

L'insegnante consapevole: rappresentazioni e modelli di attaccamento. Un'ipotesi di studio con un approccio psicofisiologico

Tiziana Franceschini

Articolo in visione sulla piattaforma Academia.edu (2020)

https://www.academia.edu/43444855/L_insegnante_consapevole_rappresentazioni_e_modelli_di_attaccamento._Un_ipotesi_di_studio_con_un_approccio_psicofisiologico

Riassunto

Una didattica all'insegna dell'apprendimento attivo e cooperativo può essere un ideale difficile da realizzare, se non si tiene adeguatamente conto delle rappresentazioni implicite dei docenti. La presente ricerca è uno studio pilota basato su un approccio psicofisiologico, che propone agli insegnanti una formazione di tipo globale: le lezioni teoriche sulla comunicazione non verbale si completano di una serie di esperienze pratiche corporee finalizzate all'osservazione dei modelli di attaccamento. Lo studio riporta i dati di un questionario che indaga le rappresentazioni esplicite e implicite degli insegnanti circa la didattica e i loro commenti sulle esperienze corporee svolte.

L'ipotesi di fondo è che il lavoro corporeo consenta di accedere agli aspetti inconsci dei modelli di attaccamento, che si rendono osservabili ricreando a livello psicofisiologico una condizione di dipendenza e di aiuto reciproco. Poiché tali modelli fanno da riferimento quando si è coinvolti in una relazione di cura, è ipotizzabile che essi influenzino anche il rapporto con l'allievo, il clima emotivo della classe e la didattica adottata. È auspicabile approfondire la ricerca per comprendere meglio queste connessioni e l'efficacia del lavoro corporeo nella formazione di un insegnante consapevole e riflessivo.

Parole chiave: apprendimento attivo, cognizione incorporata, relazione insegnante-allievo, insegnante consapevole, laboratori per insegnanti, consapevolezza psicofisiologica, modelli di attaccamento dell'insegnante.

The conscious teacher: representations and attachment models. A hypothesis of study with a psychophysiological approach

Abstract

A didactics based on active and cooperative learning can be a difficult aim to realize if the implied representations of teachers are not adequately taken into account. This research is a pilot study based on a psychophysiological approach that offers teachers a global training: the theoretical lectures on non-verbal communication are complemented by a series of practical body experiences aimed at the observation of attachment models. The study reports the data of a questionnaire that investigates the explicit and implicit representations of teachers about the teaching and their comments on the body experiences performed.

The basic hypothesis is that body work allows access to the unconscious aspects of attachment models, which are made observable by recreating a condition of dependence and mutual help on the psychophysiological level. Since these models act as reference when involved in a care relationship, it is conceivable that they also influence the relationship with the pupil, the emotional climate of the class and the didactics adopted. It is desirable to deepen the research to better understand these connections and the effectiveness of body work in the formation of a conscious and reflective teacher.

Key words: active learning, embodied knowledge, teacher-student relationship, reflective teacher, workshops for teachers, psychophysiological awareness, teacher's attachment models.

Introduzione: apprendimento e relazione insegnante-allievo

Il presente lavoro è frutto delle lezioni “Linguaggi e tecniche comunicative non verbali”, che l’Autrice ha svolto per gli insegnanti partecipanti a un corso di specializzazione per il sostegno didattico. La didattica utilizzata presenta la comunicazione non verbale con un approccio di tipo psicofisiologico¹, che affianca alla classica lezione frontale una serie di esperienze pratiche corporee per il sostegno delle competenze riflessive dell’insegnante.

L’enfasi per l’aspetto psicofisiologico è in linea con un’idea di *embodied knowledge* (Varela *et al.*, 1991), in cui la cognizione deriva dalla consapevolezza di avere un corpo dotato di capacità sensomotorie. Punto centrale sono le competenze riflessive dell’insegnante in quanto professionista di una relazione di aiuto e di cura (Mortari, 2012). La consapevolezza dell’insegnante è intesa in senso più ampio possibile, come competenza trasversale ai temi fondanti il rapporto umano con l’allievo: la comunicazione interpersonale, l’intelligenza emotiva, i modelli di attaccamento.

L’ipotesi di fondo è che lo sviluppo e l’apprendimento siano processi mediati, intersoggettivi e dipendenti dall’interazione sociale (Pontecorvo, 1999). Gli aspetti relazionali sono così importanti che un rapporto positivo tra insegnante e allievo è in grado di sostenere l’adattamento scolastico (Franta e Colasanti, 1991) e il rendimento sia nei bambini a rischio sia in quelli non a rischio (Werner e Smith, 1980). Al contrario, uno studio di Birch e Ladd (1996) sugli allievi della scuola materna rileva come i bambini che hanno un rapporto conflittuale con gli insegnanti mostrano livelli più bassi di partecipazione in classe e di successo scolastico. È importante sottolineare che la qualità della relazione tra insegnante e allievo si evince non tanto dal livello verbale dell’interazione, quanto piuttosto da una serie di segnali sottili trasmessi dal tono di voce, dal contatto oculare e da tutti quegli elementi non verbali che veicolano lo stato emotivo (Katz *et al.*, 1996).

Quanto più la nostra attenzione va alla dimensione relazionale tanto più viene chiamata in causa la responsabilità dell’insegnante di conoscere e riconoscere le emozioni presenti nel rapporto con gli alunni e di orientare le proprie scelte didattiche a partire dall’osservazione emotiva (Riva, 2004). L’insegnante in grado di monitorare la propria vita emotiva riesce a proteggere se stesso e la relazione con l’allievo dal rischio che vengano agite emozioni non elaborate, cioè non pensabili (Bombi e Scittarelli, 1998), che interferiscono con il processo di apprendimento. Punto di partenza imprescindibile è la cura di sé e delle proprie emozioni (Cambi, 2015). Competenze centrali

¹ La didattica e le esperienze corporee presentate seguono i principi del CORPO IN RELAZIONE, una metodologia in fase di formalizzazione, frutto di una ricerca personale al confine tra psicoterapia e pratiche corporee. Scopo del lavoro è sostenere la consapevolezza psicofisiologica, rendendo osservabile la connessione tra il corpo, la mente e l’ambiente, secondo una visione relazionale dell’identità che nasce e si rende manifesta nel rapporto con l’altro. Temi di pertinenza della psicologia (autostima, fiducia, assertività, empatia, reciprocità...) vengono tradotti in termini psicofisiologici e presentati sotto forma di semplici esercizi corporei da svolgere individualmente, in coppia e in gruppo, allo scopo di attivare il livello emotivo e far emergere le rappresentazioni profonde di ognuno. Una parte centrale della ricerca si focalizza sull’osservazione e la complessificazione dei modelli di attaccamento da un punto di vista corporeo.

dell'insegnante risultano quindi la consapevolezza emotiva e la familiarità con i canali della comunicazione non verbale, canali che veicolano le emozioni e determinano la qualità della relazione con l'allievo. Poiché quello non verbale è un linguaggio del corpo, parliamo di consapevolezza psicofisiologica.

In conclusione, la formazione degli insegnanti non è completa se prevede solo lo studio teorico dei contenuti dell'apprendimento e della didattica, ma dovrebbe in qualche modo includere il sostegno alle competenze emotive e relazionali. A tale scopo, le lezioni dell'Autrice presentano non solo contenuti teorici, ma anche esperienze pratiche corporee svolte in coppia secondo consegne e condizioni precise, finalizzate ad attivare il livello emotivo. Mettendosi in gioco direttamente, gli insegnanti possono accedere al mondo del non verbale e osservare in prima persona il modo in cui ciascuno si confronta con le emozioni che emergono nel rapportarsi all'altro.

In particolare, le esperienze corporee proposte sono funzionali ad attivare i modelli di attaccamento, definibili come rappresentazioni interne di sé, delle figure d'attaccamento, della relazione con l'altro e con l'ambiente (Bowlby, 1969). Sono modelli interni per lo più inconsapevoli, più o meno *sicuri*² e relativamente stabili nel tempo, utilizzati per rapportarsi al mondo come una guida che genera aspettative e orienta il comportamento, soprattutto in situazioni in cui si ha bisogno di protezione oppure ci si prende cura di un'altra persona.

I modelli di attaccamento influenzano non solo la vita affettiva, ma anche la vita lavorativa dell'adulto: modelli interni disfunzionali pregiudicano la qualità delle relazioni lavorative favorendo lo sviluppo di condizioni di mobbing e di burnout, che interferiscono con la salute psicofisica e con la qualità del lavoro (Baldoni, 2003).

In chi svolge professioni di aiuto è ancora più evidente il peso che tali modelli hanno sul modo in cui il professionista si confronta con le emozioni che emergono nel prendersi cura di un'altra persona (Baldoni, 2006). Dalla letteratura risulta che medici e psicologi con uno stile di attaccamento sicuro si adattano meglio alle diverse condizioni terapeutiche e agli specifici bisogni del paziente, integrando i dati con le informazioni che emergono grazie alla capacità riflessiva e alla comunicazione emotiva. Ne consegue una qualità migliore della relazione clinica e una maggiore soddisfazione del lavoro svolto (Dozier *et al.*, 1994).

I modelli di attaccamento appaiono rilevanti anche nell'insegnante, quanto più consideriamo quella con l'allievo come una relazione così satura di emozioni da generare un legame di attaccamento (Van Ijzendoorn *et al.*, 1992). Soprattutto nei primi anni di scuola, il bambino ricerca l'approvazione e il contatto fisico dell'insegnante, che è direttamente coinvolto nella cura dei bambini, tanto da diventare spesso un sostituto dei genitori (Howes e Hamilton, 1992).

Data la natura asimmetrica delle relazioni tra bambini e adulti (genitori o insegnanti), la maturità dell'adulto fa sì che esso abbia un peso maggiore nel determinare la qualità della relazione e

² I modelli di attaccamento, detti *modelli operativi interni*, si differenziano in base alla loro funzionalità a seconda della qualità delle cure ricevute. In sintesi, bambini che hanno fatto esperienza di un attaccamento *sicuro* formano una rappresentazione di sé come degni delle cure ricevute, una rappresentazione dell'altro come affidabile e una rappresentazione della relazione connotata da emozioni positive. Al contrario, bambini che non hanno ricevuto cure adeguate sviluppano sentimenti di angoscia, paura e rabbia, da cui si difendono distaccandosi dalle emozioni e minimizzando il bisogno dell'altro (modelli insicuri *distanzianti-evitanti*) oppure enfatizzando le richieste di vicinanza e di cura (modelli insicuri *preoccupati-ansiosi*). Se l'attaccamento sicuro è descrivibile come un equilibrio flessibile tra autonomia e dipendenza, nell'attaccamento insicuro abbiamo un disequilibrio che enfatizza il polo dell'autonomia o quello della dipendenza a scapito dell'altro.

nell'influenzare lo sviluppo del bambino. La responsabilità dell'insegnante nel regolare la relazione gli fornisce anche la possibilità di aiutare gli allievi a rischio: bambini le cui difficoltà di adattamento scolastico derivano dalla storia relazionale con i genitori (Sroufe, 1983) possono migliorare le proprie competenze sociali e contrastare il rischio originario imparando da un rapporto più supportivo con l'insegnante (Howes *et al.*, 1994). Il legame con l'insegnante rappresenta un modello che l'allievo può interiorizzare, a patto di fornire un esempio di relazione funzionale: è a questo livello che entrano in gioco i modelli di attaccamento dell'insegnante. Essere capaci di avere cura dell'altro ha profonde connessioni con la possibilità di aver vissuto un'adeguata esperienza del sentirsi soggetto preso in cura (Mortari, 2006).

I modelli di attaccamento personali influenzano la relazione con l'allievo, perché le esperienze dell'insegnante rispetto alle cure ricevute sono associate all'idea attuale che egli ha circa gli scopi dell'insegnamento e il suo ruolo, a come interpreta il comportamento emotivo del bambino e a come reagisce ai segnali emotivi che questi invia (Zeanah *et al.*, 1993). Pianta (1999) spiega come i modelli di attaccamento dell'insegnante siano correlabili al suo stile personale nell'espressione emotiva e al grado di sensibilità verso i bisogni emotivi del bambino: gli adulti con una storia di attaccamento *sicuro* tendono a percepire i bisogni emotivi dell'altro come legittimi e a rispondervi con sensibilità. Al contrario, una storia di attaccamento "distanziante-evitante" è correlabile ad un atteggiamento di distacco dalle emozioni proprie e dell'altro, mentre un apprendimento di tipo "preoccupato-ansioso" si associa all'ipercoinvolgimento emotivo.

Tenendo conto del peso della storia personale dell'adulto e dei fattori emotivi-relazionali nell'apprendimento, ci domandiamo in che modo la formazione dell'insegnante possa prevedere l'osservazione di sé, delle rappresentazioni implicite e dei modelli interni personali, allo scopo di sostenere la consapevolezza psicofisiologica che orienta l'operato del *professionista riflessivo* (Ferrante e Sartori, 2012).

Ipotesi di ricerca: le rappresentazioni degli insegnanti

L'insegnamento si basa sulla comunicazione. Come ogni forma di comunicazione, anche quella tra insegnante e allievo è regolata dal livello profondo e non sempre consapevole delle rappresentazioni. Watzlawick (1971), pioniere della teoria sistemica della comunicazione, ne parla in termini di *messaggi di relazione*, che forniscono il sottotesto necessario a interpretare il contenuto dello scambio comunicativo: "Ecco come mi vedo", "Ecco come ti vedo", "Ecco come vedo che mi vedi" sono esempi di rappresentazioni di sé, dell'altro e della relazione che vengono trasmesse attraverso i canali non verbali (tono della voce, contatto visivo, gestualità, postura etc.). Complici il funzionamento autonomo delle principali funzioni corporee e la scarsa confidenza che mediamente abbiamo con il somatico, le parole del corpo possono rimanere sullo sfondo e con esse tutte le emozioni veicolate dal non verbale. Questo meccanismo può sostenere la permanenza di una serie di rappresentazioni inconsapevoli, che hanno comunque il potere di influenzare il comportamento. In realtà, la maggior parte della nostra vita relazionale è regolata da meccanismi inconsci, cioè impliciti (Lyons-Ruth, 1999).

Riportando il discorso alla didattica, l'attenzione va alle rappresentazioni inconsapevoli degli insegnanti. Tramite un questionario presentato in forma di studio pilota, il presente studio pilota indaga il modo in cui gli insegnanti descrivono le qualità ideali dell'insegnante e dell'allievo, i fattori sottostanti l'apprendimento e la didattica. Poiché la ricerca è in una fase iniziale, le domande sono poste in forma aperta, per cui le risposte possono essere lette statisticamente in modo molto semplice come percentuali di risposta. Allo stesso tempo, il fatto che le domande siano aperte e spesso indirette consente di approfondire sia gli aspetti consapevoli sia quelli meno consapevoli delle rappresentazioni. Così, abbiamo risposte che si collocano ad un livello razionale-ideale, ma anche risposte attribuibili ad un livello più profondo, che potrebbe non emergere con delle domande chiuse.

L'ipotesi che sia importante porre attenzione agli aspetti impliciti delle rappresentazioni degli insegnanti e predisporre un setting adatto alla loro osservazione verrebbe avvalorata dal rilevare casi di incoerenza tra questi due livelli. Ciò sosterebbe l'idea che i docenti possono non essere consci dei modelli di riferimento che sono alla base della propria azione educativa e didattica (Damiani *et al.*, 2015). In altre parole, è possibile che la visione ideale di didattica degli insegnanti non sia coerente con le rappresentazioni che emergono a livello meno consapevole? In questo caso, in che modo le rappresentazioni implicite possono condizionare il lavoro quotidiano degli insegnanti? Poiché, come insegna Freud, il livello emotivo tende per sua natura a essere relegato nell'inconscio, è ipotizzabile che siano gli aspetti emotivi della relazione con l'allievo a essere maggiormente influenzabili da queste rappresentazioni inconsapevoli? Ciò confermerebbe la priorità di un lavoro sulla consapevolezza dell'insegnante, che vuol dire conoscenza del non verbale e delle emozioni che circolano nella relazione didattica.

In base a tali ipotesi, il questionario si completa con le domande su due delle esperienze pratiche corporee proposte durante le lezioni: l'esperienza dell'appoggio del peso e l'esperienza ad occhi chiusi, finalizzate a far emergere le emozioni e i modelli di attaccamento che informano una relazione di cura.

Esperienze pratiche corporee e modelli di attaccamento

Un discorso a parte meritano le esperienze pratiche corporee proposte agli insegnanti allo scopo di osservare i modelli di attaccamento. Rispetto allo studio delle rappresentazioni sottostanti la didattica, siamo qui in un ambito ancora più delicato: i modelli di attaccamento attengono al privato degli insegnanti, perché frutto di esperienze affettive profonde che vanno dalle prime relazioni con i caregiver alle successive relazioni con figure di attaccamento significative. Tali esperienze generano rappresentazioni di sé, dell'altro e della relazione, che hanno il potere di influenzare il comportamento, pur rimanendo implicite.

Ciò pone una serie di questioni di ordine metodologico ed etico: se è vero che i modelli di attaccamento sono inconsapevoli, come facciamo ad osservare qualcosa che per sua natura sfugge alla consapevolezza? Se un tale obiettivo è plausibile per una persona che sceglie di intraprendere una psicoterapia personale, come possiamo porci verso un insegnante in modo da essere rispettosi dell'intimità e della professionalità di ognuno?

Il livello corporeo dell'osservazione consente di superare queste difficoltà. Utilizzando un canale non verbale, il corpo permette di accedere anche alle memorie implicite. Basti pensare che quando il

neonato riceve le prime cure, quando viene cullato e nutrito amorevolmente, ancora non dispone delle parole necessarie a tradurre verbalmente ciò che accade, ma con il corpo vive intensamente la relazione e crea memorie somatiche di ogni suo aspetto: pattern neuronali e tonicomuscolari coerenti con lo stato di attivazione psicofisiologica, cioè con le emozioni e gli affetti veicolati dalla relazione con le figure di attaccamento. C'è tutto un mondo che precede lo sviluppo cognitivo e linguistico necessario a formulare pensieri come "E' tutto ok", "Va tutto bene con il mondo" (Stern, 1998). Lo stato psicofisiologico di un neonato *sicuro* si basa sulle sensazioni emergenti: il senso di rilassatezza, calore, intimità, calma, sazietà, accompagnato da un respiro regolare e dalla riduzione delle pulsazioni. In altre parole, la regolazione dello stato di attivazione è un qualcosa che si apprende dall'altro all'interno della relazione di cura (Hofer, 1994). E' così stretto il rapporto tra attaccamento e attivazione psicofisiologica, che possiamo descrivere l'attaccamento insicuro come una disregolazione (Shaver e Mikulincer, 2007) che può andare nella direzione della deattivazione (disattivazione emotiva e ipercontrollo cognitivo) o dell'iperattivazione (amplificazione emotiva con basso controllo cognitivo) del sistema di attaccamento³.

In generale, il lavoro corporeo ha la capacità di creare una connessione con le emozioni e con il mondo del non verbale, da cui emergono rappresentazioni e modelli inconsci di comportamento. Ciò che si rende osservabile è l'adattamento di ognuno alla situazione indotta dalla consegna, dove per adattamento si intende uno specifico assetto psicofisiologico, che è allo stesso tempo di natura posturale, cognitiva, affettiva e relazionale.

Le persone spesso descrivono le esperienze corporee come forti dal punto di vista emotivo. La qualità emotiva è una grande risorsa, che dota di senso l'esperienza: un significato diverso per ognuno emerge alla coscienza con una tale immediatezza e trasparenza da non esserci bisogno dell'interpretazione dell'esperto. Una legge di natura sembra fare sì che ognuno rilevi dall'esperienza esattamente ciò che può osservare con i suoi occhi, il che rende il risultato dell'osservazione rispettoso delle difese e dell'intimità personale. Ci si mette in gioco per quello che si è e per quello che si può osservare direttamente di se stessi⁴.

Nello specifico, l'approccio corporeo consente l'osservazione dei modelli di attaccamento poichè ricrea le condizioni psicofisiologiche dell'attaccamento: un rapporto a due ed una condizione di dipendenza fisica che attiva una relazione di cura, di aiuto reciproco. Agli insegnanti che hanno preso parte alle lezioni dell'Autrice vengono proposte due esperienze corporee, svolte in coppia. La prima è quella dell'appoggio del peso, che richiede ad ognuno di appoggiarsi fisicamente all'altro, in modo da tradurre la dipendenza nel bisogno di un sostegno fisico. Nella seconda esperienza, quella ad occhi chiusi, la dipendenza è attivata tramite il limite imposto dalla mancanza della vista: a turno, un compagno ad occhi chiusi si muove nello spazio, facendosi guidare e proteggere dall'altro. In entrambi i casi, abbiamo una relazione a due di tipo asimmetrico, in cui una persona consegue o mantiene la prossimità nei confronti dell'altra, ritenuta in grado di affrontare il mondo in modo adeguato, cioè di essere di aiuto. E' questa la definizione che Bowlby (1988) dà del legame di attaccamento.

³ Deattivazione e iperattivazione del sistema di attaccamento caratterizzano rispettivamente i modelli di attaccamento insicuri di tipo distanziante-evitante e preoccupato-ansioso.

⁴ Trasparenza, immediatezza, leggibilità sono qualità attribuibili alle esperienze corporee a patto che la metodologia didattica adottata vada in questa direzione. E' su queste basi che IL CORPO IN RELAZIONE regola le consegne ed il ruolo dell'esperto allo scopo di sostenere la consapevolezza psicofisiologica, cioè la capacità di ognuno di osservare se stesso.

In entrambe le esperienze, ognuno sperimenta di volta in volta i due ruoli complementari che caratterizzano una relazione di aiuto: il ruolo di chi aiuta l'altro (sostengo e proteggero il compagno) e il ruolo di chi dipende dall'altro (sono sostenuto e protetto dal compagno). Al termine delle esperienze, si domanda agli insegnanti se si sono sentiti più a loro agio in uno dei due ruoli sperimentati. Dalle loro risposte emergono le emozioni provate (più o meno positive) e i modelli interni che le esperienze attivano: una rappresentazione di sé più o meno *sicura* (in grado di sostenere e proteggere l'altro), una rappresentazione dell'altro più o meno degno di fiducia (in grado di fornire sostegno e protezione), una rappresentazione della relazione di aiuto (sento di sostenerti/proteggerti se...mi sento sostenuto/protetto se...).

L'ipotesi è che si rendano osservabili modelli di attaccamento di tipo *sicuro* quando gli insegnanti esprimono emozioni positive e ancor più quando riferiscono di sentirsi a proprio agio in entrambi i ruoli. Infatti, dalle ricerche sull'attaccamento sappiamo che uno stato sicuro della mente è collegato alla reciprocità, basata sulla capacità di spostarsi liberamente dalla posizione di dipendenza a quella di chi è l'oggetto della dipendenza altrui, di esprimere i propri bisogni di conforto e di contatto come di accogliere empaticamente quelli dell'altro. Al contrario, gli stati della mente insicuri sono associati a emozioni negative e alla mancanza di flessibilità, reciprocità e bidirezionalità, che si traduce nella tendenza ad assumere posizioni fisse e modelli di relazione rigidi (Fisher e Crandell, 2001).

Ci domandiamo se è possibile non solo dedurre la presenza di una maggiore o minore sicurezza dei modelli di attaccamento, ma anche la forma che l'insicurezza assume lungo le due polarità: distanziante-evitante e preoccupato-ansioso. La nostra ipotesi è che una preferenza personale per il ruolo di chi aiuta l'altro (sostengo-proteggero) sia correlabile a modelli insicuri di tipo distanziante-evitante, basati su una rappresentazione di sé che non ha bisogno dell'aiuto dell'altro e da una rappresentazione dell'altro come non meritevole di fiducia. In questo caso, assumere il ruolo complementare di chi viene sostenuto e protetto genera ansia, perché mette in discussione un ideale personale di autonomia, funzionale a negare i bisogni di dipendenza.

Al contrario, modelli insicuri di tipo preoccupato-ansioso sarebbero coerenti con la predisposizione ad assumere il ruolo di chi viene aiutato (sono sostenuto-protetto), caratterizzato da una rappresentazione insicura di sé e da una carenza di autonomia, che favoriscono la dipendenza dall'altro. A causa della bassa autostima, il ruolo complementare di chi sostiene e protegge il compagno può essere vissuto come una responsabilità eccessiva, che genera ansia e disagio.

Siamo nel campo delle ipotesi e vogliamo raccogliere dei dati per comprendere se questa è una direzione percorribile con un impianto di ricerca più complesso. La correlazione tra modelli di attaccamento, risposte alle esperienze pratiche e rappresentazioni implicite degli insegnanti può aprire la strada all'utilizzo di una didattica all'insegna della corporeità all'interno dei corsi di formazione e di aggiornamento degli insegnanti e dei professionisti delle relazioni di aiuto (Franceschini, 2018).

Struttura del questionario

Il questionario è stato proposto a una classe di 164 insegnanti, costituita da 7 insegnanti dell'infanzia, 45 della scuola primaria, 68 della scuola secondaria di primo grado e 44 della scuola

secondaria di secondo grado. Tra questi, 98 insegnanti raccolgono l'invito a rispondere al questionario in forma anonima. Il campione è costituito da 87 femmine e 11 maschi.

Il questionario si compone di otto domande, di cui cinque sulla didattica e tre sulle esperienze pratiche corporee. I primi quattro quesiti sulla didattica sono domande aperte che richiedono di descrivere l'insegnante ideale e l'allievo ideale, di specificare da cosa è facilitato il processo di apprendimento e di riferire cosa si direbbe ad un allievo in difficoltà. Nel siglare le risposte, ci domandiamo quali chiavi di lettura gli insegnanti utilizzano, quali dimensioni informano le rappresentazioni sottostanti. Le dimensioni osservate sono le tre seguenti: cognitiva, emotiva e relazionale.

La dimensione cognitiva è rilevata quando viene fatto riferimento agli aspetti cognitivi che sostengono la didattica ed il processo di apprendimento: la memoria, l'attenzione, gli stili di apprendimento e di insegnamento.

La dimensione emotiva si rintraccia quando vengono usati termini riferiti a emozioni ed affetti, che possono avere connotazione positiva (serenità, calma) o negativa (ansia, irrequietezza), possono essere attribuiti alle qualità generali dell'intelligenza emotiva personale dell'insegnante e/o dell'allievo, al carattere emotivo del rapporto tra insegnante, allievo e contesto scolastico.

La dimensione relazionale è evidente quando gli insegnanti nominano esplicitamente la relazione tra loro e gli allievi, in termini di comportamenti reciproci o di scambi comunicativi.

E' bene specificare che la suddivisione delle risposte in queste tre categorie è una forzatura rispetto alla natura olistica dell'uomo, in cui elementi di natura cognitiva, affettiva e relazionale si intrecciano e sostengono a vicenda. Così, ad esempio, la motivazione allo studio è allo stesso tempo di natura cognitiva ed affettiva e non manca di incidere sul modo in cui l'allievo si relaziona alla figura dell'insegnante. Ma ai fini della presente ricerca la suddivisione in dimensioni è utile a capire le rappresentazioni che informano il modo in cui l'insegnante vede se stesso, l'allievo ed il proprio operato. Ci domandiamo fino a che punto le rappresentazioni emergenti sono in linea con un ideale di apprendimento attivo. Ci domandiamo se gli insegnanti pensano al processo di apprendimento non solo come un fenomeno di natura cognitiva, ma anche emotiva e relazionale.

Le risposte possono includere uno o più fattori contemporaneamente. Dalla combinazione tra i diversi fattori si ottengono sette risposte possibili. L'analisi statistica rileva il numero di risposte di ogni tipo e/o la presenza percentuale di ogni singolo fattore esplicativo sul totale delle risposte date.

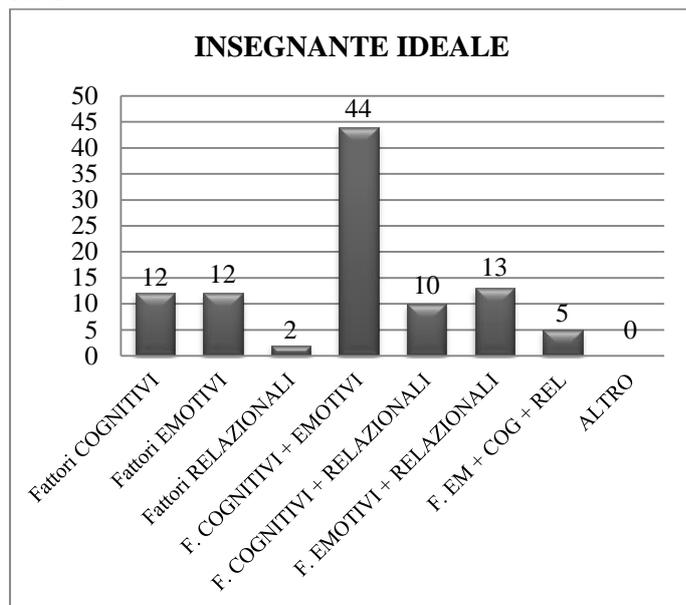
L'ultima domanda sulla didattica richiede di parlare della propria metodologia didattica assegnando un valore percentuale alla strutturazione e all'improvvisazione delle lezioni. Il questionario si completa con tre domande chiuse sulle esperienze pratiche corporee proposte. Le prime due vertono sull'esperienza dell'appoggio del peso, la terza sull'esperienza ad occhi chiusi. Poiché in entrambi i casi le consegne prevedono di lavorare in coppia con dei ruoli complementari (sostengo-sono sostenuto e guido-sono guidato), le domande poste vogliono appurare se ci sono o meno preferenze rispetto ad uno di questi due ruoli. La didattica adottata nell'esperienza dell'appoggio implica che essa venga riproposta più volte allo scopo di migliorare la stabilità psicofisiologica della postura di ognuno, per cui la terza domanda chiede se ripetendo l'esperienza si sono notati dei cambiamenti.

Domande sulla didattica

La rappresentazione dell'insegnante ideale

La prima domanda richiede di descrivere l'insegnante ideale usando due aggettivi, da spiegare fornendo per ognuno un esempio pratico-comportamentale. Le risposte sono siglate rilevando la presenza di tre fattori (cognitivi, emotivi e relazionali) alla base della rappresentazione dell'insegnante ideale. Ogni fattore può caratterizzare entrambi gli esempi forniti oppure uno dei due in combinazione con gli altri fattori, per cui si ottengono sette risposte possibili.

Tab.1



L'insegnante ideale: su un totale di 98 risposte, le risposte in cui sono presenti i fattori cognitivo, emotivo e relazionale in entrambi gli esempi forniti o in uno di essi, cioè in combinazione con gli altri fattori.

Il fattore cognitivo è presente in almeno uno dei due esempi forniti in 71 risposte sulle 98 totali. In 12 risposte il fattore cognitivo viene nominato in entrambi gli esempi, in 44 risposte è in combinazione con il fattore emotivo, in 10 risposte è presente insieme al fattore relazionale, mentre in 5 risposte sono presenti tutti e tre i fattori insieme.

Nel menzionare gli aspetti cognitivi, viene fatto riferimento per lo più alla metodologia didattica adottata dall'insegnante ideale. La didattica è caratterizzata dall'apertura alla discussione, al confronto e alla problematizzazione delle nozioni, grazie ad un insegnante ideale che sa stimolare la curiosità, l'interesse e la partecipazione degli allievi, che sa coinvolgerli sostenendone la motivazione. Ne emerge un ideale didattico all'insegna dell'apprendimento attivo. Di seguito due delle risposte fornite, a titolo esemplificativo:

- «(L'insegnante ideale è) aperto: ben disposto alla discussione, alla condivisione, alla ricerca, alla disconferma, alla problematicità»
- «motivante: modula il suo insegnamento calibrando le attività al fine di stimolare la motivazione e la curiosità degli alunni»

Altre risposte “cognitive” descrivono l’insegnante ideale come competente, preparato, aggiornato ed inclusivo, perché adatta strumenti e strategie agli allievi secondo le potenzialità e i tempi di apprendimento di ognuno.

- «(L’insegnante ideale è) professionale: deve stimolare gli alunni con proposte innovative, al passo con i tempi, quindi deve aggiornarsi»
- «preparato: attua metodologie innovative e coinvolgenti»

Il fattore emotivo è presente in almeno un esempio in 74 risposte sul totale delle 98. La dimensione emotiva è menzionata 12 volte in entrambi gli esempi riportati, mentre in 44 risposte è presente la combinazione fattore emotivo e cognitivo, in 13 risposte la combinazione emotivo e relazionale. Infine, 5 risposte nominano tutti e tre i fattori insieme.

L’insegnante ideale ha un buon livello personale di intelligenza emotiva, per cui trasmette sicurezza e tranquillità, appare paziente e calmo ed è consapevole di se stesso.

- «(L’insegnante ideale è) comprensivo: ascolta e non giudica mai»
- «empatico: riesce a comprendere gli alunni e i loro sentimenti in modo da poterli aiutare»

Le competenze emotive dell’insegnante informano positivamente la relazione con l’allievo: è disponibile dal punto di vista affettivo, è in grado di sintonizzarsi con l’allievo, mettersi nei suoi panni, capirne le emozioni e i bisogni senza criticarlo.

Il fattore relazionale è presente in almeno uno dei due esempi in 30 risposte sul totale delle 98. In 2 risposte viene nominato in entrambi gli esempi, in 13 risposte in combinazione al fattore emotivo, in 10 risposte insieme al fattore cognitivo e in 5 risposte insieme ad entrambi gli altri fattori.

Se ci domandiamo in che modo gli insegnanti pensano alla relazione con l’allievo, scopriamo che in poco più della metà delle risposte in cui compare il fattore relazionale (circa il 56%) le competenze sociali dell’insegnante ideale sono descritte in termini di autorevolezza, capacità di farsi rispettare dagli allievi e di far rispettare le regole.

- «(L’insegnante ideale è) autorevole: sa farsi rispettare dagli alunni»

Il restante delle risposte “relazionali” (circa il 44%) fa riferimento alle capacità comunicative dell’insegnante ideale.

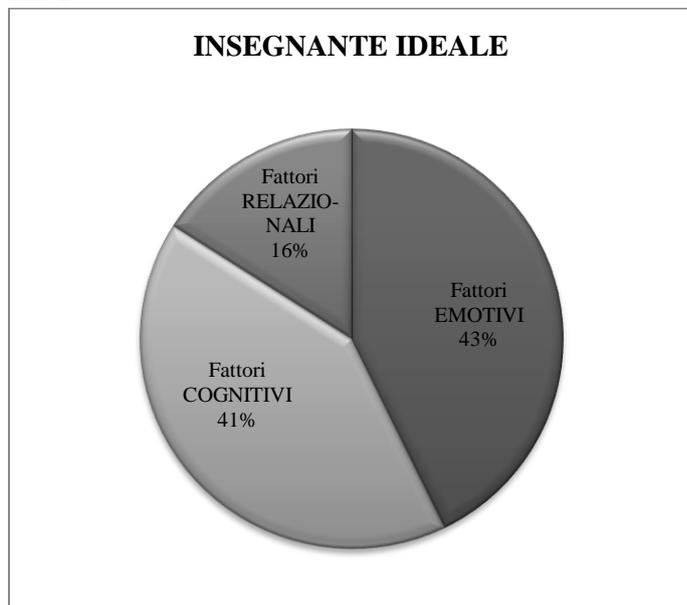
- «(L’insegnante ideale è) comunicativo: che sappia costruire un dialogo con gli alunni»

L’insegnante ideale è socievole e sa instaurare una comunicazione con gli allievi che gli permette di entrare in relazione con loro. In questo senso, le competenze relazionali e quelle emotive dell’insegnante ideale si sostengono a vicenda per creare un rapporto con l’allievo connotato affettivamente. In una risposta le competenze sociali dell’insegnante ideale sono riferite anche alla capacità di collaborare con il team docenti, ad indicare una visione sistemica ancora più ampia che include il contesto scolastico.

Cinque insegnanti rispondono facendo riferimento allo stesso tempo a tutti i fattori considerati, ad indicare una visione più complessa che tiene conto allo stesso tempo dei fattori emotivi, cognitivi e relazionali.

Ci domandiamo anche qual è il peso percentuale di ogni fattore sul totale degli esempi forniti.

Tab. 2



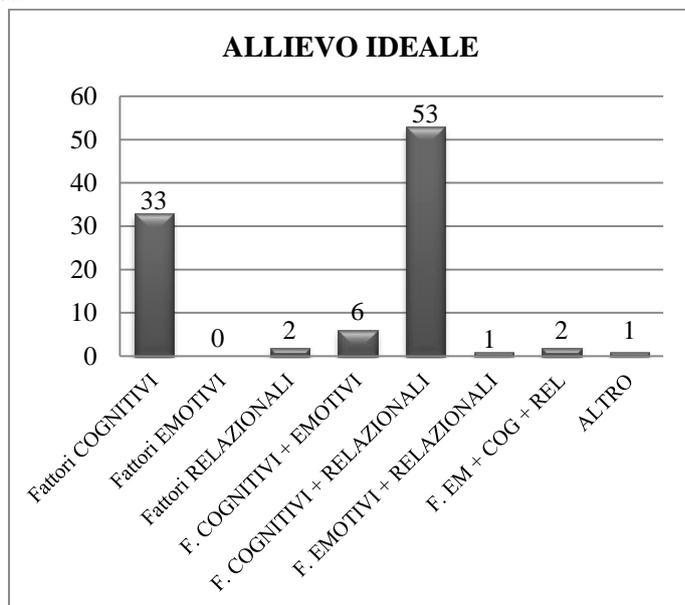
L'insegnante ideale: ogni fattore viene valutato percentualmente sul totale degli esempi forniti dagli insegnanti, cioè due per ogni domanda. Alle 196 risposte sono aggiunte 5 risposte di chi ha menzionato tre fattori contemporaneamente, per ottenere un totale di 201 risposte.

Nel complesso, nella rappresentazione dell'insegnante ideale viene fatto riferimento per lo più ai fattori emotivi (43%) e cognitivi (41%), mentre le competenze relazionali dell'insegnante vengono nominate solo nel 16% del totale delle risposte. I fattori emotivi risultano quelli più frequentemente menzionati, a sottolineare che per il nostro campione le competenze dell'insegnante ideale riguardano non solo gli aspetti tecnici della professione (la preparazione e la metodologia didattica), ma anche quelli umani che hanno a che fare con l'intelligenza emotiva personale dell'insegnante.

La rappresentazione dell'allievo ideale

La seconda domanda richiede di descrivere l'allievo ideale usando due aggettivi, da spiegare fornendo per ognuno un esempio pratico-comportamentale. Le risposte sono siglate rilevando la presenza di tre fattori (cognitivi, emotivi e relazionali) alla base della rappresentazione che gli insegnanti forniscono dell'allievo ideale. Ogni fattore può caratterizzare entrambi gli esempi forniti, oppure essere presente in combinazione con gli altri fattori, per cui si ottengono sette risposte possibili.

Tab.3



L'allievo ideale: su un totale di 98 risposte, il numero di risposte in cui sono presenti i fattori cognitivo, emotivo e relazionale in entrambi gli esempi forniti o in uno di essi, cioè in combinazione con altri fattori.

Il fattore cognitivo è molto presente: su 98 risposte, 94 contengono almeno un esempio che vi fa riferimento. Nel dettaglio, in 33 risposte appare in entrambi gli esempi fatti dagli insegnanti, in 6 risposte è in combinazione con il fattore emotivo, in 53 risposte è presente insieme al fattore relazionale e in 2 risposte sono presenti tutti e tre i fattori insieme.

Nel menzionare gli aspetti cognitivi, viene fatto riferimento all'atteggiamento dell'allievo ideale verso lo studio e l'apprendimento. Caratteristiche principali dell'allievo ideale che gli insegnanti nominano sono le seguenti: la vivacità intellettuale, la capacità dialettica, la curiosità, l'intraprendenza e il pensiero divergente.

- «(L'allievo ideale è) curioso: si interessa, fa domande, comunica il proprio pensiero»
- «partecipe: partecipa alla lezione con interesse intervenendo spesso con domande e riflessioni»
- «creativo: l'apporto dell'allievo rende l'apprendimento attivo»

Come già nella prima risposta, abbiamo delle descrizioni che rimandano ad un ideale di apprendimento attivo, che secondo gli insegnanti del nostro campione sarebbe favorito non solo dalla didattica adottata dall'insegnante ideale, ma anche dall'atteggiamento dell'allievo ideale.

Altre risposte “cognitive” nominano competenze dell’allievo come l’intelligenza, la motivazione all’apprendimento, l’impegno, l’attenzione e la concentrazione.

- «(L’allievo ideale è) attento: sta in silenzio e guarda l’insegnante»
- «motivato: mostra il desiderio di imparare»

Il fattore emotivo non risulta mai menzionato in entrambi gli esempi riportati, mentre abbiamo 6 risposte in cui è presente la combinazione fattore emotivo e cognitivo, 1 risposta in cui il fattore emotivo è citato insieme a quello relazionale e 2 risposte in cui compaiono tutti e tre insieme. Globalmente, su 98 risposte solo 9 contengono almeno un esempio che fa riferimento al fattore emotivo. Sono risposte in cui viene descritto un allievo ideale con un buon livello di intelligenza emotiva: è in grado di esprimere se stesso e di instaurare una relazione affettiva, sa comunicare le proprie emozioni. Verso la scuola si pone con un atteggiamento positivo, in classe è sereno, non si innervosisce se non capisce qualcosa e non manifesta ansia da prestazione, perchè sa gestire le emozioni negative.

- «(L’allievo ideale è) sensibile: attento alle emozioni, proprie ed altrui»
- «sereno: senza frustrazioni legate alla valutazione»

Ne risulta che il fattore emotivo viene nominato sia in senso più generale come qualità globale dell’allievo, sia in senso più contestuale, riferito cioè alla regolazione delle emozioni che intervengono specificatamente dal confronto con il contesto e con le richieste prestazionali della scuola.

Il fattore relazionale è presente in almeno un esempio in 58 risposte sul totale delle 98. In 2 risposte il fattore relazionale è nominato in entrambi gli esempi forniti, in 1 risposta è in combinazione con il fattore emotivo, in 53 risposte si presenta insieme al fattore cognitivo e in 2 risposte insieme ad entrambi gli altri fattori. Come già emerso nella prima risposta sull’insegnante ideale, anche i fattori relazionali dell’allievo ideale possono alludere a competenze diverse, che è bene approfondire. Nella stragrande maggioranza dei casi (circa il 65% delle risposte “relazionali”), viene fatto riferimento al comportamento dell’allievo in classe ed al modo in cui si relaziona al contesto scolastico.

- «(L’allievo ideale è) scolarizzato: rispetta le regole scolastiche»
- «educato: in grado di rispondere ed agire nei modi giusti»
- «tranquillo: capace di star seduto senza interferire nello svolgimento della lezione»

L’allievo ideale è descritto come educato e disciplinato, rispettoso dell’insegnante, delle regole e delle consegne. Viene definito serio, tranquillo, non aggressivo e non disturbante, per cui il clima in classe ne risulta più sereno. Ciò appare coerente con una rappresentazione dell’insegnante ideale come autorevole, a delineare una visione ideale della relazione allievo-insegnante basata sul rispetto delle regole e della disciplina, che crea un ambiente favorevole all’apprendimento.

Una minoranza di insegnanti (circa il 35% sul totale delle risposte “relazionali”) danno una rappresentazione diversa delle competenze relazionali, come nelle seguenti risposte:

- «(L’allievo ideale è) socievole: capace di relazionarsi agli altri in modo positivo»
- «prosociale: disponibile nei confronti dei compagni, pronto a aiutarli e a collaborare»

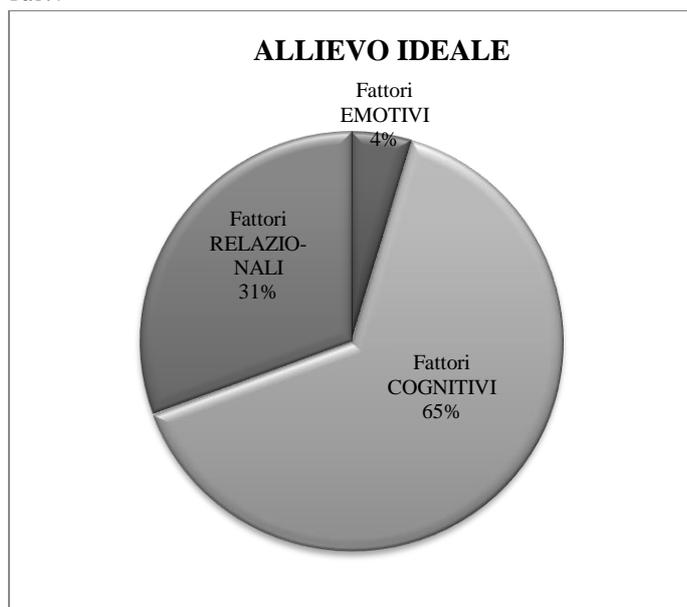
Sono risposte in cui le competenze relazionali dell’allievo sono descritte come la capacità di entrare in rapporto con l’insegnante e con i pari, il saper comunicare in modo efficace, l’essere socievole e disponibile ad aiutare i compagni. In analogia con la prima domanda, abbiamo una minoranza del

nostro campione che sottolinea l'importanza di una relazione collaborativa tra insegnante e allievo. Il rilievo assegnato alla capacità dell'allievo ideale di aiutare i compagni pone l'accento sulla collaborazione tra pari e sul lavoro di gruppo.

Due insegnanti rispondono facendo riferimento allo stesso tempo a tutti i fattori considerati. Sono queste risposte più complesse, che implicano una visione d'insieme che tiene conto allo stesso tempo dei fattori emotivi, cognitivi e relazionali.

Per capire meglio le rappresentazioni degli insegnanti, può essere utile indagare la presenza percentuale di ogni singolo fattore sul totale degli esempi forniti.

Tab.4



L'allievo ideale: ogni fattore viene valutato singolarmente e percentualmente sul totale degli esempi forniti dagli insegnanti, cioè due per ogni domanda, meno le risposte "Altro", più due risposte di chi ha menzionato tre fattori contemporaneamente. Si ottiene un totale di 196 risposte.

Nel complesso, nella rappresentazione dell'allievo ideale gli insegnanti fanno riferimento per lo più ai fattori cognitivi (65%), a cui seguono quelli relazionali (31%). Solo nel 4% del totale degli esempi forniti in risposta alla domanda viene fatto riferimento alle competenze emotive dell'allievo ideale.

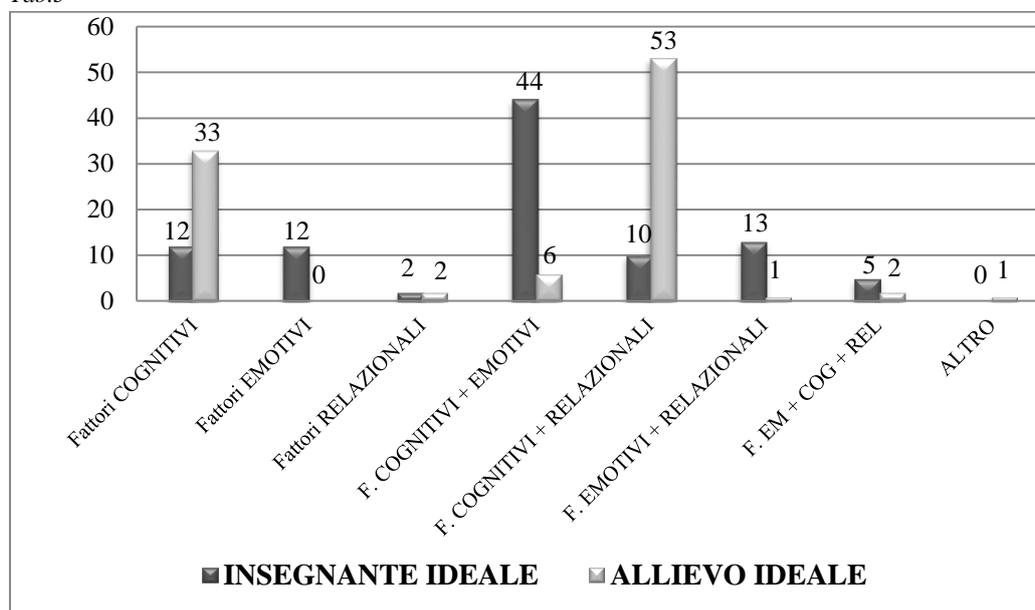
La sottostima dei fattori emotivi appare un dato rappresentativo, proprio perché la domanda risulta generica e indiretta. Cioè, se avessimo posto agli insegnanti una domanda esplicita sull'importanza dell'intelligenza emotiva dell'allievo ideale, nessuno avrebbe mancato di accondiscendere con noi su questo aspetto, perché razionalmente siamo tutti d'accordo e concettualmente sappiamo quanto le emozioni sostengano non solo l'apprendimento, ma anche la relazione didattica che ne è alla base. Se invece poniamo una domanda indiretta, ci rendiamo conto che nella stragrande maggioranza degli insegnanti del nostro campione la rappresentazione dell'allievo ideale non contempla gli aspetti emotivi. In generale, anche la relazione tra allievo e insegnante viene poco considerata, se non per lo

più in termini di disciplina. L'allievo ideale è globalmente descritto come motivato, dialettico ed educato. Le competenze cognitive emergono come l'ingrediente principale di un buon allievo, mentre i fattori emotivi e relazionali giocano un ruolo secondario.

Insegnante ideale e allievo ideale a confronto

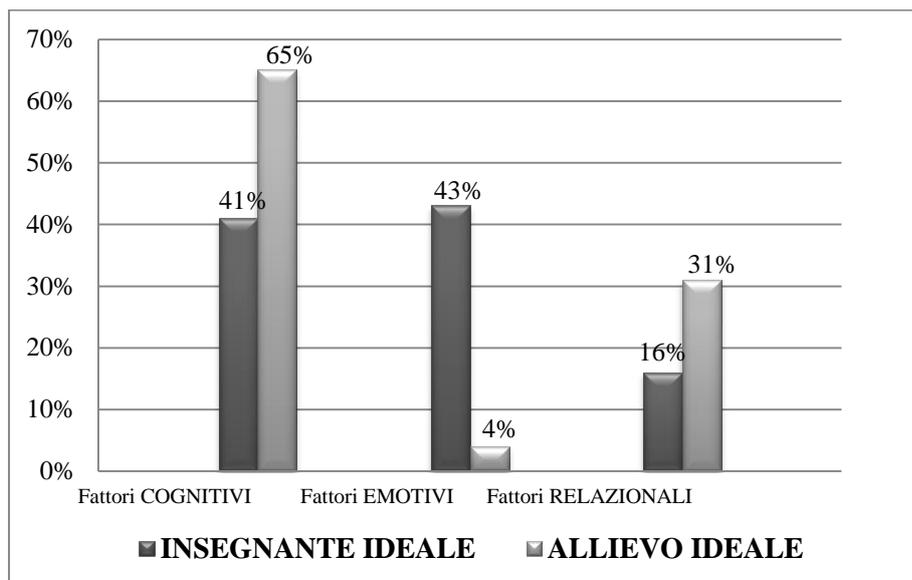
Dal confronto tra le due rappresentazioni, emerge un differente peso dei fattori cognitivo, emotivo e relazionale nel descrivere l'insegnante e l'allievo ideali.

Tab.5



Insegnante e allievo ideale: risposte in cui sono presenti i fattori cognitivo, emotivo e relazionale in entrambi gli esempi forniti o in uno di essi, cioè in combinazione con altri fattori.

Tab.6



Insegnante e allievo ideale: ogni fattore viene valutato percentualmente sul totale delle risposte fornite dagli insegnanti.

Nel complesso, i fattori cognitivi risultano importanti nella descrizione dell'insegnante ideale (41%), le cui competenze sostengono una didattica all'insegna dell'apprendimento attivo e dell'inclusività. Nel descrivere l'allievo ideale il peso dei fattori cognitivi diventa di gran lunga prevalente (65%): la vivacità mentale dell'allievo conferma un modello di apprendimento attivo e collaborativo, che spesso viene espresso in modo esplicito.

Per quanto riguarda i fattori emotivi, risultano quelli più spesso citati (43%) nel descrivere un insegnante ideale empatico e supportivo, mentre il loro peso risulta di gran lunga marginale nella rappresentazione dell'allievo ideale (4%). Il ruolo attribuito alle competenze emotive dell'insegnante indica la disponibilità del nostro campione a pensarsi in una relazione emotiva con gli allievi, nonché una difficoltà a concettualizzare analoghi aspetti emotivi nell'allievo. Le emozioni sembrano fare parte del bagaglio del buon insegnante, mentre nel pensare all'allievo si entra in un ambito delicato, in cui l'emotività è più difficilmente collocabile.

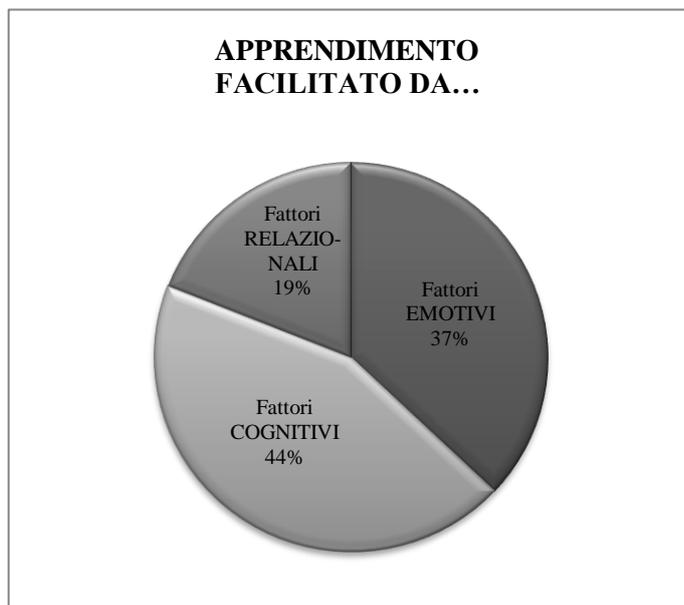
Il confronto con le emozioni dell'allievo può far emergere una rappresentazione ambivalente: da una parte si vorrebbe un allievo cognitivamente attivo e dialettico, qualità che spesso vanno d'accordo con una certa vivacità emotiva, dall'altra si pensa all'allievo ideale come educato e rispettoso, il che spesso implica anche un certo controllo emotivo. La prevalenza schiacciante dei fattori cognitivi su quelli emotivi (65% verso 4%) può essere letta proprio nei termini di una rappresentazione ideale dell'allievo come capace di controllare le proprie emozioni, affinché queste non siano di disturbo. Sicuramente, parlando di emozioni entriamo in un ambito delicato, che lascia aperte una serie di domande. Come può l'insegnante essere dotato di intelligenza emotiva ed esercitare empatia se non riconosce le emozioni nell'altro-allievo? Come possiamo pensare ad una relazione connotata emotivamente se entrambi i partner non sono rappresentati come portatori di emozioni?

Infine, i fattori relazionali sono presenti nel 16% del totale degli esempi riferiti all'insegnante ideale e nel 31% di quelli che delineano l'allievo ideale. Una minoranza del campione descrive le competenze relazionali dell'insegnante come funzionali a instaurare un dialogo con l'allievo, mentre nella maggioranza predomina una rappresentazione della relazionalità all'insegna del rispetto della disciplina. Ciò è evidente soprattutto quando si pensa all'allievo e al suo comportamento in classe: l'allievo ideale è scolarizzato e rispettoso delle regole. Sono minoritarie le risposte che fanno riferimento alla capacità dell'allievo di entrare in relazione con l'insegnante e con i compagni.

Cosa facilita l'apprendimento

La terza domanda chiede agli insegnanti di completare la frase "Il processo di apprendimento è facilitato da...". Ancora una volta, le risposte sono siglate rilevando la presenza dei tre fattori: cognitivi, emotivi e relazionali. Spesso in una risposta vengono nominati più fattori insieme, che per semplificare valutiamo singolarmente sul totale delle ipotesi fatte nel rispondere. Rispetto ai fattori cognitivo ed emotivo, ci domandiamo anche se viene specificato o meno a chi questi elementi sono riferibili. Quindi, vogliamo analizzare non solo cosa facilita l'apprendimento, ma anche chi è coinvolto in questo processo di facilitazione. Chiederci a chi sono attribuibili le competenze cognitive ed emotive fornisce indicazioni importanti sulla rappresentazione che gli insegnanti hanno del ruolo di ognuno nel processo di apprendimento.

Tab.7



L'apprendimento è facilitato da: risposte in cui sono presenti i fattori cognitivo, emotivo e relazionale. Le percentuali sono calcolate fattore per fattore sul totale delle ipotesi fatte, che possono essere più di una per ogni risposta, meno le risposte "Altro" (8 risposte) e "Non risponde" (1 soggetto). Si ottiene un totale di 119 risposte.

Il fattore cognitivo è menzionato da solo o in combinazione con altri fattori in 52 risposte sulle 119 totali, pari al 44%, confermando la rilevanza generale che gli aspetti cognitivi assumono per il nostro campione. Il fattore emotivo viene nominato da solo o in combinazione con altri fattori in 44 risposte, che costituiscono il 37% del totale.

Il fattore relazionale è presente come unico fattore menzionato o in combinazione con altri fattori in 23 risposte su 119, pari al 19%. In queste risposte, l'apprendimento risulta facilitato dalle relazioni interpersonali: il rapporto tra insegnante e allievo, ma anche il rapporto tra pari.

- «(L'apprendimento è facilitato da) il rapporto che si instaura tra insegnante e alunno e tra gli alunni»
- «una relazione sincera e una comunicazione efficace»
- «l'interazione tra il gruppo classe»

E' importante rilevare che in questo caso le competenze relazionali non sono descritte come funzionali al mantenimento della disciplina (come accadeva nella maggioranza delle risposte sull'insegnante e sull'allievo ideali). Piuttosto, viene fatto riferimento alle abilità necessarie a comunicare efficacemente e ad instaurare una relazione sincera tra insegnante e allievo. Quando invece si parla delle relazioni tra pari, vengono citate la qualità dei rapporti interpersonali tra gli allievi e la loro capacità a lavorare in gruppo. Ciò indica che, quando si riflette esplicitamente sull'efficacia dell'apprendimento, il nostro campione ha ben chiaro il ruolo determinante svolto dalle relazioni tra insegnante e allievo e tra pari, anche se tali fattori vengono chiamati in causa solo nel 19% delle risposte fornite.

Le otto risposte "Altro" sono frasi come «(L'apprendimento è facilitato da) il contesto sociale» o «dalla famiglia», che non sono siglabili in base al criterio dei tre fattori. Sono risposte che fanno riferimento all'importanza dell'ambiente, come emerge meglio di seguito.

Per approfondire, ci domandiamo a chi gli insegnanti attribuiscono i fattori cognitivi ed emotivi che facilitano l'apprendimento. Riguardo ai fattori cognitivi, scopriamo che nella maggioranza dei casi (34 risposte sulle 52 "cognitive") le competenze cognitive utili all'apprendimento sono riferite all'insegnante e alla sua capacità di proporre strumenti e metodologie didattiche efficaci.

- «(L'apprendimento è facilitato da) metodologie diverse dalla lezione frontale, come materiali iconici e video»
- «la disponibilità e la preparazione dell'insegnante nell'adattare i contenuti delle lezioni alle necessità degli alunni»

A conferma di quanto già emerso nelle risposte sull'insegnante ideale, l'apprendimento viene sostenuto dall'insegnante che utilizza mediatori e facilitatori, adatta le lezioni agli alunni, propone esperienze pratiche laboratoriali e metodi di valutazione efficaci. E' degno di nota il fatto che l'allievo viene chiamato in causa marginalmente: solo in 6 risposte su 52 le competenze cognitive che sostengono l'apprendimento vengono attribuite all'allievo, in particolare alla sua motivazione allo studio. Il contesto dell'apprendimento viene nominato in 5 risposte, che sottolineano l'importanza di un ambiente ricco di stimoli ed inclusivo.

Nelle rimanenti 7 risposte, i fattori cognitivi citati sono competenze come la motivazione, la flessibilità o la tempistica, che però non vengono riferite a nessuno in particolare. Sono risposte scarse che risultano più generiche: il pensiero su ciò che può favorire l'apprendimento non viene declinato in termini pratici e progettuali.

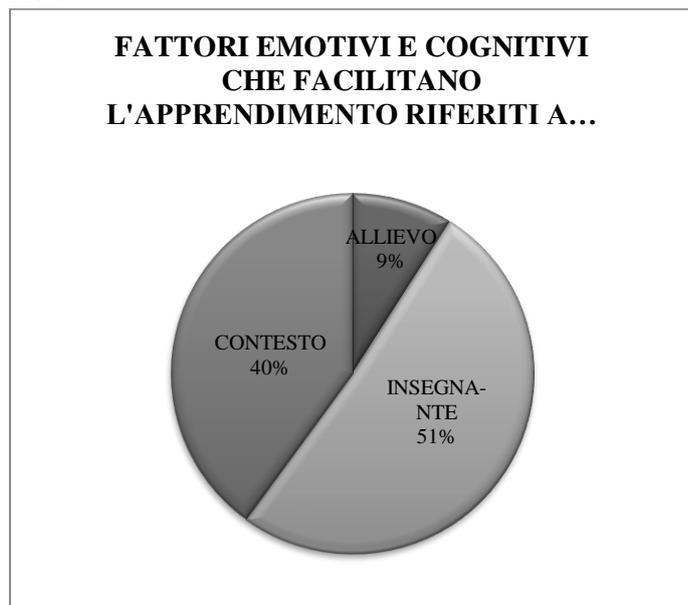
Quando ci domandiamo a chi gli insegnanti riferiscono le competenze emotive che sostengono l'apprendimento, scopriamo che in cinque risposte sulle 44 "emotive" le competenze emotive sono attribuite all'insegnante (sensibile ed empatico) e solo in una risposta all'allievo (descritto come fiducioso). Ciò ci conferma quanto già osservato nelle domande precedenti, cioè che sembra più facile attribuire emozioni all'insegnante che all'allievo.

Nella stragrande maggioranza dei casi (25 risposte su 44), le qualità emotive sono attribuite al contesto dell'apprendimento. Una risposta che torna molto spesso è che «L'apprendimento è facilitato da) un ambiente sereno e accogliente». Sembra che gli insegnanti sottolineino l'importanza di un contesto che sostenga il proprio lavoro, soprattutto a livello emotivo.

Le rimanenti 13 risposte "emotive" parlano genericamente di empatia, apertura e autostima, senza specificare a chi vengano riferite queste qualità.

Un dato interessante emerge se continuiamo a chiederci a chi gli insegnanti riferiscono le abilità emotive e cognitive considerate insieme

Tab.8



I fattori cognitivi ed emotivi che facilitano apprendimento sono riferiti a: l'allievo, l'insegnante o il contesto. Le percentuali sono calcolate sul totale delle risposte in cui sono presenti i suddetti due fattori (52 risposte "cognitive" più 44 risposte "emotive"), da cui vanno escluse le risposte in cui i fattori non sono riferiti a nessuno in particolare. Otteniamo un totale di 76 risposte.

Nel 51% delle risposte oggetto di indagine, le abilità cognitive ed emotive che sostengono l'apprendimento vengono riferite all'insegnante. L'allievo viene nominato solo nel 9% dei casi, ad

indicare un peso marginale. Ciò sembrerebbe delineare una rappresentazione della didattica in cui l'insegnante detiene un ruolo attivo, mentre l'allievo passivamente recepisce senza la possibilità di poter facilitare il processo di apprendimento né dal punto di vista cognitivo né da quello emotivo. Colpisce il contrasto con le risposte alle prime due domande sulla didattica, cioè con una visione di apprendimento attivo a cura di un insegnante ideale che sa come coinvolgere gli allievi e di un allievo ideale partecipativo.

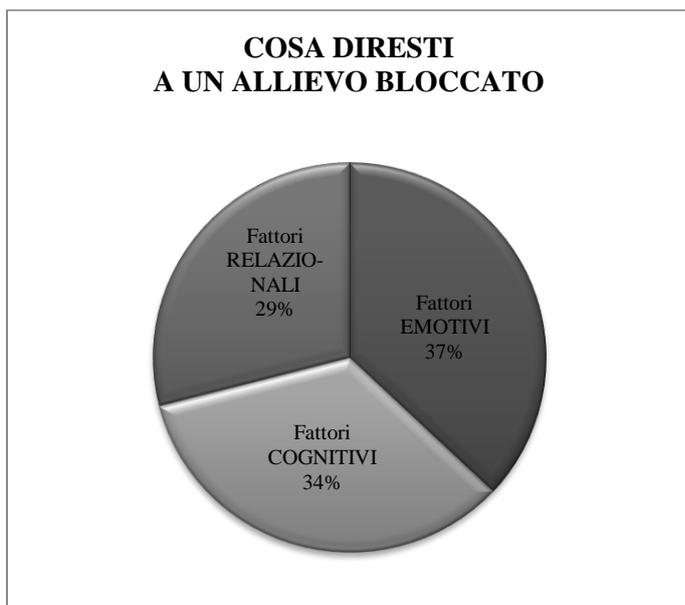
E' ipotizzabile che in parte questa incoerenza possa essere spiegata in base al diverso modo in cui sono poste le domande. Le domande su insegnante e allievo ideali sono poste in modo diretto, per cui ognuno nel rispondere fa riferimento a quello che pensa a livello ottimale ed astratto. Al contrario, la domanda su cosa facilita l'apprendimento è indiretta e non richiede esplicitamente di fare riferimento agli attori coinvolti nel processo di apprendimento. Proprio per questo emerge non tanto il piano razionale, quanto quello inconscio delle rappresentazioni. In altre parole, se avessimo chiesto agli insegnanti di distribuire percentualmente il peso che ogni attore ha nel facilitare il processo di apprendimento, è ipotizzabile che avremmo ottenuto percentuali diverse, più inclusive dell'allievo. Otteniamo invece delle risposte che chiamano in causa l'insegnante, che si fa carico di attivare l'apprendimento, ma mancano di tenere in dovuta considerazione il ruolo dell'allievo.

Nel pensare a cosa facilita l'apprendimento, il 40% delle risposte nominano genericamente l'importanza di un contesto stimolante ed accogliente. Colpisce il fatto che quando gli insegnanti sono portati a ragionare in termini di processo di apprendimento, il loro sguardo sembra farsi più ampio fino ad includere il contesto. Parallelamente, però, queste risposte appaiono generiche e non viene mai specificato cosa si intenda per contesto o chi sia in qualche modo responsabile di favorire le qualità a cui si fa riferimento.

Cosa diresti a un allievo bloccato di fronte a qualcosa che non riesce a fare

La domanda chiede agli insegnanti di usare il discorso diretto, immaginando di parlare con un allievo in difficoltà. Le risposte sono siglate rilevando la presenza dei tre fattori (cognitivi, emotivi e relazionali) sul totale delle risposte fornite dagli insegnanti, che spesso nominano più di un elemento contemporaneamente.

Tab. 9



Cosa diretti a un allievo bloccato: risposte in cui sono presenti i fattori cognitivo, emotivo e relazionale. Le percentuali sono calcolate per ogni fattore sul totale dei fattori citati, che possono essere più di uno per ogni risposta, meno "Non risponde" (2 soggetti). Si ottiene un totale di 154 risposte.

Sul totale dei fattori a cui gli insegnanti fanno riferimento, quello cognitivo è presente da solo o in combinazione con altri fattori nel 34% del totale delle risposte.

- «Prenditi una pausa per riflettere, poi ricomincia»
- «Affronta il problema un passo alla volta»
- «Rileggi la consegna»
- «Fermati un attimo e poi riprova»
- «Fai fino a dove riesci»

In queste risposte, l'insegnante sostiene l'apprendimento dell'allievo, fornisce spiegazioni che portano alla risoluzione del problema, dà suggerimenti, fa riflettere sulla strategia che allievo ha adottato (metacognizione) e su quelle da adottare.

Il fattore emotivo è menzionato da solo o in combinazione con altri fattori in 57 risposte sulle 154 totali, con una percentuale pari al 37%.

- «Non aver paura di sbagliare, è un modo che ci aiuta a imparare»
- «Stai tranquillo, non abbiamo fretta»
- «Non ti preoccupare, capita a tutti di sentirsi bloccati o inadeguati, riprova e vedrai che ti sorprenderai di te stesso»
- «Sono qui per te»
- «Sono certa che sei in grado di farlo bene»
- «So che sei capace»

Sono risposte in cui gli insegnanti parlano all'allievo in difficoltà in termini emotivi: gli dicono di rilassarsi, non preoccuparsi, stare tranquillo e sereno, non avere paura di sbagliare. Gli allievi vengono

rassicurati che l'insegnante è lì per aiutarli e che crede in loro, a sottolineare l'importanza delle aspettative dell'insegnante sulla riuscita dell'allievo. È degno di nota il fatto che in 7 delle risposte "emotive", il comportamento di aiuto dell'insegnante viene descritto facendo riferimento al non verbale: avvicinarsi all'allievo, cercare il contatto visivo, poggiargli una mano sulla spalla, sorridergli, suggerirgli di fare un bel respiro. La comunicazione non verbale viene utilizzata quando si vuole raggiungere l'altro a livello emotivo.

Complessivamente, quelle "emotive" sono risposte che sottolineano l'importanza delle emozioni nel processo didattico: l'ansia, la preoccupazione, la paura di sbagliare possono essere all'origine delle difficoltà dell'allievo, tanto che l'insegnante attento emotivamente agisce proprio su questi aspetti per aiutare l'allievo. Il fatto che le emozioni vengano rappresentate come elementi che interferiscono negativamente sull'apprendimento può fornire una spiegazione alla sottostima dei fattori emotivi presente nella descrizione dell'allievo ideale. È ipotizzabile che, se le emozioni sono viste come elementi di disturbo, assumano maggiore importanza i fattori cognitivi: la razionalità dell'allievo ideale diventa utile a controllare ed arginare le emozioni affinché esse non ostacolino l'apprendimento.

Parallelamente, la rappresentazione dell'insegnante che aiuta emotivamente l'allievo bloccato appare coerente con il peso attribuito ai fattori emotivi nel pensare alle competenze dell'insegnante ideale. Quindi, l'intelligenza emotiva sembra fare parte del bagaglio dell'insegnante ideale, mentre può essere più difficile concettualizzare il ruolo delle emozioni dell'allievo se le emozioni sono viste per lo più come fattori destabilizzanti, che interferiscono negativamente sul processo di apprendimento.

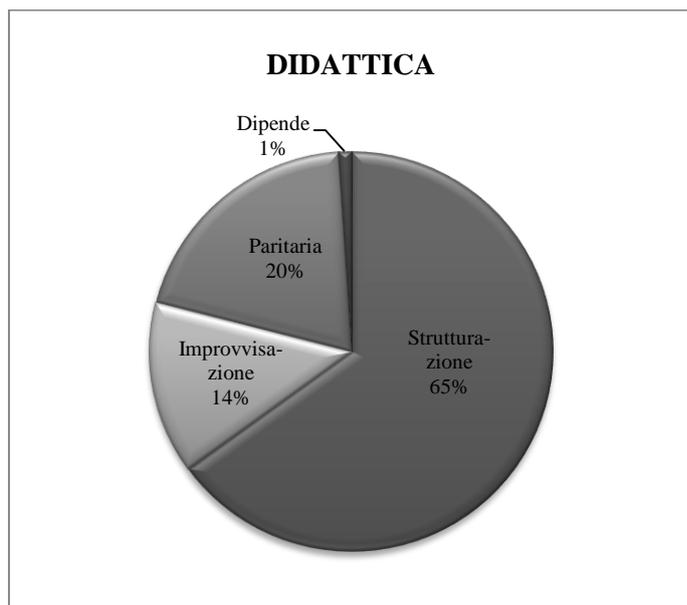
I fattori relazionali compaiono in 44 risposte sul totale delle 154, con una percentuale del 29%. C'è da specificare che, per come la domanda è posta, tutte le risposte prevedono il discorso diretto e, quindi, una forma di interazione tra l'insegnante e l'allievo in difficoltà. Per assegnare questa siglatura, si intende che insegnante e allievo collaborano, che l'insegnante dice espressamente «Facciamolo insieme» oppure parla al plurale. In queste risposte, gli insegnanti esprimono quindi la loro fiducia nella zona di sviluppo prossimale dell'apprendimento.

La didattica tra strutturazione e improvvisazione

Si richiede agli insegnanti di descrivere la propria pratica didattica assegnando un valore percentuale a due fattori riguardanti la modalità con cui propongono le lezioni: la *strutturazione*, intesa come la cura nel preparare anticipatamente la lezione in base agli obiettivi didattici, e l'*improvvisazione*, intesa come il grado di apertura che consente alla lezione di essere modulata creativamente in base alla risposta degli allievi e alle esigenze del momento.

Le risposte vengono lette rilevando se prevale la strutturazione (valore assegnato maggiore al 50%), l'improvvisazione (valore assegnato maggiore al 50%), se il rapporto tra i due è paritario (valori assegnati 50% e 50%) e se è presente la risposta "Dipende".

Tab. 10



La didattica in base al valore assegnato alla strutturazione e all'improvvisazione nel proporre una lezione. Le percentuali sono calcolate su un totale di 94 risposte, dato che quattro persone non rispondono a questa domanda.

Rispetto alle altre domande sulla didattica, questa è l'unica in cui si chiede agli insegnanti di parlare del proprio lavoro in termini non ideali, ma pratici, riflettendo sul modo in cui propongono le lezioni in classe.

La stragrande maggioranza del nostro campione (il 65%) descrive il proprio lavoro dicendo di adottare una didattica improntata per lo più alla strutturazione, mentre il 14% degli insegnanti dichiara di preferire l'improvvisazione. Il 20% del nostro campione assegna un valore paritario ai due aspetti.

La preferenza per la strutturazione indica l'importanza di una chiara programmazione didattica che fornisce una guida all'operato dell'insegnante, ma che allo stesso tempo può ridurre lo spazio della negoziazione: gli spunti offerti dagli allievi possono essere accolti dall'insegnante e possono influenzare l'andamento della lezione solo se la lezione mantiene un certo grado di flessibilità. Ciò che per noi è interessante osservare è che da una parte il nostro campione assegna un valore prioritario alla strutturazione, dall'altra descrive un insegnante ideale aperto al dialogo e al confronto e un allievo ideale attivo e partecipe. E' questo uno di quei casi in cui possiamo intravedere un rischio di incoerenza tra la rappresentazione ideale di un apprendimento attivo e la descrizione del comportamento reale, che sembra dare più valore alla sicurezza che deriva dall'attenersi ad un piano di lavoro prefissato.

Il valore assegnato alla strutturazione è coerente con il peso attribuito ai fattori cognitivi nelle prime domande, con la scarsa rilevanza assegnata ai fattori emotivi nella rappresentazione dell'allievo ideale e con il ruolo marginale attribuito all'allievo nel facilitare l'apprendimento. Se le emozioni dell'allievo vengono rappresentate come fattori che interferiscono negativamente sull'apprendimento, è bene avere una didattica forte e strutturata che non si lasci influenzare dalle emozioni. In questo caso, può essere rischioso dare troppo valore all'improvvisazione, perché un'eccessiva apertura all'imprevisto renderebbe l'andamento della lezione come il percorso di una nave, che seguendo una forte corrente

perde la rotta. Parallelamente, se le emozioni non vengono tenute in considerazione, l'insegnante si trova sprovvisto delle informazioni emotive, che più di ogni altre possono essere utili a monitorare l'andamento delle lezioni, a "improvvisare" per mantenere vivo l'interesse degli allievi, coinvolgerli e seguire i loro spunti, deviando rispetto a ciò che era previsto. Sono qualità che hanno a che fare con la maggiore o minore creatività dell'insegnante e con lo spazio lasciato alla creatività degli allievi.

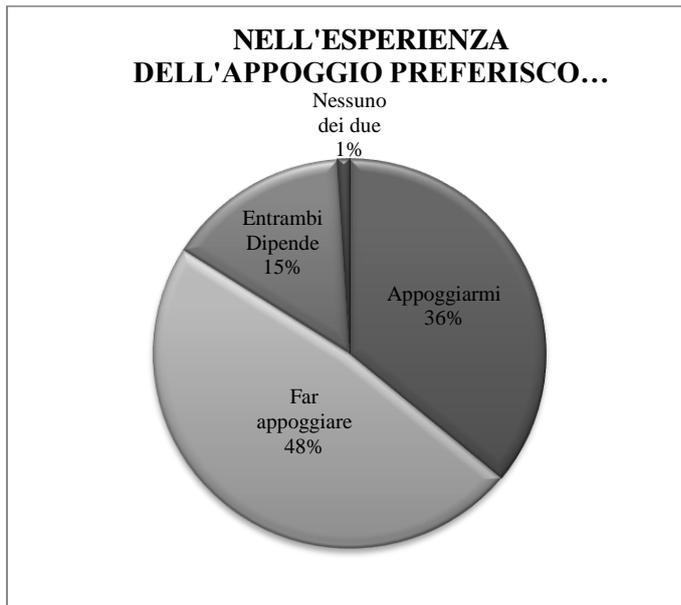
Quello che ci domandiamo è se la didattica possa essere regolata in modo flessibile, così da realizzare un equilibrio ideale tra le due polarità della strutturazione e dell'improvvisazione. Questo equilibrio sembra realizzarsi nel 20% degli insegnanti, che assegnano valore paritario ai due fattori. L'insegnante ha le idee chiare su ciò che vuole trasmettere, obiettivi didattici che sono alla base di una certa strutturazione della lezione, ma allo stesso tempo mantiene una flessibilità, che gli consente di improvvisare per accogliere gli stimoli che vengono dagli allievi. A livello didattico abbiamo un dialogo tra strutturazione e improvvisazione delle lezioni, a livello umano abbiamo una modulazione tra il controllo derivante dal fatto di prevedere ciò che si fa e l'abbandono a quello che succede nel qui ed ora della relazione tra insegnante e allievo-classe, una relazione che ha carattere cognitivo e emotivo.

Domande sulla prima esperienza corporea: l'appoggio del peso

Sostenere e essere sostenuti

L'esperienza dell'appoggio del peso viene svolta in coppia secondo ruoli complementari. Viene richiesto di mettersi uno davanti all'altro, di entrare in contatto con i palmi delle mani e di portarvi il proprio peso, cioè di appoggiarsi al compagno. Chi si appoggia entra in un ruolo psicofisiologico di dipendenza: dipendo da te che mi sostieni fisicamente, tanto che, se tu all'improvviso te ne andassi, io potrei cadere. Al contrario, chi fa appoggiare ricopre un ruolo di aiuto e di responsabilità, la responsabilità di sostenere l'altro. Si domanda agli insegnanti se preferiscono una delle due condizioni sperimentate, cioè se si sentono più a loro agio quando sono nel ruolo di chi fa appoggiare-sostiene oppure quando si appoggiano-sono sostenuti, chiedendo loro di motivare questa preferenza. La domanda prevede anche la risposta "Altro", che ugualmente si chiede di specificare.

Tab. 11



Nell'esperienza dell'appoggio preferisco: appoggiarmi, far appoggiare l'altro, entrambi/dipende o nessuno dei due. Le percentuali vengono calcolate sul totale degli intervistati, meno 3 persone che non rispondono a questa domanda, per un totale di 95 risposte.

Ruoli intercambiabili

Su un totale di 95 risposte, 14 persone, pari al 15% del nostro campione, rispondono che la loro preferenza per un ruolo "Dipende" dal grado di fiducia che ripongono nel compagno e dal bisogno di appoggiarsi all'altro. Sono risposte in cui vengono nominate parole come la reciprocità, l'equilibrio, l'interscambiabilità.

- «In alcuni momenti si è pronti e disposti a sorreggere, ma a volte si ha il bisogno di appoggiarsi a propria volta»
- « (Preferisco) appoggiarmi perché sento un senso di leggerezza quasi un volo, (preferisco) far appoggiare perché sento più stabilità e contatto con la terra»
- «Ci sono momenti che richiedono un appoggio e altri di far appoggiare»

In questi casi, non c'è un'identificazione univoca con una rappresentazione di sé e dell'altro, ma la preferenza per un ruolo piuttosto che per un altro dipende dalle condizioni del momento. Rispetto alle nostre ipotesi, ciò sembra indicare un massimo grado di sicurezza: le emozioni sono positive, le rappresentazioni interne sono intercambiabili e flessibili, cioè funzionali alla realizzazione di un adattamento ottimale con l'ambiente.

Il ruolo di chi aiuta

Il 48% del campione, pari a 46 persone, riporta che preferisce far appoggiare e sostenere, cioè aiutare l'altro. Rispetto alle nostre ipotesi sui modelli di attaccamento, una tale preferenza di ruolo può essere espressione di una propensione verso la polarità distanziante-evitante, ma per comprendere meglio è necessario indagare le motivazioni riferite dagli insegnanti e il tono emotivo sottostante.

Diversi insegnanti motivano questa preferenza spiegando che nel far appoggiare il compagno provano la soddisfazione di chi sostiene l'altro. Spesso le risposte fanno esplicito riferimento al fatto di assumere un ruolo di aiuto.

- «(Preferisco far appoggiare perché) mi piace pensare che posso essere utile a qualcuno»
- «mi sento più a mio agio quando mi occupo di qualcuno»
- «sento il bisogno di aiutare e di sentirmi utile per l'altro»
- «aiutare gli altri mi gratifica»
- «sento di dare sicurezza agli altri e questa cosa mi piace»
- «mi piace occuparmi dell'altro»

In queste risposte, il benessere derivante dal fatto di essere di aiuto per gli altri viene riferito ad una propensione personale più generale, che possiamo ipotizzare sostenga la motivazione a fare l'insegnante e, ancor prima, la scelta di svolgere una professione di aiuto.

Gli insegnanti rispondono che nel far appoggiare si prova: la gioia di chi ha una responsabilità, una sensazione di controllo, la forza e la stabilità derivanti dal fatto che c'è qualcuno che si appoggia, cioè si fida. Alla base di tutte queste risposte sembra esserci una rappresentazione di sé come una persona sicura nel fornire aiuto, dove la sicurezza personale in alcuni casi è rafforzata dal fatto che l'altro ha bisogno del proprio aiuto. Le diverse risposte come «(Preferisco far appoggiare perché) ho tutto sotto controllo» ci ricordano che il ruolo di chi aiuta l'altro consente anche di mantenere il controllo della situazione.

Diversi insegnanti rispondono allo stesso modo, ma motivano la loro preferenza diversamente, citando non tanto le emozioni positive emerse nel ricoprire il ruolo di chi sostiene, quanto le emozioni negative attivate dal ruolo complementare.

- «(Preferisco far appoggiare perché) mi piace guidare la mia vita e non sentirmi dipendente»
- «(Appoggiandomi) ho timore di invadere l'altro, ho paura di lasciarmi andare all'altro e di invadere il suo spazio»
- «non mi piace gravare sugli altri, temo di dare fastidio»
- «mi dispiaceva appoggiarmi, perché mi sembrava di darle delle preoccupazioni»
- «non mi fido ad appoggiarmi»
- «non riesco ad affidarmi totalmente agli altri»
- «per appoggiarmi pienamente dovrei avere una fiducia e una conoscenza piena dell'altro e dovrei essere sicura di non sentirmi tradita»
- «ho difficoltà a lasciarmi andare»

In questi casi, si preferisce il ruolo di chi fa appoggiare l'altro a causa delle sensazioni di disagio provate nell'appoggiarsi fisicamente al compagno: insicurezza, perdita di equilibrio, senso di tensione, paura della dipendenza, timore di cadere. Alcune persone spiegano di avere paura di pesare troppo, di gravare eccessivamente sull'altro, cioè di dargli troppe preoccupazioni e responsabilità. Altri parlano

esplicitamente della mancanza di fiducia verso l'altro, del timore che il compagno non sia in grado di reggerli e sostenerli. La sfiducia a livello psicofisiologico si traduce nella difficoltà ad appoggiarsi. L'atto di affidare il proprio peso è vissuto come un lasciarsi andare, che richiede da una parte la fiducia nell'altro, dall'altra la capacità di ridurre il controllo. Molte risposte fanno comprendere che c'è stata una forte attivazione emotiva, a confermare che l'esperienza dell'appoggio risveglia modelli profondi, rappresentazioni che ruotano attorno ai temi della dipendenza, della fiducia e del sostegno reciproco.

Il riferimento alle emozioni negative, il senso di insicurezza personale ed una rappresentazione dell'altro come non meritevole di fiducia sono tutti elementi che sembrano rimandare a modelli di attaccamento di tipo *insicuro*. L'insicurezza deriva dal fatto che l'evitamento di sensazioni ed emozioni spiacevoli (in questo caso il disagio nell'appoggiarsi) è una difesa, che può irrigidirsi fino a limitare il comportamento. Se ciò succede, viene meno la flessibilità e con essa la possibilità di incarnare ruoli diversi in base a ciò che l'altro-ambiente richiede di volta in volta per realizzare un adattamento ottimale. Le tensioni che le persone descrivono nel corpo sono espressione di una postura rigida, che rende osservabile un'analogia rigidità degli schemi mentali.

Il ruolo di chi viene aiutato

Sono 34 gli insegnanti, pari al 36% del campione, che rispondono di preferire il ruolo di chi si appoggia all'altro, cioè di chi viene aiutato. Rispetto ai modelli di attaccamento, in questo caso ci troviamo più vicini alla polarità preoccupato-ansioso, ma per comprendere meglio è ancora una volta necessario indagare le osservazioni riferite e il tono emotivo sottostante.

Diversi insegnanti adducono motivazioni come il rilassamento, il senso di leggerezza e di abbandono che si prova nel cedere il peso al compagno, come nelle risposte seguenti:

- «(Preferisco appoggiarmi perché) mi sono sentita rilassata a livello muscolare»
- «mi fa sentire sostenuta»

Sono emozioni positive che fanno comprendere che ci si sente a proprio agio quando si è nella condizione di dipendere dall'altro, di chiedere aiuto.

Risposte come:

- «Sento il bisogno di essere sorretta e protetta»
- «Ho voglia di fondermi con l'altro»

sono segno di una forte attivazione emotiva generata dall'esperienza, che fa emergere una rappresentazione di sé come bisognoso di aiuto e una rappresentazione della relazione come simbiotica.

Alcuni insegnanti motivano la loro preferenza per il ruolo di chi si appoggia in modo differente.

- «(Preferisco appoggiarmi perché) nel momento in cui l'altro si appoggia ho la sensazione di non riuscire a sostenerlo»
- «quando l'altro si appoggiava mi sentivo cadere, con una sorta di ansia come se fossi consapevole di un equilibrio precario»

In questi casi, le motivazioni addotte fanno riferimento alle emozioni negative provate quando è il compagno ad appoggiarsi: la paura di non essere stabili abbastanza da sostenere il peso dell'altro e un senso di mancanza di fiducia personale. Anche in questo caso, la presenza di emozioni negative e una

rappresentazione negativa di sé sembrano rimandare all'insicurezza e alla rigidità dei sottostanti modelli di attaccamento. Per comprendere l'ottica psicofisiologica può essere importante sottolineare che è grazie alla percezione dell'insicurezza posturale che le persone prendono contatto con l'insicurezza emotiva.

Infine, una persona risponde «Nessuno dei due», perché durante l'esperienza si è sentita insicura e chiusa in entrambi i ruoli.

Ripetendo l'esperienza dell'appoggio cambia qualcosa?

L'esperienza dell'appoggio viene ripetuta più volte, sempre con lo stesso compagno. La didattica adottata prevede di dare di volta in volta consegne sempre più dettagliate⁵: suggerimenti sulla postura aiutano a sperimentare un assetto posturale allo stesso tempo più solido (per essere di sostegno al compagno che si appoggia) e più flessibile (in modo da cedere il proprio peso al compagno). Quindi, si domanda agli insegnanti se nel ripetere l'esperienza hanno notato dei cambiamenti. Se sì, si chiede di specificare i cambiamenti intervenuti. In termini psicofisiologici, i dati che otteniamo da questa domanda sono molto significativi, perché la maggiore o minore capacità del corpo di apprendere corrisponde ad un'analogia apertura mentale.

Tab. 12



⁵ Il CORPO IN RELAZIONE prevede una didattica che spesso adotta la metodologia descritta: le esperienze corporee vengono proposte dapprima con una consegna aperta, che ognuno interpreta secondo i propri schemi, i quali in questo modo si rendono osservabili. Progressivamente, le consegne diventano sempre più dettagliate, grazie a suggerimenti che permettono di fare esperienze diverse. In altre parole, il lavoro parte dalla consapevolezza di come la persona si relaziona all'ambiente per poi rendere nel tempo più complessi e flessibili gli schemi psicofisiologici.

Cambiamenti rilevati ripetendo l'esperienza dell'appoggio: cambiamenti in positivo, cambiamenti in negativo, nessun cambiamento, nessuna risposta. Le percentuali sono calcolate sul numero degli intervistati meno 3 persone che non hanno risposto alla precedente domanda sull'esperienza dell'appoggio, perché probabilmente non hanno accolto la proposta didattica. Abbiamo un totale di 95 persone.

Su un totale di 95 insegnanti, 37 persone, pari al 39% del campione, dichiarano di aver notato dei cambiamenti positivi nel ripetere l'esperienza dell'appoggio: aumentano il senso di familiarità e la fiducia verso il compagno e quindi il senso di rilassamento sperimentato in entrambi i ruoli. La parola «fiducia» torna spesso nei commenti spontanei alle risposte, a confermare che è questo il tema psicofisiologico sottostante. Altri spiegano che il lavoro sulla postura ha permesso di rifare l'esperienza da una posizione di maggiore sicurezza, flessibilità ed equilibrio. Qualcuno fa riferimento ad una maggiore consapevolezza corporea, che sappiamo essere un potente fattore di cambiamento.

Ciò sembra dimostrare che una buona percentuale degli insegnanti del nostro campione è aperta al cambiamento: i modelli interni emersi inizialmente nell'appoggiarsi sono modificabili dall'esperienza. Sperimentando una postura diversa le persone entrano in un assetto psicofisiologico differente, che sottende una rappresentazione più adattiva della fiducia in se stessi e nell'altro.

Nel leggere queste risposte che parlano di cambiamento, è difficile non cadere nella tentazione di chiedersi se è la crescente fiducia nell'altro che influenza l'assetto posturale o una postura “migliore” che permette di aprirsi alla relazione. Un ragionamento del genere ripropone una logica lineare e una visione del corpomente come due entità separate. In realtà, i modelli interni che l'esperienza attiva (una rappresentazione di sé più o meno sicura e una rappresentazione dell'altro più o meno degno di fiducia) hanno una natura psicofisiologica che li rende osservabili dall'assetto di ognuno, assetto che è allo stesso tempo posturale, cognitivo, affettivo e relazionale.

Il 2% (pari a 2 persone) ha rilevato dei cambiamenti in negativo, riferibili per lo più alla crescente stanchezza muscolare e fisica.

Il 25% (pari a 24 persone) non ha notato nessun cambiamento nel ripetere l'esperienza. Se è vero che l'esperienza dell'appoggio ci parla dei modelli interni rispetto al sostegno reciproco, in questi casi possiamo ipotizzare la presenza di modelli più radicati e meno flessibili. Dalla letteratura sappiamo che questa caratteristica contraddistingue i modelli di attaccamento insicuri, che per loro natura sono meno permeabili dall'esperienza.

Infine, risultano 32 persone che non rispondono alla domanda.

Domande sulla seconda esperienza corporea: a occhi chiusi

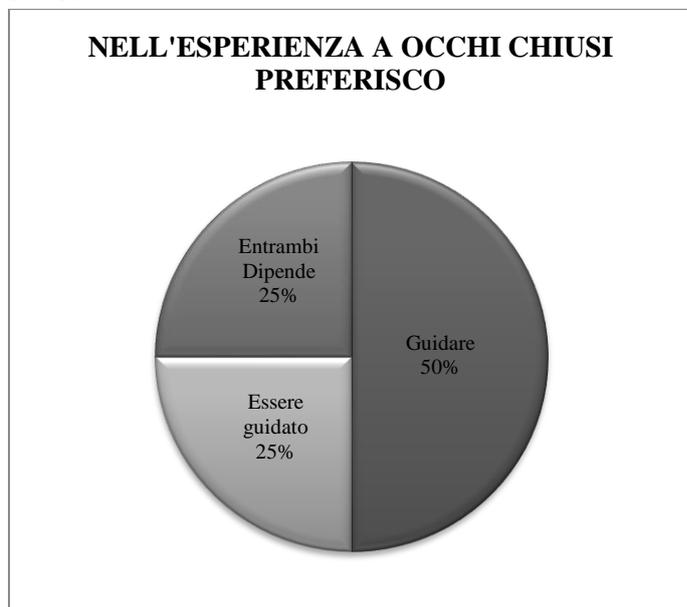
Proteggere ed essere protetti

La terza domanda sulle esperienze pratiche corporee si riferisce all'esperienza ad occhi chiusi, in cui una persona privata della vista viene protetta e guidata nello spazio dal compagno (un'altra persona rispetto all'esperienza dell'appoggio del peso). Anche qui abbiamo una coppia e due funzioni complementari. Chi viene guidato assume un ruolo di dipendenza, attivato dalla deprivazione

sensoriale. Al contrario, chi fa da guida ha un ruolo di aiuto e di responsabilità, la responsabilità di proteggere e condurre l'altro.

Si domanda agli insegnanti se si sentono più a loro agio nel ruolo di chi guida- protegge o nel ruolo di chi è guidato-protetto, chiedendo loro di motivare questa preferenza. La domanda prevede anche la risposta "Altro", che ugualmente si chiede di specificare.

Tab. 13



Nell'esperienza a occhi chiusi preferisco: guidare, essere guidato, entrambi/dipende o nessuno dei due. Le percentuali vengono calcolate sul totale degli intervistati, meno 6 persone che non rispondono a questa domanda, per un totale di 92 risposte.

Ruoli intercambiabili

Il 25% del campione risponde "Altro", specificando di non avere una preferenza per uno dei due ruoli: è bene guidare se l'altro ha bisogno del nostro aiuto, ma è bene essere guidati quando ce ne è la possibilità.

- «Entrambi i modelli possono verificarsi a seconda della situazione»
- «In base ai momenti della vita è possibile alternare e innescare meccanismi di responsabilità o di protezione o bisogno di sicurezza e dipendenza»
- «Dipende dal mio stato d'animo: guidare mi fa sentire responsabile, essere guidata mi rende rilassata, riposata»
- «Mi sento più tranquilla quando guido, ma quando ho un protettore mi rilasso»
- «Nell'essere guidato mi rilasso affidandomi al compagno e nel guidare mi sento responsabile del benessere altrui»

- «Mi piace essere guidato perché ho la sensazione che qualcuno si prenda cura di me, tuttavia mi piace guidare perché comunque dimostro di avere la capacità di essere responsabile verso un'altra persona»
- «Credo sia interessante provare entrambe le parti cambiando il punto di vista»
- «Scambiare l'esperienza, la fiducia in se stesso, ma anche nella persona che si protegge»

Vengono riferite sensazioni piacevoli in entrambe le condizioni dell'esperienza e i due ruoli sono descritti come interscambiabili a seconda delle situazioni e delle necessità, a dimostrare la presenza di una flessibilità nelle rappresentazioni di sé e dell'altro. Una tale flessibilità è un segno distintivo di uno stato della mente sicuro.

Il ruolo di chi aiuta

Il 50% delle persone, cioè 46 insegnanti, dichiara che nel fare l'esperienza preferisce guidare e proteggere il compagno, cioè aiutare l'altro. Rispetto ai modelli di attaccamento, la nostra ipotesi è che la preferenza per il ruolo di guida indichi una propensione per la polarità distanziante-evitante, ma possono essere differenti le motivazioni sottostanti.

Diversi insegnanti fanno riferimento al fatto che nel guidare ci si sente sicuri: avere la responsabilità dell'altro sostiene la sicurezza personale.

- «(Preferisco guidare-proteggere perché) penso di dover proteggere le persone vicine»
- «guidare e proteggere è nella mia indole»
- «mi prendo volentieri delle responsabilità perché sono una persona affidabile»
- «ho un carattere forte che ispira fiducia negli altri»
- «mi piace sentirmi utile»
- «mi sento una guida, mi dà un senso di responsabilità»
- «mi fa stare bene che si possa contare su di me»
- «mi viene più naturale essere protettiva»

Come nel rispondere alla domanda sull'esperienza dell'appoggio, molti spiegano che la loro preferenza è coerente con un atteggiamento personale più ampio, che li vede contenti di assumere nella vita un ruolo di guida e di aiuto.

Guidando il compagno ci si sente bene, ci si sente forti, si ha la sensazione di avere il controllo della situazione.

- «(Preferisco guidare-proteggere perché) mi sento più sicura, più pronta ad agire»
- «mi piace che la persona che guido abbia massima fiducia in me»
- «mi piace avere il controllo della situazione»
- «mi sento responsabile»

In altre parole, la sicurezza personale è sostenuta dal fatto di avere qualcuno che dipende da sé, qualcuno che ha bisogno del proprio aiuto. Ancora, ci ritroviamo a parlare di rappresentazioni e motivazioni che possono aver sostenuto la scelta di svolgere una professione di aiuto.

Altri insegnanti preferiscono il ruolo di guida perché non amano essere guidati.

- «(Preferisco guidare/proteggere perché) mi sento meglio ad occhi aperti»
- «mi sento più sicuro stando con gli occhi aperti e controllando»

- «non mi piace la situazione di incertezza»
- «ho la necessità di avere la situazione sotto controllo»
- «non amo perdere il controllo di me e di ciò che mi sta attorno per poter eventualmente intervenire in caso di necessità»
- «ho paura di sbagliare nel guidare l'altro»
- «ho la tendenza a cercare di non gravare sugli altri»
- «tendo a proteggere perché faccio fatica a fidarmi degli altri»
- «non mi fido degli altri, mi sento persa e vulnerabile»
- «ho poca fiducia nelle altre persone»
- «ogni volta che mi affido a qualcuno succede qualcosa di spiacevole»

Le persone spiegano che stare a occhi chiusi per essere guidati e protetti fa sentire insicuri, disorientati, a disagio, preoccupati, instabili, ansiosi. E' una condizione di dipendenza in cui diminuisce la possibilità di controllare l'ambiente. Altri temono di sbagliare nel guidare oppure non vogliono dare troppa responsabilità al compagno che deve guidarli. Colpiscono le risposte che fanno esplicito riferimento al tema della fiducia nell'altro, perché fanno ipotizzare che l'esperienza pratica abbia attivato una memoria profonda, un modello interno che informa le aspettative nei confronti del compagno della coppia e, più in generale, dell'*Altro*.

Complessivamente, le risposte connotate da emozioni negative sembrano far emergere modelli di attaccamento insicuri, caratterizzati da una rappresentazione insicura di sé e/o dell'altro come non meritevole di fiducia.

Il ruolo di chi viene aiutato

Il 25% degli insegnanti preferisce essere guidato e aiutato: ci si sente protetti e ci si può rilassare. Ricordiamo che il ruolo di chi viene guidato è coerente con dei modelli di attaccamento vicini alla polarità preoccupato-ansioso, ma sappiamo che le motivazioni apportate possono essere molto diverse.

Qualcuno sottolinea che è bello potersi fidare dell'altro, affidarsi al compagno che ci protegge e si prende cura di noi, come nelle risposte seguenti:

- «(Preferisco essere guidato-protetto perché) mi piace il senso di protezione»
- «sento il bisogno di protezione, di essere protetta»
- «cerco sempre protezione»
- «mi sentivo tranquilla e protetta, mi deresponsabilizzava dal compito, cioè mi affido, pensaci tu»

Ne emerge una rappresentazione di sé come a proprio agio nel ruolo di chi richiede aiuto e dell'altro come in grado di fornire aiuto. Essere guidati e protetti è associato alla spensieratezza derivante dal fatto di non avere responsabilità.

Altri spiegano che il ruolo della guida genera troppa tensione per la paura di sbagliare, l'ansia da prestazione o il timore per le responsabilità implicate.

- «(Preferisco essere guidato-protetto perché) non mi piace avere responsabilità»
- «non sono una persona direttiva»

In questi casi, è preferibile essere guidati per evitare il disagio che si genera nel guidare l'altro. Le emozioni negative sottostanti e l'emergere di una rappresentazione insicura di sé sono coerenti con la presenza di modelli di attaccamento insicuri.

Le due esperienze corporee a confronto: possibili sviluppi

Da un primo confronto tra le due esperienze, risulta che la percentuale di insegnanti che rispondono con un massimo grado di flessibilità è del 15% nella prima esperienza e del 25% nella seconda. Sono risposte che indicano un pensiero duttile, che non si identifica in modo univoco con un ruolo (sostengo-guido oppure sono sostenuto-guidato). Di ogni ruolo si evidenziano differenti caratteristiche e si comprende che la scelta di un ruolo dipende non tanto dalla predisposizione personale, quanto da ciò che le condizioni richiedono. La flessibilità e la capacità di ragionare sui diversi aspetti delle esperienze e su come questi influenzano il comportamento e lo stato emotivo sono segni distintivi di uno stato sicuro della mente.

La maggior parte degli insegnanti del campione esprime una preferenza di ruolo. Il 48% preferisce far appoggiare e il 50% preferisce proteggere-guidare, ad indicare una generale tendenza ad identificarsi nel ruolo di chi aiuta l'altro, assumendo una posizione che permette di mantenere il controllo della situazione. La preferenza per un ruolo di aiuto spesso viene riferita ad un'attitudine personale generale, che è ipotizzabile abbia favorito la scelta di svolgere una professione di aiuto come l'insegnamento. Come sa bene chiunque abbia esperienza in questo ambito, aiutare gli altri è gratificante e genera quelle emozioni positive che sostengono la motivazione a eseguire lavori spesso faticosi.

Un punto di problematicità su cui è bene riflettere si può creare se la sicurezza personale non deriva dalla base sicura interiore di cui parla Bowlby (1988), ma dal fatto che qualcun altro dipenda dal proprio aiuto. E' un confine sottile, esplorabile osservando le emozioni che le esperienze corporee generano nella relazione con l'altro.

Meritano attenzione le risposte in cui la predilezione per un ruolo di aiuto è motivata dalla mancanza di fiducia nell'altro e dal senso di disagio che emerge quando si viene aiutati, cioè quando si è in una condizione di dipendenza.

Non manca chi esprime la propria preferenza per il ruolo complementare: il 36% degli insegnanti dichiara che preferisce appoggiarsi, mentre il 25% preferisce essere guidato dal compagno. Anche in questo caso è bene distinguere in base alle motivazioni fornite: il piacere di essere aiutati da qualcuno di cui ci si fida oppure il disagio generato dal sostenere-guidare a causa della mancanza di fiducia in se stessi o delle responsabilità implicate.

In entrambi i casi, più predominano le emozioni negative e più possiamo ipotizzare la presenza di modelli di attaccamento insicuri, frutto di identificazioni rigide, che hanno proprio lo scopo di evitare il confronto con situazioni che generano ansia e disagio.

Ai fini della presente ricerca, è utile domandarsi se le stesse persone rispondono in modo simile alle due esperienze, che, lo ricordiamo, sono svolte con compagni diversi. In questo caso, potremmo

supporre che la preferenza per il ruolo di chi aiuta (sostengo e guido) o di chi viene aiutato (sono sostenuto e guidato) sia più radicata e pervasiva.

Su 91 persone che rispondono alle due domande sulle esperienze corporee, 5 rispondono a entrambe "Dipende". In base alle nostre ipotesi, questa piccola fetta del nostro campione, pari al 5%, è costituita da persone il cui pensiero e il cui comportamento manifestano il massimo grado di sicurezza, flessibilità e adattabilità.

Altri 26 insegnanti, pari al 29%, rispondono a entrambe le domande che preferiscono il ruolo di chi aiuta (sostengo-guido). Infine, 13 persone, pari al 14%, rispondono a entrambe le domande che preferiscono essere aiutati (sono sostenuto-guidato).

Complessivamente, abbiamo 44 persone che esprimono coerenza tra le due risposte. Calcolato sul totale degli insegnanti che rispondono a entrambe le domande, il dato corrisponde al 48% del nostro campione. Il 48% degli insegnanti che commentano le due esperienze corporee svolte lo fa con una coerenza che rende plausibile ipotizzare che tali esperienze rendano osservabili modelli interni pervasivi.

Quello che non sappiamo in base alla presente ricerca è in che modo si distribuiscono le motivazioni addotte. Cioè, sembra non bastare che le persone esprimano una preferenza per un ruolo rispetto all'altro, perché quando andiamo ad approfondire vediamo che le motivazioni e i modelli interni di ognuno possono essere molto differenti.

Sulla base delle osservazioni degli insegnanti, è auspicabile approfondire la presente ricerca, elaborando un questionario fatto di domande chiuse che esplicitino le opzioni emerse, permettendo di distinguere tra motivazioni connotate da emozioni positive e negative, tra rappresentazioni diverse di sé, dell'altro e della relazione di aiuto. Ciò consentirebbe di svolgere analisi statistiche più elaborate per vedere non solo se c'è coerenza tra le identificazioni di ruolo, ma anche se c'è una correlazione tra le motivazioni addotte.

Infine, le stesse persone potrebbero essere sottoposte a test validati per la classificazione dei modelli di attaccamento, in modo da valutare se c'è corrispondenza tra i modelli di attaccamento emersi e le risposte alle esperienze pratiche. Un utile sviluppo di una tale ricerca potrebbe essere quello di elaborare test corporei per l'osservazione dei modelli di attaccamento e per la valutazione dell'efficacia della psicoterapia corporea. I test corporei potrebbero aiutarci a capire in che modo lavorando sulla postura intesa come assetto psicofisiologico è possibile apportare cambiamenti nei modelli di attaccamento, per rendere più flessibile e adattivo il corpomente.

Ipotesi aperte sul rapporto tra modelli di attaccamento e didattica

Ci chiediamo se i modelli interni degli insegnanti emersi dalle risposte alle esperienze pratiche siano attivi anche nella relazione con l'allievo e in che modo possano influenzare la didattica. Parlando di rappresentazioni profonde e per lo più implicite, sappiamo che l'influenza che esse esercitano sul comportamento può avvenire al di fuori della consapevolezza. Dato che la presente ricerca non consente di effettuare analisi statistiche complesse, possiamo solo lasciare aperte delle domande che prendono spunto dalle osservazioni degli insegnanti.

Ruoli intercambiabili

La flessibilità mentale e comportamentale di chi riferisce di non avere una preferenza di ruolo è espressione di uno stato sicuro della mente: nel relazionarsi all'altro, si assume il ruolo che risulta più utile, perché non si sente il bisogno di difendersi dalle emozioni negative che ciascuno dei due ruoli può attivare. Come succede nel rapporto tra genitori e figli, la sicurezza interiore dell'adulto è alla base della sintonizzazione affettiva, cioè della capacità di porre attenzione all'altro, alle sue caratteristiche, ai suoi bisogni, alle sue richieste. Si crea uno spazio interpersonale che rende possibile negoziare la relazione per renderla funzionale e appagante per ognuno.

Ci domandiamo in che modo le risorse che emergono in questa fetta minoritaria del nostro campione vengano messe in gioco nella relazione didattica. La nostra ipotesi è che la sicurezza dell'insegnante comporti anche una visione della didattica più complessa, che tenga conto allo stesso tempo dei fattori cognitivi, emotivi e relazionali nella rappresentazione di sé, dell'allievo e della relazione didattica, nonché una visione flessibile e modulabile della didattica, capace di arricchirsi del contributo di un allievo cognitivamente e emotivamente attivo.

L'insegnante *sicuro* si pone in uno stato di ascolto e in base alle informazioni che riceve dall'ambiente modula il proprio comportamento in dialogo con il contesto, la classe e il singolo allievo. La flessibilità consente all'insegnante di relazionarsi positivamente con allievi dalle caratteristiche di personalità e dai modelli relazionali diversi. Accoglie i bisogni di vicinanza del bambino dipendente senza esserne sopraffatto emotivamente e asseconda le sue richieste di aiuto, sapendo che il suo scopo è favorire nell'allievo quella sicurezza interiore che gli consentirà di diventare via via più autonomo. Allo stesso tempo, sa relazionarsi anche con il bambino evitante, rispettando le sue richieste di autonomia e distanza in modo che egli sviluppi la fiducia nell'altro che gli manca. Si tratta di una modulazione dell'assetto personale, che, lo ricordiamo, è allo stesso tempo posturale-cognitiva-emotiva-relazionale.

Tale modulazione ha un corrispettivo diretto nell'azione didattica: una didattica flessibile viene regolata a seconda di ciò che è utile al bambino e alla relazione in corso. L'insegnante assume un ruolo di aiuto quando sente che l'allievo ha bisogno di essere sostenuto e guidato, mentre fa un passo indietro quando l'allievo si trova in un'area di competenza in cui può esercitare la sua autonomia. Così, nell'allievo cresce e matura quella sicurezza interiore necessaria affinché sia possibile parlare di un apprendimento attivo. Il contributo che l'allievo dà alla didattica fa sì che in questo caso sia l'allievo a guidare e sostenere l'insegnante. Non è un caso che tornino i termini sostenere-essere sostenuto e guidare-essere guidato, perché stiamo parlando degli stessi modelli interni osservati a livello psicofisiologico con le esperienze corporee.

Nel complesso, l'equilibrio dinamico tra bisogni di autonomia e di dipendenza, la flessibilità nel ricoprire i ruoli complementari di chi aiuta e chi viene aiutato caratterizzano un attaccamento sicuro tra genitori e figli, una relazione sicura tra insegnanti e allievi, una *didattica sicura*. Il rapporto con l'insegnante si colora di affetti positivi e diventa l'esempio di un modello di attaccamento che il bambino può interiorizzare, andando a ridurre il rischio generato da esperienze insicure con le figure primarie di attaccamento. L'apprendimento cognitivo, lo sviluppo affettivo e le competenze relazionali procedono parallelamente, per una scuola che sia anche una scuola di vita. Le emozioni positive che caratterizzano la relazione sostengono non solo l'apprendimento e la crescita dell'allievo, ma anche la

soddisfazione professionale dell'insegnante, costituendo un fattore di protezione dal rischio dello stress lavorativo presente in tutte le professioni di aiuto.

Il ruolo di chi aiuta

La preferenza per un ruolo di aiuto (sostegno-guida-protezione), che nel nostro campione appare prioritaria, sottende motivazioni diverse, ognuna delle quali stimola riflessioni da approfondire. Molti insegnanti spiegano che sono mossi dal «bisogno di aiutare e di sentirmi utile per l'altro». Qualcuno aggiunge che ci si sente forti proprio perché l'altro fa affidamento su di sé. E' una sensazione di benessere, che sicuramente sostiene la motivazione a fare l'insegnante.

Ciò che può essere interessante approfondire è il modo in cui il bisogno personale di ricoprire un ruolo di aiuto si confronta con l'autonomia dell'allievo. In altri termini, più la sicurezza personale e la gratificazione professionale dell'insegnante dipendono dal fatto di essere di aiuto, più può essere difficile lasciare all'altro quegli spazi di autonomia, che a livello didattico sono indispensabili per favorire nell'allievo il pensiero creativo e l'apprendimento attivo. Stiamo parlando di attitudini che possono rimanere del tutto inconsapevoli: la rappresentazione dell'allievo come bisognoso, la tendenza a interpretare le emozioni manifestate da un bambino come richieste di aiuto può attivare l'insegnante a livello emotivo e indurlo a ricoprire il ruolo verso cui si sente più portato, cioè quello di chi fornisce aiuto.

Nella relazione didattica, modelli interni di questo tipo fanno sì che l'insegnante stabilisca un rapporto privilegiato con bambini che manifestano modelli di attaccamento "ansioso": il bisogno di essere di aiuto dell'insegnante e il bisogno di essere aiutato del bambino colludono e si rinforzano a vicenda. Ad un livello superficiale la relazione funziona, ma ognuno rende i propri modelli interni più rigidi e, quindi, più disfunzionali.

Al contrario, lo stesso insegnante può avere difficoltà a relazionarsi con un allievo "evitante": non sa come approcciare il bambino che rifiuta il suo aiuto, il bambino si sente frustrato nel suo imperioso bisogno di autonomia e la relazione diventa conflittuale. Nel complesso, le eccessive energie che richiede un rapporto basato sulla dipendenza dell'allievo e il senso di frustrazione generato da relazioni conflittuali possono affaticare l'insegnante. E' da situazioni di disagio come questa che può svilupparsi la sindrome da stress lavorativo chiamata *burn out*.

Consideriamo ora il caso di chi risponde che preferisce sostenere e guidare per «mantenere il controllo della situazione», perché nell'essere sostenuto e guidato viene riferita una sensazione di mancanza di controllo che genera disagio. In che modo il tema del controllo entra in classe? Come il desiderio di controllo si manifesta nella didattica e nella relazione con gli allievi? Che vuol dire a livello didattico guidare e essere guidato dall'allievo? Un'ipotesi plausibile è che il desiderio di controllo può condurre ad un approccio didattico basato sulla strutturazione: si preferisce preparare le lezioni con cura e seguire il proprio canovaccio, senza farsi distrarre troppo dalla risposta contingente degli allievi. Il controllo si esercita a livello cognitivo, progettando e monitorando il comportamento, allo scopo di arginare i possibili imprevisti. Gli imprevisti di solito sono gli aspetti emotivi personali e

altrui, che per loro natura tendono a non essere controllabili razionalmente. Più è forte il desiderio di controllo, più ci si chiude alle emozioni e alla relazione con l'altro.

Queste ipotesi sembrano coerenti con le risposte del nostro campione, in cui tanti insegnanti esprimono la preferenza per un ruolo di sostegno-guida, non tengono in considerazione le emozioni dell'allievo ed il suo ruolo nel facilitare il processo di apprendimento, strutturano la lezione, evidenziando una generale sovrastima dei fattori cognitivi su quelli emotivi e relazionali. Ci parlano del bisogno di controllo anche le risposte degli insegnanti che descrivono un allievo ideale così rispettoso delle regole e della disciplina da non interferire con lo svolgimento della lezione.

Non deve stupire il contrasto tra quanto emerge sopra e le descrizioni che i nostri insegnanti forniscono di una didattica ideale, basata su un ruolo attivo e partecipativo dell'allievo. Piuttosto, l'apparente contraddizione conferma il fatto che le esperienze corporee e le domande poste in forma aperta e indiretta fanno emergere rappresentazioni inconsapevoli, che possono anche essere in contrasto con quanto una persona afferma a livello razionale. Ciò vuol dire anche che per improntare la didattica all'insegna dell'apprendimento attivo non basta formare gli insegnanti sulla teoria, ma è necessario fornirgli degli strumenti adatti ad osservare gli aspetti impliciti delle proprie rappresentazioni. Il lavoro corporeo va in questa direzione, perché mette le persone in contatto con le emozioni generate dalla relazione con l'altro. La conoscenza di sé, l'osservazione delle emozioni e degli schemi di comportamento personali è il primo passo verso la complessificazione dei modelli interni, che possono diventare più flessibili e adattivi.

Un'altra motivazione sottostante la preferenza per un ruolo di sostegno-guida può essere la sfiducia nell'altro. Un insegnante che risponde «Non mi piace essere guidato, perché non ho fiducia nel prossimo» in che modo porta in classe questa rappresentazione? A livello didattico, la fiducia nell'allievo ha a che fare con la fiducia nelle sue possibilità di apprendimento, cioè con le aspettative che l'insegnante ha circa il suo rendimento e il suo successo scolastico. La fiducia nell'allievo è ciò che permette all'allievo di fidarsi non solo di se stesso, ma anche dell'insegnante allo scopo di imparare da lui. E' su queste basi che si costruisce un legame che sostiene il processo di apprendimento. Ancora una volta stiamo parlando di rappresentazioni inconsapevoli, forme sottili di fiducia e sfiducia che possono essere trasmesse a livello non verbale attraverso i messaggi di relazione, influenzando il rapporto tra insegnante e allievo e, quindi, l'apprendimento.

Il ruolo di chi viene aiutato

Nel riflettere sulla preferenza per il ruolo di chi viene aiutato (sono sostenuto e guidato) possiamo chiederci in che modo le diverse motivazioni di ognuno esprimano modelli interni attivi anche nella relazione didattica.

Diversi insegnanti spiegano di non amare le responsabilità o di sentirsi insicuri nel sostenere o guidare l'altro. In che modo queste rappresentazioni influenzano la relazione con l'allievo? Un'ipotesi plausibile è che, per non contattare le emozioni negative riferite, l'insegnante può fare delle scelte didattiche che incentivano l'autonomia dell'allievo e diminuiscono così le proprie responsabilità. Un comportamento del genere collude perfettamente con la pseudoautonomia difensiva dei bambini con

modelli di attaccamento “evitante”, che continueranno a non contattare i propri bisogni di dipendenza. Al contrario, lo stesso insegnante avrà difficoltà a relazionarsi con i bambini dai modelli “ansiosi”: le loro pressanti richieste di aiuto e di vicinanza gli faranno sentire il peso delle responsabilità, generando sentimenti di inadeguatezza e insicurezza. Più queste emozioni personali sono inconsapevoli e negate, più il disagio che ne emerge viene attribuito all'altro, all'allievo in questo caso, più la relazione si colora di una conflittualità ingestibile.

L'evitamento delle responsabilità può condurre ad un approccio didattico basato sull'improvvisazione: si preferisce non preparare le lezioni, ma farsi guidare dalle suggestioni del momento. In questo caso, il rischio è quello di andare a scapito della strutturazione, che aiuta a mantenere consapevolezza degli obiettivi didattici e delle modalità didattiche adottate.

Qualcuno riferisce che non ama sostenere e guidare perché ha paura di sbagliare. Cosa farà quindi l'insegnante per evitare di “sbagliare” in classe? Il modo in cui un insegnante reagisce di fronte ai propri inevitabili errori è un potente insegnamento (per lo più implicito e non verbale), che indica agli allievi i comportamenti accettabili rispetto all'errore. In questo caso, può emergere una rappresentazione negativa dell'errore, che influenza la didattica e il modo in cui l'insegnante si pone verso i fallimenti che fanno parte del processo di apprendimento dell'allievo.

Ruoli e attivazione emotiva

Una nota a parte riguarda il grado di attivazione emotiva che emerge dalle risposte degli insegnanti. Alcuni commenti colpiscono per la forte connotazione emotiva. Risposte come «Ho paura di essere tradito» oppure «Ho voglia di fondermi con l'altro» stanno ad indicare che il lavoro corporeo ha generato un'elevata carica emotiva in persone che probabilmente hanno una tendenza all'ipercoinvolgimento. All'estremo opposto, abbiamo insegnanti che commentano le esperienze senza mai chiamare in causa le proprie emozioni, ad indicare un certo distacco emotivo. Potrebbe essere interessante approfondire questo aspetto cercando correlazioni statistiche tra il grado di coinvolgimento emotivo nelle esperienze corporee e l'incidenza dei fattori cognitivi, emotivi e relazionali nel rispondere alle domande sulla didattica.

Sicuramente, il rapporto che ognuno ha con le emozioni influenza il modo in cui l'insegnante si relaziona agli allievi. Considerando il continuum che va dall'ipercoinvolgimento al distacco, possiamo dire che quello che risulta disfunzionale da parte dell'insegnante è il ricorso rigido ad una sola modalità di risposta. L'insegnante ipercoinvolto si attiva perennemente, con il rischio di ritrovarsi a gestire un turbinio di emozioni, in cui può diventare difficile distinguere ciò che viene da se stessi e ciò che viene dall'allievo. L'ipercoinvolgimento e la confusione ostacolano l'empatia, che per il nostro campione caratterizza l'insegnante ideale. All'estremo opposto, abbiamo gli insegnanti in cui il distacco emotivo non consente di riconoscere i bisogni affettivi degli allievi e di stabilire una comunicazione emotiva. In entrambi i casi, le emozioni non sono utilizzabili come informazioni per regolare la didattica.

Al contrario, un insegnante con una buona intelligenza emotiva ha strategie flessibili e può modulare il proprio comportamento scegliendo quanto coinvolgersi, distinguendo tra situazioni in cui è bene attivarsi emotivamente e situazioni in cui è meglio fare un passo indietro e recuperare un certo

distacco. La regolazione emotiva sostiene la capacità di modulare i confini nella relazione con l'allievo. L'intelligenza emotiva è una competenza centrale in chiunque svolga professioni di aiuto: la conoscenza di se stesso, delle proprie emozioni e dei propri modelli interni caratterizza l'operato del professionista riflessivo.

E' degno di nota il fatto che anche nella siglatura dell'*Adult Attachment Interview*, detta AAI (Main e Goldwyn, 1998) il grado di coinvolgimento emotivo è considerato un criterio significativo, con l'ipercoinvolgimento che è segno di un attaccamento "preoccupato-ansioso", mentre il distacco emotivo contraddistingue l'attaccamento "distanziante-evitante". Sull'onda di questa similitudine, potremmo immaginare di portare avanti la presente ricerca ampliando il questionario sulle esperienze corporee in base ai criteri di lettura dell'AAI: la capacità di esplorare le esperienze, l'accesso ai pensieri e alle emozioni, il grado di consapevolezza (sé riflessivo), lo stile narrativo, la coerenza narrativa.

Conclusioni

In sintesi, da una prima sommaria analisi del questionario sulla didattica si osservano livelli diversi nelle rappresentazioni degli insegnanti, che possono andare in conflitto tra di loro. In particolare, appare rilevante l'incoerenza presente tra un ideale didattico di apprendimento attivo e le rappresentazioni implicite che emergono ponendo le domande in forma aperta e indiretta. L'ideale di apprendimento attivo si può scontrare con la difficoltà a includere l'allievo tra gli attori coinvolti nel processo di apprendimento e a lasciare la didattica aperta agli stimoli che vengono dall'altro.

Ciò che sembra conflittuale è il confronto con l'aspetto emotivo della relazione didattica. Il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento appare sottostimato: la descrizione dell'allievo ideale per lo più non include i fattori emotivi. Le emozioni sono chiamate in causa pensando all'empatia dell'insegnante ideale o descrivendo le difficoltà emotive che possono far bloccare un allievo e ostacolarne l'apprendimento. Le emozioni in questo caso sono descritte come elementi destabilizzanti, che è bene tenere sotto controllo tramite i fattori cognitivi (le certezze fornite dalla tecnica e da una didattica strutturata) e relazionali (un rapporto con l'allievo improntato sul rispetto delle regole e della disciplina). Fattori emotivi e fattori cognitivi rischiano di andare in conflitto e si perde la possibilità di usare le emozioni come informazioni utili a modulare la didattica e come risorse che sostengono la relazione con l'allievo e il processo di apprendimento.

Merita una riflessione il fatto che parliamo di rappresentazioni che, pur rimanendo implicite, possono ostacolare l'insegnante nel suo proposito di attuare una didattica diversa. A lungo andare il conflitto generato da queste incoerenze può affaticare gli insegnanti, generare frustrazione, intaccare la motivazione a svolgere una professione di aiuto, predisponendo allo stress lavorativo.

A fronte di ciò, è bene capire in che modo portare consapevolezza alle rappresentazioni implicite e fare luce sugli aspetti emotivi, che più di tutti appaiono difficili da integrare. Quello delle emozioni è un terreno delicato per chiunque svolga una professione di aiuto, perché l'aiuto passa attraverso una relazione umana, che fiorisce su un terreno emotivo. Se abbiamo un rapporto connotato affettivamente in cui una persona dalle competenze maggiori ne aiuta un'altra, stiamo parlando di un legame di attaccamento. Ragionare in termini di attaccamento consente di stabilire un ponte con le emozioni e con i modelli implicite che regolano la relazione tra insegnante e allievo. Nella presente ricerca, la

teoria dell'attaccamento viene chiamata in causa in modo sperimentale, chiedendoci se è possibile che gli insegnanti osservino i propri modelli di attaccamento a livello psicofisiologico. Nonostante la struttura del questionario non consenta analisi approfondite, le risposte alle domande sulle esperienze corporee proposte rilevano una generale tendenza del nostro campione di insegnanti a preferire un ruolo di aiuto (sostengo e proteggo il compagno). Ci si sente a proprio agio nell'aiutare per la propensione personale a occuparsi degli altri, perché si mantiene il controllo della situazione e si evita il disagio che molti descrivono quando sono in una condizione psicofisiologica di dipendenza. Ciò appare coerente con le risposte sulla relazione didattica che sovrastimano i fattori cognitivi rispetto a quelli emotivi, laddove "cognitivo" è inteso come sinonimo del controllo che viene esercitato per difendersi dal confronto con le emozioni.

Nel contempo, una minoranza del campione esprime una visione più ampia della didattica, che tiene in considerazione i fattori emotivi e il ruolo attivo dell'allievo, che cerca un equilibrio tra la strutturazione e l'improvvisazione e che mostra uno stato della mente più flessibile e sicuro. La sicurezza personale dell'insegnante sostiene la relazione con l'allievo, perché rende l'adulto capace di farsi guidare dall'altro, ascoltando e dando un senso costruttivo alle emozioni che emergono, anche e soprattutto a quelle che possono sembrare solo un elemento di disturbo al rendimento. Sarebbe interessante capire come questi insegnanti *sicuri* portano tali risorse nel lavoro in classe con un questionario che consenta analisi statistiche più approfondite.

E' auspicabile approfondire la presente ricerca per correlare le risposte sulla didattica e quelle sulle esperienze corporee, nonché per verificare i modelli di attaccamento emersi tramite un test già validato. Scopo ultimo è quello di introdurre il lavoro corporeo nella formazione dei professionisti delle relazioni di aiuto, in modo da affiancare lo studio teorico con un aspetto esperienziale finalizzato all'osservazione di sé, cioè alla consapevolezza psicofisiologica. Chi svolge professioni di aiuto non può prescindere infatti da un parallelo percorso personale di sviluppo interiore, che consente di mettere le competenze riflessive e l'intelligenza emotiva a sostegno del lavoro. La relazione con l'altro viene nutrita e allo stesso tempo il professionista consapevole protegge se stesso dallo stress lavorativo, che alla lunga può intaccare anche la motivazione più profonda.

Note sull'Autrice

Psicologa e psicoterapeuta, dal 1997 esercita l'attività clinica. Negli anni della formazione universitaria, parallelamente allo studio della mente e delle neuroscienze, si interessa all'aspetto corporeo del comportamento umano: il movimento. Studia danza terapia, danza contemporanea, contact, teatrodanza, arti marziali, yoga, canto. E' docente di teatrodanza e di ginnastica posturale. Sempre più integra le conoscenze sul corpo al lavoro psicoterapeutico, proponendo corsi di consapevolezza corporea e laboratori espressivi (Movimento Consapevole, Arti Grafiche, Cinema e Fumetto, Scrittura Creativa) diretti alla prevenzione del disagio psicologico dei minori. Dal 2007 al 2011 è responsabile del progetto "Tersicore: Laboratori Espressivi di Gioco e Danza" per la prevenzione del bullismo e della dispersione scolastica, che realizza nelle scuole Elementari e Medie del VII Municipio del Comune di Roma. Dati e osservazioni raccolti durante il progetto portano alla pubblicazione del libro "Tersicore va a scuola. Laboratori espressivi di gioco e danza per il sostegno

del ben-essere e la prevenzione del disagio” (T. Franceschini e S. Parisi, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2011).

Dal 2007 porta la psicofisiologia in campo etologico per agevolare la comunicazione non verbale nella relazione uomo-animale, collaborando alla formazione degli educatori cinofili.

Attualmente, lavora alla formalizzazione di una metodologia chiamata *Il corpo in relazione*, finalizzata al sostegno della consapevolezza psicofisiologica: l'osservazione è un atto di trasformazione, che rende più flessibili e adattivi gli schemi motori, cognitivi, affettivi e relazionali. Propone la propria metodologia in ambito clinico nella psicoterapia con i pazienti, ma non solo. Prendendo la forma di laboratori esperienziali di gruppo, *Il corpo in relazione* si rivela un metodo utile alla didattica, da proporre nelle scuole per la prevenzione del disagio psicologico dei minori e per la formazione degli insegnanti. Un recente sviluppo del metodo nasce dalla collaborazione con la cattedra di Psicodinamica e psicopatologia dello sviluppo della facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università “La Sapienza” di Roma, grazie ad una ricerca finalizzata alla validazione del test corporeo BASQ (*Bodily Attachment Style Questionnaire*) per l'osservazione dei modelli di attaccamento.

CONTATTI

tizifra27@gmail.com

<https://www.facebook.com/tiziana.franceschinipsicoterapeuta>

<https://www.facebook.com/ilcorpoinrelazione>

<https://www.youtube.com/channel/UC6ZEi1CMMXvJRiG6k0GiS-A>

Bibliografia

- Baldoni F. (2003): “Il problema del burnout tra vero e falso Sé”. In Galli G. (a cura di), *Interpretazione e cura*, PisaRoma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, pp. 61-76.
- Baldoni F. (2006), “Attaccamento e professione: l'influenza dei modelli operativi interni sulle relazioni lavorative”. In Cicognani E., Palestini L. (a cura di), *Promuovere benessere con persone, gruppi, comunità*, Cesena, Il Ponte Vecchio, pp. 128-129.
- Birch S., Ladd G. (1996), "Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment". In Wentzel K., Juvonen J. (a cura di), *Social motivation: understanding children's school adjustment*, New York, Cambridge University Press, pp. 119-225.
- Bombi A.S., Scittarelli G. (1998), *Psicologia del rapporto educativo*, Firenze, Giunti Editore.
- Bowlby J. (1969), *Attaccamento e perdita*, vol. 1, Torino, Boringhieri, 1995.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1989.
- Cambi F. (2015), *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pisa, Pacini.
- Damiani P., Santaniello A., Paloma F.P. (2015), “Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa/Italian Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia Editore, anno VIII, n. 14, pp. 83-106.
- Dozier M., Cue K.L., Barnett L. (1994): “Clinicians as caregivers: role of attachment organization in treatment”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, pp. 793-800, DOI: 10.1037/0022-006x.62.4.793.

- Ferrante A., Sartori D. (2012), "La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale", *Education sciences & society*, n.2, pp. 235-253.
- Fisher J., Crandell L. (2001), "I modelli di relazione nella coppia". In Christopher Clulow (a cura di) *Attaccamento adulto e psicoterapia di coppia*, Roma, Borla, 2003, pp. 49-65.
- Franta H., Colasanti A. R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci.
- Franceschini T. (2018), "Consapevolezza psicofisiologica per la relazione didattica: esperienze laboratoriali con insegnanti", in *Educational Reflective Practices*, n. 2/2018, pp. 170-200, Ed. FrancoAngeli, DOI:10.3280/ERP2018-002012.
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva. Cosa è. Perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli.
- Hofer M. A. (1994), "Early relationships as regulators of infant physiology and behavior", *Acta Paediatr*, Suppl 397, pp. 9-18.
- Howes C. & Hamilton C.E. (1992), "Children's relationships with child care teachers. Stability and concordance with parental attachments", *Child Development*, 63, pp. 867-878, DOI: 10.2307/1131239.
- Howes C., Hamilton C.E., Matheson C.C. (1994), "Children relationships with peers: differential association with aspects with teacher-child relationship", *Child Development*, 65, pp. 253-263, DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x.
- Katz G.S., Cohn J.F., Moore C. (1996), "A combination of vocal, dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech", *Child Development*, 67, pp. 205-217, PMID: 8605829.
- Lyons-Ruth K. (1999), "The two-person preconscious: Intersubjective dialogue, implicit relational knowing and the articulation of meaning", *Psychoanalytic Inquiry*, 19, pp. 567-617, DOI: 10.1080/07351699909534267.
- Main M., Goldwyn R. (1998), *Adult Attachment Rating and Classification System*, Berkley, University of California Press.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2012), "La relazione di cura", *Riflessioni sistemiche*, n.7, pp. 61-70.
- Pianta R.C. (1999), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pontecorvo C. (1999), "La Psicologia dell'educazione oggi. Una nuova concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento". In Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.
- Shaver P.R., Mikulincer M. (2007), *Attachment in adulthood: structure, dynamics and change*, New York, The Guilford Press.
- Sroufe L.A. (1983), "Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: the roots of maladaptation and competence". In Perlmutter M. (a cura di), *Minnesota Symposium on Developmental Psychology, Vol. 16, Development of Cognition, Affect and Social Relations*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 41-81.

- Stern D.N. (1998), *Nascita di una madre. Come l'esperienza della maternità cambia una donna*, Mondadori, Roma.
- Van Ijzendoorn M.H., Sagi A., Lambermon M.W.E. (1992), "The multiple caretaker paradox. Data from Holland and Israel", *New Direction for Child Development*, 57, pp. 5-24, DOI: 10.1002/cd.23219925703.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Press.
- Werner E., Smith R. (1980), *Vulnerable and Invincible*, New York, Wiley.
- Zeanah C.H., Benoit D., Barton M., Regan C., Hirschberg L., Lipsitt L. (1993), "Representation of attachment in mothers and their one-year old infants", *Journal of the American Accademy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, pp. 278-286, DOI: 10.1097/00004583-199303000-00007.