

Pubblicato il: luglio 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

The noise of silence: psycho-pedagogical considerations on the new educational emergencies¹

Il rumore del silenzio: considerazioni psico-pedagogiche sulle nuove emergenze educative

di

Nicola Santangelo

n.santangelo@unicas.it

Lidia Maria Mele

lidiamaria.mele@unicas.it

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Abstract:

The paper examines the transformations that with the pandemic emergency (impact on quality of life) and technological evolution (cognitive overload) are introduced into teaching processes. Subject of analysis are the contextual and personal factors that can affect the learners' propensity to relate to others (teachers and peer groups) effectively (self-awareness, open-mindedness and willingness to dialogue) and to learn. The possibility of establishing an authentic educational relationship represents a valuable opportunity, not only to adapt teaching provision to the unique characteristics of each student, but also to support them in times of difficulty (managing complexity). To act on these dimensions, it is appropriate to provide interventions that allow the recovery of the availability for dialogue (relational dimension), not only between teachers and students, but also with parents and the group of peers (observation skills, emotional intelligence, active listening and empathy). The

¹ L'articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Lidia Maria Mele i paragrafi 1 e 4; a Nicola Santangelo i paragrafi 2 e 3. La bibliografia è equamente attribuibile.

article offers some food for thought on the possibility of using didactic action to support these processes by adopting conscious and resilient attitudes.

Keywords: Didactic action, relational dimension, pandemic emergency, cognitive overload, resilience.

Abstract:

L'articolo esamina le trasformazioni che con l'emergenza pandemica (impatto sulla qualità della vita) e l'evoluzione tecnologica (sovraccarico cognitivo) si introducono nei processi didattici. Oggetto di analisi sono i fattori contestuali e personali che possono incidere sulla propensione dei discenti a relazionarsi con gli altri (docenti e gruppo dei pari) in modo efficace (consapevolezza di sé, apertura mentale e disponibilità al dialogo) e ad apprendere. La possibilità di instaurare una relazione educativa autentica rappresenta una preziosa opportunità, non solo per adeguare l'erogazione della didattica alle caratteristiche uniche di ogni studente, ma anche per supportarlo nei momenti di difficoltà (gestione della complessità). Per agire su tali dimensioni è opportuno prevedere interventi che consentano il recupero della disponibilità al dialogo (dimensione relazionale), non solo tra docenti e studenti, ma anche con i genitori ed il gruppo dei pari (capacità di osservazione, intelligenza emotiva, ascolto attivo ed empatia). L'articolo propone alcuni spunti di riflessione sulla possibilità di utilizzare l'azione didattica per supportare questi processi con l'adozione di atteggiamenti consapevoli e resilienti.

Parole chiave: Azione didattica, dimensione relazionale, emergenza pandemica, sovraccarico cognitivo, resilienza.

1. Premessa

La necessità di limitare la diffusione dei contagi, soprattutto durante le prime fasi della pandemia, il cui inizio viene fatto risalire al 31 dicembre 2019 (Scarpa et al., 2020, p. 4) ed il protrarsi dell'emergenza sanitaria nei due anni successivi (aumento dei casi di contagio nei mesi autunnali ed invernali), hanno contribuito alla creazione di un vero e proprio clima di paura del "contatto" interpersonale (distanziamento sociale). In questo momento di estrema difficoltà, la mancanza di esperienza pregressa rispetto alla gestione dell'emergenza e la paura di contrarre l'infezione (i vaccini erano ancora in una fase di sviluppo), hanno costretto docenti e studenti a rivedere, non solo le modalità di erogazione della didattica, che nel periodo di emergenza viene erogata a distanza, ma anche le proprie modalità relazionali, per adeguarle alle possibilità di interazione offerte dai nuovi canali di comunicazione. In questo periodo agli studenti è stata preclusa la possibilità di vivere una relazionalità normale (interazioni dirette) non solo con i docenti, ma anche con il gruppo dei pari. Ciò ha determinato un ricorso sempre maggiore alla mediazione delle tecnologie che, con il protrarsi dell'emergenza, hanno assunto un ruolo sempre più importante nei processi comunicativi e relazionali. La principale criticità relativa all'utilizzo dei media digitali (forme di comunicazione mediate dalla tecnologia) è rappresentata dagli esiti che un utilizzo eccessivo di questi strumenti, nel periodo di emergenza causato dalla didattica a distanza e dallo smart working, potrebbe avere sulle forme di interazione tradizionali. Oggetto di attenzione ai fini del presente discorso è la possibilità che le persone possano sviluppare delle forme di dipendenza ed essere indotte, nel medio e lungo

periodo, a preferire i luoghi virtuali a quelli reali (atteggiamento che oggi è sostenuto anche dalla paura di contrarre il virus). Il ricorso sempre maggiore alle tecnologie, come evidenziato da Turkle già nel 2005 è sostenuto dalla diminuzione dell'interesse per i luoghi di aggregazione istituzionali, (attenuazione dell'attaccamento ai luoghi fisici) perché le persone ormai trascorrono la maggior parte della giornata da sole «davanti allo schermo di una televisione o di un computer» (Turkle, 2005, p. 208). Negli ultimi anni, questo processo (tendenza all'isolamento sociale) è stato sostenuto da una maggiore accessibilità e diffusione delle tecnologie, ciò ha determinato un ricorso sempre maggiore alla mediazione tecnologica nelle relazioni sociali.

In questi «nuovi luoghi di aggregazione, le distanze si azzerano e il tempo si dilata, la comunicazione diviene asincrona, il feedback è limitato o comunque non fruibile come in una conversazione *face to face*, il soggetto può distrarsi, o comunque svolgere anche altre attività mentre dialoga con il proprio interlocutore (si pensi ad esempio alle comunicazioni che si svolgono via chat o in videoconferenza), e anche se la comunicazione impegna i comunicanti per un tempo maggiore (rispetto ad una interazione *face to face*), spesso le informazioni scambiate sono minori o comunque “frammentarie”, sempre meno ricche di contenuti, perché le persone tendono a fare più cose contemporaneamente». Con l'adozione di queste forme di comunicazione, si assiste ad una generale tendenza alla “semplificazione dei rapporti interpersonali” che può essere incentivata «anche da modelli comunicativi non particolarmente sofisticati (comunicazione via chat), che inducono il soggetto a elaborare strategie comunicative sempre meno complesse, strategie che richiedono un basso sforzo cognitivo. [...] Il pericolo che deriva dalle interazioni “mediate”, pericolo a cui sono esposte soprattutto le generazioni più giovani, consiste in un progressivo impoverimento della capacità di gestire le relazioni “in presenza”, interazioni che richiedono uno sforzo cognitivo importante» (Tomassoni & Santangelo, 2020, p. 89). Le conseguenze di questi comportamenti sono rintracciabili in una generale tendenza, riscontrabile in coloro che utilizzano in modo assiduo le tecnologie, a preferire, quando le circostanze lo consentono, modalità interattive che non prevedono un confronto *face to face* (perché più semplici da gestire).

Le riflessioni che seguono prendono in considerazione le conseguenze che gli effetti del lockdown (isolamento sociale) ed un uso eccessivo delle tecnologie (nuovi media digitali) nella gestione delle relazioni sociali (sovraccarico cognitivo e impatto sulla qualità della vita), potrebbero avere sulla propensione dei discenti ad apprendere e a relazionarsi con gli altri in modo efficace (docenti e gruppo dei pari).

2. La relazione educativa nell'era dell'emergenza

Il concetto di relazione, in pedagogia, fa riferimento non solo al rapporto che si instaura con l'altro, da intendersi come *altro da me*, o come suggerisce Bellingreri, riferendosi ad una pedagogia dell'empatia: «prospettiva singolare ed unica aperta sul mondo», (Bellingreri, 2005, p. 339) ma anche alla relazione educativa che si instaura tra docente e discente. La relazione educativa è definita da Postic come: «l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, in una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive e affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia» (Postic, 2006, p. 16). In questo rapporto entrambi gli attori sono parte integrante del processo educativo (autoazione), che si realizza mediante lo scambio costruttivo di conoscenze ed esperienze che emergono da un processo condiviso attraverso cui le conoscenze non sono solo trasmesse, ma anche co-costruite. «Il ruolo attivo dell'educatore è determinato dal fatto che egli stimola, orienta e

guida l'educando, mentre il contributo attivo dell'educando non si esaurisce nel suo reagire agli stimoli dell'educatore [...]. La relazione educativa non è perciò un rapporto tra un polo attivo e un polo passivo, ma tra due entità attive che interagiscono. E tale relazione determina importanti conseguenze» (Baldacci, 2015, p. 232). Il processo relazionale può essere definito come un «*continuum* che si snoda nel tempo con un moto a spirale» che può essere segmentato in sequenze tripartite di azioni «variamente denominate a seconda della cornice teorica di supporto: stimolo, risposta, rinforzo; messaggio, risposta, feedback; input, output, feedback; perturbazione, compensazione, perturbazione» (Baldacci, 2015, p. 232). Come evidenziato anche da Anolli «ogni atto comunicativo ha, di per sé, degli effetti sulla sequenza degli scambi fra i partecipanti, all'interno di un processo di influenza reciproca. Sotto questo profilo nessun atto comunicativo è mai neutro né indifferente, ma contribuisce a dare forma all'interazione in corso e in tal modo viene a definire un certo modello di relazione con l'interlocutore» (Anolli, 2012, p. 14). In questo processo di continua interdipendenza, «la durata di ciascun episodio d'azione» può essere differente e l'azione iniziale può essere intrapresa da entrambe gli attori coinvolti nel processo educativo. Rispetto a questi episodi di azione, «l'interpunzione con cui si fa iniziare una sequenza è arbitraria», la sequenza potrebbe iniziare con una lunga spiegazione del docente, a cui potrebbe seguire una breve domanda dello studente e la retroazione del docente potrebbe consistere in una risposta ancora più breve o, viceversa, lo stimolo iniziale potrebbe essere rappresentato da una domanda dello studente (Baldacci, 2015, p. 232).

Con l'emergenza pandemica emerge la necessità di rivedere, non solo i canoni della relazione educativa, in funzione dei limiti imposti dalle nuove forme di comunicazione, ma anche il concetto stesso di ambiente didattico che, con il ricorso al digitale si trasforma. «Con l'ambiente digitale cambia anche quello fisico perché lo studente segue le lezioni da casa, scegliendo di volta in volta, il luogo o i luoghi da cui connettersi per ascoltare la lezione o fruire dei contenuti on-line» (Santangelo & Mele, 2020, p. 118). In questi nuovi luoghi virtuali, gli interlocutori devono adeguare le proprie modalità relazionali e comunicative alle specificità della tipologia di strumento utilizzato. Questo processo presuppone la necessità di rivedere, non solo l'organizzazione della didattica (che deve essere fruibile a distanza), ma anche le modalità da adottare per evitare che i distrattori occulti (presenti nei nuovi luoghi dell'educazione) possano incidere sulla capacità di concentrazione degli studenti. «Nel nuovo ambiente didattico/domestico, lo studente sperimenta la necessità di dover gestire più dimensioni contemporaneamente, si pensi ad esempio al passaggio da un ruolo all'altro (studente/figlio); ai rumori ambientali; alla scarsità di feedback da parte del docente; all'impossibilità di comunicare con i propri compagni di corso, se non durante gli interventi o in brevi momenti all'inizio ed alla fine delle lezioni; alla necessità di mediare tra l'esigenza di ascoltare la lezione ed eventuali richieste che possono provenire da familiari, parenti, amici e così via» (Ciarnella & Santangelo, 2020, p. 39). La nuova impostazione didattica suggerisce di riflettere sulla valenza psicologica (studente/figlio/utente) che i nuovi ambienti virtuali possono assumere nei processi educativi e relazionali. In questo contesto di estrema complessità i docenti sono chiamati a svolgere un ruolo di mediazione, tra la necessità di continuare ad erogare la didattica e quella di supportare gli studenti nella gestione dei cambiamenti che si introducono nei nuovi ambienti digitali (dematerializzazione dell'ambiente di apprendimento, ruolo sociale e gestione dei distrattori occulti). Negli studi che seguono sono riportate le principali criticità riscontrate dagli studenti nel periodo di emergenza.

Uno studio condotto dalla SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica) su un campione di

16.133 insegnanti (di cui: 1.910 educatori della scuola dell'infanzia, 6.831 insegnanti di scuola primaria, 4.003 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 3.272 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e 117 insegnanti che lavorano nei C.P.I.A, nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti), ha evidenziato come nella situazione di emergenza: «la difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche, tendenza più evidente nella scuola secondaria» (Lucisano, 2020, p. 12). Tra le criticità riscontrate nello studio si segnalano: l'aumento dei tempi di lavoro; la valutazione degli studenti; i problemi tecnici e la configurazione dei nuovi ambienti di apprendimento (adeguamento all'erogazione della DAD). Il personale docente si è mostrato disponibile ad integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza. L'esperienza maturata viene ritenuta utile per il futuro nei seguenti casi: primaria, 9,4%; secondaria 55,4%, secondaria di primo grado 65,4%; secondaria di secondo grado 60,7% (Lucisano, 2020, pp. 14-15).

Ipsos (per Save the Children) nel gennaio del 2021 ha condotto una indagine (*I giovani ai tempi del coronavirus*) su un campione rappresentativo di 1000 studenti, con una età compresa tra i 14 e i 18 anni, (secondaria di secondo grado) che offre un quadro molto chiaro degli esiti di questa esperienza.

Alla domanda (1000 rispondenti): *Pensando alla DAD, i tuoi docenti hanno modificato il modo di fare lezione per adattarsi alla modalità online?* Il 37% degli studenti ha risposto: *no, fanno tutti lezione nello stesso identico modo di sempre come se fossimo in aula*; il 44% ha risposto che *qualcuno ha introdotto delle novità*, mentre solo per il 19% degli studenti: *la maggior parte dei docenti ha introdotto delle novità nel processo didattico* (Ipsos, 2021, p. 4). Alla domanda: *nella fruizione delle lezioni hai sperimentato/stai sperimentando una/alcune delle seguenti difficoltà?* Il campione (995 rispondenti) ha indicato le seguenti: *fatica a concentrarsi/seguire le lezioni online* (45% dei casi); *problemi dovuti alla propria connessione* (41% dei casi); *problemi dovuti alla connessione dei docenti* (40% dei casi); *problemi dovuti al livello di competenze digitali dei docenti* (33% dei casi) e *la noia* (nel 33% dei casi). I problemi tecnici dovuti alle dotazioni personali sono segnalati nel 13 % dei casi e le scarse competenze digitali dei rispondenti solo nel 5% dei casi (Ipsos, 2021, p. 38). Alla domanda: *Ritieni che con la didattica a distanza sia più facile o più difficile rispetto alla didattica in presenza: concentrarsi durante le lezioni?* Il campione, (1000 rispondenti) nel 68% dei casi ritiene che sia più difficile, nel 21% dei casi che non vi siano differenze, mentre nell'11% dei casi che sia più facile (Ipsos, 2021, p. 56). Alla domanda: *Ritieni che con la didattica a distanza sia più facile o più difficile rispetto alla didattica in presenza: rendersi invisibile se non si ha voglia di fare lezione?* Il campione, (1000 rispondenti) nel 64% dei casi ritiene che sia più facile, nel 21% dei casi che non vi siano differenze, mentre nel 15% dei casi che sia più difficile (Ipsos, 2021, p. 62). Alla domanda: *Ritieni che con la didattica a distanza sia più facile o più difficile rispetto alla didattica in presenza: imparare cose nuove, socializzare con i compagni?* Il campione, (1000 rispondenti) nel 72% dei casi ritiene che sia più difficile, nel 20% dei casi che non vi siano differenze, mentre nell'8% dei casi che sia più facile (Ipsos, 2021, p. 64). Alla domanda: *Ritieni che il periodo a casa da scuola abbia avuto/stia avendo ripercussioni positive o negative sui seguenti aspetti della tua vita?* Il campione (1000 rispondenti) segnala ripercussioni negative sui seguenti aspetti: *amicizie* nel 52% dei casi, *capacità di socializzare* nel 59% dei casi ed *umore* nel 57% dei casi (Ipsos, 2021, pp. 74-78).

Di Palma e Belfiore hanno condotto una ricerca nella scuola secondaria su un campione di 1.000 studenti, con una età compresa tra i 14 ed i 19 anni. La ricerca ha esaminato la percezione degli studenti in merito all'efficacia delle soluzioni adottate dal sistema scolastico nel periodo di emergenza. Alla domanda: *I professori hanno ben adattato le loro lezioni a questo nuovo tipo di didattica?* «Oltre il 36% dei ragazzi ha risposto negativamente (più no che sì e no); probabilmente tale risultato è dovuto ad una mancata competenza tecnologica da parte di molti docenti e alla quasi completa assenza di un percorso formativo sull'erogazione didattica attraverso le piattaforme digitali». Alla domanda: *La tua attenzione durante le lezioni online riesce ad essere costante?* Oltre il 40% degli studenti ha «manifestato una difficoltà nel mantenere un efficace livello costante di attenzione durante le lezioni». In merito a questo punto, Di Palma e Belfiore precisano che il riscontro a questo quesito potrebbe dipendere principalmente «dalla personalità e dalla predisposizione alla formazione scolastica degli studenti. [...] Tale dato si ritiene riconducibile alla sostanziale differenza tra l'ambiente domestico e quello scolastico in termini di predisposizione all'apprendimento formale; nel primo sono presenti molteplici elementi distrattori mentre il secondo è costruito principalmente per soddisfare proprio il fine formativo». Alla domanda: *Percepisci che la distanza fisica dei compagni influisca in maniera negativa sulla nuova vita scolastica?* Il 41% del campione risponde sì ed il 20,2% più sì che no. Le risposte relative all'aspetto emotivo e socio-relazionale vissuto dagli studenti «hanno evidenziato dei risultati tali da rimarcare la principale criticità di una proposta didattica a distanza e virtuale: la mancanza di tutte quelle relazioni personali che costituiscono un elemento molto importante nella quotidianità di un adolescente e della sua crescita formativa in quanto persona e non solo nella veste di studente scolastico». (Di Palma & Belfiore, 2020, pp. 175-176). Gli esiti di questi studi suggeriscono che ad incidere sull'efficacia delle soluzioni adottate nel periodo di emergenza è stata soprattutto la mancanza di una adeguata formazione del personale docente (mancanza di esperienza pregressa). Ciò ha comportato il ritorno ad una didattica meramente trasmissiva, che in alcuni casi non è andata oltre la semplice riproposizione della classica lezione frontale. L'esigenza di continuare ad erogare la didattica e le incertezze dovute all'emergenza, in alcuni casi, hanno determinato una scarsa attenzione nei confronti degli aspetti relazionali della didattica (fondamentali per supportare la motivazione degli studenti) che, in assenza di un vero e proprio supporto da parte dei docenti, hanno iniziato ad adottare atteggiamenti di chiusura. Si pensi ad esempio agli studenti che intervengono solo se interpellati, a quelli che ascoltano le lezioni senza mostrarsi in video, o a quelli che si collegano anche se di fatto non seguono le lezioni come dovrebbero. L'esperienza della DAD invita a riflettere sulla possibilità di adottare metodologie didattiche ad hoc, che consentano di coniugare le esigenze della didattica (relazionali e sociali) con le possibilità offerte dalla formazione a distanza.

3. Le nuove emergenze educative

I fattori che possono incidere sulla propensione degli studenti a relazionarsi con gli altri (docenti e gruppo dei pari) possono essere molteplici ed una loro gestione “consapevole” non sempre è possibile. Tuttavia, per ridurre i fattori di rischio, oltre alle dimensioni su cui i docenti hanno una possibilità di intervento diretta (clima, ambiente e approccio didattico), può essere necessario prendere in considerazione anche dimensioni meno evidenti, che spesso sfuggono ad una prima analisi e per questo motivo non sempre sono oggetto di interventi specifici. Queste dimensioni, che potremmo definire accessorie, possono avere una influenza diretta sull'adozione di atteggiamenti orientati all'acquisizione di competenza. Uno di questi fattori “accessori” è rappresentato dall'impatto

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14302

www.qtimes.it

che la tecnologia (nuovi media digitali) può avere sulla capacità dei giovani di acquisire, gestire, interpretare ed organizzare l'informazione. Si tratta di processi (mediazione della tecnologia nelle relazioni sociali e nell'acquisizione delle informazioni) di lungo periodo che, se non supportati dall'adozione di atteggiamenti consapevoli e resilienti (competenze digitali), possono determinare in coloro che utilizzano in modo eccessivo ed inconsapevole questi strumenti il ricorso ad euristiche non particolarmente complesse (economie cognitive). «Alcuni fra i più illustri sociologi della comunicazione come Thompson o Slevin sono concordi nel riconoscere che lo sviluppo dei media ha profondamente e irrimediabilmente cambiato la natura dei processi comunicativi della società contemporanea» (Soriani, 2019, p. 23). Le dimensioni personali che sono più esposte alle conseguenze psico-sociali che possono derivare da un utilizzo eccessivo e poco consapevole dei media digitali (adozione di euristiche non particolarmente complesse) sono quelle relative alla socialità (apertura mentale e disponibilità al dialogo) ed alla capacità di gestione della complessità (*information overload*).

Per quanto concerne il primo aspetto (dimensione relazionale) l'influenza dei media è direttamente proporzionale alla tipologia di canale utilizzato ed al livello di interazione consentito. I processi di comunicazione mediati dalle tecnologie si differenziano da quelli *face to face* perché presentano un livello di dettaglio nei messaggi scambiati inferiore (feedback limitato o del tutto assente). In questo contesto, ad essere penalizzati sono soprattutto gli aspetti non verbali e para-verbali della comunicazione, che in una interazione di questo tipo sono recepiti con una maggiore difficoltà (mediazione del web). «Nelle interazioni faccia a faccia, il soggetto ha a disposizione una grande quantità di informazioni, si pensi ad esempio: al linguaggio verbale, non verbale e para-verbale, alla mimica facciale, al sistema cinesico (movimenti del corpo, del volto e degli occhi), al sistema prossemico (percezione organizzazione ed uso dello spazio) ed aptico (contatto corporeo). Nelle interazioni mediate da computer, nella maggior parte dei casi, a prevalere è il solo canale "verbale" della comunicazione. Questo aspetto è importante perché può incidere, non solo sul processo di comunicazione, ma anche sulla capacità degli individui di entrare in relazione» (Santangelo & Mele, 2020, p. 119). Una sovraesposizione prolungata a questa tipologia di scambi comunicativi, dove il feedback è limitato o del tutto assente, nel lungo periodo, può agire sulla propensione dei giovani ad elaborare messaggi comunicativi più complessi (tipici delle relazioni *face to face*) ed indurli a preferire le relazioni mediate a quelle dirette (perché nella gestione presentano un livello di complessità minore). La riproposizione di queste modalità di interazione (a basso feedback) nella vita reale e a scuola deve essere evitata, perché, se non si interviene in tempo, mediante la predisposizione di interventi creati ad hoc, si corre il rischio che questi atteggiamenti possano trasformarsi in ulteriori motivi di disagio psico-sociale ed incidere sulla propensione di questi studenti a relazionarsi efficacemente con gli altri. Le conseguenze in ambito didattico sono identificabili in una scarsa disponibilità al dialogo, un basso livello di interazione con i docenti ed il gruppo dei pari, difficoltà di concentrazione e un basso livello di attenzione durante le lezioni.

Il secondo aspetto è relativo allo sforzo che le società moderne richiedono agli individui per poterle abitare (*information overload*). Questo aspetto viene esplicitato molto bene dal sociologo Maccarini (2021) che riassume il concetto nel modo seguente: «l'idea di performance non è più limitata alla sfera dell'economia e del mercato. Attivazione, mobilitazione, iniziativa, adattamento e investimento di sé sono requisiti fondamentali in ogni campo della vita sociale. Il soggetto umano è sollecitato alla massima mobilitazione, alla ottimizzazione senza residui - in linea di principio - di

tutte le sue proprietà psichiche, fisiche e morali. La frontiera passa per forme sempre più innovative di lavoro su sé stessi, negli aspetti di self-management e di cooperazione interpersonale. Al tempo stesso, la società mostra, in questa fase, una capacità decrescente di costruire o rigenerare istituzioni efficaci che supportino questo sforzo» (Maccarini, 2021, p. 52). Le istituzioni chiamate a supportare questi processi di adattamento sono la scuola e la famiglia.

Il fenomeno dell'information overload (sovraccarico informativo) si verifica quando la quantità di informazioni che il soggetto deve gestire è tale da incidere in modo significativo sulla possibilità di prendere una decisione. Nella società dell'informazione «il sovraccarico è vissuto come flussi di informazioni distraenti e ingestibili (come lo spam e-mail, le notifiche e-mail, i messaggi istantanei, i tweet e gli aggiornamenti di Facebook nel contesto dell'ambiente di lavoro). In tale contesto i social media hanno giocato un ruolo determinante, aggiungendo tasselli di sovraccarico di informazioni social, su piattaforme come Facebook o Instagram, con la tecnologia che di pari passo sta cambiando per servire la nostra cultura socio-digitale» (Berretta & Minutillo, 2022, p. 30). Tra i fattori in grado di incidere sul fenomeno, troviamo le richieste sempre più pressanti che provengono dalla società (necessità di svolgere più attività contemporaneamente, tendenza favorita dal cosiddetto multitasking); la disponibilità di tempo sempre più limitata; la necessità di confrontarsi con una grande quantità di informazioni e l'impossibilità di acquisire una conoscenza del tutto. Queste richieste, se non sono supportate dall'adozione di atteggiamenti adeguati e resilienti, nel lungo periodo potrebbero creare stress ed indurre i giovani ad adottare euristiche sempre meno complesse. Questa nuova dimensione dell'informazione (impossibilità di acquisire una visione d'insieme), caratterizzata da un costante sovraccarico informativo, se non viene gestita in modo adeguato (supporto del docente) potrebbe indurre i giovani ad adottare lo stesso approccio (economiche cognitive) anche nei confronti dello studio. Le conseguenze dirette di un approccio didattico di questo tipo sono identificabili in una scarsa motivazione ad apprendere e nell'adozione di strategie di *problem solving* di tipo convergente. Per agire su queste dimensioni (capacità relazionali e gestione della complessità) è necessario stimolare gli studenti alla "riflessione". Il pensiero riflessivo è molto importante perché consente ai discenti di riflettere sul significato da attribuire all'azione (costruzione del significato e creazione della conoscenza) e rappresenta un prerequisito essenziale per l'accomodamento (stabilizzazione in memoria delle nuove esperienze). Un ruolo fondamentale in questo processo viene svolto dal docente, che si configura come un vero e proprio artigiano della conoscenza, (funzione artigiana) perché in grado di intercettare eventi pratici e conoscenze efficaci per poterli poi adattare all'azione dell'insegnamento. La funzione del docente artigiano viene descritta da Pignalberi (2013), che lo definisce come un professionista che: «a) impara attraverso l'azione [...]; b) pianifica le pratiche tramite forme di apprendimento cooperativo, in cui il docente non è più colui "che sa" e "sa fare tutto", e perciò si arroga unilateralmente il diritto di giudicare gli altri [...]; c) garantisce forme di responsabilizzazione condivise, motiva il lavoro interdisciplinare e rafforza i momenti informali del gruppo, nel contempo riduce il potere dell'individualizzazione quali fattori di solitudine e stress; d) sviluppa una leadership comune e condivisa [...] è l'ispiratore di un sogno, che suscita impegno verso l'obiettivo comune di creare una scuola cooperativa basata sul gioco di squadra); e) sviluppa un potere equamente distribuito, tale da trasmettere al gruppo – ad esempio nei momenti collegiali – supporto sociale e responsabilità; f) guida con esempio, e coltiva un'immagine professionale condivisa (intendendo per immagine il "nido" ove si coltivano – appunto – competenze, conoscenze, saperi) che valorizzi appieno la comunità; g) incoraggia la persistenza,

ovvero l'impegno a lungo termine, l'impegno a sforzarsi continuamente a migliorare le proprie competenze, ad arricchire sempre la propria intelligenza morale» (Pignalberi, 2013, p. 33).

Per migliorare il clima di classe e le relazioni sociali tra gli studenti, gli interventi didattici devono agire sulla dimensione emozionale (Valente & Lourenço, 2020) e prevedere la possibilità di fare esperienza della teoria (apprendimento esperienziale). Il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo formativo deve assumere un ruolo di primo piano nei processi didattici, per raggiungere questo obiettivo è necessario prevedere dei momenti che consentano agli studenti di sperimentare i contenuti teorici appresi in un contesto di esperienza reale (interazioni dirette). Molto utili ai fini del presente discorso possono essere anche le esperienze che avvengono fuori dal contesto scolastico (attività extra-curricolari, alternanza scuola lavoro, stage e tirocini). L'alternanza scuola lavoro rappresenta «un valido supporto all'azione pedagogico-didattica perché favorisce la motivazione e la capacità di ricerca dell'adolescente: la realtà lavorativa, che include relazioni tra persone, gruppi, strumenti e comunità di pratiche, conferisce all'adolescente che apprende la possibilità di raggiungere diversi livelli di "expertise", che influenzano il senso della sua identità professionale e sociale. Stare in aula e stare in azienda rappresentano per lo studente due momenti formativi per la costruzione dell'identità, attraverso lo sviluppo di forme di autovalutazione del sé in relazione all'esperienza» (Sicurello, 2016, p. 9).

L'esperienza in didattica deve essere considerata come un prerequisito dell'apprendimento, non solo perché consente allo studente di comprendere l'utilità della teoria (possibilità di stabilire delle connessioni tra teoria e pratica), ma anche e soprattutto perché avviene in un contesto reale (contatto con gli altri ed interazioni *face to face*) ed agisce sugli aspetti emotivi dell'apprendimento (eventi con un elevato impatto emotivo hanno una maggiore probabilità di lasciare una traccia nella memoria). Tra emozioni e contesto di apprendimento esiste una vera e propria relazione di interdipendenza reciproca dove, le emozioni «vissute interiormente dall'individuo, si riflettono al di fuori di esso con determinati comportamenti, i quali, condizionati a loro volta dal contesto esterno, generano ulteriori emozioni soggettive, che influenzano il pensiero e producono nuovi comportamenti. Tale circolo ricopre un ruolo fondamentale nella prassi didattica: può essere definito un circolo vizioso nel caso in cui orienti negativamente l'apprendimento dell'allievo, oppure virtuoso nel caso in cui la spinta sia positiva. Quando un allievo svolge un'attività e trae piacere da essa, è molto probabile che aumenti in lui la voglia di ripeterla; viceversa, un'esperienza noiosa o preoccupante verrà vissuta negativamente e, se riproposta, sarà presumibilmente evitata dallo studente» (Cappello, 2013, p. 235). L'obiettivo deve essere quello di passare da una didattica di tipo tradizionale, ad una didattica che, oltre alle competenze (didattica delle competenze) sia in grado di trasmettere anche emozioni. In poche parole, una "didattica delle emozioni" dove la gestione delle componenti psicologica ed emotiva assume un ruolo di primo piano nell'azione didattica. Tuttavia, è opportuno ricordare, come suggerito da Digennaro (2018) che: «lo sviluppo di conoscenze e competenze legate alle emozioni è un punto nevralgico nel processo di crescita e di formazione dell'individuo che richiede tempi di maturazione lunghi e che esula da un apprendimento formale e mnemonico, facilmente circoscrivibile all'interno di una programmazione schematica. È un tipo d'insegnamento che può avvenire in maniera informale, personalizzata, non programmabile a-priori, in continuità con la vita di comunità, in sistemi di valutazione non standardizzati: tutti aspetti che mal si conciliano all'interno di un sistema scolastico che invece tende a standardizzare, generalizzare, programmare, ecc.» (Digennaro, 2018, p. 21). Questa funzione può essere svolta dal docente, che

nella gestione della dimensione emotiva, può trovare un valido ausilio, non solo per supportare gli studenti nell'adozione di atteggiamenti resilienti, ma anche per erogare una didattica che, oltre alla trasmissione di contenuti e conoscenze, sappia anche comprendere, supportare, coinvolgere ed emozionare.

4. Considerazioni conclusive

Una didattica solo trasmissiva, nel contesto di incertezza e complessità che caratterizza le attuali società è poco efficace, le prospettive da prendere in considerazione per rendere la didattica più vicina ai bisogni degli studenti (nuove emergenze educative) sono molteplici e fanno riferimento ad aspetti non solo sociali, ma anche individuali. Questi aspetti non sempre sono immediatamente evidenti, perché si sostanziano in “bisogni emergenti” che spesso sono difficili da individuare, come le richieste che provengono dall'ambiente e dagli altri (aspettative sociali); lo “sforzo” richiesto per partecipare alla vita sociale; l'impatto della tecnologia su attenzione, capacità di concentrazione e relazioni sociali (sovraccarico informativo); la necessità di definire una propria identità e gli esiti psicologici e sociali dell'emergenza pandemica. Queste sono solo alcune delle dimensioni che dovrebbero essere oggetto di attenzione. Per rispondere a questa esigenza, oltre agli aspetti classici su cui si concentra l'azione didattica, come la sfera cognitiva, la pratica didattica e la sfera comportamentale; aspetti questi già ampiamente implementati nei programmi didattici (progettazione di classe), l'azione didattica dovrebbe prendere in considerazione anche le risorse psicosociali dell'individuo, i tratti di personalità, il capitale psicologico ed il ruolo dei processi emotivi e motivazionali nei processi di apprendimento. In questo contesto la possibilità di instaurare una relazione educativa autentica rappresenta una preziosa opportunità, non solo per adeguare l'erogazione della didattica ai bisogni degli studenti, ma anche per supportarli nei momenti di difficoltà (gestione della complessità). Per agire su queste dimensioni è opportuno prevedere interventi che consentano il recupero della disponibilità al dialogo (dimensione relazionale), non solo tra docenti e studenti, ma anche con i genitori ed il gruppo dei pari.

Riferimenti bibliografici:

- Anolli, L., (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M., (2015). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci editore.
- Bellingreri, A., (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Berretta, P., & Minutillo, A., (2022). *Sovraccarico cognitivo*, in Minutillo, A, Berretta, P, Canuzzi, P, La Sala, L, Pacifici, R., (Ed.). *Dipendenze da Internet*. Roma: Istituto Superiore di Sanità (Rapporti ISTISAN 22/5).
- Cappello, S., (2013). La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 11(3), pp. 233-238. Doi: 10746/-fei-XI-03-13_21
- Ciarnella, M., & Santangelo, N., (2020). Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19, nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica. *QTimes - webmagazine: Journal of Education. Technology and Social Studies*, anno XII (3), pp. 31-43.
- Di Palma, D., & Belfiore, P., (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente, *Formazione & Insegnamento*, 18(2), pp. 169-179. Doi: https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_15

- Digennaro, S., (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22(52), pp. 13-23. Doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8671>
- Lucisano, P., (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25. Doi: <https://doi.org/10.19241/ll.v16i36.551>
- Maccarini, A.M., (2021). Le character skills nel processo di socializzazione. In Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G., (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 43-65). Bologna: Il Mulino.
- Pignalberi, C., (2013). Intelligenza pratica e Processi di legittimazione periferica. Le nuove sfide per il successo scolastico a partire dall'innovazione e il cambiamento. *Lifelong, Lifewide Learning*, 9(22), pp. 30-44.
- Postic, M., (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando editore.
- Santangelo, N., Mele, L.M., (2020). La relazione educativa nell'era dell'emergenza covid-19 tra acquisizione di competenza, motivazione individuale e capacità di resilienza. *QTimes - webmagazine: Journal of Education. Technology and Social Studies*, anno XII (3), pp. 112-126.
- Scarpa, N., Sghedoni, G., Valetto, M.R., (2020). COVID-19, la malattia da nuovo coronavirus (SARS-CoV-2) III edizione (27.02.2020). *Quesiti clinici*, 11(2), pp. 1-38.
- Sicurello, R., (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(29), pp. 1-19.
- Soriani, A., (2019). *Sottobanco l'influenza delle tecnologie sul clima di classe*, Milano: Franco Angeli.
- Tomassoni, R., & Santangelo, N., (2020). Il ruolo delle "nuove maschere" nell'era della comunicazione web-mediata: riflessioni pedagogiche per un utilizzo consapevole delle tecnologie. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), pp. 85-103. Doi: 10.30557/MT00113
- Turkle, S., (2005). *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*. Milano: Apogeo.
- Valente, S., & Lourenço, A.A., (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Educations*, 5, Article n. 5. Doi: 10.3389/educ.2020.00005

Riferimenti sitografici:

Ipsos (2021). *I giovani ai tempi del Coronavirus - Report finale*.

Indagine condotta da Ipsos per Save the Children.

Testo disponibile al link:

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>

Data di ultima consultazione, 15 maggio 2022