolastico, insegnanti, studenti e genitori.

Parole chiave: competenze emotive, relazione educativa, formazione degli insegnanti, riflessività, sviluppo professionale

1. Emozioni in classe e qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento

Le situazioni di criticità educativa nei contesti scolastici si presentano nell'attualità come estremamente diffuse; esse, nel loro insieme, esprimono uno spettro variegato di differente gravità e, in ogni caso, chiedono un modo nuovo di concepire ed attuare l'agire educativo, nuovo perché ancora scarsamente presente nei contesti professionali. Insegnanti, educatori, ma anche genitori ed altre figure che si collocano nell'ambito della formazione, vivono quotidianamente le difficoltà della relazione educativa e avvertono un disagio crescente che attanaglia in particolare pre-adolescenti e adolescenti. Ci troviamo in presenza di complessità che richiedono interventi interrelati e sinergici, basti pensare al decremento del valore positivo attribuito allo studio e all'impegno formativo, al crescere della noia e della demotivazione nei riguardi dei luoghi della formazione, al diffondersi molto preoccupante di episodi di violenza tra pari e a danno degli insegnanti. Un altro fenomeno preoccupante è rappresentato dalla presenza di relazioni più competitive che cooperative, scarsamente caratterizzate da fiducia e attenzione verso l'altro, abitudinarie e, dunque, povere di creatività e di spinte interne alla crescita e al cambiamento autentico. Si tratta di criticità con un alto grado di intensità emotiva, che richiama un livello articolato di analisi su dimensioni di tipo diverso ed intrecciate e che richiedono azioni meditate, intenzionalmente e metodologicamente orientate e strutturate anche in senso organizzativo.

L'ambito su cui ci si intende soffermare è quello della relazione tra insegnante ed alunno che include specifici nessi tra le dimensioni cognitive, emotiva e dell'agire, caratterizzanti i processi di apprendimento e di insegnamento. La comprensione degli scambi socio-emotivi che sostengono

i processi di apprendimento e di insegnamento è fondamentale per poterli orientare in direzione di un incremento della fiducia nella capacità di imparare e di poterlo fare per tutta la vita nonché dell'affermarsi di un atteggiamento critico ed ipotetico nei riguardi della cultura e della formazione. La comprensione di quanto insegnanti ed alunni mettono in campo quando si relazionano è fondamentale per pensare alla qualità di processi di formazione che possano rendere i docenti più competenti nel loro lavoro ed in grado di partecipare ad una relazione autenticamente evolutiva innanzitutto per se stessi.

L'idea che i professionisti della relazione d'aiuto ad ampio spettro, in tal senso anche educativa e didattica, debbano divenire competenti anche e forse soprattutto nel saper interconnettere gli aspetti personali, interpersonali e contestuali che consentono l'apprendimento, l'insegnamento e, in generale, la crescita delle persone, potrebbe apparire un'affermazione scontata, un po' meno lo è andare ad indagare le motivazioni di una resistenza al cambiamento sufficientemente diffusa. Si ritiene, infatti, che le scelte formative ed organizzative a vantaggio degli insegnanti e del loro sviluppo professionale non dovrebbero soltanto essere volte a tradurre gli obiettivi in percorsi realizzabili, quanto soprattutto essere congegnate a partire dalla comprensione delle difficoltà che limitano la disponibilità degli insegnanti oppure la messa in opera di forme relazionali e di gestione emotiva di tipo alternativo. Tale è il senso della ricerca pedagogica in questo settore, inerente anche l'azione formativa, la quale mira ad agire con la consapevolezza di dover creare i presupposti della possibilità di cambiamento, agendo sulla cura delle dimensioni concrete dell'esperienza educativa, ovvero quelle che contribuiscono a renderla complessa, problematica ed incerta (Riva, 2004).

La letteratura internazionale evidenzia alcune ricorrenti resistenze, relative innanzitutto al riconoscimento che il saper interagire con gli allievi e con il gruppo classe, il saper intercettare le proprie ed altrui emozioni ed il saper mettere tutto questo al servizio della crescita culturale ed umana degli allievi si traduca in un insieme di competenze, quindi oggetto di apprendimento e di progressivo affinamento (Chen, 2016; 2019; Newberry, 2010). Come sono approximate generalmente le emozioni nella didattica e come viene concepito dagli insegnanti lo scambio con gli allievi? Esse sono considerate come delle reazioni, positive o negative, dovute soprattutto a un modo di interpretare e di sentire gli stimoli esterni; più raramente esse vengono concepite come strettamente connesse con un sentire che accompagna lo stare a scuola degli allievi e che può essere modi-

ficato. Si tratta, in generale, dell'ampio uso che in ambito scolastico viene fatto delle variabili ascritte, a cui vengono riportate anche quelle dimensioni che sono modificabili grazie soprattutto all'intervento delle variabili che attengono all'insegnare nelle sue molteplici sfaccettature. Questa posizione può sembrare una forma di delega, di allontanamento di responsabilità, di fatto però in tantissimi casi tende a perdere queste caratteristiche laddove gli insegnanti ne avvertano soprattutto l'aspetto di impotenza a modificare la situazione; in tal senso, ridefinire l'insegnamento e precisarne la sua qualità sistemica, in interazione con altre forze e risorse può servire a contenerne, ma anche per certi versi a liberarne, il potere di influenzamento.

Sebbene negli ultimi decenni le emozioni degli insegnanti siano state raramente analizzate (Crawford, 2011; Day, 2011; Schutz, Pekrun, 2007), oggi esse rappresentano un ambito della ricerca sull'insegnamento sempre più rilevante in ragione del fatto che diversi sono gli studi che hanno dimostrato che il vissuto emotivo degli insegnanti influenza quello degli studenti (Jones, Bouffard, 2012; Meyer, Turner, 2002) e contribuisce alla costruzione del clima di classe (Yan, Evans, Harvey, 2011). La scuola e la classe possono presentarsi come delle arene emotive (Cross, Hong, 2012) in cui l'insegnamento può essere pensato come un "tentativo" emozionale (Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009); ciò ha il senso di enfatizzare l'opportunità di far leva sugli aspetti socio-emotivi, ancor prima riflettendo su di essi e facendoli rientrare in un approccio di tipo ipotetico in cui l'insegnante possa sperimentare e sperimentarsi, attraverso forme di compartecipazione e di supporto emotivo che possano essere sempre più efficaci. Obiettivo primario degli insegnanti potrebbe essere, a tale proposito, quello di realizzare un incontro di comprensione, nel senso proprio di prendere con sé e su di sé le emozioni altrui, di gestire le emozioni proprie e di confrontarsi con quelle degli allievi.

Posto, quindi, che sia impossibile e poco utile ai fini del nostro discorso considerare separatamente le emozioni degli uni e degli altri, è importante soffermarsi sulle emozioni che gli insegnanti si attribuiscono; diverse ricerche (Butler, 1994; Graham, Weiner, 1986; Rustemeyer, 1984) evidenziano come queste siano riferibili a reazioni emotive che i docenti sperimentano rispetto a situazioni piacevoli/spiacevoli che si determinano in classe, in particolare, i comportamenti che gli allievi manifestano al cospetto delle forme della didattica poste in essere. Una situazione tipica è quella in cui l'insegnante avverte di incontrare degli ostacoli ad un procedere preconstituito che l'obbligano a rallentare, trovare escamotage,

chiedere il confronto con colleghi, ecc. È stato rilevato che gli insegnanti, essendo soprattutto preoccupati di far conseguire un apprendimento ottimale, lasciano che il ruolo delle emozioni rimanga in gran parte non esaminato, soppresso e minimizzato (Fitzsimmons, Lanphar, 2011; Smith, Davidson, Cameron, Bondi, 2009); essi hanno generalmente paura di partecipare alle dinamiche emotive, credendo che sia qualcosa di troppo personale, cosicché la scuola, per tanti di loro, riguarda essenzialmente la “razionalità” e le emozioni semplicemente non fanno parte del costruire scolastico (Halstead, 2005); ne consegue che un approccio frequente è quello di sollecitare gli studenti a mettere da parte le emozioni e a concentrarsi sulle attività (Williams-Johnson *et al.*, 2008).

Una questione importante da evidenziare ai fini educativi è l'aspetto cognitivo delle emozioni, laddove l'analisi di questo possa offrire indicazioni di metodo per la gestione delle emozioni, proprie ed altrui. Qualsiasi emozione è legata ad una credenza, in particolar modo quelle che persistono e che si traducono in un sentire relativamente stabile che sostiene il nostro esistere (Baldacci, 2008; Nussbaum, 2004). Le credenze attengono a rappresentazioni sociali e a concezioni di sé che sono state apprese potremmo dire “in profondità”, ossia attraverso condizionamenti prevalentemente familiari che ci dicono di noi, della realtà e del nostro rapporto con questa. Gli insegnanti hanno punti di riferimento legati a modi socialmente prescritti circa il tipo di relazioni da stabilire con gli studenti. Questi aspetti forniscono lo sfondo da cui si dipanano le forme emotive. I confini della relazione insegnante-studente sono, allora, negoziati durante le transazioni nelle aule e tendono a riflettere il modo in cui gli insegnanti, anche a partire dalle norme culturali e sociali, avvicinano le emozioni degli studenti in classe (Williams-Johnson *et al.*, 2008, p. 6).

Le credenze degli insegnanti sull'apprendimento possono influenzare il modo in cui esprimono le loro emozioni in classe e ciò a sua volta influisce sui tipi di relazioni interpersonali che si stabiliscono; non di meno l'interpersonale influenza l'espressione emotiva che, a sua volta, può condizionare il livello intrapersonale. In generale, modi di vedere più rigidi e monolitici, non ammettendo uno spazio interpretativo, provocano più facilmente reazioni nette, di accordo/disaccordo, a differenza di punti di vista più contestuali e, dunque, flessibili che chiamano in causa una comprensione più approfondita; in tal senso, è stato evidenziato come gli insegnanti dovrebbero evitare di esprimere emozioni troppo forti e troppo deboli (Greenleaf, 2002; Linnenbrink, Pintrich, 2002; Zembylas, 2005). È emerso che emozioni negative degli insegnanti contribui-

scono a suscitare emozioni negative negli studenti e diminuiscono la probabilità che gli studenti utilizzino strategie cognitive per elaborare informazioni più approfondite (Linnenbrink, Pintrich, 2002); le emozioni, in generale, modellano la cognizione (Mesquita, Frijda, Scherer, 1997) e, quindi, questa può avere un'influenza importante sulla motivazione (Pekrun, Goetz, Titz, Perry, 2002), sulle credenze e sugli obiettivi di efficacia (Kaplan, Gheen, Midgley, 2002). Le reazioni emotive più nette ed estreme sono da riferire a posizioni più intransigenti; se un insegnante ritiene che nell'esercizio della sua funzione se ne debba riconoscere l'autorità indiscussa, il palesarsi in una classe di un atteggiamento che esprime il desiderio di un maggiore protagonismo non costituirà l'occasione per meglio comprendere i propri interlocutori e per addivenire ad una relazione più autentica e congeniale ad apprendimenti significativi. In questo caso, infatti, l'insegnante leggerà i comportamenti dei suoi alunni come una provocazione, come un attentato alla sua autorità e, soprattutto, alla propria identità di docente e, pertanto, avrà delle reazioni forti, mirate a ripristinare il precedente sistema di ruoli. L'entrare nel merito delle motivazioni altrui può porre un freno a risposte immediate, a modalità reattive, e consentire il passaggio dal re-agire all'agire in prima persona; in questo caso, l'azione del docente andrebbe ad interrompere la linearità di sequenze relazionali confermantì la staticità del sistema ed il suo inevitabile volgere verso una progressiva fine. Intervenire riformulando, rafforzando o aprendo a nuove possibilità evolutive mantiene, infatti, la vitalità del sistema di relazioni e permette a tutti i componenti di continuare a crescere. Potremmo anche fare il caso di un docente che pensa di non poter avere alcuna autorità sui suoi alunni e che ha stabilito, pertanto, con loro un'intesa di tipo amicale. Dal momento che questo genere di intesa non può tradursi in un patto formativo che presuppone l'asimmetria dei ruoli, la situazione potrebbe facilmente sfuggirgli di mano; anche in questo caso, la qualità della relazione che è stata definita ha scarse possibilità di evolvere verso assunzioni di responsabilità che si basano su di una complementarità. In entrambe le situazioni, si dà un'analogia monoliticità del sistema delle relazioni e, dunque, la possibilità che il docente reagisca con emozioni decise, sentendosi tradito e non riconosciuto; inoltre, alla stessa maniera, la tensione è verso il superamento delle criticità per poter tornare alla situazione precedente, per cui il sistema delle relazioni non contempla progressioni trasformative e tende all'implosione. In generale, potremmo concludere su questo ricordando che gli insegnanti, come del resto anche i genitori,

sono visti dagli alunni come “interpreti della realtà” significativi (Eccles *et al.*, 1993, pp. 154-177).

L'attitudine ad un pensiero probabilistico è parte di una seconda istanza inerente un approccio all'apprendimento nella sua complessità. Sono state proposte (Klieme, Pauli, Reusser, 2009) tre dimensioni basilari di un'istruzione di qualità: attivazione cognitiva, clima supportivo e adeguata gestione della classe. Attivare le menti sollecita processi cognitivi e metacognitivi e questi sono strettamente interconnessi con le dimensioni emozionali dell'apprendere. Il gruppo di ricerca di Hugener (2009) individua tra i pattern di insegnamento, in grado di influenzare in misura maggiore gli aspetti emotivi e motivazionali dell'apprendimento, quello della scoperta che, promuovendo l'autonomia dello studente, va a contenere emozioni negative e il senso di estraneità rispetto al contesto scolastico; l'apprendimento, in tal senso, non è semplicemente un'esperienza di benessere, ma “la colla psico-socio-emotiva” che ha il potenziale di portare gli studenti a nuove aree di capacità riflessive e pratiche (Gläser-Zikuda, Stuchlíková, Janík, 2013, p. 17). Se la conoscenza costituisce un punto di vista su cui per un verso è necessario argomentare e per l'altro è importante discutere e confrontarsi, l'adozione nella didattica di una prospettiva simile non solo comporta la possibilità di formare ad una mente aperta, flessibile e critica, ma anche, e forse soprattutto, con riferimento al taglio del nostro discorso, pone in rilievo l'idea dell'alunno come soggetto in grado di elaborare conoscenza, come costruttore di cultura, pertanto riconosciuto nella sua unicità e possibilità di partecipare alla crescita della comunità civile (Dallari, 2000). Si evidenzia come una dimensione cognitiva che attiene al che cosa e al come dell'insegnare richiami la dimensione affettiva di poter essere inclusi ed apprezzati; se è importante dare spazio a più modi di pensare, anche quello dell'alunno che seleziona, elabora e attribuisce senso va accolto, per esercitare anche su di esso un lavoro condiviso di indagine volto a restituire in forma migliorativa il suo punto di vista.

2. Formarsi alle relazioni attraverso pratiche riflessive

L'insegnamento, inteso come lavoro di costruzione di storie di formazione, si qualifica mediante uno stile riflessivo ed esplorativo (Mortari, 2009) che richiama il singolo professionista ad assumere la ricerca e il cambiamento come elementi portanti del modo di pensare, sentire ed

agire la relazione educativa. L'esercizio della competenza riflessiva (Schön, 1983) si iscrive in uno spazio di riconfigurazione creativa ed inedita della pratica professionale che può sostenere il superamento di forme di automatismo, spesso alla base di atteggiamenti di resistenza al cambiamento (Cunti, Priore, 2014). Alla base di un diffuso senso di impotenza degli insegnanti vi è il sentirsi divisi tra

gli standard di tipo educativo, relativi all'insegnamento e allo sviluppo professionale continuo, che in molti Paesi oggi raccomandano che il docente diventi un professionista riflessivo e, al contempo, la crescente pressione di essere responsabili del rendimento degli studenti, la quale impone standard di performance che incrementano le probabilità che gli insegnanti usino strategie di insegnamento che diano priorità all'efficacia ed all'utilità di una riflessione nel corso delle pratiche di insegnamento (Larrivee, 2010, p. 138).

Emerge, inoltre, in maniera abbastanza netta la presenza di due tipi di problematiche su cui i docenti si sentono in modo particolare attivati: la prima riguarda la richiesta di tipo sociale di essere adeguati al compito, la seconda ha a che fare con l'esigenza di ascoltare gli studenti, di stabilire una relazione positiva, di corrispondere alle loro esigenze. Si tratta, a parere di Baldacci (2008, p. 8), di una sorta di "doppio vincolo", da cui ci si può liberare solo con un "salto logico e creativo".

La dimensione della riflessività nel lavoro educativo, declinata in un processo di significazione e ri-significazione soggettiva della professione e del suo sviluppo, andrebbe valorizzata e posta come aspetto centrale della formazione all'insegnamento, nonché direzionata verso due possibili finalità che riguardano rispettivamente la ricerca dei significati e l'ascolto delle emozioni (Bruzzone, 2018; Contini, 1992; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008).

Da questa prospettiva, il lavoro formativo si configura come un'attività di ricerca attinente, da una parte, l'ambito dei pensieri e dei comportamenti, come nel caso di nuovi saperi e significati da attribuire alle esperienze e alle azioni e, dall'altra, la sfera identitaria ed emotiva-affettiva, laddove si cerchino e si sperimentino nuovi modi di sentirsi/sentire e di vivere la relazione. In questo secondo caso, vengono chiamate in causa, in misura maggiore, le singole soggettività, quindi i vissuti e le interpretazioni che sono state elaborate, ed il modo in cui aspetti personali e professionali si incontrano. L'idea che nell'insegnamento si palesi il proprio

modo di essere persona, oltre che di pensare e di relazionarsi, non è ovviamente nuova; la riflessione di cui la pedagogia potrebbe probabilmente continuare ad avvantaggiarsi riguarda, invece, il carattere potenzialmente evolutivo delle relazioni tra docenti e studenti. La domanda che ci si pone è a quali condizioni la relazione può essere evolutiva per entrambi e se il far diventare le relazioni una fonte generativa di cambiamenti non superficiali possa risiedere in specifici processi di apprendimento, appunto, trasformativi. Un essenziale punto di partenza è un mutamento di prospettiva, per il quale non soltanto l'insegnante immette nel sistema di relazioni il carico formativo di tipo disciplinare volto a condizionare gli apprendimenti degli alunni, bensì la sua persona entra a far parte di un'ininterrotta comunicazione in cui anch'egli come tutti gli altri si mette in gioco; la disponibilità a far questo da parte di tutti ed in particolare degli insegnanti definisce la fluidità del sistema e la valenza trasformatrice delle stesse relazioni e dei soggetti che ne sono i protagonisti. Imparare a stare e a vivere i propri contesti, in specie lavorativi, in modo "ecologico" vuol dire anche saper ricondurre eventi, comportamenti e situazioni a processi e non a singole cause, evitando forme di colpevolizzazione che, sia se riferite a se stessi in quanto insegnanti sia agli alunni, il più delle volte rappresentano dei vicoli ciechi, soprattutto allorquando chiamino in causa dimensioni personali ritenute scarsamente modificabili.

Per lungo tempo, come si evidenziava poc'anzi, l'indagine circa le pratiche di insegnamento ne ha messo in primo piano la componente fredda e razionale (Chen, 2016), inerente, ad esempio, le conoscenze e le tecniche impiegate dagli insegnanti, e ha mantenuto in trasparenza e sullo sfondo uno degli aspetti centrali delle professioni educative, ovvero le emozioni (Gomez, Allen, Clinton, 2004; Hargreaves, 1998). Probabilmente il richiamo da parte dei docenti alla tecnica, nel senso di strumentazioni soprattutto disciplinari in cui il più delle volte sembra esaurirsi la cassetta degli attrezzi in senso professionale, potrebbe essere considerato, per certi versi, come un antidoto al pericolo di "perdersi" (Cunti, 2014). La concezione che gli insegnanti hanno del proprio ruolo professionale è ancora molto incentrata su modalità operative già acquisite e legate ad un modello trasmissivo delle conoscenze, piuttosto che su dimensioni relazionali che possano riverberarsi nel rapporto con gli studenti, ma anche a livello organizzativo e sistemico (Geerink, Masschelein, Simons, 2010; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013).

La ricerca sulle emozioni degli insegnanti ha esplorato e dimostrato l'importante influenza che esse esercitano su diversi aspetti che regolano

la vita scolastica, tra i quali vi è la costruzione degli ambienti di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti (Roorda, Koomen, Spilt, Oort, 2011), la definizione dell'identità professionale degli insegnanti (Beauchamp, Thomas, 2009), la loro capacità di gestire l'incertezza e il cambiamento delle pratiche lavorative (Kelchtermans, Ballet, Piot, 2009), i metodi didattici e gli obiettivi dell'istruzione (Frenzel, Götz, Pekrun 2008; Sutton, 2004; Witcher, Onwuegbuzie, Minor, 2001). In merito a questo ultimo aspetto, uno studio recentissimo (Chen, 2019) ha dimostrato che le scelte didattiche possono essere la conseguenza del vissuto emotivo degli insegnanti, ovvero che le emozioni negative porterebbero l'insegnante a scegliere una didattica che mette al centro se stesso, mentre le emozioni positive indurrebbero l'insegnante a sviluppare una didattica incentrata sullo studente.

I risultati raggiunti da una parte significativa della ricerca internazionale sul tema sottolineano la necessità di ripensare la formazione degli insegnanti, al fine di integrarla con forme di supporto allo sviluppo di relazioni positive con gli studenti attraverso un lavoro mirato sulle emozioni (Newberry, 2010). A questo proposito, può tornare utile il modello elaborato da Fried, Mansfield e Dobozy, (2015) dal quale è possibile recuperare un possibile itinerario formativo di tipo riflessivo incentrato sulle emozioni. Si tratterebbe di focalizzare il lavoro riflessivo su tre principali livelli dell'esperienza emotiva:

- le influenze, ovvero i fattori che determinano il modo in cui gli individui sentono ed interpretano le esperienze e, di conseguenza, stabiliscono il tipo, la durata e l'intensità delle emozioni (es. le caratteristiche personali, le valutazioni e i fattori di tipo sociale, culturale e politico);
- le funzioni, nel senso dei ruoli interni ed esterni svolti dalle emozioni (es. ruolo informativo, motivazionale, regolativo dei processi cognitivi);
- la complessità, nel senso della visione ampia che dovrebbe permettere di inquadrare le emozioni nel sistema complesso che vede interagire il singolo con l'altro, nei contesti e nella concatenazione dei sistemi.

L'esercizio riflessivo sui livelli delineati si propone come processo analitico atto a descrivere e valutare l'esperienza, ma innanzitutto come processo di *sense-making* e di costruzione di nuovi saperi professionali; in tal senso, un notevole valore assumono gli strumenti e le pratiche formative che permettono di migliorare la comprensione di come teorie e immagini

personali entrano nelle pratiche di insegnamento. Ci si riferisce a strumenti come la narrazione, ampiamente riportata nella letteratura sulla riflessività², ma anche a forme alternative di rappresentazione, come nel caso del disegno e della metafora (Black, Halliwell, 2000; Cunti, 2018; Martinez, 2016; Pulvirenti, Garaffo, Tigano, 2014), che attraverso processi proiettivi possono condurre gli insegnanti a generare nuovi insight sulle professioni, sui ruoli e sulle pratiche e a mettere in connessione la dimensione cognitiva con quella emotiva dell'esperienza.

Il potenziale formativo di un lavoro riflessivo sui contenuti emotivi si iscrive nel passaggio trasformativo dalla dimensione meramente emotiva, relativa al vivere l'esperienza, ad una meta-emotiva che riguarda, invece, il saper pensare le emozioni. Cogliere con maggiore consapevolezza la dimensione cognitiva che è intrecciata con il modo di sentire ed agire di tipo emotivo rappresenta uno dei principali obiettivi della formazione. In classe, si configurerebbe così la possibilità, per tutti i protagonisti della relazione educativa, di partecipare di un clima emotivo mentalizzato, aspetto questo che sembrerebbe avere ricadute positive anche sulla relazione tra pari (Caputi, Lecce, Pagnin, Banerjee, 2012), sulla riduzione dell'aggressività (Twemlow et al., 2001) e sull'efficacia della didattica (Jenkins, Astington, 2000; Razza, Blair, 2009).

Queste argomentazioni fondano l'importanza di ragionare in termini di competenze riflessive, laddove la capacità di riconoscere e vivere con maggiore consapevolezza le proprie emozioni, nonché di osservare e comprendere quelle altrui e soprattutto direzionarle verso un maggiore benessere, richieda lo sviluppo di un pensare ipotetico e situazionale.

In qualità di professionisti della relazione, tra le sfide più importanti vi è quella di imparare a coniugare l'efficacia del fare con il saper sostare nella relazione. L'esercizio di una modalità riflessiva riguarda sì il porre ad oggetto il proprio modo di essere docente all'interno dei contesti professionali, ma anche l'essere presenti a se stessi quale modalità specifica dell'agire professionale (Cunti, 2014). Imparare a vivere le relazioni edu-

2 Si vedano tra gli altri A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli, Milano; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano; L. Formenti (2009), "In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti", *Quaderni di didattica della scrittura*, 2, pp. 71-90; L. Mortari (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.

cative come spazio di possibilità per provare ad essere altrimenti, sia per se stessi sia per il sistema di relazioni di cui si è parte, costituisce un impegno di particolare rilevanza sui piani formativo e pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale nel curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Beauchamp C., Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189.
- Black A.L., Halliwell G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.
- Bruzzone D. (2018). Benessere emotivo e ricerca di senso nei contesti lavorativi: percorsi di formazione attraverso il cinema. In L. Fabbri (Ed.), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 126-139). Roma: Armando.
- Butler R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64(2): 277-294.
- Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48: 257-270.
- Chen J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1): 57-74.
- Chen J. (2016). Understanding teacher emotions: the development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55: 68-77.
- Contini M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crawford M. (2011). Rationality and emotions. In C. Day, L. Chi-kin (Eds.), *New understanding in teacher education: emotions and educational change*. La Vergne, TR: Springer.
- Cross D.I., Hong J.Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotion in school context. *Teaching and Teacher Education*, 28: 957-967.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2018). L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Cunti A., Priore A. (2014). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento e aperture formative. *Educational Reflective Practices*, 4, 1: 82-100.
- Dallari M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.
- Day C. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. New York, NY: Springer.
- Eccles J. S., Midgley C., Miller Buchanan C., Reuman D., Flanagan C., MacIver D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' task values and expectancy related beliefs. *American Psychologist*, 48(2): 90-101.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fitzsimmons, P., Lanphar E. (2011). 'When there's love inside there's a reason why': Emotion as the core of authentic learning in one middle school classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 34(2): 35-40.
- Formenti L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *Quaderni di didattica della scrittura*, 2: 71-90.
- Frenzel A. C., Götz Th., Pekrun R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser- Zikuda, J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (pp. 188-211). Münster: Waxmann.
- Fried L., Mansfield C., Dobozy E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4): 415-441.
- Geerink I., Masschelein J., Simons M. (2010). Teaching and knowledge: A necessary combination? An elaboration of forms of teachers' reflexivity. *Studies in Philosophy and Education*, 29(4): 379-393.
- Gläser-Zikuda M., Stuchlíková I., Janík T. (2013). Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues. *Orbis Scholae*, 7(2): 7-22.
- Gomez M.L., Allen A.R., Clinton K. (2004). Cultural models of care in teaching: A case study of one pre-service secondary teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(5): 473-488.
- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2 (1): 54-70.
- Graham S., Weiner B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4: 152-179.
- Greenleaf R.K. (2002). The adolescent brain: Still ready to learn. *Principal Leadership*, 2(8): 24-25.
- Halstead M. (2005). Teaching about love. *British Journal of Educational Studies*, 53(3): 290-305.

- Hargreaves A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with applications of educational leadership. *International Journal of Leadership Education*, 1: 315-336.
- Hugener I., Pauli Ch., Reusser K., Lipowsky F., Rakoczy K., Klieme E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 19(1): 66-78.
- Jones S.M., Bouffard S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4): 3-22.
- Kaplan A., Gheen M., Midgley C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2): 191-211.
- Kelchtermans G., Ballet K., Piot L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz, M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teacher's lives* (pp. 215-232). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Klieme E., Pauli C., Reusser K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster: Waxmann Verlag.
- Larrivee B. (2010). What we know and don't know about teacher reflection. In E. G. Pultorak, *The purposed, practices and professionalism of teacher reflectivity: Insights for Twenty-First-Century Teachers and Students* (pp. 137-162). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Linnenbrink E.A., Pintrich P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2): 69-78.
- Martínez Martínez R. (2016). La metáfora como recurso didáctico y reflexivo en la formación docente. *Edetania*, 49: 193-206.
- Mesquita B., Frijda N.H., Scherer K.R. (1997). Culture and emotion. In J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development* (pp. 255-259). Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer D.K., Turner J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2): 107-114.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Newberry M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8): 1695-1703.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Pekrun R., Goetz, T., Titz W., Perry R.P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2): 91-105.

- Pulvirenti F., Garaffo T., Tigano A. (2014). *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Razza R.A., Blair C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 3: 332-343.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Studio.
- Roorda D.L., Koomen H.M.Y., Spilt J.L., Oort F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4): 493-529.
- Rustemeyer R. (1984). Selbsteinschätzung eigener Fähigkeit – vermittelt durch die Emotionen anderer Personen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16: 149-161.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schutz P., Pekrun R. (Eds.) (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.
- Smith M., Davidson J., Cameron L., Bondi L. (2009). *Emotions, place and culture*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Sutton R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4): 379-398.
- Sutton R.E., Mudrey-Camino R., Knight C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2): 130-137.
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., Gies M.L., Evans R., Ewbank R. (2001). Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry*, 158: 808-810.
- Williams-Johnson M.W., Cross D.I., Hong J.Y., Aultman L.P., Osbon J.N., Schutz P.A. (2008). "There is no emotion in math": How teachers approach emotions in the classroom. *Teacher College Record*, 110: 1574-1612.
- Witcher A.E., Onwuegbuzie A.J., Minor L.C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2): 45-57.
- Yan E.M., Evans I.M., Harvey S.T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1): 82-97.
- Zembylas M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 935-948.

