



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
**SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA
FORMAZIONE**
XXII° CICLO

Titolo della tesi:

**Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la
formazione**

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Raffaella SEMERARO

Supervisore: Ch.mo Prof. Renato Domenico DI NUBILA

Dottoranda: Ambra STEFANINI

- Riassunto -

Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione

Il lavoro si inserisce all'interno della riflessione in atto sulle emozioni, per comprendere se e in quale misura possano trasformarsi in risorsa **per** la formazione dell'adulto. Nell'analisi introduttiva abbiamo tentato di inquadrare le emozioni da diversi punti di vista: analizzando gli studi D. Goleman sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva e le recenti scoperte scientifiche che provengono dall'ambito delle neuroscienze; studiando le emozioni nella psicologia; esplorando il loro ruolo nell'educazione e nella didattica, per poi dedicarci al settore della formazione, per il quale ci siamo chiesti *se* le emozioni potessero in qualche modo trasformarsi in una risorsa per l'adulto che apprende, rifacendoci agli studi e agli approfondimenti relativi all'andragogia, come teoria dell'apprendimento in età adulta e alla dimensione dell'adulità, definite da M. Knowles; agli studi di D.A. Kolb sul valore dell'esperienza soggettiva della persona che apprende; agli studi di D.A. Schön sulla figura del *professionista riflessivo* e sull'importanza dell'*apprendere ad apprendere*; alle concezioni di J. Mezirow sull'apprendimento della persona adulta inteso come trasformazione, che avvicina, combinandoli, i concetti di adulità e di maturità; e allo sviluppo di una nuova teoria della formazione che, come evidenziato da G.P. Quaglino, intercetta nella *complessità* e nella risposta ad essa il carattere preponderante della formazione nella situazione attuale.

I risultati del lavoro permettono di considerare corroborate le ipotesi alla base della ricerca: *se* nella formazione si fa uso di emozioni, *allora* la formazione diventa più efficace, più coinvolgente, più vicina alla persona, più profonda e più significativa.

Le emozioni entrano in gioco nella formazione. Stimolano l'intenzionalità, la partecipazione, la voglia di imparare e sono la molla che determina la volontà di nuovi saperi.

Diventano **risorsa per la formazione** se nominate, riconosciute e declinate: si trasformano allora in terreno di innesto del processo di cambiamento, di apprendimento, di crescita e di trasformazione che accompagna la formazione dell'adulto.

Entrano in gioco quando il formatore coinvolge, valorizza, dimostra la sua carica, la sua dedizione, la sua voglia di trasmettere e di mettersi in gioco. **Le stimolano** i metodi, le tecniche, le metodologie, le attività, gli oggetti, gli strumenti utilizzati e il modo di proporli e gestirli, anche nei tempi. E ancora, le stimolano i bisogni (di confronto, condivisione, trasmissione di idee, ascolto, considerazione, piacevolezza), il modo di essere, l'impegno, la voglia di nuovo e diverso da sé, i valori e le credenze delle persone.

Le emozioni come strumento sono in grado di focalizzare l'attenzione, di fissare contenuti ed esperienze, di facilitare interiorizzazione e memorizzazione. Agiscono

nel profondo dell'intelligenza generando vero apprendimento, naturale, duraturo, e aumentano la voglia e la disponibilità ad apprendere. Facilitano il fare squadra e la creazione di un clima più confidenziale e collaborativo, generano coinvolgimento e desiderio di partecipazione attiva e trasparente.

Il ruolo e la preparazione del formatore diventano quindi il punto cardine attorno al quale ruota la riflessione sulle possibilità di realizzazione di una didattica "emozionale". Una parte importante della sua formazione riguarda l'approfondimento delle tematiche relative alle **metodologie attive basate sull'esperienza, ai metodi e alle tecniche** da utilizzare per realizzare una formazione che sia ricca di stimoli e di sollecitazioni. Con l'obiettivo della valorizzazione delle emozioni a supporto della formazione, il formatore deve perlomeno conoscere gran parte degli ingredienti analogici che possono conferire valore aggiunto ai suoi interventi formativi: la formazione esperienziale, la formazione outdoor, il teatro, il cinema, la musica, le immagini, l'uso del web nella formazione, lo sport...

La sottolineatura resta forte: **il loro uso impone di saperli padroneggiare**. Le attività o gli strumenti scelti devono essere adatti, valorizzativi, contestualizzati e usati con finalità ed obiettivi chiari.

Conclusioni

Le emozioni nella formazione giocano un ruolo importante e concorrono a rendere l'apprendimento più profondo, più consapevole e più significativo per le persone. Entrano in gioco volenti o nolenti, in maniera automatica e spontanea, e questo impone ai professionisti della formazione di acquisirne consapevolezza, per poter avviare un percorso adeguato di preparazione che permetta di conoscere e gestire le emozioni e con esse le attività e gli strumenti che permettono di fare uso delle emozioni nella formazione.

Abstract

Emotions: individual patrimony and training resource

This research is part of the reflection affecting emotions, to understand whether and to what degree we can transform them into a resource **for** adult education. The introductory analysis has tried to define emotions from different points of view: analyzing D. Goleman's studies on the development of emotional intelligence and recent scientific discoveries in neurosciences; studying emotions in psychology; exploring their role in education and didactics; passing on to the training sector, for which we have posed the question whether emotions in some way can be transformed into a resource for adult learning, referring to andragogical studies on learning in adulthood and to the dimensions of adulthood, as defined by M. Knowles; to D. Kolb's studies upon the value of experience of the person who is learning; to D.A. Schön's studies on the figure of the *reflexive professional* and upon the importance of *learning to learn*; to J. Mezirow's conceptions upon adult learning interpreted as transformation, that combines the concepts of adulthood and maturity bringing them closer together; and to the development of a new training theory that, as G.P. Quaglino pointed out, intercepts in the *complexity* the preponderant character of training in the current situation.

With the results of this work we can consider the hypothesis at the base of the research as corroborated: if emotions are used in training, the same becomes more effective, more engrossing, closer to the person, deeper and more significant.

Emotions play a part in training. They stimulate intentionality and participation, the desire to learn and motivate the wish for new knowledge.

Emotions become a **training resource** if they are nominated, recognized and declared: becoming fertile soil for the process of change, learning, growth and transformation that accompanies adult learning.

They come into play when the trainer involves, exploits and demonstrates his/her impetus and commitment, the will of conveying and bringing him/herself into play. Methods, techniques, methodologies, activities, objectives, tools and the way of proposing and handling them, also over time, **stimulate them**. And also people's needs (of confrontation, sharing, transmitting ideas, listening, consideration and pleasantness), the way of being, the commitment, the desire for something new and different, values and beliefs.

Emotions as a tool are able to focus attention, fix contents and experiences, facilitate interiorization and memorization. They act upon the profound intelligence generating true, natural, sound learning and increase the will and receptiveness to learn. They facilitate team spirit and the creation of a friendlier and more collaborative climate, generating involvement and the desire of active and transparent participation.

The trainer's role and preparation therefore become the centre point around which

reflection upon the possibilities of creating an “emotional” didactics revolves. An important element of his/her training is the in-depth study of topics relating to **active methodologies based upon experience, method and techniques** used to create stimulating teaching. With the aim of enhancing emotions to support teaching, the trainer should be aware of most of the analogical ingredients that can contribute an added value to his/her teaching: experiential learning, outdoor training, theatre, cinema, music, images, using the web in teaching, sport...

The emphasis remains strong: **their use means having a good command**. The chosen activities or tools must be suitable, enhancing, contextualized and used with a final aim and clear objectives.

Conclusions

Emotions in adult education play an important role and contribute in rendering the teaching more intense, more aware and meaningful for the people.

They enter the game automatically and spontaneously, and this requires training experts to acquire awareness in order to start-up a suitable preparation path that allows one to recognize and positively manage emotions; and to study and select methods, activities and tools so that emotions can be used in the learning context.

*A Matteo,
Pamela e Camilla
e
a Luca,
per il suo
silenzioso supporto*

INDICE

Introduzione.....	11
1.1 La ricerca	11
Prefazione.....	14
1.1. Il nostro contributo alla ricerca sulla formazione degli adulti	14
1.2 L'esperienza vissuta	15
PARTE PRIMA <i>Riflessioni sull'esistente</i>	18
Capitolo 1: Inquadrando le emozioni... ..	19
1.1 Formazione ed emozione: le prime riflessioni	19
1.2 Un primo interrogativo: emozione o... emozioni?	22
1.3 L'apporto degli studi sulle emozioni	24
1.4 Le emozioni: da dove vengono?	29
1.5 Le emozioni: provando a definirle... ..	31
1.6 Le emozioni: quali sono?	37
1.7 Emozioni, una nota terminologica: emotivo o emozionale?	44
1.8 Le emozioni nelle principali lingue europee	45
Capitolo 2 – Le emozioni e la dimensione psicologica	47
2.1 Le emozioni nella psicologia: come, dove e soprattutto... da quando?	47
2.2 Le emozioni nella psicologia: i primi punti di vista	49
2.3 Breve excursus sulle teorie delle emozioni: prima il corpo... poi la mente? ..	51
2.4 Esplorando gli approcci psicologici: alcune definizioni e qualche tendenza ..	53
2.5 Approcci diversi, punti di vista diversi	56
2.6 Il punto sulle ultime tendenze..... dove siamo?	59
2.6.1 Ancora emozioni in positivo: uno sguardo alla PNL	61
2.6.2 Negare le emozioni non aiuta l'ottica psicanalitica contemporanea ..	63
2.6.3 Psicologia e neuroscienze: un rapporto possibile?	64
2.6.4 Quando la psicologia entra in politica	66

2.6.5 Una breve digressione: il metodo tibetano e il lavoro sulle emozioni attraverso il simbolismo dei colori.....	68
Capitolo 3 – Le emozioni e l’educazione: il ruolo di genitori, educatori, tutor	72
3.1 Le emozioni nella pratica educativa: il ruolo dei genitori e della famiglia ...	72
3.2 Emozioni e responsabilità dei genitori	74
3.3 Emozioni e sentimenti nei luoghi dell’educazione formale	75
3.4 L’educazione problematizzante: la vocazione ad <i>essere di più</i>	78
3.5 Le emozioni nella pratica educativa: il ruolo di educatori ed insegnanti	79
3.5.1 Di cosa c’è bisogno... ..	82
3.5.2 Una sottolineatura: l’ascolto come modo per fare sentire l’altro stimato e apprezzato	84
3.6 Le emozioni nella pratica educativa: il ruolo del tutor	85
Capitolo 4 – Le emozioni nella didattica	89
4.1 Le emozioni nella pratica didattica: ciò che sappiamo sulle emozioni può esserci di supporto per l’esperienza didattica dell’adulto?	89
4.2 L’apprendimento nel suo spaccato emotivo e in quello organizzativo.....	91
4.3 Le emozioni in ambito didattico: quale ruolo?	94
4.4 E si inizia a parlare di “didattica emozionale”... ..	95
4.5 Il punto “neuro-”: verso una <i>neurodidattica</i> ?	96
PARTE SECONDA - <i>La ricerca sul campo e i suoi risultati</i> -.....	99
Capitolo 1 – Le emozioni nella formazione: la ricerca sul campo e il suo impianto metodologico	100
1.1.1 La teoria: costruzione del quadro teorico di riferimento	100
1.1.2 Il punto sui principi teorici guida	104
1.2 Nel vivo della ricerca: verso la formulazione del problema... ..	105
1.3 Gli obiettivi di ricerca	107
1.4 Alla base delle riflessioni: le ipotesi	107
1.5 L’individuazione della popolazione e del gruppo di riferimento:	108

1.6 La costruzione del disegno della ricerca: i concetti, le variabili, la scelta degli strumenti e delle procedure di rilevazione.....	109
1.7 La rilevazione e l'organizzazione dei dati: il questionario e le interviste ...	111
1.8 L'analisi dei dati.....	113
1.9 Beneficiari diretti e indiretti della ricerca	115
1.10 I risultati.....	116
Capitolo 2 – Il gruppo osservato	117
2.1 Caratteristiche del gruppo osservato	117
Capitolo 3 – Le emozioni... per farci un'idea.....	126
3.1 Fase di <i>warm up</i> . Le prime 8 emozioni... ..	126
3.2 Emozioni ed espressioni facciali.....	134
PARTE TERZA - Le emozioni, la formazione e l'apprendimento -	137
1.1 La formazione nel suo impianto metodologico	138
1.2 E allora, quale formazione?	141
1.3 Verso una ridefinizione dello scenario della formazione.....	143
1.4 Gli obiettivi della formazione in un contesto di crisi	145
1.5.1 Apprendere in età adulta.....	147
1.5.2. La dimensione dell'adulità.....	149
1.5.3 L'importanza dell'esperienza nell'apprendimento in età adulta	151
1.6.1 Le emozioni entrano in gioco nella formazione?	154
1.6.2 Le prime cinque emozioni che emergono in aula.....	160
1.6.3 Le prime 3 emozioni verso l'efficacia	163
1.7 Le emozioni: da patrimonio a risorsa.....	166
1.8 Le emozioni in formazione: come entrano in gioco? Chi o cosa le stimola?	172
1.9 Le emozioni in aula e oltre l'aula: in che modo le emozioni influenzano le decisioni didattiche?	181
1.10 Gli strumenti e le attività che in formazione risvegliano emozioni	186

1.11.1 Utilizzare le emozioni in formazione: conclusioni operative	192
1.11.2 La formazione esperienziale metaforica (<i>MEL – Metaphoric Experiential Learning</i>).....	194
1.11.3 Quali metafore. E quali emozioni	197
1.12 Lo sport come metafora per la formazione: intervista a Stefano Farina..	201
1.13 Alcune osservazioni conclusive	204
Capitolo 2 - Ruolo e caratteristiche del formatore.....	207
2.1 Il ruolo del formatore oggi e le competenze necessarie	207
2.2 La responsabilità emozionale del formatore.....	211
2.3 Il ruolo del formatore: l'emersione di una combinazione di componenti...	215
2.4.1 Le competenze del formatore	217
2.4.2 L'analisi fattoriale	220
2.5 Le opinioni conclusive dei rispondenti	221
Capitolo 3 - Le emozioni, l'apprendimento e il lavoro	225
3.1 La dimensione emozionale nel lavoro.....	225
3.2 Le emozioni, l'apprendimento e il lavoro	229
3.3 La competenza emotiva	233
3.4 Intelligenza emotiva o... emozione intelligente?	239
3.5 Verso l'eccellenza	240
Capitolo 4 - Conclusioni.....	249
4.1 Verso un cambio di prospettiva	249
4.2 La centralità delle emozioni nella formazione.....	251
4.3 Vale la pena approfondire. La formazione dei formatori	253
4.4 Quali prospettive per un utilizzo delle emozioni nella formazione?.....	257
Bibliografia e Sitografia (ricerca bibliografica).....	260
Allegati	271

Introduzione

1.1 La ricerca

La presente ricerca si propone come contributo di studio e di approfondimento, nell'ambito della formazione degli adulti, di una tematica che ha acquisito sempre più importanza e che ha richiamato attenzioni crescenti nell'ultimo periodo: le emozioni.

Il lavoro si inserisce all'interno della riflessione in atto sulle emozioni, per comprendere se e in quale misura possano trasformarsi in risorsa per la formazione dell'adulto. Abbiamo coinvolto nell'indagine formatori ed esperti che operano con adulti nella formazione, a tutti i livelli e in tutti i settori, ed inoltre testimoni privilegiati del mondo della formazione, con i quali, attraverso la realizzazione di interviste individuali, abbiamo riflettuto sui temi di interesse della ricerca.

Il lavoro è partito da una ricognizione dei tratti principali che caratterizzano il vasto e poliedrico dibattito sulle emozioni per poi concentrarsi sul loro ruolo all'interno di dimensioni diverse: dalle neuroscienze alla psicologia, dall'educazione alla didattica. Per condurci al suo nucleo centrale, che ci ha permesso di indagare il ruolo delle emozioni all'interno della formazione degli adulti. Ci siamo soffermati sulla dimensione dell'adulità, sull'andragogia come teoria dell'apprendimento in età adulta, sul valore dell'esperienza e della riflessione nello sviluppo degli apprendimenti fino ad identificare nel riconoscimento della centralità della persona un punto fondamentale su cui costruire il nostro percorso di indagine. Vedremo allora, nelle tre parti di cui è composto il lavoro, se ed eventualmente come le emozioni possono trasformarsi in risorsa per una formazione più efficace, coinvolgente e significativa per la persona.

PARTE PRIMA

L'analisi introduttiva ha tentato di inquadrare le emozioni da diversi punti di vista: analizzando gli studi D. Goleman sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva e le recenti

scoperte scientifiche che provengono dall'ambito delle neuroscienze, per capire cosa siano, come si evidenzino e come sia possibile un tentativo di definizione; studiando le emozioni nella psicologia per comprendere da quanto tempo siano diventate oggetto di studio e di riflessione, come vengano definite nei diversi approcci psicologici, come vengano considerate nel rapporto corpo-mente e mente-cuore; esplorando il loro ruolo nell'educazione, approfondendo il ruolo di genitori, educatori, insegnanti, tutor; ed infine esplorandone il ruolo nella pratica didattica, per comprendere quali supporti le conoscenze sulle emozioni possano fornirci per migliorare l'esperienza didattica dell'adulto.

PARTE SECONDA

La seconda sezione del lavoro è dedicata alla descrizione della ricerca sul campo, a partire dall'illustrazione del suo impianto metodologico e del quadro teorico di riferimento all'interno del quale è stata sviluppata. Viene fatto il punto sul percorso verso la formulazione del problema, sugli obiettivi di ricerca, sulle ipotesi, sul gruppo di riferimento, sulla costruzione del disegno di ricerca, sulla rilevazione, organizzazione e analisi dei dati. Un ampio spazio viene riservato alla descrizione delle caratteristiche del gruppo di riferimento studiato, con il quale è stata avviata una fase esplorativa di *warm up* sulle emozioni e sul riconoscimento di esse dalle espressioni facciali che conclude la sezione in oggetto.

PARTE TERZA

La terza parte costituisce il nucleo centrale del lavoro ed è dedicata all'esplorazione della combinazione di tre dimensioni, l'*emozionalità*, la *formazione* e l'*apprendimento*, con l'obiettivo primario di verificare se le emozioni possono in qualche modo trasformarsi in una *risorsa* per l'adulto che apprende, rifacendoci agli studi e agli approfondimenti relativi all'andragogia, al valore dell'esperienza soggettiva della persona che apprende, alla dimensione dell'*apprendere ad*

apprendere, all'apprendimento della persona adulta inteso come trasformazione e allo sviluppo di una nuova teoria della formazione, che intercetta nella *complessità* e nella risposta ad essa il carattere preponderante della formazione nel contesto attuale. Il percorso si avvia da una riflessione sulla formazione nel suo impianto metodologico per arrivare a definire il profilo di una formazione “*rispondente non solo ai bisogni, ma anche alle aspettative e ai desideri delle persone che credono nella fruibilità di questo servizio*”¹. Una formazione come risposta all'esigenza di apprendimento delle persone, che nella complessità del mondo attuale si trovano ad operare, una formazione generativa che includa nei suoi campi di azione la sfera professionale tanto quanto quella privata ed emozionale. Una formazione in cui la persona si viene a collocare al centro dei processi e delle attenzioni dei professionisti dell'educazione, portatrice di una dimensione importante come quella dell'emozionalità. Ed è su questa che si indaga, analizzando le emozioni come patrimonio prima e come risorsa per la formazione poi, attraverso l'analisi dei modi in cui emergono in aula e oltre l'aula, del modo in cui influenzano le decisioni didattiche, e dei metodi attivi e delle formazioni esperienziali che attraverso l'uso di metafore permettono di risvegliarle, sollecitarle, farle circolare per raggiungere l'obiettivo primario: un apprendimento più profondo, duraturo e consapevole. Viene successivamente analizzata la figura del formatore, per comprendere quale ruolo, quali caratteristiche, quali competenze e quali responsabilità possa e debba avere nel momento in cui opera la scelta di utilizzare le emozioni in formazione come risorsa per l'apprendimento. A chiusura di questa sezione si propone una riflessione sulle emozioni, l'apprendimento e il lavoro, che si pone come obiettivo quello di restituire considerazioni sulla dimensione emozionale nell'ambito professionale, sulla competenza emotiva e sulla sua influenza rispetto alla possibilità di indirizzare le persone verso prestazioni eccellenti.

¹ R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 18.

Prefazione

1.1. Il nostro contributo alla ricerca sulla formazione degli adulti

La ricerca è stata realizzata con l'obiettivo di fornire un contributo allo sviluppo delle teorie sull'apprendimento delle persone adulte e potrebbe rivelarsi una base di lavoro, di riflessione e di ulteriore approfondimento per quanti si interessano alle tematiche legate alla formazione e alle nuove strategie individuate per conferirle sempre maggiore efficacia.

E sulle teorie dell'apprendimento e della formazione la ricerca fonda il proprio impianto, per costruire un filo ideale di continuità che da esse si muove per giungere ad una nuova tappa, tema del nostro lavoro: *la dimensione emozionale come risorsa nella formazione*. Sulle emozioni rifletteremo, trarremo spunti di analisi, interrogheremo i formatori e gli esperti di formazione che hanno partecipato all'indagine e procederemo ad approfondimenti attraverso le interviste con i testimoni privilegiati esponenti di spicco del settore, per scoprire se le emozioni giochino un ruolo nei contesti di apprendimento, per comprendere se e come le emozioni possano trasformarsi in risorsa per la formazione e quale debba essere il profilo del formatore in un processo che vede le emozioni come risorsa.

Gli studi e gli approfondimenti sugli aspetti legati all'andragogia, all'apprendimento in età adulta inteso come cambiamento e trasformazione positiva e consapevole, al valore dell'esperienza e della riflessione su di essa della persona che vive la sua fase di adultità e maturità in un contesto di vita e di lavoro complesso, ci hanno permesso di sviluppare un percorso di indagine che ha posto *al centro* la persona e il suo bisogno fondamentale di apprendere e di svilupparsi in maniera olistica, considerando quindi *non solo* la dimensione cognitiva, che è quella su cui tanta formazione ancora si basa, bensì anche quella *emozionale*, alla quale soltanto di

recente si è iniziato a pensare come indissolubile dall'apprendimento². E siccome la persona al centro della nostra indagine è una *persona che lavora*, il ruolo e il valore delle emozioni nella formazione e nell'apprendimento dovrebbero assumere una significatività ancor maggiore nell'ottica di realizzazione di quel processo di *lifelong learning*³ al quale si affidano le persone che *nel lavoro* vogliono trovare un senso e una realizzazione personal-professionale e *nella formazione* una risposta ai propri bisogni e desideri, di approfondimento, di sviluppo, di nuove visioni, di nuove prospettive, di crescita e di consapevolezza. E allora la questione si sposta sul modo in cui la formazione debba attrezzarsi per rispondere in maniera puntuale ed efficace ad esigenze che non sono più solo esclusivamente nozionistiche, e che hanno segnato il passaggio essenziale e delicato, negli ultimi venti anni, da una logica di *teaching* ad una di *learning*, modificando significativamente lo scenario della formazione che all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si trova a dover rispondere con rinnovata identità.

1.2 L'esperienza vissuta

Non è poi così semplice rendere con le parole ciò che l'esperienza ha rappresentato per la mia crescita personale e professionale. Un mondo nuovo e a tratti sconosciuto, quello della ricerca, nel quale sono entrata con le consuete emozioni contrastanti che accompagnano l'inizio di qualunque nuova impresa: da una parte l'entusiasmo, per il nuovo, l'inconsueto, la voglia di mettersi in gioco e alla prova, di apprendere ancora, di raggiungere obiettivi significativi; dall'altra i timori legati alla preoccupazione di

² P.S. Caltabiano, "Emozioni e apprendimento: un connubio indissolubile", in *L'Impresa*, n. 5/2006, p. 72.

³ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum on Lifelong Learning*, Bruxelles 30/10/2000, SEC (2000) 1832.

non farcela, di non essere all'altezza, le perplessità connesse ad una sfida che a tratti può assumere dimensioni che vanno oltre le proprie capacità di controllo.

E' però bastato focalizzare l'attenzione sul tema di ricerca per far svanire dubbi, incertezze e timori. I tre anni dedicati allo studio, all'approfondimento, alla costruzione dell'impianto della ricerca, al contatto con le persone coinvolte nell'indagine, all'analisi di opinioni, idee, risultati mi hanno permesso di operare un cambiamento profondo nel mio modo di affrontare lo studio, di organizzare i contenuti, di gestire tempi e modalità di lavoro, di interpretare saperi e di combinarli. E mi hanno permesso di imparare a strutturare un percorso di studio e di approfondimento da finalizzare alla condivisione dei risultati ottenuti, operazione per cui sono necessari grande applicazione e impegno costante. Oltre che un approccio scientifico di non sempre facile realizzazione.

Credo di aver dato alla formazione un piccolo contributo verso la valorizzazione delle emozioni nei percorsi dedicati all'apprendimento perché ho sempre creduto in quello che facevo. Valorizzando anche le mie, di emozioni, in un'altalena di stati d'animo legati al superamento di prove o al senso di smarrimento e di sfiducia di fronte agli insuccessi e ai momenti di difficoltà. Ma si sa, le difficoltà aiutano a crescere, a vedere con occhi nuovi situazioni che, ormai note, perdono spesso tutto il loro potere di suscitare pensieri stimolanti. Momenti di difficoltà superati, che saluto ormai con gioia e con estrema soddisfazione nel presentare questo lavoro.

Ringraziamenti

Sono molte le persone che, a vario titolo, desidero ringraziare.

In primo luogo i miei figli, ai quali, seppur per fini nobili, ho sottratto tempo ed attenzioni. E Matteo in particolare che, più grande, ha saputo cogliere le mie necessità di tempi e spazi riservati, anche quando avrebbe avuto bisogno di un mio supporto. E' stato lui il mio.

E Luca, per la sua silenziosa ma evidente e profonda approvazione, il suo modo di sostenermi nelle difficoltà e nei momenti di sfiducia, e di sostituirmi nei momenti di assenza, senza mai ostacolare quello che sapeva essere un mio percorso, seppur faticoso, complesso e a volte incerto, di crescita intellettuale ed emotiva.

I miei genitori e mia sorella, per quei sorrisi che non intendevano per nulla celare una soddisfazione, un amore, una condivisione, una empatica affinità e unione di intenti che caratterizzano da sempre i nostri rapporti.

Le mie colleghe e soprattutto amiche formidabili di Gruppo L2, alle quali spesso, soprattutto nell'ultimo periodo, mi sono sottratta caricandole anche del mio lavoro.

Tutti gli enti, le associazioni, i centri di formazione, i formatori e gli esperti di formazione che hanno contribuito, consegnandoci le proprie opinioni, alla realizzazione di questa ricerca e senza i quali non avremmo raggiunto i preziosi risultati ottenuti. Un ringraziamento particolare va ad AIF Umbria e ad AIF Veneto, nelle persone rispettivamente dell'amica Tiziana Muzi, Past-President, e del Dott. Alessandro Cafiero per il supporto alla diffusione dei questionari, e a tutti coloro che ci hanno permesso di essere intervistati: Pier Sergio Caltabiano, Stefano Farina, Sergio Di Giorgi, Lanfranco Rosati e Paolo Viel.

La Prof.ssa Raffaella Semeraro, per essere stata, in questi tre ultimi lunghi anni di formazione e di ricerca, il nostro "faro", nel suo modo rassicurante e pacato di indirizzarci verso il compimento dei nostri percorsi.

Ed infine desidero ringraziare, ultimo per ordine ma non per importanza, Renato Di Nubila, che mi ha dato l'opportunità di vivere questa magnifica esperienza dimostrando il proprio supporto e il proprio coinvolgimento. A lui non posso che esprimere gratitudine profonda, rinnovandogli la stima e la considerazione suprema per il suo essere prima di tutto professionista attento alle esigenze, ai desideri e alle peculiarità dei propri collaboratori.

PARTE PRIMA

Riflessioni sull'esistente

Capitolo 1: Inquadrando le emozioni...

1.1 Formazione ed emozione: le prime riflessioni

Formazione ed emozione. Ci vuole più di un attimo per riuscire a focalizzare il nesso che unisce i due concetti, e non perché non siano strettamente interconnessi, ma solo perché, in effetti, la sensibilità e la percezione collettiva della loro interdipendenza non sono ancora un dato ufficiale.

L'emozione si pone, rispetto ad altri, come campo di indagine meno suscettibile di valutazioni e analisi quantitative, per cui non si presta facilmente ai tradizionali progetti di ricerca.

Con il nostro lavoro vogliamo invece documentare come l'emozione contribuisca ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza personale dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quanto appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive.

Cosa sappiamo sulle emozioni? Quali sono i fondamenti scientifici alla base del concetto di emozione? E cosa sappiamo sull'emozione che può essere importante per l'esperienza didattica e formativa dell'adulto? E ancora: perché è importante comprendere le emozioni e il loro ruolo nella formazione degli adulti? Come influenzano le decisioni didattiche? E quale ruolo hanno nella gestione degli apprendimenti e delle relazioni in aula?

Sono, questi, alcuni dei punti cardine intorno ai quali si incentra il nostro lavoro di ricerca, che tenterà, nella sua ambizione di esplorare una porzione di un campo molto ampio e complesso, di compiere un percorso ordinato che supporti nell'analisi del ruolo delle emozioni in ambito educativo e didattico prima, e formativo poi.

Il dibattito in corso sul tema “emozioni” è, come è facile immaginare, ampio, complesso e piuttosto contraddittorio. Molti sono i punti della ricerca che indagano i processi emotivi e la loro applicazione pratica, tanto da riuscire a lasciar delineare i contorni di una sfida che viene intesa come “così florida di prospettive rivitalizzanti”⁴.

Parlare di emozioni significa tentare di penetrare in un’area complessa e poliedrica per la quale una trattazione esaustiva risulta pressoché impossibile.

Basta un breve viaggio virtuale in Internet, uno sguardo attento alle riviste specializzate, un’occhiata alle pubblicazioni più recenti o un poco di attenzione alle proposte di formazione: tutto inneggia allo sviluppo dell’universo emozionale di ciascuno di noi, da sfoggiare nella vita privata e nel lavoro. L’impressione che ci si trovi di fronte ad una sorta di moda del momento può essere legittima. Diviene prioritaria, quindi, un’operazione di scrematura che possa condurci al nucleo centrale della questione, che è comunque di enorme portata, visto l’interesse che suscita e la richiesta che vi sottostà.

La diffusione di interventi formativi di alfabetizzazione emozionale, il diffondersi di esperienze formative centrate sulla crescita emozionale, delle pratiche di coaching, simulazione, outdoor training piuttosto che di counseling ci forniscono il polso della situazione. In effetti ovunque si colgono espressioni su ciò che fa la differenza oggi: non solo competenze tecniche e conoscenze, ma anche e soprattutto capacità di gestire le relazioni, di saper comunicare le proprie emozioni, di saper entrare in contatto e in sintonia con gli altri, di fare gruppo, di fare squadra. E’ così che si ricerca una risposta alle necessità di crescita, di ricerca del benessere personale e professionale, di miglioramento delle capacità di problem solving, di miglioramento dei rapporti interpersonali, di accrescimento della consapevolezza di sé, di elaborazione e gestione delle emozioni, di ricerca della motivazione, di sviluppo

⁴ G. Varchetta, *Investire in emozioni: radicalità e criticità*, in “FOR Rivista per la Formazione”, n. 52, 2002, p. 7.

professionale, di sviluppo delle conoscenze, degli atteggiamenti, dell'ascolto, della comunicazione, in breve: di soluzioni per condurre una vita più piena di senso, più soddisfacente e ricca di risorse, sia dal punto di vista personale che professionale.

Se anche nelle facoltà di Economia si inizia a fare sentire la necessità di indirizzare la formazione dei futuri manager verso tematiche emozionali – ed è stato attivato il primo corso in materia -, vuol dire allora che il grande interesse per i temi socio-comportamentali, tipico del mondo anglosassone, sta spostandosi anche nei nostri ambienti accademici in risposta ai crescenti bisogni di “approfondimento nel campo dell'intelligenza personale, dell'empatia e di tutti quegli elementi a sostegno del benessere emotivo nella vita lavorativa della persona”.⁵

La formazione emozionale fa uso miratamente anche del teatro e del cinema come punto di formazione, di evocazione delle emozioni più profonde, al fine di far fronte alle problematiche più disparate, comprese quelle di manager in crisi.⁶ E allora ecco tutta una serie di interventi specifici che servono a contenere e gestire la rabbia, a risolvere i conflitti, ad affrontare le frustrazioni, a trasformare le delusioni in blocchi di partenza per riemergere, reagire agli impulsi aggressivi, dominare la solitudine e sconfiggere il pessimismo.

Tematica inflazionata – forse sì – ma anche specchio di una situazione, che vede nell'appropriazione consapevole dell'emozionalità la risposta alle proprie criticità. Il diffondersi di esperienze formative centrate sulla crescita emozionale ci autorizza a compiere uno sforzo - e in qualche modo ce lo impone anche – verso il riconoscimento di una necessità collettiva, quella dell'appropriazione piena della propria competenza emozionale, che non può però essere scissa dal bisogno fondamentale di una sua applicazione consapevole, diffusa quanto cauta, ai processi

⁵ S. Di Giorgi, *Sale in cattedra l'Intelligenza emotiva e relazionale': intervista a Gian Maria Bianchi*, in “AIF Learning New”s, n. 3, Novembre 2007. Si fa qui riferimento al corso “Intelligenza emotiva e relazionale” attivato presso la Facoltà di Economia Aziendale della LIUC (Libera Università Carlo Cattaneo di Castellanza, affidato al Prof. Gian Maria Bianchi.

⁶ Si veda a tal proposito l'articolo apparso sul Corriere della Sera: “*Quando le star di Hollywood diventano coach per manager in crisi. A scendere in campo è la formazione emozionale*”, marzo 2006.

formativi, con l'obiettivo di dotare di senso l'apprendimento e di rendere la formazione la chiave di volta per lo sviluppo personal-professionale della persona, ove qualità e abilità quali l'autocontrollo, la sicurezza di sé, la comunicazione efficace, l'espressione dei sentimenti, l'arte di ascoltare, di risolvere i conflitti e di cooperare, la capacità di costruire network, l'attitudine a convincere, l'empatia, l'equilibrio e la creatività la fanno da padrone.

1.2 Un primo interrogativo: emozione o... emozioni?

“E' difficile immaginare una vita senza emozioni: viviamo per loro, strutturiamo le circostanze perché ci diano piacere e gioia, evitiamo le situazioni che portano delusioni, tristezza o dolore.”⁷

Una volta provate, le emozioni si trasformano nel movente che si pone alla base dei nostri comportamenti ed ormai gli studi su di esse e sul loro ruolo si moltiplicano, non sempre in parallelo con le scienze cognitive, per la verità.

Numerosissimi studi sulla mente pongono l'accento sul pensiero, sul ragionamento, sull'intelletto, lasciando in qualche modo in disparte le emozioni, escludendole. “Ma una mente senza emozioni non è affatto una mente, è solo un'anima di ghiaccio: una creatura fredda, inerte, priva di desideri, di paure, di affanni, di dolori o di piaceri.”⁸

L'obiettivo della conoscenza scientifica delle emozioni è ormai posto. Ora si tratta di percorrere tutto il tragitto che dal superamento del concetto di separazione fra mente e cuore conduce alla concezione unanime del mondo emozionale e alla definizione dei suoi contorni.

Non sarà un percorso facile: intanto gli scienziati non trovano accordo su cosa sia un'emozione, e anzi i punti di vista sono molteplici e spesso opposti. E' però chiaro

⁷ J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castaldi Dalai Editore, Milano 2003, p. 24.

⁸ *Ibidem*, p. 27.

cosa *non* sia un'emozione: “non è una raccolta di pensieri su determinate situazioni, non è un semplice ragionare, non si può capire soltanto chiedendo alla gente che cosa avesse in mente mentre la stava provando”⁹. Se chiediamo a tutti se provano emozioni, la risposta sarà affermativa: certo che provano emozioni e in tante situazioni e modi diversi! Se chiediamo però di verbalizzare, di definire, di dare un nome alle emozioni provate, allora i tempi di risposta si allungano, fino anche a regalare unicamente un'espressione di stupore e un basito silenzio.

Si sta sperimentando oggi quel processo di “ingegneria inversa” che cita Joseph LeDoux, uno dei più importanti studiosi attuali di neurobiologia, richiamando il linguista Steven Pinker, secondo il quale nel cercare di immaginare come funzioni una mente si può procedere pensando: “la macchina c'è, e bisogna capire come funziona: perciò smontiamo il cervello nella speranza di vedere a cosa mirasse l'evoluzione che lo ha assemblato”¹⁰.

La strada che ci conduce fino al moderno e multiforme dibattito sulla provenienza delle nostre emozioni iniziò ad essere battuta nel 1884, con la pubblicazione dell'articolo di William James “*What is an Emotion?*”¹¹. Da allora molto si è aggiunto alle nostre conoscenze: “il cervello umano contiene circa dieci miliardi di neuroni collegati in modi estremamente complessi. E delle molte cose strabilianti e sconcertanti di cui sono capaci le scintille elettriche all'interno di queste cellule, e i loro scambi chimici, la creazione di emozioni è sicuramente la più strabiliante e la più sconcertante di tutte.

Se guardiamo le emozioni con gli occhi della mente, ci sembrano insieme ovvie e misteriose. Sono gli stati cerebrali che conosciamo meglio e ricordiamo con maggior chiarezza, lentamente o all'improvviso, per cause oscure o luminose. Non sempre sappiamo perché ci alziamo con il piede sbagliato, e ci capita di essere scortesii o

⁹ Ibidem, p. 74.

¹⁰ Ibidem, p. 107.

¹¹ L'articolo fu pubblicato nella rivista di filosofia “*Mind*”: James W., *What is an Emotion?*, in “*Mind*”, 1884/9, pp. 188-205.

feroci per ragioni diverse da quelle che secondo noi guidano le nostre azioni. Possiamo reagire al pericolo prima di ‘sapere’ che ne corriamo uno, essere attratti dalla bellezza estetica di un dipinto senza capire consciamente che cosa ci piaccia. Anche se le emozioni sono l’essenza del nostro essere, sembrano avere un proprio piano, spesso realizzato senza la nostra partecipazione volontaria.”¹²

La mente è quindi qualcosa di più della semplice cognizione e nel processo emotivo rientrano stati soggettivi di consapevolezza, ma non solo. In situazioni emotive la mente elabora stimoli e controlla le reazioni, per cui le emozioni hanno un ruolo importante nelle nostre esperienze di vita e di lavoro.¹³

Ma allora dovremo parlare di emozione o di emozioni?

“La chiave sta nell’usare il plurale al posto del singolare”¹⁴: non emozione, quindi, ma emozioni, moltissime emozioni, che si generano, si intersecano, si radicano, si esprimono, in un tessuto in quotidiano sviluppo, quali ‘generatrici di comportamenti’¹⁵.

1.3 L’apporto degli studi sulle emozioni

Se riconosciamo l’importanza delle emozioni e dei sentimenti, dovremo anche sforzarci di comprenderne il complesso apparato biologico e socioculturale, tentando di inquadrare lo stato dell’arte negli studi sulle neuroscienze, oramai a supporto di un concetto di emozione non più subordinato alla ragione.

L’emozione ha sede nel cervello, e questo è già sconcertante, se pensiamo che la storia dell’uomo ha camminato nella dicotomia ragione *vs.* sentimento, mente *vs.* cuore fino alla fine del secolo scorso. In una piccola ghiandola a forma di mandorla è

¹² J. LeDoux, op. cit. p. 24.

¹³ Ibidem, p. 315.

¹⁴ Ivi, p. 315.

¹⁵ J. Elster, “*Le emozioni e la teoria economica*”, in “FOR Rivista per la formazione”, n. 52, 2002, p. 16.

nascosto il segreto - ormai svelato, per la verità - delle nostre risposte emotive agli eventi della vita, che vengono innescate ancora prima che i centri corticali, deputati all'analisi degli input provenienti dall'occhio e dall'orecchio, alla decodifica del significato e all'impostazione di una risposta adeguata allo stimolo, abbiano compreso completamente ciò che sta accadendo. La ghiandola in questione è l'amigdala, e fa scaturire, orienta e guida l'intelligenza emozionale. Specializzata nelle questioni emozionali, con la sua attività, in interazione con la neocorteccia, è al centro dell'intelligenza emotiva. Se viene resecata dal resto del cervello, si evidenzia una definitiva incapacità di conferire significato emozionale agli eventi, fino a causare quella che viene definita "cecità affettiva".

L'amigdala riceve segnali dagli organi di senso e procede all'analisi di ogni esperienza, scandagliandone situazioni e percezioni a mo' di "sentinella psicologica", che scatta come un "grilletto neurale" e reagisce inviando al cervello un messaggio immediato di crisi.¹⁶ E' questa sua proprietà fondamentale che l'ha posta al centro degli studi neurobiologici e delle riflessioni degli studiosi sulle emozioni. Ed è da qui che scaturisce l'attenzione per lo studio e l'analisi dell'amigdala e della "scatola magica"¹⁷ che la custodisce.

"Le neuroscienze aggiungono all'analisi delle emozioni una componente biologica ineliminabile"¹⁸ e l'apporto della neurobiologia al campo della ricerca sulle emozioni ha il grande vantaggio di aver effettuato un accumulo graduale di conoscenze sugli esseri umani tale per cui vi si possa rintracciare un modo per supportarci a comprendere meglio e a gestire in maniera più adeguata le vicende umane. E questo anche grazie a studiosi come Joseph LeDoux, cui va il merito di aver rivoluzionato le conoscenze sui percorsi effettuati dai segnali emozionali nel cervello, e all'analisi e alla definizione rivisitata del rapporto fra emozione e ragione, per le quali molto dobbiamo al Prof. Antonio Damasio, le cui ricerche sulla neurologia della visione,

¹⁶ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR Saggi, Milano 2001, pp. 34-37.

¹⁷ L. Rosati, *La scatola magica*, Morlacchi Editore, Perugia 2006, p. 65.

¹⁸ *Ibidem*, p. 48.

della memoria e del linguaggio gli hanno conferito fama internazionale. In particolare i suoi studi su emozione, ragione e cervello umano vengono a nostro supporto e ci aiutano ad inquadrare il nuovo contesto in cui si muovono le recenti teorie sulle emozioni.¹⁹

La fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento avrebbero rappresentato il giusto periodo per avviare una ricerca sistematica ed approfondita sui fenomeni emozionali, viste l'attenzione e la curiosità del pubblico dell'epoca. Ci riferiamo all'arco di tempo che va da Darwin a Freud, in cui le emozioni iniziavano ad essere inserite nei diversi progetti di ricerca, dalla biologia alla psicopatologia alla neurofisiologia. Malgrado i grandi nomi, come Darwin, appunto, William James, Carl Lange, Sigmund Freud e Charles Sherrington²⁰, però, le neuroscienze continuarono il proprio percorso mostrando "una decisa ostilità nei confronti della ricerca sulle emozioni", [...] un "atteggiamento di sufficienza per l'emozione come argomento di ricerca, un atteggiamento che il comportamentismo, la rivoluzione cognitiva e le neuroscienze computazionali non ridussero in modo apprezzabile"²¹. Ci è voluto più di un secolo per vedere le cose cambiare. La prima edizione del testo di Damasio, *L'errore di Cartesio*, che farà da spartiacque fra due situazioni sostanzialmente polari, è del 1994 e l'autore ci racconta che ancora non si evidenziavano segnali significativi di cambiamento. Lo scienziato avviò lo studio delle emozioni a livello cerebrale ed indagò le loro implicazioni per i processi decisionali e il comportamento sociale. Nei soli dieci anni successivi la scena si è completamente ribaltata: studi e ricerche sulle emozioni si sono velocemente diffusi, molti neuroscienziati hanno

¹⁹ A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2005, p. 8.

²⁰ Charles Darwin, nei decenni precedenti al 1900, aveva dimostrato che anche in specie diverse dall'uomo erano presenti, e in forme piuttosto simili, alcuni fenomeni emozionali; William James e Carl Lange si occuparono della ricerca sulle emozioni ed introdussero alcune idee innovative per spiegare i meccanismi che scatenano le emozioni; Sigmund Freud collocò le emozioni al centro delle sue ricerche sulla psicopatologia; Charles Sherrington avviò lo studio neurofisiologico dei circuiti cerebrali coinvolti nelle emozioni. *Ibidem*, p. 3.

²¹ *Ibidem*, pp. 3-4.

cominciato a pubblicare sull'argomento e si è assistito ad un fenomeno di contaminazione che ha visto emergere "la scienza dell'emozione. [...] Sia pure con un secolo di ritardo, oggi finalmente l'emozione sta ricevendo quanto le spetta"²².

Sulla base degli studi di Damasio, in pratica, emozione e ragione vivono attualmente un rapporto nuovo, che vede l'emozione uscire da quella posizione di ancillarità per molto tempo assegnatale dallo stato dell'arte della ricerca scientifica sulla mente e sul cervello.

L'ipotesi avanzata dallo studioso, nota come ipotesi del marcatore somatico²³, pone l'emozione come parte del circuito della ragione e, contrariamente a quanto dato per assodato fino ad ora, le conferisce pari dignità nel contribuire al processo del ragionamento, invece di essergli necessariamente di intralcio.

Nel tempo, nelle specie complesse, si è evoluto un sistema di ragionamento efficace. La domanda è quindi: come funziona? Da cosa deriva la sua efficacia?

Il ragionamento efficace si è evoluto come estensione del sistema emozionale automatico, e nel ragionamento l'emozione gioca ruoli diversi, in base alle situazioni. Senza entrare nei complessi meandri della neuroanatomia e dei numerosi livelli di funzioni cerebrali, ci interessa qui sottolineare che l'emozione contribuisce ai processi decisionali, di selezione, di orientamento, in base alle informazioni che abbiamo accumulato e tenuto a mente nel nostro percorso di vita. E' pur vero che l'influenza delle emozioni sul ragionamento può avere anche risvolti negativi o nefasti; si è però scoperto che se l'emozione viene esclusa in maniera definitiva dal processo del ragionamento, le conseguenze sono peggiori di quanto potessero essere gli effetti sulle nostre decisioni di un'emozione esplosa e non controllata.

L'ipotesi del marcatore somatico individua il marcatore come dispositivo che attribuisce un "segno" ed opera una sorta di associazione tra processi cognitivi ed emotivi. Secondo Damasio, le emozioni *marcano* alcuni aspetti di una situazione o

²² Ibidem, p. 5.

²³ Ibidem, 235-277.

gli esiti di una o più azioni che la persona ha compiuto. La marcatura che l'emozione produce può essere manifesta, come quando si dà luogo ad una sensazione viscerale, di pancia, che viene percepita come un tuffo, una scarica interna di energia, oppure può essere prodotta in maniera nascosta, attraverso segnali che non emergono al livello della soglia di consapevolezza.

L'emozione gioca così un ruolo nell'intuizione come processo cognitivo, che in modo rapido e immediato ci conduce ad una conclusione senza fornirci la consapevolezza dei passaggi logici che hanno condotto ad essa. Non che essi manchino; semplicemente, l'emozione è talmente veloce e diretta da lasciare in parte nascosta la conoscenza necessaria per prendere una decisione.

La qualità delle nostre intuizioni dipenderà, quindi, da come abbiamo classificato le situazioni, i fatti, le azioni della nostra esperienza passata, da come vi abbiamo collegato le emozioni provate, da come abbiamo evidenziato successi e fallimenti, in una parola, da come abbiamo *marcato* gli eventi.

L'emozione non vuole essere contrapposta alla ragione, ne diventa anzi un aspetto cooperante, se consideriamo, altresì, che i sistemi cerebrali coinvolti sia nelle emozioni che nei processi di decisione si occupano anche della gestione della cognizione e del comportamento sociale. Sembra che i fenomeni sociali e culturali siano quindi strettamente connessi alla neurobiologia.²⁴ E allora perché non “gettare un ponte, percorribile nei due sensi, fra neurobiologia e discipline umanistiche, offrendo così una chiave per meglio interpretare il conflitto umano e descrivere in modo più completo la creatività e [...] per esplorare quali siano le connessioni fra neurobiologia e cultura”?²⁵

E' questo il punto di vista di Damasio e dei suoi collaboratori, punto di vista che ha stimolato il nostro interesse e che reputiamo utile, ai fini di una comprensione

²⁴ Ibidem, pp. 5-10.

²⁵ Ibidem, p. 10.

approfondita del percorso di ricerca che stiamo tracciando, condividere con i nostri potenziali lettori.

1.4 Le emozioni: da dove vengono?

“A tutti gli effetti abbiamo due menti: una che pensa, l’altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fundamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale.”²⁶ La mente razionale ci permette di comprendere, di penetrare consapevolmente nei ragionamenti, di analizzare, selezionare, scrutare ogni singolo aspetto con consapevolezza e capacità riflessiva. L’altra mente, quella che *sente*, è il nostro ulteriore sistema di conoscenza, sicuramente più impulsivo e potente, a volte mancante di logica, ma pur sempre altrettanto importante per poter dominare appieno la nostra vita e i suoi eventi, e più antico. Sì, perché “molto prima che esistesse un cervello razionale, esisteva già quello emozionale”²⁷. La neocorteccia, il tessuto nervoso che caratterizza i livelli cerebrali superiori, area del cervello pensante, si è evoluta, milioni di anni fa, da una struttura molto primitiva, da cui derivarono i centri emozionali. Sull’arco evolutivo, quindi, il cervello emozionale si colloca come sistema di rilevazione e di relazione con il mondo precedente, a livello di sviluppo, al cervello razionale, e questo per un motivo molto semplice: gli esseri viventi avevano bisogno di proteggere la specie, di conservarla e di sopravvivere, per cui tutto ciò che serviva loro era reattività appropriata dell’organismo agli stimoli esterni per poter reagire istantaneamente nel modo più consono ad un attacco, ad un’aggressione o per poter a loro volta aggredire o difendersi. Attraverso l’odorato ciascun essere vivente era in grado di classificare ciò che lo circondava: un potenziale partner, del cibo, un nemico o un simile pericoloso.

²⁶ D. Goleman, op. cit. p. 27.

²⁷ Ibidem, p. 29.

Sul da farsi l'organismo sarebbe stato informato da messaggi riflessi, trasportati attraverso il sistema nervoso. Alla comparsa dei primi mammiferi sulla terra si accompagnò anche lo sviluppo del cervello emozionale, che si arricchì di un nuovo livello fondamentale che circonda e delimita il tronco cerebrale. Questa parte del cervello è il sistema limbico, nuovo territorio neurale che “aggiunse al repertorio cerebrale le emozioni che gli sono proprie”²⁸ e che sarà deputato all'apprendimento e alla memoria. Quando desideriamo qualcosa con forza, o siamo perdutamente innamorati, o siamo in preda al panico, o furiosi e senza controllo, “siamo in balia del sistema limbico”²⁹. E in questo nostro percorso giungiamo fino all'*Homo Sapiens*, nel quale si sviluppò un'altra parte fondamentale della “scatola magica”, in grado di mettere a disposizione dell'uomo peculiarità intellettuali di indubbio vantaggio rispetto alle altre specie: la neocorteccia. E' questa nuova componente del cervello che ha consentito “l'aggiunta di altrettante nuove sfumature alla vita emotiva”³⁰. I sentimenti di piacere e di desiderio vengono generati dal sistema limbico, ma è la neocorteccia, con le sue connessioni, a far sì che il legame affettivo tra madre e figlio diventi un sentimento capace di saldare le relazioni e di rendere possibile lo sviluppo della specie. I rettili, ad esempio, sono tra le specie prive di neocorteccia e i piccoli, appena nati, si trovano già di fronte ad un potenziale predatore: i loro stessi genitori si nutrono infatti anche dei propri figli.

Negli esseri umani il rapporto fra neocorteccia e sistema limbico è estremamente stretto, e questo ci permette di disporre di una gamma di interpretazioni e di risposte agli stimoli molto raffinata, che ci fa reagire alle nostre emozioni in modo più complesso ed organizzato.

Le aree emozionali rappresentano quindi la sorgente dalla quale si sono sviluppate le parti più recenti del cervello, sono strettamente collegate alla neocorteccia tramite innumerevoli circuiti di connessione e questo rapporto rende i centri emozionali

²⁸ Ibidem, p. 30.

²⁹ Ivi, p. 30.

³⁰ Ivi, pp. 30-31.

enormemente potenti ed influenti sul funzionamento di tutte le altre aree del cervello, centri del pensiero compresi.

Altra arma del cervello emotivo è quella sorta di interruttore cerebrale capace di attenuare gli impulsi dell'amigdala e di fornire reazioni e risposte più consone alla situazione, risposte in qualche modo correttive e appropriate. Abbiamo visto in precedenza come l'amigdala in effetti lavori per scatenare una reazione immediata, impulsiva, esplosiva quanto ansiosa, che poi attraverso la neocorteccia viene elaborata ai fini di una più raffinata programmazione del piano di azione corrispondente. E' poi nei lobi prefrontali che ha luogo la selezione della reazione ritenuta migliore in termini di costi/benefici. I lobi prefrontali operano quindi una sorta di coordinamento degli impulsi: registrano l'emozione, programmano la risposta più adeguata ed eseguono la reazione più giudiziosa e ponderata rispetto a quella scatenata dall'amigdala. Non è possibile dire se ci sia un iter ottimale: la risposta dei lobi prefrontali è più lenta, ma più mirata; la reazione dell'amigdala è istantanea, a volte fuorviante, ma comunque efficace e fondamentale per la predisposizione fisica all'azione. Gli studi sul cervello hanno dimostrato che gran parte della vita emotiva viene meno se vengono resecati l'amigdala o i lobi prefrontali, nel secondo caso in quanto si perde quella fondamentale operazione di elaborazione che ci fa comprendere di essere di fronte a qualcosa che merita una risposta emozionale.³¹

1.5 Le emozioni: provando a definirle...

Ma allora, cosa sono le emozioni? E come si classificano?

³¹ Ibidem, pp. 31-45.

“Tutte le emozioni sono, essenzialmente, impulsi ad agire; in altre parole piani d’azione dei quali ci ha dotato l’evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita.”³²

E proprio l’agire è contenuto nell’etimo del termine **e-mozione**. Nella definizione dello Zingarelli si legge: “emozióne [fr. *émotion*, da *émouvoir* ‘mettere in moto, eccitare’ (poi solo in senso morale), dal lat. parl. *exmovēre*, parallelo di *movēre* ‘muover (*movēre*) via (*ex-*)’], **s.f.** • Sentimento molto intenso, come paura, gioia, angoscia e sim., che può provocare alterazioni psichiche e fisiologiche; *arrossire per l’e.* | Correntemente, impressione o turbamento vivo e intenso: *la forte e. gli provocò un malore; andare in cerca di emozioni.*”³³

Il senso del movimento si rintraccia quindi anche nell’etimo, che ci suggerisce il verbo latino “moveo”, che vuol dire “muovere”. E’ nella sua combinazione con il prefisso “e-“ che il lemma genera il suo significato di “muovere da” e ci conduce all’emozione come movimento da, come flusso di un agire che si sposta, che viaggia, che si genera e si sviluppa in un percorso *da-a*.

Alla luce degli attuali risultati della ricerca, si affermerebbe una suddivisione delle emozioni in due grandi tipologie: le emozioni primarie (che Goleman definisce “il blu, il rosso e il giallo del sentimento dai quali derivano tutte le mescolanze”³⁴), innate, di cui facciamo esperienza nella fase iniziale della nostra vita, e le emozioni secondarie, che proviamo da adulti, basate sulla formazione di immagini mentali strutturate sulle emozioni della fase iniziale.

La risposta emotiva a stimoli esterni (la paura dell’orso, dell’aquila o di un serpente) provoca una risposta corporea che predispone all’azione, alla fuga, all’attacco, in base alla categorizzazione che le cortecce sensitive hanno operato dello stimolo e alla bontà di tale categorizzazione, sulla scia del segnale che riceve l’amigdala. Il corpo

³² Ibidem, p. 24.

³³ N. Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana, dodicesima edizione, Zanichelli Editore, Bologna, 1997, p. 606.

³⁴ D. Goleman, op. cit. p. 333.

risponde, a seconda degli stimoli ricevuti, con l'accelerazione del battito cardiaco, la contrazione dei muscoli, l'innalzamento del livello di attenzione, o un indebolimento degli arti, un tremore, una contrazione del respiro.

La risposta corporea agli stimoli esterni ha permesso, come già accennato, lo sviluppo e la conservazione della specie umana, predisponendola alla sopravvivenza attraverso il riconoscimento istintivo dei pericoli, delle situazioni a rischio, delle minacce esterne o l'esibizione di collera o aggressività verso un rivale o un potenziale predatore.

Quello che qui ci interessa è in effetti il passo successivo. I cambiamenti del corpo che definiscono l'emozione sono infatti il primo step, al quale fa seguito il “*sentire l'emozione* in connessione con l'oggetto che l'ha suscitata, il rendersi conto del legame tra oggetto e stato emotivo del corpo”³⁵, con il vantaggio di operare un'azione di generalizzazione che ci permette flessibilità nelle risposte in base alle nostre interazioni con l'ambiente, grazie all'aver già vissuto un tipo di esperienza e al sapere come gestirla in situazioni simili. Le emozioni di base rappresentano quindi il meccanismo, basilare appunto, che ci permette di creare delle “connessioni sistematiche tra categorie di oggetti e situazioni, da un lato, ed emozioni primarie, dall'altro”³⁶, mentre l'emozione secondaria va configurandosi come “frutto del combinarsi di un processo valutativo mentale, semplice o complesso, con le risposte disposizionali a tale processo, per lo più dirette verso il corpo, che hanno come risultato uno stato emotivo del corpo, ma anche verso il cervello stesso, che hanno come risultato altri cambiamenti mentali”³⁷.

In un ulteriore tentativo di classificazione, potremmo procedere con la separazione dei concetti di emozione e sentimento, sulla definizione dei quali il campo è decisamente aperto.

³⁵ A.R. Damasio, op. cit., p. 193.

³⁶ Ibidem, p. 196.

³⁷ Ibidem, p. 202.

I termini sentimento ed emozione vengono a volte impiegati indifferentemente, ma probabilmente una loro differenziazione ci supporta nella comprensione più piena del nostro campo di ricerca.

Abbiamo assunto che un'emozione è un insieme di cambiamenti che il corpo esperisce in risposta a stimoli esterni ed in base ad immagini mentali che attivano uno specifico sistema cerebrale. Man mano che si verificano i cambiamenti corporei, noi possiamo riconoscerne l'esistenza, possiamo seguirne l'evoluzione, capirne il significato. Questa esperienza di ciò che succede al nostro corpo, questa osservazione continua del processo 'cosa accade al mio corpo mentre sto pensando a contenuti specifici' sono alla base della differenziazione dei concetti di emozione e sentimento, collocando il secondo su un livello di raffinatezza superiore che comprende l'inclusione degli aspetti cognitivi. "*L'essenza del sentire un'emozione è l'esperienza di tali cambiamenti in giustapposizione alle immagini mentali che hanno dato avvio al ciclo.* In altre parole, un sentimento dipende dalla giustapposizione di un'immagine del corpo all'immagine di qualcosa d'altro, come ad esempio l'immagine visiva di un volto o l'immagine uditiva di una melodia. Il substrato di un sentimento è completato dai cambiamenti dei processi cognitivi".³⁸

Esempi particolari di sentimenti generati muovendo dalle emozioni secondarie sono i *marcatori somatici*, dispositivi che attribuiscono un segno (per questo marcatori), che permettono di contrassegnare un'immagine, di marcarla, appunto, in base alle sensazioni sia viscerali che non viscerali che proviamo in una data situazione (per questo somatici, perché hanno influenza sul corpo nel suo insieme). Si tratta di tutte quelle emozioni o sentimenti che, tramite l'apprendimento, sono stati collegati a previsioni degli esiti futuri di una certa azione. Il marcatore somatico agisce come segnale di allarme: ci avvisa dell'esito negativo connesso ad una particolare opzione di risposta, ci ricollega alla sensazione spiacevole già vissuta in precedenza e registrata come tale, ci orienta verso una gamma di alternative possibili

³⁸ Ibidem, p. 211.

permettendoci di scegliere fra una selezione di esse per non ripetere un'azione che ci aveva già condotto ad un risultato negativo. Marcando gli eventi siamo quindi in grado di attribuire un segno alle nostre immagini mentali che ritrovano risposta nella reazione del corpo, che si pone in grado di rilevare automaticamente tutti gli aspetti più importanti per far suonare un campanello d'allarme o per segnalare il via libera. Lo stato corporeo può essere reale o 'come se', nel senso che ciascuno può percepire l'emozione altrui 'come se' fosse lui stesso a sentirla.³⁹

Ipotesi di recente confermate, queste, anche dai risultati degli studi dell'ultimo decennio sulla neurofisiologia. Sono stati infatti individuati i cosiddetti *neuroni specchio*⁴⁰, che hanno la proprietà di attivarsi sia quando compiamo una certa azione che quando vediamo altri compierla. Sentire un'emozione in prima persona e riconoscerne una che sta provando qualcun altro dipenderebbero dal coinvolgimento delle stesse aree cerebrali. Nel cervello di un osservatore il disgusto o il dolore nel volto di una persona determinerebbero una modifica nell'attivazione delle sue mappe corporee tali da fargli "sentire" l'emozione dell'altro. Il ruolo primario del sistema dei neuroni specchio è legato proprio alla comprensione del significato delle azioni altrui, rendendo "così possibile quella 'reciprocità' di atti e di intenzioni che è alla base dell'immediato riconoscimento da parte nostra del significato dei gesti degli altri"⁴¹.

Non importa se generano o no un sentimento, se scatenano una reazione corporea evidente o solo interna, se ci fanno immedesimare o meno negli altri. A prescindere dal modo in cui si esplicitano, le emozioni risultano essere quindi uno strumento essenziale per il nostro cervello, che grazie a loro può orientarsi fra le innumerevoli informazioni che gli provengono dagli organi sensoriali e può predisporre le risposte più adeguate. "Gran parte delle nostre interazioni con l'ambiente e dei nostri stessi

³⁹ Ibidem, pp. 244-259.

⁴⁰ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

⁴¹ Ibidem, pp. 121-127.

comportamenti emotivi dipende dalla capacità di percepire e di comprendere le emozioni altrui⁴² e tale comprensione dipende da un meccanismo specchio che codifica l'esperienza sensoriale (che scaturisce da un odore, ad esempio) direttamente come emozione, attivando le stesse aree cerebrali sia nel caso di esperienza diretta (si prova disgusto inalando una sostanza maleodorante) che di osservazione dell'espressione di qualcuno che sta provando disgusto.

Il meccanismo dei neuroni specchio ci supporta quindi nella comprensione degli altri e ci permette di entrare in relazione con le persone prima ancora di ogni mediazione concettuale e linguistica.⁴³ Il vantaggio è enorme, perché iniziamo ad essere coscienti di poter disporre di un repertorio di possibilità di interrelazione ampissime, facilitate da intuizione, sensazioni viscerali che ci predispongono all'apertura o ci inducono alla chiusura, empatia, comprensione degli stati d'animo altrui... ma c'è un 'ma'.

E' importante che le emozioni siano appropriate e la loro espressione consona⁴⁴ ed è soprattutto essenziale imparare a conoscerle e a riconoscerle, queste emozioni, a gestirle, a controllarle e ad incanalarle in maniera proficua e vantaggiosa, perché siano un punto di forza e non un fiume in piena, incontrollabile e travolgente.

Una cosa è sapere che le emozioni esistono, che si suddividono fra emozioni più universali e una miriade di varianti e che hanno nomi come felicità, tristezza, ira, paura, ripugnanza, e poi euforia, estasi, soddisfazione, malinconia, insoddisfazione, panico, disagio, timidezza, fastidio, solitudine, esaltazione... Altra cosa è conoscere, le emozioni, riconoscerle, interpretarle, saper dare loro il giusto peso, la giusta classificazione, saperle gestire, rintracciarle negli altri, organizzarle, direzionarle, incanalarle in modo efficace, a supporto di una vita personale, sociale e professionale soddisfacente, che poggi sul ben-essere e sul ben-stare iterativamente sostenuti da un'esperienza di relazione piena e serena.

⁴² Ibidem, p. 168.

⁴³ Ibidem, pp. 177-183.

⁴⁴ D. Goleman, op. cit., p. 17.

E' questo che probabilmente ci manca nel nostro percorso di vita: sappiamo che esistono le emozioni, ma non sappiamo attribuire loro il nome giusto e di conseguenza il giusto valore, da collegare poi alle giuste reazioni o interpretazioni di quanto sentito. E questo ci limita nel rapporto con gli altri, con i quali non riusciamo ad entrare in sintonia, sia nella vita che nel lavoro.

Proviamo allora a delimitare il vasto campo in cui ci stiamo muovendo, intanto cercando di individuare il focus dal quale far muovere il nostro percorso di ricerca.

1.6 Le emozioni: quali sono?

Sono centinaia le emozioni e non c'è accordo nell'identificarle. "In effetti le parole di cui disponiamo sono insufficienti a significare ogni sottile variazione emotiva"⁴⁵, considerando che parlare di emozioni significa tirare in ballo una serie considerevole di mescolanze, sfumature, variazioni, combinazioni possibili.

La formulazione di una nuova teoria della mente emozionale ha condotto Daniel Goleman, studioso di fama internazionale nel campo dell'intelligenza emotiva, ad affermare con forza che il repertorio comportamentale dell'uomo è in buona parte determinato dalle emozioni.

Coniando il termine "intelligenza emotiva", Goleman fa riferimento alla capacità delle persone di riconoscere i propri sentimenti, di rintracciarli negli altri, di motivarsi e di riuscire a gestire le emozioni in maniera positiva sia a livello interiore che nelle relazioni sociali. Il passo di Goleman è verso un superamento del Quoziente Intellettivo come unico sistema di riconoscimento delle capacità dell'individuo. Egli infatti riconosce l'importanza del QI (che ci permette di rilevare in maniera puntuale capacità umane, sì, ma meramente cognitive) e conferisce pari dignità al QE, quoziente emotivo (o emozionale, per dirla con il termine dell'autore),

⁴⁵ Ibidem, p. 333.

che identifica l'indice generale delle abilità emotive, differenti dall'intelligenza e ad essa non più secondarie, ma complementari. Le due intelligenze convivono, si compenetrano e si completano vicendevolmente.

Ma come è possibile rendere le emozioni intelligenti? E quindi come è possibile portare l'intelligenza nella sfera delle emozioni?

La linea di ricerca che ha reso possibile l'apprezzamento dell'intelligenza emotiva deriva dagli studi di Howard Gardner sulle intelligenze multiple⁴⁶ ed approda alle riflessioni di Goleman attraverso il contributo dello psicologo americano Peter Salovey.

Possiamo rintracciare cinque ambiti principali dell'intelligenza emotiva e in ciascuno di essi sono contenute capacità specifiche che ci supportano nelle nostre azioni, determinano il modo in cui controlliamo noi stessi (ambito personale) e gestiamo le relazioni con gli altri (ambito sociale). Va da sé che ciascuno di noi può avere capacità diverse in ciascuno dei cinque ambiti. Saper controllare la propria ansia non significa necessariamente essere anche in grado di consolare l'ansia altrui. Le carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette, però, e questo ci supporta nel nostro percorso in quanto apre una miriade di possibilità al miglioramento delle risposte agli stimoli emozionali e alla gestione delle emozioni proprie e altrui.

Proviamo allora a rispondere alla domanda che ci siamo posti pocanzi: come portare l'intelligenza nella sfera delle emozioni? Il percorso è a cinque step: *conoscenza delle proprie emozioni – controllo delle emozioni – motivazione di se stessi – riconoscimento delle emozioni altrui – gestione delle relazioni*⁴⁷.

Ed ecco il dettaglio:

1. conoscenza delle proprie emozioni. E' l'ambito dell'autoconsapevolezza, dominato dalla capacità che ci permette di riconoscere i sentimenti nel

⁴⁶ H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.

⁴⁷ Goleman, op. cit., pp. 64-65.

momento in cui emergono. Conoscere le proprie emozioni è la “chiave di volta dell’intelligenza emotiva. [...] la capacità di monitorare istante per istante i sentimenti è fondamentale per la comprensione psicologica di se stessi, mentre l’incapacità di farlo ci lascia alla loro mercè”⁴⁸. Essere molto sicuri dei propri sentimenti facilita la gestione dei percorsi di vita e di lavoro. Chi possiede una percezione più sicura e ferma di ciò che prova, riesce a muoversi meglio nelle scelte e nelle decisioni personali;

2. controllo delle emozioni. Imparare a controllare le proprie emozioni vuol dire trovare la giusta regolazione per fronteggiare le diverse situazioni. La capacità di controllare le emozioni e i sentimenti, in modo che essi risultino adeguati, è strettamente legata alla consapevolezza di sé. Il controllo emotivo comprende la capacità di calmarsi, di minimizzare l’ansia, di ridurre la tristezza o di non cadere negli eccessi d’ira, per poter risolvere in tempi minori le problematiche legate alla gestione errata di emozioni incontrollate;

3. motivazione di se stessi. Raggiungere obiettivi fa parte della vita di ciascuno, ma le modalità di approccio sono del tutto personali e a volte inefficaci. “La capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo è una dote essenziale per concentrare l’attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé, come pure ai fini della creatività.”⁴⁹ Per essere più produttivo ed efficiente è importante saper entrare nel ‘flusso’, che è lo stato in cui le emozioni sono contenute, incanalate, ma non solo. Esse sono infatti positive, energizzate ed energizzanti, in piena sintonia con il lavoro che si sta svolgendo e nel quale la persona è completamente assorbita, in profonda concentrazione tanto da tagliare fuori tutto il resto. Anche il lavoro apparentemente più pesante

⁴⁸ Ibidem, p. 64.

⁴⁹ Ibidem, p. 65.

regala invece una piacevole sensazione, una carica di energia che ci motiva magari solo per il fatto di aver superato un nostro limite⁵⁰;

4. riconoscimento delle emozioni altrui. Sulla consapevolezza delle proprie emozioni è basata anche una ulteriore capacità: quella empatica. L'empatia rappresenta la percezione dei sentimenti e degli stati d'animo degli altri, la loro presa in considerazione, il loro riconoscimento sulla base dei più sensibili segnali sociali. Caratteristica fondamentale per la gestione delle relazioni, l'empatia ci permette di adottare la prospettiva degli altri, fornendoci quel valore aggiunto dato da una visione degli eventi, delle situazioni, delle sensazioni e dei desideri a trecentosessanta gradi. In pratica la persona empatica si sintonizza sull'altro, ne percepisce immediatamente i segnali e riesce ad entrarvi in contatto con una sensibilità spiccata. L'empatia è lo strumento per favorire l'altruismo ed abbattere la sordità emozionale, il cui costo sociale è molto alto e sfocia nei crimini più orrendi causati dall'insensibilità al dolore di coloro che li commettono. Negli individui violenti, negli stupratori, nei molestatori "la cancellazione dell'empatia verso le proprie vittime fa quasi sempre parte di un ciclo emozionale che precipita i loro atti crudeli"⁵¹;

5. gestione delle relazioni. E' l'ambito delle competenze sociali e delle capacità specifiche a loro connesse, che permettono a chi ne è in possesso di gestire al meglio i rapporti interpersonali e di tarare i propri interventi con gli altri in modo adeguato, disinvolto ed efficace. "L'arte delle relazioni consiste in larga misura nella capacità di dominare le emozioni altrui. [...] Coloro che eccellono in queste abilità [...] sono veri campioni delle arti sociali."⁵² Le capacità cui si fa riferimento rientrano nell'intelligenza interpersonale e "prese

⁵⁰ Ibidem, p. 118-121.

⁵¹ Ibidem, p. 135.

⁵² Ibidem, p. 65.

nel loro insieme, tutte queste abilità costituiscono l'essenza stessa della brillantezza nei rapporti interpersonali, gli ingredienti necessari per il fascino, il successo sociale – perfino il carisma”⁵³. Chi è dotato di intelligenza sociale riesce ad entrare in relazione in modo naturale, attento, positivo; è capace di interpretare le proprie ed altrui emozioni, reazioni e sentimenti; riesce a coordinare e guidare le persone, a mantenere l'equilibrio e a ricomporre contrasti o situazioni di imbarazzo e tensione, assumendo un ruolo spontaneo di leader naturale. Ed in effetti nell'intelligenza interpersonale rientrano la *capacità di organizzare i gruppi* (abilità sostanziale del leader), la *capacità di negoziare soluzioni* (tipica del mediatore, che è capace di prevenire, affrontare e risolvere i conflitti), la *capacità di stabilire legami personali* (che fa dell'empatia il suo tratto distintivo) e la *capacità di analisi della situazione sociale* (che fa perno su un'attenta osservazione e facilita la comprensione dei sentimenti, delle motivazioni e delle preoccupazioni di coloro che ci circondano).⁵⁴

E dopo aver individuato le aree di sviluppo dell'intelligenza emozionale, ci chiediamo ancora: quali sono le emozioni? Le sentiamo, ma come dobbiamo nominarle? E' possibile “etichettare” le nostre sensazioni?

Senza presunzione di esaustività riproponiamo qui le principali famiglie emozionali fondamentali individuate da Goleman, eleggendole a base di lavoro per un primo tentativo di formalizzazione di quella che diventerà la nostra lista-guida:

- “**collera**: furia, sdegno, risentimento, ira, esasperazione, indignazione, irritazione, acrimonia, animosità fastidio, irritabilità, ostilità, [...] odio e violenza patologici;

⁵³ Ibidem, p. 148.

⁵⁴ Ivi, p. 148.

- **tristezza:** pena, dolore, mancanza d'allegria, cupezza, malinconia, autocommiserazione, solitudine, abbattimento, disperazione [...], grave depressione;
- ✓ **paura:** ansia, timore, nervosismo, preoccupazione, apprensione, cautela, esitazione, tensione, spavento, terrore, [...] fobia e panico;
- ✓ **gioia:** felicità, godimento, sollievo, contentezza, beatitudine, diletto, divertimento, fierezza, piacere sensuale, esaltazione, estasi, gratificazione, soddisfazione, euforia, capriccio, [...] entusiasmo maniacale;
- ✓ **amore:** accettazione, benevolenza, fiducia, gentilezza, affinità, devozione, adorazione, infatuazione, agape;
- ✓ **sorpresa:** shock, stupore, meraviglia, trasecolamento;
- ✓ **disgusto:** disprezzo, sdegno, aborrimento, avversione, ripugnanza;
- ✓ **vergogna:** senso di colpa, imbarazzo, rammarico, rimorso, umiliazione, rimpianto, mortificazione, contrizione.”⁵⁵

Un'altra interessante classificazione ci viene da Jon Elster, Professore di Scienze Sociali all'Università di Harvard.

Elster, interrogandosi ancora sull'attribuzione o meno alle emozioni di una valenza universale o, invece, sulla loro rappresentatività in base alla collocazione in un contesto culturale piuttosto che in un altro, abbraccia una classificazione che di seguito riportiamo:

- ✓ emozioni sociali: “rabbia, odio, senso di colpa e di vergogna, orgoglio, superbia, ammirazione, attrazione; [...]
- ✓ emozioni ‘contro fattuali’, ossia generate da pensieri concernenti eventi che sarebbero potuti accadere ma non sono accaduti: rammarico, felicità, delusione; [...]

⁵⁵ Ibidem, pp. 333-334.

- ✓ emozioni generate da pensieri circa eventi che potrebbero accadere: paura e speranza; [...]
- ✓ emozioni generate dalle buone o dalle cattive cose che sono capitate: gioia e dolore; [...]
- ✓ emozioni scatenate da pensieri di possesso che hanno l'altro come oggetto: invidia, malizia, indignazione, gelosia;
- ✓ emozioni a sé stanti: disprezzo, disgusto e amore. [...]

Tra le emozioni che sono al confine tra una categoria e l'altra, o la cui natura è comunque controversa, si possono elencare la sorpresa, la noia, l'interesse, il desiderio sessuale, il piacere in senso lato, la preoccupazione, e la frustrazione. Ciascuna di queste emozioni si declina in tutta una serie di innumerevoli variazioni e sfumature diverse a seconda della natura esatta delle convinzioni che ne sono all'origine. [...] La concettualizzazione degli stati d'animo in emozioni è un passaggio necessario perché le stesse possano generare meta-emozioni, come accade quando proviamo vergogna o invidia o senso di colpa riguardo alla nostra rabbia.”⁵⁶

Una miriade di emozioni, quindi, da declinare ancora nelle loro più variegata sfumature, che vanno poi a delineare e a dare senso al nostro mondo emotivo, e da suddividere in emozioni intime, personali, e in emozioni sociali, quelle, cioè, che definiscono la nostra vita pubblica e di relazione.

Emozioni, comunque: plurali, poliedriche, sfumate, integrate, mescolate, contaminate, positive o negative, piacevoli o spiacevoli... moti dell'animo che predispongono, marcano e regolano la nostra esistenza. E' questo che ci serve sapere per gli scopi della nostra ricerca.

⁵⁶ J. Elster, op. cit., p. 17.

1.7 Emozioni, una nota terminologica: emotivo o emozionale?

Abbiamo finora fatto più volte riferimento all'importanza della comunicazione efficace, della comprensione reciproca, della fluidità e precisione nella trasmissione dei messaggi, dell'attribuzione trasparente e condivisa dei significati per il raggiungimento di una imprescindibile trasparenza nella veicolazione delle informazioni e dei concetti.

Tutto questo ci ha anche suggerito una riflessione sui termini che stiamo utilizzando, sui quali tenteremo a più riprese di fare chiarezza.

“Il linguaggio è lo strumento veicolare per eccellenza che garantisce l'intesa fra persone. Il linguaggio è il meccanismo che permette l'integrazione fra individui che coprono ruoli e responsabilità diverse. [...] Il dialogo permette tutto. [...] La Torre di Babele è il più convincente esempio di come si possono affrontare le sfide più impegnative grazie al linguaggio e come le si possono perdere senza un linguaggio comune.”⁵⁷

Per evitare *incidenti semantici*, è allora importante accordarsi sui significati, o perlomeno chiarire in ogni situazione cosa intendiamo con il termine con cui stiamo lavorando. Più che in qualunque altro campo, nell'ambito delle emozioni le espressioni verbali utilizzate sono solo un'indicazione spesso orientativa e comunque imperfetta di ciò che prova la persona che ne parla. Riteniamo quindi fondamentale fermarci, ogniqualvolta se ne presenti la necessità, per puntualizzare eventuali aree semantiche dubbie, ambigue o comunque degne di nota.

Pur pensando di aver chiarito fin qui l'ambito semantico con cui stiamo lavorando, ci sembra doveroso affrontare, con una breve riflessione, la questione dei termini *emotivo* ed *emozionale*, spesso utilizzati in modo equivalente, ma che equivalenti non sono.

⁵⁷ Varvelli R., Lombardi M.L., *La Torre di Babele “parla” alle imprese*, in “L'impresa”, Rivista Italiana di Management, n. 4/2008, p. 42.

Lo spunto ci viene dal termine inglese ‘*emotional*’, che molta letteratura anglosassone sul tema emozioni ci ha consegnato. Il bisogno di puntualizzazione nasce dal fatto che il termine genera, in italiano, una duplice traduzione, *emotivo* ed *emozionale*, appunto, con significati diversificati.

Emozionale è un aggettivo che si utilizza di norma in ambito specialistico e scientifico (p. es. sistemi emozionali, circuiti emozionali, centri emozionali, ed anche formazione emozionale); *emotivo* è invece entrato nell’uso corrente del linguaggio e si rivolge ad un pubblico più ampio, con il vantaggio della chiarezza e dell’univocità di significato (intelligenza emotiva, cervello emotivo, reazione emotiva, risposta emotiva, ecc.). La lingua italiana si presta, però, a numerose sfumature ed è qui che dobbiamo porre la massima attenzione. Il termine *emotivo* viene anche utilizzato in italiano nella sua accezione negativa di ‘*ipersensibile, incontrollato emotivamente, impressionabile, irrazionale, impulsivo*’, con tutte le conseguenze che possiamo immaginare.

Intendiamo puntualizzare che in questo lavoro opereremo un uso dei termini esclusivamente neutro, definendo l’ambito semantico e il fine interpretativo che di volta in volta abbiamo inteso assegnare ai termini eventualmente dubbi.

Questo vuol dire che se parleremo del “formatore emotivo”, non intenderemo quindi un formatore ‘*ipersensibile, incontrollato emotivamente, impressionabile, irrazionale, impulsivo*’, che si lascia sopraffare dalle emozioni e non riesce a gestirle ed incanalarle, ma di un formatore che utilizza le emozioni come strumento per aumentare l’efficacia dei suoi interventi e per potenziare il coinvolgimento e la motivazione della propria platea.

1.8 Le emozioni nelle principali lingue europee

A completamento del nostro ragionamento sull’importanza dei termini e sull’accordo sugli stessi, ci piace qui riportare i risultati di uno studio condotto da Klaus Scherer,

direttore del Polo di Ricerca Nazionale (PRN) “Scienze affettive” presso l’Università di Ginevra, e dal suo Gruppo di Ricerca Nazionale sulle Emozioni, operativo in Svizzera. Psicologo di formazione, fermamente convinto della necessità di creare sinergie per promuovere un approccio multidisciplinare e trattare le emozioni nel modo dovuto e da tutti i punti di vista possibili, ha unito le forze di neurologi, filosofi, economisti, esperti di scienze giuridiche, storici, antropologi, specialisti in letteratura e psicologi per creare nel suo centro di ricerca un polo di eccellenza per lo studio delle emozioni, partendo dalla consapevolezza che esse influenzano le decisioni di persone e gruppi. Non riportiamo, per ovvi motivi di economia del lavoro, la tabella contenente una lista di termini relativi ad emozioni e stati affettivi in cinque lingue⁵⁸, alla quale però rimandiamo il lettore interessato. La lista è frutto di un lavoro di ricerca internazionale di Scherer e del suo gruppo di ricerca, che ha evidenziato quanto i problemi della ricerca interculturale siano legati all’esatta traduzione dei termini da utilizzare. La lista di termini viene proposta non come punto di arrivo, bensì come punto di partenza per l’elaborazione futura di eventuali dizionari plurilingue relativi alle emozioni e agli stati emozionali, tenendo sempre e comunque in considerazione il fatto che una traduzione perfetta non è mai possibile e che, nelle diverse lingue, diverse sono anche le connotazioni che i termini possono assumere, impedendo una specularità dei significati. “E in verità la discussione sulle similitudini e le differenze di significato dei termini nelle varie lingue può richiamare in questione l’idea dell’esiguo numero di emozioni universali di base, perlomeno rispetto alla concettualizzazione dell’emozione nel linguaggio”⁵⁹.

⁵⁸ *Appendix F. Labels describing affective states in five major languages.* In K. R. Scherer (Ed.) (1988). *Facets of emotion: Recent research* (pp. 241-243). Hillsdale, NJ: Erlbaum. [Version revised by the members of the Geneva Emotion Research Group]. Copy retrieved [Date] from <http://www.unige.ch/fapse/emotion/resmaterial/resmaterial.html>

⁵⁹ *Ibidem*, (trad. nostra), “Indeed, the discussion about the similarities and differences in meaning of these terms across languages may call into question the very idea of a small number of universal basic emotions, at least with respect to the conceptualization of emotion in language”.

Capitolo 2 – Le emozioni e la dimensione psicologica

Un'emozione è come uno strattone: qualcuno ti solleva, ti tira per la manica. A volte è una scossa violenta, un colpo doloroso. Richiede di essere conosciuta, esige di essere compresa.

Keith Oatley

2.1 Le emozioni nella psicologia: come, dove e soprattutto... da quando?

Ragione o emozione? Mente o cuore? Razionalità o passione? Dicotomie che vanno risolvendosi, ma non senza ostacoli e posizioni discordanti, come abbiamo avuto modo di vedere.

Pur senza addentrarci nel dibattito sul tema “emozioni” in ambito psicologico, troppo ampio e variegato per poterne fornire una trattazione esaustiva, vogliamo però qui aprire comunque una parentesi importante per riconoscere alla psicologia il grande merito di essere stato, per più di un secolo, l'unico campo di indagine ad essersi posto il problema della riflessione sulle emozioni, sul loro ruolo e sulle loro funzioni. Non che di emozioni non si parli da secoli...

Di emozioni trattava Aristotele¹, Seneca ce ne ha regalato una visione strettamente legata ad uno stato d'animo stoico, alla ricerca di condizioni umane migliori e migliorative per il controllo di se stessi, che hanno alla base il raggiungimento della calma, dell'imperturbabilità, della capacità di prevedere.² E volendo, si può anche

¹ Nelle lezioni raccolte nell'*Etica Nicomachea* Aristotele tratta diffusamente delle emozioni, ovvero dei moti dell'animo che quotidianamente ci spingono ad agire per rispondere ai bisogni primari dell'esistenza e alla protezione della famiglia e dello stato. Espressioni del valore dell'anima, sono considerate in posizione subordinata rispetto alle virtù dianoetiche (scienza, arte, saggezza, sapienza e intelligenza), che costituiscono l'anima razionale. Aristotele ammette la necessità di emozioni, ma le considera positive fintantoché restano sotto il governo dell'anima razionale.

² Nel *De brevitate vitae* le idee di Seneca sulle emozioni vengono ampiamente sostenute e tradotte in aforismi suggestivi. Seneca considera saggio colui che riesce a porsi al di sopra delle passioni, senza

fare riferimento al “trattamento” che per lunghi secoli gli antichi hanno riservato alle emozioni. Per moltissimo tempo gli Stati hanno operato una sorta di controllo politico e culturale delle emozioni, considerate in negativo, consentendo lo sfogo delle pulsioni emotive del popolo solo all’interno di luoghi in qualche modo “controllati” dal sistema. Basti pensare alle feste dionisiache in Grecia, agli spettacoli cruenti dell’antica Roma, alle lotte dei gladiatori, occasioni appositamente utilizzate a scopo liberatorio quasi ad incanalare l’aggressività del popolo per sollevarlo dalle sensazioni negative, dalle paure, dalla rabbia e dall’odio e per purificarne gli animi. E nulla cambia per quasi tutto il Secondo Millennio: la storia, la letteratura, la filosofia, ci hanno regalato opere importanti dedicate alle emozioni; il pensiero filosofico di Spinoza e di Cartesio ne testimonia il dibattito; l’arte dell’età romantica ce ne regala un nutrito ritratto, persino la politica se ne interessa... Ciò che resta in consegna, però, è una concezione di ragione ed emozione come due poli contrapposti, in contrasto e di diverso valore: segno di perfezione la prima, esternazione di irrazionalità, e quindi di confusione, di disordine e di caos, la seconda. Il tratto distintivo che accomuna la visione delle emozioni, e questo fino al secolo scorso, è quindi la negatività della loro influenza sull’uomo e sul suo operato, negatività che si rintraccia nella caratteristica accecante delle pulsioni e delle manifestazioni emotive, intralcio alla razionalità, al ragionamento, alla lucida analisi delle situazioni, e appendice fastidiosa delle esternazioni umane, disturbate dalla legge del cuore. Ma può bastare un uomo per invertire una tendenza...

farsi travolgere dai “negotia”, dagli affanni, dagli impegni, dimenticando che è invece soltanto l’“otium” a consentire il raggiungimento della calma interiore, dell’imperturbabilità dell’animo.

2.2 Le emozioni nella psicologia: i primi punti di vista

Tanti secoli di pensiero e di riflessioni, ma è solo con Charles Darwin, con i suoi studi e con le sue pubblicazioni, alla fine dell'Ottocento, che si iniziarono a considerare l'importanza e il ruolo delle emozioni nella vita dell'uomo.

“L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali”, opera pubblicata da Darwin nel 1872, segna temporalmente il punto di partenza di tutto il dibattito psicologico sulle emozioni. Erano gli anni in cui “emozione” iniziava a diffondersi come termine di tipo scientifico e letterario, legato a parole come “espressione, nervi, visceri e cervello”³, superando, semanticamente, il periodo in cui si parlava quasi esclusivamente di “passioni, sentimenti, sensazioni, affetti”⁴.

Ed è proprio Darwin che risolve in qualche modo il tema razionalità o irrazionalità delle emozioni.

All'interno della sua teoria sull'evoluzione, Darwin introduce un “radicale mutamento di prospettiva sul tema, [...]”. Le emozioni sono funzionali alla sopravvivenza dell'individuo e/o della specie e quindi sono adattive. Si pensi a un animale che non avesse la paura nel proprio repertorio emotivo: si muoverebbe senza alcuna prudenza, sarebbe incapace di fuggire e metterebbe continuamente a rischio la sua vita, e ciò vale altrettanto per gli esseri umani, come accade nella rara forma patologica di insensibilità al dolore fisico”⁵. Le emozioni, quindi, come l'intelligenza, si sviluppano ed evolvono partendo da un potenziale innato proprio dell'uomo e si adattano all'ambiente in cui l'uomo si trova a vivere la sua esistenza.

Senza una stimolazione adeguata, le emozioni non trovano la loro sana espressione.

“Come umani ci piace pensare che prendiamo decisioni e agiamo conformemente

³ K. Oatley, *Breve storia delle emozioni*, traduzione di Cristina Spinoglio, Il Mulino, Bologna 2007, p. 171.

⁴ Ivi, p. 171.

⁵ M.W. Battacchi, *Lo sviluppo emotivo*, Editori Laterza, Bari, 2004, p. 26.

alle convinzioni, alle conoscenze e alla logica che possediamo”⁶, ma alla luce di quanto esposto, quanto è vero tutto questo?

Ben poco, se in aggiunta prendiamo ad oggetto il famoso esperimento di Darwin nel Giardino Zoologico di Londra.

Possiamo provare noi stessi ad avvicinarci ad una spessa lastra di vetro dietro la quale si trova una delle più pericolose vipere al mondo, con il fermo intento e la determinazione di non muoverci per nessuno motivo, neppure in caso di attacco da parte del rettile. La lastra è spessa, l’animale non potrebbe colpirci in nessun modo, c’è uno sbarramento sicuro tra noi e l’eventualità di sentirci affondare denti affilati e carichi di veleno nelle nostre carni...

Eppure la nostra reazione ricalcherebbe esattamente quella che Darwin ebbe più di un secolo fa: attaccato dalla vipera, fece un rapidissimo ed ampio balzo all’indietro, come per difendersi da un pericolo reale.

Volontà e ragione, benché ferme e programmate, non servirono a nulla e non riuscirono a sopraffare l’immaginazione, l’idea, la rappresentazione mentale di un pericolo mai vissuto prima.

La reazione fulminea allo scatto del serpente causata dall’avvicinamento improvviso, dall’invasione di un’area fisica protetta, doveva essere parte di un dispositivo cerebrale acquisito dai nostri antenati e da loro ereditato, una sorta di programma delle espressioni emotive che agisce in automatico, anche senza ragione apparente e giustificata.

La reazione che conduce alla fuga di fronte al serpente deve essere quindi una codificazione di informazioni genetiche che vengono poi trasmesse al sistema nervoso.

Trasmessa dai nostri progenitori, tale reazione esiste come risposta automatica in ciascuno di noi.⁷

⁶ K. Oatley, op.cit., p. 41.

⁷ Ibidem, pp. 41-43.

L'emozione, quindi, ha una sua funzionalità che riguarda la sopravvivenza del singolo e del gruppo e l'irrazionalità non è più sua caratteristica fondante. Semmai l'irrazionalità può risiedere "nella valutazione cognitiva della situazione"⁸, che può condurre una persona a vedere una minaccia dove in effetti non è, a percepire del negativo in una situazione che è invece oggettivamente priva di elementi ansiogeni.

Alla stessa conclusione, sebbene da percorsi diversi, giunse anche colui che viene considerato uno dei più geniali psicologi statunitensi, Sir William James, che qualche anno dopo metteva a punto la cosiddetta teoria periferica delle emozioni⁹, scalzando l'idea diffusa, dettata dal senso comune, secondo la quale *prima* esiste la rappresentazione da cui nasce l'emozione puramente intellettuale, e in base ad essa scattano *poi* le manifestazioni fisiche.

Nella visione di James l'emozione per così dire intellettuale, intesa come suo riconoscimento a livello cognitivo, esiste come presa di coscienza di un fenomeno fisico percepito ed è quindi posteriore al fenomeno stesso. Per capirci, *scappiamo perché abbiamo paura*, e non il contrario.

2.3 Breve excursus sulle teorie delle emozioni: prima il corpo... poi la mente?

Per circa trent'anni la teoria periferica delle emozioni ha tenuto testa alle perplessità e alle obiezioni mosse dagli studiosi del tempo. Il modello venne poi modificato, nel 1927, da Walter Cannon, che contrappose alla teoria di James-Lange la cosiddetta teoria centrale delle emozioni, denominata di "Cannon-Bard". Ritenendo che fosse necessario revisionare la teoria di James-Lange alla luce delle nuove conoscenze

⁸ M.W. Battacchi, op. cit., p. 28.

⁹ W. James, *The Principles of Psychology*, (1890), 2 voll., Dover Publications, 1950. La teoria viene denominata "Teoria periferica delle emozioni di James-Lange", in quanto alle stesse conclusioni, sebbene autonomamente, giunsero tra il 1884 e il 1885 sia William James che Carl Gustav Lange. Lange rivolge particolare attenzione agli aspetti fisiologici della dinamica emozionale, operando una descrizione accurata e approfondita l'anatomia dell'emozione.

fisiologiche, Cannon definì la sua teoria partendo dal presupposto che l'organismo compie una serie di attività con l'obiettivo primario del mantenimento dell'omeostasi, cioè di quello stato interno psicofisiologico di equilibrio che può essere raggiunto quando le energie in entrata e quelle in uscita risultano in pareggio. L'idea di fondo è che l'attivazione di tutte le emozioni avvenga in maniera potente attraverso una sorta di “*reazione d'emergenza* suscitata da fame, dolore, paura, rabbia e in genere dalle condizioni di attacco e fuga”¹⁰.

Ancora qualche decennio e si approda alla teoria cognitivo-attivazionale di Stanley Schachter e Jerome Singer, sociopsicologi della Columbia University, denominata anche teoria dell'etichettamento (1962). Secondo Schachter “l'emozione richiede sia la percezione di uno stato di *arousal*¹¹ di tipo autonomo e di tonalità affettiva neutra; sia l'interpretazione della situazione e il conseguente etichettamento dello stato di arousal come emozione”¹². L'emozione diviene quindi il risultato di un'operazione cognitiva.

In effetti risulta chiaro come il dibattito sulle emozioni si arricchisca di contorni sempre più ampi e variegati. Poste le basi del problema, peraltro ancora aperto, sul *prima* e il *dopo* (prima il corpo e poi la mente o viceversa?) si susseguiranno una serie di studiosi importanti ad apportare il proprio contributo e il personale punto di vista sull'argomento: da Richard Lazarus, che presentò la sua teoria sulla causalità circolare delle emozioni e studiò la tipologia di valutazione che le persone operano nei confronti degli eventi stressanti, a N.H. Frijda, che considerava l'esperienza emozionale come output di un intero processo e interpretava la differenziazione fra emozioni come derivato di valutazioni cognitive specifiche; da Leventhal e Scherer, che tentano di integrare le teorie cognitive con quelle periferiche proponendo una teoria costruttivista delle emozioni, intese come risposte comportamentali complesse

¹⁰ V. D'Urso, R. Trentin, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006, p. 42.

¹¹ Per *arousal* si intende l'attivazione fisiologica dell'emozione.

¹² *Ibidem*, p. 43.

dipendenti dall'attività di un sistema di processamento, organizzato su tre livelli gerarchici, che fa riferimento a più componenti, a Cacioppo, Berntson e Klein, con la loro teoria delle illusioni viscerali del 1992, che torna in qualche modo alla concezione di James e Lange, introducendo operazioni cognitive che interpretano concettualmente le afferenze viscerali.

Gli obiettivi della nostra ricerca non ci permettono una trattazione esaustiva e approfondita di tutte le teorie e delle relative definizioni operative che fanno da corollario all'area della psicologia che si occupa delle emozioni. Ciò che abbiamo tentato di delineare è un quadro generale che fornisca l'idea dell'ampiezza degli studi, della ricerca, dei punti di vista a disposizione del lettore interessato. Dalle teorie psicofisiologiche, alle teorie cognitive, a quelle fenomenologiche, il percorso è costellato di voci importanti e opinioni in continua evoluzione, che è essenziale ascoltare per riuscire a definire i contorni di quel grande dibattito che piuttosto tardi si è iniziato ad occupare dell'influenza delle emozioni sul comportamento umano, emozioni che solo negli ultimi anni stanno diventando meno "marginali rispetto alla corrente principale della psicologia"¹³.

2.4 Esplorando gli approcci psicologici: alcune definizioni e qualche tendenza

Le emozioni, come si è già accennato, sono composte da una varietà di elementi che concorrono alla loro caratterizzazione.

Per dire di quale emozione stiamo parlando, è necessario tenere in considerazione il comportamento attivato, le sensazioni che percepiamo a livello corporeo, le espressioni facciali, i sentimenti provati, la valutazione che siamo a livello cognitivo

¹³ K. Oatley, *Psicologia ed emozioni*, traduzione di Rosanna Carrera, Susanna Falchero, Mariagrazia Monaci, Il Mulino, Bologna 1997, p. 649.

allo stimolo che ha provocato l'emozione, il tipo di marcatura e di categorizzazione che assegniamo all'emozione e così via.

L'emozione è quindi un'entità complessa, così come lo sono le classi di emozioni, e per essere definita ha bisogno di fare riferimento a ciascuna delle dimensioni cui si è appena accennato. E la psicologia delle emozioni non si è risparmiata su tale operazione, malgrado spesso proponga definizioni che privilegiano un elemento a scapito degli altri.¹⁴

“Un'emozione è un sistema reattivo ereditario che produce cambiamenti profondi nei meccanismi corporei intesi nel loro insieme, ma particolarmente nei sistemi viscerali e ghiandolari (John Watson, 1930).

La qualità peculiare di un'emozione si aggiunge alla semplice sensazione quando vengono attivati i processi talamici (Walter B. Cannon, 1929).

Un'emozione non è affatto, per il suo carattere primario, una risposta, bensì un tipo di forza paragonabile per molti aspetti ad una pulsione (*drive*) (Burrhus F. Skinner, 1938); definiamo un'emozione come un particolare stato di forza o debolezza presente in una o più risposte indotte da ciascuna classe di operazioni. Le emozioni sono eccellenti esempi di cause fittizie a cui noi attribuiamo comunemente il comportamento. I nomi delle così dette emozioni servono a classificare il comportamento in relazione alle varie circostanze che influenzano la sua probabilità (di verificarsi) (B.F. Skinner, 1953).

Gli stati emotivi guidano il nostro comportamento secondo due principi vitali fondamentali, quello dell'auto-conservazione e quello della salvaguardia della specie (Paul MacLean, 1963).

L'emozione è il segnale preparatorio che predispone l'organismo a un comportamento di emergenza. Lo scopo di tale comportamento è di riportare l'organismo ad una condizione di sicurezza (Sandor Rado, 1969).”¹⁵

¹⁴ V. D'Urso, R. Trentin, op. cit., pp. 6-8.

¹⁵ Ibidem, p. 7.

Diverse definizioni, ma solo parziali, però.

In effetti la ricerca attuale sulle emozioni “si muove ancora lungo percorsi distinti che corrispondono in gran parte alle singole componenti delle emozioni (espressioni corporee, reazioni psicofisiologiche e neurofisiologiche, componenti cognitive, ecc.), ma l’obiettivo è quello di arrivare a fare convergere questi diversi piani di analisi in un unico schema integrato che definisca le caratteristiche proprie di ciascuna emozione e, al tempo stesso, le distingua chiaramente da fenomeni psichici affini o complementari come le motivazioni e i processi cognitivi”¹⁶.

Le definizioni, come abbiamo visto, ci supportano solo parzialmente nel nostro percorso di analisi delle emozioni, ma sono comunque buone testimoni dell’andamento generale degli approcci di studio e di lettura delle emozioni propri della psicologia in materia. Per comprendere le emozioni in maniera completa è necessario inquadrarle secondo un sistema che consta di tre dimensioni fondamentali, sistema che include risposte psicologiche, comportamentali-espressive e cognitive-esperienziali. Diverse posizioni di studiosi contemporanei insistono inoltre sull’importanza della valutazione cognitiva di una situazione, che determinerà l’emergere del tipo di stato emozionale ad essa associato e la sua intensità soggettiva.¹⁷

A tale scopo ci piace qui riprendere una definizione di Kleinginna e Kleinginna proposta da Valentina D’Urso e Rosanna Trentin nel volume *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Seppur generica per aver posto sullo stesso piano tutte le componenti dell’emozione, risulta comunque uno dei tentativi di definizione più completi di cui la psicologia al momento disponga:

“L’emozione è un insieme complesso di interazioni fra fattori soggettivi e oggettivi, mediati dai sistemi neurali/ormonali, che può: a) suscitare esperienze affettive come senso di eccitazione, di piacere e dispiacere; b) generare processi cognitivi come effetti

¹⁶ Ibidem, p. 8.

¹⁷ O. Luminet, *Psychologie des Emotions*, De Boeck, Bruxelles 2002, p. 16.

percettivi emozionalmente rilevanti, valutazioni cognitive, processi di etichettamento; c) attivare adattamenti fisiologici diffusi di fronte a condizioni di eccitamento; e d) condurre a un comportamento che spesso, ma non sempre, è espressivo, diretto a uno scopo e adattivo.”¹⁸

Vi sono contenuti elementi che rimandano agli affetti, ai processi cognitivi, alle reazioni fisiologiche e al comportamento, operando un tentativo di coniugare aspetti diversi finora trattati separatamente dalla tradizione degli studi di psicologia, che ha visto alternarsi essenzialmente quattro approcci interpretativi delle emozioni: quello comportamentista, quello cognitivista, quello psicanalitico e quello evoluzionista. Ne delineiamo a seguire i contorni.

2.5 Approcci diversi, punti di vista diversi

A Watson, fondatore della tradizione di ricerca generatrice del comportamentismo, si deve l’avvio di uno studio delle emozioni in chiave evolutiva. I dati su cui le differenti teorie evolutive si basano provengono dall’osservazione del comportamento, con particolare attenzione alle espressioni facciali.¹⁹

Per i comportamentisti le esperienze legate alle emozioni si basano strettamente sul rapporto stimolo-risposta. E’ importante la manifestazione visibile dell’emozione, quindi il comportamento emotivo che si genera sulla base dell’azione che gli stimoli sensoriali hanno sul sistema nervoso per mezzo degli organi di senso”²⁰. Le emozioni sono quindi sequenze comportamentali apprese e risposta ad uno stimolo esterno. E’ la reazione stessa a tale stimolo che diventa esperienza emozionale.

¹⁸ Ivi, p. 8.

¹⁹ W. Battacchi, op. cit. p. 40.

²⁰ "Emozione," Microsoft® Encarta® Enciclopedia Online 2008

Il processo è stimolo-reazione-emozione, a voler intendere che quando scappiamo per paura, abbiamo paura perché corriamo. E' proprio l'atto di correre come risposta ad uno stimolo esterno che ci fa provare paura.

Rispetto all'approccio comportamentistico, che fra l'altro considera riduttivo, il cognitivismo si oppone ponendo al centro della riflessione sulle emozioni una forte componente cognitiva.

Per i cognitivisti le risposte emozionali sono la conseguenza del modo in cui il soggetto ha percepito un dato stimolo esterno. Questo significa che se la persona non ha etichettato un oggetto come causa di paura e non lo riconosce, quindi, come tale, l'emozione non verrà provata e non emergerà affatto.

Siamo di fronte ad un recupero forte della soggettività e all'annullamento di una visione meccanicistica che non aveva per niente considerato l'uomo come entità che comprende, apprende, classifica e valuta. In realtà la maggior parte degli studiosi ammette che i processi cognitivi possono interagire (con le reazioni psicofisiologiche, con il feedback facciale, ecc.) e anzi, che questi sono indispensabili affinché si verifichino le emozioni complesse²¹. Ogni fenomeno assume valenza emozionale se lo si identifica e lo si comprende come tale: conosco, quindi giudico, etichetto, classifico, e in base a questo vivo uno stimolo come fenomeno in grado di suscitare un'emozione.

Nell'approccio psicanalitico emerge un'indipendenza delle emozioni dallo stimolo ambientale. Le emozioni esistono a prescindere e rappresentano l'esternazione di pulsioni interiori.

Il processo di generazione delle emozioni nasce nel mondo interiore: esso filtra e interpreta il mondo esterno, genera pulsioni, le pulsioni fuoriescono all'esterno e tale fuoriuscita provoca le emozioni. Non è quindi il fenomeno che genera emozioni, ma il nostro mondo interiore, che si struttura attraverso i vissuti e le esperienze personali di ciascuno.

²¹ V. D'Urso, R. Trentin, op. cit., p. 80.

E' per questo che una persona può provare paura per un oggetto, un evento o una situazione che potrebbero essere invece assolutamente privi di significato emozionale, e quindi per nulla generativi di paura, per un'altra.

La teoria evoluzionista pone invece l'accento sulla natura adattiva delle emozioni. Le emozioni, tanto quanto l'intelligenza, si sviluppano ed evolvono come adattamento all'ambiente, intendendo l'adattamento biologico come grado di adeguamento delle specie.²²

L'uomo dispone di un potenziale innato come altre specie animali e le sue risposte emozionali hanno una funzione adattiva.²³

Solo in un ambiente adatto è possibile lo sviluppo del potenziale umano, che è una combinazione di elementi emozionali e razionali. In questa ottica le emozioni sono come le capacità umane: trovano la loro sana espressione solo se messe in funzione e stimolate. "Uno degli aspetti più tipici dell'emozione è il fatto di produrre in chi la prova delle modificazioni ben visibili nel modo di esprimersi con la faccia, con la voce, con il corpo"²⁴ e a questo filone di studio ha dato avvio Darwin, a cui interessava il significato che possono avere le espressioni del viso in un'ottica evoluzionista. Molti punti da lui presi in considerazione ed integrati nella sua teoria sono ancora oggi materia di studio e di discussione per gli addetti ai lavori che operano nel campo della ricerca sulle espressioni facciali, sul loro grado di universalità, sulla loro eventuale base genetica e sull'interpretazione dei segnali espressivi, facciali e posturali. Per Darwin alcune espressioni facciali sono innate, sono modi per comunicare, rientrando fra gli aspetti espressivi delle emozioni, ed hanno un certo ruolo nell'evoluzione della specie, riflettendo "uno stato di motivazione o un'intenzione che è indicativa di una disposizione all'azione la quale

²² T. Morgante, *Ragione ed emozione. Il linguaggio del cuore nel processo cognitivo-educativo*, MEF Firenze Atheneum, Firenze 2003, pp. 35-36.

²³ V. D'Urso, R. Trentin, op. cit., p. 63.

²⁴ Ibidem, p. 61.

potrebbe essere utile o no alla sopravvivenza dell'individuo"²⁵. In generale, la ricerca che indaga le componenti fisiologiche ed espressive delle emozioni poggia di fatto su teorie che "concepiscono le emozioni fondamentali come quadri di risposte determinate da disposizioni innate, ereditarie, parzialmente condivise da altre specie animali, che sarebbero in grado di produrre l'esperienza emotiva anche senza l'intervento dei processi cognitivi"²⁶.

2.6 Il punto sulle ultime tendenze... dove siamo?

Un dato ci colpisce: "la ricerca mondiale di Towers Perrin ha rilevato nel 2006 che solo il 14% del personale è emotivamente coinvolto nel lavoro"²⁷. Questo vuol dire che le persone non lavorano con passione, non si sentono valorizzate e che le risorse che vanno perse sono innumerevoli. Sostiene di poter dare una svolta significativa a questa tendenza la psicologia positiva, che, in linea con le teorizzazioni di Clifton²⁸, "ha sviluppato i concetti di talento e di punti di forza (strength) per applicare i suoi principi. [...] Quando si parla talento nella psicologia positiva s'intende una pre-esistente capacità di pensare, sentire, comportarsi che può essere produttivamente applicata dalla persona nel perseguire i risultati attesi."²⁹

L'approccio *strength-based* della psicologia positiva, basato quindi sui punti di forza, si applica alla gestione manageriale facendo leva sullo sviluppo di una gestione delle risorse umane che mira al coinvolgimento del personale e alla valorizzazione del potenziale umano, al fine di apportare vantaggi sia per la persona, soprattutto in termini relazionali, che per l'intera organizzazione, ovviamente in termini di

²⁵ Ibidem, p. 62.

²⁶ Ibidem, p. 80.

²⁷ M. Grassi, "Qual è il tuo talento?", in *L'Impresa*, 7/2008, p. 52.

²⁸ Si segnalano: A. L. Winseman, D.O. Clifton, *Living Your Strengths: Discover Your God-Given Talents and Inspire Your Community*, Gallup Press, 2° ed., 2004; e J. O'Hanlon, D. O. Clifton, *Effective Principals: Positive Principles at Work*, Rowman & Littlefield Education, 2004.

²⁹ Ibidem, p. 51.

performance, ma anche di leadership condivisa, di sviluppo dell'intelligenza collettiva e di potenziamento dell'empowerment.

I principi della psicologia positiva sono incentrati su alcuni concetti fondamentali: i talenti sono predisposizioni personali che favoriscono prestazioni di alto livello se appositamente impiegati; i punti di forza sono talenti sviluppati che si concretizzano in prestazioni eccellenti specifiche all'ambito professionale in cui vengono applicati. L'idea di fondo è che la personalità non cambia. I cambiamenti che possono essere messi in atti sono mero sviluppo di ciò che già si è. Considerando che la crescita delle persone è maggiore nelle aree di forza e minore in quelle di debolezza, l'organizzazione dovrebbe orientare il suo operato favorendo un clima di lavoro in cui si opera in gruppo e in cui ciascun membro è stimolato a mettere spontaneamente a disposizione degli altri i propri talenti e i propri punti di forza. Va da sé che i manager dovranno essere adeguatamente formati verso la capitalizzazione dei talenti e dei punti di forza dei propri collaboratori.

“La fiducia nelle capacità di ciascuno da parte del management nei confronti di tutte le risorse è un potente veicolo di forza, di capitale psicologico”³⁰, e i lavoratori sono spronati ad evidenziare i propri talenti quando “hanno un desiderio potente e costante verso particolari attività o ambienti di lavoro (polarizzazione); quando hanno un rapido apprendimento in alcune attività in cui la persona guadagna conoscenze o abilità e anticipa passi successivi del suo apprendimento; quando hanno piena soddisfazione per il successo in determinate attività in cui hanno potuto esplicitare i propri talenti; quando svolgono attività che li coinvolgono fino al punto da non avere cognizione del tempo che passa (flow); quando hanno risultati eccellenti riconosciuti da altri in alcuni task.”³¹

Motivazione, creazione di un *mindset* aperto all'apprendimento, capitalizzazione di tutte le esperienze positive delle persone e dei gruppi, alto coinvolgimento, alta

³⁰ Ibidem, p. 52.

³¹ Ivi, 52.

qualità professionale, adeguamento, cambiamento, fedeltà aziendale e autonomia della persona sono solo alcuni degli effetti che la psicologia positiva può assicurare all'organizzazione, tutti basati su una confluenza e su una gestione delle emozioni che mirano al miglioramento continuo e al benessere personale, considerando che "l'impatto emotivo negativo è almeno 3 volte superiore a quello positivo"³² e che quindi attribuiamo un valore maggiore ad una perdita piuttosto che ad un successo di pari entità.

2.6.1 Ancora emozioni in positivo: uno sguardo alla PNL

Con un dibattito ancora aperto sul riconoscimento del suo profilo e l'inserimento nell'ambito della psicologia, la PNL, Programmazione Neuro Linguistica, si delinea come modello applicativo in grado di facilitare il cambiamento e lo sviluppo nelle persone, attraverso l'utilizzo di tecniche e strumenti riferiti alla comunicazione, alla percezione e all'esperienza soggettiva.

Fondata nei primi anni Settanta da Richard Bandler e John Grinder, la PNL poggia sul presupposto di base che non esiste una conoscenza oggettiva. L'unica conoscenza possibile è quella soggettiva, che attraverso tutti i sensi, e le emozioni ad essi collegate, permette di aggiungere visioni nuove del mondo al nostro bagaglio di rappresentazioni.

La PNL si dedica all'analisi e all'accrescimento delle migliori qualità umane ed è "presente in moltissimi ambiti della vita umana, che si tratti della medicina o della pedagogia, della terapia o dello sviluppo personale, dello sport ad alto livello o della vita di un'azienda"³³.

³² Ibidem, p. 53.

³³ A. Cayrol, prefazione a N. Bidot, B. Morat, *Ottanta giorni per capirsi. La Programmazione Neurolinguistica*, Xenia Edizioni, Milano, 1994, p. 1.

Si spiega attraverso il suo nome: ‘programmazione’ rimanda a tutto il lavoro di modellamento, organizzazione e riorganizzazione di pensieri e apprendimenti che effettuiamo attraverso l’attività del nostro cervello. ‘Neuro’ individua in modo esplicito il ruolo fondamentale del cervello che determina la nostra capacità di programmarci. ‘Linguistica’ fa riferimento al linguaggio, inteso come una sorta di riflesso di ciò che pensiamo e contemporaneamente come ciò che struttura il nostro pensiero. L’idea della realtà che ha ciascuno di noi si traduce nella formulazione di messaggi diversi a seconda di quali siano gli organi di senso prediletti da ogni singola persona. E’ l’analisi del linguaggio, quindi, che ci fornisce una serie di informazioni importanti sul modo di ciascuno di costruire la propria idea della realtà. Alcune idee di fondo della PNL si esprimono in assunti che lasciano intendere che è proprio il nostro modo di percepire il mondo che struttura la nostra idea di esso, e che sarà la nostra stessa idea del mondo a determinarne il modo in cui lo descriveremo e ne parleremo. “La nostra rappresentazione delle realtà non è la realtà... Non si può non comunicare... Comunicare bene vuol dire assicurarsi che il significato percepito è proprio quello che si voleva trasmettere... Il livello inconscio della comunicazione è il più importante... Le risorse sono nella persona... Gli esseri umani sono più complicati delle teorie che li descrivono...”³⁴: queste sono solo alcune delle idee chiave che caratterizzano la Programmazione Neurolinguistica e che ci hanno autorizzato, in qualche modo, ad esplorarne ed illustrarne il punto di vista, utile ai nostri scopi di ricerca.

³⁴ N. Bidot, B. Morat, *Ottanta giorni per capirsi. La Programmazione Neurolinguistica*, Xenia Edizioni, Milano, 1994, pp. 12-21.

2.6.2 Negare le emozioni non aiuta: l'ottica psicanalitica contemporanea

Con la pubblicazione del suo testo *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*³⁵, lo psicanalista Antonino Ferro arricchisce il dibattito attuale sulle emozioni di ulteriori elementi, di ottica ovviamente psicanalitica. “Non ci sono emozioni positive e negative, sono *tutte* musica della vita”, afferma nell'intervista pubblicata su Repubblica nel novembre 2007³⁶. La nostra epoca non incoraggia sicuramente l'espressione delle emozioni e tanto meno la cura delle relazioni, importanti e decisive per la loro vitalità. Però è necessario viverle, le emozioni, perché possono “anche essere la fonte di tanti nostri guai se non sappiamo riconoscerle, se qualcuno non ci aiuta a farlo”³⁷. Spesso manca alle persone quello che Ferro definisce “il sillabario emotivo”, quello strumento che ci permetterebbe di nominare le emozioni e di renderle oggetto di un processo di alfabetizzazione, mettendoci nella condizione di dare un nome, descrivere e quindi anche di modificare le emozioni che possono nuocere, fino a sconfinare nelle nevrosi. Sembra che “l'EVITAMENTO delle emozioni sia una delle attività principali della nostra mente”³⁸, quando invece le persone dovrebbero imparare a provare il piacere di vivere in modo pieno la propria esperienza emozionale. Non sempre è possibile in maniera autonoma. Ed è qui che interviene la psicanalisi contemporanea. Quando l'onda emotiva è troppo intensa, è necessario che ci sia un esperto a cogliere il malessere e a rendere possibile la sua trasformazione, contribuendo al risveglio, doloroso quanto rigenerante, della vita emotiva a lungo tenuta a bada e al superamento di quella sorta di “dislessia” emozionale che molto impedisce, intralciando una messa a fuoco consapevole, un'identificazione definita e anche il cambiamento.

³⁵ A. Ferro, *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

³⁶ L. Sica, “*Se si cancellano le emozioni*”, intervista ad Antonino Ferro, Repubblica, 8 novembre 2007.

³⁷ Ivi, p.19.

³⁸ A. Ferro, op. cit., p. 9.

2.6.3 Psicologia e neuroscienze: un rapporto possibile?

Prima di chiudere la nostra breve riflessione che insiste sull'area psicologica della ricerca sulle emozioni, vorremmo proporre al lettore un quadro del dibattito attuale in atto, fervido e poliedrico, sul rapporto che si sta evolvendo tra psicologia e neuroscienze.

Gli studi sul cervello umano che stanno caratterizzando la ricerca di questi ultimi anni stanno rivoluzionando, in qualche modo, la fisionomia di diverse discipline e i referenti accreditati dell'una o dell'altra sembrano avviare cambi di direzione sostanziali. Una domanda impera: le scienze della mente e le scienze del cervello sono separate? Riccardo Viale pubblica su *Il Sole 24 ore* l'articolo "*Di che stoffa è la mente?*"³⁹, nel quale attacca in qualche modo la posizione della psicologia cognitiva che trasmette "il messaggio implicito che le scienze della mente siano qualcosa di diverso e separato da quelle del cervello". Il dualismo classico mente-cervello appare superato e grazie alle nuove tecniche di *neural imaging*⁴⁰ l'apporto delle neuroscienze a molti studi sul ragionamento, la decisione, la memoria, la conoscenza, la percezione si dimostra innegabile. "Da qualche anno la psicologia cognitiva sembra avere tradito il suo credo dualistico. Soprattutto oltreoceano un numero crescente di psicologi cognitivi si è trasformato in neuroscienziati", prosegue Viale. Iniziano a diffondersi nuove discipline, come la neuro-economia, la neuro-etica, la neuro-estetica⁴¹, la neuro-musica⁴², la neuro-psicologia, la neuro-didattica - di cui tratteremo più in dettaglio - e la pubblicazione, negli ultimi due anni, di manuali

³⁹ R. Viale, "*Di che stoffa è la mente*", *Il Sole 24 Ore*, 23 agosto 2009, p. 29.

⁴⁰ Si tratta delle tecniche di neuroimmagine, basate su risonanza magnetica funzionale, Pet, ecc.

⁴¹ Sulla neuroestetica e le recenti scoperte relative si veda S. Zeki, "*Neuroestetica. Così la scienza spiega l'arte e l'amore*", *Repubblica*, 5 settembre 2009, p. 45.

⁴² Si veda C. Borselli, "*La musica in testa*", *Panorama*, 3 luglio 2008, pp. 145-148. Sembra sia possibile svelare il magico intreccio tra note, emozioni, memoria e identità proprio grazie alle nuove tecniche di visualizzazione del cervello. A quanto pare che "solo immaginare un brano attiva la corteccia uditiva con un'intensità pari a quella prodotta dall'ascolto. [...] Ecco spiegato come Beethoven riuscì a sconfiggere la sordità e continuò a comporre: udiva la musica che suonava nella sua mente."

firmati da alcuni esponenti riconosciuti della psicologia cognitiva classica⁴³, che collegano in maniera biunivoca funzioni psicologiche e attività cerebrali, dimostrano come sia “evidente che psicologia cognitiva classica e neuroscienze abbiano di fronte a sé una strada progressivamente convergente”⁴⁴.

Fa eco a Viale Michele Di Francesco. “Attenti alla neuromania”⁴⁵, ammonisce sul Sole 24 Ore. “Se la mente potesse essere spiegata da una risonanza magnetica la psicologia non avrebbe più senso. Invece è una disciplina fiorentissima”, spiega. La questione basilare inerente i rapporti fra psicologia e neuroscienze va “ben oltre il conflitto disciplinare. Si tratta infatti di stabilire dove finisce l’integrazione e comincia l’eliminazione.” Facendo riferimento al saggio *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*⁴⁶, Di Francesco si interroga sulla possibilità o meno di spiegare la mente con le sole risorse concettuali della neurobiologia: “le neuroscienze offrono un contributo fondamentale alla conoscenza dei fenomeni psicologici”, afferma, però “la gran parte degli scienziati è ben consapevole dei limiti metodologici delle proprie indagini, che, allo stato, non accreditano la dispensabilità del livello psicologico della spiegazione del comportamento”.

E di ciò si dicono convinti i neuropsicologi. Punto di contatto fra le neuroscienze e la psicologia, la cosiddetta *neuropsicologia*⁴⁷ si pone come obiettivo lo studio delle relazioni esistenti fra funzioni cerebrali, struttura psichica e sistematizzazione sociocognitiva nei suoi aspetti sia normali che patologici⁴⁸.

⁴³ Si vedano: E.E. Smith and M.S. Kosslyn, *Cognitive Psychology. Mind and Brain*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, 2007; ed inoltre: R.J. Sternberg, *Cognitive Psychology*, (4th edition) Belmont, Ca: Wadworth, 2006.

⁴⁴ Ivi.

⁴⁵ M. Di Francesco, “Attenti alla neuromania”, Il Sole 24 Ore, 20 settembre 2009, p. 33.

⁴⁶ P. Legrenzi, C. Umiltà, *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna 2009.

⁴⁷ A. Benton, *Introduction to Neuropsychology*, 1971.

⁴⁸ La definizione è stata adattata da: D.W. Loring (a cura di), *INS Dictionary of Neuropsychology*, Oxford University Press, New York 1999: “the study of existing relationships between brain functions, psychic structure and sociocognitive systematization in its normal and pathological aspects, throughout every developmental period (integral dynamic neuropsychology)”.

E neuropsicologi sono coloro che hanno confermato l'ipotesi che nell'uomo si attivano gli stessi centri cerebrali quando è in preda al rimpianto e quando vede un altro soggetto provare del rimpianto. E' italiano lo studio recentissimo che dimostra la prevalenza dell'emozione sulla razionalità delle scelte. Massimo Piattelli Palmarini descrive sul Corriere della Sera l'esperimento di una equipe di neuropsicologi che hanno intrecciato tre filoni di ricerca: il primo riguardante l'empatia corporea, legato alla scoperta dei neuroni specchio di Rizzolatti, a cui abbiamo già fatto riferimento; il secondo relativo alla psicologia del rimpianto; il terzo con focus, come illustra Matteo Motterlini, uno dei principali autori della ricerca, sull'"indugiare, nella nostra mente, spesso senza vero costrutto, in ciò che non è successo, ma poteva benissimo succedere. [...] Questo risultato mostra quanto sia speciale e complesso il particolare filo che ci lega agli altri, mediante il continuo rispecchiarsi delle loro esperienze nella nostra mente. Non siamo, forse, poi così interessati alle vincite o alle perdite di uno sconosciuto, ma ci rispecchiamo in quelle loro emozioni come fossero le nostre. Non c'è niente di più irragionevole di questo, ma le nostre emozioni ci guidano verso scelte che sono così affettivamente dolorose e anche così sottilmente umane."⁴⁹

E il dibattito resta evidentemente aperto.

2.6.4 Quando la psicologia entra in politica

Nel 2008 è stato pubblicato in Italia il libro di Drew Westen "*La mente politica. Il ruolo delle emozioni nel destino di una nazione*", uscito negli Stati Uniti l'anno precedente. Abbandonate temporaneamente le ricerche nel campo della psicologia clinica, Westen, specialista che studia le emozioni e la personalità, responsabile di

⁴⁹ M. Piattelli Palmarini, "*Il rimpianto ci rende altruisti. Il nostro cervello condivide la sorte di chi ha perso un'occasione*", Corriere della Sera, 12 settembre 2009.

un'equipe di neuroscienziati, inizia a studiare il ruolo delle emozioni nei meccanismi della decisione politica. E si rende conto che il cervello lavora in modo diverso da un freddo calcolatore che analizza parole e programmi in maniera matematica. Le elezioni si decidono al "mercato delle emozioni"⁵⁰: "[...] la scelta delle parole, delle immagini, dei suoni, della musica, dello sfondo, del tono di voce e di una miriade di altri elementi avrà probabilmente altrettanto peso per il successo elettorale di una campagna quanto il suo contenuto."⁵¹ Quando emozioni e ragione si scontrano, in politica sembra siano le emozioni ad avere la meglio. Se consulenti e dirigenti delle campagne politiche non prestano attenzione a tutti quei segnali che fanno emergere la persona, invece dei dati, quali i volti, i gesti, i toni di voce, l'atteggiamento, il modo di porsi, ai quali inevitabilmente gli elettori reagiscono e che funzionano come finestre per scoprire cosa ci sia nell'animo di chi parla, allora ci si trova di fronte ad una di quelle situazioni di sopravvalutazione degli aspetti razionali e di "sottovalutazione delle emozioni" che hanno caratterizzato il fallimento di molte campagne elettorali americane nei decenni recenti.⁵² Gli elettori non scelgono i leader sulla base di un'analisi dettagliata e razionale dei programmi, bensì emotivamente desiderosi di capire cosa provino per un certo partito, quali emozioni susciti in loro un candidato, che tipo di impressioni abbiano sulle sue qualità personali, che tipo di sentimenti provano verso le sue posizioni⁵³. "Nell'attuale politica americana predominano due visioni della mente e del cervello. Una è una visione *spassionata*, secondo la quale gli elettori scelgono i candidati esaminando le loro posizioni sulle varie questioni, valutando chi presenta le posizioni più solide sulle questioni più importanti e calcolandone l'utilità relativa. L'altra, la visione *appassionata*, indica che gli elettori sono mossi da sentimenti che i candidati e i partiti riescono a suscitare.

⁵⁰ D. Westen, *La mente politica. Il ruolo delle emozioni nel destino di una nazione*, Il Saggiatore, Milano 2008, p. 42.

⁵¹ Ibidem, p. 86.

⁵² Ibidem, pp. 42-50.

⁵³ Ibidem, p. 376.

L'idea della mente spassionata non ha alcun rapporto con il funzionamento reale della mente. E' in contrasto con tutto ciò che di fatto sappiamo dalla psicologia e dalla neuroscienza sull'evoluzione del cervello e sulla natura e la funzione delle emozioni. E' in contrasto con le ricerche nel campo della scienza politica, da cui si ricava che i migliori predittori del comportamento elettorale sono di tipo emotivo e non cognitivo.⁵⁴ I candidati che incentrano le proprie campagne puntando su fattori emozionali e che riescono a sintonizzarsi con il proprio elettorato di solito vincono le elezioni.⁵⁵

2.6.5 Una breve digressione: il metodo tibetano e il lavoro sulle emozioni attraverso il simbolismo dei colori

A conclusione di questa nostra riflessione sui diversi modi di intendere le emozioni a seconda del punto di vista da cui ci si muove, ci piace qui riportare una ulteriore visione che esula dalla concezione occidentale dei processi emozionali.

Illustriamo qui la posizione di Ngakpa Chögyam, che ha messo a punto un metodo per l'utilizzo di emozioni, sentimenti e sensazioni quali alleati delle energie per la realizzazione della natura originaria, facendo riferimento anche alla psicologia tantrica tibetana⁵⁶. Studi in Europa e in Tibet, è stato ordinato Lama Nyingmapa, è coautore della biografia autorizzata di S.S. il Dalai Lama ed è guida spirituale di un gruppo che lavora per coniugare ed applicare le pratiche tibetane alla vita lavorativa e sociale quotidiana.

⁵⁴ Ivi, p. 376.

⁵⁵ Ivi, p. 376.

⁵⁶ N. Chögyam, *Le energie elementari del tanta. Il lavoro sulle emozioni attraverso il simbolismo dei colori*, (1986) Casa Editrice Astrolabio - Ubaldini Editore, Roma 1991, p. 43.

Nel suo testo *Le energie elementari del tanta. Il lavoro sulle emozioni attraverso il simbolismo dei colori*, Chögyam presenta un argomento affascinante: “l’arte della vita: come vivere con garbo e umorismo nel tumulto della società occidentale”⁵⁷.

Partendo dalla convinzione che tutti gli essere umani sono portatori di doti straordinarie, Chögyam riflette sul modo in cui le emozioni possono diventare un “arcobaleno di energie liberate”⁵⁸. “Ogni emozione è un’opportunità illimitata”, risuona Chögyam, ma purtroppo la nostra mente ne risulta confusa e disorientata: “Soffochiamo le emozioni perché troviamo fastidiosa la confusione dell’energia emotiva. Ci sembra pericoloso aprirci al libero flusso delle emozioni; potrebbe succedere qualsiasi cosa: correre il rischio di soffrire troppo, intraprendere esperienze difficili da gestire. [...] Ci siamo fatti l’idea che per rendere la vita felice e tranquilla come vorremmo, dovremmo essere ‘ragionevoli’. [...] La repressione delle emozioni e la deificazione della volontà possono sembrare atteggiamenti corretti e opportuni. [...] Ci siamo sottoposti ad una sorta di lobotomia emotiva, con l’unico risultato di provare la dubbiosa e vaga consolazione di ‘tenere la situazione sotto controllo’”⁵⁹. E invece le emozioni, espressione di dinamismo e fluidità, vanno fatte scorrere, vanno vissute, vanno conosciute e riconosciute, in quanto riflessi di potenzialità che vengono risvegliate. L’obiettivo della persona dovrebbe allora essere quello di staccarsi dai riferimenti, di non farsi condizionare dall’intelletto, ma anzi di stimolare la cosiddetta pratica del non-riferimento. “In tibetano si chiama ‘Sci-ne’, che significa ‘rimanere calmi’. [...] La pratica Sci-ne è indispensabile per il lavoro sulle emozioni, che richiede abbastanza chiarezza da vedere che cosa sta accadendo: dobbiamo divenire *trasparenti* a noi stessi”⁶⁰, in modo da poter riconoscere il nostro spazio per poterci osservare all’opera. La persona è esclusiva proprietaria delle proprie emozioni: capire questo può cambiare la visione dell’esistenza e la vita

⁵⁷ S. Glascoe, Introduzione a: *Le energie elementari del tanta. Il lavoro sulle emozioni attraverso il simbolismo dei colori*, (1986) Casa Editrice Astrolabio - Ubaldini Editore, Roma 1991, p. 13.

⁵⁸ N. Chögyam, op. cit., p. 17.

⁵⁹ Ibidem, pp. 15-16.

⁶⁰ Ibidem, pp. 30-33.

stessa. E' una questione di accettazione della responsabilità di ciò che ciascuno sente, senza la quale non si può lavorare sulle emozioni. La *visione*, come modo di vedere il mondo in maniera spontanea e naturale, la *meditazione*, come stato naturale che deve essere solo scoperto, e l'*azione*, come dinamica della nostra relazione con il mondo e nostro modo di reagire ad esso, sono i tre aspetti principali della via mistica e del lavoro sulle emozioni.⁶¹ Per comprendere la nostra individualità, Chögyam ci invita ad analizzare 'le cinque luci colorate che illuminano l'Essere'⁶², quintessenza delle emozioni e anche dei cinque elementi: terra, acqua, fuoco/aria e spazio. Una volta spiegato, compreso e fatto proprio il caleidoscopico quadro simbolico proposto, per un approfondimento del quale si rimanda ovviamente al testo, il metodo prevede un percorso da intraprendere seguendo alcuni passi fondamentali: innanzitutto è necessario che si assimili quanto letto, per vedere riflesso in se stessi il materiale proposto senza farlo fermare a pura informazione. E' importante poi il riconoscimento in se stessi delle idee presentate: quali corrispondono all'esperienza personale? Quali si addicono di più alla persona? E' possibile comprendere le emozioni personali se presentate nel modo proposto? Ma sono il terzo e il quarto passo a farci intravedere il cambiamento:

“Il terzo passo consiste nell'accettare la sfida di *riconoscere deliberatamente* nei sentimenti negativi, nella frustrazione, nell'insoddisfazione e nella sofferenza emotiva, la *via d'accesso* a nuove esperienze dell'essere. Non appena ci rendiamo conto di provare un'emozione negativa, dobbiamo *osservarla* ed esaminarne le 'caratteristiche'. [...] Quando ci siamo resi conto che le emozioni seguono un modello dettato dall'abitudine, dobbiamo aprirci *all'opportunità intrinsecamente invitante di guardarlo*. [...]

Quarto, guardiamo in faccia l'emozione.

⁶¹ Ibidem, pp. 34-47.

⁶² Ibidem, p. 43.

Per osservare l'emozione sul nascere dobbiamo abbandonare l'analisi intellettuale non appena riconosciamo il modello emotivo. [...] Abbandonare l'analisi significa guardare direttamente negli occhi l'emozione. [...] Quando saremo in grado di *essere semplicemente con* la sensazione dell'emozione, sperimentandola appieno a livello non concettuale, noteremo un capovolgimento dinamico.”⁶³ L'obiettivo di modificare i condizionamenti interni ed esterni di tutta una vita è sicuramente un compito difficile, ma, sottolinea Chögyam chiudendo il suo lavoro, non impossibile. Si consideri che “tentare qualcosa ritenuto impossibile vuol dire andare incontro a un'impresa destinata al fallimento”⁶⁴. E allora perché no? “[...] potremmo considerarla un successo fin dall'inizio”⁶⁵...

⁶³ Ibidem, pp. 146-147.

⁶⁴ Ibidem, p. 148.

⁶⁵ Ivi, p. 148.

Capitolo 3 – Le emozioni e l’educazione: il ruolo di genitori, educatori, tutor

Cercare lo stato di flusso attraverso l’apprendimento è un modo più umano, naturale e probabilmente anche più efficace per mettere le emozioni al servizio dell’educazione.

Daniel Goleman

3.1 Le emozioni nella pratica educativa: il ruolo dei genitori e della famiglia

Sono i genitori che gettano le basi della crescita, dello sviluppo dell’autonomia, dell’identità dell’adulto che il bambino diventerà. La lotta per la conquista di una propria personalità è uno dei compiti più ardui a cui ogni essere umano sia chiamato. E’ qui che si gioca il ruolo educativo dei genitori. Le figure genitoriali sono quelle deputate a contribuire ad uno sviluppo armonico delle capacità e della personalità del bambino e devono imparare a fare in modo che al bambino vengano trasmessi amore, protezione, sicurezza, partecipazione, ascolto, empatia, comprensione, per consentirgli di prepararsi a far fronte alla vita con un atteggiamento di autenticità e di sicurezza emozionale. E l’ascolto, l’attenzione ai segnali e ai messaggi dei bambini risultano essere fondamentali per la generazione di quella che sarà l’autostima del futuro adulto. Citando Nichols¹, Bruno Rossi puntualizza quanto, “pensando alla famiglia, c’è da avvertire che ‘i semi dell’ascolto vengono gettati nell’infanzia, tramite la qualità del rapporto tra genitore e figlio. I genitori che ascoltano fanno sì che i propri figli si sentano stimati ed apprezzati. Essere ascoltati aiuta a costruire un Io forte e sicuro, fornendo al figlio sufficiente autonomia per sviluppare le proprie capacità individuali e per affrontare i rapporti umani con sicurezza e tolleranza”². Ed essere ascoltati significa sentire considerati e valorizzati i propri stati d’animo, le

¹ M.P. Nichols, *L’arte perduta di ascoltare*, tr. it., Positive Press, Verona 1997.

² B. Rossi, *L’educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Edizioni Unicopli, Milano 2004, p. 176.

emozioni, le sensazioni e i sentimenti, ai quali diventa possibile guardare come “ai linguaggi mediante i quali il soggetto interagisce qualitativamente con gli altri e con il mondo, fa ermeneutica della realtà e prende posizione, affronta eventi sociali e ne trae insegnamento, li utilizza come indicatori dei propri valori in relazione al proprio agire nel mondo”³.

L'importanza dell'espressione delle emozioni all'interno del nucleo familiare è stata sottolineata da diversi studiosi negli ultimi anni. Intanto la famiglia rappresenta un “contesto primario di crescita e sviluppo, un *luogo* fondamentale di appartenenza in cui ciascun soggetto compie il processo di progressiva differenziazione e di costruzione dell'identità personale”⁴. Ed è anche il “*luogo* primario in cui il bambino fa esperienza della propria capacità di stabilire relazioni e, di conseguenza, di provare emozioni e comprendere gli stati emozionali di chi lo circonda”⁵. Quantità e qualità dei rapporti che si intessono in ambito familiare sono alla base della maturazione emotiva della persona, che fa riferimento ai segnali di colui che si occupa della sua cura per attribuire valenza emotiva alle proprie espressioni ed esternazioni. Sono le prime modalità di interazione che permettono al bambino di sviluppare la propria competenza emotiva e di imparare a conoscere, riconoscere e comprendere le proprie e le altrui emozioni. Il bimbo piange, sorride, si arrabbia, e suscita una reazione nel genitore di volta in volta diversa in base alle situazioni. E con il tempo il bambino attribuisce significato alle proprie espressioni e ne fa esperienza come emozioni.⁶

³ B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci Editore, Roma 2006, p. 77.

⁴ C. Giuliani, *Vita quotidiana e relazioni familiari: cosa cambia nel tempo?*, in A. Marchetti (a cura di), *Incontri evolutivi*. Crescere nei contesti attraverso le relazioni, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 15.

⁵ Rosini S., *Emozionarsi in famiglia: lo sviluppo emotivo nel primo contesto*, in A. Marchetti (a cura di), *Incontri evolutivi*. Crescere nei contesti attraverso le relazioni, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 32.

⁶ Rosini S., op. cit., pp. 28-30.

3.2 Emozioni e responsabilità dei genitori

Sviluppare la competenza emotiva nei bambini non è un passaggio automatico né privo di difficoltà. Cura e sintonizzazione emotiva sono i punti cardine sui quali poggia il rapporto madre-bambino e sui quali si basa l'esperienza di crescita del piccolo. E bisogna esserne coscienti. In base ai livelli di espressione della madre, in prima battuta, e di entrambe le figure genitoriali poi, i bambini sviluppano capacità diverse di esprimere emozioni. Quando le madri sono portate ad esprimere prevalentemente emozioni negative, sembra che anche i figli risultino meno capaci di esprimere emozioni positive. I figli di madri che esprimono spesso emozioni positive, invece, dimostrano una competenza maggiore relativamente alle strategie di regolazione delle emozioni: se sono delusi non reagiscono solo in maniera negativa e sono più pronti ad imparare le regole del controllo. E' stato inoltre dimostrato che quanto più intensa è l'espressione emotiva nei genitori, tanto più si facilita ai figli l'accesso alla dimensione emozionale e alla decifrazione delle emozioni. Includere e considerare le emozioni nelle pratiche educative, reagire positivamente alle emozioni del proprio figlio e poi, nel tempo, inserirle anche nelle conversazioni per approfondirne la consapevolezza, sviluppa nei bambini una maggiore capacità di comprendere *"cosa si muove da..."*⁷, permette loro di vivere un maggior numero di esperienze emotive, di fornire la possibilità di riflettere sulle esperienze, di sviluppare capacità di ascolto e di empatia e di *"fidarsi dei segnali e delle informazioni elaborati dai suoi processi emozionali"*⁸. Lo sviluppo della competenza emozionale permette quindi non di ignorare o seppellire le emozioni, bensì di imparare ad evitare ed iniziare a controllare quelle negative, come la rabbia, l'aggressività, l'avversione, sviluppando la capacità di sentire empaticamente il

⁷ Si rimanda all'etimo di "emozione" come *"muovere da"*, descritto nel capitolo 1 di questo lavoro.

⁸ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 187.

mondo e di interagire in maniera corretta con gli altri.⁹ E visto che i genitori sono i primi responsabili dell'educazione emozionale del cucciolo d'uomo, è necessario che siano consapevoli del proprio ruolo e che almeno conoscano punti di forza e di debolezza, rischi e potenzialità della propria determinante posizione.

3.3 Emozioni e sentimenti nei luoghi dell'educazione formale

“Nei differenti contesti esistenziali così come nei luoghi dell'educazione formale non poche volte i sentimenti sono trascurati, censurati, sprecati e per questo non accreditati e utilizzati quali poteri in grado di connotare e qualificare il conoscere, il volere, il decidere, il sentire, il convivere, l'apprendere. Dimenticandoli, disattivandoli, estromettendoli, privilegiando il pensiero logico e l'intelligenza razionale e tecnica, si ignora o si sottovaluta che nella maturità affettiva può essere trovato il fondamento delle autonomie dell'essere umano e che, in fin dei conti, nell'educazione del cuore è da individuare il cuore della formazione umana.”¹⁰ Superare una visione statica dell'educazione, che fa prevalere solo gli aspetti cognitivi a scapito di quelli emozionali, permette di sposare un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba considerare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima. “L'educazione globale non si accontenta di alfabetizzare e di educare secondo le discipline, ma mira a comprendere e accettare gli altri, a valorizzare la comunione con la natura, a orientarsi in mezzo alle complessità e a ridurle a espressioni semplici, ad adattarsi alle sovradimensioni e alle supervelocità, ai cambiamenti rapidi, a cercare mezzi per

⁹ Rosini S., *Emozionarsi in famiglia: lo sviluppo emotivo nel primo contesto*, in A. Marchetti (a cura di), *Incontri evolutivi*. Crescere nei contesti attraverso le relazioni, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 28-34.

¹⁰ B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Edizioni Unicopli, Milano 2004, p. 9.

preparare progressivamente un futuro, per noi stessi e per coloro che verranno dopo di noi”¹¹.

Siamo d'accordo con Morin quando afferma che “l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze”, bensì, rifacendosi a Durkheim, “costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita'. [...] Si tratta, nell'educazione, di trasformare le informazioni in conoscenza, di trasformare la conoscenza in sapienza”¹² e i freddi giochi di ruolo in relazioni vere ed autentiche, valorizzative e significative per tutti gli attori coinvolti, aggiungiamo noi.

Ne sembrano convinti anche oltreoceano: tra le grandi sfide a cui sono chiamati gli insegnanti, negli anni a venire, figurano il coinvolgimento dello studente e lo stimolo a farlo lavorare con impegno. Purtroppo molte scuole lavorano ancora ponendo enfasi non sul modo di rendere l'apprendimento coinvolgente, duraturo e significativo per l'alunno, bensì sugli imperativi *assegnare* e *valutare*. Si assegnano compiti e si valutano i risultati, si guarda al programma da svolgere, ci si sente sotto pressione e si propina ai giovani quanto è richiesto per superare il test finale, né più, né meno. Gli studiosi che si interrogano su cosa non funzioni nella scuola americana guardano con preoccupazione al prevalere dell'importanza del superamento dei test da parte degli studenti, anche quelli delle scuole elementari, rispetto allo sviluppo delle loro capacità intellettuali e sociali. I punteggi dei test diventano obiettivo primario degli insegnanti, perché possono determinare i livelli di finanziamento da assegnare alla scuola, gli stipendi degli insegnanti stessi e anche il futuro della scuola, che funziona come impresa a tutti gli effetti. Contenuti astratti e decontestualizzazione sono obiettivo della critica degli addetti ai lavori, che sottolineano quanto sia invece importante capire come catturare l'interesse e

¹¹ C. Balzaretto, Prefazione a A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Edizioni Erickson, Trento 2003, pp. 10-11.

¹² E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp. 45-46.

l'attenzione degli alunni individuando percorsi alternativi che leghino il loro mondo con quello della scuola.¹³ Una risposta interessante propone l'utilizzo di "tecniche di apprendimento multisensoriale"¹⁴, che lo studioso Lawrence Baines raccoglie e descrive in una guida per insegnanti sottolineando un messaggio importante: apprendere può essere divertente, può ispirare, può fare entrare gli studenti in uno stato di *flusso*¹⁵ e *deve* coinvolgere, catturare, far sì che gli allievi sentano la voglia di impegnarsi, di esserci in prima persona, riuscendo meglio. Il metodo multisensoriale intende raggiungere proprio questi target, attraverso l'utilizzo di attività ben programmate, secondo obiettivi formativi chiari, che coinvolgono tutti i sensi, simultaneamente o in successione. Un tale tipo di approccio permette di far interagire gli input derivanti dai sensi con il pensiero, rendendo possibile il raggiungimento di un alto grado di interazione con i contenuti e i materiali proposti e di un apprendimento più profondo e duraturo.¹⁶ Dello stesso parere sono gli studiosi del mondo anglosassone, che tentano di fornire agli insegnanti un'arma potente per coinvolgere e rendere più consapevoli e desiderosi di imparare i propri allievi. Molto diffusa è nel Regno Unito la proposta di percorsi di sviluppo dell'intelligenza emotiva a scuola, come risposta ai problemi di apprendimento, di disinteresse e di abbandono che caratterizzano la vita scolastica. Partendo dalla considerazione che è impossibile *non apprendere*, ciò che si può tentare di fare è trovare un modo per *non* ostacolare i processi apprenditivi, aprendo la strada ad un "apprendimento positivo, costruttivo e generativo"¹⁷. L'educazione affettiva e lo sviluppo di competenze emozionali hanno l'obiettivo di fondare un'educazione che invita, che richiama a sé,

¹³ L. Baines, *A Teacher's Guide to multisensory Learning. Improving Literacy by Engaging the Senses*, ASCD, Alexandria – U.S.A. 2008, pp. X-XII e 1-15.

¹⁴ Ibidem, p. X.

¹⁵ M. Csikszentmihaly, *Flow*, Harper Perennial, New York 1991. Si tratta di quello stato ottimale, di altissima concentrazione, prerequisito per raggiungere l'eccellenza, in cui entra una persona quando è totalmente e talmente presa in maniera piacevole e coinvolgente da un'attività da non sentire più la fatica e il tempo che scorre. Concetto ripreso da D. Goleman, si veda cap. 1 del presente lavoro.

¹⁶ L. Baines, op. cit., p. X.

¹⁷ M. Brearley, *Emotional Intelligence in the Classroom. Creative Learning Strategies for 11-18 year old*, Crown House Publishing Limited, UK 2001, p. IV.

che attrae e che convince, *ponendo al centro lo studente* e permettendogli di rintracciare le emozioni che possono condurlo al successo: consapevolezza di sé, ambizione, ottimismo, empatia, integrità. Con una considerazione finale: “il potenziale che abbiamo a scuola per creare apprendimento è enorme. Il potere che esercitiamo per fermare l’apprendimento è spaventoso”¹⁸, per cui diventa importante lavorare sui processi e ripartire dallo studente, dalla classe e dal modo in cui si percepisce, per mettere in luce le sue risposte emotive, il suo pensiero, i suoi comportamenti e per innescare ciclicamente un tipo di apprendimento che faccia da ponte tra la scuola e la vita degli allievi¹⁹... considerati sempre nella loro centralità rispetto ai processi educativi e apprenditivi.

3.4 L’educazione problematizzante: la vocazione ad *essere di più*...

Volendo fare un balzo indietro a rintracciare i principi di un’educazione che ponga la persona al centro dei suoi processi di sviluppo, ci torna facile volgere il nostro sguardo agli studi e alle teorizzazioni di Paulo Freire. L’idea dell’eliminazione di un educatore statico, fermo nelle sue posizioni, paralizzato nell’ignoranza si fa forza nel testo *La pedagogia degli oppressi* per fare strada ad un’educazione che superi la concezione “depositaria” e si attesti su un’educazione “liberatrice”²⁰, che ponga educatori ed educandi in una posizione centrale e renda loro possibile assumere entrambi i ruoli *contemporaneamente* e in autonoma reciprocità. L’educazione “non può essere depositaria di contenuti, ma problematizzante per gli uomini nei loro rapporti col mondo. L’educazione problematizzante, contrariamente a quella “depositaria”, è *intenzionalità* perché risposta a ciò che la coscienza profondamente

¹⁸ Ibidem, p. 3.

¹⁹ Ibidem, p. 99.

²⁰ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino 2002 (prima edizione italiana: 1971), pp. 58-59.

è, e quindi rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la comunicazione”²¹. Pur con la consapevolezza che le questioni poste da Freire siano fortemente ancorate ad una situazione socio-politica fortemente caratterizzata, quello che è importante per l’economia del nostro lavoro è il concetto di educazione autentica solo quando è *educare con*, e non quando A educa B o prevale su di esso.²² I rapporti allora non sono più verticali, con un educatore che sa, educa, pensa, parla, crea disciplina, agisce, sceglie i contenuti ed è soggetto del processo, mentre gli educandi, che non sanno e non pensano, restano oggetti del processo educativo perché agiti, vuoti contenitori, adattati e plasmati dall’educatore. L’educazione ipotizzata assume l’obiettivo di trasformare la struttura che opprime le persone in un luogo per divenire “esseri per sé”, che acquisiscono una propria coscienza e si esprimono per quello che sono, con tutto il proprio essere, le proprie qualità, i propri atteggiamenti, le proprie emozioni e sensazioni, spinti dalla “vocazione ontologica a *essere di più*”²³.

3.5 Le emozioni nella pratica educativa: il ruolo di educatori ed insegnanti

Alla luce delle considerazioni fatte fin qui, proviamo ora a capire, nel contesto nazionale, quale sia la situazione che emerge nei luoghi dell’educazione.

Tante riflessioni, tanti studi, una sottolineatura forte sulla necessità di coniugare gli aspetti cognitivi con quelli emozionali e sul *must* di un’educazione che risvegli l’interesse degli allievi e li coinvolga, un’educazione che entri in sana e proficua concorrenza con la molteplicità dei media che attualmente compongono l’offerta del mercato dell’intrattenimento per bambini e ragazzi, e che costellano la loro esperienza di apprendimento informale e non formale, di rapido reperimento di informazioni, materiali, novità, sia per la formazione che per il divertimento... E

²¹ Ibidem, p. 67.

²² Ibidem, pp. 77-84.

²³ Ibidem, p. 61

allora, quali sono le implicazioni emotive e l'incidenza degli aspetti relazionali nell'educazione? Come devono entrare a far parte di una consuetudine educativa quotidiana che trasformi il trasferimento di nozioni e conoscenze in apprendimento coinvolgente, situato e significativo per gli allievi? E quale deve essere il ruolo degli educatori, degli insegnanti, dei tutor, di coloro che quindi si occupano dei bambini e dei ragazzi nelle istituzioni educative?

L'esperienza educativo-formativa è costituita da una serie di dimensioni cariche di implicazioni emotive, che ciascun soggetto porta con sé come bagaglio di storia personale. Le dimensioni a cui facciamo riferimento vanno dalla corporeità al non-verbale, dal potere al dovere, dalle prestazioni all'affettività, dalle dinamiche di gruppo alla distanza, dalla vicinanza alla separazione, solo per citarne alcune. L'educatore, il formatore, l'insegnante, il tutor e chiunque altro abbia a che fare con l'*altro* in formazione, devono "tenere in seria considerazione il peso e l'incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi, così come essere sostenuti nell'elaborazione della propria paura, angoscia, bisogno di dipendenza, incertezza, costitutive della natura umana. Imparare a leggere le dinamiche relazionali è ormai diventata una competenza relazionale, considerata parte costitutiva delle professionalità"²⁴ operanti in ambito educativo e formativo. Senza dimenticare che un insegnante consapevole, centrato, equilibrato, emozionalmente maturo, che non si fa prendere dall'ansia, dalla sfiducia, dal senso di inadeguatezza e dall'aggressività, è un insegnante che ha a cuore il suoi allievi, che li considera nella loro interezza, che ne cura l'educazione in modo appassionato favorendo un clima d'aula positivo e un apprendimento significativo e coinvolgente. E *con* i quali riesce a raggiungere risultati in termini di apprendimento e di motivazione che sarebbero altrimenti impossibili. Situazioni simili non sono rare però, purtroppo, non sono la norma e

²⁴ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004, p. 160.

vengono annoverate fra le (troppo poche) eccellenze della costellazione educativo-scolastica italiana.

Vi lasciamo qui con un invito alla riflessione. A scopo volutamente provocatorio, lo stesso peraltro dichiarato dall'autore, proponiamo "un elenco di comportamenti deleteri"²⁵ che un insegnante non dovrebbe mai, ma potrebbe assumere nei confronti degli alunni. E speriamo che non sia l'insegnante dei nostri figli...

Come un insegnante può distruggere la voglia di imparare dell'alunno

1. Assumere un atteggiamento arrogante e intollerante.
 2. Svalutare l'alunno o ricorrere a offese personali.
 3. Ricorrere frequentemente a minacce e a punizioni.
 4. Incoraggiare un clima competitivo in cui qualcuno emerge a scapito degli altri
 5. Trascurare di valorizzare l'alunno e di incoraggiarlo.
 6. Far apparire una materia la più difficile e la più impegnativa di tutte.
 7. Caricare di compiti per casa superflui.
 8. Ignorare i piccoli sforzi e i piccoli insuccessi dell'alunno.
 9. Fare continui paragoni e confronti tra gli alunni
 10. Ricorrere all'ironia umiliando e mettendo in ridicolo l'alunno.
 11. Trattare in modo non equo gli alunni privilegiando i propri "pupilli".
-

Fonte: M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emozionale: dalla teoria alla pratica*, in L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa* (1999), Edizioni Erickson, Trento 2004, p. 174, tabella 1.

²⁵ M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emozionale: dalla teoria alla pratica*, in L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa* (1999), Edizioni Erickson, Trento 2004, p. 173.

3.5.1 Di cosa c'è bisogno...

I delicati equilibri che sottendono alla dimensione educativa richiedono approcci attenti e significativi in grado di modificare innanzitutto l'idea che gli allievi hanno della scuola e degli insegnanti. Nella situazione poco promettente in cui i professionisti dell'educazione si trovano ad operare, lavorare sembra non essere possibile. Ma un atteggiamento rinunciatario non può che portare all'insuccesso sicuro. Per cui vale la pena tentare, e la chiave di volta sembra proprio essere l'attenzione all'universo emozionale sia degli allievi che degli stessi educatori. Il desiderio di capovolgere la situazione, la costruzione di tentativi per rendere gli allievi in qualche modo alleati del processo di insegnamento/apprendimento, l'impegno degli insegnanti a staccarsi dal burocratico svolgimento dei programmi ministeriali per volgersi ad ascoltare i propri allievi, ad accoglierli in un gruppo che si trasformi in gruppo di lavoro, a renderli protagonisti del proprio percorso di educazione e di formazione chiamano in causa tutto l'impegno, la motivazione, la passione e l'intenzionalità degli insegnanti capaci e sicuri di aver scelto la professione giusta.

Del resto i costi, per la scuola, per la mancata attenzione ai fattori emotivi sono altissimi. Non solo in "termini di clima, insuccesso, inadeguatezza o inefficienza, ma anche in termini strettamente economici"²⁶. E allora conflitti, incomprensioni, difficoltà di comunicazione tra docenti e alunni e tra colleghi, demotivazione del corpo insegnante o degli allievi, scarsa qualità del servizio, deresponsabilizzazione, indifferenza, burocratismo, ansia da lavoro... "con conseguenti casi di abbandono e mortalità scolastica, dipendono dal non prestare sufficiente attenzione al ruolo giocato dai fattori emotivo-affettivi", che anzi spesso, come abbiamo avuto modo di vedere, vengono considerati un ostacolo al "normale" svolgimento delle attività.

²⁶ G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, p. 2.

E siccome restano fattori oscuri, in quanto poco considerati e raramente fatti oggetto della giusta formazione per gli insegnanti, per gli educatori e per le figure di presidio in genere dell'apprendimento, non è raro trovarsi di fronte ad obiezioni quali la mancanza di tempo per seguire gli aspetti di cui trattiamo, l'incompatibilità della trasmissione dei contenuti culturali con la cura e l'attenzione degli aspetti emozionali, fino alla dichiarazione di adeguatezza di una condotta di censura delle emozioni, che "tutelerebbe" gli allievi e garantirebbe l'ottimale svolgimento del programma.²⁷ E ci allontaniamo dall'insegnante che serve invece oggi alla scuola italiana e agli studenti...

Un insegnante che dovrebbe *comprendere*, "nel senso di "prendere con sé", le fantasie e le ansie implicate in una relazione di apprendimento"²⁸, che sostiene e coinvolge l'allievo, che si dimostra flessibile, appassionato, coinvolto a sua volta, che riguadagna incidenza ed autorevolezza, che promuove un apprendimento significativo trovando insieme agli allievi un senso in ciò che stanno per imparare, che trasforma la mera acquisizione di informazioni in "aumento della disponibilità mentale a riceverle"²⁹. Perché un insegnante sostanzialmente deve fare "due cose: deve promuovere l'apprendimento (e deve valutarne il grado di raggiungimento) e deve gestire relazioni"³⁰, personali e di gruppo, con gli allievi, i colleghi e tutta l'organizzazione. "Un buon insegnante lavora professionalmente su questi due registri, anzi utilizza la capacità di gestire le relazioni (a tutti i livelli) non solo come strumento per favorire l'apprendimento di contenuti, ma come luogo/strumento di apprendimento esso stesso".³¹ E lavorerà, quindi, prima sullo sviluppo delle proprie capacità relazionali per poi operarvi insieme ai propri allievi, insegnando loro come "osservare, ascoltare, sentire gli altri e se stessi, comunicare, pensare (prima di fare), avere pazienza, essere in contatto con i sentimenti, tollerare la frustrazione, essere

²⁷ Ibidem, pp. 66-67.

²⁸ Ivi, p. 67.

²⁹ Ibidem, p. 199.

³⁰ Ibidem, p. 175.

³¹ Ivi, p. 175.

tolleranti verso se stessi, contenere l'ansia, collaborare, ragionare per cause, apprendere dall'esperienza, cambiare, assumersi le responsabilità nel lavoro e verso gli altri³².

3.5.2 Una sottolineatura: l'ascolto come modo per fare sentire l'altro stimato e apprezzato

Abbiamo appena visto come *ascoltare* rientri nelle capacità relazionali da sviluppare per vivere in rapporto positivo con gli altri. E abbiamo già visto in apertura di capitolo come l'ascolto sia importante per far sì che il bambino si senta stimato e apprezzato. Vogliamo approfondire qui questo aspetto in quanto nella nostra società sembra evidenziarsi un certo analfabetismo in fatto di ascolto, con cause molteplici anche gravi, secondo alcuni studiosi, quali l'individualismo imperante, un narcisismo forte e radicato, una massmedializzazione a forte grado di diffusione che rende ormai di estremo valore l'immagine a scapito della parola, con "una progressiva prevalenza del parlare sull'ascoltare"³³. E i luoghi dell'educazione sembrano mostrarsi particolarmente inadempienti... L'ascoltare viene visto come rinuncia, passività, rassegnazione, mancanza di iniziativa, come se l'altro considerasse meno impegnativo non intervenire per risparmiare le proprie energie. E allora spesso si improntano relazioni, personali, educative o professionali, su un vuoto "parlare unidirezionale"³⁴, che non aiuta la relazione e la relega, anzi, in zone in cui affrontare i rapporti umani con sicurezza e tolleranza non risulta possibile.

Il periodo in cui viviamo sembra non rendere possibile suscitare e potenziare atteggiamenti di attenzione, di sensibilità all'altro, negando all'ascolto,

³² Ibidem, p. 197.

³³ B. Rossi *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Edizioni Unicopli, Milano 2004, p. 175.

³⁴ Ibidem, p. 176.

all'osservazione e al sentire con gli altri il ruolo fondamentale che dovrebbero avere. La "sordità affettiva"³⁵ a cui siamo esposti impedisce quella comprensione profonda dell'altro che permetterebbe di ridurre al minimo i conflitti, le offese, le negazioni, consentendo apertura e dialogo, disponibilità e flessibilità, confronto leale e comprensione delle posizioni dell'altro, verso lo sviluppo di un ascolto empatico e verso una cura autentica della persona nel rispetto del suo valore e della sua dignità.³⁶ E quando parliamo di persona facciamo riferimento al bambino quanto all'adulto, allo studente quanto all'insegnante, al formatore quanto alla persona in formazione, al responsabile dell'azienda quanto alla persona che lavora. E i conti tornano: ti ascolto quindi ti considero, ti considero quindi ti apprezco, ti apprezco quindi ho a cuore la tua persona, il tuo sviluppo, la tua crescita... il tuo apprendimento. E' questa la direzione giusta per muovere i nostri passi di operatività, di formazione e di autoformazione come professionisti dell'educazione.

3.6 Le emozioni nella pratica educativa: il ruolo del tutor

A conclusione delle riflessioni di questa sezione, cercheremo di capire quale sia il ruolo di una figura importante che ha acquisito sempre più rilevanza sia nel contesto educativo-scolastico, grazie allo sviluppo delle pratiche di alternanza scuola-lavoro e dell'*e-learning* quale strumento di supporto alla didattica tradizionale, che in quello della formazione globalmente inteso, in presenza e online.

"Figura di squadra"³⁷ e collante del gruppo *allievi/insegnanti/organizzazione/impresa* nella scuola e *persone in formazione/formatori/organizzazione/mondo del lavoro* nel contesto formativo, il tutor si inserisce nei processi di formazione con compiti e competenze ben delineati: organizza, interagisce, motiva, anima, dirige, gratifica,

³⁵ Ibidem, p. 177.

³⁶ Ibidem, pp. 177-200.

³⁷ R.D. Di Nubila, op. cit., p. 302.

osserva, valuta, media... e deve conoscere scenari, contesti, modalità operative, dinamiche, ruoli, funzioni, compiti, strategie... L'impressione che si tratti di un tuttologo può sembrare legittima, ma è da sfatare. Se volessimo riassumere le funzioni essenziali del tutor, diremmo, con Di Nubila, che esse “consistono essenzialmente *nell'orientare; nell'assistere nei processi di assimilazione e di personalizzazione dell'appreso, nel rimuovere gli ostacoli; nel condurre interventi formativi mirati nell'ambito del programma d'azione; nel presidiare il contratto formativo; nell'alimentare e nel monitorare la tensione formatrice del programma d'azione*”³⁸. E se volessimo comprendere perché una figura di presidio dei processi formativi, considerata il braccio destro della formazione, si inserisca in modo così calzante nelle nostre riflessioni, dovremmo approfondire, con U. Margiotta³⁹, atteggiamenti, competenze ed operazioni, con la finalità di mettere in luce gli aspetti emozionali emergenti dall'intervento professionale di qualunque forma di tutoring, che sia essa di *mentoring* o *coaching*, *moderating*, o con funzione di *instructor*⁴⁰.

³⁸ Ibidem, p. 303.

³⁹ U. Margiotta, *La Tutorship come assistenza tecnica e metodologica*, in R.D. Di Nubila (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova 1999, p. 147.

⁴⁰ In base alla tipologia di azione formativa svolta, il tutor può assumere il ruolo di *instructor*, inteso come esperto disciplinare che aiuta gli allievi nell'acquisizione dei contenuti; *mentor* o *coacher*, ossia guida operativa per la personalizzazione dei percorsi formativi e l'esaltazione delle potenzialità individuali; *moderator*, vale a dire mediatore delle interazioni di gruppo e di sostegno emotivo e cognitivo nelle comunità di apprendimento.

TUTOR: atteggiamenti e competenze operative

Area degli atteggiamenti	Area delle competenze e delle operazioni
Riflessivo sul proprio operato, disponibile ad autoosservarsi e a collaborare con gli altri nella dinamica relazionale d'aiuto e/o di coordinamento	Utilizza consapevolmente protocolli e regole di una comunicazione positiva
Versatile, flessibile, stimolante	Sa lavorare in équipe e gestisce gruppi di discussione e ricerca
Promotore ed elaboratore di personalizzazione negli itinerari di ricerca e di cultura	Sa osservare e mediare situazioni conflittuali
Polo di riferimento e di consulenza	Fornisce assistenza, consulenza e sostegno
Ricettore e promotore di innovazione e di cambiamento	Analizza i bisogni formativi, socializza le esperienze, utilizza le risorse tecnologiche, potenzia i livelli collaborativi degli interlocutori

Fonte: U. Margiotta, op. cit., p. 147.

A ben osservare, risulta evidente quanto gli aspetti emozionali, i tratti caratteriali e comportamentali positivi e gli atteggiamenti orientati da competenza emotiva pesino e siano distintivi del profilo del tutor, andandone a delineare un ruolo come esperto delle relazioni, mediatore, conduttore, moderatore, facilitatore dell'apprendimento, animatore e gestore del processo. E ancora, riferimento e supporto emotivo, affettivo e motivazionale attraverso l'incoraggiamento, l'aiuto, l'approvazione; facilitatore di un percorso di riconoscimento personale di risorse e potenzialità emergenti ed utilizzabili; orientatore, nella misura in cui mostra il *come*, esplicitando finalità, prospettive, possibilità; comunicatore, nel suo favorire interscambio ed integrazioni di conoscenze teorico-pratiche tra i diversi attori⁴¹.

Ed è figura di raccordo che opera e agisce sui processi dall'interno, rappresentando allo stesso tempo tutti gli attori del percorso educativo e formativo: lavora con gli allievi o con i corsisti, ma è al contempo una sorta di "portavoce" del corpo docente,

⁴¹ Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet*, Erickson, Trento 2000.

emanazione del coordinatore e conduttore delle attività, che conosce la struttura progettuale con i suoi obiettivi e le sue fasi di lavoro, che sa verso quale “tipo di prodotto” si deve orientare il lavoro e che, raccogliendo impressioni, riflessioni, esigenze, raccomandazioni e perplessità e monitorando le attività, può proporre aggiustamenti in itinere, approfondimenti, cambiamenti di rotta. Sempre tenendo in attenta considerazione la persona, le sue peculiarità, il suo intreccio di relazioni, la sua centralità come essere razionale ed emozionale, che apprende mettendo in campo cognizione ed emozione, mente e cuore, e che ha sempre bisogno, in tutte le tappe del suo percorso educativo e formativo, di qualcuno che lo orienti, lo supporti, lo rassicuri, lo valorizzi, lo stimoli e lo aiuti ad apprendere.

Capitolo 4 – Le emozioni nella didattica

L'oscurità di certe massime è solo relativa. Non si può render chiaro a chi ascolta tutto ciò che riesce evidente a chi attua.

J.W. von Goethe

4.1 Le emozioni nella pratica didattica: ciò che sappiamo sulle emozioni può esserci di supporto per l'esperienza didattica dell'adulto?

Il nostro percorso ci conduce ora verso una riflessione sulla didattica e sulle implicazioni emotive che vi sottendono. Seppur in maniera sommaria per ovvi motivi di economia del lavoro, la nostra riflessione ci ha portato a soffermarci pocanzi sugli aspetti emozionali che caratterizzano lo sviluppo della personalità umana in due contesti fondamentali legati alla crescita e alla costruzione dell'identità personale: quello familiare prima e quello dell'educazione formale poi. Non ci resta che proseguire questa sorta di viaggio ideale nella vita educativo/formativa della persona verso la fase adulta, per tentare di capire quanto tutto ciò che è stato oggetto finora delle nostre riflessioni può tornarci utile per comprendere come le emozioni possano essere di supporto all'esperienza didattica dell'adulto. Prima di tutto cerchiamo di definire cosa intendiamo per *didattica*. “La didattica è sempre stata considerata una disciplina assolutamente preziosa per coloro che si dedicano all'insegnamento. [...] La definizione classica, ma perfino banale, che essa fosse arte, quindi attitudine irripetibile personale, e scienza, quindi padronanza di tecniche comunicative coinvolgenti”¹ si arricchisce di un tratto distintivo forte che la fa trasformare in “progetto organizzativo che spiana la strada all'azione”². Quando parliamo di

¹ L. Rosati, *Didattica della Cultura e Cultura della Didattica*, Morlacchi Editore, Perugia 2004, p. 17.

² *Ibidem*, p. 18.

didattica facciamo riferimento al quel complesso di interventi volti a progettare, improntare, gestire e valutare “ambienti di apprendimento” adatti al gruppo di riferimento con cui andremo ad operare. E questo presuppone la conoscenza di strumenti e metodologie, l’individuazione di approcci culturali adeguati e la predisposizione di sistemi di *scaffolding*, di un’impalcatura sia funzionale che emozionale di supporto, che ha l’obiettivo di aiutare ed orientare le persone nella formazione. “La didattica legittima e orienta l’azione”, sottolinea Lanfranco Rosati, e – continua – ci permette di “trarre indicazioni concrete ed efficaci per fare e per fare bene”³. Il concetto di didattica emerge “ogni qualvolta ci si interroga sul modo migliore di promuovere processi di apprendimento e comunque di intervenire con un’azione deliberata e intenzionale volta non già a reprimere o soffocare, ma a liberare e suscitare potenzialità creative nella persona umana”⁴. E’ fondamentale a scuola, dà i suoi frutti nella gestione e nelle organizzazioni. E nella formazione e nel lavoro con gli adulti, dove il bisogno di fare e di fare bene sono alla base del successo formativo, questa pratica risulta veramente imprescindibile.

Didattica che “illumina e orienta l’azione educativa”⁵, didattica che mira ad individuare “i percorsi più agili per condurre la persona a farsi colta”⁶, didattica che con i suoi interventi è attenta ad evocare le potenzialità della persona - “la memoria, l’attenzione, il sentimento, il linguaggio, la volontà, la percezione, il pensiero”⁷, solo per citarne alcune -, didattica come dispositivo rivolto “*a strutturare situazioni d’apprendimento individuale o di gruppo per generare differenze (cambiamenti, riassetti, modificazioni) a livelli diversi (cognitivo, sociale, comportamentale...)*”⁸

³ Ibidem, p. 10.

⁴ Ibidem, pp. 9-10.

⁵ Ibidem, p. 21.

⁶ Ibidem, p. 169.

⁷ Ibidem, p. 28.

⁸ P.G. Reggio, *L’esperienza che educa*, Edizioni Unicopli, Milano 2003, p. 148, citato da R.D Di Nubila in *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 66.

quando parliamo di didattiche “fondate su fatti ed eventi che intercettano un problema o sulle relazioni tra soggetti coinvolti”⁹.

Se tutto questo è vero, appaiono chiare le implicazioni emozionali che vi sottostanno. Sbagliare approccio didattico vuol dire non fornire alla persona in formazione ciò di cui ha bisogno per il suo apprendimento verso il cambiamento e la trasformazione, per dirla con Mezirow¹⁰. O ancora, non pensare, individuare, progettare un approccio didattico vuol dire lavorare nell’approssimazione e svuotare l’intervento formativo di tutti quegli elementi che concorrono alla sua efficacia e significatività. Un passo in più. Non considerare gli aspetti emozionali nella progettazione di un intervento didattico vuol dire non considerare la persona come tale, nella sua interezza e peculiarità, vuol dire fare riferimento alle sole facoltà intellettive e cognitive senza coinvolgere il mondo emozionale che, se vogliamo sposare quanto detto fin qui, risulta parte essenziale di quell’*unicum* mente e cuore, corpo e cervello caratterizzante la natura umana. Se è vero che “l’uomo è tanto più *sapiens* quanto più è *sentiens*”¹¹.

4.2 L’apprendimento nel suo spaccato emotivo e in quello organizzativo

Prima di parlare di apprendimento dobbiamo fare riferimento al concetto di formazione. La formazione è oggi intesa come “intreccio e quindi come una metafora continua della complessità, entro cui ogni giorno viviamo ed operiamo”¹². Ed è intreccio di contenuti e temi, è intreccio “nei suoi aspetti metodologici, nelle sue modalità d’essere ‘luogo’ di apprendimento e di crescita personale e organizzativa; lo è nei suoi aspetti professionali ogni volta che deve escogitare il riferimento coerente e

⁹ R.D Di Nubila in *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 66.

¹⁰ J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

¹¹ B. Rossi, *L’educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, op. cit., p. 49.

¹² R.D Di Nubila, *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 283.

diretto a figure, profili, a professionalità diverse; lo è anche nei suoi aspetti organizzativi, nelle forme, nei luoghi, nei tempi, nelle committenze cui deve rispondere per essere apprezzata come risorsa insostituibile. Vale a dire, fuori metafora, che l'offerta formativa nella sua positiva tensione è alla continua ricerca di una rispondenza che esprima non solo il contenuto, ma più che altro la dimensione stessa dei suoi processi, a cominciare dal rapporto emotivo con il proprio sé, con gli altri, con le organizzazioni esterne all'essere di ogni persona¹³. Basta pensare a quanto la stessa definizione di formazione stia evolvendosi per inglobare dimensioni sempre più ampie e a quanto i tempi dell'apprendere e del lavorare non possano più rimanere distinti perché non lo sono più: si integrano vicendevolmente e anzi si sovrappongono. E impongono che le organizzazioni *apprendano ad apprendere*, nei modi e con i mezzi a loro più consoni, richiamando la logica degli studi di Schön, per far sì che si generi una continua tensione verso quel processo di acquisizione, fuori e dentro l'organizzazione, di tecniche, pratiche, mezzi operativi, informazioni ed interpretazioni, che viene definito come *apprendimento organizzativo*¹⁴. E proprio nel binomio formazione-apprendimento si gioca il delinearsi di due identità che si danno reciproco supporto. “La formazione quindi va sempre più dimostrandosi un'attività finalizzata prioritariamente e strategicamente a **sviluppare apprendimento** creando, a questo riguardo, occasioni e luoghi favorevoli alla relazione, allo scambio, al confronto, alla riflessione, allo studio, integrando, sistematizzando, valorizzando le altre forme e” - sottolinea ancora Di Nubila, e continua - “le altre ‘leve’ di apprendimento che nelle organizzazioni concorrono ad apprendere e a fare apprendere, a cominciare dall'autoformazione, al ruolo delle figure di affiancamento, alle modalità di lavoro e di stare sul lavoro, allo stesso benchmarking, ai rapporti con i clienti...”¹⁵

¹³ Ivi, p. 283.

¹⁴ C. Argyris, D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati Editore, Milano 1998

¹⁵ R.D Di Nubila, op. cit., p. 75.

Se è vero che “l’obiettivo della formazione è spesso quello di produrre dei cambiamenti nei comportamenti organizzativi delle persone” e che “il ruolo del formatore diventa, a questo punto, sempre più quello di un mediatore tra saperi, valori, emozioni, di qualità e di tipi diversi, come regista di scenari cognitivi, come creatore di contesti”¹⁶, allora la formazione si sta realmente evolvendo, e richiede quindi azioni di concerto competenti, iterative e metodologicamente fondate, testimoni di una professionalità “in azione”¹⁷ e degne di quel “professionista riflessivo”¹⁸ di derivazione schöniana quale deve essere colui che dimostra il desiderio di dedicarsi alla formazione. Un professionista che stimola il contatto continuo e il dialogo riflessivo, appunto, con le situazioni, con i materiali, con gli strumenti che li caratterizzano, e che con la sua azione sia in grado di fornire risposte adeguate ai bisogni/desideri di ciascuno, per uno sviluppo personal-professionale armonico e orientato con competenza.

Quale è allora la risposta che la didattica può fornire ad un tale tipo di necessità? In una parola potremmo dire *organizzazione*. Progettare la didattica vuol dire infatti predisporre alcune operazioni basilari e indispensabili perché i percorsi formativi siano adeguati e ben costruiti, guidati da intenzionalità consapevole e da rigore scientifico. L. Rosati le elenca così: “In primo luogo occorre individuare, con le potenzialità individuali, le risorse di cui ognuno dispone; in secondo luogo occorre stabilire dei traguardi, immediatamente raggiungibili a conclusione dell’intervento, perché certe domande abbiano una risposta congruente ed i bisogni emersi siano soddisfatti; in terzo luogo occorre un piano programmato d’intervento che aiuti la persona a prendere coscienza di certe necessità in modo che possano tramutarsi in esperienze solide di comportamento e di vita; in quarto luogo occorre valutare i cambiamenti registrati a conclusione dell’azione formativa al fine di accreditare la

¹⁶ Ibidem, p. 10.

¹⁷ Ibidem, p. 200.

¹⁸ D. A. Schön, *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

valenza del mutato atteggiamento davanti ai problemi e alle attività da compiere”.¹⁹ E se analizziamo in profondità la sequenza delle operazioni e le implicazioni che ciascuna di esse ha nello sviluppo della persona e nel considerarla al centro del processo, ecco che ci torna facile accreditare ancora una volta quanto possa essere deleterio *non* considerare le emozioni nella progettualità didattica, che vorrebbe dire *non* considerare quella dimensione umana che ci mette in relazione con gli altri e con il mondo, e quindi anche con i contenuti, le attività, gli interventi, le persone della formazione.

4.3 Le emozioni in ambito didattico: quale ruolo?

Quanto giocano le emozioni in ambito didattico? Si vedono? Si sperimentano? Ce n'è consapevolezza? Pur non anticipando qui quella parte dei risultati della ricerca che meglio ci illustreranno quanto giochino le emozioni nella formazione, possiamo già affermare con forza che le emozioni in ambito didattico devono essere assolutamente prese in considerazione, perché non si vedono solo se *non* siamo abituati a farlo, non si vedono se *non* siamo formati a vederle e non si vedono se *non* vogliamo vederle. Qualunque educatore, insegnante, formatore, tutor o figura di presidio dell'istruzione, della formazione e dell'educazione - se vogliamo utilizzare questo ultimo termine come, in qualche modo, omnicomprensivo - “fa educazione affettiva attraverso il modo in cui organizza e gestisce l'insegnamento”²⁰, anche inconsapevolmente. Se cerca di creare un clima di equilibrio e di dialogo, se lavora con buon senso e disponibilità, se dimostra fermezza nelle sue azioni, se opera con passione e testimonia l'amore verso la propria disciplina, se trasmette il valore della

¹⁹ L. Rosati, op. cit., pp. 21-22.

²⁰ M. Baldacci, *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 8.

conoscenza e della cultura, il professionista dell'educazione sta facendo educazione affettiva. E la sta facendo all'interno di un processo lungo e impegnativo, che non promette una soluzione miracolosa dei problemi 'qui ed ora', ma ne garantisce il successo a lungo termine. "Un'educazione affettiva così concepita, ingranata **nelle** attività didattiche e nei loro contesti"²¹, deve avere avvio nel periodo scolastico e poi proseguire come punto fermo di tutta quella serie di attività formative nei contesti formali, non formali ed informali, che andranno a caratterizzare l'imprescindibile percorso di *lifelong e lifewide learning* delle persone, un apprendimento che quindi comprende tutto l'arco della vita della persona e la globalità della stessa, nella sua ampiezza complessiva. Ed ecco allora che la fase della pianificazione didattica delle attività richiede competenza emozionale e metodologica, per poter scegliere il modello didattico necessario in base ad una precisa conoscenza delle sue implicazioni emotive e per modellare il progetto didattico con la scelta opportuna di metodi e tecniche, che diventano 'l'artificio', per dirla con Di Nubila, il pretesto che rende possibile la sperimentazione delle emozioni, e che altro obiettivo non hanno se non quello di stimolare le potenzialità della persona coinvolgendola e rendendola protagonista del proprio percorso di formazione.

4.4 E si inizia a parlare di "didattica emozionale"...

La didattica che include la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo massima attenzione allo spazio interiore, alla valorizzazione di ogni forma di diversità e alla formazione di essere umani completi in un clima di libera espressione inizia a venire definita, al momento solo informalmente, per la verità, "didattica emozionale". E' ancora Internet che ci fornisce il polso della situazione: con la dizione *didattica emozionale* vengono pubblicizzati interventi formativi online rivolti

²¹ Ibidem, p. 9.

alla sfera comportamentale, con l'obiettivo dichiarato di coinvolgere simultaneamente 'pancia e cervello'²²; la *didattica emozionale* compare nella Pagina Maieutica del Blog Scuola accostata alla figura del docente²³; e con la stessa dicitura vengono pubblicizzati Concorsi Internazionali di poesia (X-Media, Composizioni Poetiche Multimediali 2009), inseriti all'interno di "quelle attività che si potrebbero definire di didattica emozionale, con cui si sollecitano le spontanee emozioni dei giovani incanalandole verso momenti di sistematizzazione e quindi di consapevolezza del loro significato"²⁴; ed ancora, week-end formativi di poesia e didattica emozionale per bambini, mirati alla sperimentazione, con il disegno, il gesto e la parola, dell'espressione delle proprie emozioni²⁵.

4.5 Il punto "neuro-": verso una *neurodidattica*?

Sebbene al centro di una critica vivace, la neurodidattica, accanto a tutti gli altri campi che hanno visto accostarsi il prefisso "*neuro-*", è l'ambito di ricerca nel quale è attivo il tentativo di collegare la didattica alle neuroscienze, con un'indagine che vuole sfruttare le conoscenze attuali sul cervello scrutandole da un'ottica pedagogico-didattica.

Come abbiamo visto in precedenza, i neuroscienziati sanno, oggi, in quali condizioni il cervello può apprendere e quali situazioni impediscono invece l'apprendimento. La neurodidattica sembra essere nella posizione di poter contribuire in maniera determinante al miglioramento delle pratiche di insegnamento ed apprendimento

²² http://www.eccellere.com/public/rubriche/formazione/elearning_formazione-114.asp

²³ *Figura docente e didattica emozionale*, in: <http://www.paginamaieutica.blogscuola.it/?p=28>

²⁴ http://www.istitutofiore.altervista.org/xmedia_composizioni_poetiche_multimediali_2

²⁵ <http://www.ap.ilquotidiano.it/articoli/2006/04/5/54353/a-villa-belsito-fine-settimana-di-poesia>

perché sono proprio le nuove scoperte nell'ambito della neurofisiologia a fornire conoscenze ed indicazioni utili ad una riorganizzazione delle prassi.²⁶

E' tedesca la matrice del dibattito ed anche la localizzazione del suo sviluppo. Coniato nel 1988 da Gerhard Preiß, il termine *neurodidattica* è nato con l'ambizione di sottolineare l'importanza, per la didattica, dei risultati della moderna ricerca sul cervello e di indagarne l'utilizzabilità a fini pedagogici. Gli inizi degli anni Novanta saranno poi segnati dal lavoro di Gerhard Friedrich, a cui si deve lo sviluppo della neurodidattica, sulla cui concezione si ancorano le posizioni didattiche di diversi studiosi. Per alcuni la neurodidattica segna il collegamento fra la scuola e i suoi problemi e la neurobiologia e le sue proposte di soluzione²⁷; per altri lavora all'interno di un film già visto, non ha rilevanza per la prassi e poi non è vero che le emozioni funzionano come acceleratori di apprendimento²⁸; altri si collocano su posizioni più equilibrate, peraltro recentissime: "i pedagogisti devono stimolare e ingegnare ciò che può essere messo in moto nel cervello *attraverso* il cervello. Insieme ai neuroscienziati, ciascuno, con i propri metodi e le proprie questioni, può verificare che tipo di effetto abbia avuto – o non abbia avuto - un determinato intervento: l'uno si occupa di processi cerebrali, l'altro indaga come apprendono gli allievi. Solo insieme c'è la possibilità di svelare il segreto dell'apprendere e del pensare."²⁹

Ed anche nel contesto italiano inizia ad essere apprezzato il connubio neuroscienze/didattica, che sembra aprire la strada verso procedure di „analisi e valutazione più oggettive che possono consentire agli operatori (insegnanti, formatori, ecc.) di predisporre l'utilizzo di metodologie, strategie e strumenti di insegnamento-apprendimento sempre più efficienti ed efficaci in quanto

²⁶ Herrmann U. (Hrg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim/Basel: Beltz 2009.

²⁷ H. Beck, "Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?", in "Erziehungswissenschaft und Beruf", Heft 3/2003

²⁸ N. Westerhoff, "Neurodidaktik auf dem Prüfstand", in "Gehirn und Geist", 12/2008, pp. 36-43.

²⁹ (trad. nostra): da U. Herrmann, "Lernen – vom Gehirn aus betrachtet", in "Gehirn und Geist", 12/2008, pp. 48.

personalizzabili non solo dal punto di vista comportamentale o socio-culturale ma anche neuronale”³⁰. Un dato su tutti: l’apporto della dopamina nella fase apprenditiva. La dopamina, principale neurotrasmettitore del cervello emozionale, “sembra costituire il messaggero nervoso più importante tra quelli in gioco nei processi emozionali del piacere e della ricompensa, quegli stati psicologici evocati dai comportamenti gratificanti che realizzano finalità adattative. [...] L’attivazione di sensazioni emotive positive fa produrre al sistema nervoso sostanze (come la dopamina) che migliorano l’efficienza delle trasmissioni tra neuroni e contestualmente danno sensazione di appagamento e soddisfazione riducendo la fatica e lo stress sia fisico che mentale”³¹. Sono chiare le implicazioni per la formazione. Magari vale anche la pena farne tesoro...

³⁰ A. Epasto, *Strategie d’insegnamento efficaci per la scuola dell’infanzia. Didattica metacognitiva, neurodidattica e apprendimento precoce*, in VEGA, Rivista Online – Anno IV, numero 1 (aprile 2008)

³¹ Ibidem.

PARTE SECONDA

- La ricerca sul campo e i suoi risultati -

Capitolo 1 – Le emozioni nella formazione: la ricerca sul campo e il suo impianto metodologico

Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'aver occhi nuovi.

Marcel Proust

1.1.1 La teoria: costruzione del quadro teorico di riferimento

Decidere di trattare di emozioni vuol dire, nel contesto attuale, fare i conti con una tematica inflazionata, sicuramente di moda e densa di estremizzazioni forti, che portano con sé tutti i pericoli di una enfattizzazione estrema e collettiva che poco ha a che vedere con gli obiettivi del nostro lavoro.

Di emozioni si parla, si scrive, si fa richiesta... Il mondo della comunicazione bombarda il potenziale cliente con messaggi che riconducono al mondo emozionale, in genere apertamente, sia che si pubblicizzi pasta o che si voglia promuovere un'auto, un quotidiano, una rivista di musica, un profumo o una bevanda. E di emozioni, purtroppo in negativo, sono piene le notizie dei telegiornali nazionali, che ne fanno uso per catturare audience e tenere incollati i telespettatori al video, presi da un interesse che a volte sfocia nella morbosità.

Alcune immagini pubblicitarie che fanno riferimento alle emozioni...



Ancora campagne pubblicitarie e alcuni esempi di spot, slogan e di diffusione dell'uso del termine, nell'ultimo periodo, per la promozione di prodotti, concetti e pratiche...



- ❖ *“La vita è piena di emozioni, non fermarle. Non fumare. In auto allaccia le cinture”* (Campagna radiofonica per la tutela stradale del Ministero delle Infrastrutture, gennaio 2010)
- ❖ *“Accendi l'emozione del Natale”*
(spot pubblicitario televisivo Coca Cola, dicembre 2009)
- ❖ *“Profumi, sapori, emozioni nelle lasagne di Giovanni Rana”*
(spot pubblicitario televisivo Giovanni Rana, novembre 2008)
- ❖ *“Cerchi lavoro? Trovi emozioni!!”* (su <http://www.emotionaljob.it/>)
- ❖ *“Emozione è oggi una delle parole chiave per il mondo del design (e parliamo di design in generale, non dei siti web): anche la settimana del design a Milano, nello scorso aprile 2004, era dedicata alle emozioni”* (presentazione del testo di Donald A. Norman, **Emotional design. Perché amiamo (o odiamo) gli oggetti di tutti i giorni**)
- ❖ **What is Emotional...** *“Colonizzano le strade di tutto il mondo, dalle grandi metropoli ai paesini di provincia. La parola chiave per capire il loro universo è “emozionalità”, tutto ciò che fa vibrare il cuore.
Parliamo di diciassettenni melodrammatici che non ridono molto: sono dolci, educati, sensibili, permalosi, un po' lunatici, ma sempre premurosi con le persone a cui sono affezionati.”*
(su: <http://www.emotional.altervista.org/>
portale creato con l'intento di unire tutti gli emo italiani)

Consapevoli di questa criticità e molteplicità di situazioni evocate automaticamente dal termine “emozioni”, vorremmo qui tentare di circoscrivere l’ambito di studio che vi presenteremo, all’interno del quale sono affiorate le indicazioni che caratterizzano la teoria emergente del nostro lavoro.

Il tema che svilupperemo riguarda “le emozioni nella formazione” e si inserisce all’interno di un quadro teorico di riferimento che si sviluppa e si lega iterativamente ai contesti della pratica formativa. L’obiettivo primario del lavoro riguarda la comprensione del modo in cui viene percepito il rapporto fra i concetti **formazione** ed **emozioni**, per individuare le possibilità che vi sono di *utilizzare* efficacemente le emozioni in contesti formativi, per delineare il profilo, le competenze e la formazione ottimali del formatore che affianca momenti di formazione e apprendimento che fanno uso di emozioni, e per comprendere se e come una formazione che fa uso di emozioni impatta sulle pratiche professionali delle persone che lavorano. Il problema conoscitivo nasce quindi all’interno dell’agire della formazione, si rifà ad una serie di considerazioni sulla formazione che ci consegna la letteratura, e al contesto di pratica ha l’ambizione di tornare, con alcuni spunti di riflessione e con alcune indicazioni di lavoro per il miglioramento continuo delle prassi. Ed ecco le domande che hanno guidato il nostro percorso:

- **Le emozioni possono diventare risorsa per la formazione?**
- **Può il potenziamento del coinvolgimento emotivo amplificare i benefici della formazione nell’adulto?**
- **E quindi le emozioni da patrimonio dell’uomo possono trasformarsi in strumento per rendere l’apprendimento più efficace, più profondo, più coinvolgente e significativo per la persona?**

E' da qui che la ricerca parte e sono questi gli interrogativi ai quali tenterà di dare risposta, attraverso l'analisi e l'interpretazione proveniente dalle risposte dei formatori coinvolti nell'indagine.

1.1.2 Il punto sui principi teorici guida

Prima di entrare nel vivo della descrizione del lavoro di ricerca e dei risultati emersi dalla lettura dei dati, vorremmo qui ribadire ancora una volta, riassumendoli, i principi teorici che ci guideranno nel nostro percorso e che costituiscono il quadro di riferimento all'interno del quale abbiamo sviluppato le nostre riflessioni.

Abbiamo mosso i primi passi verso la costruzione del quadro teorico facendo riferimento agli studi di Goleman sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva e alle recenti scoperte scientifiche che provengono dall'ambito delle neuroscienze.

“Oggi è proprio la neuroscienza che sostiene la necessità di prendere molto seriamente le emozioni”¹, scrive Goleman nel suo testo *Intelligenza emotiva*, e noi, in un certo senso, abbiamo raccolto l'invito.

E dopo aver esplorato, nella parte prima di questo lavoro, ambiti e punti di vista diversi sulle emozioni (le emozioni in rapporto con le neuroscienze, le emozioni nella psicologia, le emozioni nell'educazione e le emozioni nella pratica didattica) con l'obiettivo di collocarle ed analizzarle nell'ampio e variegato dibattito che le ingloba, abbiamo circoscritto il nostro campo di azione e concepito la nostra indagine come contributo alla **formazione in una prospettiva andragogica**.

I nostri principi teorici guida, a cui abbiamo fatto e continueremo a fare riferimento nel corso delle nostre riflessioni, si rifanno all'andragogia, come teoria dell'apprendimento in età adulta, e alla dimensione dell'adulità, definite da

¹ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR Saggi, Milano 2001, p. 9.

Knowles²; agli studi di Kolb sul valore dell'esperienza³ soggettiva della persona che apprende; agli studi di Schön sulla figura del *professionista riflessivo*⁴ e sull'importanza dell'*apprendere ad apprendere*; alle concezioni di Mezirow⁵ sull'apprendimento della persona adulta inteso come trasformazione, che avvicina, combinandoli, i concetti di adultità e di maturità; e allo sviluppo di una nuova teoria della formazione che, come evidenziato da G.P. Quaglino⁶, intercetta nella *complessità* e nella risposta ad essa il carattere preponderante della formazione nella situazione attuale.

E' importante evidenziare come la formazione per gli adulti stia sperimentando un passaggio epocale, sebbene ancora non compiuto, da una logica di *teaching* ad una logica di *learning*. E questo perché la formazione, come modo per sviluppare apprendimento, deve fornire risposte adeguate e competitive ad una richiesta di *lifelong learning*, che sia quindi iterativo, che funga da supporto e da incentivo al cambiamento e che interpreti le mutazioni e la domanda del mercato del lavoro, in continua evoluzione, che richiede flessibilità, competenze nuove e rinnovate e quindi una preparazione che combini menti d'opera e "*mani intelligenti*"⁷.

1.2 Nel vivo della ricerca: verso la formulazione del problema...

E allora le emozioni, le emozioni e l'apprendimento, le emozioni in aula e oltre l'aula e il grado e l'estensione di applicazione, nel lavoro, dei contenuti di una formazione che fa uso di emozioni sono entrati a far parte di quel ventaglio di argomenti che, sottoposti agli intervistati attraverso un questionario, ci hanno

² M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, Milano 1996.

³ Kolb D.A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.

⁴ D. A. Schön, *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

⁵ J. Mezirow (1991), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

⁶ G.P. Quaglino, *Fare formazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

⁷ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 147.

permesso di costruire l'impalcatura della nostra indagine e di rispondere al *problema conoscitivo* formulato in avvio di lavoro:

- le emozioni possono diventare risorsa di formazione?
- Può il potenziamento del coinvolgimento emotivo amplificare i benefici della formazione nell'adulto?
- E quindi le emozioni da patrimonio della persona possono trasformarsi in strumento per rendere l'apprendimento più efficace, più profondo, più coinvolgente e significativo?

Una serie di domande che ha guidato il lavoro di ricerca, a partire dalla riflessione sulla formazione nel suo impianto metodologico, per poi proseguire verso un approfondimento di questioni specifiche:

- *le emozioni possono quindi essere un aspetto strumentale?*
- *Perché è importante comprendere il ruolo, se ce n'è uno, delle emozioni nella formazione degli adulti?*
- *In che modo le emozioni possono influenzare le decisioni didattiche?*
- *Quale ruolo hanno le emozioni nella gestione degli apprendimenti e delle relazioni in aula?*
- *E' possibile estrapolare un modello di utilizzo metodologico partendo, ad esempio, dalle riflessioni sul cinema o sul teatro nella formazione e utilizzando eventuali ingredienti analogici (Metaphoric Experiential Learning, outdoor, teatro, cinema, musica, immagini...) come **valorizzazione delle emozioni** a supporto della formazione?*

1.3 Gli obiettivi di ricerca

L'obiettivo primario del nostro lavoro è quello di indagare, con il supporto dei formatori interpellati, le relazioni che esistono tra formazione ed emozioni, per comprendere se queste ultime siano in grado di fornire valore aggiunto alle pratiche di *learning* come strumenti per la formazione, appunto.

Per raggiungere l'obiettivo generale del lavoro, abbiamo operato sugli obiettivi specifici che seguono:

- comprendere come il suscitare emozioni in set formativi possa generare maggiore motivazione, coinvolgimento personale e vantaggi in termini di apprendimento significativo;
- definire un quadro di riferimento delle emozioni generabili in contesti di formazione;
- comprendere come il formatore possa contribuire a suscitare emozioni e a coinvolgere l'adulto a livello emozionale;
- identificare il ruolo e le responsabilità del formatore nella stimolazione e nella gestione delle emozioni in aula e oltre l'aula;
- analizzare l'impatto delle emozioni generate in base all'utilizzo delle metodologie attive di formazione;
- comprendere la tipologia di impatto sul contesto professionale di una formazione che fa uso di emozioni.

1.4 Alla base delle riflessioni: le ipotesi

Le riflessioni illustrate fin qui hanno condotto alla formulazione delle ipotesi, dedotte dall'analisi del quadro teorico, che sono state la guida costante del nostro lavoro di ricerca, verifica e controllo iterativo del percorso di lavoro sviluppato:

- se nella formazione si fa uso di emozioni... allora la formazione diventa più efficace, più coinvolgente, più vicina alla persona, più profonda e più significativa;
- se la persona è emotivamente coinvolta.... allora apprende più velocemente, apprende meglio e di più, trasferisce più spesso e in maniera più estesa quanto appreso nella propria realtà lavorativa ed è più pronta a fornire prestazioni eccellenti.

1.5 L'individuazione della popolazione e del gruppo di riferimento:

Un primo iniziale progetto di realizzare la ricerca contattando un gruppo di riferimento composto da persone in formazione è stato accantonato per fare posto alla scelta di una popolazione di riferimento costituita da formatori.

Le *unità di rilevazione* del nostro gruppo di riferimento sono quindi **formatori ed esperti che operano con adulti** e si occupano di educazione degli adulti e di formazione (professionale, aziendale, manageriale, universitaria) a tutti i livelli e in tutti i settori.

Il gruppo di riferimento è di tipo non probabilistico ed è composto da persone contattate **con scelta ragionata** per fini esplorativi e da un insieme di persone **autoselezionate** da inviti. Il numero di invii è stato consistente: circa 650 contatti comprendenti singoli formatori ed associazioni, Business Schools, Centri di Formazione, Consorzi, Fondazioni, Istituti, Scuole, Agenzie Formative e Università che svolgono attività di aggiornamento e formazione professionale, formazione continua, manageriale e specialistica, educazione permanente su tutto il territorio nazionale. Ai fini di trasparenza, ne citiamo alcuni: AIF, CONFAP, ENAIP, CIOFS,

ISVOR FIAT, SDA BOCCONI, FORMEZ, Centro formazione INPS, AGENZIA ENTRATE, POSTE ITALIANE, ENI, IL SOLE 24ORE, Scuola di formazione del Centro Tecnico di Coverciano FIGC, LIUC. Il gruppo di riferimento è composto da un insieme di **formatori** ed **esperti** che operano con **adulti** nella **formazione continua**, nei corsi di **formazione e aggiornamento professionale**, settori pubblico e privato, nei corsi di **educazione permanente**, **formazione aziendale**, **universitaria**, **manageriale**.

1.6 La costruzione del disegno della ricerca: i concetti, le variabili, la scelta degli strumenti e delle procedure di rilevazione

Il percorso verso la raccolta dei dati è stato caratterizzato da un processo di operativizzazione suddiviso in due momenti, che ci ha permesso di operare scelte per trasformare concetti in variabili prima, e di scegliere gli strumenti e le procedure di rilevazione poi.

Potremmo visualizzare la concretizzazione del disegno di ricerca all'interno dello sviluppo della strategia di attuazione del lavoro generale e delle sue fasi, nel modo che segue (**sezione in grassetto**):

Strategia di attuazione del progetto di ricerca (3 anni).	
Le fasi	
<i>Fase 1:</i>	individuazione studio e approfondimento del tema; sviluppo del quadro teorico di riferimento e del piano di ricerca
<i>Fase 2:</i>	individuazione delle ipotesi

Fase 3:	raccolta dati, alla quale si è giunti attraverso il processo di operativizzazione e la creazione del <i>disegno di ricerca</i>, suddiviso in: 1. trasformazione dei concetti in variabili 2. studio degli strumenti di rilevazione dati, quantitativi e qualitativi; individuazione e scelta degli strumenti di rilevazione adeguati agli obiettivi di ricerca: <i>questionario</i> ed <i>intervista</i>; costruzione del questionario test, sperimentazione, messa a punto della versione definitiva; pianificazione dell'intervista; 3. selezione delle persone da contattare e da intervistare 4. invio questionari 5. raccolta dati
Fase 4:	Analisi dei dati, alla quale si è giunti attraverso: 1. l'organizzazione dei dati quantitativi attraverso la creazione di una matrice dei dati 2. l'organizzazione e la codifica dei dati qualitativi con Sw specifico 3. creazione dello schema di intervista, selezione dei testimoni privilegiati da intervistare e realizzazione delle interviste
Fase 5:	Analisi e rielaborazione dei dati, iterativamente posti a confronto con il quadro teorico di riferimento, con un processo ciclico di ritorno e di riflessione Interpretazione e presentazione dei risultati

Per il dettaglio delle fasi 3, 4 e 5 si rimanda ai paragrafi che seguono.

1.7 La rilevazione e l'organizzazione dei dati: il questionario e le interviste

Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati metodi e tecniche di tipo **qualitativo e quantitativo**.

Sono stati scelti **due tipi di strumento**: il **questionario autocompilato**, da somministrare ai formatori, e l'**intervista**, per rilevare le opinioni di testimoni privilegiati sui temi di interesse del lavoro.

Sono stati raccolti 123 questionari su un totale, come già indicato, di circa 650 invii. Ne illustriamo la struttura.

Il questionario autocompilato è costituito da batterie di domande chiuse, per l'analisi delle quali si è proceduto con un trattamento tramite SPSS, e di domande aperte con finalità esplorative, trattate ed analizzate con Atlas.Ti.

Il questionario è composto da 5 sezioni⁸:

- ✓ **Sezione A – Dati personali**
- ✓ **Sezione B – Le emozioni... per farci un'idea**
- ✓ **Sezione C – Le emozioni, la formazione e l'apprendimento** (*le emozioni entrano in gioco nella formazione? ha mai pensato alle emozioni come patrimonio e come risorsa di formazione? Come entrano in gioco? Chi o cosa le stimola? Con quali attività e strumenti? Quali sono gli effetti dell'uso di strumenti o attività che fanno uso di emozioni?)*
- ✓ **Sezione D – Ruolo e caratteristiche del formatore** (*il formatore può avere un ruolo nella stimolazione delle emozioni?*)
- ✓ **Sezione E – Le emozioni, l'apprendimento e il lavoro** (*importanza di un apprendimento che fa uso di emozioni? Competenza emotiva? Chi apprende emozionalmente trasferisce più velocemente nel contesto professionale i contenuti della formazione? CE e prestazioni eccellenti: quale rapporto?)*

⁸ La versione integrale dello strumento è riportata in coda al presente lavoro (*Allegato 1*).

Lo strumento, come accennato, combina domande chiuse e domande aperte, queste ultime utilizzate per rilevare la percezione e l'esperienza eventuale degli interpellati sulle tematiche relative alla formazione e alle emozioni ad essa legate, per comprendere il modo in cui viene percepito il rapporto fra i concetti "formazione" ed "emozione", per individuare le possibilità che vi sono di "utilizzare" le emozioni in contesti formativi e per delineare il profilo ottimale del formatore che affianca momenti di formazione e apprendimento che fanno uso di emozioni.

Il secondo strumento utilizzato per la rilevazione dei dati è l'intervista. Abbiamo ipotizzato l'utilizzo di *interviste semi-strutturate* a basso grado di strutturazione, con predisposizione di una scaletta di intervista non rigida, al fine di esplorare le opinioni dei testimoni privilegiati del mondo della formazione che ci hanno concesso di venire interpellati. Le testimonianze e gli approfondimenti a disposizione ci hanno permesso di approfondire alcune tematiche specifiche, al fine di comprendere *come mettere in pratica una formazione che faccia uso di emozioni*, riflettendo anche sulla *pratica*: esperienze, esempi, suggerimenti per interventi concreti con il teatro, il cinema, la musica, lo sport, l'uso di immagini, web, narrazione, strumenti analogici nella formazione.

Sono stati intervistati quattro testimoni privilegiati, esponenti di spicco del mondo della formazione, con cui abbiamo sviluppato una riflessione sul ruolo delle emozioni nella formazione e sul modo in cui gli approcci metaforici e le nuove modalità della formazione esperienziale possano fornire valore aggiunto alle pratiche formative che sempre di più mirano ad arricchirsi di nuove risorse, di nuovi approcci e di nuovi strumenti. Abbiamo incontrato a Perugia il Prof. **Lanfranco Rosati**, a Roma **Paolo Viel**, a Bologna **Pier Sergio Caltabiano** e da Milano **Sergio Di Giorgi**. Una quinta intervista ci è stata concessa, a Roma, da una figura di spicco del mondo

sportivo, l'arbitro internazionale **Stefano Farina**⁹, che ci ha accompagnato in un percorso di analisi delle potenzialità formative dello sport come metafora per l'apprendimento. Riportiamo i profili¹⁰ degli intervistati come supporto ad una comprensione più profonda del taglio che abbiamo voluto dare alla rilevazione delle testimonianze dirette e del valore aggiunto con cui riteniamo di aver contribuito ai risultati dell'indagine.

1.8 L'analisi dei dati

Le operazioni concettuali messe in atto hanno reso possibile un'analisi descrittiva dei dati qualitativi e quantitativi attraverso l'utilizzo di due software largamente utilizzati nella ricerca sociale ed educativa: **Atlas.ti** e **SPSS**.

Nell'ambito dell'analisi dei testi, **Atlas.ti** si configura come un software estremamente utile. Messo a punto con lo scopo di rendere più agevole l'indagine qualitativa dei contenuti oggetto di una ricerca, il programma facilita l'organizzazione formale dei dati e la sintesi dei risultati sulla base delle linee guida formulate dal ricercatore, in quanto basato su un modello a rete, che rende facilmente

⁹ **Stefano Farina**, ex arbitro internazionale, è attualmente responsabile della Commissione Arbitri Nazionale CAN/D, titolare della società di formazione *Stefano Farina Group Srl* e formatore per la Gestione delle Risorse Umane.

¹⁰ **Pier Sergio Caltabiano** è Direttore Generale del CTC - Competence Training Center, Centro di Formazione Manageriale e Gestione di Impresa della Camera di Commercio di Bologna, Presidente della Società Italiana di PNL, Presidente Nazionale di AIF-Associazione Italiana Formatori dal 2006, Professore a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

Sergio Di Giorgi è formatore e critico cinematografico, Consigliere Nazionale AIF-Associazione Italiana Formatori e Coordinatore del FORFILMFEST – Rassegna del Cinema per la Formazione.

Lanfranco Rosati Professore Ordinario di Didattica e Rettore Magnifico dell'Università Online E-Campus – di Milano, Roma, Messina.

Paolo Viel è Vice-Presidente AIF ed esperto di formazione esperienziale. In ambito AIF è Referente del gruppo di lavoro sull'*Experiential Learning* e Responsabile del percorso di formazione per neo-formatori. E' anche responsabile della rubrica *Experiential Learning* su FOR-Rivista per la Formazione, Franco Angeli, Milano.

recuperabili e archiviabili le citazioni tratte dai diversi testi ed agile il confronto interno tra i vari documenti, favorendo l'analisi simultanea dei significati che emergono dai testi stessi. Lo strumento permette al ricercatore di seguire un percorso molto vicino a quello di una codifica "carta e matita", con un vantaggio importante, però, che è quello di rendere tutte le operazioni molto più veloci e sistematiche.

Atlas.ti è stato costruito per facilitare lo sviluppo di un modello teorico saldamente fondato sul testo, cioè per produrre conoscenza scientifica facendo interagire le categorie di analisi del ricercatore con i significati costruiti dai soggetti nel discorso

Il sistema di codifica è l'aspetto preponderante e più complesso dell'intero procedimento e richiede un rigore estremo, in quanto si trova alla base delle operazioni possibili con tale tipo di strumento: recupero e confronto di citazioni, creazione di output da editare, creazione di output grafici sia in corso d'opera che alla fine del processo. Con i *networks*, cioè i grafici costruiti alla fine del processo, il ricercatore può disporre di strumenti di indagine da utilizzare con finalità analitiche o come mappa mentale, con finalità di organizzazione e sviluppo teorico.

L'utilizzo di Atlas.ti ci ha permesso di analizzare le risposte alle domande aperte del questionario. Abbiamo proceduto con la costruzione di un sistema di categorie emergenti, applicate a quelle parti di testo ritenute interessanti per gli obiettivi della ricerca. Concluso il processo di codifica, sono stati organizzati e poi analizzati i codici assegnati ai testi a disposizione, che ci hanno permesso di procedere con la costruzione dei grafici descrittivi attraverso i quali parte del lavoro (quello relativo alla lettura qualitativa) verrà presentato e di rendere evidenti le convergenze tra alcune categorie.

L'altra parte di analisi, quella quantitativa, è stata effettuata con **SPSS**.

SPSS è acronimo di *Statistical Package for Social Science* (Pacchetto Statistico per le Scienze Sociali), ed è un software modulare che permette la gestione di banche dati e un'ampia tipologia di analisi statistiche. Si tratta di un sistema completo per

l'analisi, in grado di elaborare dati provenienti da numerosi tipi di file e di utilizzarli per generare rapporti con tabelle, grafici, grafici di distribuzione, statistiche descrittive e analisi statistiche di diverso livello.

Abbiamo utilizzato SPSS per la lettura dei dati quantitativi rilevati con la distribuzione del questionario, partendo dalla creazione di una matrice di dati sulla quale abbiamo effettuato *analisi statistiche descrittive*, con rilevazione di frequenze e percentuali, e *fattoriali*, i risultati delle quali verranno presentati a seguire.

1.9 Beneficiari diretti e indiretti della ricerca

I risultati della ricerca che andremo a presentare vogliono essere uno spunto di riflessione per tutti coloro che a diversi livelli operano con gli adulti svolgendo una professione in continua evoluzione, quella del formatore.

Li consideriamo “i beneficiari diretti” del nostro lavoro in quanto protagonisti, in qualche modo, delle riflessioni del nostro gruppo di riferimento e destinatari delle interpretazioni e degli spunti che contiamo di fornire proseguendo nel nostro percorso di analisi.

“I beneficiari indiretti” saranno allora tutti coloro che potranno ricavare effetti positivi della ricaduta di un'attività formativa pensata, progettata e realizzata da un professionista che, con noi, abbia avviato un percorso di riflessione, di approfondimento, di analisi e di valutazione delle “*emozioni come strumento per*”, al fine di riuscire ad esplorare con competenza e curiosità una modalità nuova di intervento, con l'obiettivo di migliorare le proprie pratiche a favore di una formazione più vicina alle persone e anche più gratificante per chi la fa.

1.10 I risultati

I risultati sono stati organizzati seguendo la logica di sviluppo del questionario. Li passiamo ora in rassegna attraverso una presentazione dettagliata ed una trattazione dedicata per blocchi nei capitoli che seguono.

Come vedremo, l'alternanza di domande chiuse ed aperte ha prodotto tipi diversi di risposte trattate rispettivamente con i relativi software di analisi quantitativa o qualitativa già descritti.

Capitolo 2 – Il gruppo osservato

2.1 Caratteristiche del gruppo osservato

Il primo passo nel vivo dell'analisi dei dati ci conduce ad illustrare la composizione e le caratteristiche del gruppo osservato, che, come detto, è costituito da **formatori ed esperti della formazione**, rappresentanti le nostre *unità di rilevazione*, che operano con adulti e si occupano di educazione degli adulti, di formazione e aggiornamento professionale, di formazione aziendale, manageriale, universitaria, di educazione permanente a tutti i livelli e in tutti i settori.

Come già accennato, procederemo nella lettura dei dati seguendo l'ordine delle domande del questionario, in modo da seguire lo stesso percorso di sviluppo delle riflessioni operate dalle persone interpellate inerentemente alle tematiche proposte.

A – Dati personali

1. Età

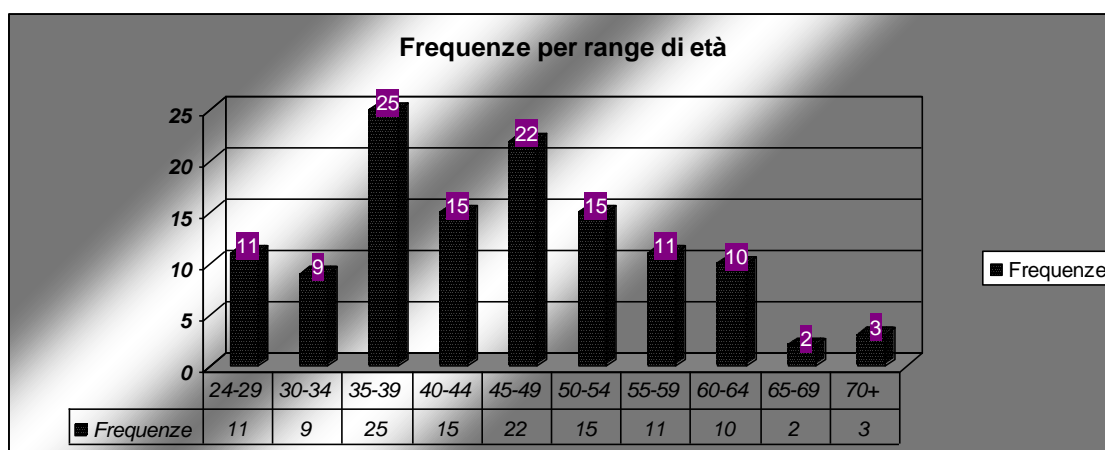


Grafico 1 - Fonte: 123 questionari

Nel grafico 1 è possibile osservare le frequenze per fasce di età. Il gruppo di formatori intervistati ha un'età compresa fra i 24 e i 69 anni, con 3 unità che ne dichiarano oltre 70. Il maggior numero di persone interpellate hanno un'età compresa fra i 35 e i 54 anni.

2. Sesso

Le differenze di genere fanno contare 55 maschi e 68 femmine, con una differenza percentuale che è evidenziata nel grafico 2.

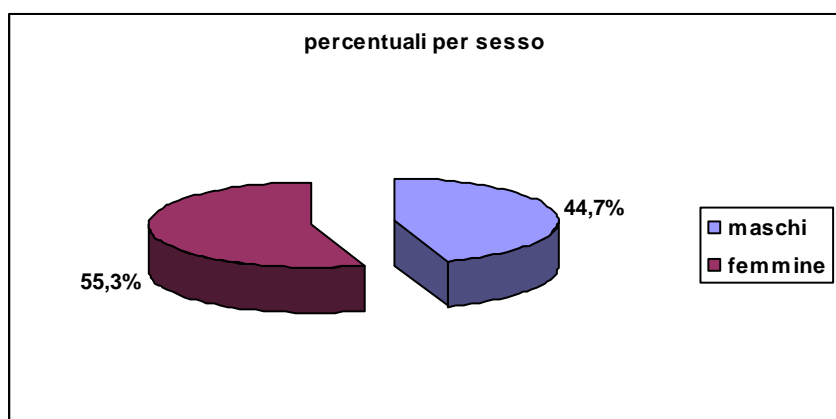


Grafico 2 - Fonte: 123 questionari

3. Regione di residenza

La dislocazione per regione di residenza evidenzia la situazione che segue: 47 persone risiedono al Nord, 71 al Centro e 5 nel Sud e Isole.

Il grafico 3 mostra le percentuali.

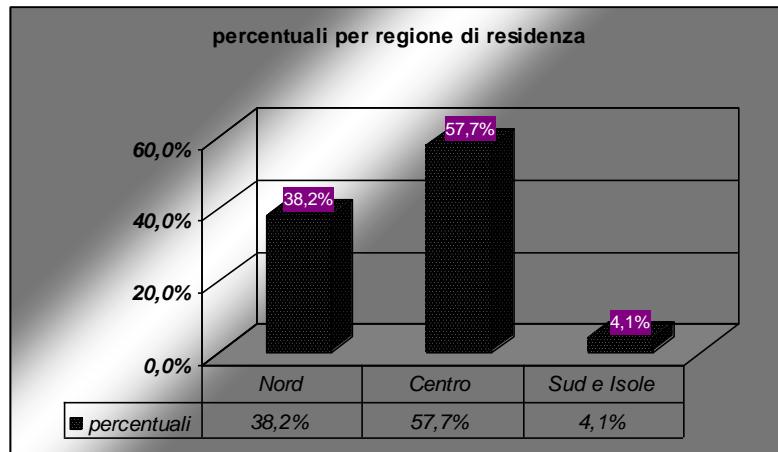


Grafico 3 - Fonte: 123 questionari

4. Titolo di studio

Relativamente al titolo di studio, riportiamo le frequenze emergenti dalle risposte fornite (grafico 4) che, per maggior chiarezza delle diciture, corrediamo con la tabella che riporta per esteso l'ambito di studio degli intervistati (tabella 1).

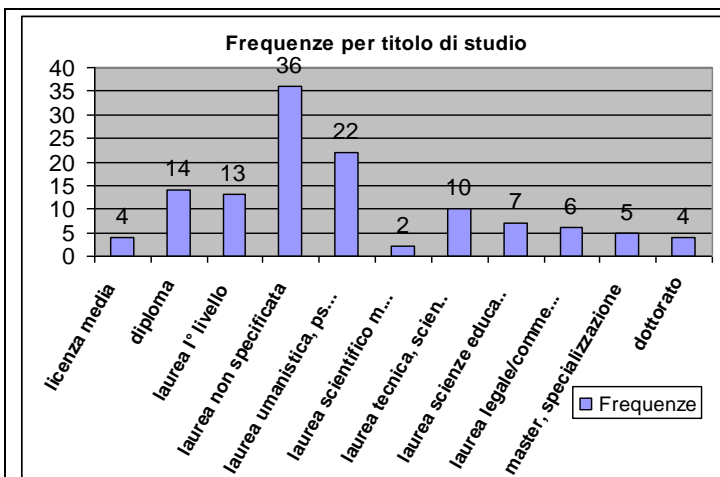


Grafico 4 - Fonte: 123 questionari

Titolo di studio	Frequenze
licenza media	4
diploma	14
laurea 1° livello	13
laurea non specificata	36
laurea umanistica, psicologia, pedagogia	22
laurea scientifico matematica	2
laurea tecnica, scienze politiche	10
laurea scienze educazione e formazione	7
laurea legale/commerciale	6
master, specializzazione	5
dottorato	4
TOTALI	123

Tabella 1 - Fonte: 123 questionari

A seguire si è operata poi una differenziazione percentuale fra i quattro gradi principali di studio: licenza elementare, diploma, laurea, post-laurea.

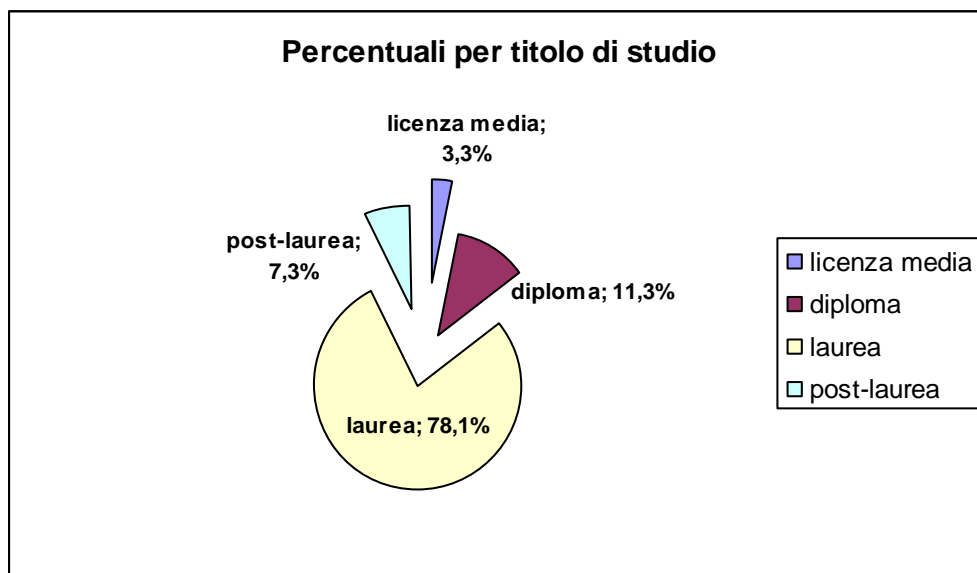


Grafico 5 - Fonte: 123 questionari

Come evidenziato nel grafico 5, la maggior parte dei formatori intervistati ha una formazione universitaria e *post-lauream*. Meno del 15% del gruppo di riferimento è in possesso di titolo di studio inferiore alla laurea (3,3% licenza media; 11,3% diploma).

5. Anni di esperienza

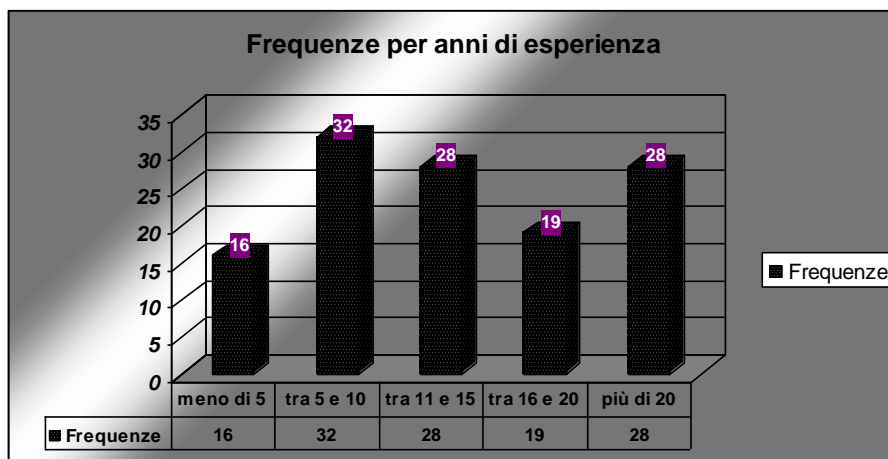


Grafico 6 - Fonte: 123 questionari

Il grafico 6 riporta i dati relativi agli anni di esperienza indicati dagli intervistati. Il risultato evidenzia una situazione del gruppo di riferimento piuttosto equilibrata. La frequenza minima è costituita da formatori che operano nel settore da meno di cinque anni (in percentuale, pari al 13% del totale), mentre il resto del gruppo si distribuisce piuttosto equamente sulle successive fasce di esperienza, crescenti in termini di anni, (in percentuale, 26%, 23%, 15%, 23%), evidenziando una buona significatività del campione, omogeneo ed equamente distribuito (si veda grafico).

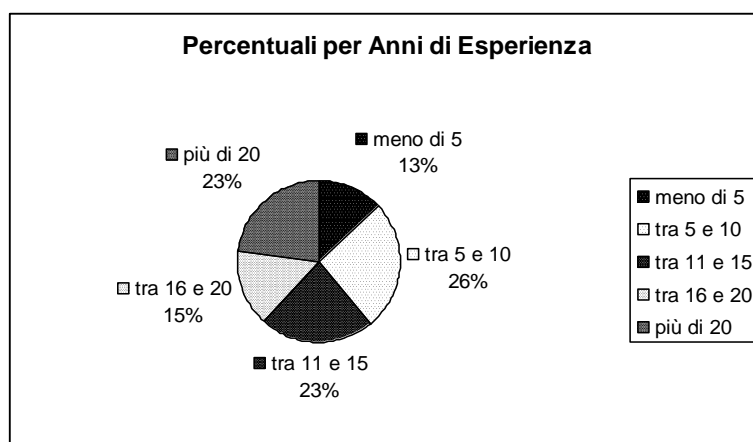


Grafico 7 - Fonte: 123 questionari

6. ambito di lavoro e frequenza

Alla domanda “In quale ambito opera e con quale frequenza?”, i formatori interpellati hanno risposto alla tabella che segue nel modo riportato nel grafico 8.

	esclusivamente	prevalentemente	saltuariamente
formazione professionale <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formazione aziendale <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
educazione permanente <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formazione manageriale <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. universitaria e post-univ. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

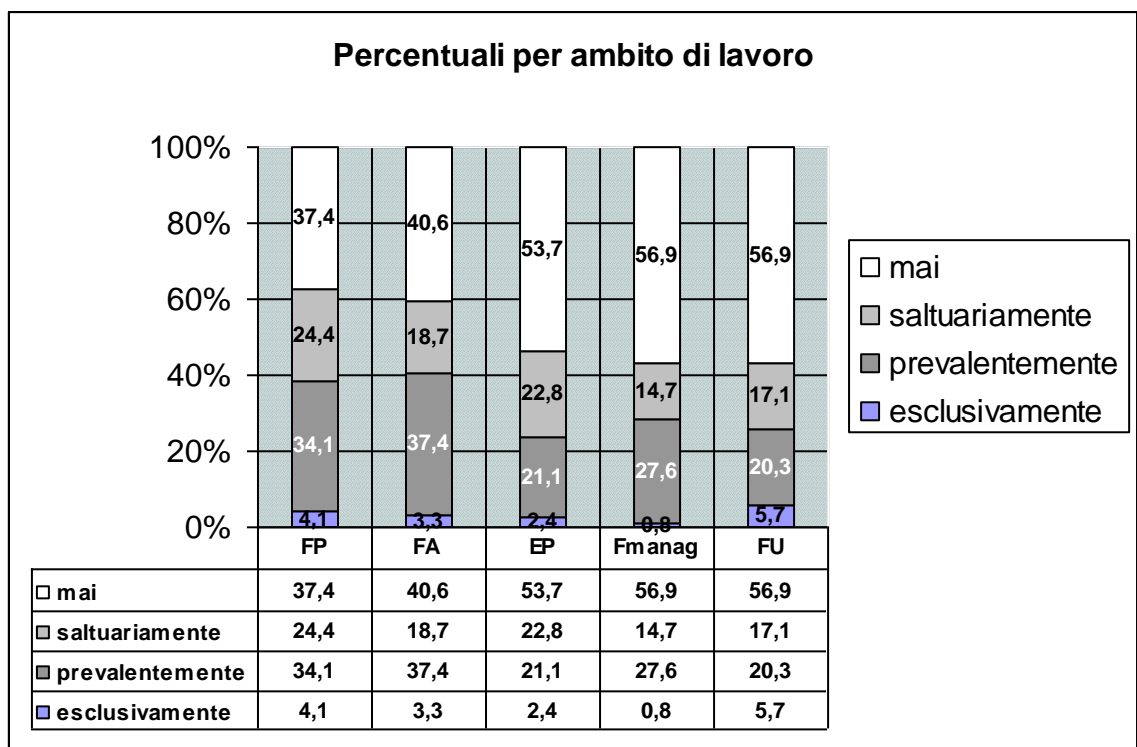


Grafico 8 - Fonte: 123 questionari

Legenda: FP= formazione professionale; FA=formazione aziendale; EP=Educazione Permanente; Fmanag=formazione manageriale; FU=formazione universitaria

I dati evidenziano che i formatori rarissimamente operano in un ambito o nell'altro di formazione in maniera esclusiva. Emergono prevalenze e spesso anche operatività di intervento in più ambiti. Il settore maggiormente rappresentato è quello della formazione professionale, seguito dalla formazione aziendale.

Le modalità di intervento del gruppo di riferimento sono quasi esclusivamente in presenza (grafico 9) e i formatori sono impegnati prevalentemente nel settore privato (grafico 10), con contratto da lavoratore dipendente (30,9%), lavoratore atipico (19,5%) o come libero professionista (35,8%) – (grafico 11).

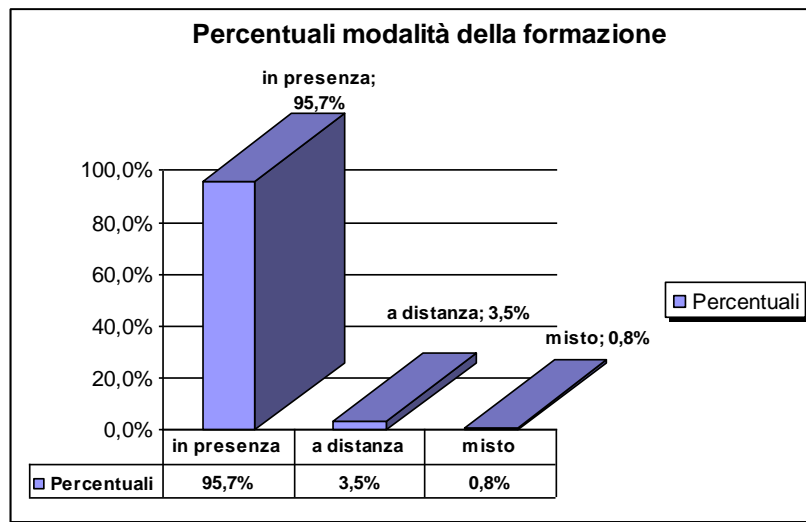


Grafico 9 - Fonte: 123 questionari

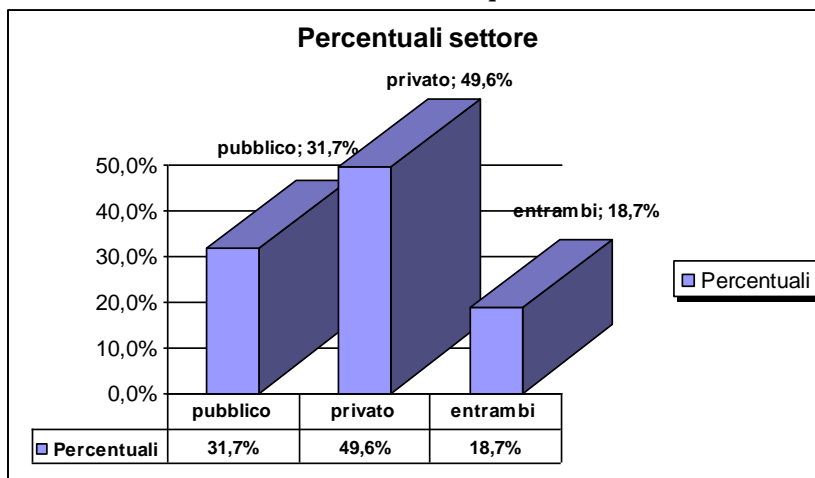


Grafico 10 - Fonte: 123 questionari

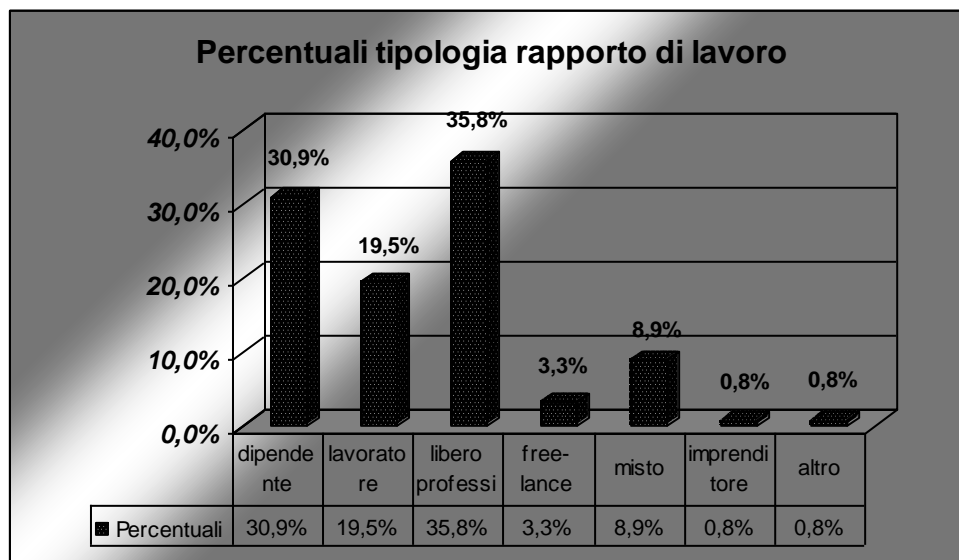


Grafico 11 - Fonte: 123 questionari

L'ultima questione sulla quale ci siamo soffermati nella rilevazione dati relativi al gruppo di riferimento riguarda la tematica prevalente di insegnamento dei formatori intervistati.

Il grafico che segue ne mostra il profilo. Ancora a supporto del lettore, abbiamo proceduto a corredare il grafico 12 con una tabella che riporta per esteso le varie aree relative alle tematiche di insegnamento.

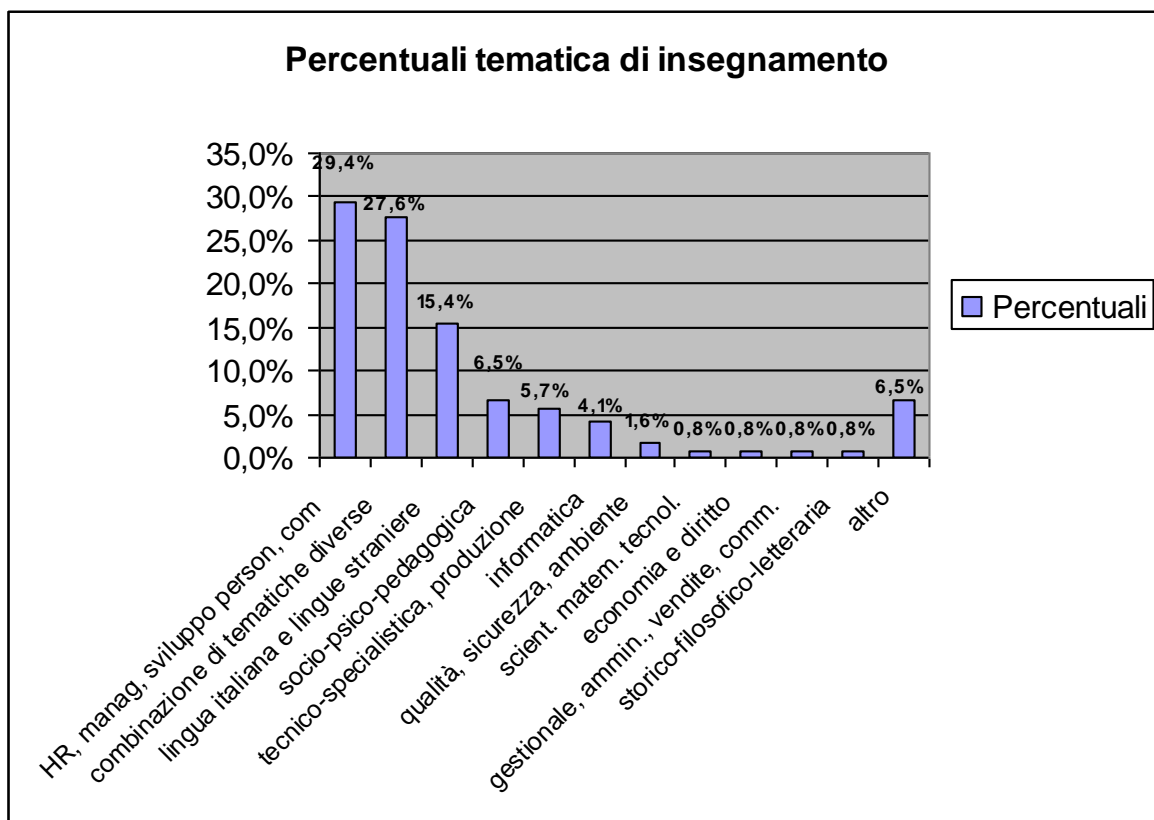


Grafico 12 - Fonte: 123 questionari

Tematica di insegnamento	Percentuali
HR, manageriale, sviluppo personale, comunicazione	29,4%
combinazione di tematiche diverse	27,6%
lingua italiana e lingue straniere	15,4%
area socio-psico-pedagogica	6,5%
area tecnico-specialistica, produzione	5,7%
informatica	4,1%
qualità, sicurezza, ambiente	1,6%
area scientifico-matematica e tecnologica	0,8%
economia e diritto	0,8%
area gestionale, amministrativa, vendite, commerciale.	0,8%
area storico-filosofico-letteraria	0,8%
altro	6,5%
	100,0%

Tabella 2 - Fonte: 123 questionari

Capitolo 3 – Le emozioni... per farci un'idea

Innanzitutto, l'*emozione!*
Soltanto dopo, la comprensione.
P. Gaugin

3.1 Fase di *warm up*. Le prime 8 emozioni...

Abbiamo strutturato il questionario in modo tale da inserire, subito dopo la rilevazione dei dati sulle caratteristiche del gruppo di riferimento, una sezione che permettesse un *warm up* degli intervistati sulle tematiche che avremmo trattato in successione.

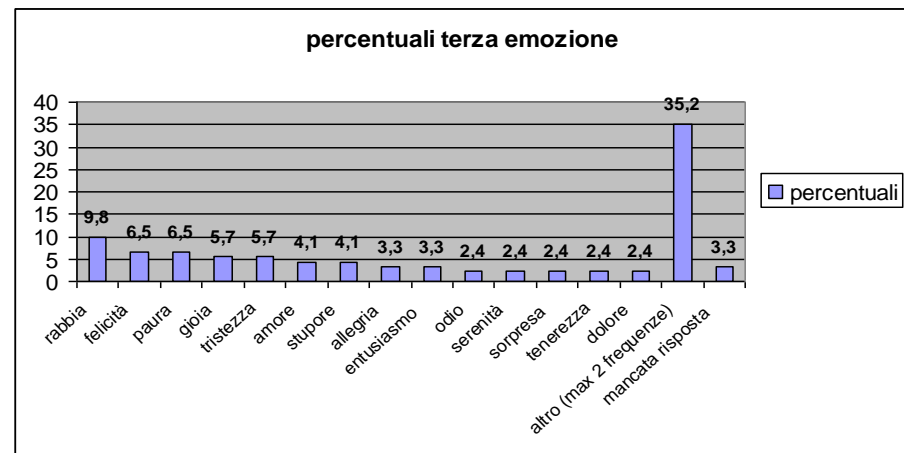
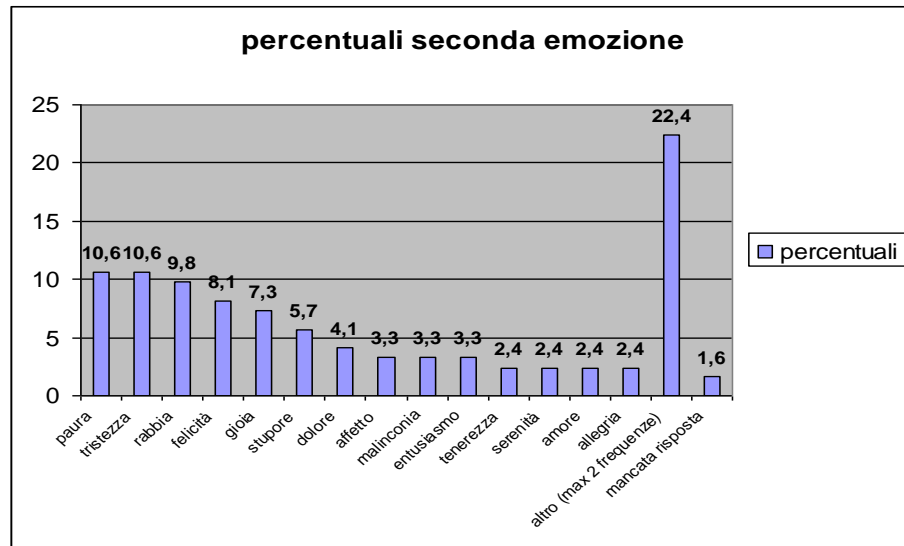
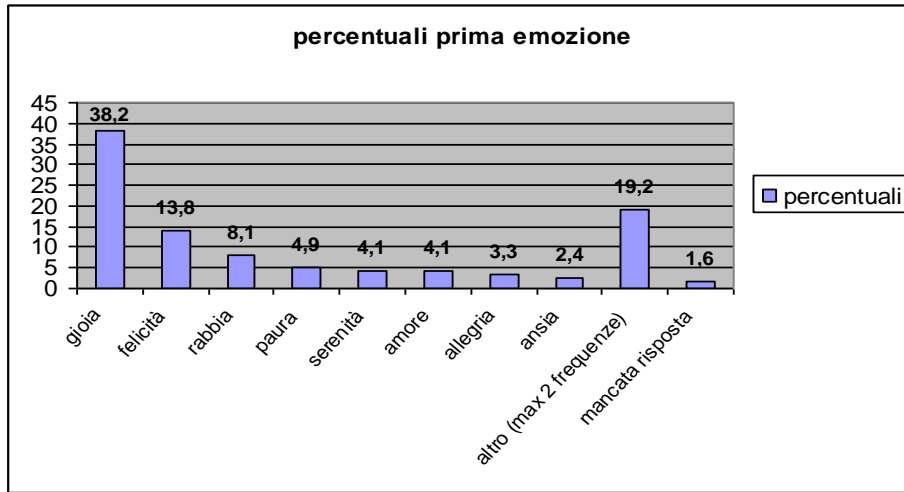
La prima domanda della **sezione B** del questionario è stata posta nel modo seguente:

“Se Le chiedessi di scrivere le prime 8 emozioni che Le vengono in mente, a quali riuscirebbe a dare immediatamente un nome?”

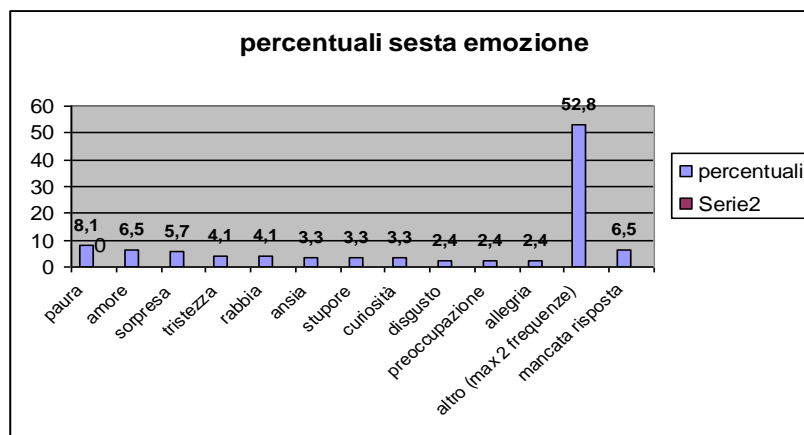
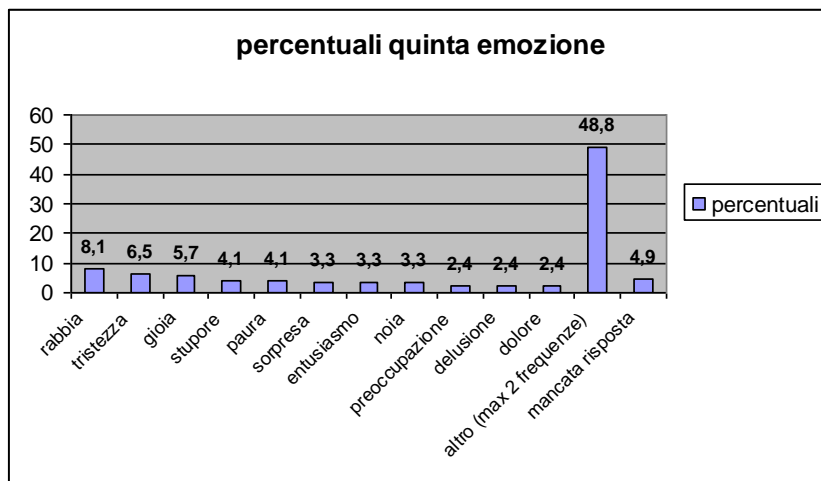
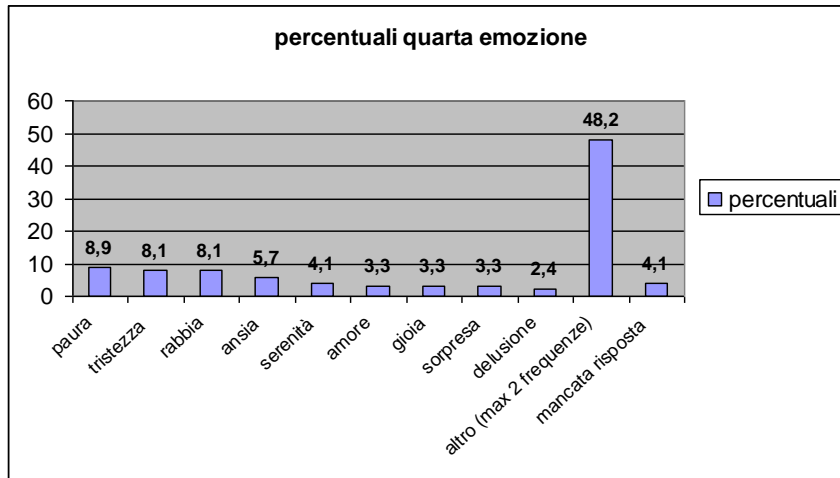
Una domanda per nulla semplice, a considerare i dati emersi. 123 rispondenti hanno prodotto, in 8 emozioni ciascuno richieste, un totale di 158 termini relativi alle emozioni¹. Ne emerge una varietà forte che sottolinea la difficoltà delle persone di nominare le emozioni in maniera univoca e comune, malgrado tutti siano consapevoli e sicuri di provarne. Presentiamo qui le percentuali di risposta degli intervistati in ordine, dall'emozione 1 all'emozione 8.

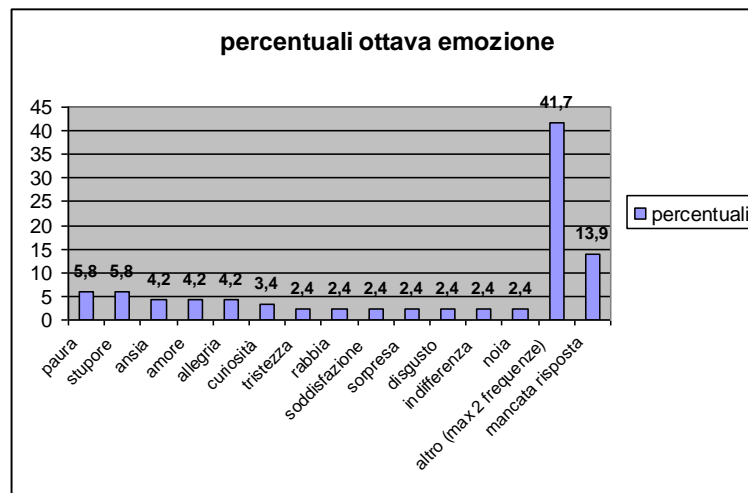
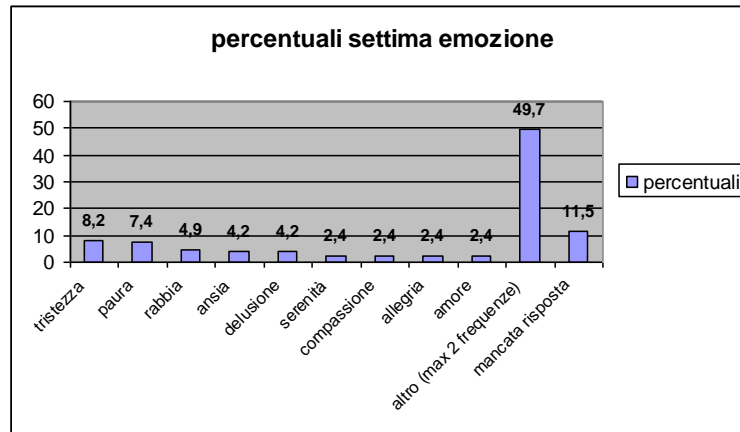
¹ La tabella che riporta tutte le parole scelte dagli intervistati per rispondere alla richiesta di 8 emozioni ciascuno si trova in coda al presente lavoro (Allegato 2).

Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione



Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione





L'osservazione dei grafici stimola alcune riflessioni. Prima fra tutti risulta evidente la crescita, dal grafico della prima a quello dell'ottava emozione, della percentuale di persone che forniscono risposte diverse. La dicitura "altro – max 2 frequenze" sta ad indicare che il gruppo in cui al massimo 2 persone hanno risposto riportando la stessa emozione. Come si vede, dal 19% della prima emozione si giunge alla metà del campione nelle ultime tre emozioni. L'altro punto di attenzione riguarda l'aumento del numero di mancate risposte. All'aumento del numero di emozioni richieste, aumenta anche l'incertezza e la difficoltà di nominare le emozioni che vanno oltre quelle definite "di base" (a bene osservare, infatti, le emozioni *gioia, felicità, paura,*

rabbia compaiono fra le risposte con numerosità maggiori nelle prime 3 emozioni richieste). Il grafico 1 riporta le percentuali di mancate risposte in relazione alle 8 emozioni richieste, mentre il grafico 2 sottolinea che tutte le femmine segnano almeno 2 emozioni, mentre i maschi fanno fatica a sceglierne una.

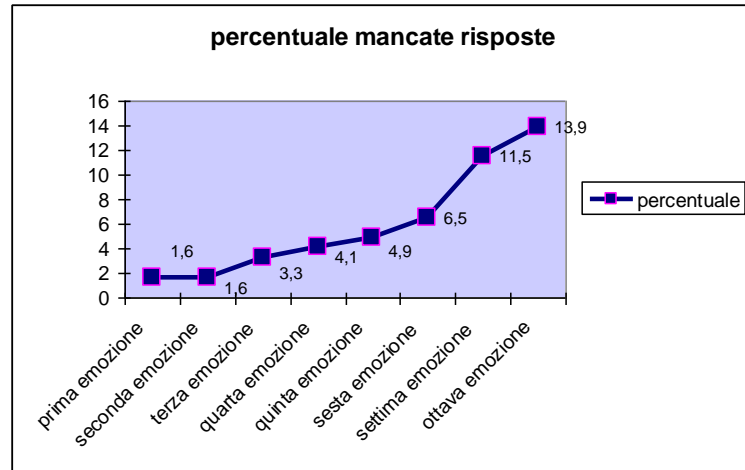


Grafico 1 - Fonte: 123 questionari

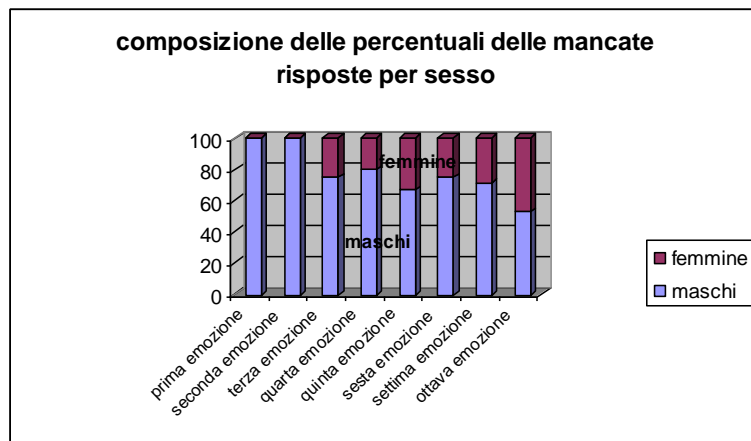


Grafico 2 - Fonte: 123 questionari

Una ulteriore riflessione ci porta a considerare significativi i dati rilevabili nel grafico 3, che riporta la crescita delle percentuali relative alle risposte con un massimo di 2 frequenze. Due frequenze indicano che al massimo 2 persone hanno

utilizzato lo stesso termine nel rispondere. E collegando questo risultato con i risultati dei grafici relativi alla prima e alla seconda emozione e al successivo grafico 4, possiamo dedurre che:

1. le persone interrogate sulle emozioni producono una grande varietà di termini diversi, riportando sfumature e confermando la caratteristica di poliedricità del mondo delle emozioni e il loro legame con l'esperienza e i punti di vista personali di ciascuno; le emozioni hanno infinite sfumature che si rintracciano anche nel linguaggio, e di conseguenza nella consuetudine delle persone di nominare emozioni anche simili con nomi differenti, dando vita ad una lunga serie di termini che vanno ad identificare un territorio ampio e variegato²;
2. la percentuale piuttosto alta, rispetto alle successive, relativa alla prima emozione sulle 8 richieste (il 38,2% degli intervistati ha risposto alla prima emozione "gioia" e il 13,8% riportando una sua sfumatura, "felicità") dipende dalla facilità di rispondere ad un unico quesito; a richieste ulteriori crescono anche le difficoltà e la gamma di emozioni reperite.

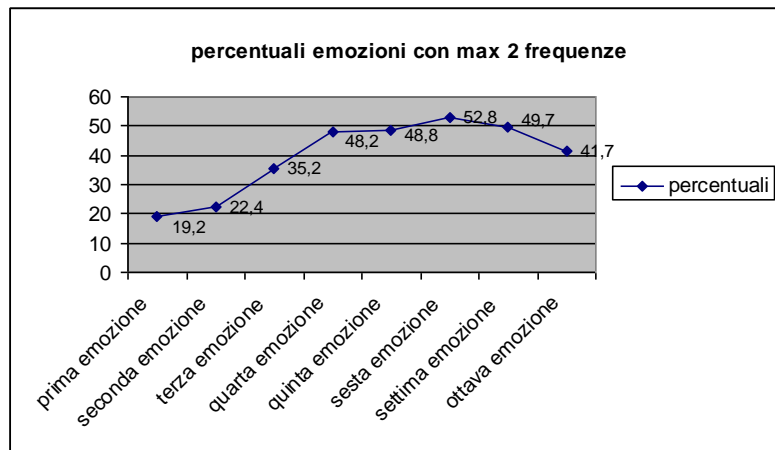


Grafico 3 - Fonte: 123 questionari

² Cfr. cap. 1 del presente lavoro.

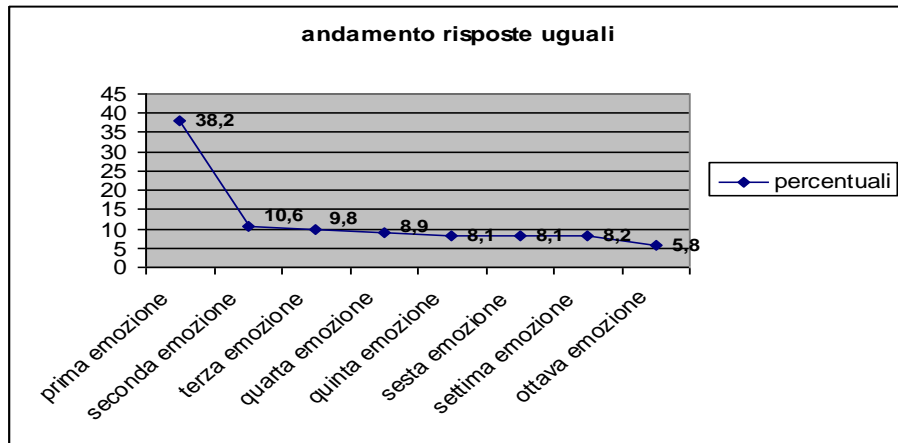


Grafico 4 - Fonte: 123 questionari

Il grafico 4 mostra la diminuzione, già evidenziata, delle risposte uguali rispetto alle domande di indicazione di emozioni, ad ulteriore dimostrazione della consistente varietà dei termini e delle percezioni emozionali di ciascuno.

L'ultima riflessione che ci ha ispirato l'analisi dei dati riguarda la composizione delle risposte uguali relative alla prima e alla seconda emozione per genere.

Dai due grafici che seguono emerge che a fornire la risposta "gioia" alla prima emozione sono state in prevalenza le donne. Stessa prevalenza di donne nel rispondere "felicità" (seconda risposta con frequenze più alte della serie). Alla seconda emozione sono gli uomini a rispondere in prevalenza "paura", mentre si equivalgono le risposte "tristezza" e tornano in prevalenza le donne a rispondere "rabbia". Che siano caratteristiche di genere?

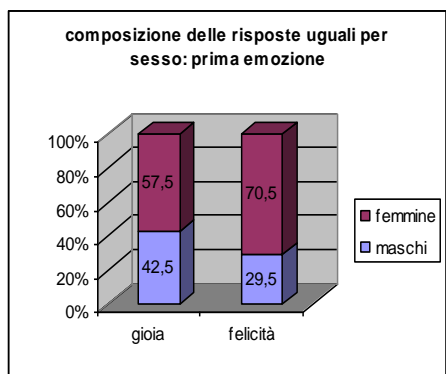


Grafico 5 - Fonte: 123 questionari

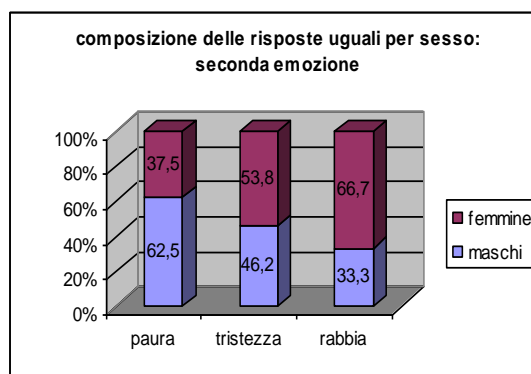


Grafico 6 - Fonte: 123 questionari

Non riportiamo qui le ulteriori tavole di contingenza analizzate in quanto non è risultata significativa l'influenza del titolo di studio, della tematica di insegnamento e degli anni di esperienza sulla tipologia di risposte e sull'andamento delle stesse.

3.2 Emozioni ed espressioni facciali³

La seconda domanda della sezione B prevedeva, ancora con l'obiettivo di un *warm up* degli intervistati, l'individuazione delle emozioni nelle foto proposte con la domanda: *“Quali emozioni, a suo parere, esprimono le persone che vede qui sotto?”* Inseriamo qui l'immagine e le relative emozioni, che ovviamente nel questionario sono state eliminate.



Fonte: <http://www.psicobiologia.uniroma1.it/didattica/materiale/psicobio/emozione/S005.JPG>

La richiesta di riconoscere 7 emozioni dalle espressioni facciali fotografate ha prodotto di nuovo una serie consistente di termini. Ben 116 sono state le emozioni nominate nelle risposte⁴.

³ Cfr. P. Ekman, W.V. Friesen, *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti Editore, Firenze 2007; e G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, già citato.

⁴ La tabella che riporta le parole scelte dagli intervistati per rispondere alla richiesta di emozioni da espressioni facciali si trova in coda al presente lavoro (Allegato 3).

Anche qui si evidenzia una consistente numerosità dei termini, che spesso riportano sfumature della stessa emozione.

L'analisi delle risposte giuste è riportata nel grafico 7. L'emozione più facilmente riconoscibile è la sorpresa, con l'88,6% delle risposte giuste. Seguono felicità/gioia e tristezza (entrambe con il 69,9%), e rabbia, paura e fastidio (rispettivamente 67,5%, 66,7% e 56,9%).

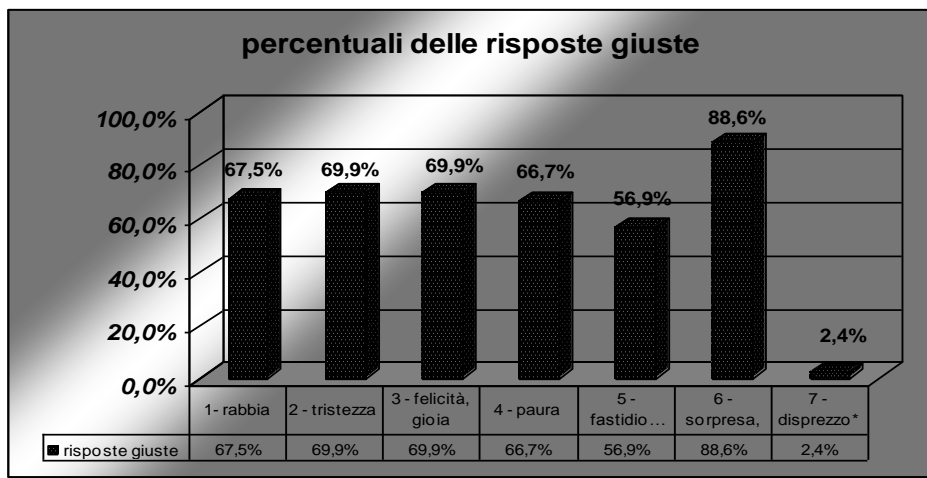
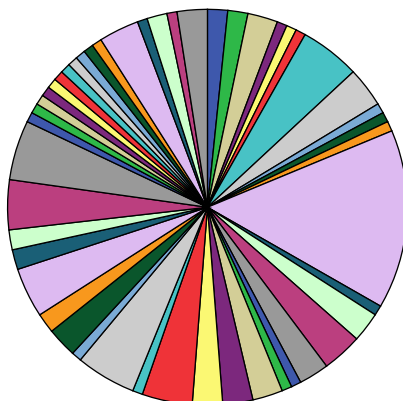


Grafico 7 - Fonte: 123 questionari

Merita una riflessione il risultato ottenuto dal riconoscimento dell'emozione relativa alla settima espressione facciale, il disgusto. Solo il 2,4% degli intervistati ha utilizzato il termine giusto per rispondere alla sollecitazione della foto. Se dovessimo rappresentare il risultato della frastagliatura di termini per descrivere la foto 7, avremmo una torta del tipo che segue:



Ovviamente non dettaglieremo le risposte. Ci basti qui riportare che le risposte spaziano da emozioni positive ad emozioni negative, percorrendo tutta la linea ideale che conduce dalle une alle altre e conferisce colori diversi alle tonalità emotive: da supponenza, rancore, insoddisfazione, incertezza, indecisione, ambiguità, gelosia, noia, indignazione, orgoglio, supponenza e arroganza; passando per rassegnazione, aspettativa, incredulità, accondiscendenza, perplessità e indifferenza; per giungere ad approvazione, compiacimento ed ironia, solo per citarne alcune.

PARTE TERZA

- Le emozioni, la formazione e l'apprendimento -

Capitolo 1 - Le emozioni, la formazione e l'apprendimento

1.1 La formazione nel suo impianto metodologico

“**Pensare la formazione**: questo uno dei tratti caratterizzanti la nuova visione di una metodologia della formazione che ogni giorno richiede la capacità di proporsi coerente e rispondente non solo ai **bisogni**, ma anche alle **aspettative** e ai **desideri** delle **persone** che credono alla fruibilità di questo servizio”¹. Dalla riflessione di R.D. Di Nubila partono stimoli molteplici, che ci invitano a ragionare sulla formazione come campo all'interno del quale le persone si aspettano di trovare risposte, indicazioni e suggerimenti per interpretare la complessità e la poliedricità della propria esistenza personale e professionale. La formazione in questo senso diventa il “luogo” deputato e dedicato all'approfondimento della riflessione teorica alla quale si “accompagnino le pratiche formative in una combinazione tale da rendere capaci le persone di pensare il proprio futuro nelle tre direzioni: della vita personale, del mondo professionale e delle sfide sociali”². Una formazione, quindi, che viene considerata “essenzialmente come processo generativo di uno ‘*stare meglio*’ con se stessi e nelle proprie organizzazioni”³ e come risposta al desiderio di “**apprendere**, come capacità di ‘prendere e portare via’ (*à prendre!*), come nuova acquisizione, come originale elaborazione, come provocazione di nuovo pensiero, come cambiamento di comportamenti e atteggiamenti”⁴.

E allora “pensare la formazione” si trasforma fino a diventare *riflettere sui metodi*, ragionare, discutere, conoscere, scegliere consapevolmente, con padronanza di utilizzo e con cognizione dei diversi approcci teorici, che ai metodi sottostanno, per

¹ R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 18.

² Ibidem, p. 19.

³ Ibidem, p. 22.

⁴ Ivi, p. 22.

potere intraprendere un'azione operativa⁵. E in questa ottica la *metodologia della formazione* viene ad essere identificata come un “costante esercizio di studio e di riflessione sulle modalità di **come** collocare ‘*in situazione*’ l’evento formativo, di come allenarsi a pensare la formazione, a esplicitare l’idea formativa, a individuare un metodo, a tracciare le traiettorie di un progetto, a ‘costellare’ il percorso scelto di tecniche necessarie, a descrivere e a condurre la pratica formativa, a puntare sugli obiettivi possibili, a misurare l’effetto di ricaduta in itinere e a conclusione”⁶. Un processo complesso, inteso come stimolo che apre al nuovo, all’innovatività, alla generazione di nuove domande e di nuovi percorsi, di nuove applicazioni e di nuovi itinerari, per conferire alla formazione la sua peculiarità di “dimensione dell’attività umana che riguarda il cambiamento”⁷ e che si prefigura come “esigenza e come un diritto”⁸. Una metodologia della formazione risponde quindi alla ricerca di una sempre nuova e aggiornata identità della formazione, e con l’acquisizione dei suoi principi e delle sue pratiche, con la riflessione continua sui suoi metodi e sulle sue tecniche e l’aggiornamento iterativo attraverso un esercizio a lungo termine, i formatori possono disporre di un patrimonio fondamentale per affrontare un approccio alla formazione che tenga in considerazione tutte le sue componenti, “di processo, di organizzazione, di realizzazione, di valutazione”⁹, verso un situazioni di *apprendimento continuo*, di “*possibilitazione*”¹⁰ come “apertura di una o più nuove possibilità interne della persona”¹¹, che usufruisce di uno suo stato di “*pluripossibilità interna*”¹², di *empowerment*, proprio come “nuovo potere da

⁵ Ibidem, p. 17.

⁶ Ibidem, p. 18.

⁷ Ivi, p. 18.

⁸ Ivi, p. 18.

⁹ Ibidem, p. 20.

¹⁰ M. Brusciaglioni, *Persona empowerment*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 25.

¹¹ Ivi, p. 25.

¹² Ivi, p. 25.

acquisire, interno al soggetto, come esplicitazione del ‘**potere di...**’, *prima* che del ‘*potere su...*’”¹³.

Possedere una metodologia vuol dire allora, per un formatore, avere frecce sufficienti al proprio arco, per essere capace di conoscere, scegliere, usare ma anche creare, inventare, modificare adattandoli, metodi, tecniche e strumenti efficaci. Utilizzare il metodo della discussione piuttosto che quello dell’*Action Learning*, i metodi autobiografici piuttosto che quelli deputati per lo studio e l’analisi dei casi, piuttosto che il lavoro di gruppo, ad esempio, vuol dire, come professionista, aver operato una riflessione sull’”opportunità di un *uso complesso ed integrato dei metodi possibili*”¹⁴, delle loro tecniche e dei loro strumenti, dove per metodo intendiamo, mutuando ancora da Di Nubila una proposta di definizione, “un modo particolare di facilitare l’organizzazione di un *sistema di relazioni* fra tre ordini di strutture: la struttura **conoscitiva** di ogni persona; la struttura delle conoscenze **ancora** da acquisire; l’insieme di operazioni (memoria, comprensione, sistemizzazione, manipolazione... elaborazione, applicazione, esercizi vari...) necessarie per **nuovi apprendimenti**”¹⁵. Raggiungere con la formazione obiettivi di apprendimento per “produrre cambiamenti nei comportamenti organizzativi delle persone”¹⁶ prevede allora una conoscenza approfondita dell’impianto metodologico che la contraddistingue, tendendo ben presente che il formatore è “prima di tutto un buon metodologo, prima di essere un progettista, un realizzatore di attività, un valutatore o un brillante propositore di contenuti”¹⁷.

¹³ R.D. Di Nubila, op. cit., p. 21.

¹⁴ Ibidem, p. 219.

¹⁵ Ivi, p. 219.

¹⁶ Ibidem, p. 9.

¹⁷ Ivi, p. 9.

1.2 E allora, quale formazione?

Una formazione che può definirsi tale solo quando è “*risorsa e risposta ai bisogni delle persone e delle organizzazioni*”¹⁸, ci ricorda R. Di Nubila, e quando è *vitalizzante, desiderante*, risposta ai desideri delle persone in formazione e stimolante di quei processi, ai cui abbiamo già fatto riferimento, di *empowerment*, come sviluppo delle capacità vincenti, e di ‘*possibilitazione*’, che consente alla persona di aprirsi nuove possibilità nella mente e di trovarsi in uno stato di ‘*pluripossibilità interna*’, per dirla ancora con M. Brusaglioni¹⁹. E ancora, quando è una formazione *generativa*, di valore e di valori riferiti alla persona, alle organizzazioni e alle aziende in cui la persona opera; “*valori* che non siano solo riscontrabili nella vita professionale, ma che a più ampio raggio *investano sia la sfera lavorativa che quella privata e delle emozioni*”²⁰. Con L. Rosati diremmo quando è “*una formazione che permette di ‘trovare la propria forma’, e ciò accade quando ci si senti liberi di esprimersi, di muoversi, di pensare e di agire. Un concetto che porta con sé tutto il significato più profondo dell’educazione come azione volta a liberare il potenziale della persona che hai di fronte, che deve essere a proprio agio, che deve guadagnare la propria autonomia, che ha individuato la strada per il proprio sviluppo. Una formazione che deve chiedersi cosa ci sia alla base di tutto, se vi possa essere qualche cosa che effettivamente è in grado di illuminare e di far comprendere e conseguentemente agire la relazione interpersonale.*”²¹ Ed inoltre una formazione che è risorsa quando considera la centralità della persona rispetto al processo di apprendimento. E in proposito sottolinea ancora Rosati: “*soprattutto noi che di mestiere vogliamo essere suscitatori di apprendimento nel soggetto, non*

¹⁸ Ibidem, p. 269.

¹⁹ Cfr. M. Brusaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 2004; M. Brusaglioni, *Per una formazione vitalizzante. Strumenti professionali*, Franco Angeli, Milano 2005; M. Brusaglioni, *Persona empowerment*, op. cit., Franco Angeli, Milano 2007.

²⁰ M. Fedeli, *Come generare valore nella formazione continua*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, p. 57.

²¹ Intervista a L. Rosati.

possiamo prescindere dal considerare come quell'apprendimento sia mosso dalle emozioni"²².

I contesti dell'educazione e della formazione, lo abbiamo già visto, utilizzano ancora approcci visibilmente orientati al *teaching* piuttosto che al *learning*. La formazione deve invece "agire affinché la persona, con la sua struttura cognitiva e con il suo bagaglio esperienziale, diventi il fulcro del processo di apprendimento e, conseguentemente, il centro diffusivo delle azioni di cambiamento da sviluppare all'interno delle organizzazioni"²³.

La formazione oggi è **complessità**, da non confondere con complicazione. "Complessità significa differenziazione/specializzazione (frammentazione/separazione), articolazione (disarticolazione), coordinamento (confusione), pluralità (ambiguità), necessità di integrazione (implosione); complessità significa realtà multiforme e mutevole: come tale difficilmente afferrabile, governabile, prevedibile: in una parola, 'conoscibile e controllabile'"²⁴. E la complessità presuppone adulti preparati a svolgere una professione, quella di formatore, che è altrettanto *complessa*, come *complessa* è la professione degli adulti che **nella** formazione cercano indicazioni, spunti, suggestioni, suggerimenti e chiavi di lettura nuove e significative per le loro differenti, diversificate e *complesse* realtà. La complessità, come si vede, torna anche nella rete dei rapporti e nella resa linguistica del concetto. E ci aiuta a comprendere l'intreccio, significativo quanto *complesso*, che caratterizza la triade *formazione/formatori/persone adulte in formazione*, obbligandoci, come afferma D. Fabbri, a "diventare equilibristi"²⁵ invitandoci comunque ad aprire le menti "a un universo di possibilità, di scoprire il

²² Intervista a L. Rosati.

²³ P.S. Caltabiano, "La centralità della persona", in "L'impresa", n° 6/2008, p. 90.

²⁴ G.P. Quaglino, op. cit., p. 3.

²⁵ D. Fabbri (1990), *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Guerini e Associati, Milano 2004, p. 37.

piacere di scoprire, di inventare non solo nuove regole del gioco [...], ma anche il gioco stesso”²⁶.

1.3 Verso una ridefinizione dello scenario della formazione

La formazione, come abbiamo visto, “è complessità non riducibile, forse solo parzialmente scomponibile”²⁷. Quaglino fornisce molteplici declinazioni della parola formazione, che sono il segno di una pluralità che va comunque mantenuta al fine di non indebolirne il valore: una formazione che è legata “all’ammaestrare, all’addestrare, all’istruire, e all’educare”; che nella sua traduzione pratica si arricchisce di potenziale che concorre ad *edificare* e a *creare*; che dimostra la propria capacità generativa, quella del “dare origine, dell’istituire e del costituire”; che evidenzia “l’accostabilità delle pratiche formative a qualità di tipo organizzativo”; una formazione, infine, che “richiama l’idea di squadra, schieramento e unità: è la composizione del gruppo, l’insieme degli elementi e anche il principio del loro coordinarsi”²⁸.

L’autore insiste sulla svolta decisiva alla quale la formazione è attesa, sottolineandone l’importanza in quanto in dovere di fornire “un contributo forse anche decisivo” alla soluzione dei problemi collegati alle persone nelle organizzazioni. “Saranno i **soggetti** il vero ‘problema’, [...] il nodo che le organizzazioni dovranno affrontare. E si tratterà di ridefinire **valori** e **significati** associati al rapporto tra soggetti e organizzazione, di recuperare motivi e opportunità di crescita e sviluppo di riformulare logiche e strumenti di gestione”²⁹. E ciò è legato alle sfide attuali poste dallo sviluppo delle nuove tecnologie informatiche, che

²⁶ Ibidem, p. 117.

²⁷ G.P. Quaglino, op. cit., p. 188.

²⁸ G.P. Quaglino, op. cit., p. 187-188.

²⁹ G.P. Quaglino, op. cit., p. 169.

aprono scenari nuovi di sviluppo e di opportunità; dalla “nuova filosofia dei progetti educativi centrati sull’apprendimento dall’esperienza”³⁰, che apre la strada allo sviluppo e a trasformazioni del ruolo “dell’attività formativa rispetto ai processi di crescita e sviluppo dei soggetti nell’organizzazione”³¹; ed anche, prosegue Quaglino, da sfide che si collocano al di fuori del suo ambito, ma che comunque la coinvolgono in modo diretto: “là dove, in particolare, si incontrano gli esiti della rivoluzione tecnologica in atto con la progressiva caduta del mito della razionalità perfetta”³².

Il superamento di un modello teorico basato sull’obiettivo finale del miglioramento della prestazione attraverso conoscenze, capacità e atteggiamenti come obiettivi di apprendimento, che rispondono a tipi di apprendimento rispettivamente *cognitivo* (attivato da metodologie didattiche tradizionali, ad esempio la lezione, audiovisive e di istruzione programmata), *operativo* (con l’uso di casi ed esercitazioni come metodologie e didattiche) ed *emotivo* (con dinamica di gruppo come metodologia didattica), che G.P. Quaglino mutua da Hawrylyshyn, vuole avere come obiettivo una **risposta alla complessità del fare formazione** in un contesto come quello attuale attraverso una **nuova Teoria Generale della e per la Formazione**, che si orienti verso un “**recupero del soggetto, una centratura sull’apprendimento, una rottura del setting di aula, un ritrovamento del legame tra formatore e azione educativa**”³³, per una nuova declinazione della formazione “più propriamente orientata alla polarità individuale, allo sviluppo personale, al Sé”³⁴, inteso come “piena espressione del soggetto”³⁵.

Il dibattito sulla formazione ha visto protagonisti per un trentennio, e vede ancora, per la verità, tre approcci:

³⁰ G.P. Quaglino, op. cit., p. 167.

³¹ G.P. Quaglino, op. cit., p. 167

³² Ibidem, p. 168.

³³ G.P. Quaglino, op. cit., p. 167.

³⁴ G.P. Quaglino, op. cit., p. 171

³⁵ G.P. Quaglino, op. cit., p. 65

- la **formazione per le competenze**, che Quaglino definisce “la formazione *per* l’organizzazione”, che punta ai profili di capacità, ai contenuti, ai programmi, in un’ottica di breve periodo che si realizza in una sorta di qualificazione professionale;
- la **formazione per il cambiamento**, definita dall’autore “la formazione *in* organizzazione”, che opera per processi, ragiona a medio periodo “per consolidamento dell’appartenenza e del contratto psicologico, per bilanciamento tra cambiamento individuale e cambiamento istituzionale [...]”;
- la **formazione per lo sviluppo personale** o anche la formazione *oltre* l’organizzazione, dunque la formazione verso un orizzonte di esistenza piena e autentica, per mutazione di istanze educative, per percorsi e traiettorie di lungo periodo al di là di contenuti e processi verso la riappropriazione dell’individualità del progetto di sé, ovvero verso la coltivazione di sé, la conoscenza e la cura, in una prospettiva di continuità e autonomia.”³⁶

Lo sforzo continuo è quello di una “ricomposizione e conciliazione”, sottolinea Quaglino, dei vari approcci, verso una concezione del *formare* che riconduca la sua azione al nodo vero della questione: quello dell’**apprendere**.

1.4 Gli obiettivi della formazione in un contesto di crisi

“Dopo la crisi, gli HR (Human Resources) manager dovranno gestire un capitale umano da **ricaricare**. Flessibilità e motivazione saranno le parole chiave”, si legge sul numero 5 de “L’Impresa”. E tra gli intervistati c’è Pier Sergio Caltabiano, Presidente di AIF-Associazione Italiana Formatori, ad affermare: “le organizzazioni usciranno più snelle dalla crisi, perciò dovranno coniugare la motivazione con gli scenari interni, sviluppando strumenti interpretativi delle mappe cognitive

³⁶ G.P. Quaglino, op. cit., p. 179.

personali”³⁷. E si continua nella riflessione sulle responsabilità manageriali rispetto alla gestione delle risorse umane, richiamando dimensioni importanti da valorizzare e leve di sviluppo su cui fondare il lavoro in azienda, quali la flessibilità, la riflessività, la creatività, la comunicazione, lo sviluppo del potenziale, la capacità di lavorare in team. Con una conclusione ragionevole: “In questa delicata fase socio-economica gli HR manager devono ragionare in termini **concreti e funzionali all’organizzazione e alle persone**”³⁸ e devono anche “fare un congruente *investimento su se stessi* per *occuparsi in maniera competente* degli altri”, osserva ancora Caltabiano.

Le riflessioni proposte ci presentano uno spaccato della realtà aziendale e organizzativa e delle sfide che la formazione si trova a raccogliere per rispondere in maniera adeguata e competente alle richieste che da più parti le giungono. *Il mercato*, da una parte, richiede competenza, velocità, tempistica, innovazione, professionalità ed efficienza; *le persone che lavorano* nelle organizzazioni richiedono, dall’altra, benessere, stabilità, equilibrio, sicurezza economica, certezze e superamento di un disagio diffuso e del senso di inadeguatezza. **E la formazione, quindi?** Come si pone all’interno di un tale tipo di scenario? Come può coerentemente rispondere alla ricerca di senso e al bisogno di concretezza delle persone? La domanda parla di sviluppo personale, di competenze di conoscenze, di abilità; parla di crescita, di cambiamento, di trasformazione in termini di atteggiamenti e di comportamenti; parla di ricerca di senso e di valori, di valorizzazione dell’esperienza, di apprendimento profondo, situato, significativo.

Come può la formazione raccogliere le sfide lanciate dal mercato? Probabilmente nell’unico modo che le è proprio: mettendo in campo il suo *ruolo primario* di *generatrice di apprendimento* come “divenire, movimento, cambiamento”³⁹, sottolinea D. Fabbri, come processo volto a “destabilizzare e a modificare”⁴⁰, per

³⁷ “Voglio lavorare in squadra”, in “L’Impresa”, n° 5/2009, pp. 77-78.

³⁸ Ibidem, p. 81.

³⁹ D. Fabbri, op. cit., p. 116.

⁴⁰ Ivi, p. 116.

compiere quel suo intrinseco progetto “di morfogenesi, di nascita di nuove rappresentazioni di forma”⁴¹, di “*'dare forma'*, o far emergere forma”, nel quale sono rintracciabili i modi in cui le competenze delle persone entrano in relazione, si adattano, si modellano e si modificano, “in un processo in cui **intenzionalità e azione** sono intimamente legate”⁴².

1.5.1 Apprendere in età adulta

Le esigenze di un'economia basata sulla conoscenza, che pone l'Europa nella posizione di mirare ad un obiettivo di dinamicità e di competitività verso una significativa supremazia nel contesto globale da realizzare investendo sulle persone come risorse⁴³, trovano risposta nella sfida che sta caratterizzando il 21° secolo: l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. “Diritto individuale e responsabilità collettiva”⁴⁴, il *lifelong learning* rappresenta lo strumento per “costruire un'Europa in cui *ciascuno abbia l'opportunità di sviluppare appieno le proprie potenzialità*”⁴⁵. Dal 1996, Anno Europeo per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che ha permesso di attuare gli obiettivi del libro bianco “*Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*”⁴⁶, sono state avviate diverse iniziative in termini di promozione e sostegno a livello comunitario tramite programmi, progetti e attività finanziati, in direzione di un accrescimento del livello di occupabilità e di adattabilità delle persone che lavorano, questioni su cui la Commissione ha basato la propria politica

⁴¹ Ibidem, p. 57

⁴² Ivi, p. 57

⁴³ Cfr. Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Commissione*, 23-24 marzo 2000.

⁴⁴ L. Pavan Woolfe, “*Apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa*”, in M. Rotondi (a cura di), *Un senso per l'apprendere*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 117.

⁴⁵ Ivi, p. 117.

⁴⁶ Commissione Europea, **Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva**, Bruxelles 1995.

dell'occupazione⁴⁷, oramai trasformata in "questione di interesse comune"⁴⁸. E nel 2000 *la persona che desidera essere l'artefice della propria vita* torna al centro dell'attenzione della Commissione delle Comunità Europee, insieme all'importanza dell'accesso ad informazioni e conoscenze aggiornate da utilizzare come risorse "in maniera intelligente a fini personali o nell'interesse della collettività"⁴⁹.

L'attenzione è rivolta, come è evidente, alle *persone adulte*, che lavorano o che nel mondo del lavoro devono trovare collocazione o ricollocazione, e che *nell'apprendimento* lungo tutto l'arco della vita dovrebbero intravedere la soluzione ai propri bisogni e desideri di aggiornamento, di crescita, di realizzazione, di cambiamento, di ricerca di senso. "Un senso per l'apprendere", lo definisce M. Rotondi, per una centralità della persona e dei processi che la conducono a comporre e sviluppare personalità e identità personale e professionale. "La ricerca di un senso per la propria vita, per il proprio lavoro, per la propria azienda, risulta quindi basilare per riscoprire e riportare alla luce la voglia di fare, la **voglia di apprendere**. [...] La formazione può essere allora un importante supporto per aiutare le persone a sopravvivere di fronte all'inatteso, all'imprevedibile, a *ri-innovare* velocemente la propria visione del mondo, della società, della propria organizzazione, del proprio lavoro"⁵⁰. Nell'apprendimento le persone vedono un modo per accrescere le proprie conoscenze, per memorizzare e riprodurre informazioni, per applicare, comprendere, sperimentare visioni da prospettive diverse, per evolversi⁵¹. E questo può farlo la formazione, lo abbiamo visto. Quello che non abbiamo visto è il "*come*" possa farlo. *Come richiamare l'attenzione* delle persone in aula o oltre l'aula? *Come stimolare curiosità, interesse, partecipazione e coinvolgimento*? *Come avviare* con le persone in formazione *una ricerca di senso* su ciò che rappresentano la propria realtà

⁴⁷ Cfr. *Vertice di Lussemburgo*, dicembre 1997, e *Trattato di Amsterdam*, maggio 1999.

⁴⁸ L. Pavan Woolfe, op. cit., p. 121.

⁴⁹ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles 2000, p. 5.

⁵⁰ M. Rotondi (a cura di), *Un senso per l'apprendere*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 16.

⁵¹ *Ibidem*, p. 24.

personale e professionale? E ***come aumentare la motivazione, l'apprendimento e la motivazione ad apprendere?***

Sono questi alcuni degli interrogativi che hanno orientato il nostro desiderio di approfondimento e che ci conducono qui a riflettere su cosa sia importante per l'adulto in formazione.

1.5.2. La dimensione dell'adulità

Una prima puntualizzazione, d'obbligo, verte sul *cosa* intendiamo per adulto. M.S. Knowles afferma che sono quattro le dimensioni all'interno delle quali può essere definito l'adulto: quella biologica, quella legale, quella sociale e quella psicologica.⁵² Dal punto di vista dell'apprendimento è proprio questa ultima la più importante: “diventiamo adulti psicologicamente quando arriviamo a un concetto di noi stessi come persone autonome e responsabili della propria vita”⁵³. E Knowles sottolinea alcuni punti fondanti, andragogicamente parlando, dell'apprendimento in età adulta. Intanto il bisogno di sapere delle persone si accompagna all'esigenza di capire “***perché lo debbano apprendere***”⁵⁴, fattore che ne determina o meno l'impegno e la motivazione ad apprendere qualcosa e che ne accresce la consapevolezza. “Aiutare i discenti a prendere coscienza del proprio bisogno di sapere”⁵⁵ diventa quindi il compito essenziale del facilitatore di apprendimento, che ha “un mezzo potente a disposizione”⁵⁶ per accrescerne il livello di consapevolezza: “**le esperienze**, reali o

⁵² M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 76-77.

⁵³ *Ibidem*, p. 77.

⁵⁴ *Ivi*, p. 77.

⁵⁵ *Ivi*, p. 77.

⁵⁶ *Ivi*, p. 77.

simulate, nella quali i discenti scoprono da soli il **divario** tra il punto in cui sono attualmente e quello al quale vogliono arrivare”⁵⁷.

E’ poi fondamentale tenere in alta considerazione il **concetto di sé** dell’adulto in formazione e il **ruolo delle sue esperienze**. L’adulto non ha bisogno di qualcuno che gli insegni qualcosa, bensì di qualcuno che si sforzi di “**creare esperienze di apprendimento nelle quali gli adulti vengano aiutati a trasformarsi da discenti dipendenti in discenti autonomi**”⁵⁸, puntualizza Knowles, con una grande attenzione “alla personalizzazione delle strategie di insegnamento e di apprendimento”⁵⁹. Le esperienze accumulate dagli adulti mettono le persone in una condizione tale per cui le risorse più importanti risiedono spesso già in se stesse, per cui “nella formazione degli adulti, di conseguenza, l’accento è posto sulle **tecniche esperienziali**, che attingono dall’esperienza dei discenti”⁶⁰ e non si basano sulla semplice trasmissione. Altri fattori importanti su cui acquisire consapevolezza quando si opera con gli adulti sono la **disposizione ad apprendere**, sulla quale si può fare leva solo se si identifica cosa gli adulti hanno necessità “di sapere e di saper fare per fronteggiare adeguatamente le situazioni della loro vita reale”⁶¹, e **l’orientamento verso l’apprendimento**, centrato anch’esso sulla vita reale, che si compie quando gli adulti sono motivati ad apprendere in quanto sicuri di un beneficio in termini di soluzione di problemi e supporto nell’espletamento dei compiti con i quali si trovano normalmente a confrontarsi. Ultimo, ma non meno importante punto di attenzione, la **motivazione**, che può anche essere esterna e determinata da promozioni, aumenti o incentivi economici, ma che acquisisce tutta la sua efficacia quando si realizza sotto la spinta di “pressioni interiori”⁶², quali il desiderio di maggiori soddisfazioni

⁵⁷ Ivi, p. 77.

⁵⁸ Ibidem, p. 78.

⁵⁹ Ivi, p. 78.

⁶⁰ Ivi, pp. 78-79.

⁶¹ Ivi, p. 79.

⁶² Ivi, p. 79.

professionali, la crescita dell'autostima, il miglioramento della vita personale e organizzativa.⁶³

1.5.3 L'importanza dell'esperienza nell'apprendimento in età adulta

La sottolineatura di Knowles sul valore dell'esperienza nella formazione degli adulti ci invita ad approfondire la dimensione dell'*apprendimento esperienziale*⁶⁴ così come posta da D.A. Kolb. Dobbiamo innanzi tutto osservare che *non tutte le esperienze sono formative*. L'esperienza fine a se stessa può condurre anzi anche ad una sorta di "coazione a ripetere"⁶⁵ che nulla ha a che vedere con la crescita, il cambiamento, la trasformazione delle persone a cui invece tende una formazione che persegue l'obiettivo dell'apprendimento complesso.

Per supportare l'apprendimento complesso degli adulti in formazione, quindi diventa necessario considerare l'esperienza in tutta la sua valenza educativa e formativa e trasformarla da *semplice* esperienza, non elaborata, a *esperienza significativa*, attraverso quelle che sono le fasi dell'*Experiential Learning* che Kolb, raccogliendo ed analizzando i principi teorici di Dewey, Lewin e Piaget, propone come base della propria teoria. Una teoria che, come osserva R.D. Di Nubila, sebbene non abbia ottenuto unanimi consensi, ha avuto comunque il merito di apportare un contributo notevole alla sistematizzazione e alla nuova formulazione del concetto di apprendimento esperienziale.⁶⁶

L'esperienza diventa allora un "luogo di formazione e di apprendimento complesso", che trova il suo risultato nell'interazione fra esperienza concreta e conoscenza formale. Il modello esperienziale di Kolb, strutturato su quattro fasi in sequenza

⁶³ Ivi, p. 79.

⁶⁴ Kolb D.A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.

⁶⁵ M. Brusaglioni (1991), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 51.

⁶⁶ R.D. Di Nubila, op. cit., p. 61-62.

circolare (*esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione ed astrazione, sperimentazione attiva e nuova esperienza*), che illustriamo nel grafico 1 per maggiore chiarezza, trasforma l'esperienza in inizio, fine e nuovo inizio del ciclo di apprendimento, in una prospettiva olistica che combina esperienza, percezione, cognizione e comportamento.⁶⁷ Sempre e comunque, però, con un trattamento ed una elaborazione secondo i modelli didattici adeguati alla valorizzazione delle esperienze, che le rendano un fatto su cui “mettere in azione una buona quota di osservazione riflessiva per riuscire ad ottenere un risultato nuovo sia sul piano cognitivo che su quello della sperimentazione di fatti e di eventi nuovi”⁶⁸.

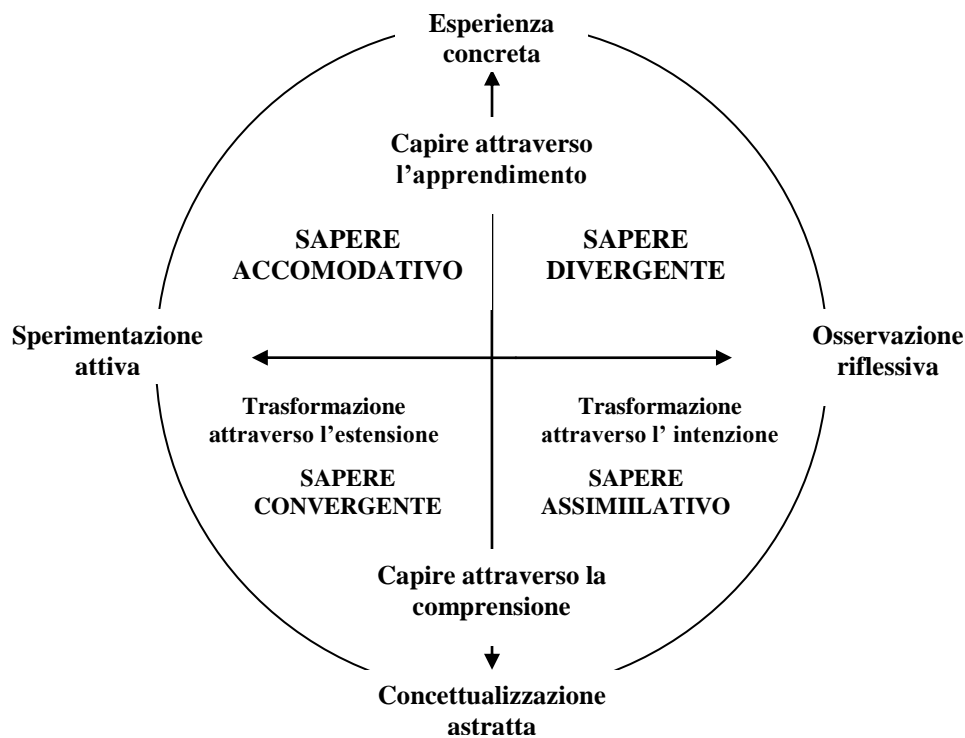


Grafico 13

Fonte: M. Fedeli, *Come generare valore nella formazione continua*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, p. 49. Tradotto e adattato da: Kolb D.A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984, cap. 3, p. 42.

⁶⁷ R.D. Di Nubila, op. cit., pp. 59-68.

⁶⁸ Ibidem, p. 65.

Le riflessioni fin qui sviluppate avrebbero l'intento di condurci al **nucleo centrale del nostro lavoro**. Abbiamo cercato di capire come si configuri la formazione nel suo essenziale rapporto con l'apprendimento; abbiamo definito la dimensione dell'adulthood per comprendere come, in una prospettiva andragogica, affrontare situazioni di formazione in cui al centro vi sia l'adulto; e abbiamo analizzato l'esperienza come aspetto fondamentale dell'apprendimento in età adulta. Da ciò possiamo evidenziare quanto la **centralità della persona** sia importante per una formazione efficace ed anche dedurre che a questo punto la persona debba essere considerata come **totalmente coinvolta** nel processo di apprendimento. Totalmente coinvolta vuol dire **non solo** nella sua "componente intellettuale-razionale, **ma anche nella sua componente emozionale**"⁶⁹. Tratteremo più diffusamente nel capitolo dedicato al lavoro il modo in cui vengono considerate le emozioni all'interno della vita organizzativa. Qui vale però sottolineare come sul lavoro "alcuni insostituibili parametri chiave siano proprio di natura primariamente emozionale: basti pensare a concetti quali la passione per il lavoro, l'identificazione nel ruolo, la solidarietà verso gli obiettivi, la fiducia in capi-colleghi-collaboratori, la sintonia collettiva sui valori e i metodi di funzionamento organizzativo"⁷⁰, spiega M. Brusaglioni, che tornano, ovviamente ed inevitabilmente, "anche in sede di formazione-apprendimento"⁷¹, come naturale contesto in cui si generano le proposte di risposta ai bisogni e ai desideri di crescita e cambiamento delle persone. Se si tiene conto in maniera combinata del fattore "X", inteso come **aspetto intellettuale dell'apprendimento**, e del fattore "Y", inteso come **aspetto emozionale e di processo**, vorrebbe dire che la formazione sta rispondendo alla sua "sfida permanente"⁷² di generare programmi che integrino le due dimensioni, "facendo compromessi ma anche e soprattutto

⁶⁹ M. Brusaglioni, op. cit., p. 49.

⁷⁰ Ivi, p. 49.

⁷¹ Ivi, p. 49.

⁷² Ivi, p. 49.

scegliendo opportunità di sinergie⁷³. **Le emozioni nella formazione**, allora. *Entrano in gioco? Possono essere un aspetto strumentale? Possono trasformarsi in risorsa per la formazione, per rendere l'apprendimento più efficace? E quale ruolo hanno nella gestione degli apprendimenti e delle relazioni in aula?* Sono, queste, solo alcune delle domande che hanno stimolato il nostro interesse e il nostro lavoro di ricerca e alle quali cercheremo di rispondere, attraverso le osservazioni dei formatori interpellati e le opinioni dei testimoni privilegiati della formazione che abbiamo intervistato. Un lavoro che tenterà di fornire un piccolo contributo verso lo sviluppo di una formazione che sia sempre più efficace perché vicina alle persone e “dentro” la loro realtà personale e professionale.

1.6.1 Le emozioni entrano in gioco nella formazione?

Proviamo a fare il punto. **Formazione** è essenzialmente **apprendimento**, lo abbiamo già precedentemente sottolineato con Di Nubila⁷⁴, e “l'**apprendimento**, inteso nelle sue diverse accezioni, è descrivibile *come un processo, non solo psichico e sensoriale, ma anche emotivo*, orientato a interpretare e decodificare l'esperienza per modificare i propri comportamenti e quindi per cogliere elementi evolutivi per le proprie conoscenze, capacità ed atteggiamenti”⁷⁵. La persona apprende coinvolgendo tutti i sensi e i parametri che caratterizzano le informazioni provenienti dal mondo sono composti da colori, sapori, suoni, emozioni, dimensioni, ciascuna con un impatto su aree differenti del cervello. “Ne consegue che *lo sviluppo di un approccio emozionale* nell'intero processo di apprendimento favorisce non solo l'elaborazione da parte dell'emisfero destro, dove si articolano le emozioni, l'immaginazione, la creatività, ma anche lo stimolo continuo per il soggetto a creare immagini, a

⁷³ Ivi, p. 49.

⁷⁴ Cfr. R.D Di Nubila, op. cit., p. 75.

⁷⁵ P.S. Caltabiano, *L'apprendimento fra emozione e sensorialità*, in AIF Learning News – Rivista Online, n° 2 febbraio 2008.

visualizzare, a fare associazioni, determinando parallelamente, attraverso anche un'osservazione logico-sensoriale, un apprendimento ad apprendere, che è quella capacità di apprendere un compito o risolvere un problema dopo aver avuto esperienza di compiti e problemi analoghi e dopo essere entrati in possesso di strumenti cognitivi per prevedere gli esiti di determinati comportamenti.

In questo scenario risulta pertanto centrale individuare alcuni passaggi critici in un ciclo degli **Apprendimenti** che *vede nelle Emozioni e nella competenza ad apprendere dei potenti facilitatori di processo.*⁷⁶

Il primo punto sul quale i formatori che abbiamo contattato attraverso il questionario si soffermano riguarda **le emozioni che entrano in gioco proprio nella formazione**. E sì, entrano in gioco le emozioni nella formazione, ne è convinta la quasi totalità delle persone interpellate:

emozioni in gioco?	percentuali	frequenze
si	99,2%	122
non so	0,8%	1

Tabella 1 - Fonte: 123 questionari

La tabella 1 riporta percentuali e frequenze di risposta, che diventano immediatamente evidenti nel grafico 2 che segue. Ha risposto affermativamente quasi la totalità del campione: 122 persone su 123, pari al 99,2%.

⁷⁶ Ibidem.



Grafico 2 - Fonte: 123 questionari

Un dato importante, che conferma l'idea per cui la persona non è solo da considerarsi separatamente, nei suoi aspetti caratterizzanti, ma globalmente.

Il grafico 3 ci permette di comprendere le opinioni dei formatori intervistati relativamente alle emozioni in gioco nella formazione. Il numero posto a destra di ciascuna casella indica la registrazione delle frequenze di risposta all'interno del totale dei questionari.

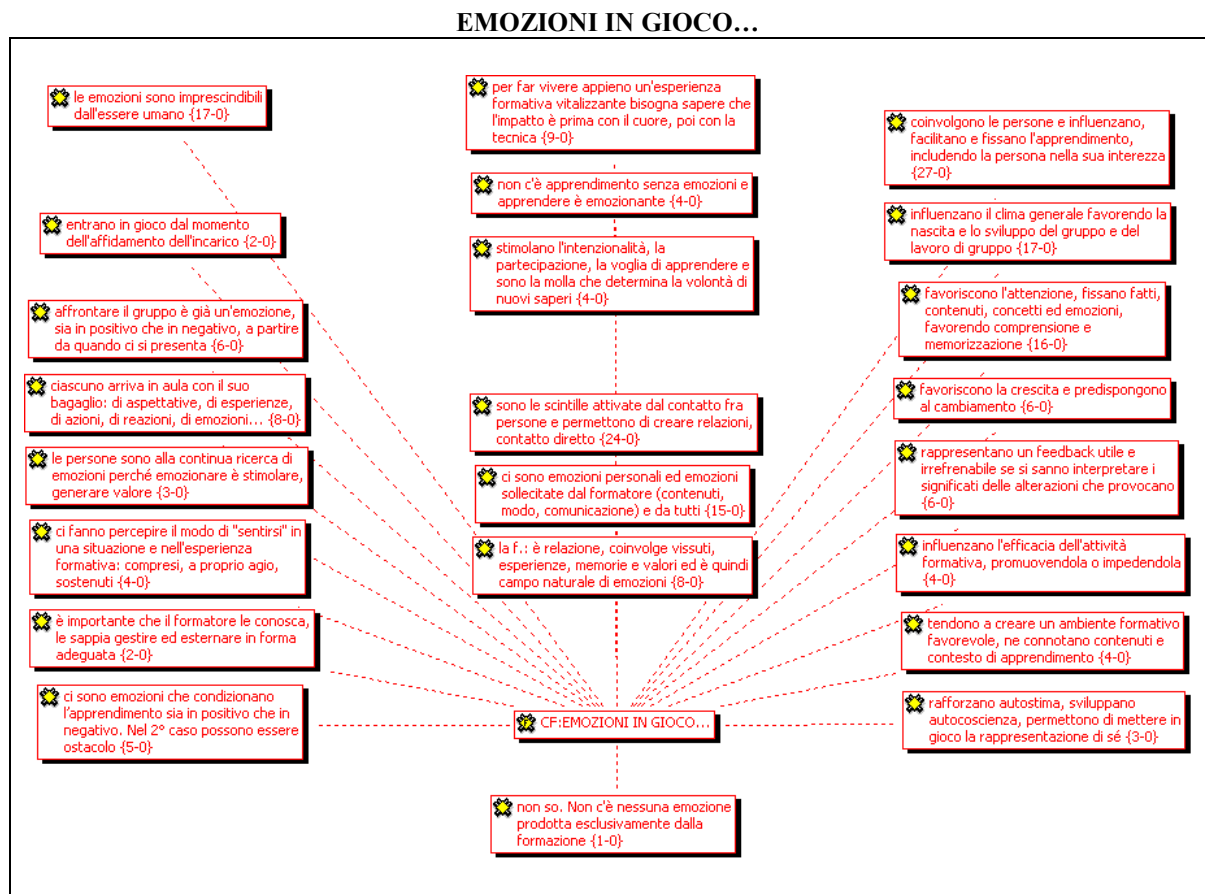


Grafico 3 - Fonte: 123 questionari

La lettura che proponiamo è di tipo temporale e prende in considerazione le diverse fasi di sviluppo di un intervento formativo, dal conferimento dell'incarico alla realizzazione della relazione d'aula. Questo perché i formatori intervistati hanno considerato le emozioni nella loro *imprescindibilità* dall'essere umano, e hanno individuato nel momento del conferimento dell'incarico il *primo* "movimento emozionale" del formatore che si pone in una situazione di attesa, di aspettative, di riflessione per la preparazione degli interventi, di visualizzazione dell'eventuale situazione in cui si troverà ad operare. L'altro momento in cui le emozioni entrano prepotentemente in gioco è legato al *primo incontro con il gruppo in formazione*,

sia esso in aula o oltre l'aula. Qui le emozioni prendono direzione a partire da tutte le persone coinvolte, formatori e formandi. E' il primo approccio, quello che permette di *sentire* se si è o meno a proprio agio, se una situazione piace o meno, se una persona infonde serenità, piacevolezza, o fastidio e agitazione

E' fondamentale, in questa ottica, essere consapevoli che ciascuno arriva in aula con il proprio bagaglio: *di attese e di aspettative*, sul docente, sulla sua professionalità, sul corso; *di esperienze pregresse* e in corso; *di azioni, di relazioni, di emozioni*, che si manifestano nell'agire della persona e che vengono rinnovate dallo sviluppo delle situazioni, dalle interazioni; emozioni che poi vanno in circolo, contagiando tutti i membri. E infatti a suscitare emozioni concorrono soprattutto le *relazioni*. Intrinseche alle dinamiche di relazione, le emozioni consentono di percepire rapporto e modo di esprimersi con gli altri, influenzano il benessere/malessere psicofisico e influenzano l'ascolto. Riprendiamo qui un passaggio di R. Boyatzis che ci sembra significativo a conferma di quanto evidenziato: "Le relazioni umane sono parte essenziale del nostro ambiente", sottolinea Boyatzis, e continua, "e le più cruciali si ritrovano facilmente all'interno di gruppi per noi particolarmente importanti. Queste relazioni e questi gruppi ci danno un senso di identità, ci guidano nella comprensione di quello che è il comportamento umano giusto e 'buono', e forniscono feedback al nostro comportamento"⁷⁷. Lo studioso spiega anche come le relazioni diventino "mediatori, moderatori, interpreti, fonti di feedback, fonti che supportano e permettono il cambiamento e l'apprendimento"⁷⁸. E ancora, "sulla base dell'identità sociale, del gruppo di riferimento, ed ora di teorie relazionali, le relazioni con gli altri stabiliscono e governano il nostro senso di chi siamo e chi vogliamo essere"⁷⁹. E ciò concorre inevitabilmente ad *incentivare apprendimento*, come osservano i nostri intervistati. Un apprendimento che diviene possibile grazie

⁷⁷ R.E. Boyatzis, "Intelligenza emotiva e teoria del cambiamento individuale", in FOR-Rivista per la Formazione, n. 46/2001, Franco Angeli, Milano, p. 24.

⁷⁸ Ivi, p. 24.

⁷⁹ Ibidem, p. 25.

alla valorizzazione della dimensione emozionale nelle attività che vengono proposte e nei rapporti fra le persone. Sembra che le emozioni facciano vivere appieno l'esperienza formativa, influenzando l'interesse, la motivazione alla formazione, il desiderio di vivere la formazione senza subirla. Risvegliarle vuol dire caricare l'esperienza di formazione di nuovi stimoli e di rinnovati interessi, considerando che è l'apprendere in sé, pratica emozionante, a suscitare emozioni. L'utilizzo strumentale di emozioni incentiva l'intenzionalità, la partecipazione, la voglia di imparare e diventa la molla che determina la volontà di nuovi saperi.

E allora, visto che le emozioni entrano in gioco nella formazione degli adulti, *perché è importante comprenderne il ruolo?* Sulla scia di queste riflessioni emerge un concetto di formazione come ***campo naturale di emozioni***, in quanto riguarda le persone, è relazione, è un'esperienza e coinvolge a sua volta esperienze, vissuti, memorie e valori, permettendo di trasformarli in ancoraggi per l'apprendere. Comprendere il ruolo delle emozioni potrebbe condurci a comprendere anche ***come far leva*** sulle stesse per conseguire obiettivi di efficacia in termini di apprendimento, tenendo presenti i benefici rilevati in termini di miglioramento del coinvolgimento, di influenza positiva sul clima e sul gruppo, di ottimizzazione dei processi di attenzione, comprensione, interiorizzazione e memorizzazione, di incentivo a crescita e cambiamento, di costruzione di identità.

1.6.2 Le prime cinque emozioni che emergono in aula e oltre l'aula

Per cercare di comprendere quale idea avessero gli intervistati delle emozioni che emergono in aula o oltre l'aula, abbiamo formulato 2 domande nel questionario. La prima: "Le chiedo ora di pensare alle emozioni che emergono in aula, tradizionale e non. Può indicare le prime 5 emozioni che le vengono in mente?"

Il nostro gruppo di riferimento ha risposto nel modo che illustreremo.

La prima riflessione viene stimolata da una ricorrente numerosità di termini indicanti gli stati emozionali: ben 139. Sulle risposte abbiamo operato una suddivisione in *emozioni positive* ed *emozioni negative*⁸⁰, legate al pensiero dell'aula o di una situazione formativa in generale, evidenziando una netta superiorità delle prime, in termini di numerosità, rispetto alle seconde.

L'analisi delle risposte viene ora evidenziata nel grafico che segue.

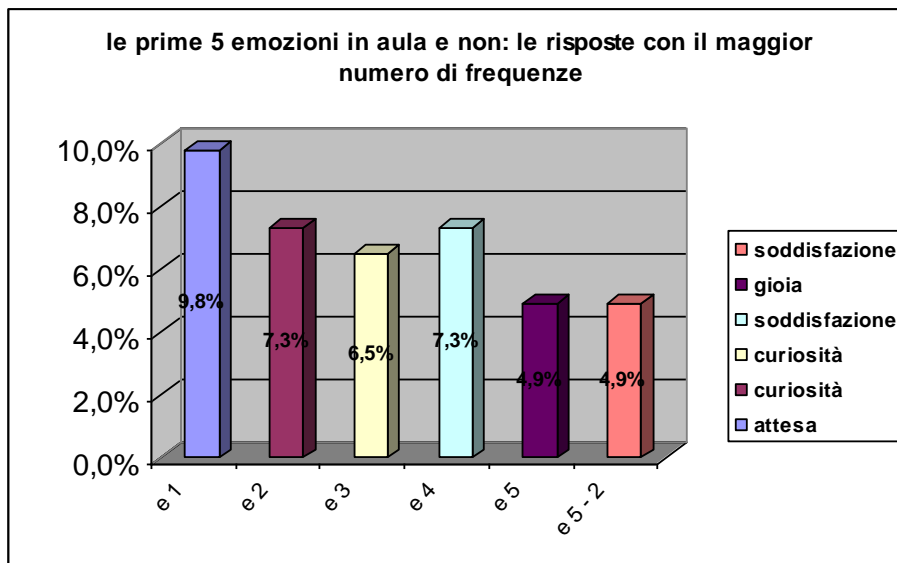


Grafico 4 - Fonte: 123 questionari

⁸⁰ La tabella che riporta le parole scelte dagli intervistati per rispondere alla richiesta di 5 emozioni ciascuno si trova in coda al presente lavoro (Allegato 4).

Ad ulteriore conferma della varietà e della numerosità di sfumature caratteristiche delle emozioni, rileviamo nel grafico 4 percentuali di risposte uguali fornite dalle persone interpellate che non superano il 10% del totale. Ciò vuol dire che le risposte a ciascuna domanda sono estremamente dissimili e variegate.

E' importante qui notare che le risposte con il maggior numero di frequenze riportano emozioni positive: alla prima emozione richiesta la risposta è "attesa" (9,8%); alla seconda è "curiosità" (7,3%); alla terza è di nuovo "curiosità" (6,5%); alla quarta è "soddisfazione" (7,3%); alla quinta gioia (4,9%) e soddisfazione (4,9%). L'emozione 5 riporta due voci in quanto comparenti con la stessa percentuale.

Abbiamo cercato di capire attraverso l'utilizzo di tavole di contingenza se vi fossero delle caratteristiche particolari nella composizione delle risposte uguali, ad esempio rispetto al genere, al titolo di studio o agli anni di esperienza. Riportiamo qui, solo a titolo esemplificativo, il grafico relativo alla composizione delle risposte uguali per sesso, tralasciando gli altri in quanto non evidenziano particolarità significative.

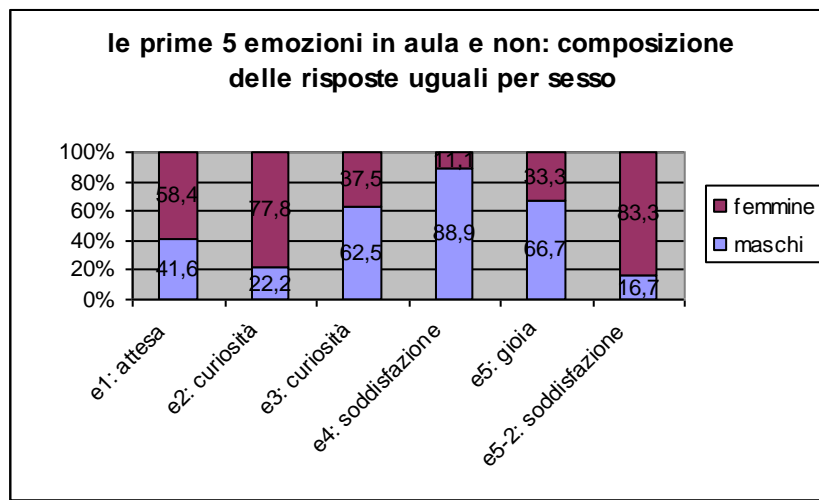


Grafico 5 - Fonte: 123 questionari

Da evidenziare di nuovo la crescita della percentuale di mancate risposte nella

progressione crescente di richiesta, come evidenziato nel grafico 6.

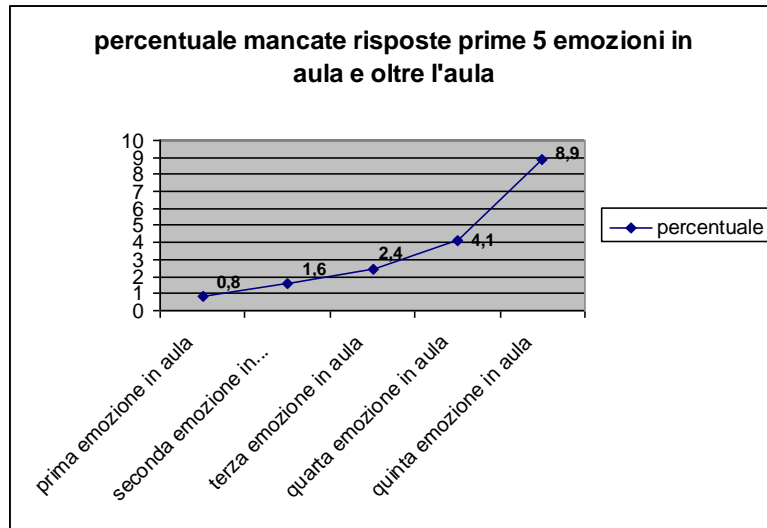


Grafico 6 - Fonte: 123 questionari

Con una curiosità ed una conferma rispetto alle percentuali di mancate risposte in base al genere della domanda di *warm up* sulle prime 8 emozioni: le mancate risposte dei maschi sono più numerose rispetto a quelle delle femmine e crescono nel progredire della richiesta (grafico 7).

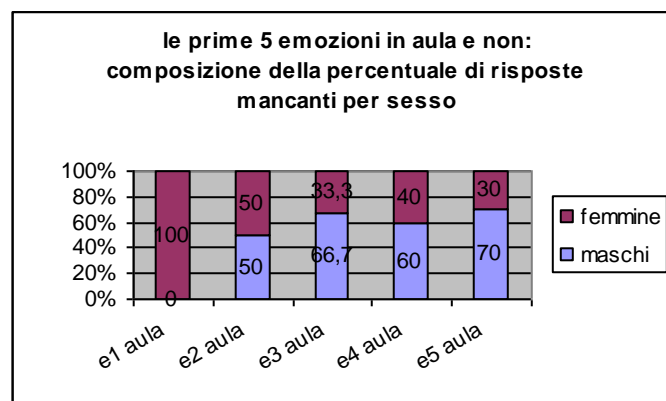
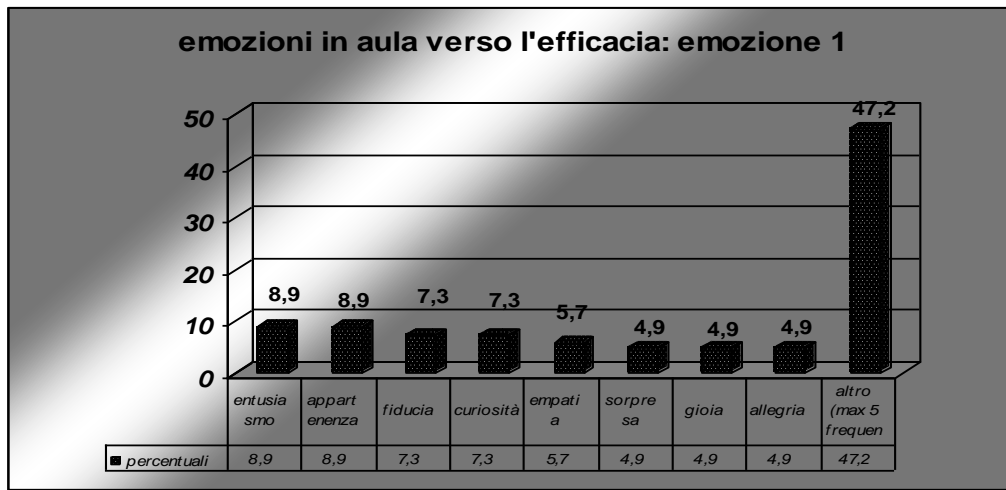


Grafico 7 - Fonte: 123 questionari

1.6.3 Le prime 3 emozioni verso l'efficacia

“Alla luce di quanto appena evidenziato, Le chiedo di indicare le prime 3 emozioni che, secondo il suo punto di vista, concorrono a rendere il lavoro in aula più efficace, coinvolgente e produttivo”, questa la seconda domanda, come annunciato, che segue il percorso di riflessione fin qui sviluppato.

I termini utilizzati dagli intervistati per nominare le emozioni richieste evidenziano ancora una alta numerosità: 91 unità⁸¹. Riportiamo di seguito i grafici con i risultati relativi alle risposte.



⁸¹ La tabella che riporta le parole scelte dagli intervistati per rispondere alla richiesta di 5 emozioni ciascuno si trova in coda al presente lavoro (Allegato 5).

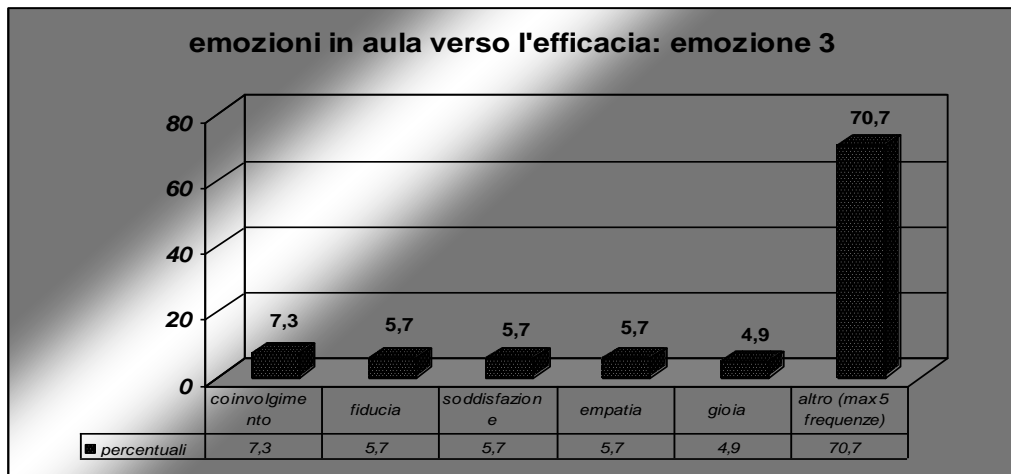
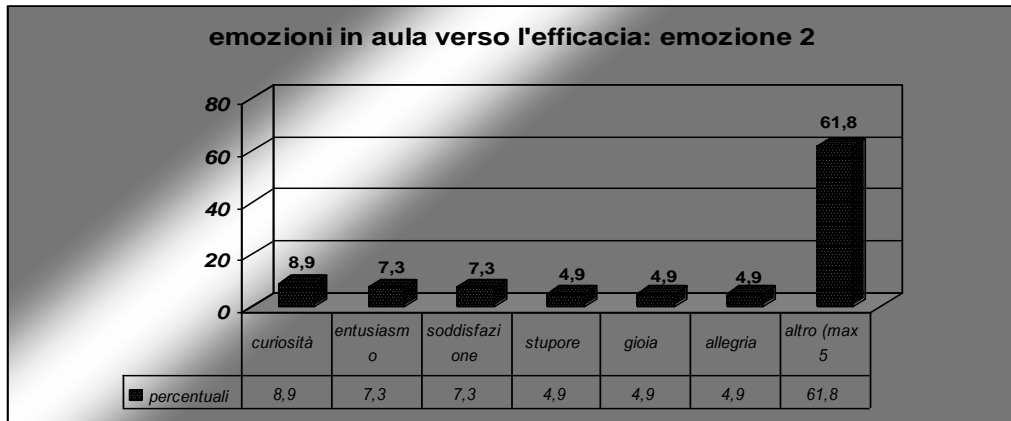


Grafico 8 - a), b), c) – Fonte: 123 questionari

Entusiasmo, appartenenza, fiducia, curiosità, empatia, sorpresa, soddisfazione, coinvolgimento e gioia sono le emozioni che vengono collegate alla situazione d'aula e che iniziano a costruire quel concetto di efficacia della formazione che fa uso di emozioni.

A conclusione di questa riflessione riportiamo il grafico che indica la crescita delle percentuali di risposte con un massimo di 5 frequenze. E' ancora una testimonianza della varietà. Alla richiesta di scrivere la prima emozione che venisse in mente in relazione all'efficacia in aula, il 47,2% dei rispondenti ha fornito un termine comune ad un massimo di altre 5 persone; la percentuale sale al 61,8% per la seconda

emozione e al 70,7% per la terza.

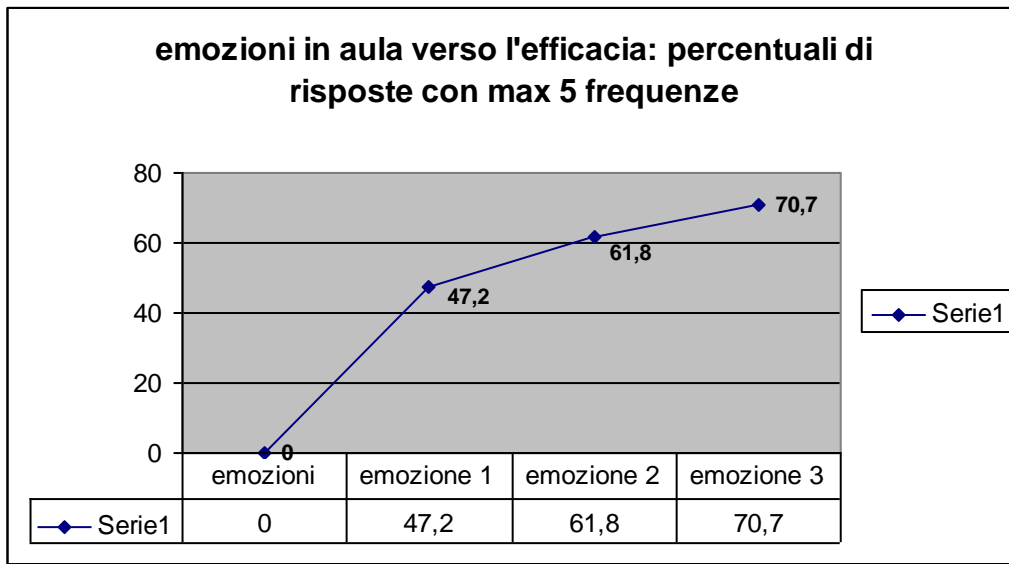


Grafico 9 - Fonte: 123 questionari

1.7 Le emozioni: da patrimonio a risorsa

Il monaco fa emergere le sue emozioni,
le guarda e poi decide che cosa farne”

Dalai Lama

“Sarebbe auspicabile che le emozioni fossero considerate come naturali e umane, e per questo accettate e gestite, non controllate.”⁸² Ci piace aprire questa riflessione con un’osservazione di E. Rago in quanto corrisponde in maniera puntuale alle opinioni dei formatori intervistati, ai quali abbiamo chiesto se pensassero alle emozioni come patrimonio della persona ed eventualmente come risorsa per la formazione. Osserviamo con attenzione la mappa che segue.

LE EMOZIONI COME PATRIMONIO DELLA PERSONA

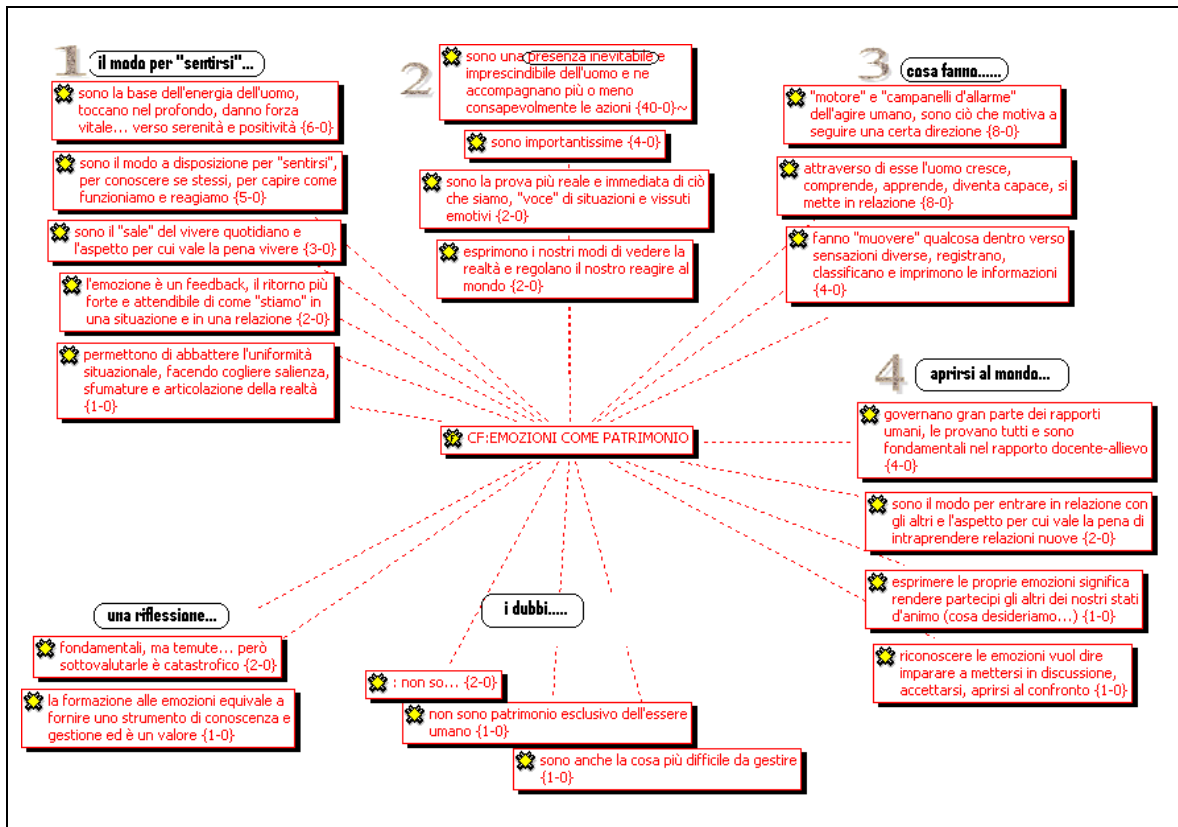


Grafico 10 - Fonte: 123 questionari

⁸² E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 78.

L'analisi delle risposte rappresentate nel grafico 10 evidenzia che i formatori intervistati dimostrano accordo nell'affermare che le emozioni sono un patrimonio della persona. Il dato più evidente, con 40 frequenze, ci presenta le emozioni come presenza inevitabile e imprescindibile nell'uomo, del quale accompagnano le azioni in maniera più o meno consapevole. Vengono interpretate come modo per "sentirsi", per conoscere se stessi e per comprendere funzionamento e reazioni di sé e degli altri. E' impossibile a chiunque chiudere la porta dell'emozionalità a comando: sono presenti anche quando non ce ne accorgiamo, per cui vale la pena conoscerle e renderle alleate. Approfondire la conoscenza delle emozioni vuol dire accettarle e gestirle per ottenere obiettivi di serenità e di equilibrio, per evitare l'uniformità situazionale, consentendo alla persona di cogliere salienza, sfumature e articolazione della realtà.

E allora, a cosa servono le emozioni? Cosa ci aiutano ad operare? Motore e campanelli d'allarme dell'agire umano, sono ciò che motiva a seguire una certa direzione, influenzando le scelte e fornendo orientamento ad azioni e progetti. Attraverso di esse l'uomo cresce, comprende, apprende, diventa capace, si mette in relazione come mente cognitiva e corporeità relazionale. Il loro contributo si evidenzia nello sviluppo intellettuale e culturale dell'individuo e il ventaglio delle loro funzioni, che si apre partendo dall'ambito neurofisiologico per estendersi a quello affettivo, cognitivo e motivazionale, fornisce alle persone opportunità di sviluppo e di crescita.

Le emozioni come patrimonio regolano anche un altro aspetto della vita delle persone: ne governano i *rapporti umani*, permettendo di aprirsi al mondo e di entrare in relazione con gli altri. Prendere confidenza con le emozioni ed imparare a riconoscerle vuol dire essenzialmente imparare a mettersi in discussione, ad accettarsi, ad aprirsi al confronto.

Ma a questo punto la domanda diviene d'obbligo: ***le emozioni possono trasformarsi da patrimonio della persona a risorsa per la formazione, per rendere***

l'apprendimento più efficace?

Abbiamo di nuovo coinvolto nella riflessione i formatori intervistati, che hanno composto le proprie risposte come indicato nel grafico 11.

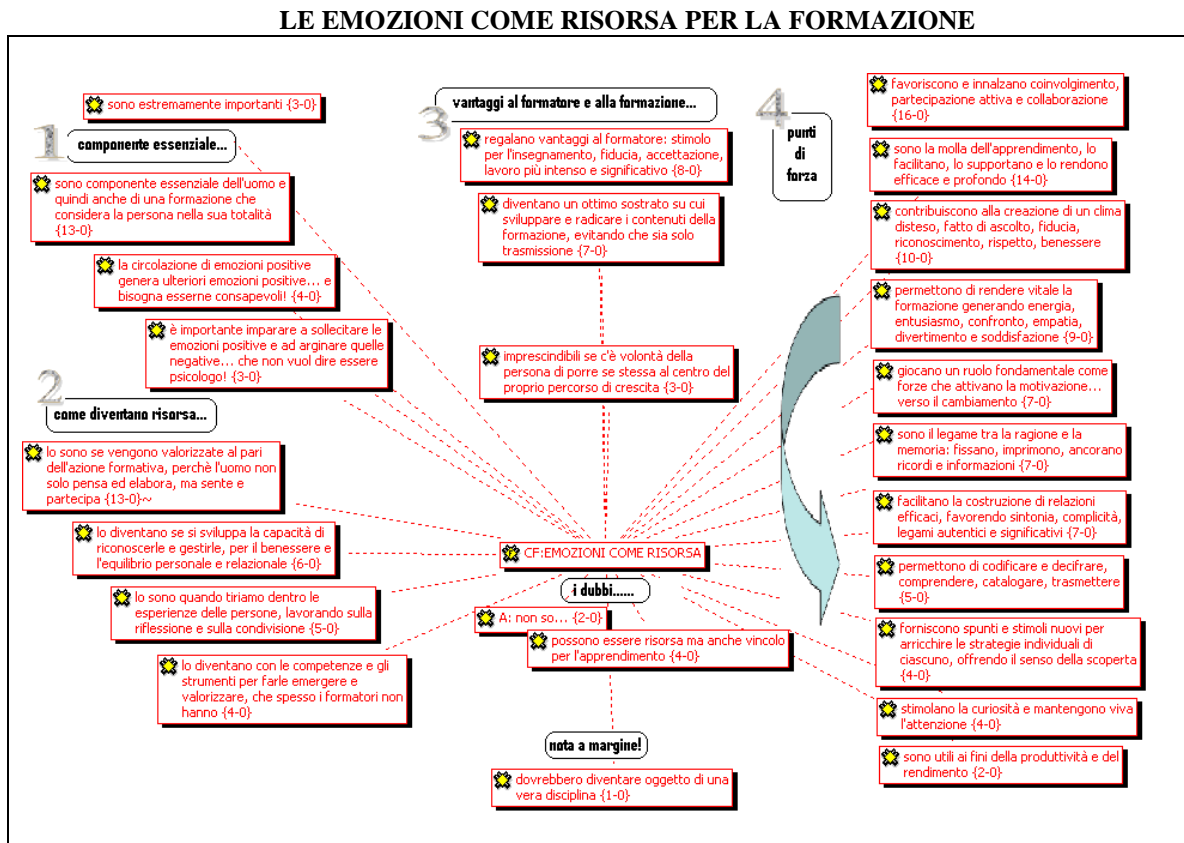


Grafico 11 - Fonte: 123 questionari

Riprendendo il concetto di emozione come componente essenziale dell'uomo, i formatori intervistati hanno riflettuto su *come* le emozioni possano essere trasformate in risorsa. Le risposte sono di estremo interesse, in quanto ci permettono di collegare emozionalità, apprendimento, metodologia e formazione formatori. Intanto le emozioni diventano componenti essenziali anche di una formazione più intensa ed efficace, che *considera la persona nella sua totalità*. Emozionare ed

emozionarsi rende la formazione più vicina alle persone, ne potenzia gli stratagemmi, le pratiche, gli orientamenti. La circolazione di emozioni positive genera ulteriori emozioni positive, ed essere consapevoli di tale processo significa avviare un percorso verso la valorizzazione delle emozioni e la massima attenzione alle persone in formazione e al loro apprendimento. E' infatti importante e necessario imparare a sollecitare le emozioni positive e a gestire ed arginare quelle negative, con l'obiettivo di potenziare le performance formative in termini di coinvolgimento e di efficacia.

Le emozioni diventano risorsa formativa se nominate, riconosciute e declinate. Anche in assenza di eventi eclatanti l'elemento emotivo sussiste sempre: se i discenti esprimono indifferenza non dobbiamo dimenticare che si tratta comunque di un'emozione. Però per questo è **necessario che i formatori siano preparati** a gestire prima le proprie e poi le altrui emozioni, almeno a livello di consapevolezza degli ambiti che le emozioni coprono. Conoscendo le reazioni di se stessi e degli altri si può lavorare richiamando in causa le emozioni senza il rischio di addentrarsi in circuiti "pericolosi" che possono scatenare dinamiche personali o interpersonali di esclusiva competenza e capacità di gestione degli esperti in psicologia. Gestire le emozioni ed evitarne i rischi non vuole infatti dire trasformarsi in psicologo, bensì sapere entro quali confini potersi muovere senza operare danni, questo sì che è auspicabile.

Su questo punto ha insistito nella sua intervista P.S. Caltabiano: *"le emozioni nella formazione, diventano funzionali, e lo è anche la loro ricerca, nel momento in cui si dà importanza in modo congruente da parte del trainer, del formatore, al fatto che l'emozione sia propedeutica e sedimentatrice dell'apprendimento. [...] Non c'è dubbio che più si lavora, lo dice la parola stessa, sul movimento, sull'e-mozione, più si lavora proprio sul fatto di movimentare gli spiriti, le menti e i corpi verso degli obiettivi di apprendimento condivisi. E per far questo occorre una finalità da parte del formatore sotto il punto di vista **metodologico** e da parte del committente che*

*crede in questo tipo di passaggi. Oggi ci sono ancora organizzazioni che vivono queste modalità, queste metodologie, con una certa diffidenza, perché si è figli di una cultura ormai antica che crede che **l'apprendimento** debba essere **sofferenza**, debba essere **fatica**. Anzi, invece, più ci si diverte, più l'apprendimento rimane nel tempo. **Occorre poi un approccio etico alle emozioni**. Io ritengo che sia importante un'etica quando si parla e si interviene in concetti che riguardano le persone. E' necessario che la figura che si muove, nel mercato, nell'aula della formazione o in azienda, ragionando in termini emozionali sia responsabilmente consapevole che c'è comunque un limite, su cui oltre non si può andare e dall'altra parte che la figura, la persona, l'interlocutore che viene coinvolto in un processo emozionale sia consapevole essa stessa che **l'emozione ha una sua funzione positiva** e quindi viverla in qualità tale se è positiva per me e per l'organizzazione a cui appartiene. Questo per evitare che le persone stesse vivano l'emozione come qualcosa di ansiogeno, fine a se stesso. La competenza emotiva e l'intelligenza emotiva permettono di vivere le emozioni sapendone valorizzare gli aspetti positivi e sapendone anche riconvertire e ristrutturare quelle che possono essere le eventuali conseguenze negative, **manipolatorie**. E questo è l'aspetto centrale. Come sappiamo, la manipolazione avviene quando il fine è chiaro è definito in chi crea il processo, in chi lo gestisce, invece non lo è in chi è il destinatario. Evitare la manipolazione è appunto uno degli obiettivi di chi fa formazione. Per evitarlo bisogna dichiarare quali sono le finalità su cui si vuole andare. Non è necessario farlo subito, si può fare anche dopo. L'importante è che sia comunque un processo condiviso. D'altra parte i modelli, tutte le metodologie, tutti gli approcci psicologici sono tendenzialmente manipolatori, e quando dico tutti dico che **non è il modello** che sia problematico, ma è **l'utilizzo che se ne fa**. Qualunque modello psicologico, pensiamo all'analisi transazionale, alla PNL, è tendenzialmente manipolatorio se **se ne fa** un uso manipolatorio. Il modello in quanto tale non lo è, anche se sono modelli che servono a volte a gestire situazioni fobiche, a gestire le ansie, a destrutturare, ad*

elaborare lutti, per cui sono modelli di grande efficacia e importanza. Certo è che se uno li utilizza per andare a raggiungere obiettivi che sono chiari a se stessi ma non chiari al destinatario, l'utilizzo diventa incerto. E nella formazione noi questo dobbiamo averlo chiaro. Il formatore non deve essere uno psicologo, o comunque non esclusivamente.”⁸³

Anche Paolo Viel sottolinea come “*le persone apprendano quando si emozionano. quando vengono sensorialmente coinvolte. Quando invece una persona non è toccata al livello delle emozioni forse anche l'apprendimento è un po' più difficile. In realtà è un po' paradossale perché forse per anni si è avuto paura delle emozioni, soprattutto se pensiamo alla formazione calata nei contesti aziendali e organizzativi un po' più tradizionali. Non si è fatto leva sulle emozioni, perché le emozioni possono anche essere fuori controllo, possono essere pericolose. C'è da dire che col tempo si è cominciato a parlare non solo di saperi o di saper fare, ma soprattutto il saper essere, cioè lavorare nell'apprendimento con gli atteggiamenti. E non puoi non lavorare sugli atteggiamenti delle persone evitando di toccare questa componente, quella delle emozioni appunto”⁸⁴.*

Le emozioni, quindi, **come diventano risorsa per la formazione?** Sono ancora i formatori intervistati a rispondere, osservando che, spesso poco considerate da persone e formatori, le emozioni si trasformano in risorsa se vengono adeguatamente valorizzate al pari del contenuto dell'azione formativa, perché l'uomo non solo pensa ed elabora, ma sente e partecipa. Devono essere messe in luce, rese esplicite e produttive, devono essere inglobate nella pianificazione di un intervento, devono essere utilizzate con obiettivi certi e codificati ed indirizzate verso un uso costruttivo e in linea con gli obiettivi didattici generali. Solo così possono trasformarsi in leva formidabile per la didattica, contribuendo ad uno sviluppo consapevole che tenga presenti contemporaneamente e in maniera equilibrata gli aspetti **razionale**,

⁸³ Intervista a P.S. Caltabiano, Bologna, gennaio 2010.

⁸⁴ Intervista a P. Viel, Roma, gennaio 2010.

emozionale e cognitivo.

E ancora, lo diventano se si sviluppa la capacità di riconoscerle e di gestirle, per il benessere e l'equilibrio personale e relazionale. In ogni gruppo nascono emozioni che il formatore deve gestire. Non sapere come muoversi inficia la riuscita degli interventi e ne annulla l'efficacia.

Trasformare le emozioni in risorsa, secondo gli intervistati, consente inoltre al formatore una serie di **vantaggi preziosi** in termini di stimolo per l'insegnamento, fiducia e accettazione da parte del gruppo, sintonia nella relazione, comunicazione più profonda, lavoro più intenso e significativo, identificazione di un espediente per radicare i contenuti della formazione; e questo grazie ad una serie di **punti di forza**, in grado di facilitare: il potenziamento del coinvolgimento, della partecipazione attiva e della collaborazione, la generazione di apprendimento personale e condiviso, la creazione di un clima di gruppo favorevole all'apprendimento e allo sviluppo di relazioni.

L'analisi delle osservazioni ricavate dalla lettura dei dati del questionario e dalle interviste ci supporta nel considerare che la *formazione dovrebbe imparare a considerare le emozioni come risorsa*, per avvicinarsi sempre di più alle persone e alle loro esperienze, per supportarle nel costruire nuovi percorsi e nell'affrontare nuove situazioni, per un benessere personale che influenza anche gli esiti degli interventi. Lasciarle fuori dalla formazione significherebbe svuotarla e renderla un luogo asettico. Il fatto che le emozioni siano sempre presenti nel conteso personale, in quello professionale e, come abbiamo visto, anche in quello formativo, ci fa affermare che il formatore debba esserne cosciente e consapevole. Se ne è cosciente, saprà come utilizzarle per rendere la sua formazione coinvolgente ed efficace.

1.8 Le emozioni in formazione: come entrano in gioco? Chi o cosa le stimola?

Appurato, sulla base delle opinioni degli interpellati, che le emozioni possono

trasformarsi in risorsa per la formazione, dovremmo però ora tentare di capire **come** entrano nella formazione, per poterne sfruttare le potenzialità e per poter inserire la **dimensione emozionale** all'interno di un approccio metodologico che permetta di fare uso di emozioni in formazione in maniera adeguata rispetto agli obiettivi di apprendimento che ogni volta vengono identificati.

Caltabiano su questo punto ha osservato che nel concepire un utilizzo delle emozioni nella formazione *“l'equilibrio è la cosa più importante, ovvero mettere insieme da una parte il fatto che occorre logica, occorre struttura, e anche finalizzazione dell'apprendimento, ma dall'altra parte bisogna fare in modo di operare con le competenze metodologiche che lavorano sull'esperienzialità”*⁸⁵. Viel, dal canto suo, sottolinea: *“La mia principale competenza, che ho sviluppato nei miei anni formativi, non è tanto l'uso delle attività, quanto lo sviluppo del pensiero critico, cioè il riuscire ad esempio, a vedere le contraddizioni, le domande implicite dietro le domande evidenti. Lo sviluppo del pensiero critico, la comprensione della complessità ci rammentano che non si possono mai dare risposte semplici e lineari a problemi complessi e quando ci sono di mezzo le emozioni questo è ancor più vero. Di interventi in cui si fa leva sulle emozioni, ma che restano fini a se stessi, ce ne sono stati tanti, hanno avuto effetti negativi e possono essere stati anche veramente controproducenti”*⁸⁶. Sulla base di queste riflessioni riteniamo significativo capire il **“come”**, il **“chi”** e il **“cosa”** attorno ai quali ruotano la circolazione delle emozioni e la loro attivazione. Nel grafico 12 sono riportate le risposte rilevate dai questionari.

⁸⁵ Intervista a P.S. Caltabiano.

⁸⁶ Intervista a P. Viel.

COME ENTRANO IN GIOCO LE EMOZIONI?

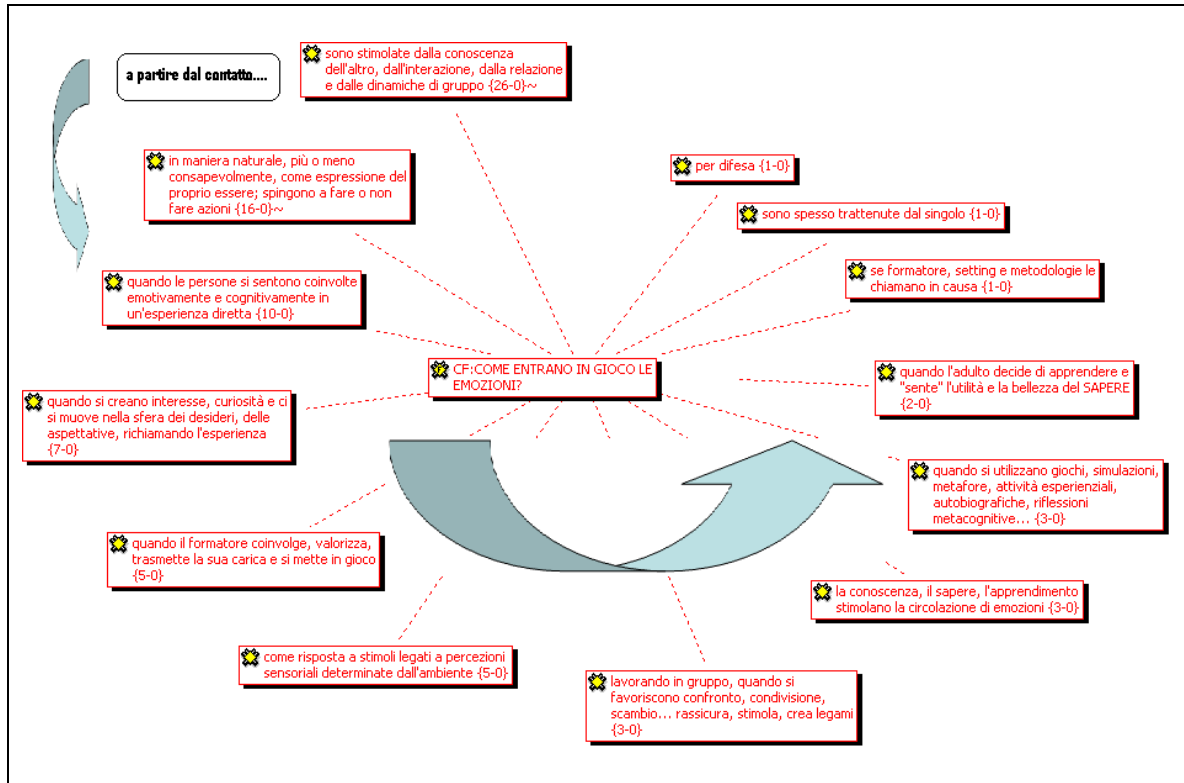


Grafico 12 - Fonte: 123 questionari

Le emozioni, secondo gli intervistati, entrano in gioco *a partire dal contatto*, stimulate dalla conoscenza dell'altro, dall'interazione, dalla relazione e dalle dinamiche di gruppo. Sono espressione naturale ed automatica del proprio essere e come tali sono insite sia nel formatore che nei corsisti. Il fatto che le persone, a qualunque titolo, si sentano *coinvolte*, emotivamente e cognitivamente, in un'esperienza diretta, e vengano chiamate in causa in base alla propria storia personale, permette *un'attivazione della dimensione emozionale*. A far entrare in gioco le emozioni possono essere, ancora, l'interesse, le situazioni in cui si stimolano la *curiosità*, la sfera dei *desideri*, delle *aspettative*, cercando contatti con *l'esperienza*, la vita personale e professionale delle persone. E molto, come si vede, può fare il formatore, che muove emozioni quando coinvolge, valorizza, invita alla

partecipazione, dimostra la sua carica, la sua dedizione, la sua voglia di trasmettere e di mettersi in gioco, utilizzando strumenti e tecniche di tipo diverso, con lo scopo di richiamare l'attenzione con "spunti emozionanti" (es. filmati, foto, musica, un caso coinvolgente da discutere), che creano una specie di marcatura, di sottolineatura di un momento cruciale della formazione.

A comporre ancora più concretamente il quadro entro il quale ci stiamo muovendo concorre l'analisi del grafico 13, ulteriore rappresentazione delle risposte dei formatori intervistati.

CHI O COSA STIMOLA EMOZIONI?

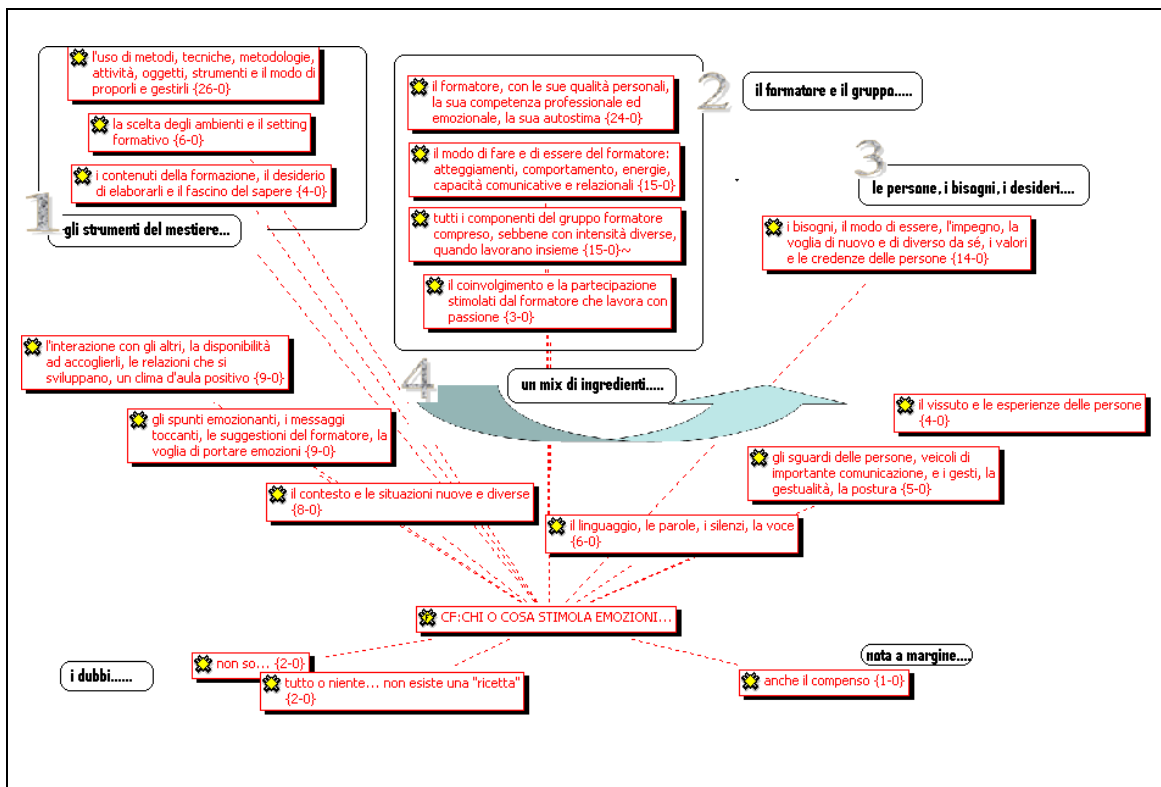


Grafico 13 - Fonte: 123 questionari

Chi o cosa stimola emozioni? Lo abbiamo visto in modo più generale e implicito, e ancora sfumato, nel grafico precedente: relazioni, essere persona, situazioni

stimolanti, formatore e set di tecniche e strumenti che utilizza sono i fattori uscenti da una prima riflessione. Alla domanda più diretta le risposte si fanno più nitide nei contorni e ci permettono di identificare alcune aree di interesse su cui vale la pena soffermarci. Un'evidenza forte emerge dall'osservazione del grafico 13: a stimolare le emozioni delle persone in formazione sono prevalentemente un "**COSA**" e un "**CHI**". Il "*cosa*" è rappresentato dagli **strumenti del mestiere, dall'ambiente, dal setting della formazione e dai suoi contenuti** quando stimolano desiderio di elaborazione e comunicano il fascino del sapere; il "*chi*" è in prevalenza **il formatore**, che nella relazione con gli altri apre la strada **verso la creazione e il consolidamento di un gruppo** che fra le altre cose conferisce efficacia alle azioni, intensità alle relazioni e spinta collaborativa alle persone. Giocano il proprio ruolo, naturalmente, anche le persone, con i propri bisogni e desideri, ed un mix di ulteriori ingredienti quali l'interazione con gli altri, i messaggi e gli spunti emozionanti, le situazioni nuove, i linguaggi verbali e non verbali, i vissuti e le esperienze, ma quello che emerge ci riporta essenzialmente a tre polarità: **strumenti del mestiere, formatore e gruppo**.

E proprio su queste vogliamo indugiare, per iniziare a sottolineare che *pensare ad una formazione che faccia uso delle emozioni come strumento per la formazione non* vuol dire porre enfasi sul fatto emozionale ed estremizzarlo, presentandolo come chiave di volta per una formazione efficace, soluzione unica ed inimitabile e risposta illuminante a tutte le esigenze di apprendimento. E' ancora con Caltabiano, nel corso dell'intervista, che abbiamo focalizzato l'attenzione sugli aspetti di "equilibrio" nel considerare le emozioni nella formazione: "*bisogna fare molta attenzione, perché ci sono persone che hanno fatto delle emozioni un business, ovvero hanno puntato sull'emozionalità in quanto fine a se stessa, senza connetterla con l'apprendimento individuale e organizzativo, e spesso senza connetterla con quella che è la ricaduta dell'apprendimento sull'organizzazione. Il vivere l'emozione può essere piacevole, ed è piacevole naturalmente quando determina un*

*fattore di positività, nel momento in cui, formativamente parlando, vi è una connessione con la realtà individuale e organizzativa e con l'apprendimento. Se la consideriamo altrimenti, la **formazione** si sostituisce a uno spettacolo, a uno show, ad un altro tipo di esperienza, che una persona paga per poterla vivere in quanto fine a se stessa e ad un'esperienza emozionale, **non all'apprendimento**. Questo è il **fattore critico che noi formatori ci dobbiamo porre**"⁸⁷.*

Pensare ad una formazione che faccia uso delle emozioni come "**strumento per**" vuol dire, all'interno delle nostre valutazioni, avviare un percorso attraverso il quale valutare *se* e *come* le emozioni possano rivelarsi efficaci nella formazione: come eventuale *oggetto* di formazione emotiva e di acquisizione di competenze emozionali prima, se facciamo riferimento al formatore, e come **strumento per** la formazione poi, a seguito di una riflessione, di un approfondimento metodologico e di uno studio attento degli strumenti, delle loro potenzialità e dei loro limiti. Se è vero che il formatore deve acquisire sempre più un ruolo di "**mediatore tra saperi, valori, emozioni, di qualità e di tipi diversi**"⁸⁸, come osserva Di Nubila.

Non approfondiremo qui i temi legati alla figura del formatore, al quale dedicheremo una apposita sezione, ma sentiamo comunque la necessità di iniziare a delineare i contorni di un profilo al quale viene richiesta sempre maggiore preparazione, competenza e consapevolezza, dal quale ci si aspetta una professionalità riflessiva, mutuando il concetto di Schön, metodologicamente e, si auspica, anche **emozionalmente competente**.

Strumenti del mestiere, formatore e gruppo, dicevamo. Ripercorrendo le opinioni dei formatori intervistati in proposito, tentiamo di approfondire i diversi ambiti.

Il primo: gli strumenti del mestiere. Le persone intervistate hanno dichiarato che ***l'uso di metodi, tecniche, metodologie, attività, oggetti, strumenti e il modo di proporli e di gestirli, anche nei tempi,*** diventano un veicolo per la mobilitazione

⁸⁷ Intervista a P.S. Caltabiano.

⁸⁸ R.D. Di Nubila, op. cit. p. 10.

delle emozioni nei contesti formativi. E ciò sta a sottolineare ancora, ove necessario, l'importanza di fare uso delle emozioni in formazione in maniera competente, organizzata e rigorosa, attenta agli obiettivi di formazione e di apprendimento attraverso l'utilizzo di una strumentazione adeguata che risponda a criteri di scelta e di selezione opportuni per il gruppo di riferimento e il contesto in cui si va ad operare. La scelta di esercizi, esercitazioni, simulazioni o giochi; la scelta di optare per richieste di intervento, di pareri, di un giudizio; di usare oggetti, immagini, narrazioni, video, canzoni, narrazioni; di individuare un setting di formazione che sia indoor o outdoor, tutto comporta delle *differenze nelle reazioni delle persone*, che, come abbiamo visto, rispondono con le emozioni alle percezioni ambientali determinate dai colori, dagli odori, dai rumori, dagli spazi e dalle situazioni. Di questo il formatore professionista non può non essere consapevole.

E il formatore professionista è anche il secondo ambito su cui le persone interpellate hanno riflettuto: stimola emozioni, *con le proprie qualità personali, la propria abilità e competenza professionale ed emozionale, il proprio modo di fare, le capacità comunicative, relazionali e di facilitazione dei processi apprenditivi*, che diventano a loro volta generatori di coinvolgimento e di partecipazione e quindi di emozioni. E riproponiamo qui una sottolineatura che sarà uno dei *Leitmotiv* del nostro lavoro: il formatore deve essere *assolutamente consapevole* delle dinamiche emozionali che in una situazione di formazione emergono naturalmente, che lui stesso può generare e che anche le persone in formazione contribuiscono ad alimentare, anche se non utilizzerà emozioni in modo strumentale. Deve quindi essere *adeguatamente formato* alla loro conoscenza e gestione, in quanto responsabile di una mobilitazione positiva verso il raggiungimento degli obiettivi di formazione delle persone.

La sua capacità di creare relazioni e di costruire fiducia nel *gruppo*, di stimolare la curiosità rispetto agli argomenti trattati e di diffondere energie positive, creando un clima disteso e favorevole alla formazione, attiva un circuito emozionale circolare in

cui le forze sono convergenti. Ecco il terzo ambito su cui si sono soffermati gli intervistati e che merita una puntualizzazione: il **gruppo**, appunto.

Il riferimento implicito al gruppo è un fattore trasversale che è emerso con evidenza globalmente, nel corso di tutta l'analisi dei dati. Ed è proprio in questo punto che si fa esplicito: il gruppo nasce, cresce e sviluppa legami, sinergie, attività e apprendimenti. Lavorare in gruppo, sperimentare l'appartenenza, la convergenza di obiettivi e l'azione collaborativa diventano gli ingredienti di un lavoro che le persone fanno **con**, sviluppando una ricerca di senso collettiva e apprendendo *insieme*. Ma cosa è un gruppo? E perché sentirsi parte di un gruppo diventa importante nei contesti lavorativi, così come in quelli formativi? E' citando Bion che Di Nubila afferma: "Bion offre una lettura del gruppo come *globalità interdipendente che sviluppa pensiero ed emozioni* al di là del singolo membro e parallelamente individua nella partecipazione psicologica, oltre che nei contenuti psichici dei singoli, la fonte della costruzione del gruppo stesso"⁸⁹. In questa ottica il gruppo diventa "un insieme non casuale di più persone che, anche se in tempi limitati alla vita del gruppo, rispondono a **bisogni, motivazioni, fini** comuni e alcuni **valori** condivisibili"⁹⁰. Tra i fattori costitutivi del gruppo sono da individuare i **singoli membri**, che "sentono il gruppo come strumento di soddisfazione di bisogni individuali e collettivi, che si percepiscono reciprocamente come interagenti, interdipendenti, orientati verso un fine comune; che sentono il gruppo come unità organizzata ottimale al fine della realizzazione degli obiettivi; e che, all'interno del gruppo, stabiliscono ruoli, norme, valori accettati dai singoli componenti"⁹¹. E' proprio attraverso le persone che il gruppo avvia la ricerca di una propria identità, di "una sua caratteristica, una sua *personalità* vissuta dai singoli membri come persona collettiva, come entità e identità del gruppo"⁹². Diventa chiaro come in questa ottica

⁸⁹ R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecom Project, Ferrara 2005, p. 35.

⁹⁰ Ibidem, p. 36.

⁹¹ Ivi, p. 36.

⁹² Ivi, p. 36.

il gruppo diventi un 'luogo' in cui le persone possono esprimersi e crescere, contando sulle relazioni con gli altri e sulle emozioni come stimolo alla valorizzazione delle proprie caratteristiche e peculiarità. Ed è quello che chiedono anche le aziende. Fra i temi organizzativi del momento spicca proprio la richiesta di formazione che risponda alla necessità di costruire team e di fare squadra⁹³. "Non è solo l'individuo che subisce dei cambiamenti entrando a far parte del gruppo; anche il gruppo deve adattarsi ai suoi membri nuovi"⁹⁴, osserva R. Brown. Il gruppo si tramuta quindi in "organismo vivente"⁹⁵, in "soggetto sociale organizzato"⁹⁶, in pluralità d'interazione", un "fenomeno complesso"⁹⁷, lo definisce Di Nubila citando Quaglino, "ad alta densità psicologia, sia sul piano dei processi cognitivi, sia sul piano delle manifestazioni emotive"⁹⁸, che tra gli elementi che lo caratterizzano fa rilevare aspetti che coinvolgono la dimensione emozionale delle persone: "la pluralità, l'interazione, la percezione, la motivazione, le mete o compiti comuni, l'organizzazione, l'interdipendenza"⁹⁹.

Perché questa sottolineatura? Perché se vogliamo lavorare in un'ottica in cui le emozioni possano giocare un ruolo significativo nella formazione, dobbiamo fare riferimento al gruppo e al lavoro di gruppo come metodo di lavoro formativo quali presupposti essenziali per qualunque tipologia di attività. Pensando anche che nel contesto organizzativo da cui le persone provengono, e nel quale torneranno ad operare, il gruppo viene considerato l'area di integrazione e sviluppo delle competenze professionali, una sorta di fulcro sul quale si innestano le competenze e le capacità dell'individuo e l'efficienza e l'efficacia dell'agire organizzativo. Saper lavorare sui processi che permettono di trasformare un gruppo di collaboratori in un ***gruppo di lavoro*** vuol dire garantirsi uno strumento fondamentale per essere co-

⁹³ "Quando il gruppo valorizza il singolo", in "L'Impresa", n. 3/2008, p. 91.

⁹⁴ R. Brown (1999), *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 34.

⁹⁵ R.D. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, op. cit., p. 69.

⁹⁶ Ivi, p. 69.

⁹⁷ Ivi, p. 69.

⁹⁸ Ivi, p. 69.

⁹⁹ Ivi, p.69.

attori del cambiamento e del raggiungimento degli obiettivi aziendali insieme a tutta l'organizzazione, nella consapevolezza che ognuno, nel gruppo, è risorsa per l'altro"¹⁰⁰, in un'ottica di collaborazione piena, feconda e motivante.

1.9 Le emozioni in aula e oltre l'aula: in che modo le emozioni influenzano le decisioni didattiche?

Facciamo il punto. E lo facciamo con quanto hanno affermato fin qui le persone intervistate: le emozioni entrano in gioco nella formazione, sono patrimonio dell'uomo, ne caratterizzano le scelte, gli atteggiamenti e le azioni e possono trasformarsi in risorsa *per* la formazione; le stimolano gli strumenti utilizzati, il formatore e il gruppo, con le persone intese nella loro globalità. E allora, *cosa succede nella formazione, in aula e oltre l'aula, quando vengono suscitate emozioni?* E' questa la riflessione alla quale abbiamo invitato gli intervistati a questo punto del percorso. Il grafico 14 mostra la composizione delle risposte.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 71.

LE EMOZIONI IN AULA E OLTRE AULA

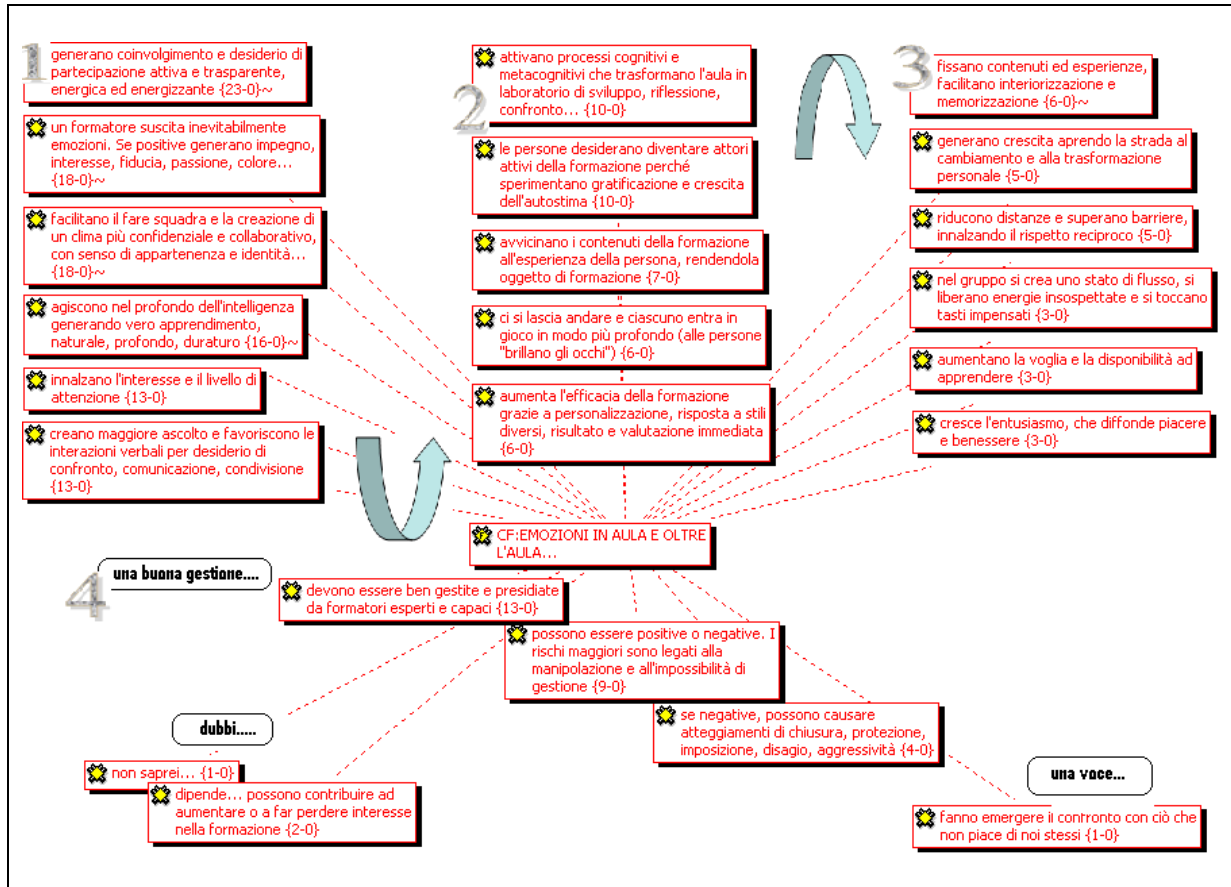


Grafico 14 - Fonte: 123 questionari

In aula e oltre l’aula le emozioni generano una serie di effetti sui quali ci si aspetta che venga operato un solo intervento: *una buona gestione*. Il rimando alla responsabilità del formatore, che approfondiremo nel capitolo 5 ma a cui abbiamo già accennato nel paragrafo precedente, riemerge con una certa insistenza. Le emozioni devono essere note, ben gestite e presidiate da formatori esperti e capaci, sottolineano gli intervistati. Dal momento che potrebbero essere sia positive che negative e che potrebbero comportare anche rischi legati alla manipolazione o

all'impossibilità di gestione, non è pensabile attuare un intervento che preveda di mettere in campo emozioni senza che il formatore che si trova a presidiarlo non abbia tutte le competenze per fare fronte alle emergenze del caso.

Sugli *effetti positivi* emergono diversi aspetti: le emozioni, sia in contesti di aula tradizionale che in contesti "oltre" l'aula, generano coinvolgimento, desiderio di partecipazione attiva e trasparente, energica ed energizzante; generano impegno, interesse, fiducia, trasformando la formazione in fonte di condivisione; facilitano il fare squadra e la creazione di un clima più confidenziale e collaborativo; innalzano la disponibilità a supportare l'apprendimento degli altri, ad abbandonare schemi mentali e paradigmi rigidi, ad aumentare l'interscambio costruttivo, consentendo alle relazioni di svilupparsi in un clima favorevole e in un gruppo coeso. E si facilita un apprendimento autentico. Il momento dell'emersione dell'emozione funziona, proseguono gli intervistati, come una specie di ancora: viene immortalato e ad esso si agganciano informazioni, idee, riflessioni, esperienze, creando un nucleo di apprendimento che si trasforma in patrimonio comune, si aggiunge ad altri e crea le condizioni per aprirsi ulteriormente ad apprendimenti futuri. Ed ancora, le emozioni innalzano l'interesse e il livello di attenzione, creano maggiore ascolto e favoriscono le interazioni verbali, sollecitate dal desiderio di confronto, comunicazione, condivisione. Il dialogo fra gli attori si arricchisce di toni più personali, meno prevedibili e il giudizio lascia più spesso posto all'apertura e al rispetto per la diversità. Le persone riescono a raccontare e condividere ciò che hanno vissuto, sentono il desiderio di portare la propria testimonianza e comunicare diventa un'un'urgenza, un bisogno, verso un contatto profondo. In questo modo l'attivazione dei processi cognitivi e metacognitivi viene fortemente incentivata e l'aula si trasforma in laboratorio di sviluppo, approfondimento, riflessione profonda e confronto dialettico positivo.

A questo punto dovremmo chiederci *come le emozioni influenzino le decisioni didattiche*. Richiamiamo a supporto della nostra riflessione quanto abbiamo

affermato nel capitolo 4 della parte prima del nostro lavoro. La didattica viene definita come “progetto organizzativo che spiana la strada all’azione”¹⁰¹, e si configura come quel complesso di interventi volti a progettare, improntare, gestire e valutare “ambienti di apprendimento” adatti al gruppo di riferimento con cui andremo ad operare”¹⁰². La conoscenza di strumenti e metodologie e la predisposizione di sistemi di supporto, sia funzionali che emozionali, all’apprendimento diventano prioritari per orientare le persone nella formazione. Se la didattica ci aiuta a fare e a “fare bene”¹⁰³, possiamo allora chiederci ***in che modo le emozioni aiutano a decidere ‘come fare e come fare bene’?***

Alla luce delle considerazioni fatte fino a qui, la risposta non può essere altra che questa: conoscendole, esplorandole, scoprendo come intervengono nelle attività d’aula, nelle attività esperienziali, comprendendo come si attivano attraverso l’utilizzo di strumenti, tecniche, oggetti, metafore che vengono utilizzati in formazione. Ci viene qui a supporto una delle riflessioni di P.S. Caltabiano, che in uno stralcio della sua intervista afferma: “*sul fatto che l’emozione sia funzionale, propedeutica, enfaticatrice, sedimentatrice dell’apprendimento ritengo che non ci siano dubbi, almeno formativamente. Di questo sono convinto. E ciò vale sia nell’ambito delle formazioni esperienziali, come l’outdoor o lo sport, sia **nella formazione tradizionale**. Ed è lì che c’è la maggiore difficoltà, perché emozionarsi superando un ponte tibetano è molto probabile, mentre emozionarsi stando **dentro** un’aula per un’intera giornata è particolarmente più difficile. E lo è per chiunque. E’ qui che si dimostra l’abilità di **connettere l’emozione con l’apprendimento** tramite **richiami metaforici**, tramite passaggi particolari, tramite la visualizzazione di **immagini**, tramite **attività anche intersoggettive**”¹⁰⁴. Un altro interessante spunto di riflessione ci viene proposto da P. Viel, che a proposito di come le emozioni*

¹⁰¹ L. Rosati, op. cit., p. 18.

¹⁰² Ibidem, p. 10.

¹⁰³ Ivi p. 10.

¹⁰⁴ Intervista a P.S. Caltabiano.

possano influenzare le decisioni didattiche ci fornisce un supporto, ma anche un'avvertenza: *“La dimensione delle emozioni si è portata di pari passo con l'utilizzo di nuove tecniche e di nuove metodologie, non ultime quelle legate alle metafore. Noi generiamo apprendimento perché spesso in tanti approcci formativi, la maggior parte di tipo esperienziale, tiriamo dentro delle metafore, il 'come se', il teatro, lo sport, il gioco e tante altre cose. Bene, queste cose sono prese a prestito da mondi apparentemente lontani, ma servono **per far leva sulle emozioni**, perché con le emozioni sei più portato a riflettere su te stesso e ad elaborare l'apprendimento. Quando non ti emozioni, ti annoi e pensi ad altro. Forse è anche un po' questa una chiave di lettura. Personalmente con gli anni ho imparato a ragionare non per metodologie e attività, ma **per processo e per presidio del processo**. Non c'è mai un'emozione che sia giusta o sbagliata. A volte far leva sulle emozioni può essere assolutamente controproducente, se non c'è la giusta capacità di presidiare il processo e soprattutto di scegliere **la giusta metafora, la giusta metodologia** in funzione dell'**obiettivo** che si vuole raggiungere. Basti un esempio. Un contesto di formazione fortemente motivante rivolto a persone che nei propri luoghi di lavoro non hanno possibilità di metter in pratica le scoperte formative che vengono realizzate è qualcosa di veramente sadico, controproducente e negativo. Noi come categoria professionale forse pecchiamo un po' di innamoramento di strumenti e questo è fondamentalmente pericoloso, perché la differenza tra un buono e cattivo formatore non è tanto nell'uso dello strumento, ma **nella comprensione critica se quella situazione è l'approccio migliore da utilizzare**. Le persone più capaci che ho conosciuto non sono quelle che hanno utilizzato sempre le modalità più innovative, anche perché se queste sono avulse da una **comprensione del contesto** e dei **destinatari** possono risultare non funzionali. Forse uno dei limiti degli approcci che io stesso propugno, che sono legati alla **formazione outdoor**, quindi **attività esperienziali**, è proprio il fatto che a volte l'aspetto di impatto che queste metodologie si portano dietro fa sì che ce se ne innamori perché diventano di moda,*

*quando invece molto spesso risultano avulse dal raggiungimento di obiettivi formativi, dall'evoluzione delle organizzazioni e delle competenze delle persone che vivono processi formativi. Paradossalmente, gli elementi formativi più significativi da presidiare sono proprio quelli che stanno **prima, sopra e fuori** dall'aula, non intesa come setting in questo caso: **l'analisi del contesto e delle persone e la decisione discrezionale** su dove si deve andare, in cui va incluse anche la **committenza**¹⁰⁵.*

Il concetto di fondo è che quindi interrogarsi, in fase di progettazione didattica, sul modo migliore di promuovere processi di apprendimento in cui includere le emozioni come aspetto strumentale comporta un'analisi dei bisogni, dei desideri, degli obiettivi formativi, del contesto organizzativo e delle persone al fine di poter concretizzare una scelta di metodologie possibili, di attività, di strumenti, di tecniche, esperienziali, emozionali o metaforiche, adeguate, che consentano di intervenire con un'azione intenzionale e competente che non rischi di vanificare o di banalizzare l'uso di emozioni come **risorsa per** la formazione.

1.10 Gli strumenti e le attività che in formazione risvegliano emozioni

Gli uomini credono più agli occhi che agli orecchi ...
I progressi ottenuti per mezzo degli insegnamenti
sono lenti, quelli che invece si ottengono
con gli esempi sono più immediati ed efficaci.
Seneca

A conclusione della sezione C del questionario abbiamo posto una domanda relativa all'utilizzo di attività o strumenti in formazione, quali la musica, il teatro, lo sport, la danza, il cinema, le uscite guidate, per citarne alcune, con l'obiettivo di comprenderne la diffusione d'uso e di approfondirne punti di forza ed eventuali

¹⁰⁵ Intervista a P. Viel.

criticità.

La richiesta si inserisce all'interno di una necessità di approfondimento sull'importanza della capacità del formatore di riflettere sulla "**strumentalità positiva dei mezzi a disposizione**" e di essere un buon utilizzatore di "metodi, dal momento in cui sempre più l'apprendimento e la formazione invocano competenze di metodo"¹⁰⁶, come abbiamo avuto modo di sottolineare.

Gli elementi guida che nella logica della nuova formazione diventano determinanti per la scelta e l'uso dei metodi sono, riproponendo la concezione di Di Nubila, la *riflessività*, la *relazionalità* e l'*esperienzialità*. **Riflessività** per intendere quel processo di analisi, di approfondimento, di selezione che permette orientamento e adattamento; **relazionalità** perché "ogni sapere, ogni contenuto, ogni processo non è possibile se si prescinde dall'atto cognitivo, che è prima di tutto di un soggetto che ha un corpo, un cuore, dei sentimenti, una storia personale che entra 'in contatto' con altre storie di altre persone, di altri sentimenti. [...] Se poi parliamo di **esperienza**, il discorso si fa ampio, per cui sempre più profonda si fa la riflessione secondo la quale la formazione deve partire e ancorarsi sull'esperienza, non solo come fatto cognitivo acquisito, ma come patrimonio di significati, di incertezze, di sentimenti, di vissuti e di aspirazioni nuove, di errori e di comportamenti consolidati, impegnati tutti a dare significato alla propria vita."¹⁰⁷ Si può apprendere dall'esperienza, lo abbiamo sottolineato più volte, facendo riferimento soprattutto all'*apprendimento esperienziale* formulato dallo statunitense David A. Kolb¹⁰⁸, che interpreta l'esperienza come *luogo* di formazione e di apprendimento *complesso*, facendola diventare, come abbiamo visto, e come desideriamo risottolineare, inizio, fine e nuovo inizio del ciclo di apprendimento, in una prospettiva olistica¹⁰⁹. Sono quindi il trattamento e l'elaborazione secondo i modelli didattici adeguati alla loro

¹⁰⁶ R.R. Di Nubila, *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 37.

¹⁰⁷ Ibidem, pp. 37-38.

¹⁰⁸ D.A. Kolb, *Experiential Learning*, op. cit.

¹⁰⁹ R.D. Di Nubila, op. cit., pp. 59-68.

valorizzazione che rendono le esperienze un fatto significativo su cui riflettere, da cui trarre comprensione, sulla base di cui sperimentare, per ottenere risultati nuovi e rinnovati.

E allora il formatore si troverà ad orientarsi fra una miriade di strumenti (visivi, audiovisivi, tecnologici...), di metodi (Action Learning, metodi autobiografici, studio e analisi dei casi, lavoro di gruppo...), di tecniche legate ai metodi prescelti (di gestione d'aula, di animazione, di gruppo...), di metodologie e attività possibili (cinema, teatro, sport, uscite e visite guidate...), di metodologie attive di formazione basate sull'esperienza (Outdoor Training, Adventure, Orienteering e approcci metaforici...), in aula ed oltre l'aula. ***Come porsi? Che tipi di riflessioni fare? Che tipo di scelte operare?***

Intanto va da sé che il formatore debba prima conoscere e studiare strumenti e tecniche che possano contribuire all'attivazione formativa e all'apprendimento. E poi sarà suo compito, come già sottolineato, “non farsi affascinare dalla spettacolarità dello strumento, per rimanere professionalmente ancorato prima di tutto alla rispondenza strumentale del mezzo usato e delle finalità perseguibili”¹¹⁰, verso un atteggiamento che si incentri sulla considerazione: “Ho dei problemi, delle situazioni formative da affrontare... quali strumenti possono meglio rispondere agli obiettivi che mi prefiggo?”¹¹¹

E' alla luce di queste riflessioni che sono state proposte alle persone coinvolte nella ricerca le ultime due domande della sezione B del questionario. La prima: “*Ha mai utilizzato nei suoi interventi di formazione le attività o gli strumenti che seguono? Metta una crocetta.*”

musica <input type="checkbox"/>	teatro <input type="checkbox"/>	sport <input type="checkbox"/>	sport estremo <input type="checkbox"/>	danza <input type="checkbox"/>
film, cinema <input type="checkbox"/>	uscite guidate <input type="checkbox"/>	televisione <input type="checkbox"/>	arti figurative <input type="checkbox"/>	foto, immagini <input type="checkbox"/>
fotografare <input type="checkbox"/>	outdoor <input type="checkbox"/>	Internet, web <input type="checkbox"/>	videogiochi <input type="checkbox"/>	altro..... <input type="checkbox"/>

(specificare)

L'analisi dei dati è stata effettuata con SPSS e il grafico che segue riporta

¹¹⁰ Ibidem, p. 69.

¹¹¹ Ivi, p. 69.

l'andamento e la composizione delle risposte.

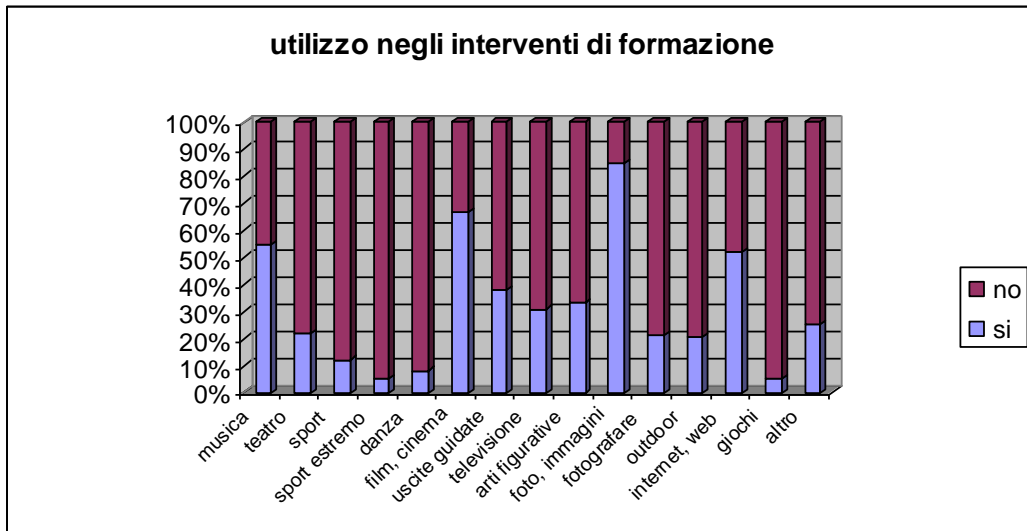


Grafico 15 - Fonte: 123 questionari

Abbiamo poi proceduto ad una ulteriore organizzazione dei dati, per ricavare una graduatoria delle attività e degli strumenti maggiormente utilizzati.

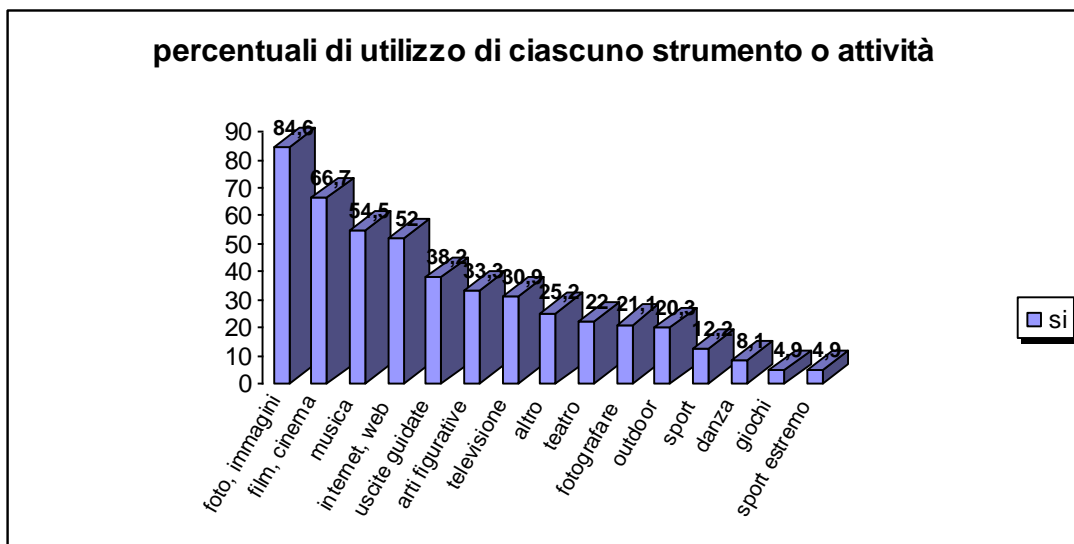


Grafico 16 - Fonte: 123 questionari

Come evidenziato nel grafico 16, l'uso di foto e immagini è molto diffuso fra i formatori (84,6%), seguito da film e cinema (66,7%), musica (54,5%), Internet e web (52%). Piuttosto utilizzate sono anche le visite guidate e le sollecitazioni operate con le arti figurative e con la televisione. Fra le attività di formazione iniziano a consolidarsi anche le pratiche legate al teatro, alla fotografia, all'outdoor, allo sport e alla danza.

I formatori utilizzano quindi nei propri interventi di formazione attività e strumenti che concorrono alla stimolazione di emozioni. Ma quali sono gli effetti riscontrati? E' di nuovo un grafico ricavato con Atlas.ti a fornirci una mappa delle opinioni degli intervistati in risposta alla seconda domanda sull'argomento.

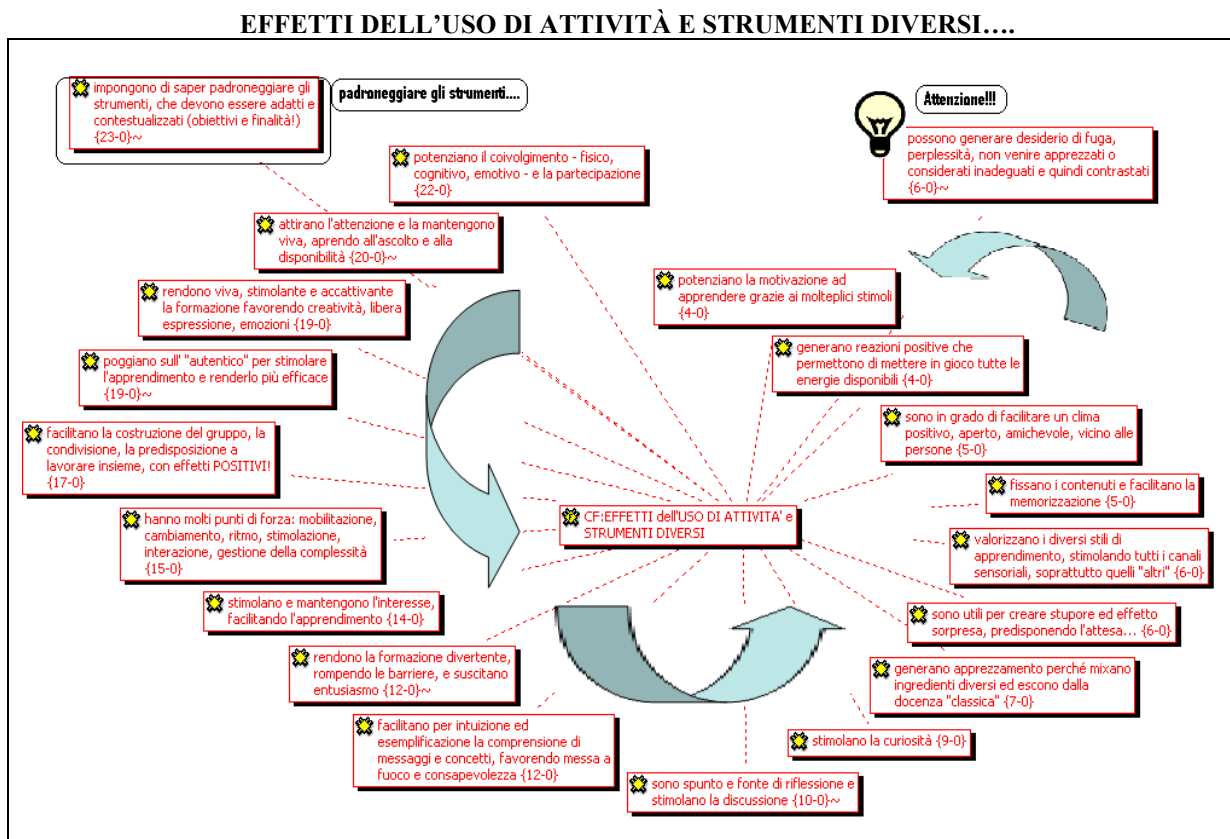


Grafico 17 - Fonte: 123 questionari

Dall'osservazione del grafico emerge immediatamente un concetto sul quale abbiamo insistito in maniera forte: utilizzare strumenti e attività non tradizionali nella formazione presuppone e impone di *saperli padroneggiare*: devono essere adatti, valorizzativi, contestualizzati e usati con finalità e obiettivi chiari. Gli effetti positivi, secondo i rispondenti, sono evidenti. Lo osservava R. Gallo: “le emozioni che emergono velocemente, in questi contesti formativi, consentono di accelerare processi di comprensione e di ricerca di senso; [...] non c'è esperienza formativa di questo tipo da cui non si esca con un sentimento di benessere con se stessi e con gli altri”¹¹².

Un punto di attenzione, su cui va concentrata tutta la nostra considerazione come professionisti della formazione: *gli strumenti, le tecniche, le modalità di formazione non tradizionali possono generare desiderio di fuga, perplessità, mancato apprezzamento* o, peggio, possono essere considerati inadeguati nel loro uso e quindi contrastati, affermano i formatori intervistati, e osservano che il successo del loro utilizzo potrebbe dipendere dalla capacità delle persone in formazione di comprendere o meno realtà e linguaggi evoluti. Alla luce di quanto precedentemente affermato, invece, a nostro parere quando si alzano le barriere e si trova indebito l'utilizzo di una qualunque attività, o strumento, o metodologia, vuol dire che il formatore non è riuscito ad interpretare i reali bisogni del gruppo in formazione, ha sbagliato intervento o ha scelto la tecnica inadeguata a rispondere in maniera professionale e coerente alle esigenze dei destinatari della formazione.

Le attività pratiche ed esperienziali come quelle indicate mettono i partecipanti di fronte a difficoltà ed a situazioni complesse, mirando ad un apprendimento che, *attraverso l'esperienza concreta e il coinvolgimento delle emozioni*, ed in combinazione con i saperi, raggiunga gli obiettivi di sviluppo, di crescita, di cambiamento, di trasformazione, di generatività, di ricerca di senso e di creazione di

¹¹² R. Gallo, “*Emozioni e cambiamenti organizzativi*”, in FOR-Rivista per la Formazione, n. 52/2002, Franco Angeli, Milano, p. 78.

valori che caratterizzano la domanda attuale di formazione *per* e *con* gli adulti. Ricordando sempre, con Leonardo Da Vinci, che “*Dietro una buona prassi c’è sempre una buona teoria*”, non possiamo che essere d’accordo sul fatto che il professionista della formazione deve conoscerla e possederla, la sua buona teoria.

1.11.1 Utilizzare le emozioni in formazione: conclusioni operative

Come chiusura di questo nostro lungo percorso di analisi dei fattori che “intrecciano” le tre dimensioni dell’emozionalità, della formazione e dell’apprendimento, avremmo qui l’ambizione di *proporre alcune indicazioni operative* di utilizzo di metodologie, strumenti, attività e tecniche che rintracciano nell’aspetto emozionale una propria fondante peculiarità. Proveremo a rispondere ad alcune domande: *come posso utilizzare le emozioni in formazione? In quali contesti è possibile? Con quali metodi?*

Seguendo la linea di pensiero di P.S. Caltabiano, secondo cui le emozioni e l’apprendimento rappresentano un “connubio indissolubile”¹¹³, abbiamo cercato di capire *cosa*, nella formazione, si stia muovendo per far fronte alle richieste delle organizzazioni. E’ soprattutto in ambito manageriale che la formazione emotiva viene richiesta come strumento per “accedere più direttamente alla propria esperienza soggettiva, e quindi per acquisire nuovi apprendimenti, [...] e come processo per gestire in modo più consapevole le proprie reazioni comportamentali”¹¹⁴, spiega Caltabiano. “E la formazione si è attivata alla ricerca di differenziati **modelli metaforici** tesi a far emergere potentemente emozioni sommerse, non sviluppate o talvolta bloccate, al fine di fornire strumenti cognitivi, linguistici, culturali ed emotivi. Dal *cinema* al *teatro*, dalle *arti* pittoriche alla

¹¹³ P.S. Caltabiano, “*Emozioni e apprendimento: un connubio indissolubile*”, in “L’Impresa”, 5/2006, p. 72.

¹¹⁴ Ivi, p. 72.

scultura, dalla *musica* al *canto* dalla *poesia* alla *narrativa*, dall'*outdoor training* alle discipline *sportive*, i percorsi formativi sono sempre più frequentemente caratterizzati da *richiami metaforici* tesi a sviluppare nel destinatario dell'azione formativa una identificazione, diretta o indiretta, con l'esperienza presentata.”¹¹⁵ Metafora come richiamo all'esperienza, quindi, ed esperienza come punto di partenza per un apprendimento che si genera dal coinvolgimento delle persone, per fornire risposte di formazione alla richiesta di professionalizzazione in aree di intervento che vengono considerate tipiche della **formazione esperienziale**: *lo sviluppo organizzativo* e *lo sviluppo comportamentale e manageriale*. E allora le metafore della formazione esperienziale si applicano ai momenti di *start up* aziendale, in caso di fusioni, acquisizioni, riorganizzazioni aziendali, lancio di nuovi modelli di business, lancio di nuovi prodotti e servizi; e per lo sviluppo di creatività e innovazione, gestione del cambiamento, gestione delle risorse, sviluppo dell'intelligenza emotiva, *leadership* e *people management*, *problem solving*, sviluppo personale¹¹⁶, solo per citarne alcuni. Ma non solo. Le nuove frontiere della formazione esperienziale si aprono anche verso ambiti diversi, come ci spiega P. Viel nella sua intervista: “*Fino a qualche anno fa la formazione esperienziale, quella outdoor in particolare, si è applicata in contesti differenziati. Basti pensare che come molte innovazioni è partita in contesto militare. Negli ultimi 20 anni è stata utilizzata molto in contesti ad alta competizione e tecnologia, proprio perché alcuni di questi approcci avevano una grande capacità di creare gruppi. In anni più recenti stiamo assistendo invece ad uno spostamento di questi centri di gravità, in virtù anche della crisi economica che c'è stata nel nostro paese. Si comincia ad utilizzare la formazione esperienziale in contesti legati al sociale, legati a lavoratori che debbono in qualche maniera scoprire delle risorse di sé nascoste, per una sorta di riprogrammazione esistenziale e lavorativa, quindi anche situazioni di emergenza*

¹¹⁵ Ivi, p. 72.

¹¹⁶ M. Targa, “*La formazione esperienziale: testa e pancia in azione*”, in “*Quaderni di Management*”, n. 32/2008, EGV Edizioni, Milano, p. 49.

*sociale sono state lo stimolo ad adottare questo tipo di metodologie. Non parliamone quindi calandole solamente nei contesti aziendali. Questo tipo di tecniche, e quelle più specifiche legate alla **formazione outdoor**, hanno avuto un utilizzo nella **scuola**, per l'educazione culturale e razziale, nelle **famiglie**, per gli adolescenti a rischio. Anche noi, quindi, come formatori dobbiamo riflettere su come privilegiare anche questa dimensione più ideale, di miglioramento dell'integrazione e di qualità della vita delle persone che comunque attraverso queste esperienze **apprendono**, e forse apprendono anche una maggiore capacità di convivenza. Non è ancora ufficiale, ma nei prossimi mesi lavorerò molto con queste tecniche, in combinazione con altre, con **disoccupati** e **inoccupati** di Napoli e provincia. Orientamento e un'inversione di tendenza rispetto a tanta formazione finanziata che finora non ha fatto leva sulla dimensione emozionale, ma che comincia a porre attenzione anche agli aspetti ad essa legati.*"¹¹⁷

1.11.2 La formazione esperienziale metaforica (MEL – Metaphoric Experiential Learning)

La **formazione esperienziale metaforica**, o *Metaphoric Experiential Learning*, si basa sull'organizzazione di un intervento formativo esperienziale "progettato sull'utilizzo metaforico dello sport, dell'arte, del gioco, per veicolare contenuti manageriali"¹¹⁸ (e non solo), con la finalità di condurre il pensiero delle persone "verso obiettivi apparentemente distanti dalle dinamiche lavorative, per poi inferirne successivamente le logiche di processo e le analogie di contenuto"¹¹⁹, ci spiega E. Rago. E' una formazione che **lavora sul valore simbolico** degli oggetti, degli eventi e delle situazioni e che pone la persona al centro di un'esperienza ludica che accelera "il processo di apprendimento, sollecitando energie emotive e orientando in modo

¹¹⁷ Intervista a P. Viel.

¹¹⁸ E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, op. cit., p. 109.

¹¹⁹ Ivi, p. 109.

induttivo lo sviluppo della conoscenza”¹²⁰, fornendo i presupposti allo stimolo della socializzazione, al miglioramento del clima organizzativo, allo sviluppo della consapevolezza di sé, alla facilitazione della collaborazione e della comunicazione, alla creazione e gestione dei gruppi di lavoro, allo sviluppo della creatività¹²¹. E non solo. Con una serie di vantaggi in termini di apprendimento derivanti soprattutto dalle potenzialità combinatorie che la formazione esperienziale esprime nei confronti delle dimensioni dell’apprendimento che normalmente vengono considerate in modo disgiunto, ma che disgiunte non sono: quella *cognitiva*, quella *affettiva* e quella *psicomotoria*.

Ci interessa qui approfondire, ovviamente, **gli aspetti emozionali** che vengono coinvolti nella formazione esperienziale. Le esperienze metaforiche chiamano in campo un insieme consistente di emozioni spesso intense e ci forniscono lo spunto per rilevare anche quelli che potrebbero essere i **potenziali rischi** dell’utilizzo di ‘formazioni’ esperienziali. Fermo restando che il coinvolgimento della dimensione emotiva concorre a tenere alta l’attenzione e a fornire l’opportunità di realizzare apprendimenti più solidi, profondi e duraturi, anche sul lungo periodo, non è possibile non prestare attenzione, come professionisti della formazione, alle **insidie** che possono nascondersi dietro l’utilizzo di metodi e modelli che utilizzano approcci metaforici. Spiega ancora E. Rago: “nella progettazione degli interventi esperienziali occorre tener presente che l’intensità e la vulnerabilità emotiva sono direttamente correlate al livello di stress, per cui è necessario contenerle per evitare demotivazione e non partecipazione alle attività. [...] Se non gestite con la dovuta cautela e con competenza metodologica e psicologica, alcune attività esperienziali possono creare danni *psicologici* o *fisici*, e *distress* emotivo.”¹²² E conclude: “**Le attività esperienziali non costituiscono la soluzione a tutti i problemi formativi**; vi sono, anzi, alcuni casi in cui è consigliabile non effettuare interventi di questo tipo, come

¹²⁰ Ivi, p. 109.

¹²¹ Ibidem, pp. 114-115.

¹²² Ibidem, pp. 117-120.

ad esempio, la presenza di diffusi conflitti personali tra i partecipanti”¹²³, e non solo. P. Viel lo aveva sottolineato nella sua intervista parlando di “*scelta sadica, controproducente e negativa*” nel momento in cui fosse stato proposto “*un contesto di formazione fortemente motivante rivolto a persone che nei propri luoghi di lavoro non hanno possibilità di metter in pratica le scoperte formative che vengono realizzate*”. E anche quando ha fatto riferimento all’importanza di “*scegliere la giusta metafora, la giusta metodologia in funzione dell’obiettivo che si vuole raggiungere*”¹²⁴, rinunciando anche, ove necessario, all’utilizzo di metodi amati, ma inadeguati al contesto. Anche S. Di Giorgi si dimostra d’accordo: “*Se usiamo gli strumenti senza una logica precisa, rischiamo di ottenere **l’effetto apprendista stregone**: attivi emozioni, ma non sei preparato a gestirle, a ricondurle a coerenza rispetto agli obiettivi, ai tempi, ai contesti, creando discrasia, distonia. Se utilizziamo il cinema, ad esempio, nella sua modalità riflessiva come uno strumento al pari di un altro, facciamo solamente grossi guai. Invece dobbiamo interrogarci sul perché, in quali contesti, in quali setting, con quali obiettivi.*”¹²⁵ E ancora sui rischi, e anche sulle critiche mosse alla formazione esperienziale interviene anche P.S. Caltabiano, che in uno stralcio della sua intervista osserva: “*Ci sono coloro che, poco emozionanti e poco emozionabili, dissacrano le formazioni emotive chiamandole anche a volte **eretiche**. Non c’è nessuna eresia in questa forma di intervento. Dall’altra parte ci sono persone che non sono dei formatori, ma sono dei **form-attori**, che lavorano tutto sullo show. Se si va oltre la dimensione pragmatica, esperienziale e tecnologica, non sono poi in grado di decifrare, declinare cognitivamente in un modo ricco ed articolato, anche con altre esperienze aziendali, questo tipo di metodo. Il problema principale è che se certi processi sono gestiti solamente da coloro che presidiano il modello esperienziale, senza avere le competenze specifiche legate all’organizzazione aziendale, legate alla lettura e alla*

¹²³ Ivi, p. 120.

¹²⁴ Cfr. Intervista a P. Viel, par. 4.9 del presente capitolo.

¹²⁵ Intervista a S. Di Giorgi.

*declinazione, al debriefing, alla capacità di connettere l'esperienza con quello che avviene in azienda, si perde moltissimo del valore formativo dell'esperienza*¹²⁶. E si corre un rischio, ancora una volta, legato alla mancata formazione dei formatori, sulla cui importanza non ci stancheremo di insistere.

1.11.3 Quali metafore. E quali emozioni

Alla luce di queste ulteriori osservazioni, ci sembra un obiettivo ragionevole quello di porci in una posizione di *esplorazione*, seppur breve per ovvie questioni di economia del lavoro, dei diversi metodi *attivi* ed *esperienziali* che, come formatori, possono consentirci di fare leva sulle emozioni come generatrici di apprendimento, sia all'interno dell'aula tradizionale che oltre l'aula.

Torniamo quindi ai nostri quesiti di apertura di paragrafo: *come posso utilizzare le emozioni come risorsa per la formazione? In quali contesti è possibile? E con quali metodi?* Proveremo a dare qualche suggerimento di metodi e strumenti, senza pretesa di esaustività ovviamente, all'interno dei quali abbiamo intravisto possibilità di stimolazione di emozioni da poter utilizzare nella formazione. Forniremo qui solamente qualche spunto, che orienterà il lettore ad ulteriori approfondimenti, rimandando alla nutrita letteratura esistente sia per le informazioni di funzionamento che di dettaglio. A nostro avviso *le emozioni giocano un ruolo*, a diversi livelli ed in modi diversi: *nella lezione frontale*, che *può stimolare emozioni* funzionali all'apprendimento anch'essa, e lo fa se viene preparata e se viene dedicata la massima cura a tutti gli aspetti che caratterizzano la gestione d'aula: autopresentazione, modo di parlare, linguaggio, ritmi, sottolineature, comunicazione non verbale, movimento, disposizione degli spazi¹²⁷, non ultimo, l'atteggiamento e

¹²⁶ Intervista a P.S Caltabiano.

¹²⁷ R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, op. cit. pp. 39-41.

“il comportamento del docente, tanto importante da causare forti ripercussioni emotive sia positive che negative”¹²⁸ sui partecipanti;
nell’**ascolto attivo**, “risposta alla competenza sociale per eccellenza in una professione a forte relazionalità come quella del formatore;
nel **gruppo e nell’animazione di gruppo**, sui quali ci siamo soffermati al paragrafo 4.8 di questo capitolo. Ribadiremo qui la sua importanza come espressione dell’interdipendenza fra le persone, dello **sviluppo di pensiero ed emozioni** che diviene possibile quando le persone si incontrano e si avviano verso il raggiungimento di un obiettivo comune, e dell’opportunità che il gruppo dà alle persone di rispondere a bisogni, motivazioni, valori e fini comuni;
nei **giochi**, che ci introducono nell’area delle metafore esperienziali, dove Il divertimento e l’intrattenimento consentono “la distensione psicologica del discente nel processo di apprendimento, animando le sue capacità creative”¹²⁹;
nell’**outdoor training**, testimonianza dell’“evoluzione dei modi e dei luoghi del ‘fare formazione’”¹³⁰. Nuova modalità di apprendimento basata sull’esperienza, strutturata con una serie di attività formative che si svolgono **all’aria aperta** con **precise finalità didattiche** ed **obiettivi predeterminati**, è in grado di **mobilitare le energie dei partecipanti** in pieno **coinvolgimento emotivo** e in potenziale sviluppo di nuovi comportamenti verso il cambiamento¹³¹. In un’esperienza di formazione outdoor “non interessa tanto il reale livello di difficoltà da affrontare, quanto **la sua percezione soggettiva** e **il pieno coinvolgimento emotivo** dei partecipanti che possono così essere in grado di mobilitare e mettere in gioco tutte le proprie energie disponibili”¹³²;

¹²⁸ M. Castagna, op. cit., p. 92

¹²⁹ Ibidem, p. 156.

¹³⁰ R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, op. cit., p. 49

¹³¹ M. Rotondi, *Formazione outdoor: apprendere dall’esperienza*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 21-24.

¹³² M. Rotondi, op. cit., p. 24.

nell'*arte: musica, arti visive, arti letterarie*, che con le metafore esperienziali possibili, la direzione d'orchestra, il jazz, il coro, l'improvvisazione, il disegno, la scrittura creativa, la sceneggiatura, l'autobiografia, l'invenzione narrativa¹³³ contribuiscono a lavorare su "*sensazioni, sulle percezioni, sulle emozioni, sull'immaginazione e l'intuito*"¹³⁴;

nei *metodi autobiografici*, come valorizzazione delle *soggettività*, verso il cambiamento e l'acquisizione della consapevolezza;

nella *narrazione*, la cui forza, attraverso il racconto sta nel motivare "*nell'accendere le nostre emozioni, nello stimolare la nostra immaginazione e nel farci pensare e riflettere sulla nostra vita*"¹³⁵;

nel *Coaching*, come risposta ad esigenze di "uno *sviluppo centrato sulle caratteristiche, sulle potenzialità e motivazioni* della persona"¹³⁶;

nel *Tutoring*, come intervento diretto di facilitazione dei *rapporti con le persone*, fino al più specifico *tutoring dei processi relazionali ed emotivi*;

nel *Mentoring*, che adotta la metafora del viaggio come *percorso* di supporto per l'allievo-cliente *verso la scoperta di sé* attraverso *empatia, ascolto, apertura, sicurezza di sé, flessibilità, creatività, equilibrio e positività*;

nello *psicodramma*, in cui le emozioni emergono attraverso il gioco, circolano attraverso le relazioni per obiettivi di *self empowerment*, di liberazione di stati emozionali, di facilitazione di processi di originalità e spontaneità¹³⁷;

nel *Teatro d'Azienda*, dove si attivano come strumento di "*catarsi aziendale*"¹³⁸ per *rappresentare le esperienze e la vita delle aziende*, aiutandole in un *processo*

¹³³ E. Rago, op. cit., p. 112.

¹³⁴ E. Rago, op. cit., pp. 187-192.

¹³⁵ M. Parkin, *Racconti per la formazione. 50 storie per facilitare l'apprendimento*, RCS Libri, Milano 2005, p. 24.

¹³⁶ A. Pane, *Il Coaching: nuovo campo di formazione*, in R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, op. cit., p. 285.

¹³⁷ Ibidem, pp. 106-107.

¹³⁸ E. Rago, op. cit. p. 271.

introspeztivo di riflessione sulle proprie dinamiche”¹³⁹. E’ un *lavoro sulle emozioni* quello che il teatro permette di attivare: le evocare da un lato, è in grado di elaborarle, sdrammatizzarle dall’altro, creando il necessario distacco emotivo per accettare le critiche e ridere di sé”¹⁴⁰. Con suoni, immagini, scenografie, metafore, simboli, il teatro d’azienda garantisce “un *accesso privilegiato al mondo emotivo ed interiore* delle persone”¹⁴¹;

nell’*arte cinematografica*, nella sua modalità della visione riflessiva. Nella formazione manageriale immagini, film e video sono in grado di coinvolgere le persone nell’apprendimento in quanto “introducono e *orientano emotivamente* verso il contenuto della lezione, stimolano le intelligenze visive, spaziali e musicali delle persone e allenano le capacità di ascolto attivo”¹⁴².

Sul cinema vorremmo soffermarci ulteriormente, con le interessanti riflessioni di S. Di Giorgi, volte a sottolineare la funzione di un tale tipo di risorsa e gli ambiti in cui può dare i maggiori risultati intermini di coinvolgimento emozionale: “*Il cinema riesce a far saltare i ruoli codificati e tutte le proiezioni e i processi mentali che stanno dietro alle codifiche dei ruoli, alle tipizzazioni dietro un gruppo in formazione. Questo ti permette di creare relazioni che sono sicuramente molto più aperte e fluide, prive di pregiudizi e di stereotipi. Quello che riescono a fare le narrazioni, giuste e coerenti con gli obiettivi generali, e il cinema ne è espressione, è spogliare le persone del proprio ruolo e attivare le emozioni su un terreno paritario. I maggiori risultati sono riscontrabili ovviamente nel campo di una formazione che lavora sulle competenze trasversali, il campo della cosiddetta formazione manageriale, in cui c’è l’obiettivo di trovare, esplorare e mettere a confronto punti di vista diversi, incrociando sempre aspetti del vissuto personale e del vissuto professionale. Non credo quindi nel cinema come modello formativo,*

¹³⁹ Ibidem, p. 159.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 274.

¹⁴¹ Ibidem, p. 275.

¹⁴² E. Rago, op. cit. p. 222.

*bensì nel cinema come una delle risorse possibili per esplorare punti di vista diversi. Il campo elettivo, in questo senso, è quello della formazione esplorativa attraverso la modalità della visione riflessiva, che consente di identificarsi e proiettarsi in una storia e nei suoi personaggi in chiave collettiva, in quanto esperienza collettiva di formazione.*¹⁴³

1.12 Lo sport come metafora per la formazione: intervista a Stefano Farina¹⁴⁴

Domanda: Lo sport nella formazione: quale connubio?

“Tanti mi conoscono come ex-arbitro internazionale di calcio, ma pochi sanno che mi occupo anche di formazione. Lo sport in generale e soprattutto il calcio sono strumenti di integrazione fra culture, di respiro internazionale, e quindi mezzi efficaci di formazione. Il Segretario Generale ONU Kofi Annan sostiene: “Lo sport può giocare un ruolo importante per il miglioramento delle condizioni di vita di ciascuno. E non di ciascuno considerato individualmente, ma dell’intera società”.

*Approfondendo questo concetto risulta evidente quanto lo sport, e con esso il calcio, possa essere strumento, in ambito internazionale, per sensibilizzare, coordinare e soprattutto ‘riunire’. Nel contempo il calcio è **universale**: le sue regole sono semplici, facilmente comprensibili ed uguali in ogni luogo. E la **decisione** diventa qui un fattore importante su cui riflettere.*

Con la metafora del calcio e dell’arbitraggio è possibile pensare alla vita e alle decisioni quotidiane, sia personali che professionali, in maniera comparativa. Tanto nella vita che di fronte ad un evento sportivo è importante studiare la situazione, il problema, l’evento. Preparare e prepararsi, attraverso l’allenamento, ad acquisire competenze e regole. Immaginare come sarà lo scenario e quali possono essere le

¹⁴³ Intervista a S. Di Giorgi.

¹⁴⁴ **Stefano Farina**, ex arbitro internazionale, è attualmente responsabile della Commissione Arbitri Nazionale CAN/D, titolare della società di formazione *Stefano Farina Group Srl* e formatore per la Gestione delle Risorse Umane. Intervista effettuata a Roma, gennaio 2010.

*conseguenze delle nostre azioni, e poi vedere, concentrandosi, interpretare per renderci credibili e **decidere**, bene, male, non decidere. La decisione è uno dei punti centrali nella vita delle persone e quello che propongo è un parallelo tra le caratteristiche che deve avere **un arbitro di calcio** nel suo ruolo di **decisionista nel rispetto delle regole** ed una **persona**, giovane o adulta che sia, che si appresta ad **affrontare il mondo reale del lavoro** nel quale viene chiamato a **prendere decisioni difficili e a fare scelte coraggiose** che sicuramente portano dei cambiamenti nella sua vita. Trasmettere il valore e l'importanza di una scelta, far capire come decidere nel modo migliore di fronte ad un problema, comprendere la differenza tra un vincente ed un perdente, il concetto di persona di successo, fornire spunti per automotivarsi nei momenti difficili credo siano le armi giuste per poter essere di supporto alle persone nella vita privata e lavorativa.”*

Domanda: Quali sono le caratteristiche dell'arbitraggio che possono renderlo metafora per la formazione?

*“L'arbitraggio è un'attività unica: dà la possibilità ad un giovane di provare **emozioni forti legate alle decisioni** in età che potremmo considerare prematura, di mettersi in gioco immediatamente e completamente in un campo di calcio, di imparare presto a decidere. Questo forma il carattere di chiunque e insegna a decidere velocemente anche nella vita.*

*Le riflessioni sul mio ruolo nello sport mi hanno fatto incominciare a dire: “**come posso trasferire ad altri ciò che il calcio ha insegnato a me?** Come posso trasferire la mia esperienza come esempio valido in altri contesti? Ognuno di noi quando deve decidere una cosa importante segue processi simili: guarda, valuta, poi decide. Come un arbitro? Potrebbe essere. Quindi mi sono messo in gioco.”*

Domanda: Quale è la prima emozione che un formatore suscita quando entra in aula?

*“Dare l'impressione di essere uno che è motivato per trasmettere delle cose e questo è determinante. Quando dico che **non si può avere la seconda occasione per fare una buona prima impressione** voglio sottolineare proprio questo. Quando sei in aula dopo un solo minuto capisci, dal comportamento non verbale, che tipo di atteggiamento hanno le persone che ti stanno di fronte. Sei tu in prima persona che devi trasmettere passione e voglia di dare, di fare, di coinvolgere. E devi avere un messaggio da portare. Le aziende oggi richiedono il **gruppo**, lo sviluppo della **motivazione** e gli interventi di Farina servono per capire come si fa di fronte ad ottantamila persone a decidere qualcosa, un calcio di rigore al novantesimo, per esempio. Credo che come formatori dobbiamo farci una domanda importante: **ma che emozioni vogliono vivere le persone di fronte a me? Di quale messaggio importante posso, io, essere portatore?** Quello che si fa in campo per gestire il campione di fronte a 40 mila persone è assimilabile a ciò che si fa in azienda quando ci si trova a gestire il leader di un gruppo in cui **tu** devi governare, ma il leader si fa forte del gruppo che lo segue e vorrebbe comandarti, ma il capo sei **tu**. Questa è la dinamica che intendo far analizzare.”.*

Domanda: Come può lo sport, e il calcio, come metafora mettere in campo emozioni?

*“Il calcio come metafora **mette in campo naturalmente emozioni**, già nel momento il cui si nomina. Sono tanti gli stimoli, in positivo o in negativo, ed è interessante vedere come la presenza dello sport metta in competizione l'aula. Tra le metafore più forti che possiamo trarre dal calcio comincerei con la **forza di raggiungere l'obiettivo**. Chi è abituato a fare sport ragiona sempre per obiettivi e con determinazione, fiducia, qualità, talento e forza interiore cerca di raggiungerli. E*

*questo porta con sé **continue emozioni**, che in aula possono essere utilizzate per pensare, approfondire, fare collegamenti diretti con il lavoro.*

*Altro punto fondamentale dello sport come metafora è il **sapersi rialzare dopo una sconfitta, saper perdere**. Il bello dello sport è l'**abitudine alla sconfitta**. Anche su questo è importante far riflettere. Altri punti, fondamentali, da trasferire a vita e professione: **non mollare mai, risolvere problemi non pensando che fare a caso faccia risparmiare tempo, bensì studiare, organizzare, immaginare una situazione. E crescere in competenza. Più sono competente e meno ho la possibilità di essere colto di sorpresa. Conoscere le regole del gioco mi aiuta poi ad osservare, valutare, decidere. Vale per l'arbitro come per l'uomo d'azienda. Poi c'è l'aspetto della coerenza delle interpretazioni, che devono essere univoche e valide per tutti allo stesso modo. Trasmettere emozioni con lo sport come metafora è ancora possibile con il messaggio "ce la posso fare". Lo sport aiuta a dimostrare che tutti ce la possono fare. Quando l'ultimo in classifica vince sul primo abbiamo la metafora pronta da trasferire in azienda. Decisione, competenza, dicevo, e aggiungerei un altro punto di massima attenzione: tenendo lo **stress sotto controllo**. Decidere sotto stress può essere considerata una ulteriore metafora sportiva utilizzabile in azienda. I conflitti, in campo come sul lavoro, portano ad arrivare a un livello di stress pericoloso che può causare una perdita del controllo delle situazioni. Metaforicamente, ma anche molto concretamente, questi argomenti diventano un ottimo materiale per riflettere in aula.."***

1.13 Alcune osservazioni conclusive

Abbiamo concepito questo capitolo con l'ambizione di indagare la formazione per comprendere **se**, ed eventualmente **come** le emozioni potessero trasformarsi in leva significativa per l'apprendimento adulto e come potessero contribuire ad individuare

ulteriori fattori di efficacia per il miglioramento delle pratiche formative. Abbiamo analizzato la formazione nel suo impianto metodologico, affrontando le questioni relative alla necessità di un lavoro del formatore che proceda in una direzione studiata, pensata, condivisa, per rispondere agli obiettivi di crescita delle persone in formazione. Abbiamo considerato la formazione come risorsa e risposta ai bisogni delle persone e delle organizzazioni, una formazione che si fa carico di un obiettivo di crescita individuale ed organizzativa, in contesto di grande complessità generale. Una formazione generatrice di apprendimento, che considera l'apprendere in età adulta un punto di grandissima attenzione. L'adulthood, l'esperienza, la riflessività sono tutti aspetti da cui la formazione non può prescindere se vuole dedicare considerazione alla centralità della persona nei processi personali, formativi e professionali. Abbiamo poi proceduto ad un'analisi delle emozioni in gioco nella formazione: entrano in gioco e in base a diversi fattori. Insieme alla competenza ad apprendere diventano forti facilitatori di processo e da semplice patrimonio dell'uomo si trasformano in risorsa per la formazione, spingendo ad ipotizzare che debbano essere inserite nelle riflessioni didattiche in quanto fattori determinanti l'apprendimento. Conoscendole, esplorandole, scoprendo dove e come possono favorire al meglio l'apprendimento, le emozioni possono trasformarsi in una risorsa preziosa e ne abbiamo visto il ruolo all'interno di metodi diversi, che possono venire utilizzati a livelli differenti e con molteplici opportunità di risultato. La scelta di metodi attivi o esperienziali, di attività, tecniche o strumenti di vario tipo può essere effettuata valutando il ruolo delle emozioni al loro interno. Ogni metafora porta con sé possibilità ed opportunità diverse. Dal cinema al teatro, dallo sport all'outdoor, dai giochi analogici alla narrazione, passando in rassegna molti altri metodi di formazione che fanno uso di emozioni come risorsa, il formatore può disporre di una serie di opzioni di scelta che non possono che rappresentare un valore aggiunto ai propri obiettivi di efficacia formativa.

Con questo nostro contributo crediamo di aver orientato il lettore, e il formatore interessato, verso una interpretazione delle emozioni come risorsa *per* la formazione, spogliandole della spettacolarità che a volte viene loro attribuita, dell'enfasi che spesso le avvolge ed anche della demonizzazione di cui possono essere oggetto, inserendole, anzi, in un processo di analisi attenta volta soprattutto a facilitare le decisioni sul loro potenziale utilizzo positivo, equilibrato e ragionevole nelle pratiche formative. Con un auspicio: quello di consegnare al formatore interessato un percorso di riflessione che possa divenire base concreta su cui costruire il proprio personale lavoro di studio e di approfondimento verso un fare formazione che utilizza le emozioni come *“risorsa per”*.

Capitolo 2 - Ruolo e caratteristiche del formatore

2.1 Il ruolo del formatore oggi e le competenze necessarie

A questo punto della nostra riflessione sui risultati della ricerca, si pone come emergenza e come necessità imprescindibile quella di analizzare la figura e il ruolo del formatore. E' più volte emerso nella presentazione dei risultati quanto, in un contesto in cui l'obiettivo diviene quello di coinvolgere le persone ai fini di un apprendimento più profondo, situato e legato alle esperienze concrete, la figura del formatore assuma, gioco forza, contorni poliedrici, caratterizzati da aspetti diversi. Un profilo complesso che deve fare i conti con la grande responsabilità che il ruolo impone, con la necessità di mettere in campo competenze variegata ed in continua evoluzione, con un modo di essere e di fare da sviluppare iterativamente e, non ultima, con una preparazione teorica fortemente ancorata ed interiorizzata, per contribuire in maniera significativa ad un processo di *lifelong learning*, a cui più volte si è fatto riferimento.

“L'identità difficile”¹ la definisce G.P. Quaglino. “La piena consapevolezza della sua azione da parte del formatore, la compiuta presenza a se stesso” sono elementi essenziali di una professione che sta indagando sulle proprie “concrete possibilità di fare formazione”², con un formatore al quale “spetta di riprendere contatto in prima persona con la complessità della natura pedagogica della sua azione”³.

Anche in questo caso, sottolinea Quaglino, come per la formazione, il dibattito in corso è basato su “ipotesi di ruolo”, piuttosto che su una definizione univoca della figura del formatore. Il suo campo di intervento rivela un'area molto ampia di controllo sull'apprendimento: può agire come consulente, come docente e come

¹ G.P. Quaglino, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 167.

² G.P. Quaglino, op. cit., p. 164.

³ Ivi, p. 164.

animatore, all'interno della propria area di controllo, e come gestore del processo di apprendimento e agevolatore dello sviluppo personale quando l'apprendimento si sposta in quella che viene definita l'area di controllo dell'utente.⁴

Nel delineare il sistema di competenze che ne compongono il ruolo di questa figura, lo studioso propone un modello⁵ che intende fornire elementi essenziali per rintracciare il collegamento fra *formatore* e *progetto educativo*, da accostare alla letteratura più recente sul tema. Le *conoscenze organizzative, specialistiche e pedagogiche* costruiscono il sapere di base richiesto al formatore. Fanno riferimento ad un *know how* professionale, che comprende conoscenze specialistiche, tecniche e disciplinari, competenze conoscitive, intese sia come competenze acquisite che come esperienze acquisite, relative all'organizzazione unitamente alle sue teorie, e all'educazione degli adulti, anche essa con le sue teorie. Un secondo blocco riguarda le *abilità* che costituiscono l'ambito più complesso delle *capacità operative*: capacità di innovazione, capacità di progettazione (analisi della domanda, gestione della relazione con il cliente, analisi dei bisogni, definizione di obiettivi, contenuti, metodi, valutazione dei risultati), preparazione del materiale didattico, capacità di gestione del processo formativo, da una parte; e competenze legate all'attività di insegnamento, di guida, di presidio dell'apprendimento delle persone dall'altra: capacità sociali, sensibilità emotiva, impegno, sensibilità pedagogica, intesa come "capacità di capire / 'sentire' / essere consapevole di tutto ciò che costituisce evento potenziale in ogni situazione di apprendimento. Significa cioè capacità di ascolto e comprensione del complesso campo di fenomeni"⁶ che caratterizzano i processi di apprendimento e di relazione interpersonale che si sviluppano nei contesti di formazione. "Ma significa anche capacità di intervento equilibrato, bilanciato, appropriato: in ciò definisce l'ambito di abilità peculiare al ruolo di formatore."⁷

⁴ G.P. Quaglino, *Fare formazione*, op. cit., pp. 153-155.

⁵ *Ibidem*, pp. 156-159.

⁶ *Ibidem*, p. 158.

⁷ *Ibidem*, p. 158.

Una ulteriore area di competenze fa riferimento alle *metaqualità*, metacompetenze quali la creatività, la capacità di pensiero, la capacità di apprendimento, la consapevolezza di sé. E sulla consapevolezza l'autore pone una sottolineatura: consapevolezza come “trasparenza di sé”, [...] piena conoscenza delle proprie motivazioni/valori/istanze personali nonché delle proprie risorse/limiti/possibilità. [...] Un *buon* formatore è anzitutto chi è pienamente consapevole del proprio ‘mondo interno’: l’efficacia della relazione pedagogica dipende in primo luogo proprio dalla consapevolezza personale, profonda e matura, che il formatore possiede ed è in grado di esprimere.

In definitiva, si potrebbe sostenere che proprio la consapevolezza di sé costituisce la sintesi per le metacompetenze più specificamente individuate come ‘creatività’, ‘capacità di pensiero’, ‘capacità di apprendimento’.⁸

Ancora oggi, allora, il formatore sta effettuando il suo “lento itinerario di costruzione identitaria”, come lo definisce Di Nubila nello spiegare che anche per la professione del formatore si sta lavorando per definirne la struttura: “il patrimonio di valori, il corpo di norme, la definizione dei ruoli che rispondano alle attese di contesti e di esigenze diverse”⁹, per una figura la cui ‘non definibilità’ dipende dal suo essere moderna “figura ‘di frontiera’, proprio come la stessa formazione esprime la sua modernità nell’essere e prefigurarsi ‘territorio di frontiera’”¹⁰. Il formatore è un professionista che necessita di una preparazione ‘complessa’ e impegnativa, basata su un “intreccio fatto non solo di competenze tecniche e di sapienti dosaggi di cultura sociale ed organizzativa, ma specialmente di grande disponibilità umana e psicologica, avvolta e non affogata da giustificazioni pedagogiche, filosofiche, epistemologiche. E’ proprio questa cornice di preparazione, giustamente dosata, che costituisce l’originalità di un professionista che, nel rischio di trovarsi a volte a lavorare da solo, avvertirà sempre più il bisogno di non essere solista – anche

⁸ Ivi, p. 158.

⁹ R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 270.

¹⁰ Ivi, p. 270.

eccellente – per inventarsi, invece, i modi di come diventare orchestrale, uomo di squadra, soggetto di team progettuali. Sarà proprio lui ad avvertire il bisogno di essere ‘figura cerniera’ con altri professionisti esperti.”¹¹

E per entrare nel proprio ruolo in maniera adeguata, il formatore deve avviare un percorso di costruzione della propria professionalità strutturando e miscelando, in combinazione, quelle che da Di Nubila vengono definite come le *componenti di contenuto*¹², cioè le specifiche competenze disciplinari o tematiche da insegnare, i contenuti, le conoscenze, le informazioni, le nozioni che compongono il sapere del professionista; la *componente di ‘campo’*¹³, per intendere l’aver competenza relativamente all’organizzazione di provenienza dei destinatari della sua formazione, per quanto concerne problemi, bisogni, fabbisogni organizzativi, clima, esigenze di apprendimento e relazioni vissute. La componente di ‘campo’ presuppone l’acquisizione di competenze trasversali o contestuali intese sempre più come “saper gestire una situazione professionale complessa”, afferma lo studioso, attraverso la capacità di mobilitazione e di combinazione delle stesse, per rispondere in modo diverso a situazioni nuove, e si completa con l’ultima *componente*, la più importante: quella di *‘metodo e di processo’*¹⁴, che è il nucleo della professione del formatore nella misura in cui gli consente di lavorare sulle modalità di utilizzo di “concetti, strumenti, tecniche, insieme a relazioni significative per ottenere risultati rilevanti”¹⁵. E il suo intervento ha effetti sui risultati che in termini di rilevanza vengono richiesti dalle persone che seguono i suoi percorsi. Per questo un altro aspetto su cui si sofferma Di Nubila risulta di estremo interesse per le nostre riflessioni: la necessità di saper lavorare in gruppo¹⁶, che presuppone la capacità di mettersi in gioco, di aprirsi al confronto e di lavorare in squadra, anche con gli altri professionisti, con la

¹¹ Ibidem, p. 271.

¹² Ibidem, p. 273.

¹³ Ibidem, p. 274.

¹⁴ Ibidem, p. 275.

¹⁵ Ibidem, p. 276.

¹⁶ Ibidem, p. 279.

finalità di allontanarsi dalla “non più attuale figura del professionista solitario. [...] Chi viene in formazione, il più delle volte, non porta solo con sé l’esigenza o il bisogno di addestramento specifico; chi viene in formazione il più delle volte porta con sé una serie di bisogni sommersi, personalissimi, che toccano la sfera del sé, insieme alla necessità del rapporto del sé con gli altri e con il contesto di lavoro.¹⁷”

E allora il formatore si delinea sempre più come un professionista che promuove competenze, flessibile da un punto di vista generativo e capace di mettersi in gioco, che “deve avere un **saper benessere**, deve presidiare un **saper stare bene** con se stesso e con gli altri affinché il destinatario dell’azione formativa percepisca tale dimensione”¹⁸, che deve essere di supporto alla relazione, aiutando e agevolando il processo formativo, diventando “un promotore delle persone che si accingono ad apprendere e ad acquisire nuove competenze”¹⁹.

2.2 La responsabilità emozionale del formatore

Le emozioni nella formazione, come campo di indagine che stiamo tentando di indagare, ci conducono ora a chiederci se e come il formatore, all’interno del suo profilo così complesso e ad alta professionalizzazione, possa affrontare e gestire l’ambito dell’emozionalità. Analizzeremo prima i risultati emersi dalle risposte alla domanda “*Il formatore può avere un ruolo nella stimolazione delle emozioni?*”, per comprendere quale opinione abbiano espresso i rispondenti al questionario.

Il grafico che segue ci orienterà nello sviluppo del tema.

¹⁷ Ivi, p. 279.

¹⁸ M. Fedeli, *Come generare valore nella formazione continua*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008, p. 95.

¹⁹ Ibidem, pp. 94-96.

IL FORMATORE PUÒ AVERE UN RUOLO NELLA STIMOLAZIONE DELLE EMOZIONI?

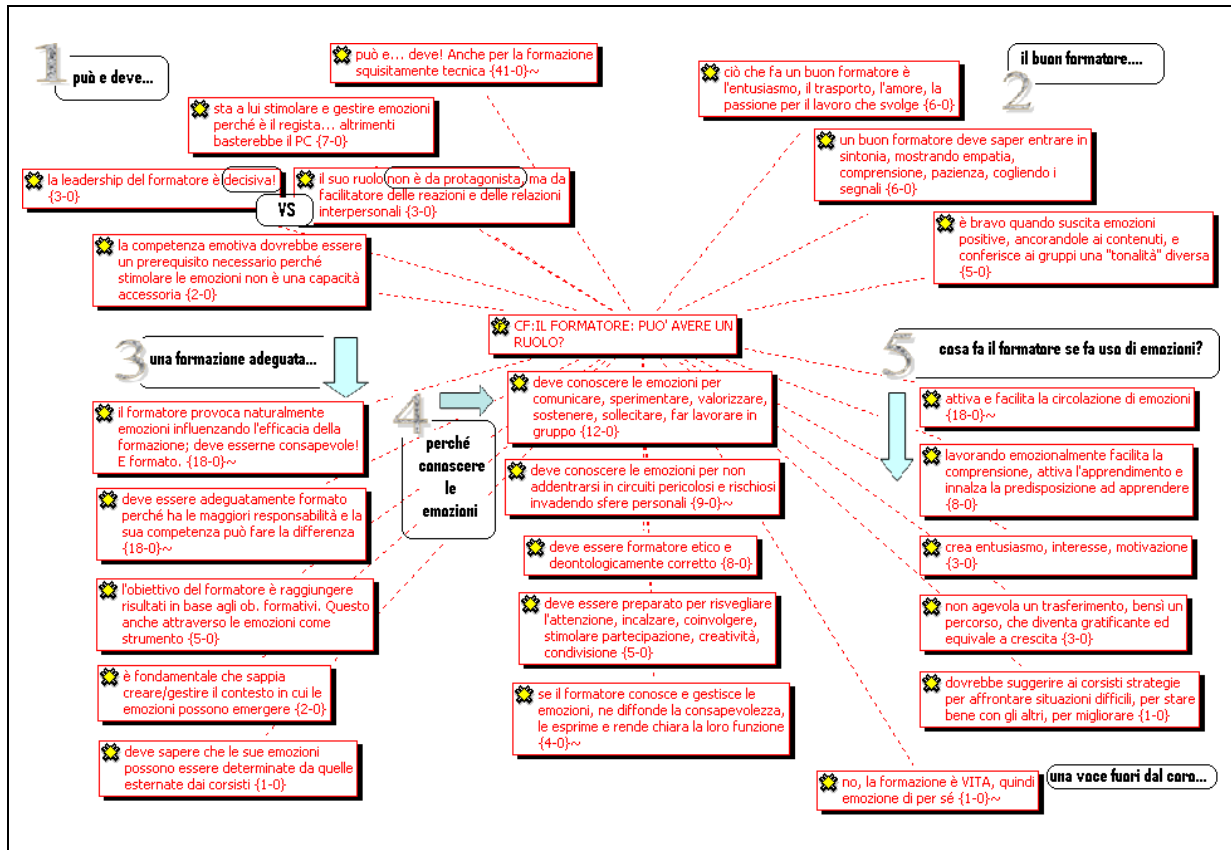


Grafico 1 - Fonte: 123 questionari

Il gruppo dei rispondenti si dimostra unanime: il formatore *può* e *deve* avere un ruolo nell’attivare e nel far circolare emozioni nei contesti di formazione, soprattutto in quanto regista e facilitatore dei processi. Ciò che ci si aspetta da un buon formatore è la capacità di attivare tutte le strategie possibili e necessarie per generare apprendimento, per facilitare la comprensione, per attirare l’attenzione e creare un contesto coinvolgente in cui le persone trovino senso e significato, e questo sembra possibile, come evidenziato con le risposte delle persone interpellate, attraverso un utilizzo competente e consapevole delle attività, dei mezzi e dei metodi che fanno uso di emozioni come strumento. Ecco il motivo per cui le risposte evidenziano

l'importanza di **sviluppare competenza emotiva**, intesa come capacità di conoscere e gestire le proprie emozioni, di controllare e di gestire positivamente emozioni e relazioni, di riconoscere le emozioni negli altri, per dirla con Goleman²⁰. Rintracciamo questo concetto importante anche nelle parole di Caltabiano: *“Il formatore diventa pienamente tale nel momento in cui è consapevole che l'apprendimento passa tramite l'aspetto cognitivo-sequenziale-razionale, ma **anche tramite la dimensione emozionale**. Questo è importante per qualunque tipo di formatore. E mi rendo conto che è più difficile per il formatore che entra in aula parlando di logistica, piuttosto che di qualità totale o di processi organizzativi rispetto a quello che invece cura gli aspetti legati al gruppo, alla comunicazione, alla relazione. **Questo aspetto è la criticità che va affrontata**. Il formatore oggi deve avere competenze che sono competenze cognitive, competenze metodologiche, competenze didattiche e competenze emotive. Per questo occorre entrare anche nell'ambito della competenza emotiva, che come anche la tradizione recente ci indica – si parla della competenza emotiva da quando d Goleman ha diffuso questo tipo di logica – è proprio quella capacità, quella competenza legata a riconoscere le emozioni proprie e altrui a saperle gestire; anche se non amo questo termine, che a mio parere non è positivo. Preferisco dire ‘**a saperle generare**’, saper dare loro una logica e soprattutto interpretarle. Quella emozionale è una competenza che i formatori devono possedere, dal mio punto di vista, perché dal momento in cui siamo consapevoli che le emozioni e l'emozionalità sono processi che favoriscono o comunque contaminano l'apprendimento, allora anche il formatore che si occupa dell'apprendimento deve attrezzarsi in merito.”*²¹

E generare e gestire le emozioni vuol dire acquisire competenza emozionale attraverso una **formazione adeguata e consapevole**, che deve rendere il formatore capace di utilizzare emozioni per comunicare, sperimentare, valorizzare,

²⁰ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, op. cit. pp. 64-65.

²¹ Intervista a P.S. Caltabiano.

coinvolgere, stimolare. In effetti un formatore capace di trasmettere entusiasmo, trasporto, passione, comprensione per le persone riesce a pensarsi “dentro un processo formativo”, come sostiene M.G. Riva²², sottolineando come ciascun educatore, formatore, pedagogista, insegnante, genitore debba pensarvisi e come il formatore debba essere aiutato a considerare in maniera seria “il peso e l’incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi”²³.

“E’ importante aiutare i soggetti in formazione a conoscere se stessi e il ruolo giocato dalle proprie emozioni, sostenerli nell’avvicinarli a queste emozioni, individuarle con loro, dargli significato, elaborarle. Occorre accompagnare tutti i *partner* formativi a ‘stare nei processi e nelle emozioni’”²⁴, e questo fa parte della responsabilità del formatore. Un professionista che per essere “un *buon* formatore deve saper coniugare sapientemente nel proprio lavoro aspetti etici in cui crede e aspetti emozionali e sensoriali”, osserva P.S. Caltabiano, ovviamente non verso una spettacolarizzazione gratuita della formazione, bensì verso un processo che deve mettere il formatore nella condizione di “saper dare un significato all’esperienza emotiva, che facilita la sedimentazione di quanto si apprende, e di responsabilizzarsi per il raggiungimento dei risultati”²⁵. Coinvolgere sensorialmente ed emotivamente le persone conduce ad una sedimentazione dell’apprendimento nel tempo. In questo tipo di ottica il formatore assume un compito importante: “deve saper coniugare sapientemente diversi aspetti della dimensione professionale: deve essere ***esperto di processo*** e ***specialista di contenuto***, deve porre attenzione agli ***aspetti sensoriali*** della formazione e sentirsi responsabile del raggiungimento dei ***risultati*** e degli ***obiettivi*** concordati e condivisi con il committente” e, a conferma delle opinioni degli intervistati, Caltabiano sottolinea l’importanza di un lavoro fatto con passionalità, che coinvolge l’immaginazione e la creatività delle Persone, verso una

²² M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004, p. 234.

²³ Ibidem, p. 162.

²⁴ Ibidem, p. 235.

²⁵ P.S. Caltabiano, “*Etica ed estetica*”, in “*Persone & Conoscenze*”, n. 41, luglio 2008, p. 34

formazione di qualità. E conclude con un passaggio che riteniamo interessante e sul quale invitare ad una riflessione: “Essere formatori significa credere in un sistema di valori condiviso sia a livello professionale, sia personale; vuol dire esporsi per come si è e comportarsi quotidianamente in modo congruente con quanto si insegna”. Nel nostro modesto contributo alla formazione, vediamo in queste affermazioni un invito al formatore ad investire professionalmente sulla propria crescita personale e professionale, perché diventi il presupposto a sua volta di una crescita personale e professionale delle persone che entrano in formazione.

2.3 Il ruolo del formatore: l'emersione di una combinazione di componenti

Vogliamo aprire qui una parentesi relativa al controllo iterativo dei risultati della ricerca, che stiamo descrivendo in questa parte del lavoro. Attraverso l'analisi delle co-occorrenze²⁶, abbiamo effettuato una verifica dei dati nel loro processo di emersione. I contenuti mostrati all'interno dei grafici fin qui riportati sono frutto di questo tipo di convergenze e quindi di un lavoro di continua verifica e conferma.

Nelle risposte al questionario si è spesso reso evidente come alcuni aspetti legati alle **caratteristiche personali e professionali del formatore**, alle sue **competenze** e all'**uso di strumenti e di metodologie**, fossero tra loro collegati. La conferma ulteriore è emersa dalla convergenza spaziale tra alcuni codici utilizzati in fase di analisi. Sono state infatti codificate attraverso codici differenti diverse porzioni di testo, come nell'esempio che segue:

²⁶ Tale tipologia di analisi è possibile con una funzione specifica di SPSS.

CHI o COSA: il formatore, con le sue qualità personali, la sua competenza professionale ed emozionale, la sua autostima {24-0} [11]

CHI o COSA LE STIMOLA: l'uso di metodi, tecniche, metodologie, attività, oggetti, strumenti e il modo di proporli e gestirli {26-0} [5]

69:5 Inoltre il docente ha una vari.. (177:178):

73:7 Vengono principalmente stimola.. (187:190):

78:4 È il docente che deve attivarl.. (183:184):

84:4 Rispetto agli stimoli credo ch.. (185:186):

101:7 Possono essere stimolate dal d.. (192:197):

CHI o COSA: tutti i componenti del gruppo formatore compreso, sebbene con intensità diverse, quando lavorano insieme {15-0}~ [4]

59:4 L'argomento, il corpo con il s.. (213:214):

70:4 Da un lato le "stimolo" io, os.. (180:183):

73:7 Vengono principalmente stimola.. (187:190):

79:3 L'ambiente, il gruppo, la situ.. (180:180):

CHI o: il modo di fare e di essere del formatore: atteggiamenti, comportamento, energie, capacità comunicative e relazionali {15-0} [4]

25:5 L'ABILITA' DEL FORMATORE, LA S.. (182:184):

73:7 Vengono principalmente stimola.. (187:190):

78:4 È il docente che deve attivarl.. (183:184):

101:7 Possono essere stimolate dal d.. (192:197):

Non ci soffermeremo oltre e non presenteremo gli altri output²⁷ relativi all'analisi, che risulterebbero superflui per l'economia del lavoro. Ci basti riportare un esempio, nel quale ricaviamo conferma del fatto che il formatore e la sua preparazione sono visti come fondamentali dalle persone che hanno risposto al questionario. Nel presente caso è infatti evidente come **il ruolo del formatore** risulti dalla **compresenza** di *competenze contenutistiche specifiche*, di *competenze metodologiche* e di *caratteristiche personali peculiari*.

²⁷ L'output è il risultato di un lavoro di interrogazione del programma che fa emergere le co-occorrenze fra diversi codici. La co-occorrenza fra codici indica una associazione tra contenuti e significati messa in evidenza dallo stesso soggetto rispondente. Quindi ogniqualvolta vengono rilevate co-occorrenze fra codici, questo significa che i contenuti sono strettamente connessi fra di loro.

2.4.1 Le competenze del formatore

Dopo aver fatto riferimento alle competenze professionali del formatore, guidati dalle riflessioni di Quaglino, Di Nubila e Fedeli, approfondiamo qui gli aspetti legati alle **competenze emozionali**, che sembrano essere piuttosto considerate fra quelle di cui il formatore deve disporre per svolgere la propria professione.

Sono cinque le dimensioni dell'intelligenza emotiva che caratterizzano, a diversi livelli e con diverse intensità, il profilo delle persone che lavorano. D. Goleman definisce la competenza emotiva come "una capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente"²⁸ e individua venticinque competenze emotive che fanno riferimento alle cinque dimensioni sopra menzionate, dimensioni che sono indipendenti, nel senso che ciascuna contribuisce al successo della prestazione professionale; sono interdipendenti, e quindi stabiliscono fra loro interazioni significative; sono gerarchiche, nel senso che "si fondano le une sulle altre (la consapevolezza di sé, ad esempio è fondamentale per la padronanza di sé e per l'empatia; la padronanza e la consapevolezza di sé, a loro volta, contribuiscono alla motivazione"²⁹); sono necessarie ma non sufficienti, a voler dire che giocano un ruolo forte nello sviluppo delle competenze legate all'intelligenza emotiva anche il clima sul posto di lavoro e l'interesse verso la propria professione, ad esempio; e sono infine generiche, nel senso che ogni attività lavorativa presuppone lo sviluppo di competenze specifiche. Scorrere le competenze emotive diventa quindi un modo, suggerisce Goleman, per "fare l'inventario dei nostri talenti e per individuare le competenze che dobbiamo potenziare"³⁰.

²⁸ D. Goleman (1995), *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR Saggi, Milano 2000, p. 40.

²⁹ *Ibidem*, p. 41.

³⁰ *Ivi*, p. 41.

Abbiamo proposto ai rispondenti al questionario una serie di competenze, personali, sociali e professionali, su cui riflettere in riferimento alla figura del formatore, chiedendo di indicarne l'importanza, nella serie per nulla/poco/abbastanza/molto/estremamente. Per una prima elaborazione e l'inserimento nella matrice dei dati del grado di importanza di ciascuna competenza indicata in tabella abbiamo utilizzato le distanze 1-2-3-4-5 (1=per nulla; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto; 5=estremamente).

I valori numerici ci hanno consentito di ricavare le medie, permettendoci di avere come risultato una tabella in cui figurano le varie competenze in ordine decrescente in base ai punteggi assegnati.

Come si vede, le competenze indicate nella tabella sono state considerate in un *range* di importanza che va da “abbastanza” ad “estremamente”. Le ultime 3 competenze, con valori molto bassi, sono le nostre domande sonda.

Competenze personali, sociali e professionali del formatore

essere in grado di		Medie dei punteggi
1	riconoscere le dinamiche di gruppo e saperle gestire	4,48
2	riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti sugli altri	4,41
3	conoscere i propri punti di forza e di debolezza	4,21
4	sentirsi a proprio agio e mettere gli altri a proprio agio	4,37
5	adattarsi alle situazioni ed essere flessibili nella gestione del cambiamento	4,35
6	coinvolgere i partecipanti facendo leva sulle loro esperienze	4,33
7	trasmettere fidatezza nelle azioni e nelle relazioni	4,26
8	valorizzare le differenze e motivare gli altri, potenziandone le abilità	4,23
9	comunicare con messaggi chiari ed inequivocabili	4,15
10	negoziare, mediare, gestire e risolvere le situazioni conflittuali	4,12
11	dimostrare prontezza nel cogliere le occasioni e spirito di iniziativa	4,09
12	dimostrare empatia e interesse attivo per le preoccupazioni degli altri	4,07
13	potenziare il rendimento della formazione con l'uso di tecniche e strumenti adeguati	4,02
14	lavorare in team, creando sinergie e fornendo un supporto costruttivo	4,02
15	riuscire a fornire stimoli adeguati e poi lasciare che gli altri apprendano autonomamente	4,02
16	moltiplicare le possibilità di apprendere secondo stili diversi	3,98
17	esprimere sicurezza di sé, delle proprie potenzialità e capacità	3,83
18	concentrarsi sull'obiettivo anche in presenza di ostacoli o insuccessi	3,69
19	trasmettere autorevolezza	3,63
20	assorbire critiche e osservazioni	3,59
21	guidare persone e gruppi	3,54
22	promuovere consenso	3,27
23	trasmettere autorità	1,84
24	mostrarsi direttivo per imporre la disciplina	1,76
25	esprimere rigidità in situazioni critiche	1,54

Tabella 1 - Fonte: 123 questionari

2.4.2 L'analisi fattoriale

Per una ulteriore verifica dei dati, abbiamo effettuato un'analisi fattoriale³¹. Dall'analisi non emergono particolari indicazioni aggiuntive, e sebbene con essa spieghiamo una percentuale di varianza non particolarmente rilevante, poco superiore al 30%, riportiamo qui i risultati per mostrarne comunque i contorni.

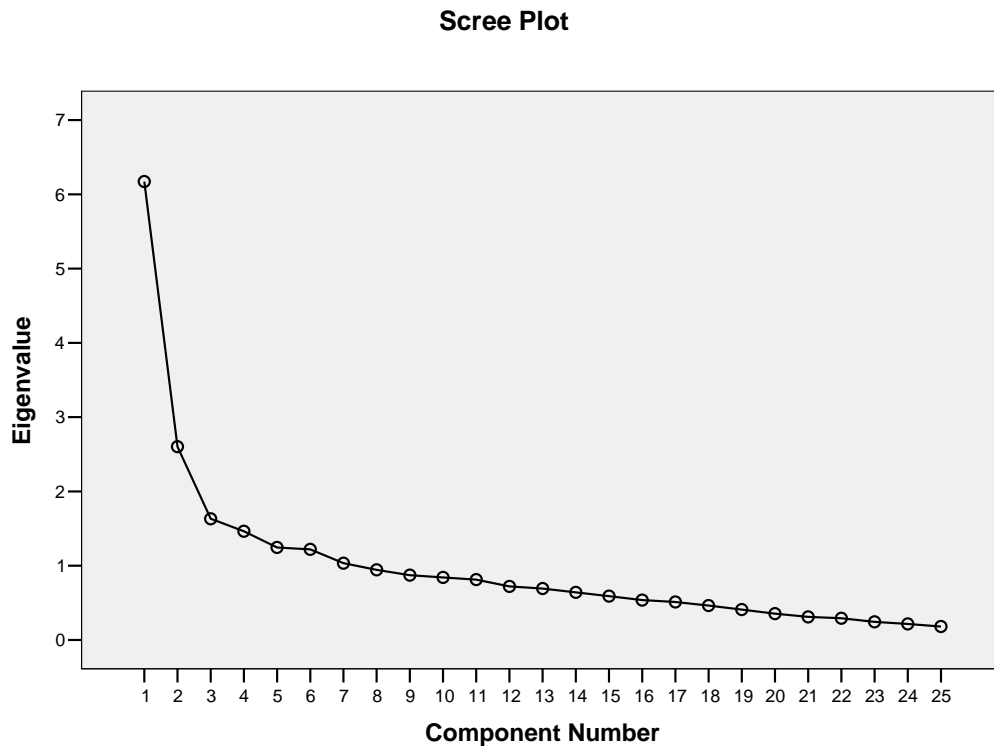


Grafico 2 - Fonte: 123 questionari

Come evidenziato dal grafico 2, tre sono i fattori emersi dall'estrazione. Il primo è riconducibile all'*uso di metodi* e al *modo di sentirsi* all'interno del contesto

³¹ L'analisi fattoriale è stata effettuata con SPSS.

formativo; il secondo riguarda il *coinvolgimento*, la *partecipazione* e *l'azione*; il terzo riguarda lo *stile* e la *personalità* del *formatore*. Proprio questo ultimo presenta pesi fattoriali altissimi. Il fattore ha raggruppato le nostre domande sonda e ci conferma come non dovrebbe essere il formatore: non dovrebbe mostrarsi direttivo per imporre la disciplina, non dovrebbe trasmettere autorità e non dovrebbe esprimere rigidità in situazioni critiche. E' tale fattore che ci dimostra che c'è solidità e competenza del gruppo osservato nel fornire le risposte.

L'analisi fattoriale è stata effettuata anche per estrarre i fattori dell'ultima batteria di domande che segue. Non riportiamo però qui i risultati in quanto la stessa ha permesso l'estrazione di un unico fattore.

2.5 Le opinioni conclusive dei rispondenti

A conclusione di questo percorso che ha tentato di indagare la figura del formatore, le sue caratteristiche e le competenze necessarie per essere professionalmente preparato a lavorare con gli adulti essendo consapevole delle emozioni che circolano nel contesto formativo, riportiamo qui le opinioni delle persone interpellate su alcune posizioni da noi proposte.

Legenda: **1** = d'accordo; **2** = abbastanza d'accordo; **3** = abbastanza in disaccordo; **4** = in disaccordo

1. Quando un formatore riesce a coinvolgere emotivamente i corsisti, facendoli sentire importanti e valorizzati, ha successo anche nell'aumentare la loro motivazione ad apprendere	1 81,3	2 15,4	3 0,8	4 1,6	Media 1,25
2. Quando provo un'emozione, i fatti si imprimono in mente in maniera più forte e duratura.	1 75,6	2 21,1	3 1,6	4 1,6	Media 1,29
3. Le emozioni sono alla base di ciascuna nostra esperienza quotidiana, sia personale che professionale	1 78,9	2 17,1	3 0,8	4 2,4	Media 1,30
4. L'abilità di trasmettere emozioni deve sempre accompagnare, in un formatore, la competenza settoriale e la competenza nell'uso di metodi e tecniche per facilitare l'apprendimento	1 76,4	2 18,7	3 2,4	4 1,6	Media 1,32
5. Stimolare le emozioni nella formazione serve a far focalizzare l'attenzione del gruppo e a far apprendere in modo più veloce ed efficace	1 74,8	2 20,3	3 2,4	4 2,4	Media 1,33
6. Apprendere efficacemente vuol dire far entrare in gioco tutti i sensi	1 67,5	2 26,0	3 1,6	4 4,1	Media 1,42
7. Considero uno stimolo le emozioni che mi legano fortemente ad un evento o a un contesto	1 61,8	2 31,7	3 2,4	4 3,3	Media 1,46
8. Quando un formatore chiede ai suoi corsisti di condividere esperienze personali e di calarle nella formazione, l'apprendimento è più profondo ed efficace	1 63,4	2 27,6	3 5,7	4 2,4	Media 1,50
9. Le emozioni sono contagiose e sono un metodo di comunicazione efficacissimo	1 52,0	2 41,5	3 3,3	4 2,4	Media 1,56
10. Se un formatore è in grado di stimolare emozioni (con una foto, una storia, musica o un film...) e di guidarle efficacemente, le sue lezioni sono "prestazioni eccellenti"	1 52,8	2 33,3	3 10,6	4 2,4	Media 1,65

Tabella 2 - Fonte: 123 questionari

Nota: i dati riportati in tabella, tranne nel caso delle medie, sono percentuali. In alcuni casi la somma delle percentuali non totalizza il 100% delle risposte in quanto non è stata qui riportata la casistica delle mancate risposte e dei dati mancanti di sistema.

Ne emerge una sottolineatura, nel primo *item* della tabella, che ci fa riflettere di nuovo sull'importanza delle emozioni nell'apprendimento: ***quando un formatore riesce a coinvolgere emotivamente i corsisti, facendoli sentire importanti e valorizzati, ha successo anche nell'aumentare la loro motivazione ad apprendere.*** Diventa un formatore “al servizio”, un formatore inteso come “colui che ‘serve a’”, afferma C. Cocchi, delineando un ruolo che oggi più che mai richiede impegno, sviluppo personale e “tanto apprendimento emotivo per poter leggere e far proprio il mondo del benessere, della ricchezza della pluralità, attraverso tutto il proprio ‘essere’ e non solo col proprio ‘sapere’”³². Se si stia andando o meno verso un “formatore emotivo”, che E. Spaltro ipotizza come figura emergente, non ci è dato dire. Sicuramente però le riflessioni del mondo scientifico attuale si stanno avviando verso una formazione che “include la sensibilizzazione all’uso e non al semplice controllo delle emozioni”, in cui l’uso delle emozioni viene concepito “con la finalità di inventare un nuovo benessere”³³.

Ovviamente non abbiamo avuto la pretesa di delineare un profilo del formatore che fa uso di emozioni come strumento *per* la formazione, bensì di rintracciare elementi nuovi che possano concorrere ad arricchirne i contorni, questo sì. Il nostro contributo sembra far emergere l’aspetto emozionale come inseparabile da quelli più tradizionali. E allora non diremo di aver aperto la strada, con i risultati della nostra ricerca, “verso un ***nuovo profilo di formatore***”, bensì verso un “***più articolato profilo di formatore***”, che si compone di una serie di competenze cognitive, disciplinari, metodologiche e didattiche imprescindibili, che fanno parte del sapere e di *come* organizzare il proprio sapere per formare le persone, che vanno però completate dall’inclusione di una ***dimensione nuova***, quella ***emozionale***, che con forza sempre maggiore richiede di essere sviluppata. E’ un fattore di criticità, in

³² C. Cocchi, “*Verso una formazione emotiva*”, in “FOR – Rivista per la Formazione”, n. 52/2002, p. 75.

³³ E. Spaltro, “*Formazioni ed emozioni*”, in “FOR – Rivista per la Formazione”, n. 52/2002, p. 54.

quanto per supportare efficacemente gli altri nella formazione è necessario conoscere prima se stessi ed imparare a prendere confidenza, senza timori e senza ostruzioni, con le proprie emozioni.

Le riflessioni operate iniziano a farci intravedere una formazione emozionale che non è più una dimensione unica, ma si dirama in due direzioni: la formazione *alle* emozioni e la formazione *con le* emozioni. Il formatore, di qualunque tipologia e di qualunque ambito disciplinare, dovrebbe essere coinvolto in entrambi come formando, se li intendiamo come interventi volti allo sviluppo della propria professionalità. Starà poi a lui, come formatore, decidere come farne uso in base alle necessità formative a cui dovrà rispondere.

Capitolo 3 - Le emozioni, l'apprendimento e il lavoro

3.1 La dimensione emozionale nel lavoro

“I luoghi di lavoro sono luoghi di emozioni”, affermava in una sua frase ormai divenuta famosa Milton Erickson, e in effetti “le emozioni sono elementi inseparabili ed integrali della vita organizzativa”, sottolinea E. Rago¹, osservando come l’esperienza lavorativa sia densa di emozioni, di umori, di momenti che alternano sensazioni di “gioia, di insoddisfazione e *commitment*, di colpa e di paura. Si può arrivare a concepirla come una serie di eventi affettivi, piacevoli e vitalizzanti o stressanti e frustranti. Tali eventi, in definitiva, influenzano il comportamento organizzativo ed il nostro umore.² Ma l’organizzazione non sempre è consapevole e accetta le emozioni come parte integrante della propria pratica quotidiana. Esse vengono infatti spesso considerate quali “fantasmi dell’inefficienza e dell’inefficacia rispetto agli obiettivi e alle finalità aziendali”, prosegue Rago, o come aspetti negativi “di una irrazionalità antagonista all’efficienza funzionale, alla ‘scientificità del management’”, o ancora, come “risposte illogiche e distruttive del sistema organizzativo, in grado di paralizzarlo, impedendone il raggiungimento degli obiettivi predefiniti”³. Questo tipo di approccio ha condotto quindi ad una sorta di classificazione utile all’impresa che vede “emozioni socialmente non accettabili” da una parte, e “emozioni socialmente desiderabili”⁴ dall’altra. E in tale contesto non trovano certo posto creatività ed intuizione, dimensione affettiva e valorizzazione delle esperienze e delle competenze emozionali. Però “il paradigma razionale interpretativo della realtà aziendale non è più in grado di spiegare i vissuti organizzativi e di offrire alla formazione un modello efficace di management da

¹ E. Rago, *L’arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 75.

² Ivi, p. 75.

³ Ivi, p. 75.

⁴ Ivi, p. 75.

veicolare alle imprese.”⁵ Da qui la sottolineatura di Rago, secondo il quale risulta necessario “orientarsi all’emotività organizzativa integrando in una visione organica le emozioni, riconoscendone la pervasività e l’utilità nella vita organizzativa ed il ruolo nel valorizzare e dare significato alle qualità razionali.”⁶

Quando vengono considerate nei loro aspetti positivi, le emozioni dimostrano tutta la loro potenzialità nel contributo al miglioramento dei rapporti: non li distruggono, non li impoveriscono, anzi, conferiscono loro valore aggiunto, a tutto vantaggio dell’organizzazione stessa e della vita organizzativa.⁷ Perché l’organizzazione non è solo basata su aspetti “‘duri’ e materiali, esistono anche aspetti immateriali e impalpabili. Se li vogliamo esplorare non possiamo trascurare i sentimenti e l’immaginario che le organizzazioni suscitano dentro e intorno a loro, ciò che le rende simpatiche e amichevoli oppure arcigne e odiose”⁸. E’ G. Bonazzi ad affermarlo, sottolineando che nessuna organizzazione è una struttura statica. Da fuori si può anche ricavarne un’impressione di staticità, ma “vista da vicino quell’organizzazione ci apparirà come un formicolare di persone che occupano ruoli più o meno ufficiali, [...] e osserveremo anche che quelle persone interpretano i loro ruoli con maggiore o minore dedizione, competenza, creatività, ambizione personale, propensione ad allearsi con altri o stare per conto proprio”⁹, con il risultato che ciascuno porterà il suo personale contributo, diverso in grado e in intensità, alla creazione della cultura e del clima, all’interpretazione di norme, regole e ruoli, al raggiungimento dell’efficienza e alle aspettative e all’immagine che l’organizzazione offre all’esterno. “Dobbiamo dunque familiarizzarci con l’idea che **le persone**, qualunque sia il loro ruolo, contribuiscono a plasmare giorno per giorno le organizzazioni in cui agiscono”¹⁰, e lo fanno anche in base alla propria

⁵ Ibidem, p. 77.

⁶ Ivi, p. 77.

⁷ Ibidem, p. 78.

⁸ G. Bonazzi, *Come studiare le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 16.

⁹ Ibidem, p. 20.

¹⁰ Ivi, p. 20.

predisposizione verso le stesse. La disponibilità delle persone a dare un contributo ad un'organizzazione “non nasce soltanto da incentivi materiali come un buon guadagno, una carriera sicura o un ambiente confortevole”¹¹, ma viene stimolata anche da una serie di altri incentivi, che possono essere morali, o simbolici. E allora diventa importante ragionare sulla possibilità di motivare le persone a “costruire organizzazione”, a contribuire in maniera determinante alla crescita e allo sviluppo non soltanto della struttura ‘dura’, ma anche di quella *soft*, che coinvolge i processi che determinano la vita organizzativa.

E allora le emozioni come possono contribuire ad un miglioramento della vita nell'organizzazione?

Intanto, tornando a mutuare le riflessioni di Rago, è possibile evidenziare che nelle organizzazioni compaiono in modo frequente, ed influenzano il comportamento organizzativo delle persone, **emozioni di diverso tipo**, che possono influenzare i processi *decisionali e cognitivi*¹², in particolare per la dimensione affettiva che viene richiamata; i processi *motivazionali*¹³, incidendo su scelte, livelli di sforzo e autoefficacia; i processi *di gruppo*¹⁴, con ripercussioni su coesione, collaborazione, relazioni, investimento affettivo e reazioni individuali e collettive; i processi di *leadership*¹⁵, verso una leadership emotiva, “in grado di recepire ed elaborare i segnali deboli e forti del clima interno, attivando efficaci processi di ascolto e di comunicazione”¹⁶, che vede nello sviluppo dell'intelligenza emotiva del leader un supporto all'evoluzione di una emozionalità positiva in azienda e di un contenimento consapevole delle emozioni negative.

Sono quindi le **emozioni positive** che contribuiscono al benessere e al miglioramento della vita organizzativa, senza dimenticare che “il lavoro è il gioco

¹¹ Ibidem, p. 15.

¹² E. Rago, op. cit., p. 78.

¹³ Ibidem, p. 79.

¹⁴ Ibidem, pp. 80-81.

¹⁵ Ibidem, p. 83.

¹⁶ Ibidem, pp. 83-85.

degli adulti”, afferma M. Brusaglioni, e “l’importante è ispirarlo ai principi del ‘gioco eccellente’”¹⁷. E il gioco eccellente è quello che fa il “giocatore eccellente”¹⁸, che “qui non è quello più bravo, al limite il campione del mondo; qui giocatore eccellente significa persona che pratica il gioco e vi si impegna non solo saltuariamente, ma periodicamente e costantemente. Che si tratti di uno sport, di un gioco, [...] di un passatempo, il giocatore eccellente ci si dedica, si prepara e si allena, investe energia e tempo. [...] La ragione di fondo per cui tra lavoro e gioco eccellente ci siano forti similitudini è che in entrambi c’è un risultato da raggiungere, ed è misurabile o almeno valutabile: dal che deriva che il lavoro, come il gioco eccellente, sono quasi gli unici campi in cui la persona può sentirsi brava ed averne le prove.”¹⁹

Ed inoltre “a moltissime persone lavorare piace”, osservano R. e M.L. Varvelli, che sottolineano quanto non siano tanto tipi di lavoro, luoghi o compensi a determinare il senso di soddisfazione nelle persone, quanto “la sensazione composta di creazione, partecipazione e autorealizzazione che il lavoro restituisce a chi lo apprezza. Contano **l’emozione** di sentirsi vitali, la **responsabilità** di sentirsi utili, la **consapevolezza** di sentirsi produttivi”²⁰. Nulla vale e diverte di più di un lavoro vissuto secondo le sue dimensioni, svolto con pienezza, interesse, responsabilità e migliorato con l’impegno. E’ un lavoro in cui giocano **emozioni** ed **intelligenza**, **pensiero positivo** e **voglia di realizzazione**; “lavorare, dunque. Se possibile con piacere, se necessario con pazienza serena, se difficile con aggressività positiva ma sempre con lucida valutazione della realtà che ci circonda, cioè con senso del dovere e di responsabilità personale”²¹.

¹⁷ M. Brusaglioni, “Il lavoro è il gioco degli adulti”, in “FOR-Rivista per la formazione”, n. 76/2008, pp. 97-98.

¹⁸ Ibidem, p. 97.

¹⁹ Ivi, p. 97.

²⁰ R. e M.L. Varvelli (1997), *Lavorare positivo. Il manager tra ragione ed emozione*, Il Sole 24 Ore, Milano 1999, p. 5.

²¹ Ibidem, p. 45

3.2 Le emozioni, l'apprendimento e il lavoro

Le riflessioni fatte fin qui conducono a concentrarci sulla formazione e sull'apprendimento nella misura in cui ci invitano allo sforzo di capire come riuscire a rendere il lavoro, la nostra vita professionale e il nostro abitare organizzativo un obiettivo di miglioramento continuo e sempre più imperniato sulla centralità della persona.

Il lavoro, come si diceva, è il luogo in cui la persona può mettersi alla prova e realizzarsi, rispondendo ai propri bisogni e desideri di crescita, sviluppo e trasformazione. I datori di lavoro, dal canto loro, richiedono capacità di imparare sul lavoro, di ascoltare e comunicare, di adattarsi, reagire anche ad insuccessi e ostacoli, richiedono fiducia in se stessi, padronanza di sé, motivazione, desiderio di sviluppo, efficacia individuale e di gruppo, capacità di lavorare in team, capacità organizzative e desiderio di apportare il proprio, personale e originale contributo alle pratiche lavorative²². Ed è qui che entra in gioco la formazione, con i suoi interventi tesi a fornire iterativamente valore aggiunto alle persone che lavorano e che cercano risposte concrete alla complessità che le situazioni presentano. Una formazione che, come abbiamo sottolineato più volte, dovrebbe inserire nei propri approcci la considerazione della dimensione emozionale. Nella sua intervista P.S. Caltabiano spiega: *“Sono la volontà, il desiderio di lavorare in una commistione fra emisfero sinistro ed emisfero destro a portare il **formatore** a curare l'aspetto emozionale. Per una questione di osmosi emozionale contaminante, di contagio, di contaminazione positiva, l'emozionalità viene trasferita se anche il formatore crede nell'emozione del proprio tipo di professione, se congruentemente vive questo tipo di esperienza. Questo è il primo aspetto. L'altro aspetto, anche scientificamente verificato è che più noi ci emozioniamo, più apprendiamo, più ricordiamo, memorizziamo l'esperienza che ha generato in noi lo stato emozionale. E quindi vivere esperienze*

²² D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, op. cit. p. 25.

*che abbiano questo tipo di potenzialità determina nel training, nella formazione, un risultato che non è quello che invece si verifica quando viene posta attenzione a tutto l'aspetto logico-sequenziale-razionale. Coloro che ne sono convinti vivono il processo di **apprendimento** già in quanto tale **come momento emozionale**. Coloro che ne sono meno convinti non fanno attenzione a quella che è l'emozionalità generata nel destinatario dell'azione formativa e non fanno neppure attenzione alla propria, di emozione.”* Quindi è importante far circolare emozioni e trattarle come “*propedeutiche e sedimentatrici dell'apprendimento*”, prosegue Caltabiano, in quanto ciò “risulta centrale, per favorire gli apprendimenti, studiare e vitalizzare in modo sistematico nuovi ‘stati desiderati di sapere’²³, lavorando su cinque componenti “che devono essere presenti simultaneamente:

- a) la descrizione in positivo, in quanto il nostro cervello reagisce in modo più immediato agli input che gli vengono esplicitati senza negatività;
- b) una prefigurazione sensoriale che anticipa le sensazioni che la persona vivrà nel momento in cui avrà raggiunto l'obiettivo;
- c) la misurabilità e verificabilità nel tempo di ciò che si vuole apprendere;
- d) il mantenimento sotto il proprio controllo delle variabili che permettono di conseguire l'obiettivo;
- e) la congruenza ‘ecologica’ del nuovo apprendimento con il proprio sistema di valori e di credenze.”²⁴

Apprendere emozionalmente vuol dire allora avere un supporto alla sedimentazione, alla capitalizzazione del “fattore generativo dell'esperienza di apprendimento”²⁵, per poter proceder ad una “estensione, ovvero a una esternalizzazione della nuova

²³ P.S. Caltabiano, “*Emozioni e apprendimento, un connubio indissolubile*”, in “L'Impresa”, n. 5/2006, p. 74.

²⁴ Ivi, p. 74.

²⁵ Ivi, p. 74.

competenza”²⁶. Questo tema ha avuto una forte rilevanza nella ricerca e si è ulteriormente arricchito di spunti e di stimoli che si sono manifestati nelle osservazioni dei formatori intervistati attraverso i questionari. Nel grafico 1 viene riportata la mappa delle opinioni dei formatori intervistati, che ci supporterà nell’analisi.

E’ emerso chiaramente che i formatori interpellati vedono in maniera più fluida il trasferimento dei contenuti e degli stimoli della formazione nel proprio contesto professionale proprio quando le persone sono invitate ad **apprendere emozionalmente**, quindi coinvolgendo la dimensione emozionale nei processi di apprendimento. Il trasferimento, il tentativo di adattare, di piegare ai propri bisogni quanto appreso diventa più facile, in quanto l’aver già vissuto un’esperienza in prima persona rivela potere anticipatorio e fornisce l’opportunità di vedere le situazioni da un’ottica diversa e probabilmente nuova e non ancora esplorata. L’approccio *olistico* dell’apprendimento conferisce senso e significato a quanto interiorizzato, e facilita il desiderio di applicare e di trovare soluzioni nuove per il proprio lavoro, sostenuti dalla motivazione e dall’interesse coltivati nella situazione formativa.

²⁶ Ivi, p. 74.

TRASFERIRE APPRENDIMENTI NEL LAVORO: È PIÙ FACILE PERCHÉ...

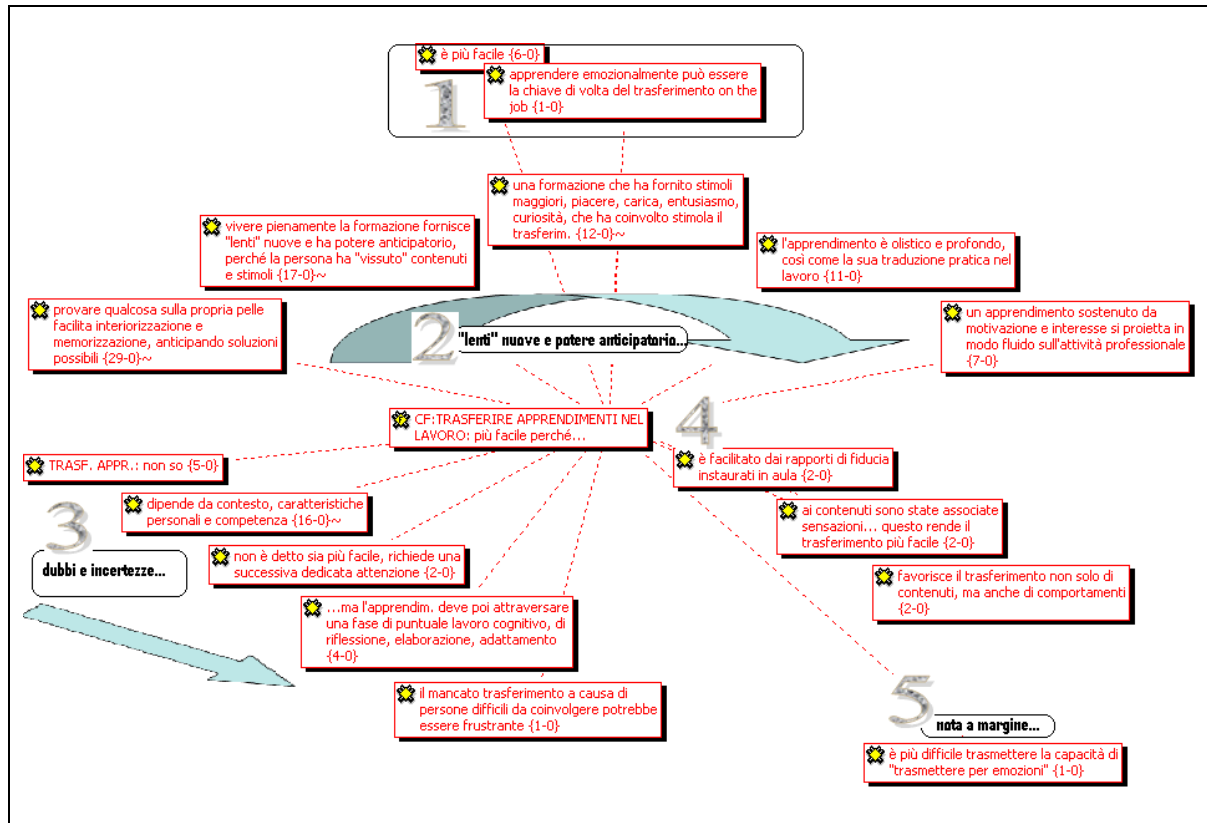


Grafico 1 - Fonte: 123 questionari

Il senso è quindi quello di una formazione che non serve solamente per scoprire cose nuove, bensì per *vedere con occhi nuovi e con una predisposizione rinnovata* il proprio percorso di crescita, di *bene-stare* e di *bene-essere* nell'organizzazione, attraverso la promozione di un cambio continuo di prospettiva per rendere possibili nuove visioni, nuove interpretazioni e nuove soluzioni.

Il *focus* è sulla capacità delle emozioni di facilitare interiorizzazione e memorizzazione, di fissare l'esperienza vissuta, di promuovere una maggiore presenza a se stessi nella fase di apprendimento, sostenuto da motivazione ed interesse. Sono questi i fattori che favoriscono il desiderio di provare, concretamente, ad adattare saperi e comportamenti e ad applicarli nel contesto

professionale, per favorire un abitare più confortevole e rispondente alle necessità di realizzazione delle persone.

3.3 La competenza emotiva

“Le persone fanno la differenza”, e la fanno se, semplificando con F. Tartaglia, “possiedono due caratteristiche: competenza e motivazione. Per competenza si può intendere il possesso di conoscenze, capacità, atteggiamenti, coerenti con il proprio ruolo e costantemente aggiornati rispetto alle evoluzioni di mercato. Per motivazione si può fare riferimento alla voglia di fare, all’energia che genera impegno, attenzione, interesse e coinvolgimento nei confronti del compito.”²⁷ Competenza e motivazione sono essenziali per il successo all’interno dell’organizzazione e in questa sezione tratteremo dell’importanza dell’acquisizione di un tipo di competenza che sembra acquisire sempre maggiore strumentalità per superare le numerose difficoltà di gestione dei gruppi e delle persone che i responsabili si trovano ad affrontare in azienda: la **competenza emotiva**. Dimostrare competenza emotiva ed intelligenza emotiva, spiega Caltabiano nella sua intervista, “*vuol dire vivere l’emozione sapendone valorizzare gli aspetti positivi e sapendone anche riconvertire e ristrutturare quelle che possono essere le eventuali conseguenze negative*”. Acquisire competenza emotiva, lo abbiamo sottolineato più volte, vuol dire conoscere, riconoscere e saper gestire le proprie e le altrui emozioni, ai fini di una relazione personale e professionale più equilibrata, serena e proficua in termini di trasparenza ed apertura alla condivisione e alla collaborazione. E insieme all’intelligenza emotiva sembra essere “la chiave di volta dell’innovazione”²⁸, affermano J. Freedman e M. Ghini, per una gestione efficace del cambiamento a

²⁷ F. Tartaglia, *Gestire con le emozioni. La dimensione emotivo-affettiva nei processi di gestione del personale*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 22.

²⁸ Intervista a J. Freedman e M. Ghini, *Le novità che fanno paura*, in L’Impresa, n. 6/2008, p. 60.

partire dalla persona, sebbene sia ancora vista come “una delle novità che fanno paura”²⁹ alle aziende. Connessa con la creatività e con la capacità di problem solving, l’intelligenza emotiva è uno di quegli aspetti *soft* che, se ben dosati, contribuiscono al potenziamento delle componenti legate più strettamente alla produzione. In pratica, più si lavora sulle proprie emozioni, minore è la percezione dello stress, migliore è la *performance* e maggiori risultano la produttività e l’utile per l’azienda, osservano Freedman e Ghini.³⁰ Dello stesso parere risultano essere anche i formatori intervistati attraverso il questionario. Nel grafico 2 che segue possiamo ricavare le opinioni registrate. Acquisire competenza emotiva e apprendere emozionalmente risultano essere molto importanti, sia per la sfera legata alle persone che per quella afferente all’organizzazione. Le persone percepiscono innanzitutto il valore aggiunto che l’acquisizione della competenza emotiva è in grado di fornire al lavoro in team, indirizzando verso il miglioramento dell’abitare organizzativo, ed anche la forte spinta propulsiva che l’evoluzione di tale competenza è in grado di assicurare alle relazioni positive, fonte di benessere individuale ed organizzativo. La competenza emotiva favorisce inoltre lo sviluppo personale e aiuta a fronteggiare le diverse situazioni lavorative orientando e supportando. In momenti economici così critici le organizzazioni, si sa, mostrano le proprie fragilità e le persone che ne fanno parte sono, come già sottolineato, una risorsa fondamentale. Renderle consapevoli, risvegliare in loro il desiderio di appartenenza vuol dire porre le basi per poter rendere la propria squadra efficace e portarla al successo, a totale beneficio delle persone e delle organizzazioni.

Unire competenza tecnica e *know how* alla competenza nel gestire le relazioni, nel collaborare con gli altri, nel capire anche come lavorare in modo proficuo con le persone, valorizzandole, mediando e confrontandosi, rende possibile crearsi intorno un team di alleati, evitando che energie preziose vengano assorbite non dal lavoro,

²⁹ Ivi, p. 60.

³⁰ Ivi, p. 60.

ma da situazioni critiche, di conflitto e di instabilità emotionale che molto toglierebbero agli obiettivi organizzativi di efficacia, da una parte, e di equilibrio e di benessere, dall'altra.

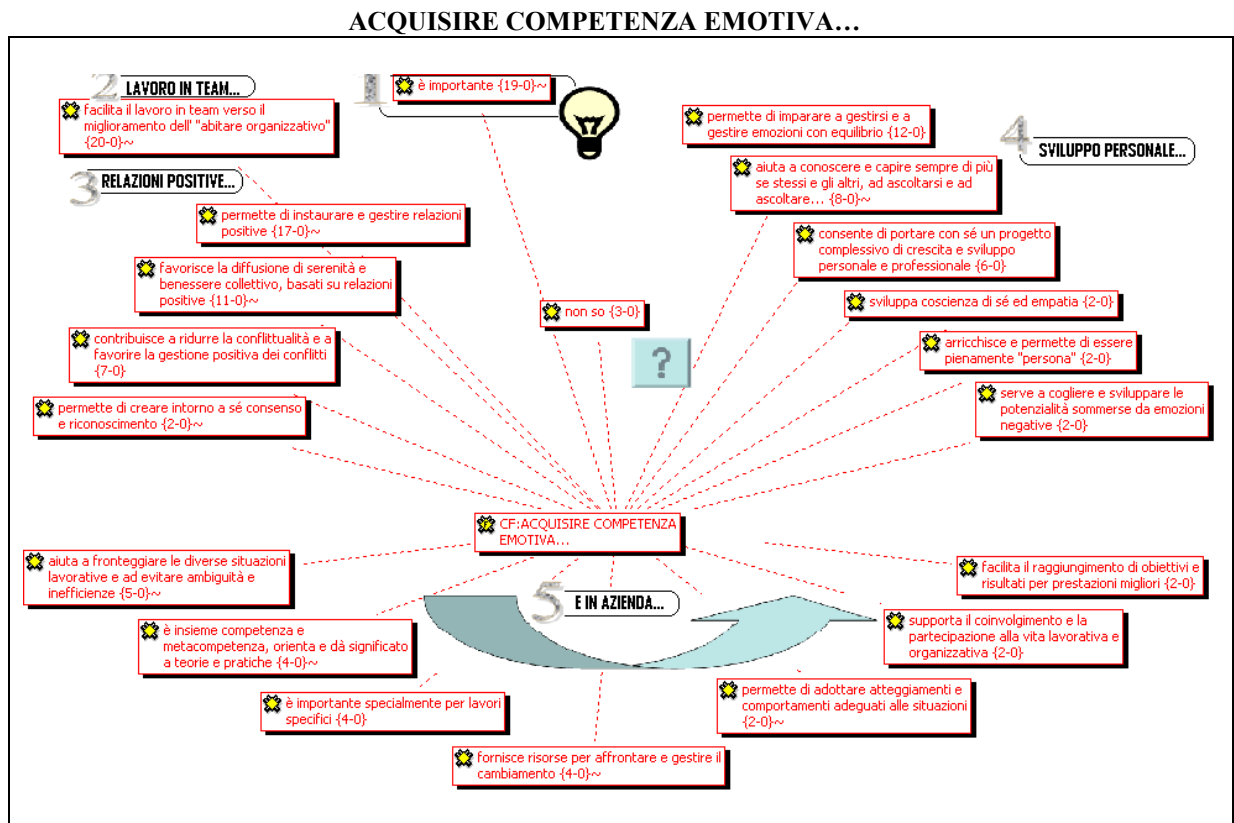


Grafico 2 - Fonte: 123 questionari

“Una persona potrebbe voler sviluppare la propria intelligenza emotiva per tre ragioni. In primo luogo, per migliorare il proprio rendimento sul lavoro, o per aumentare il proprio potenziale di promozione. Questo potrebbe essere chiamato un obiettivo di carriera o di crescita professionale. In secondo luogo, per diventare una persona migliore. Questo potrebbe essere chiamato un obiettivo di crescita personale. In terzo luogo, per aiutare gli altri a sviluppare la propria intelligenza

emotiva o a conseguire uno degli obiettivi sopra menzionati”³¹, spiega Boyatzis. E ciò aprendo la strada anche ad una nuova visione del lavoro e della propria professionalità, che dovrebbe essere sempre più orientata verso “la ricerca della propria vocazione lavorativa”³², spiega G.M. Bianchi, al fine di liberarsi “dal peso del lavoro”, intendendo con questo una ricerca verso la trasformazione del lavoro in qualcosa di “entusiasmante”, che Bianchi propone di effettuare attraverso esercizi di intelligenza emotiva. Un processo complesso che si realizza partendo *dall’analisi delle difficoltà* come stimoli alla crescita, come strumento di comprensione verso l’equilibrio; per passare attraverso la *visione molteplice*, il problem solving, l’esercizio della presenza mentale, della consapevolezza; per dirigersi verso “la pratica dell’*autovalutazione permanente*, che ci consente di riconoscere gli stati d’animo e le emozioni nostre e degli altri”³³, verso lo sviluppo della capacità di accogliere gli altri, di “coltivare la gioia, [...] sorella del buonumore e [...] dell’apprezzamento”³⁴ ed emozione da allenare, e verso lo sviluppo della pratica del *rallentamento* come modo per prendersi il tempo per riflettere, vedere meglio e raggiungere risultati significativi e duraturi. Il nucleo del processo si realizza nel *trovare la propria vocazione*. Precisa Bianchi: “detto in altre parole, siamo tenuti ad usare i **talenti** che possediamo per poter svolgere al meglio il nostro ruolo nella vita. [...] Dunque, per prima cosa dovremo conoscerci sufficientemente bene per poter orientare la nostra attività nella direzione giusta”³⁵, con il risultato concreto di eliminare dalla nostra pratica quotidiana tutto ciò che ci viene innaturale e con fatica, senza portare alle soddisfazioni che il lavoro dovrebbe naturalmente regalare come attività che occupa la maggior parte dell’esistenza di ciascuno, come “gioco degli adulti”, per dirla con Bruscazioni.

³¹ R.E. Boyatzis, “Intelligenza emotiva e teoria del cambiamento individuale”, in FOR-Rivista per la Formazione, n. 46/2001, Franco Angeli, Milano, p. 15.

³² G.M. Bianchi, *Buon lavoro. Esercizi di intelligenza emotiva*, Editrice Uni Service, Trento 2008, p. 14.

³³ *Ibidem*, p. 16

³⁴ *Ibidem*, pp. 90-91.

³⁵ *Ibidem*, p. 112.

E sui talenti vorremmo soffermarci, per riportare le riflessioni che negli ultimi mesi hanno messo in crisi le certezze sull'identità dei talenti, su cui molte aziende fondavano la propria organizzazione. La domanda è: *chi sono oggi i talenti?* E a porla, in un interessante articolo³⁶ recentemente apparso su FOR, è C. Bottio. Li definisce “in-certi talenti”, a voler sottolineare i dubbi emergenti su come definire un talento. “Semplificando un po’, possiamo definire talenti i più bravi, o quelli potenzialmente più bravi, a fare qualcosa di ritenuto importante dall’Azienda, oggi o domani. E quindi i leader, i super competenti, gli alti potenziali. Ma gli ultimi mesi hanno dimostrato che anche la *resilienza* è fondamentale, cioè la capacità di resistere, rimotivarsi, rialzarsi anche dopo ‘botte’ violente e imprevedute. Anche la *followership* è diventata importante, cioè la capacità di seguire, di adattarsi, di accettare posizione e soluzioni di secondo piano per superare un momento difficile. E continuando a fare. Anzi, talvolta facendo anche più di prima!”³⁷ E la domanda si fa legittima: “Leader, super competenti, oppure resilienti, follower... chi sono allora i talenti?”³⁸ Bottio risolve il problema proponendo di pensare non ad una unica figura di talento, ma ragionando al plurale: “c’è il *Marcador*, il leader, e i *Seguidores*, i follower. Sono tutti portatori di un talento, diversi ma necessari al buon funzionamento del sistema”, e nessuno è figura secondaria. Il follower gioca il suo ruolo, consapevolmente e flessibilmente, in maniera attiva e “fondamentale in un contesto economico e sociale oramai sempre più ‘fluidi’”³⁹, così come fa il leader, che in quest’ottica gioca tutte le sue potenzialità nel ruolo che gli è più consono.

Ciò di cui il leader deve sicuramente essere consapevole è che si troverà a gestire intelligenze differenti, diversamente combinate, questo sì. Facciamo qui di nuovo riferimento alle intelligenze multiple di Gardner, già citate nel capitolo 1 del nostro

³⁶ C. Bottio, “*In-certi talenti*”, in FOR-Rivista per la Formazione, n. 80/2009, Franco Angeli, Milano, p. 46.

³⁷ Ibidem, p. 47.

³⁸ Ivi, p. 47.

³⁹ Ibidem, p. 46.

lavoro, alle quali si aggiunge appunto l'intelligenza emotiva definita da D. Goleman, di cui abbiamo diffusamente trattato. Intelligenze come "capacità di risolvere nuovi problemi, oppure di risolvere vecchi problemi in maniera innovativa"⁴⁰, puntualizzano B. Cantournet e E. Salvia, sostenendo "il modello delle dieci intelligenze"⁴¹, la combinazione delle quali fa scaturire la differenza fra le caratteristiche intellettive delle persone e il loro impatto sulle prestazioni di ciascuno. E si è aperta anche una ulteriore via verso un'altra forma di intelligenza, quella valorizzativa⁴², che vede in T. Thatchenkery e C. Metzker i propri interpreti. Con una metafora forte, "*vedere la grande quercia nella ghianda*", gli autori invitano a vedere la realtà da un'angolazione diversa, nuova e rinnovata, a lavorare con determinazione, perseveranza, guardando oltre, per dimostrarsi pronti a mettere in dubbio e a superare le certezze e gli schemi mentali che possono limitare lo sviluppo della persona.Cogliere le opportunità nascoste, tramutare i problemi in stimoli per il miglioramento, valorizzazione del proprio operato e intuizione, per vedere ciò che c'è dietro alle cose, diventano fondamentali nella vita e nel lavoro, come fattori di successo ed effetti della creatività di ciascuno. E allora, "se nel ruolo e nel lavoro la persona esercita i suoi talenti, apprende più velocemente e la sua performance è vicina alla perfezione"⁴³. Questo aspetto ci aiuta ad introdurre un ulteriore argomento, sul quale abbiamo richiamato l'attenzione dei formatori coinvolti nella ricerca e del quale parleremo più diffusamente nel paragrafo 6.5, dopo aver invitato il lettore ad una ulteriore riflessione sull'intelligenza emotiva.

⁴⁰ B. Cantournet, E. Salvia, "*Ma quali talenti?*", in "L'Impresa", n. 1/2008, p. 66.

⁴¹ Ivi, p. 66-67.

⁴² T. Thatchenkery e C. Metzker, *Intelligenza valorizzativa. Vedere la grande quercia nella ghianda*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁴³ "*Qual è il tuo talento?*", in "L'Impresa", n. 7/2008, p. 52.

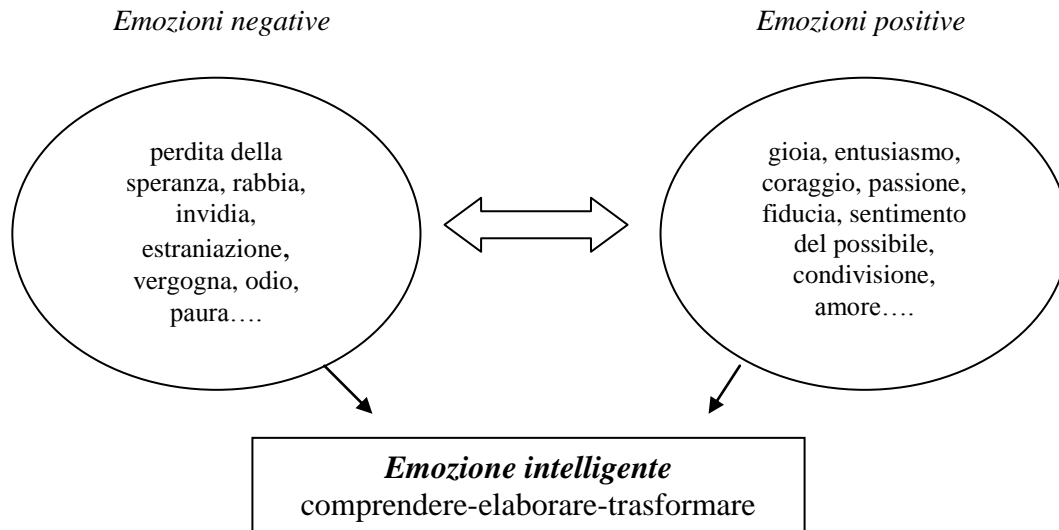
3.4 Intelligenza emotiva o... emozione intelligente?

Riportiamo qui una riflessione che sembra essere terminologica, ma non lo è, o perlomeno, non lo è completamente. E' R. Gallo ad attirare la nostra attenzione con un invito e una richiesta di impegno. "Un mondo (del lavoro) diverso è possibile"⁴⁴, commenta la studiosa, ed è possibile lavorando su un'inversione di tendenza. Si può lavorare sul malessere che può caratterizzare il nostro vivere nelle organizzazioni "investendo sull'ascolto dei bisogni, dei desideri e dei sogni. Ci si può impegnare a riconoscere le emozioni negative e a trasformarle in emozioni positive con l'**emozione intelligente**'"⁴⁵. L'emozione intelligente ribalta in qualche modo il concetto di intelligenza emotiva, conferendo primato all'emozione perché "arriva prima, come ci insegnano i neurobiologi come Le Doux, perché è quella che 'ci muove'"⁴⁶. Imparare a conoscere le emozioni negative vuol dire, comprenderle, elaborarle e trasformarle in positive attraverso l'*emozione intelligente*, come è evidente nel grafico che segue:

⁴⁴ R. Gallo, "Emozioni e cambiamenti organizzativi", in FOR-Rivista per la Formazione, n. 52/2002, Franco Angeli, Milano, p. 78.

⁴⁵ Ivi, p. 78.

⁴⁶ Ivi, p. 78.



Fonte: R. Gallo, “*Emozioni e cambiamenti organizzativi*”, in FOR-Rivista per la Formazione, n. 52/2002, Franco Angeli, Milano, p. 78.

L’enfasi viene posta quindi sull’emozione, come acceleratore del processo di comprensione e di ricerca di senso, individuale e collettiva, come risorsa volta ad “attivare, riattivare ed intensificare i sentimenti di vicinanza e condivisione, assertività e sentimento del potere, maggior sensibilità ed empatia verso gli altri; [...] concentrarsi sull’intelligenza emozionale può facilitare il processo di riappropriazione e favorire il benessere individuale ed organizzativo”⁴⁷. Non ci spingiamo oltre. Il nostro obiettivo, con questa parentesi, vuole semplicemente rappresentare un invito al lettore a riflettere con noi sulle possibili nuove prospettive che qualunque ulteriore input può generare.

3.5 Verso l’eccellenza

Prima della precedente breve parentesi nella quale abbiamo proposto un punto di

⁴⁷ Ivi, p. 78.

vista sull'*intelligenza emotiva* nel suo chiasmo con l'*emozione intelligente*, ci eravamo lasciati con un invito ad esplorare un argomento importante in azienda: l'**eccellenza**. In un mercato del lavoro che richiede qualità, miglioramento continuo e competitività crescente, l'eccellenza viene vista come una delle soluzioni ai problemi di efficacia e di efficienza, verso la realizzazione di quella *lean organization* che adotta il pensiero cosiddetto "snello", a sostegno di uno stile di leadership "in cui il responsabile incoraggia e supporta i propri collaboratori, identifica i loro bisogni formativi, fornisce e richiede un feedback costante sull'andamento corrente e sui risultati, sia operativi che di apprendimento. L'*operation manager* che adotta il pensiero snello aiuta a vedere le opportunità di apprendimento sul lavoro, crea un clima di sperimentazione e ricerca, tollera gli errori e ne fa sempre un'occasione di apprendimento."⁴⁸ E viene definito un tipo di pensiero che serve per **far fluire il valore**, attraverso l'avvio di "un percorso di caccia agli sprechi e di continua ricerca dell'eccellenza"⁴⁹.

Ma **quale eccellenza**? Abbiamo riflettuto sul tema con i formatori coinvolti nell'indagine, facendo anche riferimento al modo in cui l'eccellenza viene trattata in letteratura, e puntando l'attenzione su due punti significativi: il primo riguarda la rilevazione del punto di vista del nostro gruppo osservato sul collegamento fra l'*acquisizione di competenza emotiva* e l'*innalzamento della predisposizione a fornire in azienda prestazioni eccellenti*. Quindi, *chi acquisisce competenza emotiva è più pronto di altri a fornire prestazioni eccellenti*? La risposta ricalca il principio riportato da D. Goleman, secondo cui essere dotati di intelligenza emotiva aiuta ad acquisire le competenze emozionali necessarie ad avviare un percorso verso l'eccellenza, che si fonda su "*iniziativa*, spinta a realizzare i propri obiettivi e adattabilità; *influenza*, capacità di leadership e consapevolezza politica; *empatia*, fiducia in se stessi e capacità di valorizzare gli altri"⁵⁰. Secondo gli intervistati, le

⁴⁸ B. Carminati, F. Gnoato, "*Pensare 'light' per far fluire il valore*", in "L'impresa", n. 2/2008, p. 68.

⁴⁹ Ibidem, p. 66.

⁵⁰ D. Goleman, op. cit. p. 55.

persone dotate di competenza emotiva possono riuscire a raggiungere prestazioni eccellenti sul lavoro, in base a quanto possiamo rilevare dal grafico 3, per una serie di motivi, fra i quali emergono l'abilità di creare un clima di lavoro positivo, la dimostrazione del piacere e della passione con cui lavorano, la consapevolezza di sé, la padronanza, la gestione sicura delle proprie emozioni, l'equilibrio, la stabilità, la comprensione delle persone con cui si trovano ad operare, delle loro predisposizioni, degli atteggiamenti, e la capacità di fare gruppo e di mettere il proprio lavoro al servizio della squadra e dell'organizzazione. Ciò diviene possibile quando le persone riescono ad attingere a più dimensioni, dimostrando un coinvolgimento globale e favorendo collaborazione e benessere organizzativo. Quel benessere che, non dimentichiamolo, rientra ora anche fra "le nuove attenzioni relative alla gestione del capitale umano e alle politiche connesse"⁵¹ che l'azienda si trova a dover gestire, introdotte di recente con il Testo Unico sulla Sicurezza 81/08. Un segno di attenzione per le aziende che non solo devono effettuare la valutazione dei rischi organizzativi, ma devono anche preoccuparsi di gestire "lo stress legato all'attività lavorativa al pari di qualsiasi altri rischio per la salute e la sicurezza sul luogo di lavoro. E' un'occasione per creare una **cultura manageriale socio-emotiva**"⁵², spiega M. Grassi. Ed anche un modo, sottolineiamo noi, per rilevare come la persona venga sempre più collocata in una posizione di centralità rispetto al contesto e alla vita aziendale.

⁵¹ M. Grassi, "Benessere organizzativo", in "L'impresa", n. 5/2009, p. 65.

⁵² Ivi, p. 65.

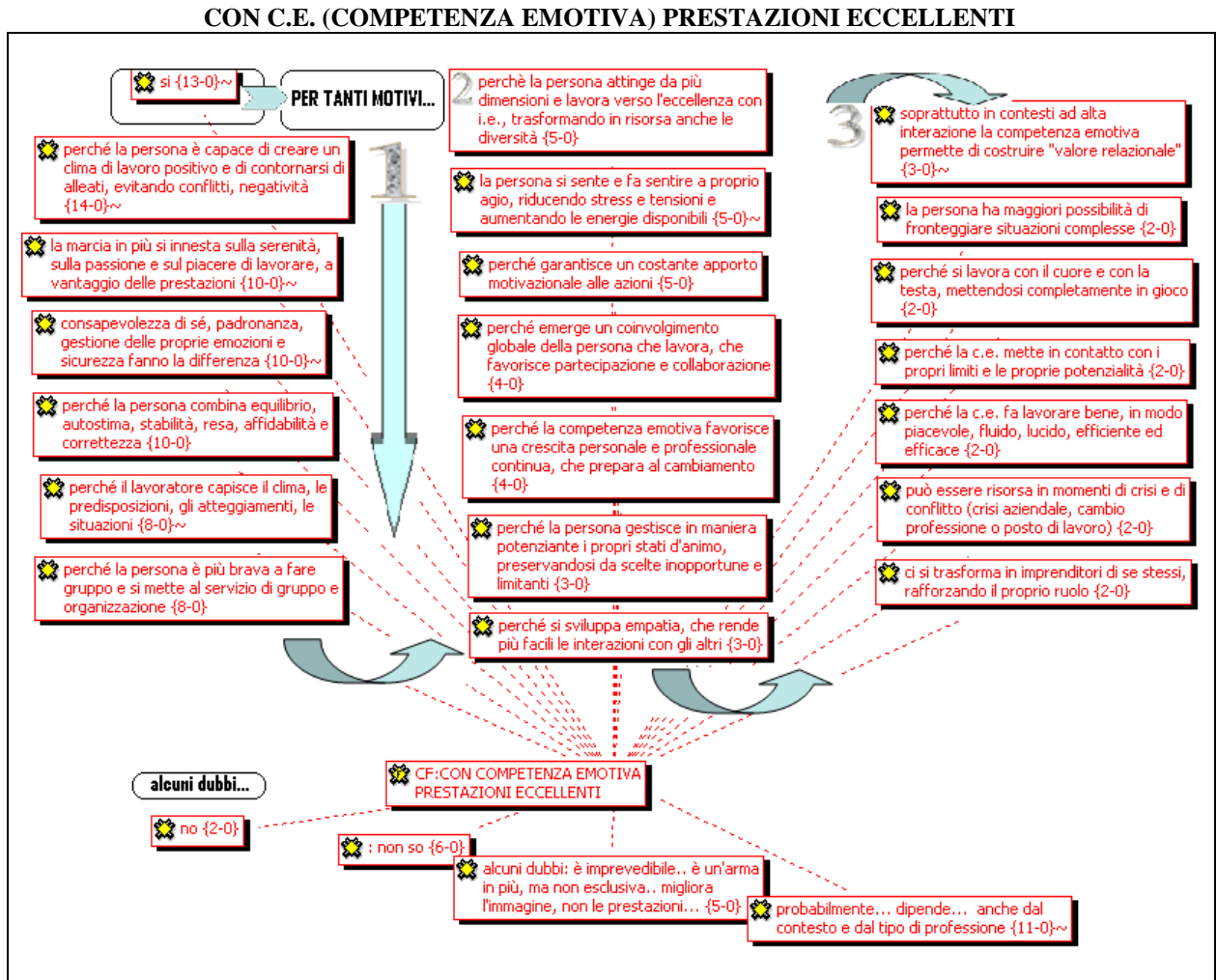


Grafico 3 - Fonte: 123 questionari

E riprendiamo qui il lavoro come “gioco degli adulti”, evocato da Brusciaglioni nella sua interessante disamina del ruolo del “giocatore eccellente”, per approfondire ancora cosa si intenda per eccellenza e perché le persone capaci di prestazioni eccellenti siano così importanti per le organizzazioni.

Come già sottolineato riprendendo le riflessioni di Bottio⁵³, per cui è importante ragionare al plurale pensando a diverse figure portatrici di talento, nei loro

⁵³ Cfr. C. Bottio, “In-certi talenti”, art. cit.

molteplici e differenziati ruoli, ciascuno, dentro la metafora, può “giocare la propria partita” nell’eccellenza. Fuori metafora ciò significa che **tutte le persone** che lavorano all’interno di un’organizzazione **sono fondamentali per lo sviluppo ottimale dei processi** e possono creare le proprie aree di eccellenza nella misura in cui operano con soddisfazione e con centratura sulle proprie peculiarità e capacità all’interno dei sistemi organizzativi. La prestazione eccellente, in quest’ottica, diventa quindi *eccellente all’interno del proprio campo d’azione*, ed è potenzialmente possibile per tutti. Riportiamo, nel grafico che segue, le percentuali di risposta del gruppo di formatori osservato relativamente all’aumento del valore economico delle persone che all’interno dell’azienda forniscono prestazioni eccellenti.

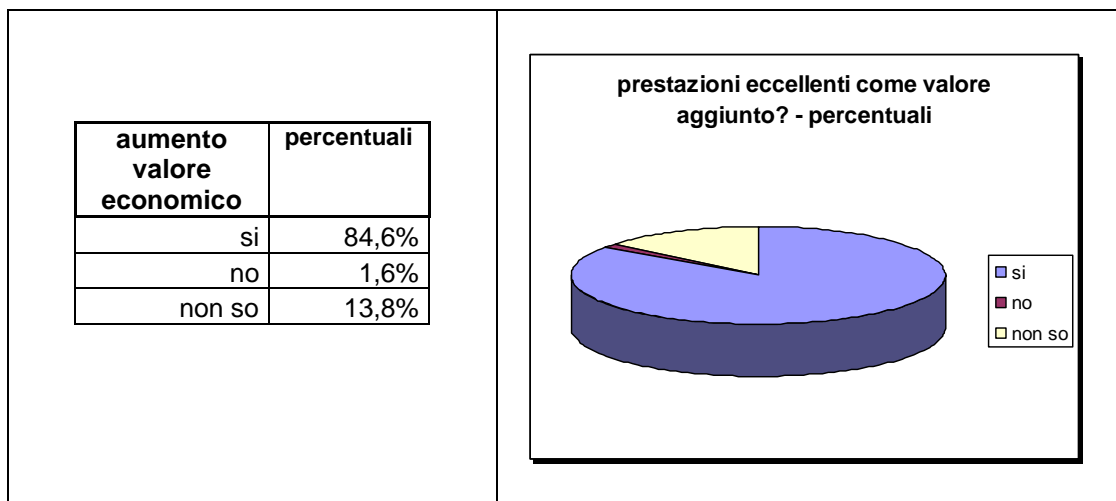


Grafico 4 - Fonte: 123 questionari

Le prestazioni eccellenti sono un valore aggiunto per le organizzazioni, e il valore economico delle persone capaci di prestazioni eccellenti è alto, secondo gli intervistati. Il grafico 5 ci mostra la mappa delle risposte dei formatori.

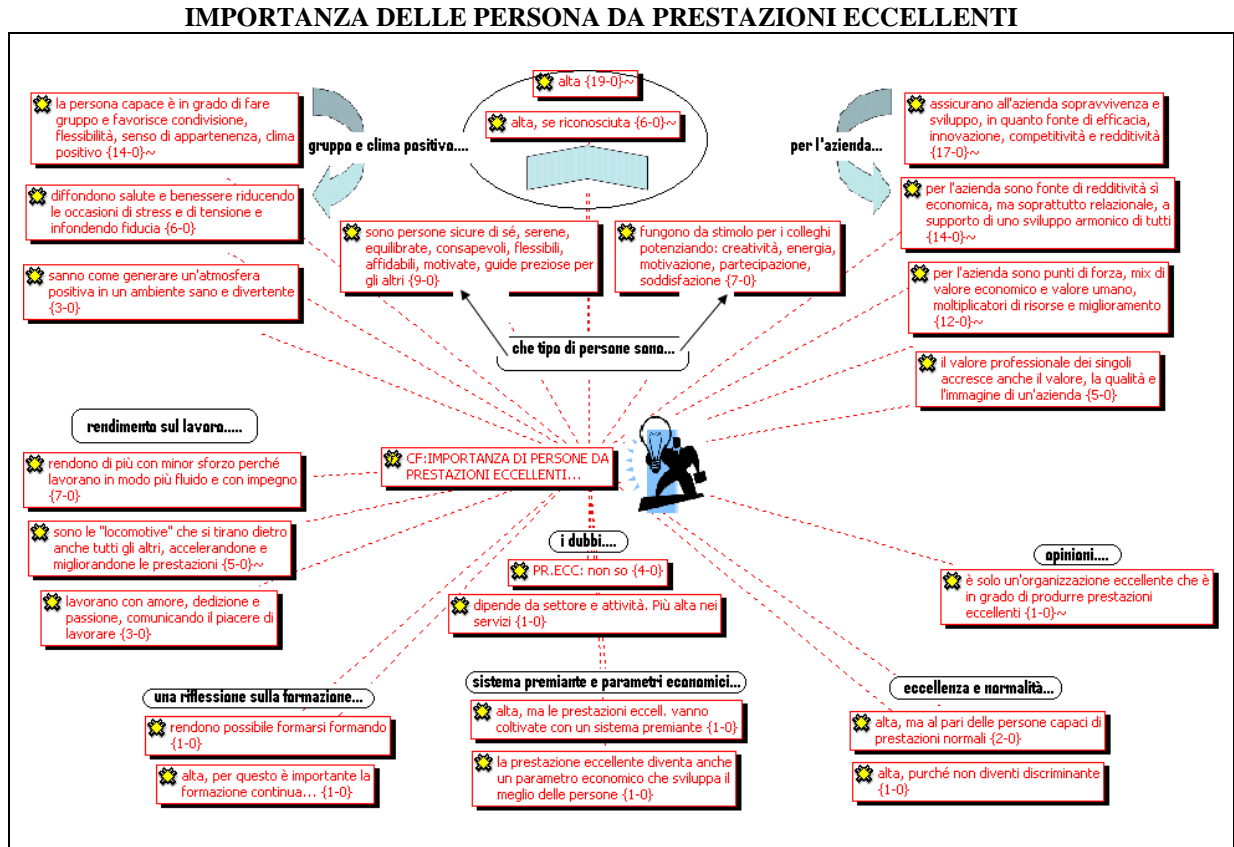


Grafico 5 - Fonte: 123 questionari

Come il grafico fa emergere, le persone intervistate hanno individuato nella **capacità di fare gruppo** e di **interagire positivamente** i maggiori punti di forza della persona capace di prestazioni eccellenti. Una persona sicura di sé, equilibrata, consapevole, flessibile ed affidabile che funge da stimolo per i colleghi e coinvolge favorendo il raggiungimento degli obiettivi aziendali. Sul rendimento si evidenzia un ulteriore punto di forza: le persone di tale tipo rendono di più perché lavorano di più e con minor sforzo, in quanto il piacere di svolgere un'attività rende fluide le operazioni e non le carica della negatività di un impegno non gradito. Entrando nella sfera dei vantaggi per l'azienda, le persone che lavorano nell'eccellenza sono in grado di assicurare sopravvivenza e sviluppo, in quanto fonti di efficacia,

innovazione, competitività e creatività. Una sottolineatura importante viene dalle riflessioni degli intervistati sul tipo di redditività di cui tali persone sono portatrici. Si tratta infatti di una redditività non solo economica, ma anche, e soprattutto, **relazionale**. Il mix di **valore economico** e di **valore umano** apporta equilibrio e moltiplica le risorse, accrescendo anche il valore, la qualità e l'immagine aziendale. E si ricompono qui la figura del "giocatore eccellente" di Bruscazioni, che a questo punto vorremmo analizzare più da vicino. Una figura ampiamente trattata dall'autore in *Persona empowerment*⁵⁴, che viene ripresa e adattata come espediente per una trasposizione nel lavoro e nel lavoratore eccellente:

- "il giocatore eccellente è sempre teso a dare la propria migliore prestazione e a migliorarla;
- sa che deve sempre tentare di vincere la sfida, pena la squalifica. L'importante non è né vincere, né partecipare, è tentare di vincere dando il meglio di sé; [...]
- sa che deve tentare di vincere, ma sa anche che prima o poi perderà;
- vuole sempre migliorare, imparare, crescere: anche se fosse già il campione del mondo;
- spera, vincendo, di conseguire premi, riconoscimenti, vantaggi (soprattutto se è professionista): ma si sente comunque totalmente impegnato nel gioco, in sé, perché questo è il principio del gioco e del giocatore eccellente. Il cosiddetto *engagement* è altissimo. Peraltro non dimentica che ogni partita ha dei limiti, di tempo e di spazio;
- sa che è importante sia la squadra sia l'individualità; [...]
- nel gioco eccellente sono inoltre piacevoli e gratificanti in sé alcuni principi cosiddetti del 'flow' e della 'esperienza ottimale': per esempio la

⁵⁴ M. Bruscazioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 147-150.

concentrazione totale, la sfida continua tra capacità e risultati, il raggiungimento progressivo di obiettivi intermedi;

- per il giocatore eccellente è naturale tenere sempre a sfide un poco più difficili; divertente è misurarsi con i risultati che ogni volta il giocatore può riuscire a conseguire: senza peraltro ogni volta esserne certo a priori;
- lo stato di stress è naturale per il giocatore eccellente: a livelli che stimolino ogni parte di sé pur senza attivare e determinare ansia paralizzante;
- sa che il gioco genera emozioni forti, ma sa anche che deve saperle gestire senza perdere la testa;
- il giocatore eccellente sa che non deve barare né violare le regole: all'interno di esse, sa peraltro che deve ogni volta interpretare la partita ed anche esplorare fin dove si può arrivare senza finire in '*fuori gioco*';
- sa che deve mobilitare non solo tutte le sue migliori **capacità tecniche** di gioco ma anche **tutte le sue risorse globali personali** (esempi: motivazione, determinazione, equilibrio, energia desiderante, attenzione alla realtà).⁵⁵

L'eccellenza in questa prospettiva diventa quindi un obiettivo possibile, raggiungibile, e non straordinario; la prestazione eccellente, a sua volta, si trasforma in una prestazione da inserire nel *range* di risultati realistici da ottenere, a cui tutte le persone che lavorano, nei rispettivi campi di applicazione, possono mirare, nella misura in cui operano con un'azione competente, sentita, realizzata nel flusso, in piena concentrazione e soddisfazione personale. E collaborando con le altre persone ed essendo attenti alle relazioni, visto che oggi nelle organizzazioni è rilevante considerare che la maggior parte dei successi significativi si ottiene lavorando, comunicando e pensando *insieme*. E allora la triade ormai superata delle competenze delle persone, sapere, saper fare, saper essere, si amplia e si compone di ulteriori sapere *con*, sapere *attraverso*, sapere *da* e sapere *verso*: *con* le persone e *con* la

⁵⁵ M. Brusaglioni, art. cit., p. 98.

squadra, *attraverso* modalità e tecniche diverse, partendo *da* emozioni e dalla loro gestione e *verso* un apprendimento profondo, consapevole e duraturo che sia fonte di aggiornamento e rinnovamento continuo delle pratiche e dell'abitare all'interno delle organizzazioni come persone intese olisticamente.

Con questo nostro contributo abbiamo tentato di dare una risposta all'esigenza, che crediamo rilevante, di comprendere *se e quanto* le emozioni "abitino" nei sistemi organizzativi e *se e quanto* siano cruciali per le persone, che le organizzazioni, come abbiamo avuto modo di vedere, le caratterizzano e le plasmano. Emozioni che trovano nel *lavoro*, oltre che nella vita personale, un luogo in cui generarsi e nella *formazione* un luogo in cui **ri-generarsi**, in un ciclo che **parte dalle persone** che lavorano e dai loro bisogni e desideri, che **passa attraverso la formazione** come luogo di apprendimento complesso e che **torna, con le persone**, all'interno delle organizzazioni: è il ciclo di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Capitolo 4 - Conclusioni

4.1 Verso un cambio di prospettiva

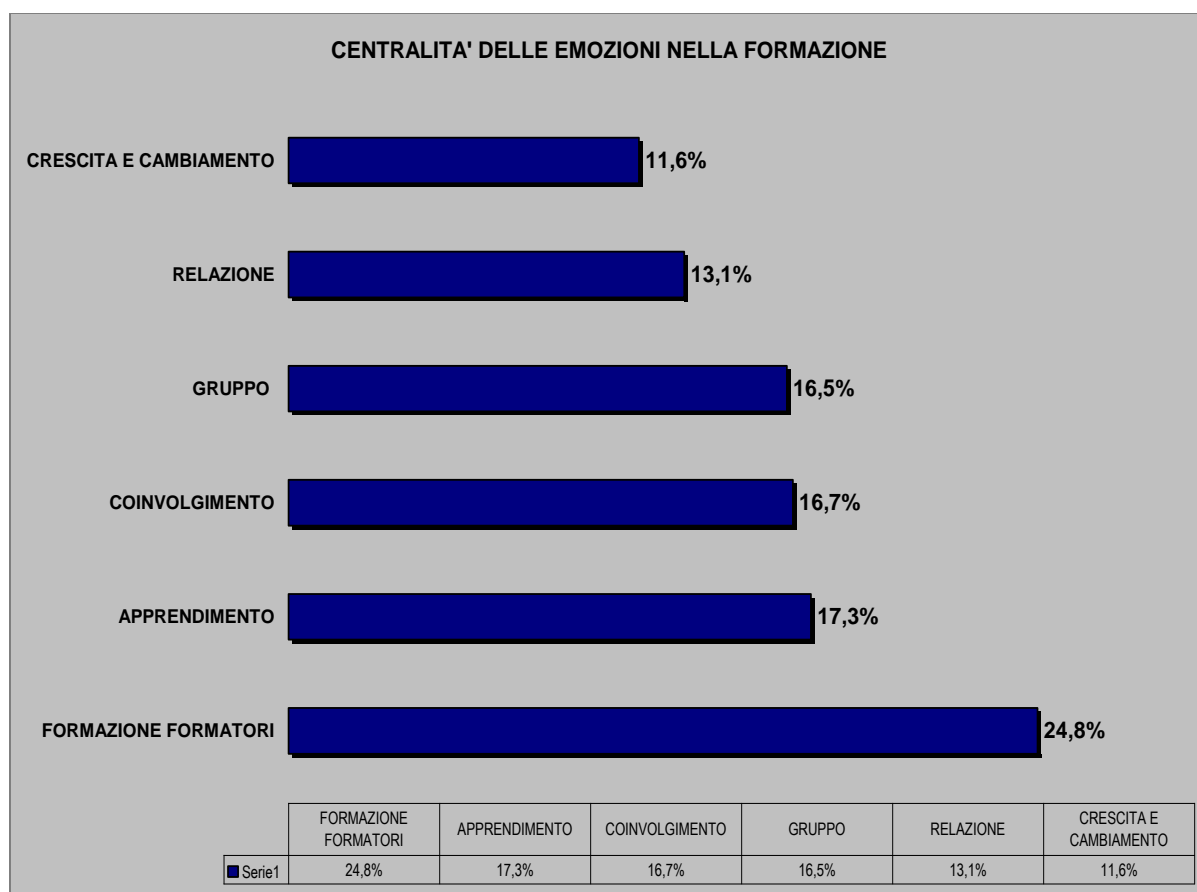
Ripercorrendo tutte le fasi che hanno caratterizzato il nostro lungo percorso di riflessione e riprendendo in rapida rassegna i risultati emersi, cercheremo qui di comprendere la natura del contributo che con questa ricerca abbiamo tentato di consegnare alla formazione. Interrogando i formatori e gli esperti del settore che hanno partecipato all'indagine, abbiamo potuto confermare quanto formulato in fase di ipotesi: le emozioni giocano un ruolo importante sia in aula che oltre l'aula. Se nella formazione si fa uso di emozioni, la formazione diventa più efficace, più coinvolgente, più vicina alla persona, più profonda e più significativa. Il disvelarsi in maniera automatica e spontanea delle emozioni impone ancor più ai professionisti della formazione di acquisirne consapevolezza, per poter avviare un percorso adeguato di preparazione che permetta di conoscerle e gestirle, insieme alle attività e agli strumenti che consentono di farne uso come *risorsa per la formazione*. E in più, se la persona è emotivamente coinvolta, apprende più velocemente, apprende meglio e maggiormente, trasferisce più spesso e in maniera più estesa quanto appreso nella propria realtà lavorativa ed è più pronta a fornire prestazioni eccellenti. Fin qui tutto chiaro, visto che i risultati raggiunti sono stati la risposta ai quesiti posti alle persone interpellate in maniera esplicita ed inequivocabile. E' ciò che è emerso in più ad attirare ora la nostra attenzione.

A conclusione del lavoro crediamo di poter dire che il valore aggiunto dell'indagine si concretizza nella trasformazione del *focus*, che non poggia più sulla rilevazione dell'importanza maggiore o minore delle emozioni nella formazione, che abbiamo ampiamente affrontato nel lavoro. Il *focus* è ora il risultato di un *cambio sostanziale di prospettiva*, di un'evoluzione del punto di vista da cui guardare alle emozioni nella formazione, che crediamo sia il punto di forza del nostro lavoro. E' come aver fatto un tratto di strada in più rispetto ad un percorso. Siamo partiti con il desiderio di

appurare se le emozioni giocassero un ruolo nella formazione. E ne abbiamo avuto conferma. Il passo in più è ora quello di capire *chi* e *come* debba fare il suo, di passo, per rendere la formazione più *vicina* alle persone e in modo da rendere le persone più *vicine* a loro volta ad un percorso di crescita personale e professionale in grado di renderle più preparate, e in maniera multiforme, ad affrontare le sfide che l'attuale situazione economica, complessa quanto critica, continuamente pone. Ed eccolo, il nuovo *focus*: visto che le emozioni sono importanti; visto che in formazione, così come nei contesti personali e professionali, emergono senza possibilità di attivarle o disattivarle a comando; visto che diventano funzionali all'apprendimento, lo stimolano, lo sedimentano attraverso il coinvolgimento e il valore aggiunto di lavorare in gruppo, in relazione serena e incentivante con gli altri; e visto che le persone le vogliono, le richiedono e ne hanno bisogno per rispondere al desiderio di apprendere con agio e in una situazione di benessere, magari aiutati anche dall'immediatezza di approcci metaforici ed esperienziali, allora **il punto centrale**, superato il dubbio, diventa la riflessione *sulle modalità* con cui stimolare le emozioni nella formazione, *sul modo in cui ci si debba attrezzare, come formatori*, per farne un uso strumentale all'apprendimento, pur con tutte le necessarie cautele. E questo pone anche la formazione in una nuova prospettiva, arricchita di una riflessione ampia e di un approfondimento concreto sulla *dimensione emozionale come risorsa* strumentale all'apprendimento e finalizzata a potenziare gli effetti benefici della formazione come generatrice di cambiamento. E' la prospettiva nuova in cui alla formazione si richiede di interrogarsi su *come attrezzarsi*, insieme al formatore, per poter rispondere in maniera puntuale ed efficace ad esigenze che, lo abbiamo visto, non sono più solo esclusivamente nozionistiche, e che hanno modificato significativamente lo scenario della formazione che all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si trova a dover rispondere con rinnovata identità.

4.2 La centralità delle emozioni nella formazione

Vorremmo condividere con il lettore un ultimo grafico che ci consegna una versione trasversale di lettura dei dati. L'analisi è stata effettuata sul totale delle risposte e ci ha permesso di confermare, evidenziandola, l'emergenza di quelli che possono essere considerati *i punti fondanti dell'indagine*. Osserviamolo insieme.



Considerati singolarmente, rileviamo in ordine di importanza i sei ambiti che concorrono a sottolineare, se ve ne fosse ancora bisogno, la centralità delle emozioni nella formazione:

- la **formazione formatori** come necessità;

- l'**apprendimento** come risultato della spinta propulsiva delle emozioni;
- il **coinvolgimento** come risultato dello stimolo delle emozioni;
- il **gruppo** come luogo a cui le emozioni conferiscono colore;
- la **relazione**, in stretta connessione con le emozioni;
- la **crescita personale** e il **cambiamento**, che nelle emozioni rintracciano il proprio impulso.

Il formatore, per il suo ruolo cruciale nei processi di apprendimento, risulta essere l'oggetto principale delle riflessioni degli intervistati, e su questo ci soffermeremo ancora.

Ma l'osservazione del grafico ci suggerisce una ulteriore operazione di sintesi, che attraverso l'aggregazione dei dati ci permette di rintracciare essenzialmente tre aree di interesse e di influenza delle emozioni:

- l'area della *formazione dei formatori*,
- l'area legata alla *sfera dell'apprendimento nel rapporto con il gruppo, in aula e oltre l'aula*, e
- l'area legata alla *sfera personale* identificata con lo sviluppo delle relazioni, la crescita e il cambiamento, individuale e collettivo.

Interpretiamo queste aree come fondamentali nel processo di presidio dei contesti formativi, aree che concorrono a consegnarci un'immagine più articolata della formazione che diverrebbe globalmente attenta a tutti gli attori e a tutti i momenti cruciali del processo: *attenta al formatore* nella misura in cui ne richiederebbe una preparazione adeguata a sviluppare, come vedremo, tutte le competenze necessarie per poter lavorare in modo professionalmente ed emozionalmente adeguato; *attenta alle persone* perché porrebbe attenzione alla cura della sfera individuale includendo lo sviluppo delle relazioni, della crescita e del cambiamento nei propri obiettivi di intervento; *attenta al momento formativo, a ciò che accade dentro l'aula* (e fuori

dall'aula) in termini di efficacia degli apprendimenti, nella misura in cui considererebbe l'**apprendimento/coinvolgimento/gruppo** un insieme di fattori in interrelazione costante, su cui hanno influenza le **emozioni** che prima **coinvolgono** e poi concorrono alla creazione di un **gruppo** affiatato e collaborativo, che possa lavorare in un clima positivo e stimolante a totale beneficio delle persone, del formatore e dell'apprendimento, in un ciclo di forze convergenti.

4.3 Vale la pena approfondire. La formazione dei formatori

La prima area che compare nel grafico, quella relativa alla formazione dei formatori, ci fornisce un importante spunto per approfondire un argomento rilevante che, lo abbiamo dichiarato più volte, ci sta molto a cuore. Un argomento sostanziale, quello della **formazione dei formatori**, che ha spesso attirato la nostra attenzione nel corso del lavoro di rielaborazione dei dati. E sul quale torniamo di nuovo, in quanto riteniamo che sia una delle criticità della formazione alle quali non è possibile non tentare di contribuire in maniera costruttiva, qualunque sia l'entità finale del contributo in termini di significatività. Il nostro soggetto in formazione questa volta è il formatore che ha deciso di includere la dimensione dell'emozionalità nei propri interventi professionali. Prima questione: **quale formazione? Come formarsi per poter fare uso di emozioni come risorsa per la formazione? Con che tipo di approccio porsi?**

Sono essenzialmente due le direzioni che la formazione può e dovrebbe prendere: la formazione **alle** emozioni e la formazione **con le** emozioni, **attraverso** le emozioni, utilizzate come **risorsa per**.

La formazione **alle** emozioni, ovvero quella che le emozioni le pone come **oggetto** di studio, di analisi e di esperienza, non rientra nel nostro ambito di competenza e conseguentemente di indagine. Ad essa abbiamo fatto riferimento, però, e considerandola il primo passo verso un utilizzo delle emozioni come risorsa per la

formazione, ne riportiamo alcuni aspetti significativi ai fini di un orientamento per chiunque voglia prendere spunto dalle riflessioni di questo nostro lavoro per costruire una professionalità che tenga conto della dimensione emozionale ed includa nelle proprie pratiche formative le emozioni come “funzionali, propedeutiche, enfatizzatrici e sedimentatrici dell’apprendimento”¹, per riprendere le parole di Caltabiano.

Lo abbiamo visto: le emozioni sono al centro di un variegato dibattito e si pongono spesso fra estremi opposti di chi ne tratta in suprema enfasi e di chi, invece, ne nega l’importanza e la crucialità nelle azioni umane. Negare le emozioni vuol dire in qualche modo stendere un velo, non doversi preoccupare di qualcosa che è sconosciuto e che richiederebbe energie e responsabilità per essere trasformato in una risorsa fruibile. Ed anche i contesti professionali spesso non si sottraggono a questa logica: la prestazione ha bisogno di linearità e di distacco, di calcolo e di concentrata presenza razionale per essere realizzata; lo stile professionale deve essere oggettivo, impersonale, asettico. E le emozioni restano fuori, trasformandoci in “analfabeti emotivi”².

Le emozioni, invece, circolano sempre, in maniera spontanea e chiunque ne è esposto, anche nella normale attività professionale. Con V. Iori concentriamo la nostra attenzione sul fatto che “i gesti professionali sono sempre intrisi di sentimenti e la condizione per il lavoro di cura è saper prestare attenzione a ciò che si prova, ossia a ciò che si è. Ci si prende cura non solo attraverso il sapere scientifico-tecnologico che permette gesti competenti ed efficaci, ma anche (e soprattutto) attraverso la *qualità della relazione* che si instaura con se stessi e con gli altri”³ e questo presuppone che la competenza professionale di chi si occupa delle persone, di chi si *prende cura*, siano essi insegnanti, educatori, formatori o psicologi, ad

¹ Intervista a P.S. Caltabiano.

² V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell’esperienza*, Franco Angeli, 2009, p. 30.

³ *Ibidem*, p. 30.

esempio, “includa anche la competenza emotiva”⁴. Trovare un lessico, imparare gli alfabeti che permettono di entrare in contatto con le emozioni, conoscere, accettare, gestire le proprie emozioni diventano il modo per acquisire consapevolezza emozionale e sviluppare quelle capacità relazionali che rappresentano quelle che V. Iori considera “le competenze di base nel lavoro sociale ed educativo”⁵, per l’acquisizione delle quali è importante innanzitutto “imparare a mettersi in gioco nell’affrontare le situazioni complesse che incontriamo nelle quotidiane relazioni con gli altri, riducendo gli inutili dispendi di energie dovuti agli ingorghi emotivi che ci imbrigliano senza che ne abbiamo consapevolezza”⁶.

E allora, cosa fare? La risposta che proponiamo è: formarsi e autoformarsi *alle* emozioni, come percorso di crescita e di approfondimento individuale per lo sviluppo della competenza emotiva, verso una consapevolezza emozionale che risulta essere alla base di qualunque professione che preveda una cura dell’altro. In un percorso che non dispone di tecniche formalizzate, ma che si basa su alcuni punti essenziali verso l’acquisizione di competenze emotive: essere disposti mentalmente ed emotivamente a fare esperienza delle proprie emozioni, imparare a riconoscere e a nominare i sentimenti, comprenderli, accettarli, mantenere viva la propria *formazione* per allenarsi ad uno stile relazionale, condividere le emozioni nel gruppo e nei gruppi di lavoro per far sì che il *sentire diventi sapere*, cercare spazi di recupero delle energie emotive, trovare i propri strumenti privilegiati per sviluppare la competenza emotiva, come potrebbe esserlo la *scrittura autobiografica* come pretesto per fermarsi, ripensarsi e riprogettarsi.⁷ Un percorso che conduce alla “*capacità di esercitare una scelta consapevole e di assumere la responsabilità della scelta.*”⁸

⁴ Ibidem, p. 33.

⁵ V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, Franco Angeli, 2009, p. 13.

⁶ Ibidem, p. 15.

⁷ Ibidem, pp. 35-38.

⁸ Ibidem, p. 38.

Punti importanti, che ci convincono sempre più del fatto che “*lavorare con le emozioni richiede una preparazione e un apprendistato formativo*”⁹, da sviluppare combinando autoformazione ed eventualmente formazione sulle tematiche che intendono aprire la strada della consapevolezza e della competenza emotiva. Ed iniziano a diffondersi anche strumenti dedicati¹⁰, con indicazioni concrete e operative, a formatori, insegnanti ed educatori - oltre che a tutti coloro che intravedano in un simile percorso una opportunità di beneficio - che vogliono includere lo sviluppo delle competenze emozionali nell’ambito delle proprie pratiche formative ed autoformative.

C’è poi l’altro aspetto, quello delle competenze necessarie per una formazione *con le emozioni, attraverso le emozioni*, utilizzate come *risorsa per*. Una necessità di competenza che può essere risolta con una formazione che si propone di fare proprio un bagaglio metodologico incentrato sull’approfondimento delle tematiche relative alle metodologie e ai metodi attivi basati sull’esperienza, ai metodi e alle tecniche della *formazione esperienziale* e degli *approcci metaforici*, con l’obiettivo di un’esplorazione di strumenti volti alla valorizzazione delle emozioni a supporto della formazione: narrazione, psicodramma, cinema, teatro, formazione outdoor, giochi analogici, arte, musica, coaching, solo per citarne nuovamente alcuni. Comprendere l’importanza degli approcci metaforici e studiarne le modalità di applicazione e di adattamento, i rischi e le criticità, per potenziare l’efficacia dei propri interventi, diventa tanto più importante quanto più il formatore si trovi a dover lavorare per la formazione rivolta ad ambiti tecnici e specialistici. Ne riflettiamo con Caltabiano: “*Il formatore che fa sicurezza, logistica o qualità, cosa può portare da fuori per attivare le emozioni in aula? Deve portare l’utilizzo di sequenze filmiche piuttosto che l’utilizzo di immagini, deve far lavorare o simulare quella che può essere una pratica, un’esperienza, una situazione particolare, deve far vivere l’esperienza, in*

⁹ V. Iori, *Il sapere dei sentimenti*, op. cit., p. 33.

¹⁰ Ne segnaliamo due tra i più recenti: V. Iori, (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, op. cit.; e G.M. Bianchi, *Buonlavoro. Esercizi di intelligenza emotiva*, Editrice Uni Service, Trento 2008.

*prima persona o anche in terza posizione percettiva, quindi osservando quello che dicono altri, in una logica di immedesimazione nel processo. Il livello descrittivo, che è quello storico, dove una persona entra in aula e, magari con delle slide scritte, presenta quella che può essere la problematica legata alla sicurezza piuttosto che alla logistica, è un livello che lavora prevalentemente sulla **cognizione**. Presentare un'immagine di un'azienda che sta andando a fuoco, o che ha un problema particolare, utilizzare oggetti, vuol dire lavorare prevalentemente sulla **sensorialità**. L'emozione si vive tramite i canali sensoriali, quindi più questi sono coinvolti, **più l'emozione è forte**. Se 'parliamo' di emozione, coinvolgiamo, sensorialmente, solo un canale. Se le emozioni **le vediamo, le tocchiamo, le sentiamo, le odoriamo**, tutto il processo fisico viene ad essere coinvolto. Allora l'aula deve attrezzarsi per vivere questi tipi di situazioni e non semplicemente per ascoltare una persona che, con tutte le sue competenze cognitive, ci porta una sua dimensione che non è detto diventi la nostra.*"¹¹ A nostro parere, la consapevolezza di questi aspetti non può che rappresentare un vantaggio e un ulteriore pretesto di approfondimento per il formatore che si occupa di apprendimento delle persone in età adulta e che voglia affacciarsi con curiosità ad una nuova concezione della formazione che attraverso le emozioni ricerca nuove strategie per conferire sempre maggiore efficacia alle proprie pratiche. Potrebbe essere uno stimolo a muoversi responsabilmente verso la costruzione e lo sviluppo della propria identità professionale.

E speriamo di averlo reso tale con il nostro lavoro, per tutto l'arco della vita.

4.4 Quali prospettive per un utilizzo delle emozioni nella formazione?

La persona al centro della nostra indagine è una *persona che lavora*, per la quale sono importanti due aspetti: il proprio *sviluppo personale* per poter essere

¹¹ Intervista a P.S. Caltabiano.

protagonista attiva e consapevole dei propri processi di crescita verso il benessere e la consapevolezza; e la propria *evoluzione professionale*, per poter essere interprete delle esigenze dell'azienda nella quale svolge il proprio lavoro e per potervi giocare un ruolo, competente, responsabile e competitivo, concorrendone alla crescita e allo sviluppo del *business*. Il potenziamento e l'aggiornamento delle competenze chiave delle persone che lavorano, non dimentichiamolo, è affidato alla formazione, chiamata ad un compito di grande responsabilità nell'intervenire sulla crescita e sul cambiamento di persone dalle quali dipendono anche lo sviluppo, la prosperità e le probabilità di sopravvivenza sul mercato di qualunque organizzazione, anche di quelle più piccole. E' una formazione che in una risposta professionale ed efficace deve dimostrare tutta la sua credibilità e professionalità, una formazione che sull'apprendimento fonda la sua azione e le sue possibilità di successo. Ciò considerato, il ruolo e il valore delle emozioni nella formazione e nell'apprendimento dovrebbero assumere una significatività ancor maggiore nell'ottica di realizzazione di quel processo di *lifelong learning* al quale si affidano le persone che *nel lavoro* vogliono trovare un senso e una realizzazione personal-professionale e *nella formazione* una risposta ai propri bisogni e desideri, di approfondimento, di sviluppo, di nuove visioni, di nuove prospettive, di crescita e di consapevolezza.

Vale la pena fare almeno il tentativo di considerare la formazione in questa prospettiva nuova, accresciuta di una ulteriore dimensione, *quella emozionale*, che se presa in esame in modo equilibrato, in tutti i suoi aspetti di positività e criticità, e se inclusa in modo ancor più equilibrato nei processi formativi, usando tutte le cautele e le accortezze del caso, potrebbe concorrere a far raggiungere alla formazione il suo obiettivo primario: accrescere il valore della persona a tutto vantaggio del singolo e dell'organizzazione in cui è inserito.

A questo punto del lavoro dovrebbe essere tutto chiaro e definitivo, e invece continuano a sorgere interrogativi e perplessità, alle quali non è più possibile qui dare risposte. Restano i dubbi sulle *modalità con cui di far passare in azienda* il concetto

di efficacia di una formazione che fa uso di emozioni, forse partendo proprio da quell'operazione di formazione formatori cui abbiamo fatto riferimento. E ancora, in quale tipo di azienda la sensibilizzazione a queste tematiche sarebbe più agevole? Le grandi organizzazioni sono forse più aggiornate su argomenti di questo tipo, ma magari le piccole e medie imprese si rivelerebbero più agili nel poter mettere in pratica piani di formazione che introducano la componente emozionale al proprio interno. E resta la curiosità di capire cosa pensino delle emozioni nella formazione *le persone che in aula arrivano come partecipanti*, quali percezioni abbiano, cosa vedano di diverso, o di uguale, dal loro punto di vista. Ci lasciamo qui con la speranza di aver aperto un sentiero nuovo, tutto da percorrere, nella ricerca sulle emozioni nella formazione, verso ulteriori sviluppi da dedicare ancora alle Persone al centro della nostra indagine. **Persone**, a cui ci piace fare riferimento con la **P** maiuscola. Per i temi rimasti aperti, sui quali vorremmo continuare ad indagare, non ci resta che farvi riferimento richiamando, con conforto, un pensiero di H. de Balzac: "La chiave di tutte le scienze è senza dubbio il punto di domanda".

Bibliografia e Sitografia (ricerca bibliografica)

1. Sezione “Le EMOZIONI: parte GENERALE”

- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006
- Damasio A.R. (1994), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2005
- De Santi M., Pagani, G. (a cura di), *Intelligenza emozionale e coscienza. Una didattica del cervello*, Ibis, Como 2003
- Desjardins D., *Piccolo trattato dell'emozione*, Sonzogno, 2000
- Greenspan A., *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano 1997
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva*, RCS Libri, Milano 1996
- Goleman D. (1995), *Lavorare con intelligenza emotiva*, RCS Libri, Milano 1998
- Ledoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2003
- Oatly K., *Breve storia delle emozioni*, Collana Universale Paperbacks, Il Mulino, Bologna 2007
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006
- Varchetta Giuseppe, 2002, *Le emozioni: un ritorno?*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52

2. Sezione “Le EMOZIONI nella PSICOLOGIA”

- Akmajian A., Demers R.A., Harnish M.R., *Linguistica*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Battacchi M.W., *Lo sviluppo emotivo*, Editori Laterza, Bari 2004
- Bellelli G., *Le ragioni del cuore*, Il Mulino, Bologna 2008
- Benton A., *Introduction to Neuropsychology*, 1971
- Bidot N., Morat B., *Ottanta giorni per capirsi. La Programmazione Neurolinguistica*, Xenia Edizioni, Milano 1994
- Borselli C., *“La musica in testa”*, Panorama, 3 luglio 2008
- Chögyam N., *Le energie elementari del tanta. Il lavoro sulle emozioni attraverso il simbolismo dei colori*, (1986) Casa Editrice Astrolabio - Ubaldini Editore, Roma 1991
- D'Urso V., Trentin R., *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Bari 2002
- De Pasquale G., *L'ignoranza delle emozioni*, Montedit, Melegnano 2007
- Di Francesco M., *“Attenti alla neuromania”*, Il Sole 24 Ore, 20 settembre 2009
- Ekman P., Friesen W.V., *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti Editore, Firenze 2007
- Ferro A., *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007
- Grassi M., *“Qual è il tuo talento?”*, in L'Impresa, 7/2008
- Heinze R., Vohmann-Heinze S., *PNL. Programmazione Neurolinguistica*, Red Edizioni, Novara 1998
- Herrero J.C., *Le ragioni del cuore*, Edizioni Paoline, Milano 2004
- James W., *The Principles of Psychology*, (1890), 2 voll., Dover Publications, 1950.
- Legrenzi P., Umiltà C., *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna 2009
- Lo Iacono A., Sonnino R., *Respirando le emozioni*, Armando Editore, Roma 2008
- Loring D.W. (a cura di), *INS Dictionary of Neuropsychology*, Oxford University Press, New York 1999
- Luminet O., *Psychologie des Emotions*, De Boeck, Bruxelles 2002
- Lurija A.R., *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna 1988
- Marchetti A., *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*, FrancoAngeli, Milano 2000
- Morgante T., *Ragione ed emozione. Il linguaggio del cuore nel processo cognitivo-educativo*, MEF Firenze Atheneum, Firenze 2003
- Oatley K., *Psicologia ed emozioni*, Il Mulino, Bologna 1997

- O'Hannon J, Clifton D.O., *Effective Principals: Positive Principles at Work*, Rowman & Littlefield Education, 2004
- Piattelli Palmarini M., "Il rimpianto ci rende altruisti. Il nostro cervello condivide la sorte di chi ha perso un'occasione", *Corriere della Sera*, 12 settembre 2009
- Rossi B., *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci Editore, Roma 2006
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano 2004
- Sica L., "Se si cancellano le emozioni", intervista ad Antonino Ferro, *Repubblica*, 8 novembre 2007
- Smith E.E. and Kosslyn M.S., *Cognitive Psychology. Mind and Brain*, Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Education, 2007
- Sternberg R.J., *Cognitive Psychology*, (4th edition) Belmont, Ca: Wadworth, 2006
- Viale R., *Di che stoffa è la mente?*, *Il Sole 24 Ore*, 23 agosto 2009
- Westen D., *La mente politica. Il ruolo delle emozioni nel destino di una nazione*, Il Saggiatore, Milano 2008
- Winseman A.L., Clifton D.O., *Living your Strengths: Discover your God-Given Talents and Inspire Your Community*, Gallup Press, 2^o ed., 2004
- Zeki S., "Neuroestetica. Così la scienza spiega l'arte e l'amore", *Repubblica*, 5 settembre 2009

3. Sezione **“EMOZIONI ed EDUCAZIONE**

- Albanese, Lafortune, Daniel, Doudin, Pons, *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2007
- Baines L., *A Teacher's Guide to multisensory Learning. Improving Literacy by Engaging the Senses*, ASCD, Alexandria – U.S.A. 2008
- Battacchi M.W., *Lo sviluppo emotivo*, Laterza, Bari, 2004
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995
- Bruner J., *La cultura nell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Dennett D.C., *La mente e le menti. Verso una comprensione della conoscenza*, Sansoni, Firenze 1997
- Di Nubila R.D. (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova 1999
- Di Pietro, *L'educazione razionale-emotiva: dalla teoria alla pratica*, in L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa* (1999), Edizioni Erickson, Trento 2004
- Domenici G., *Descrittori dell'apprendimento*, Monolite Editrice, Roma 2009
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 2009
- Domenici G., *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli 2009
- Eccles J.C., *Evoluzione del cervello e creazione dell'io*, Longanesi, Milano 1998
- Edelman G.M., Mountcastle V.B., *The Mindful Brain. Cortical Organization and the Group-Selective Theory of Higher Brain Function*, Mass. The MIT Press, Cambridge, London, England 1978
- Edelman G.M., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.
- Edelman G.M., *The Remembered Present. A Biological Theory of Consciousness*, Basic Books, New York 1989, trad.
- it. *Il presente ricordato. Una teoria biologica della coscienza*, Rizzoli, Milano 1991
- Epasto A.A., *Processi educativi e nuove tecnologie dell'apprendimento*, Samperi, Messina 2004
- Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio Ubaldini Ed., Roma 2004
- Formenti L, Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Ega Editore, Torino 2007

- Giuliani C., *Vita quotidiana e relazioni familiari: cosa cambia nel tempo?*, in A. Marchetti (a cura di), *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*, FrancoAngeli, Milano 2000
- Jakobson L., Rosenthal R., *Pigmaliione in classe. L'immagine che chi insegna si fa di chi apprende sotto la sua guida*, Franco Angeli, Milano 1991
- Lowen A., *Paura di vivere* (1980), Casa Editrice Astrolabio, Roma 1982
- Marchetti A. (a cura di), *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*, FrancoAngeli, Milano 2000
- Margotta U., *La Tutorship come assistenza tecnica e metodologica*, in R.D. Di Nubila (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova 1999
- Marini F., Milia D., *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*, "Psicologia-La psicologia oggi" n. 81, Franco Angeli, Milano 1993
- Nichols M.P., *L'arte perduta di ascoltare*, tr. it., Positive Press, Verona 1997
- Pasini W., Francescato D., *"La scuola: dall'insegnamento all'apprendimento"*, in *Il coraggio di cambiare*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1999
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano 2004
- Rosini S., *Emozionarsi in famiglia: lo sviluppo emotivo nel primo contesto*, in A. Marchetti (a cura di), *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*, FrancoAngeli, Milano 2000
- Rossena M., *Educar(si) alle emozioni. Dal figlio ferito al genitore sano. Dall'alunno incompreso all'insegnante vincente*, "Nuovi orizzonti delle scienze umane", Idelson-Gnocchi, Napoli 2001
- Rossi B., *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci Editore, Roma 2006
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Edizioni Unicopli, Milano 2004
- Rossi B., *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Bari 2002
- Tagliabue A., *La scoperta delle emozioni*, Edizioni Erickson, Garoldo (Trento) 2003
- L. Tuffanelli, *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Edizioni Erickson, Trento 1999

4. Sezione "EMOZIONI e DIDATTICA"

- C. Argyris, D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati Editore, Milano 1998
- Atti Convegno AIF Venezia (Etica ed Estetica)
- Baldacci M., *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, FrancoAngeli, Milano 2009
- Beck H., *"Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?"*, in "Erziehungswissenschaft und Beruf", Heft 3/2003
- Becker N., *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heibrunn 2006
- De Santi M., Pagani G., *Intelligenza emozionale e coscienza. Una didattica del cervello*, Ibis, Como-Pavia 2003
- Di Nubila R.D., *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005
- Di Nubila R.D., *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecom Project, Ferrara 2005
- Epasto A., *Strategie d'insegnamento efficaci per la scuola dell'infanzia. Didattica metacognitiva, neurodidattica e apprendimento precoce*, in VEGA, Rivista Online – Anno IV, numero 1 (aprile 2008)
- Epasto C., *Processi cognitivi e didattica evolutiva*, Samperi, Messina 2000
- Friedrich G., Preiss G., *Insegnare con la testa*, in *Mente & Cervello*, n. 3, anno I, maggio-giugno 2003
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987
- Gardner H., *Le intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano 1993
- U. Herrmann, *"Lernen – vom Gehirn aus betrachtet"*, in "Gehirn und Geist", 12/2008

- Herrmann U. (Hrg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Weinheim/Basel: Beltz 2009
- Looß M., "Praxishilfen zum Lernen aus (bio)logischem Fundament", in: *Praxis Schule* 5 - 10, Heft 5/2002, S. 16-19
- Reggio P.G., *L'esperienza che educa*, Edizioni Unicopli, Milano 2003
- Rosati L., *Didattica della cultura e cultura della didattica*, Morlacchi Editore, Perugia 2004
- Rosati L., *Il metodo nella didattica. L'apporto delle Neuroscienze*, Ed. La Scuola, Brescia 2005
- Rosati L., *La scatola magica*, Morlacchi Editore, Perugia 2006
- Speck O., *Hirnforschung und Erziehung*, Reinhardt, München 2008.
- Westerhoff N., "Neurodidaktik auf dem Prüfstand", in "Gehirn und Geist", 12/2008

5.1 Sezione "**RICERCA EDUCATIVA e SOCIALE**"

- Ancona L. E. Al., *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, Carocci, Roma 1995
- Bailey K. D., *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1991
- Bichi R., *L'intervista biografica*, Vita e Pensiero, Milano 2002
- Blalock H. M., *Introduzione alla ricerca sociale*, Angeli, Milano 1993
- Blanchet A., Gotman A., *L'enquête e ses méthodes. L'entretien*, Nathan, Paris 1992
- Blanchet A., *Dire et faire dire. L'entretien*, Armand Colin, Paris 1991
- Briggs C. L., *Learning how to ask*, Cambridge University Press, Cambridge 1986
- Boudon R., *La metodologia della sociologia e delle scienze sociali*, Jaca Book, Milano 1997
- Bruschi A., *La competenza metodologica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996
- Bruschi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Mondadori, Milano 1999
- Chirban J.T., *Interviewing in Depth. The Interactive-Relational Approach*, Sage, Thousand Oaks (CA) 1996
- Cipolla C. (a cura di), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Angeli, Milano 1998
- Cipolla C., *Oltre il soggetto per il soggetto*, Angeli, Milano 1993
- Cohen L., Manion, L., *Research Methods in Education (fourth edition)*, Routledge, London, 1994
- Corbetta P., *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Douglas J.D., *Creative Interviewing*, Sage, Beverly Hills (CA) 1985
- Fideli R., Marradi A., *L'intervista*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, vol. 5, pp. 71-82, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1996
- Forsman G, Shreiner I., *The design and Analysis of reinterview: an overview*, in *Measurement error in surveys*, Biemer, Groves, Lyberg, Mattiowetz, Sudman (Eds.), John Wiley and Sons, NY 1991, pp. 279-301
- Gobo G., *Le risposte e il loro contesto*, Angeli, Milano 1997
- Guala C., *Posso farle una domanda?*, Nis, Roma 1993
- Guidicini P., *Questionari Interviste Storie di vita*, Angeli, Milano 1995
- Hersen M. Van Hassel, V.B., *Basic Interviewing*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1998
- Kahn R.L., Cannel C.F., *La dinamica dell'intervista*, Marsilio, Bologna 1968
- Kanizsa S., *Chen e pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 2001
- Kvale S., *Interviews*, Sage, Thousand Oaks (CA) 1996
- Lanzetti C., *Elaborazioni di dati qualitativi*, Angeli, Milano 1995
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995
- Marbach G., *Sull'uso di quesiti che tutelano la completezza dell'informazione*, Metron, 1975.
- Marradi A., *Costruire il dato*, Angeli, Milano 1988
- Marradi A. Gasparoni , *Costruire il dato 2. Vizi e virtù di alcune tecniche di raccolta delle informazioni*, Angeli, Milano 1992

- Merton R.K., Fiske M., Kendall P.L., *The focused Interview. A manual of problems and procedures*, The Free Press, Glencoe (IL) 1956
- Olagnero M., Saraceno C., *Che vita è: l'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, La nuova Italia Scientifica, Roma 1993
- Poggi I., Magno Caldognetto E., *Mani che parlano*, Unipress, Padova 1997
- Ricci Bitti P.E., *Comunicazione e gestualità*, Franco Angeli, Milano 1987
- Ricolfi L., *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1998
- Russell J.A., Fernandez-Dols J.M. (a cura di), *Psicologia delle espressioni facciali*, Erickson, Trento 1998
- Scott J., *L'analisi delle reti sociali*, NIS, Roma 1997
- Seidman I., *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, Teachers College Press, New York 1998
- Semi A., *Tecnica del colloquio*, Cortina, Milano 1985
- Serra C., Fabrizi L., *Il linguaggio degli occhi*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 1993
- Tolor A. (ED.), *Effective Interviewing*, Thomas, Springfield 1985
- Trentini G. (a cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Utet, Torino 1995
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Angeli, Milano 2002
- Zammuner V.L., *I Focus Group*, Il Mulino, Bologna 2003

Sitografia

- <http://www.urp.it/Sezione.jsp?idSezione=56&idSezioneRif=39>
- <http://www.istat.it/strumenti/metodi/lineeguida/20.htm#interv>
- <http://www.quint-essenz.ch/it/introduction/1153.html>

5.2 Sezione “STATISTICA per la RICERCA EDUCATIVA e SOCIALE”

- Areni A., Ercolani A.P., Scalisi T.G., *Introduzione all'uso della statistica in psicologia*. LED, Milano 1994
- Barbaranelli C., *Analisi dei Dati. Tecniche Multivariate per la Ricerca Psicologica e Sociale*, LED, Milano 2003
- Barbaranelli C., *Analisi dei Dati con SPSS II. Le Analisi Multivariate*. LED, Milano 2006
- Bohrstedt G.W., Knoke D., *Statistica per le scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 1998
- Comrey A.L., Lee H.B., *Introduzione all'analisi fattoriale*, (1992), trad. it. LED, Milano, 1995
- Fabbris L., *Statistica multivariata. Analisi esplorativa dei dati*, McGraw - Hill, Milano 1997
- Keppel, G., *Design and analysis: A researcher's handbook*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J 1991
- Lucca A., Burigana L., *Disegni sperimentali e analisi statistica: modelli ad effetti fissi*, CLUEP, Padova 1992

6. Sezione “EMOZIONI, FORMAZIONE, ADULTITÀ”

- AIF, *Professione Formazione*, 13° edizione, FrancoAngeli, Milano 2007
- Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino 1999
- Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci Editore, Roma 2002
- Alessandrini G., *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli 1994
- Amerio P., Di Lauro M., *Teorie cognitive delle emozioni*, in “Giornale Italiano di Psicologia”, 12 (1985), n. 2, pp. 167-189
- Amietta P.L., *Intelligenza emotiva o emozione intelligente?*, in FOR n. 46, 2001
- Arcangeli M.S., *Una ragionevole follia. La creatività nella vita e nelle organizzazioni*, in FOR n. 70, 2007

- Augugliaro P., De Silvestri C., *Cambiamento e prassi razional-emotiva*, in FOR n. 46, 2001
- Bauman Z., *Vita liquida*, Editori Laterza, Bari 2006
- Bauman Z., *Homo consumens*, traduzione italiana, Edizioni Erickso, Trento 2007
- Benigno V., Trentin G., *Formazione mista presenza/distanza*, TD – Rivista di Tecnologie Didattiche, n. 14, 1998
- Berge Z. L., *Facilitating Computer Conferencing: Recommendation from the field*, in “Educational Technology”, vol. 35, n. 1, 1995
- Berge Z. L., Collins M., *Facilitating interaction in computer mediated online courses*, Tallahassee FL, FSU/AECT Distance Education Conference
- Bianchi G.M., *Buon lavoro. Esercizi di intelligenza emotiva*, Editrice Uni Service, Trento 2008
- Bianchi G.M., Di Iorio L., *Inascolto*, Editrice Uni Service, Trento 2008
- Biasin C., *Di che formazione parli? Per una semantica della formazione*, CLEUP, Padova 2000
- Bion R.E., *Apprendere dall'esperienza*, Armando Editore, Roma 1972
- Bocca G., *Educazione permanente. Vita e pensiero*, Milano 1993
- Bocca G., *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'Educazione*, Feltrinelli, Milano 1995
- Bocca G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 2000
- Bonazzi G., *Dire, fare, pensare: decisioni e creazioni di senso nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 1999
- Bonazzi G., *Come studiare le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 2002
- Bonaiuto P., Giannini A.M., Biasi V. (a cura di), *Motivazioni umane, processi cognitivi, emozioni, personalità: antologia di studi, osservazioni e ricerche*, vol. 2, Edizioni Psicologia, Roma 1994
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti Editore, Firenze 1998
- Boriani M. (a cura di), *Educazione degli Adulti*, Roma, Armando Editore, 1998
- Botta M., Crepet p., *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*, Einaudi, Torino 2007
- Boyatzis R. E., *Intelligenza emotiva e teoria del cambiamento individuale*, in FOR n. 46, 2001
- Boyatzis R. E., *The competent Manager: a model for effective Performance*, Wiley Interscience, New York 1982
- Brown R., *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna 1999
- Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 2004
- Bruscaglioni M., *Per una formazione vitalizzante*, Franco Angeli, Milano 2005
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano 2007
- Caltabiano P.S., *Emozioni e apprendimento: un connubio indissolubile*, in “L’Impresa”, 5/2006
- Caltabiano P.S., *“La centralità della persona”*, in “L’impresa”, n° 6/2008
- Caltabiano P.S., *“La qualità della formazione: scenari, competenze e nuove dimensioni valutative”*, in FOR Rivista per la Formazione, Speciale 2005, supplemento al n. 62/2005, Franco Angeli, Milano
- Calvani A., Rotta M., *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento 1999
- Calvani A., Rotta M., *Fare formazione in Internet*, Erickson, Trento 2000
- Cappucci U., *Dai confini della formazione ad una formazione senza confini*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 59/2004, Franco Angeli, Milano
- Carabin T. M., *Il quoziente emotivo per valutare e gestire le emozioni nel lavoro e in ogni altra situazione*, De Vecchi, Milano 2007
- Carli R., Panicia R.M., *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna 1999
- Castelfranchi C., *Che figura. Emozioni e immagine sociale*, Il Mulino, Bologna 1998
- Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Franco Angeli, Milano 2001
- Cocchi Cristina, *Verso una formazione emotiva*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52, 2002

- Cocco G., Tiberio A., *Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito socio-sanitario. Comunicazione, lavoro di gruppo e team building*, Franco Angeli, Milano 2005
- Commission of the European Community, *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Bruxelles 2006
- Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles 1995
- Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum on Lifelong Learning*, Bruxelles 30/10/2000, SEC (2000) 1832
- Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles 21/11/2001, COM (2001) 678 Def.
- Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Commissione*, 23-24 marzo 2000
- Cresson E., *Libro Bianco su crescita, competitività, occupazione, Le sfide da percorrere per entrare nel XXI° secolo*, Commissione Europea, Bruxelles 1995
- D'Ambra M., *Comunicazione e personalità. Come leggere le emozioni e il carattere di noi stessi e degli altri nella vita sociale e nelle professioni per persuadere e conquistare*, Zelig Editore, Milano 2004
- D'Imperio G., *La passione per l'emozione: la prossima meta dei manager*, in *Senza passione non c'è vita*, Ed. Scuola di Palo Alto, Milano 2005
- Dann J., *Emotional Intelligence*, Hodder Education, London 2008
- De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, La scuola, Brescia 2001
- De Sanctis F.L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001
- Delors J., *Libro Bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990
- Demetrio D., *Lavoro sociale e competenze educative*, La Nuova Italia scientifica, Roma 1988
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997
- Demetrio D., *Saggi sull'età adulta*, Unicopli, Milano 1986
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano, 1991.
- Di Nubila R.D., *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecom Project, Ferrara 2005
- Di Nubila, R.D., *La nuova sfida della formazione: la costruzione delle competenze*, in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003
- Di Nubila, R.D. (a cura di), *Professione formatore*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2005
- Di Nubila R.D., *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005
- Dominicé P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1992
- Elster Jon, 2002, *Le emozioni e la teoria economica*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52
- Fabbri D., *La memoria della regina: pensiero, complessità, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1990
- Fabbri D., Formenti L., *Carte d'identità*, Franco Angeli, Milano 1992
- Fabbri D., Munari A., *Strategie del sapere*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2005
- Fedeli M., *Come generare valore nella formazione continua*, Pensa Multimedia, Lecce 2008
- Ferro A., *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007
- Florenzano F., *L'educazione degli adulti in Europa*, EdUP, Roma 1997
- Florenzano F., *Un sistema integrato per l'educazione degli adulti in Italia*, EdUP, Roma 1997
- Flores D'Arcais G., *Sedici lezioni accademiche per una Paideia*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali di Pisa, Roma 1996.
- Formenti L., *I metodi autobiografici nella formazione*, in R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2005
- Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2001

- Galliani L., Manfredi P., Santonocito S., Luciani L., *Formazione a distanza degli insegnanti*, 1° Unità Didattica Corso di Perfezionamento a Distanza in "Multimedialità e Didattica", Pensa Multimedia, Lecce 2001
- Galliani L., *ODL Model for Teachers Training*, Research and Innovation in Open Distance Learning, The First Research Workshop of EDEN, Book of Essays, Prague 16-17 Mach 2000.
- Galliani L. (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2003
- Gallina V. (a cura di), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche*, Armando Editore, Roma 1996
- Gallina V., *L'apprendimento adulto: un percorso verso la società dell'apprendimento*, in Scalera V. *Ricerche nella didattica e per la didattica*, Franco Angeli, Milano 2000
- Gallina V., Lichtner M. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Franco Angeli, Milano 1996
- Gallo R., *Emozioni e cambiamenti organizzativi*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52, 2002
- Gaudio F., Montedoro C. (a cura di), *I formatori della formazione professionale. Come e perché cambia una professione*, Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma 2005
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva*, RCS Libri, Milano 1996
- Goleman D. (1995), *Lavorare con intelligenza emotiva*, RCS Libri, Milano 1998
- Goleman D. Boyatzis R.E., Mc. Kee A., *Essere leader*, BUR, Milano 2004
- Governatori G, Montedoro C. (a cura di), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma 2006
- Haughey M., Anderson T., *Networked learning: the pedagogy of the Internet*, McGraw-Hill, Toronto 1998.
- Heley A.S.M., *Tendenze nell'educazione degli adulti*, Armando, Roma 1996
- Hughes M., Terrel B.J., *The Emotionally Intelligent Team*, Jossey-Bass, San Francisco 2007
- Iori V., *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologie e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano 2009
- ISFOL, *Le buone pratiche nella formazione continua*, Roma 2000
- Kandel E.R., *Principi di neuroscienze*, Ambrosiana, Milano 1998
- Keogh B. K., *Impulsivi, introversi, emotivi, apatici. Comprendere e valorizzare il temperamento e le differenze individuali*, Centro Studi Erickson, Trento 2006
- Kets De Vries M.F.R., *L'organizzazione irrazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001
- Kirschenbaum H., Henderson V.L., *Dialoghi di Carl Rogers*, Edizioni La Meridiana, Bari 2008
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Quando l'adulto impara*, Milano, Franco Angeli, Milano 1996.
- Kolb D.A., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 1999
- Lichtner M., *Soggetti percorsi società complessa, per una teoria dell'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Lombardo C., *Motivazione ed emozione*, aggiornamento di "Fondamenti di psicologia generale" di Carlmaria Del Miglio, Borla, Roma 2006
- Mantegazza R., *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Edizioni Unicopli, Milano 1995
- Margheri C., *L'educazione degli adulti. La valutazione degli interventi educativi*, EdUP, Roma 1997
- Marletta L., *Le emozioni nella formazione ai dirigenti*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52/2002.
- Maturana U., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1995
- Meazzini P., Corao A., *Apprendimento ed emozioni*, Giunti-Barbera, Firenze 1978
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003
- MIUR, *Le competenze di base degli adulti*, in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione", NN. 96 – 97, Le Monnier 2002
- Montedoro C. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2002

- Morgagni E., Pepa L., *Età adulta: il sapere come necessità*, Milano, Guerini 1993
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000
- Mustacchi C. (a cura di), *Nel corpo e nello sguardo. L'emozione estetica nei luoghi della cura e della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2002
- Nussbaum, M.S., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004
- Orefice P., Scaglioso C. (a cura di), *Educazione di comunità*, Petrucci Editore, Città di Castello 1993
- Pagnoncelli L., *Sistema formativo ed educazione degli adulti*, Loescher, Torino 1979
- Paintex G., Dupont D., *L'intelligenza emozionale per l'efficacia relazionale: manuale pratico di auto-formazione*, ARU, Lugano 2002
- Pavan A., Russo F. (a cura di), *Formazione in età di Learning Society*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2001
- Pepe D., Serra F., *Una ricerca su formazione, riflessività e knowledge management*, in FOR n. 71, 2007
- Quaglino G.P., *Fare formazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005
- Quaglino G.P., Cortese, C.G., *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003
- Robertson I.A., *Il cervello plastico. Come l'esperienza modifica la nostra mente*, Rizzoli, Milano 1999
- Rogers C., *Freedom to learn*, Charles E. Merrill Publishing Co, Columbus 1969
- Rosati L., *Formazione degli adulti ed educazione permanente*, Morlacchi Editore, Perugia 2002
- Rotondi M., *Formazione di valore. Come sviluppare valori per la società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2006
- Rotondi M., *Apprendimento emotivo*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52/2002, Franco Angeli, Milano
- Rotondi M. (a cura di), *Un senso per l'apprendere. Spazi di crescita per gli individui nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2002
- Salmon G., *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, Kogan Page, Sterling (USA) 2000.
- Salovey P. (a cura di), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, Hardcover 1997
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993
- Sennet R., *L'uomo artigiano*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2008
- Shepherd C., *Evaluating online learning*, Fastrack Consulting 2000
- Shepherd C., *The real time online tutor*, Fastrack Consulting 2000.
- Solms M., Turnbull O., *Il cervello e il mondo intero*, R. Cortina Ed., Milano 2004
- Spaltro Enzo, 2002, *Formazioni ed emozioni*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52
- Steinbach B., *Imparare da adulti: come mantenersi sempre aggiornati in un mondo che cambia*, FrancoAngeli, Milano 1995
- Targa M., "La formazione esperienziale: testa e pancia in azione", in "Quaderni di Management", n. 32/2008, EGV Edizioni, Milano
- Tartaglia F. *Gestire con le emozioni*, FrancoAngeli, Milano 2008
- Thatcherkery T., Metzker C., *Intelligenza valorizzativa. Vedere la grande quercia nella ghianda*, Franco Angeli, Milano 2007
- Tramma S., *Educazione degli adulti*, Ed. Guerini Studio, Milano 1997
- Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, FrancoAngeli, Milano 2004
- Trentin G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano 2001
- Trentin G., *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna 1998
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002
- Tuffanelli L., *Intelligenze, emozioni, apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Centro Studi Erickson, Trento 1999

- Varchetta G., *Formare: responsabilità verso chi?*, in "Adultità", n. 25, 2007
Varchetta Giuseppe, 2002, *Investire in emozioni: radicalità e criticità*, in FOR Rivista per la Formazione, n. 52
Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci Editore, Roma 2002
Varvelli R., Varvelli M.L., *Lavorare positivo. Il manager tra ragione ed emozione*, Il Sole 24 Ore Pirola, Milano 1999
Western D., *La mente politica. Il ruolo delle emozioni nel destino di una nazione*, Il Saggiatore, Milano 2008
Zammataro L., *Il computer emozionale. Coscienza, emozioni, cibernetica*, Bonanno Editore, Roma 2007

Riviste:

- **Adultità**, semestrale (Guerini e Associati, Milano 1996)
- **Eda. Educazione degli adulti**, bimestrale (SEA, Roma)
- **Open. Rivista italiana di educazione continua** (Università Popolare, Roma)
- **Studium educationis**, quadrimestrale, (Cedam, Padova 1996)
- **Cadmo**, quadrimestrale (Napoli 1993)
- **L'Impresa** (Il Sole 24 Ore),
- **FOR – Rivista di Formazione**
- **Espansione**
- **Persone&Conoscenze**

Riviste online:

- AIF Learning News,
- Vega,
- Formazione e Cambiamento (<http://formazione.formez.it/webmagazine/fec.pdf>)

Sitografia

- www.aifonline.it (Associazione Italiana Formatori)
www.asfor.it (Associazione Italiana per la Formazione Manageriale)
<http://www.bdp.it/eda/home.php> (INDIRE su EdA)
<http://www.isfol.it/> (ISFOL)
<http://www.edaforum.it/default.htm> (Forum EdA)
<http://www.edaforum.it/prov/eda/cosa/storia.htm> (storia EdA)
<http://www.cede.it/servizi/onedata/home.htm> (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - Oneda Osservatorio Nazionale sull'Educazione degli Adulti)
<http://europa.eu.int> (Unione Europea)
<http://europa.eu.int/comm/education/info.html> (CE - Istruzione e Formazione)
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm (Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea)
<http://www.europalavoro.it> (info su programmi comunitari)
<http://www.vsy.fi/alice/what.html> (Alice: Centro di informazione europeo sull'educazione degli adulti)
www.erill.it (European Research Institute on Lifelong Learning)

8. Sezione “Emozioni e formazione: ingredienti analogici, outdoor, teatro, cinema, musica, immagini.....”

- Atti Convegno AIF sul cinema: Forfilmfest – Rassegna del Cinema per la Formazione - Bologna
Atti Convegno AIF Venezia 2008 (Etica ed estetica)
Baines L., *Multisensory Learning. Improving Literacy by Engaging the Senses*, ASCD, Alexandria – Virginia USA 2008
Ballabio L., *Ispirati dalla bellezza. Danza, musica, film e poesia nell'autoformazione personale professionale*, FrancoAngeli, Milano 2008
Borgato R, Vergnani P., *Teatro d'impresa. Il teatro nella formazione dalla teoria alla pratica*, FrancoAngeli, Milano 2007
Buccolo M., *La formazione va in scena*, Laterza, Bari 2008
Castagna M., *La lezione nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 2007
Delle Piane A., Deplano V., “*Mettersi in gioco, ma per davvero*”, in “FOR - Rivista per la Formazione”, n. 80/2009
Di Marco L., “*I romanzi per manager non sono mai troppi e non sono mai inutili*”, in “Persone & Conoscenze”, n. 39/2008
Di Rago R., *Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa*, Franco Angeli-Irre Lombardia, Milano 2008
Maragliano R., *Parlare le immagini*, APOGEO, Milano 2008
Mustacchi C. (a cura di), *Nel corpo e nello sguardo. L'emozione estetica nei luoghi della cura e della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2001
Parkin M., *Racconti per la formazione. 50 storie per facilitare l'apprendimento*, RCS Libri, Milano 2005
Rago E., *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, FrancoAngeli, 2° ediz., Milano 2006
Rapaggi A., *Lo psicodramma anche in azienda*, FrancoAngeli, Milano 2001
Rotondi M., *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche e best practices*, FrancoAngeli, Milano 2004
Targa M., “*La formazione esperienziale: testa e pancia in azione*”, in “Quaderni di Management”, n. 32/2008, EGV Edizioni, Milano

Allegati

Allegato 1 – Questionario Formazione ed Emozioni

Lettera di presentazione

*Università degli Studi di Padova
Facoltà di Scienze della Formazione
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Via Beato Pellegrino, 28
35137 PADOVA Tel. 049-8271720
Cell. 335-7599313*

Gentile Formatore,

con la presente Le chiedo di concedermi una parte del suo tempo per supportarmi nello sviluppo della Ricerca che sto sviluppando.

Il questionario che segue è lo strumento attraverso il quale desidero conoscere la sua opinione sull'argomento che sto indagando, con la supervisione del Prof. Renato Domenico Di Nubila, all'interno del mio Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione.

Vorrei approfittare della sua esperienza per essere aiutata ad indagare un'area che necessita di nuovi input e approfondisce il rapporto tra *formazione* ed *emozione*, tematica che diventa ogni giorno più avvertita.

Le chiedo per questo la sua preziosissima collaborazione e la invito a seguirmi nella riflessione proposta nel questionario.

Potrà inviare il questionario compilato in formato elettronico all'indirizzo ambra.stefanini@unipd.it. Resto naturalmente a disposizione per qualunque informazione o chiarimento necessario ed indico anche l'indirizzo a cui inviare eventuali risposte su supporto cartaceo: Gruppo L2 – c.a. Ambra Stefanini – Viale di Porta S. Angelo, 27 – 05100 TERNI, fax 0744-409537.

Certa del valore delle opinioni che vorrà esporre, colgo l'occasione per ringraziarla anticipatamente e per porgere i miei più cordiali saluti.

Allegati:

1. questionario

Padova, 4 novembre 2008

Dott.ssa Ambra Stefanini
Università degli Studi di Padova

QUESTIONARIO ANONIMO

Codice (non compilare) _____

**LE EMOZIONI COME PATRIMONIO DELL'UOMO E COME RISORSA DI
FORMAZIONE**

Gentilissimo Formatore,

chiedo la Sua preziosa collaborazione alla presente ricerca in corso di realizzazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova, garantendoLe che le risposte fornite rimarranno assolutamente anonime e che verranno esclusivamente utilizzate per elaborazioni statistiche.

Il suo contributo sarà essenziale per poter comprendere il modo in cui viene percepito il rapporto fra i concetti "formazione" ed "emozione", per individuare le possibilità che vi sono di "utilizzare" le emozioni in contesti formativi e per delineare il profilo ottimale del formatore che affianca momenti di formazione e apprendimento che fanno uso di emozioni.

Le aree su cui vorrei indagare riguardano:

- *le emozioni,*
- *le emozioni e l'apprendimento,*
- *le emozioni in aula e oltre l'aula e*
- *il grado e l'estensione di applicazione, nel lavoro, dei contenuti di una formazione che fa uso di emozioni.*

La ringrazio infinitamente per la cortese collaborazione! ☺

Nota: nel questionario ho adottato il termine "emozionale" e non utilizzo il termine "emotivo", che in italiano può risultare di ambigua interpretazione, in quanto diffusamente utilizzato anche con accezione negativa nel suo significato di "incontrollato, sopraffatto dalle emozioni, facilmente impressionabile".

A – Dati personali

1. Et  _____
2. Sesso M F
3. Regione di residenza _____
4. Titolo di studio _____
5. Da quanti anni lavora nel settore della formazione?
meno di 5 tra 5 e 10 tra 11 e 15 tra 16 e 20 pi  di 20
6. In quale ambito opera e con quale frequenza?

	esclusivamente	prevalentemente	saltuariamente
formazione professionale <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formazione aziendale <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
educazione permanente <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formazione manageriale <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. universitaria e post-univ. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. In prevalenza con quale modalità? formazione in presenza formazione online

8. In quale settore lavora? pubblico privato

9. Con quale tipologia di rapporto?

 dipendente lavoratore atipico (collaboratore co.co./pro. e simili)

 libero professionista free-lance

10. Quale è la sua area tematica prevalente di insegnamento?

Socio-psicopedagogica

Tecniche di produzione

Storico-filosofica-letteraria

Gestionale, aziendale, amministrativa

Lingua italiana e lingue straniere

Contabilità, finanza

Scientifico-matematico-tecnologica

Commerciale, vendita, marketing

Economia e diritto

Qualità, sicurezza e ambiente

Informatica

Management e Sviluppo personale
(*leadership, sviluppo creatività e talento personale, teamwork e collaborazione, organizzazione, ecc.*)

Risorse Umane, gestione del personale

Comunicazione

Altro (*specificare:*)

Tecnico-specialistica (*specificare.....*)





B – Le emozioni... per farci un'idea

1. Se Le chiedessi di scrivere le prime 8 emozioni che Le vengono in mente, a quali riuscirebbe a dare immediatamente un nome?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

2. Quali emozioni, a suo parere, esprimono le persone che vede qui sotto?

1	2	3	4	
				1. _____
				2. _____
				3. _____
				4. _____
				5. _____
				6. _____
				7. _____
				—
5	6	7		

C - Le emozioni, la formazione e l'apprendimento

1. Le chiederò ora di riflettere sulle emozioni e di pensarle in rapporto all'aula e alla sua attività di docente/formatore. Secondo lei, le emozioni entrano in gioco nella formazione?

- Sì, perché _____
- No, perché _____
- _____
- Altro _____

2. Le chiedo ora di pensare alle emozioni che emergono in aula, tradizionale e non. Può indicare le prime 5 emozioni che le vengono in mente?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

3. Alla luce di quanto appena evidenziato, Le chiedo di indicare le prime 3 emozioni che, secondo il suo punto di vista, concorrono a rendere il lavoro in aula più efficace, coinvolgente e produttivo:

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. Ha mai pensato alle emozioni come patrimonio dell'uomo e come risorsa di formazione? Potrebbe provare a sintetizzare il suo punto di vista in merito? (Usare altre righe, se necessario)

5. Come entrano in gioco? Chi o cosa le stimola? (Usare altre righe, se necessario)

6. Cosa succede quando nella formazione, in aula e oltre l'aula, vengono suscitate emozioni? Può fornire un esempio? (Usare altre righe, se necessario)

7. Ha mai utilizzato nei suoi interventi di formazione le attività o gli strumenti che seguono? Metta una crocetta.

musica <input type="checkbox"/>	teatro <input type="checkbox"/>	sport <input type="checkbox"/>	sport estremo <input type="checkbox"/>	danza <input type="checkbox"/>
film, cinema <input type="checkbox"/>	uscite guidate <input type="checkbox"/>	televisione <input type="checkbox"/>	arti figurative <input type="checkbox"/>	foto, immagini <input type="checkbox"/>
fotografare <input type="checkbox"/>	outdoor <input type="checkbox"/>	Internet, web <input type="checkbox"/>	videogiochi <input type="checkbox"/>	altro..... <input type="checkbox"/>

(specificare)

8. Quale effetto ha riscontrato? Può fornire un esempio? (Usare altre righe, se necessario)

D - Ruolo e caratteristiche del formatore

1. Può il formatore avere un ruolo nella stimolazione delle emozioni? (Usare altre righe, se necessario)

2. Quale è l'ordine di priorità che assegnerebbe alle competenze di un formatore fra quelle che seguono? (1 = la più importante, poi a seguire)

Empatia	
Competenza metodologica e didattica	
Consapevolezza di sé	
Abilità sociali	
Competenza nell'area tematica di insegnamento	
Motivazione	
Padronanza di sé	

3. Pensando alla figura del formatore, può esprimere il suo giudizio su ciascuna delle competenze personali, sociali e professionali che seguono, indicando quanto è importante?

essere in grado di	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	ESTREMAMEN TE
1. riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti sugli altri					
2. conoscere i propri punti di forza e di debolezza					
3. esprimere sicurezza di sé, delle proprie potenzialità e capacità					
4. trasmettere fidezza nelle azioni e nelle relazioni					
5. adattarsi alle situazioni ed essere flessibili nella gestione del cambiamento					
6. sentirsi a proprio agio e mettere gli altri a proprio agio					
7. dimostrare prontezza nel cogliere le occasioni e spirito di iniziativa					
8. concentrarsi sull'obiettivo anche in presenza di ostacoli o insuccessi					
9. dimostrare empatia e interesse attivo per le preoccupazioni degli altri					
10. riconoscere le dinamiche di gruppo e saperle gestire					
11. valorizzare le differenze e motivare gli altri, potenziandone le abilità					
12. trasmettere autorevolezza					
13. potenziare il rendimento della formazione con l'uso di tecniche e strumenti adeguati					
14. lavorare in team, creando sinergie e fornendo un supporto costruttivo					
15. coinvolgere i partecipanti facendo leva sulle loro esperienze					
16. moltiplicare le possibilità di apprendere secondo stili diversi					
17. trasmettere autorità					
18. guidare persone e gruppi					
19. mostrarsi direttivo per imporre la disciplina					
20. assorbire critiche e osservazioni					
21. comunicare con messaggi chiari ed inequivocabili					
22. promuovere consenso					

23. negoziare, mediare, gestire e risolvere le situazioni conflittuali					
24. esprimere rigidità in situazioni critiche					
25. riuscire a fornire stimoli adeguati e poi lasciare che gli altri apprendano autonomamente					

4. Le affermazioni che seguono esprimono alcune posizioni su cui la prego di fornire la sua opinione, come nell'esempio:

1	2	3	4
-----X-----			

1 = d'accordo; **2** = abbastanza d'accordo; **3** = abbastanza in disaccordo; **4** = in disaccordo

1. Quando provo un'emozione, i fatti si imprimono in mente in maniera più forte e duratura.	1 2 3 4
2. Le emozioni sono alla base di ciascuna nostra esperienza quotidiana, sia personale che professionale	1 2 3 4
3. Considero uno stimolo le emozioni che mi legano fortemente ad un evento o a un contesto	1 2 3 4
4. Apprendere efficacemente vuol dire far entrare in gioco tutti i sensi	1 2 3 4
5. Stimolare le emozioni nella formazione serve a far focalizzare l'attenzione del gruppo e a far apprendere in modo più veloce ed efficace	1 2 3 4
6. Se un formatore è in grado di stimolare emozioni (con una foto, una storia, musica o un film...) e di guidarle efficacemente, le sue lezioni sono "prestazioni eccellenti"	1 2 3 4
7. Le emozioni sono contagiose e sono un metodo di comunicazione efficacissimo	1 2 3 4
8. Quando un formatore chiede ai suoi corsisti di condividere esperienze personali e di calarle nella formazione, l'apprendimento è più profondo ed efficace	1 2 3 4
9. Quando un formatore riesce a coinvolgere emotivamente i corsisti, facendoli sentire importanti e valorizzati, ha successo anche nell'aumentare la loro motivazione ad apprendere	1 2 3 4
10. L'abilità di trasmettere emozioni deve sempre accompagnare, in un formatore, la competenza settoriale e la competenza nell'uso di metodi e tecniche per facilitare l'apprendimento	1 2 3 4

E - Le emozioni, l'apprendimento e il lavoro

1. Chi apprende emozionalmente, secondo lei trasferisce poi più velocemente, capillarmente e diffusamente i contenuti e gli stimoli della formazione nel proprio contesto professionale? Se sì, perché? *(Usare altre righe, se necessario)*

2. E' importante che un lavoratore apprenda emozionalmente ed acquisisca competenza emotiva (capacità di gestire le proprie emozioni, di gestire positivamente le relazioni, ecc)? Se sì, perché? *(Usare altre righe, se necessario)*

3. Secondo lei, chi acquisisce competenza emotiva è più pronto di altri a fornire prestazioni eccellenti? Se sì, perché? *(Usare altre righe, se necessario)*

4. Aumenta il valore economico, per l'azienda, degli individui capaci di prestazioni eccellenti (valore inteso come capacità di essere fonte di maggiore redditività per l'azienda rispetto a chi fornisce prestazioni "normali")? Sì No Non so

5. Ed è importante per l'organizzazione? Se sì, perché? *(Usare altre righe, se necessario)*

6. Come ultimo sforzo le chiedo, in conclusione, di scrivere la frase che più accuratamente esprime il suo punto di vista sull'argomento "le emozioni nella formazione" *(max 3 righe)*

Grazie ancora per la preziosa collaborazione! ☺ ☺ ☺

Allegato 2

Risposte alla domanda sulle prime 8 emozioni

1=accettazione, 2=accidia, 3=affettività affetto, 4=aggressività, 5=agio, 6=agitazione nervosismo, 7=allegria, 8=amicizia, 9=amore, 10=angoscia, 11=anniversario, 12=ansia, 13=antipatia, 14=apatia, 15=appagamento, 16=apprendere, 17=apprensione, 18=aspettativa, 19=assolutismo, 20=attesa, 21=attrazione, 22=avversione, 23=bellezza, 24=benessere, 25=benessere interiore, 26=calma, 27=calore, 28=calore umano, 29=caparbia, 30=carezza, 31=coinvolgimento, 32=collera, 33=commozione, 34=compartecipazione, 35=compassione, 36=complicità, 37=comprendimento, 38=condivisione, 39=conflitto, 40=confrontarsi, 41=consapevolezza, 42=contentezza, 43=coraggio, 44=creatività, 45=curiosità, 46=delusione, 47=depressione, 48=determinazione, 49=disagio, 50=disappunto, 51=disgusto, 52=disillusione, 53=disorientamento, 54=disperazione, 55=disprezzo, 56=divertimento, 57=dolcezza, 58=dolore, 59=dubbio, 60=eccitazione, 61=empatia, 62=entusiasmo, 63=euforia, 64=fastidio, 65=fatica, 66=felicità, 67=fiducia, 68=freddezza, 69=frustrazione, 70=furore, 71=gelosia, 72=gioia gioire, 73=gratitudine, 74=ilarità, 75=imbarazzo, 76=impegno, 77=inadeguatezza, 78=incertezza, 79=incredulità, 80=indifferenza, 81=indignazione, 82=inquietudine, 83=insofferenza, 84=intesa, 85=intimità, 86=invidia, 87=ira, 88=irrequietezza, 89=irritazione, 90=isteria, 91=lavorare lavoro, 92=leggerezza, 93=liberazione, 94=livore, 95=malinconia, 96=meraviglia, 97=musica, 98=natura, 99=noia, 100=nostalgia, 101=odio, 102=offesa, 103=ottimismo, 104=partecipazione, 105=passione, 106=paura spavento, 107=pazienza, 108=pazzia, 109=perdono, 110=performance, 111=perplexità, 112=pesantezza, 113=piacere, 114=pianto, 115=preoccupazione, 116=prudenza, 117=rabbia, 118=rassegnazione, 119=relazione contatto, 120=responsabilità, 121=ricordo, 122=rifiuto, 123=scoperta scoprire, 124=serenità, 125=sfida, 126=sfogo, 127=sgomento, 128=sicurezza, 129=simpatia, 130=sincerità, 131=soddisfazione, 132=sofferenza, 133=solarità, 134=solidarietà, 135=solitudine, 136=sollievo, 137=sorpresa, 138=sorriso, 139=spensieratezza, 140=speranza, 141=stanchezza, 142=stupore, 143=tenerenza, 144=tensione, 145=terrore, 146=testardaggine, 147=timidezza, 148=timore, 149=tranquillità, 150=trasporto, 151=tristezza rattristarsi, 152=turbamento shock, 153=valore, 154=vergogna, 155=vivere, 156=insoddisfazione, 157=confusione, 158=rimorso

Allegato 3

Risposte alla domanda su emozioni ed espressioni facciali

1=accettazione, 2=accondiscendenza, 3=aggressività, 4=allegria, 5=amarezza,
6=ambiguità, 7=angoscia, 8=ansia, 9=antipatia, 10=apatia,
11=apertura/partecipazione, 12=approvazione, 13=arroganza, 14=aspettativa,
15=astio, 16=attenzione, 17=attesa attendismo, 18=amore, 19=avversione,
20=benessere, 21=comfort, 22=compiacimento, 23=concentrazione, 24=contrarietà,
25=critica, 26=curiosità, 27=delusione, 28=depressione, 29=desolazione,
30=determinazione, 31=diffidenza, 32=disaccordo, 33=disapprovazione,
34=disappunto, 35=disgusto, 36=disillusione, 37=disponibilità, 38=disprezzo
sprezzo, 39=dissenso, 40=divertimento, 41=dolore, 42=dubbio, 43=durezza,
44=entusiasmo, 45=fastidio, 46=felicità contentezza, 47=frustrazione,
48=gelosia/ambiguità, 49=gioia, 50=ilarità, 51=impegno, 52=impotenza,
53=incertezza, 54=incredulità, 55=indecisione, 56=indifferenza, 57=indignazione,
58=infelicità, 59=inquietudine, 60=insoddisfazione, 61=insofferenza, 62=ira,
63=ironia, 64=irritazione, 65=malinconia, 66=meraviglia,
67=mestizia/deprivazione, 68=nausea, 69=noia, 70=non condivisione, 71=orgoglio,
72=osticismo, 73=ostilità, 74=ostinazione, 75=paura, 76=perplexità, 77=piacere,
78=positività, 79=preoccupazione, 80=rabbia, 81=rammarico dispiacere,
82=rancore, 83=rassegnazione, 84=rifiuto, 85=riflessività, 86=ripugnanza ribrezzo,
87=sarcasmo, 88=sbigottimento, 89=scetticismo, 90=schifo schifezza disgusto,
91=sconcerto, 92=sconforto, 93=scontatezza, 94=scontentezza, 95=sdegno,
96=serenità serenità formale, 97=sfida, 98=sfiducia, 99=sgomento, 100=shock,
101=sicurezza, 102=smarrimento, 103=sofferenza, 104=sorpresa, 105=spavalderia,
106=spavento, 107=stupore, 108=sufficienza, 109=superiorità, 110=supponenza,
111=tensione, 112=terrore, 113=timore, 114=tristezza, 115=urto, 116= “ti ho
beccato!!”

Allegato 4

Le prime 5 emozioni che emergono in aula, tradizionale e non, suddivise in positive e negative

Emozioni positive

accettazione, accoglienza, affetto, affidamento, allegria, amicizia, ammirazione, amore, apertura, appagamento, appartenenza, apprendere con reciprocità, ascolto, aspettativa, atteggiamento critico, atteggiamento positivo, attenzione, attesa, attivazione, attrazione, autoriflessione, calma, coinvolgimento, colloquio, commozione, competitività, competizione, compiacimento, complicità, concentrazione, condivisione, confronto, conoscere, consapevolezza, contentezza, controdipendenza, controllo, coraggio, costruzione, curiosità, desiderio, disponibilità, divertimento, dubbio, eccitazione, emotività, emozione, empatia, entusiasmo, essere di utilità agli altri, euforia, felicità, fiducia, gioia, gratificazione, identificazione, ilarità, impegno, interesse/interessamento, intesa, leggerezza, malinconia, meraviglia, motivazione, novità, orgoglio, partecipazione, passione, piacere, positività, protezione, rassicurazione, regole, ridere/riso, rispetto, sapere, scoperta, scoprire il gruppo, senso di responsabilità, serenità, simpatia, soddisfazione, sorpresa, speranza, stimolazione, stimolo nel confronto di idee, stupore, superiorità, tenerezza, timidezza, , tranquillità, trasmissione, trepidazione, vivacità, vivere attivamente l'esperienza, voglia di imparare, gioco, gratitudine

Emozioni negative

aggressività, agitazione, ansia, chiusura disinteresse, confusione, costrizione, crisi di coscienza, delusione, diffidenza, disagio, disapprovazione, disappunto, disprezzo, distrazione, frustrazione, gelosia/competizione, imbarazzo, inadeguatezza, incertezza, incomprendimento, indifferenza disinteresse, inferiorità, insicurezza, insoddisfazione, insofferenza, irritazione, noia, paura, perplessità, pesantezza, preoccupazione, rabbia, resistenza/resistenza al cambiamento, rifiuto, rivalità, scetticismo, sconforto, seccatura, smarrimento, stanchezza, tensione, timore, tristezza, vergogna

Allegato 5

Le prime 3 emozioni verso l'efficacia

1=accettazione, 2=accoglienza, 3=agio, 4=agitazione, 5=allegria, 6=amicizia, 7=amore, 8=ansia, 9=apertura flessibilità, 10=appagamento, 11=appartenenza, 12=apprendimento, 13=approccio, 14=ascolto, 15=aspettativa, 16=assertività, 17=atteggiamento critico, 18=attesa, 19=attivazione, 20=autenticità, 21=benessere, 22=calma, 23=capacità di creare, 24=coinvolgimento, 25=commozione, 26=competitività, 27=complicità, 28=comunicazione, 29=condivisione, 30=confronto, 31=conoscenza, 32=consapevolezza, 33=contentezza, 34=controllo, 35=coraggio, 36=crisi di coscienza, 37=curiosità, 38=disappunto, 39=disponibilità, 40=divertimento, 41=dubbio, 42=eccitazione, 43=empatia, 44=entusiasmo, 45=euforia, 46=evidenziare il valore, 47=felicità, 48=fidatezza, 49=fiducia, 50=gioia, 51=gratificazione, 52=immedesimazione, 53=incertezza, 54=insicurezza, 55=interessamento, 56=interesse, 57=leggerezza, 58=meraviglia, 59=motivazione, 60=padronanza, 61=partecipazione, 62=passione passioni, 63=pazienza, 64=piacere, 65=positività, 66=rassicurazione, 67=responsabilità, 68=ridere, 69=rigore, 70=rilassamento, 71=scoperta, 72=serenità, 73=sicurezza, 74=simpatia, 75=sintonia, 76=socievolezza, 77=soddisfazione, 78=sorpresa, 79=speranza, 80=stare bene con gli altri/attenzione alla persona, 81=stima, 82=stimolo, 83=stupore, 84=tensione, 85=timore, 86=tranquillità, 87=trasferire, 88=tristezza, 89=fare gruppo, 90=senso di adeguatezza, 91=ordine