

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Social emotional skills, non-cognitive skills and emotional contagion in distance learning

Social emotional skills, competenze non cognitive e contagio emotivo nella didattica a distanza

di

Angela Arsena

Università degli Studi di Foggia

angela.arsena@unifg.it

Abstract:

Today's digital contemporaneity requires more than ever the ability to relate and to socially connect, even and above all, at a distance, without however ever neglecting the emotional and empathic aspects that characterize, shape and found educational communication. This article discusses the theoretical possibility of providing to educators of today and of tomorrow with the abstract tools required to set up an educational relationality as an emotional contagion, shortly deepening its nature and effects from the point of view of social, developmental, intercultural, experimental, and relational pedagogy and psychology.

Keywords: Communication; Development; Relational; Digital; Emotions

Abstract:

La contemporaneità digitale richiede oggi più che mai la capacità di relazione e connessione sociale anche e soprattutto a distanza senza tuttavia trascurare mai gli aspetti emotivi ed empatici che

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14218

caratterizzano, forgianno e fondano la comunicazione educativa. In questo articolo si discute della possibilità teorica di porgere agli educatori dell'oggi e del domani gli strumenti teorici per impostare una relazionalità educativa come contagio emotivo, approfondendone sinteticamente la natura e gli effetti dal punto di vista della psicologia e pedagogia sociale e dello sviluppo, interculturale, sperimentale e della relazione.

Parole chiave: Comunicazione; Sviluppo; Relazionalità; Digitale; Emozioni

1. Una premessa teoretico-pedagogica: le *social emotional skills* e sapienza greco-cristiana

Nelle situazioni di crisi e di cambiamento repentino le metafore che possono essere proposte come bussole ermeneutiche più o meno valide si dispongono in maniera quasi polare intorno ad espressioni come la ‘macchina che deve ripartire’: si tratta però di una narrazione che spesso “occulca la possibilità, inerente a ogni crisi, di un cambiamento ‘trasduttivo’, di una riformulazione vitale degli elementi di criticità” (Giaccardi & Magatti, 2020). Non si tratta infatti - quasi mai - di una ri-partenza, da intendersi come un riprendere il cammino là dove il cambiamento lo avrebbe interrotto, ma di uno spostarsi lungo itinerari nuovi e forse persino inesplorati.

Ebbene, è proprio in momenti di crisi come quella che stiamo attraversando che appare opportuno e urgente far affidamento a risorse emotive e trasduttive quali la resilienza, l’autocontrollo, l’intelligenza sociale, la gestione del sé, la capacità di riconoscere con precisione le proprie emozioni nonché la loro influenza sul comportamento, la perseveranza e la capacità di negoziazione che ci possano permettere, secondo l’Ocse, di “affrontare le sfide del mondo moderno”.

Si tratta di *soft skills* e di *social emotional skills* trasversali che attengono alla dimensione emotiva e che stanno nel cuore del cuore della relazionalità e di cui la norma positiva (L. n. 2372/22) ha finalmente preso atto quando parla di “Introduzione dello sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche” indicando un percorso possibile nell’ordinarietà scolastica e collocando le competenze non cognitive nell’ambito di una sperimentazione nazionale ad ampio respiro.

Le *soft skills*, che a questo punto entrano di fatto e di diritto nella relazionalità dell’insegnamento, transitando da un mondo di valori di alta moralità ad una praticabilità quotidiana e fattiva, appaiono dunque capaci di traghettarci (*transducere*) in uno spazio nuovo caratterizzato da questo repentino cambiamento d’epoca.

Non sembri una forzatura, ma se ci riportiamo alla sapienza greco platonica che distingueva la parte razionale dalla parte irrazionale dell’anima, definendo la bontà di quest’ultima in termini di amore per la prudenza - che non è questione meramente cognitiva ma geometrica e dunque vicina ai sensi - la quale porta il soggetto ai margini e al bordo delle cose per poi dirigerlo progressivamente e nuovamente verso il centro trascinandolo con sé le forme e i modi di una giustizia distributiva, ovvero di una giustizia in grado di disperdersi penetrando le cose e nobilitandole, vedremo allora come già nel pensiero platonico esisteva l’attenzione per quelle che chiameremmo *soft skills* le quali attengono proprio all’area sensibile della psiche. In ultima analisi, attengono all’area emotiva. Talmente *soft*, si direbbe, da penetrare nel mondo e attraversarlo con nuova e più ampia e rinnovata consapevolezza.

E se, parimenti, ci riportiamo alla sapienza cristiana che descrive l'attitudine alla giustizia (che è anche amore per la legalità diffusa), alla temperanza (che sta proprio nella sua accezione soggettiva e oggettiva di essere in equilibrio e di convergere verso l'equilibrio) e ancora e di nuovo alla prudenza (che include la resilienza) ovvero una delle attitudini cardinali per attraversare l'esistenza, allora ci accorgiamo che anche qui, al di là del lessico filosofico e teologico che ha talvolta ingessato le questioni, ci troviamo dinanzi a delle *soft skills* intese niente di più e niente di meno come le sole virtù duttili e flessibili (*soft*, appunto) ma capaci di attraversare, come uno spillo attraversa un gomito, la relazionalità umana permettendo una connessione profonda con il cuore delle questioni, con il cuore della propria anima e soprattutto con il cuore dell'altro da sé.

Esse non vengono dal mondo razionale, logico e teoretico, anzi esse sono davvero eminentemente (e quasi orgogliosamente) non cognitive: del resto se le cose importanti sono state nascoste ai grandi dotti e sono state rivelate ai piccoli, come ricorda il Vangelo di Matteo, e se l'intelligenza evangelica è innanzitutto e soprattutto intelligenza emotiva e interpersonale che permette di attraversare la notte con le lampade accese e se l'intelligenza filosofica è anche intelligenza pratica (qui intesa alla maniera kantiana e dunque intelligenza etica), allora si potrebbe dire che già nella sapienza antica era evidente il valore delle competenze emotive e relazionali.

Esse ancora e di nuovo dunque ci possono permettere di attraversare la contemporaneità, anche quando essa è contemporaneità tecnica e digitale la quale, a sua volta, ci attraversa pervasivamente in ogni nostro gesto del vivere e dell'insegnare nella scuola post-moderna.

Esse infatti preservano l'unicità della persona con tutto il suo bagaglio di mistero, di irriducibilità e nel suo triplice aspetto mente volontà e cuore, ovvero intelligenza, azione ed emozioni e nell'equilibrio di questa dinamica si innesca il benessere delle relazioni.

Questo studio pertanto affronta le problematiche connesse ad un'azione educativa efficace e curvata sulla contemporaneità digitale prendendo l'avvio da una definizione formale e iniziale di emozione e contagio emotivo, già discussa in letteratura scientifica e che qui sarà accennata e che si ritiene propedeutica a tutta l'argomentazione critico-teoretica a supporto di una proposta formativa.

2. Le condizioni a contorno della relazionalità sociale nella contemporaneità digitale

Occorre partire da tre assunti iniziali.

Il primo è incentrato sulla consapevolezza (Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone, 2019, 185-204) del nesso dinamico che si stabilisce tra la qualità della convivenza sociale e il livello delle nostre conoscenze e competenze tecniche. Lo sviluppo delle attitudini, dei dispositivi emotivi e delle autonomie personali permette di risolvere contrasti, entrare in empatia e collaborare con gli altri, riducendo l'ansia, mentre dispone o ben dispone il sé verso l'altro da sé, conducendo all'apertura della mente verso un equilibrato senso critico. Sono queste le *non cognitive skills* e le *social emotional skills* dalle quali dipende il successo scolastico, professionale e relazionale.

Il secondo assunto è riconducibile alla consapevolezza che genitori, insegnanti e formatori si confrontano quotidianamente e inesorabilmente con il processo ormai inarrestabile e irreversibile dell'inserimento formale ed informale della tecnologia sul percorso di crescita delle nuove generazioni.

Il terzo e ultimo assunto sta nell'evidenza storico-scientifica che gli strumenti tecnici, tecnologici e digitali sono ormai parte integrante della nostra esistenza e di essi non possiamo più privarci a meno

di non produrre una sorta di auto amputazione sociale e relazionale, come già prevedeva McLuhan (1964), ma anche una forma molto insidiosa di amputazione emotiva: le nuove e nuovissime tecnologie hanno infatti prodotto un cambiamento sostanziale nelle forme e nei modi di esperire, patire e manifestare le emozioni e i sentimenti, alterando e modificando al contempo e sostanzialmente il vissuto, la percezione e il significato di ciò che avviene a livello emotivo ed emozionale dentro e fuori di noi, e pertanto modificando la percezione, l'interlocuzione e la connessione con la realtà e con le persone.

Secondo Nirchi e Capogna (2017), infatti, la diffusione dei sistemi di condivisione e comunicazione resi possibili soprattutto dalla rete si presentano come tecnologie ad alta densità socio-relazionale che ridefiniscono la dimensione spazio-temporale, gettano il presupposto per nuovi spazi di progresso nell'arena digitale ma soprattutto aprono nuove e diverse prospettive di autodeterminazione soggettiva. La sfida dunque con cui si misurano oggi le agenzie educative è quella di sviluppare nei soggetti adeguate *digital skills*, ma anche *emotional skills* che hanno ricadute concrete nella relazionalità sociale e virtuale.

Nel gesto educativo contemporaneo non si può non tener conto di questi dati di realtà e del bisogno di coniugare l'esigenza di sviluppo delle competenze non cognitive con i diversi contenitori educativi digitali, all'apparenza meramente tecnici e freddi¹: occorre, dunque, nei corsi di formazione universitari, prospettare o indicare uno scenario pratico plausibile e un nuovo sapere pedagogico adeguato per ogni area del fabbisogno educativo (da quella scolastica, a quella dell'intervento sociale e/o dell'area culturale) e curvato su questa nuova dimensione semplice (Aiello, Sharma & Sibilio 2016) entro la quale considerare azioni educative diffuse, capillari e capaci di penetrare il tessuto collettivo e connettivo della relazionalità sociale e digitale che permea e informa l'agire dei professionisti dell'educazione e della formazione.

Qualsiasi curvatura possa avere l'educativo (Ducci, 1992) essa mantiene una costante, ovvero la consapevolezza che non si possa educare se non a partire dal vissuto, se non conoscendo il vissuto (il proprio e di chi ci sta di fronte).

E nel giacimento del vissuto, il mondo emotivo è probabilmente il più ricco e prezioso.

3. L'emozione e le sue declinazioni: una rassegna

Una definizione preliminare del concetto di emozione appare allora importante per una formalizzazione teoretica e pedagogica dell'orizzonte che qui si vuole attraversare. Qui si può ritenere valida la definizione di emozioni "sistemi di azione generalmente adattivi, organizzati e dotati di significato [...] esse sono insiemi funzionali complessi che comprendono valutazioni e apprezzamenti, processi fisiologici strutturati, tendenze all'azione, sensazioni soggettive, espressioni e comportamenti strumentali [...] le emozioni possono rientrare in famiglie i cui componenti permettono una somiglianza di fondo" (Fischer, Schaver & Carnochan, 1990, 84-85).

Questa definizione ha permesso a molti studiosi nel corso degli anni successivi di parlare di "pacchetti emotivi" che sono formati dai vari componenti e che comprendono ovviamente la postura vocale, facciale, verbale, neurofisiologica e i comportamenti strumentali (Ekman, 1992; Izard, 1992).

1 Si usa qui non a caso la definizione di McLuhan (1964) di "medium freddo" ovvero il medium che richiede al fruitore maggiore partecipazione e coinvolgimento: in questo senso potremmo ritenere la Rete, con il suo carico emotivo e relazionale, "medium freddo".

Una buona definizione di emozione dunque non può prescindere dal pacchetto emotivo che trascina con sé e che dà forma fenomenica del dato dell'esperienza interiore.

Ma cosa accade quando questi pacchetti emotivi non attraversano solo l'esperienza interiore ma anche quella esteriore per entrare nelle dinamiche interlocutorie o relazionali?

Accade, tra le altre esperienze comunicazionali, anche l'esperienza del contagio emotivo.

Quest'ultimo può essere concettualizzato come corollario della definizione di emozione, ovvero come una famiglia di fenomeni neurofisiologici, sociali e comportamentali che può essere generata e innescata da stimoli innati, acquisiti e da simulazioni: "il contagio emotivo può manifestarsi sotto forma di risposte a stimoli simili (quando ad esempio i sorrisi suscitano altri sorrisi) o complementari (come nel caso dell'individuo pauroso che si ritrae alla vista di un pugno sollevato minacciosamente, una reazione che alcuni definiscono contagio emotivo inverso o controcontagio). Inoltre il contagio emotivo è un fenomeno articolato su più livelli: gli stimoli scatenati possono originare da un individuo, da più individui diversi e generare emozioni corrispondenti o complementari [...] pertanto una conseguenza importante del contagio emotivo è una sincronizzazione dell'attenzione, della sfera emotiva e del comportamento che, per le entità sociali, riveste la stessa utilità adattiva che l'emozione assume per l'individuo" (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1997, 8-9).

4. Sincronia, contagio emotivo e relazionalità sociale nel mondo digitale

Teoricamente dunque le emozioni possono essere assorbite in vari modi: come processi cognitivi coscienti che attivano un processo di condivisione della risposta emotiva; come *factio imaginifica*: l'individuo immagina cosa proverebbe se fosse nella situazione di un altro (Bandura, 1969); come risposte emotive condizionate o non condizionate tipici dei processi associativi anche elementari e che possono agire sinergicamente e che persino possono essere dissimili da chi le innesca (una sorta di eterogenesi dei fini emotiva); ed infine come imitazione o feedback o processi di autopercezione nei quali gli individui traggono deduzioni sui propri stati emotivi in base alle espressioni e ai comportamenti altrui *ex ante* ed *ex post* (ad esempio l'insegnante ben disposto che sa così incoraggiare, attraverso la sua postura facciale e vocale, lo studente o l'esaminando timido o incerto, il quale si specchia o imita la gestualità significativa dell'educatore/mirror).

In ogni caso ci sono due considerazioni da tener presente: l'elaborazione delle informazioni emotive non è sempre accessibile alla consapevolezza di chi è implicato nello scambio e l'imitazione, o la sincronia, sono fattori elementari e pervasivi che influiscono sulle interazioni sociali e contribuiscono a regolarle. Anzi: forse uno dei paradossi della mente umana e delle sue interazioni e interlocuzioni con il sé e l'altro da sé sta nell'evidenza che l'interruzione o l'assenza della sincronicità e della sincronia (laddove la sincronicità può essere anche casuale e la sincronia invece implica l'esistenza di un nesso di causa o di volontà) vengono esperite, patite e subite molto più intensamente della loro presenza o della loro pre-potenza.

Per fare un esempio basti pensare al disorientamento che ci coglie durante le nostre conversazioni, riunioni di lavoro *online* e in video, o durante una lezione all'interno della dinamica sperimentale della DAD, quando un difetto o una lentezza della connessione comporta che le parole arrivino con qualche secondo di ritardo rispetto alla postura facciale: immediatamente avvertiamo un diffuso fastidio che coinvolge tutti gli interlocutori.

È un fastidio e un disorientamento che immediatamente contagia il relatore di turno che probabilmente comincia a parlare o troppo in fretta o troppo lentamente, generando ancora più disorientamento.

Un epilogo frequente e che mette fine a questo corto circuito o *infinity-loop* può essere la decisione di tutti gli astanti di interrompere momentaneamente il collegamento per riprenderlo, si spera, in maniera non solo più fruttuosa bensì sincrona, ammettendo così (e tacitamente) che il buon esito della discussione dipenda in fondo dalla sincronia, in prima istanza, tra parole e viso e che da questa si transiti sino alla sincronia degli interlocutori tra di loro.

La qualità della relazione dialogica sembra quindi risiedere non tanto e non solo nel contenuto del messaggio, ma anche nella velocità e nel buon esito della connessione emotiva.

La mancanza di sincronia quindi può essere fortemente limitante in rapporto agli scambi sociali, alimentando situazioni di conflittualità, tanto da far pensare che uno degli effetti del contagio emotivo stia nella buona sincronizzazione degli scambi sociali.

Si possono esaminare dettagliatamente le tendenze dell'uomo sociale a sincronizzare le proprie espressioni facciali, gestuali e posturali con quelle degli altri per creare una connessione emozionale e relazionale: qui basti dire che le ricerche di psicofisiologia sociale (Vaughan e Lanzetta, 1980) hanno mostrato questa tendenza, con risvolti positivi e negativi.

Forse però, attorno a questi risvolti produttivi e/o disorientanti, la letteratura e la narrativa possono offrire chiavi di lettura interpretativa ed ermeneutica interessanti tanto da ipotizzare che attorno a questi luoghi narrativi, caratterizzati dal contagio emotivo, si possa proporre in classe un percorso di emancipazione.

Del resto, la letteratura è vita, spiegava Carlo Bo, e la vita è impregnata di emozione contagiosa.

Luigi Pirandello nella novella *C'è qualcuno che ride*, pubblicata sul Corriere della Sera nel novembre del 1936, mostra come una risata anonima che serpeggia durante una riunione seria riesca, in un crescendo parossistico, a destabilizzare l'intero consesso lì adunato; mentre, dal canto suo, Thomas Mann in *Morte a Venezia* descrive gli stati mentali ed emozionali dello scrittore Aschenbach che, durante uno spettacolo di comici arrivati in città durante l'epidemia di colera, si lascia andare ad una risata contagiosa la quale diventa ben presto generale e sembra attraversare tutta la città, nonostante il momento triste per l'incubo della morte e per la concomitante diffusa depressione causata dalla malattia.

Entrambi gli scrittori descrivono il modo in cui la curva del contagio emotivo deflagra in una direzione o in un'altra.

È importante osservare come i sentimenti e gli obiettivi di un individuo nel contesto di un'interazione sociale possono esercitare una grande influenza sulla modalità e i tempi di diffusione del contagio emotivo. Nondimeno lo stimolo emotivo può suscitare apprezzamenti cognitivi e risposte emotive diverse da quelle che, secondo ragionevoli aspettative, il soggetto dovrebbe imitare. Ad esempio durante una partita a tennis si può facilmente registrare una comunanza di sentimenti, un sottofondo di solidarietà, anche emotiva, tra i due contendenti che si disputano la vittoria su un piano di parità dove i gesti sono perfettamente sincronizzati. Qui la sincronia facilita l'alleanza di gioco al di là delle aspettative individuali di trionfo. In un altro contesto di gioco o di squadra, quando i gesti non sono perfettamente sincronizzati, può invece intervenire un contagio emotivo negativo causato da reazioni

marcate di disappunto e di insofferenza, sino ad episodi di smottamento emozionale e relazionale (tra i giocatori o tra i tifosi, ad esempio).

5. La comunicazione educativa: l'importanza della sincronicità

Queste considerazioni attraversano la dimensione comunicativa la quale, perché possa essere efficace, ha bisogno di un suo ritmo e di una sua sincronicità. Le stesse considerazioni possono essere applicate anche alla comunicazione educativa, che non differisce nella sua struttura dalla comunicazione in generale: anch'essa ha bisogno di un'auto-coordinazione che diventa collegamento privilegiato, ponte, canale e rete di accesso, attraverso cui veicolare i diversi contenuti, per porsi e proporsi come volto di fronte ad altri volti.

Buona parte dell'apprendimento dipende dalla sintonia che si stabilisce tra gli interlocutori e che realizza e fa scorrere il flusso relazionale e che, inoltre, fornisce una risposta continua e costante nel tempo stabilendo una risonanza emotiva.

Per instaurare e mantenere questa "sintonia" (che possiede gli stessi caratteri della sincronia e della sincronicità) è richiesto un assetto comportamentale, emotivo e di pensiero che converga verso una grande attenzione per i bisogni educativi dell'interlocutore.

Si tratta di una premura che passa necessariamente e innanzitutto dall'interno della personalità dell'educatore, dallo stile pedagogico che filtra strutturalmente dalle sue relazioni; si direbbe anche dalla memoria corporea dell'educatore e dalla sua capacità di attivare tutti quei meccanismi che portano a isolare - innanzi tutto su di sé - posture o comportamenti inadeguati o limitanti a fronte di instaurare una relazione significativa rispetto all'esperienza vissuta in quel momento, in contrapposizione con quei comportamenti sclerotizzati che ostacolerebbero o impedirebbero il contagio emotivo ed emozionale con i suoi esiti positivi sul versante della relazionalità educativa.

Lo strumento normale dell'educatore è spesso (e quasi solo) il colloquio (educativo) che funziona nel contesto della relazione, perché basato sul "camminare insieme", talvolta senza distinzione di ruoli o con una loro permutazione (Winnicott, 1965).

Anche se il concetto di relazione ha diversi approcci teorici, esso esprime sempre il rapporto tra due entità che interagiscono modificandosi vicendevolmente anche in modo consistente, pur rimanendo distinte tra di loro.

Nelle scienze umane le due entità non dovrebbero mai essere una curvata o appiattita sull'altra in modo strumentale.

Anche se nel caso dell'approccio didattico-pedagogico-educativo una delle due variabili si pone talvolta come superiore all'altra in funzione del conseguimento di determinati fini riconducibili all'educazione, all'apprendimento, alla modifica di comportamenti, all'acquisizione di nuovi gesti o alla motivazione, è sempre la relazione tra i due a rimanere il legame o il canale attraverso il quale passa la comunicazione.

Sintetizzando (Galimberti, 1992, 877-878) si dirà che la relazione è "il rapporto tra due variabili colte in una situazione determinata secondo le forme di identità, successione, opposizione, coesistenza, dipendenza, causalità ... così che nelle scienze umane si parla di relazione terapeutica, analitica, pedagogica, didattica".

Entrare in relazione/comunicazione è l'essenza del dialogo educativo che parte dalla consapevolezza delle condizioni a contorno (materiali, culturali ed emotive), attraversa il controllo e l'utilizzo della

capacità relazionali dell'educatore, che attengono alla sua struttura psichica, alle sue motivazioni, alla sua formazione culturale e professionale e che infine converge e si nutre della sintonia sino a radicarsi nell'adattamento ai bisogni dell'altro.

6. La natura sincronica e situata del Web e l'uso nella relazionalità educativa contemporanea

Diversi studi (Dickey, 2005) hanno mostrato da tempo quanto gli ambienti digitali e virtuali si possano considerare ambienti educativi validi in una dinamica relazionale plurilivello e pluristratificata. Si tratta di capire se essi sono anche capaci di veicolare pacchetti educativi ed emozionali. Probabilmente sì, se pensiamo che in fondo già permettono una flessibilità fluida al posizionamento nello spazio e nel tempo degli attori del *setting* educativo e dunque potrebbero garantire quella permutabilità e sincronicità dei gesti con le parole in ogni singolo segmento del *frame* educativo. In ogni caso già permettono allo sguardo di tradursi in parola e alla parola di tradursi in gesto che, sebbene virtuale, sa mostrare la propria efficacia.

Di più: anche nella formazione *e-learning* le emozioni hanno un volto (Nirchi, 2012).

Le potenzialità dei mondi virtuali attengono infatti alla possibilità di far convergere gli interlocutori attorno ad uno stesso spazio di appartenenza oltremodo fecondo se paragonato alle posture assunte negli ambienti rigidi e analogici, caratterizzati talvolta, nonostante la convergenza nello stesso punto spazio-temporale, da una comunicazione asincrona e/e dalla percezione e autopercezione di un progressivo isolamento, laddove nella relazione anche gli oggetti parlano.

Sull'importanza del giusto arredo didattico esiste una letteratura vastissima che si innesca con la riflessione dell'ambiente educativo (Gennari, 1997): qui ci basti pensare quanto gli oggetti vecchi, usurati, graffiati possano comunicare parole altrettanto vecchie, usurate, graffiate. Ebbene, l'ambiente educativo virtuale potrebbe di contro consentire una freschezza e un aggiornamento continuo, un arredamento emozionale nuovo che potrebbe diventare discorso perché costruito non soltanto sui dati e sulle circostanze della relazione, ma perché attraversato anche da un ricircolo e un riciclo d'aria costante garantito dalla possibilità di ricollocarsi, di riconfigurarsi nel tempo e nello spazio virtuale ogni volta in maniera inedita.

In attesa di poter esplorare sempre più e sempre meglio la frontiera delle architetture didattiche digitali, sappiamo che il mondo virtuale possiede dunque alcune caratteristiche interessanti che possono permettere di liberare o attivare *skills* non cognitive e innescare quel contagio emotivo di cui sopra perché possiedono di *default* l'illusione della prospettiva e dello spazio 3D che favorisce e permette quella *fictio imaginifica* che porta all'immedesimazione con il sé (se c'è un *avatar*) e con l'altro da sé, stabilendo quindi un circolo relazionale seppur virtuale.

Inoltre, le chat interattive scongiurano i fraintendimenti facciali e posturali e dunque il contagio emotivo negativo; l'uso di *emoticons* stabili, fissi, standardizzati, riconoscibili, sempre uguali a se stessi, afferrabili e manipolabili rappresentano, pur essendo segni semiotici riconducibili ad un linguaggio-macchina privo di sfumature e di profondità semantica (Arsena, 2021), un ponte ermeneutico ed empatico immediatamente attraversabile e veloce nell'interazione e nella comunicazione.

Tutte queste dinamiche convergono in una dimensione di apprendimento o di comunicazione (Lave e Wenger, 1991) o di relazione situata (*situate learning*) che mostra scientificamente di essere oltremodo significativa (Rivoltella, 2001) e che, curvata sul virtuale, permette ugualmente

un'esperienza che si svolge in una comunità pratico-etica che richiede gli stessi *steps*, le stesse modalità operative e le stesse possibilità di successo, si potrebbe dire, della situazione analogica, ovvero consta di una fase preparatoria, fattiva e ristrutturativa.

Anzi, con un valore aggiunto, dato forse dal vantaggio di poter percorrere mondi virtuali altrimenti interdetti nella dimensione analogica, quali ambienti culturali inaccessibili, privi di stereotipi e interdizioni cognitive-concettuali, costruiti all'uopo e secondo le aspettative, soprattutto se si sta lavorando in un contesto che richiede un surplus di attenzione alla mediazione culturale: pensiamo a quanto pre-giudizi fallimentari possono essere evitati nel momento in cui l'insegnante costruisce da se l'ambiente digitale della propria lezione, perfettamente curvato sulla singola classe.

Inoltre la dinamica digitale permette di forgiare ambienti di apprendimento caratterizzati da azioni che nella vita reale non potrebbero svolgersi favorendo la simulazione di errori reversibili e pertanto privi di conseguenze irrimediabili.

Non solo: le dinamiche relazionali ed educative virtuali abbassano il livello di inibizione sociale e aumentano l'interazione o l'interattività e il coinvolgimento anche emotivo, sottraendo i soggetti della relazione educativa al controllo sociale spietato e inflessibile che spesso produce uno schiacciamento emotivo nella realtà analogica prodotto dal giudizio altrui.

È vero: questa mancanza di inibizione, se estesa alle dinamiche relazionali sociali e generalizzate o generaliste, come i *social network*, comporta talvolta l'esplosione dell' *hate speech* e di dinamiche complesse, ramificate e conflittuali, ma se calato in un contesto controllato dall'educatore che ha preparato il setting virtuale con oggetti, livelli, metalivelli metaforici e adeguati, può rivelarsi valido contenitore nella direzione di una risoluzione dell'analfabetismo emotivo di nuovo conio che caratterizza le nostre generazioni di giovani e adolescenti.

Il *limes* fondamentale tra formazione e mancata formazione nel digitale è segnato dunque dalla possibilità di personalizzare sino al più piccolo dettaglio l'ambiente relazionale ed educativo nonché dalla possibilità di cambiare in corso d'opera gli oggetti virtuali (svecchiandoli e/o restaurandoli, si direbbe) laddove essi dovessero rivelarsi inefficaci o fallimentari, e infine dalla possibilità di elevare all'ennesima potenza il livello della simbolizzazione e della metaforizzazione favorendo una dinamica relazionale autentica corroborata dal contagio emotivo. V'è inoltre la possibilità, non trascurabile oggi, di permettere alle strutture organizzate, ampie ed operative nel campo dell'educazione, spesso afflitte da una spersonalizzante burocrazia, di procedere all'utilizzo di piattaforme personalizzate di *e-procurement* utili per la formazione permanente del personale e perfettamente adeguate agli scopi educativi di quella singola scuola o del singolo contesto di apprendimento (Dipace, 2019).

Queste condizioni che rendono l'ambiente educativo virtuale permanentemente laboratoriale e dunque in evoluzione, dinamico, flessibile e duttile, fluido e maneggevole, permettono di dirigere, curvare, orientare il contagio emotivo laddove si innesca e volgerlo a favore delle istanze più fruttuose del *setting* operativo dell'insegnante.

7. Il valore emotivo e relazionale della sperimentazione tecnologica nella scuola della DAD

Il *format* della lezione è costituito da tanti *frames*: perché si accordino con l'ambiente digitale sono necessari non tanto e non solo la suddivisione e l'ordine (che spesso anzi rendono la lezione ingessata,

al punto da credere che la buona qualità di una lezione stia meramente nel numero e nella successione numerica delle *slides*), bensì il *telos*, ovvero la trama. È necessario cioè realizzare un *format* complessivo che tenga conto, nell'organizzazione delle parti, del loro reciproco richiamarsi, al pari dei nodi all'interno di una maglia.

Queste medesime premure, del resto, non sono nuove e tipiche solo dell'ambiente digitale, ma vanno ascritte ad ogni ricerca educativa che guardi alla dinamica relazionale e che miri ad individuare la metodologia più adeguata al contesto nel quale si è chiamati a muoversi evitando il rischio di riduzionismi e sovrainterpretazioni.

La sperimentazione recente della Didattica a Distanza (DAD), che ha attraversato la scuola italiana nell'ultimo biennio di crisi sanitaria, ha riproposto, in forme nuove e inusitate, l'eterna *quaestio lectionis*, e ci ha posto dinanzi, per l'ennesima volta, alla consapevolezza che ogni lezione (in dinamica analogica e in ambiente digitale, non importa) si presenta come un contenitore complesso che deve riferirsi innanzitutto a quell'ampio universo di valori e di atteggiamenti mediante il quale le istituzioni educative e formative conducono l'individuo verso un pensiero autonomo che possa permettere di muoversi in una società e in un'economia fondate sulla conoscenza, garantendo e tutelando inclusione ed eccellenza.

Ora, perché questo accada occorre realizzare non tanto una curvatura didattica quanto un ripensamento della *doctrina docendi* intesa come responsabilità affinché si attuino quelle prassi mirate all'acquisizione di competenze non cognitive fondate su una forte e radicata cultura interna della negoziazione e del coinvolgimento di tutti gli attori in attività di autovalutazione, covalutazione e valutazione tra pari come forme di valutazione/regolazione che possano realmente cogliere e attribuire il senso, il significato e il valore delle relazioni.

Occorre cioè realizzare all'interno di ogni contesto di apprendimento un vero e proprio circolo ermeneutico che prima però possa mettere in gioco se stessi e la consapevolezza che si può parlare di didattica pedagogicamente fondata soltanto quando essa trascina con sé un universo dotato di senso e caratteristiche peculiari tali da non potersi ricondurre ad una semplice comunicazione dei saperi: la didattica educativa coinvolge infatti un mondo animato da conoscenze, competenze, trasferibilità, capacità decisionali e responsabilità operative che sappiano condurre alla sapienza relazionale, la sola che ci permette di convivere dentro e fuori l'ambiente scolastico.

Se è vero questo, allora lo scenario digitale rappresenta una risorsa inestimabile, una miniera da cui attingere e realizzare per realizzare un *meta-locus* didattico, relazionale ed educativo.

È chiaro allora che, per una didattica a distanza efficace, non basta il mero riversamento della lezione in video: è chiaro che ogni insegnante è chiamato ad una formazione orientata all'utilizzo del mondo virtuale e digitale in maniera tecnica, ermeneutica ed emotiva, senza scadere nel fraintendimento logico-ontologico di ritenere la realtà digitale come sostituta o supplente della relazionalità analogica, bensì come strumento complementare alla propria attività, consentendo di passare ad esempio da una micro ad una macrorealtà educativa in tempi rapidi e veloci, fruendo degli ambienti virtuali in senso soggettivo e oggettivo, trasversale o diretto, ovvero permettendo di attraversare gli ambienti interattivi e relazionali già dati dalle istituzioni scolastiche o universitarie (piattaforme di e-learning) e ambienti già dati dalla relazionalità sociale *tout-court* (social network e social connections) per raggiungere tutti, usando e curvando tutti i nuovi ambienti di apprendimento e di relazionalità virtuale per raffinare e limare il proprio intervento educativo.

Le tecnologie della rete messe in rete, si direbbe, ovvero messe in relazione coordinata e continuativa, permettono la sincronicità e la sincronia perché possa realizzarsi un contagio emotivo efficace: esse possono simulare il *game*, il *role playing* formativo della cui efficacia parlava Winnicott (1965), trascinando con sé la dimensione ludico-esistenziale di Piaget (1971). In questo modo la didattica - efficacemente flessibile - "gioca" tra il serio e l'amabile, tra il serio e il giocoso, simulando la realtà e quella educativa con il massimo della rilevanza e della efficacia (Curcio, Dipace & Norlund, 2016) e senza conflittualità, quasi a simulare quella partita a tennis di cui prima si diceva nella quale l'assenza di una conflittualità negativa, spiazzante, fallimentare e alienante dipendeva dall'intesa relazionale e quindi dalla sincronicità e dalla sincronia.

8. Dal circolo emotivo al circolo ermeneutico, e viceversa

In altri termini l'utilizzo delle realtà digitali nella contemporaneità educativa (non solo emergenziale) consente all'insegnante di oggi di trasformare le sue ipotesi in azioni concrete e fattive e dunque e paradossalmente di virare dalla dimensione della probabilità a quella della possibilità e dell'operatività capace di progettare e sperimentare con strumenti condivisi e sincroni. Essi mantengano un *frame* oltremodo fluido e duttile nella pratica educativa capace di coniugare la sincronicità alla flessibilità e così rispettare le particolari specificità di ogni contesto educativo e di ogni attore in esso coinvolto, rispettando l'interlocutore-educando proprio attraverso la dinamica digitale che consente di approssimarsi all'altro per successive tappe significative, senza turbarlo con assalti e gesti potenzialmente fallibili.

Nelle problematiche legate ai bisogni educativi speciali, ad esempio, questa dinamica che consta di successive approssimazioni verso l'altro potrebbe addirittura rivelarsi feconda nel momento in cui permette all'insegnante di guadagnare terreno e al contempo di retrocedere nelle proprie posizioni laddove esse si rivelino inappropriate.

In ogni caso potremmo dire che la dinamica digitale consente di instaurare una buona pratica condivisa e sostenuta sia a livello relazionale sia a livello istituzionale, mettendo così in circolo le potenzialità dell'intera équipe insegnante e mantenendo però sempre centrale la crescita degli alunni e delle alunne. Si tratta di una dimensione all'interno della quale è possibile la convivenza tra i diversi interlocutori, per un tempo sostanzialmente indefinito e dunque aderente al quotidiano ma anche sospeso o circoscritto, e che consente la convivenza, come in ambiente caratterizzato da una grande biodiversità, tra le teorie pedagogiche rappresentative delle diverse realtà, capace quindi di consentire una rilettura sempre aggiornata e sempre attuale del proprio patrimonio educativo investito nel qui ed ora dell'atto educativo, nell'ottica del superamento di un'autoreferenzialità sempre in agguato.

Il setting virtuale infatti permette di costruire uno spazio di accoglienza dell'altro in una rete di servizi capaci di connettersi, riconoscersi e scambiare esperienze, successi e preoccupazioni, e così innescando processi di cambiamento.

La realtà virtuale, se curvata sapientemente sull'educativo, consente una possibilità reticolare, variegata, multistratificata, multidirezionale, attraversata da sentieri emotivi capaci di favorire incontri, scoperte e condivisioni di percorsi che sostengono e coadiuvano la relazione d'aiuto verso i necessari cambiamenti nella direzione di una circolarità ermeneutica, generata e pungolata dalle domande quotidiane del percorso educativo (quali ricerche sono state attivate? quali strumenti? ecc.) che viene a sua volta attraversata dal circolo emotivo sempre potenzialmente in movimento perché

generato a sua volta dalla capacità di perforare la rigidità analogica dello spazio/tempo e di connettere il singolo all'intero e viceversa.

In una situazione di interazione, infatti, l'intera postura assume valore di messaggio, di discorso, di *logos*, che forma e chiede voce in maniera non necessariamente convenzionale e non necessariamente cognitiva.

Conclusioni

Le parole chiave della relazionalità educativa digitale e contemporanea perché si inneschi un processo di circolazione delle *soft skills* emotive e non cognitive sembrano essere allora simultaneità e simulazione, laddove la simultaneità permette di concepire e realizzare un progetto che sta nel tempo presente, conferendo maggiore senso al presente, coniugando il presente dell'operatore e il presente del destinatario, e consentendo poi di porre al centro né l'uno né l'altro, bensì di porre al centro il momento educativo.

L'*online* infatti permette di ri-abitare, ri-visitare, ri-attraversare, ri-arredare la dinamica educativa innumerevoli volte consentendo alla simultaneità di reiterarsi e diramarsi nel tempo e nello spazio, modificandosi non nei fatti ma nel vissuto esperienziale. Ed infine la relazionalità educativa digitale consente la simulazione attraverso la quale costruire simboli, metafore e porte virtuali di accesso al sé e all'altro, facendo dell'educatore/insegnante il mirror attraverso il quale specchiarsi e identificarsi negli spazi della quotidianità popolata da presenze attive ed interattive e quindi disponibili alla collaborazione fattiva e al servizio dell'atto educativo, dove il contagio emotivo, ancorché in modalità virtuale e da remoto, si manifesta attraverso posture e linguaggi in tutta la sua valenza come poderosa risorsa da spendere a vantaggio della crescita e della maturazione della persona.

Riferimenti bibliografici:

- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11–22.
- Arsena, A. (2021). Emoticons e faccine: dall'educazione linguistica all'educazione emotiva. *Formazione&Insegnamento* (19) 3, 316-330.
- Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 275–279.
- Curcio, D.D., Dipace A. & Norlund A. (2016). Virtual realities and education. *REM - Research on Education and Media*, (8), 2.
- Dickey, M. D. (2005). Brave new (interactive) worlds, a review of the design affordances e constraints of two 3D virtual worlds as interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, 13(1–2), 121–137.
- Dipace, A. (2019). Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente. In G. Cipriani, A. Cagnolati (eds.), *Scienze umane tra ricerca e didattica. Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento*. Campobasso: il Castello, 403 – 414.
- Ducci, E. (1992). *Approdi dell'umano*. Roma: Anicia.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200.

- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion*, 4(2), 81–127.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Galimberti, U. (1992). *Dizionario di psicologia*. Torino: UTET.
- Giaccardi, C. & Magatti, M. (2020). *Nella fine è l'inizio*. Bologna: il Mulino.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Boston MA: Cambridge University Press.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. London: Cambridge University Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Toronto: W. Terrence Gordon.
- Nirchi S. (2012), I volti delle “emozioni” nella formazione e-learning. *Q-Times webmagazine*, (4), 4.
- Nirchi, S. & Capogna, S. (2017). *Tra educazione e società nell'era delle ITC. Luci e ombre del processo di innovazione in ambito educativo*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1971). *Psicologia ed epistemologia. Per una teoria della conoscenza*. Torino: Loescher.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Le professioni della Media Education*. Roma: Carocci.
- Vaughan, K. B., & Lanzetta, J. T. (1980). Vicarious instigation and conditioning of facial, expressive and autonomic responses to a model's expressive displays of pain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 909–923.
- Winnicott, D. (1965). *Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press.