

Per una “pedagogia delle carezze”. Da Eric Berne a Daniela Lucangeli

Caterina Benelli¹

Abstract

Il contributo intende affrontare il tema delle punizioni corporali e psicologiche a scuola e in famiglia prendendo in esame la postura dell'educatore (insegnante, educatore o genitore) che accompagna la formazione delle giovani generazioni, attraverso un modello teorico e metodologico in ambito psicopedagogico: ovvero, la “teoria delle carezze” e la “*warm cognition*”, quali strategie educative necessarie per l'apprendimento e la formazione alla luce degli studi odierni. La “pedagogia delle carezze” si pone come un itinerario possibile; una postura educativa e didattica per il benessere dei soggetti in formazione.

Parole chiave: punizioni, carezze, emozioni, ragione, metodologie.

Abstract

The paper is focused on the topic of corporal and psychological punishment at school and at home, taking into consideration the posture of educators (teachers, educators, or parents) accompanying the training of young generations, through a theoretical model of the psycho-pedagogical field: namely, the “stroke's theory” and the “*warm cognition*”, as educational strategies, necessary for the learning and training, in today's studies. The “stroke's theory” poses itself as a possible itinerary: an educational and didactic approach, aimed at the well-being of all subjects in training.

Keywords: punishment, stroking, emotion, reason, methodologies.

Premessa

Le punizioni corporali, a scuola e in famiglia, hanno accompagnato la storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche delle giovani generazioni, fino ai giorni nostri. Contesti e periodi differenti – attraverso documenti storici, letteratura e cinematografia – ci restituiscono

¹ Docente di Pedagogia della relazione educativa presso il Dipartimento di Civiltà antiche e moderne dell'Università degli Studi di Messina.

un affresco di un'educazione intesa come correzione e, in alcuni casi, ri-educazione. È possibile rintracciare storie di punizioni a scuola non soltanto nella letteratura pedagogica e storico-sociale, ma individuiamo racconti di punizioni anche nelle scritture autobiografiche di persone comuni (anche i non letterati), che hanno riferito la difficile condizione dell'educazione scolastica fino alla metà del Novecento nelle pagine della scrittura diaristica, autobiografica e memoriale. All'interno dell'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, nella Provincia di Arezzo, è possibile incontrare e consultare – attraverso il sito www.archiviodiari.org² – storie di vita e di scuola di persone cosiddette “ordinarie”, comuni, che raccontano le esperienze di punizioni corporali e psicologiche subite durante l'infanzia e la giovinezza.

Certamente, dentro il catalogo dell'Archivio identifichiamo storie di punizioni legate a eventi traumatici come le guerre, ma sono rintracciabili anche memorie di punizioni legate all'educazione scolastica e familiare in condizioni di quotidianità e ordinarietà. I narratori sono soggetti che, in età matura, con motivazioni e spinte differenti, sentono la necessità di percorrere la propria traiettoria esistenziale attraverso la propria storia di vita (o parti di essa) per poi consegnarla – in forma scritta – e depositarla all'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano e alla Storia.

Restituire alla Storia le fonti autobiografiche di “gente comune” diventa un'operazione di impatto civile e sociale, ancor prima che formativa; un'opportunità, per studiosi (e non solo), di entrare “in punta di piedi”, con rispetto, dentro le pieghe e gli interstizi della storia sociale, attraverso le testimonianze autobiografiche delle persone che intendono scrivere le proprie esperienze di vita. Scrivere di sé a proposito di esperienze difficili, talvolta traumatiche – come le punizioni corporali e psicologiche – diventa un atto catartico, liberatorio e, allo stesso tempo, un metodo per “ricucire strappi” e suturare ferite attraverso il gesto della mano che scrive e della carta che accoglie e si prende cura della narrazione custodendola nelle pagine, come a onorare un'esperienza che, una volta scritta e riletta, assume un nuovo aspetto e – talvolta – un nuovo significato (Ferrari, 2005). Le esperienze delle punizioni corporali, infatti, com'è noto, si riversano non soltanto sull'aspetto didattico, ma sulla formazione della persona restando, inesorabilmente, indelebili

² Per la data di ultima consultazione del sito in oggetto si rimanda ai *Riferimenti sitografici*, N.d.R.

nel percorso di vita di quest’ultima. E le testimonianze scritte e orali ci raccontano dell’impatto che hanno avuto tali violenze sulla formazione di sé. Nonostante la legislatura in materia abbia impugnato ed eliminato le punizioni corporali nella pratica quotidiana, assistiamo, comunque, a eventi che ci dimostrano che le punizioni – almeno in termini psicologici – non sono realmente del tutto scomparse. Le pagine dei diari e delle autobiografie, infatti, ci riferiscono in tal senso esperienze non troppo lontane nel tempo e nello spazio. Ma è, innanzitutto, nella narrazione educativa quotidiana che scorgiamo, talvolta da parte dei genitori e degli insegnanti, la presenza di atteggiamenti svalutativi, psicologicamente violenti nei confronti dei bambini e dei ragazzi: si tratta di azioni fatte di espressioni e gesti che in modo esplicito o implicito, sono diventati parte del dizionario educativo e del linguaggio comune, anche nei contesti educativi odierni.

Il contributo intende affrontare il tema della “pedagogia delle carezze”, dove le carezze sono intese in termini di *riconoscimenti*, attraverso quelle azioni e quei gesti rivolti da un adulto significativo a soggetto in formazione: una strategia educativa e didattica per un apprendimento autentico, profondo e duraturo. Lo sguardo sul modello educativo e didattico delle carezze che intendo adottare è di tipo psico-pedagogico e prende in esame alcune teorie di riferimento di area psicodinamica, della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell’educazione, per offrire un’ulteriore lettura ai fini di ottenere uno sguardo più ampio e complesso sulla tematica della “pedagogia delle carezze”. Lungi dall’essere una posizione di carattere assistenzialistico o di tipo buonistico, legato dunque al ‘buon cuore’ dell’educatore, la “teoria pedagogica delle carezze” ha radici scientifiche di tipo psicologico e psicodinamico, che prendono in esame alcuni studi psicologici condotti da Eric Berne (1970), fondatore dell’Analisi Transazionale, e di altri autori che hanno sviluppato ulteriormente la teoria berniana. Per attraversare la questione delle “carezze” in pedagogia, nella prima parte del contributo, infatti, sono presi in esame anche altri autorevoli studiosi, come Claude M. Steiner e Ferdinando Montuschi³. La seconda parte è dedicata agli studi neuroscientifici e della psicologia dello sviluppo: nella fattispecie, al modello della “*warm cognition*” di Daniela Lucangeli e dei suoi collaboratori (2019).

³Laddove non diversamente specificato, per i dettagli relativi ai testi di riferimento, adottati in questa sede, degli studiosi in oggetto, si rimanda ai *Riferimenti bibliografici*, N.d.R.

1. Eric Berne e gli studi della “stroke’s theory”

Con la parola “carezza” si indica generalmente l’intimo contatto fisico; nella pratica il contatto può assumere forme diverse. *C’è chi accarezza il bambino, chi lo bacia, gli dà un buffetto o un pizzicotto. [...] Per estensione, con la parola “carezza” si può indicare familiarmente ogni atto che implichi il riconoscimento della presenza di un’altra persona*

(Berne, 1964, trad. it. 1967, p. 16).

Eric Berne, psichiatra canadese e fondatore della teoria dell’Analisi Transazionale (nota con l’acronimo di AT), ha elaborato il “sistema delle carezze” come elemento portante in tutto l’impianto teorico e metodologico dell’AT: la “carezza” (*stroke*) psicologica è, infatti, una «unità di riconoscimento sociale» (*Ibidem, passim*). Per Berne il comportamento degli esseri umani fondamentale segue il principio secondo il quale “qualsiasi tipo di carezza è meglio di nessuna carezza”; in altre parole, il nostro bisogno di essere accarezzati è così importante che se non riceviamo sufficienti carezze positive fin dall’infanzia, faremo in modo di riceverne, anche se negative (*Ibidem*).

Negli anni Quaranta del Novecento, René Spitz, in seguito allo studio dei neonati degli orfanotrofi, descrisse l’importanza delle stimolazioni per la sopravvivenza dell’uomo sottolineando come l’assenza di stimoli nei neonati producesse danni irreversibili sia sullo sviluppo del corpo sia su quello della mente. Eric Berne, sulla traccia degli studi di René Spitz, psicoanalista di origine austriaca, affermava che la mancanza di stimoli emotivi e sensoriali produce un effetto a catena che può culminare nella morte in quanto, la fame di stimoli ha la stessa importanza della fame di cibo ed è preferibile una stimolazione spiacevole rispetto alla completa assenza di stimoli. Spitz, attraverso le ricerche effettuate sui bambini deprivati della cura dei genitori o di altre figure di riferimento, dimostrava per primo che i neonati, se privati a lungo di stimolazioni fisiche e tattili, possono sviluppare forme psicopatologiche che arrivano fino alla morte, in casi estremi. Secondo le osservazioni di Spitz, i bambini orfani o ospedalizzati, seppur nutriti, puliti e tenuti al caldo, sviluppavano problemi fisici ed emotivi in misura significativamente più alta del gruppo di controllo composto da bambini allevati dalle loro madri o da altri *caregiver*

con sollecitazioni tattili e sensoriali. I bambini ospedalizzati o ricoverati in orfanotrofi erano spesso lasciati soli e soffrivano della mancanza del contatto fisico e delle coccole che normalmente i neonati ricevono dalle loro madri o da altre figure di cura. La mancanza di carezze e di contatto affettivo era, secondo lo studioso, all'origine dei disturbi evolutivi e potevano spingersi fino a una forma di patologia che Spitz ha definito "sindrome dell'abbandono" (1958, trad. it. 1962): una sintomatologia per la quale il bambino poteva lasciarsi andare e deperire, fino alla morte (*Ibidem*). Fin dalla nascita, uno dei bisogni fondamentali del bambino è il contatto, l'intimità fisica e la manipolazione. Questi stimoli, al pari della necessità del cibo, sono essenziali per uno sviluppo sano del bambino.

Alla luce dei suddetti studi, Eric Berne fa un parallelo fra la fame di cibo e la fame di stimoli (fisici, sensoriali ed emotivi), entrambi importanti dal punto di vista della sopravvivenza biologica e psicologica dell'individuo. Nel percorso verso l'adultità, la fame di stimoli si trasforma in fame o in bisogno di riconoscimento: in altre parole, quella necessità di contatto fisico, così importante nell'infanzia, può essere sublimata attraverso altre modalità indirette e simboliche che permettono di ottenere riconoscimento positivi (o negativi) dagli altri. Un sorriso, uno sguardo benevolo o malevolo, una critica, un complimento, possono essere dei riconoscimenti piacevoli o spiacevoli da parte degli altri e sono utilizzati come sistema di *nutrimento*. Appare, infatti, poco rilevante se lo stimolo fisico sia piacevole o spiacevole, poiché, di fatto, è indispensabile che il bambino abbia contatti fisici (segni di riconoscimento, carezze ecc.).

Da varie osservazioni e ricerche emerge, infatti, che l'essere umano ha bisogno di riconoscimento e le "carezze" sono il segno di riconoscimento della presenza dell'altro ed una carezza negativa è meglio dell'assenza di carezze (Berne, 1964, trad. it. 1967). Vi possono essere perciò carezze fisiche, come un colpetto sulla spalla o una stretta di mano, ma anche verbali, come una lode o un apprezzamento, e mimiche, come un sorriso o un cenno di capo; tuttavia anche un'occhiata storta o un insulto può essere accettato, poiché pure tali modalità mostrano che la presenza dell'altro è stata riconosciuta. A tal proposito si rinvia a numerosi studi di psicologia degli animali, dove era messo a confronto lo sviluppo di due gruppi di piccoli mammiferi in *box* identici. Un gruppo era lasciato privo di stimolazione sensoriale, l'altro era sottoposto a stimolazione di scosse elettriche numerose volte al giorno con il sorprendente risultato che quest'ultimo gruppo si era sviluppato meglio, per quanto dolorosa fosse la stimolazione. Ciò vale anche per l'essere umano: qualsiasi tipo di carezza è meglio di nessuna carezza, perciò per soddisfare il persona-

le bisogno di stimoli, l'individuo tende ad utilizzare le carezze negative come le carezze positive.

Fin da piccoli, alla mancanza di carezze positive, si impara ad attivare delle modalità per ottenere carezze negative piuttosto della loro privazione. Da adulti poi è possibile riproporre tale schema infantile continuando a cercare carezze negative e collezionando dei comportamenti che svilupperanno conseguenti dinamiche relazionali. Va sottolineato inoltre che la quantità di carezze, indispensabile per la sopravvivenza di ciascuno, varia da persona a persona. Il bambino piccolo prova vari tipi di comportamento per individuare quale gli possa procurare le carezze di cui abbisogna. Qualora un determinato comportamento si riveli utile per avere delle carezze, si tenderà a ripeterlo. È in tale modo che le carezze rinforzano il comportamento che è stato accarezzato. Anche gli adulti, bisognosi di carezze tanto quanto i bambini piccoli, sono egualmente disponibili a modellare il loro comportamento per continuare a ottenere carezze. Se non ci sono abbastanza carezze positive, si passa a cercare delle carezze negative, proprio per esaudire il bisogno umano di carezze. Si può così comprendere perché da adulti una carezza negativa possa agire nel rinforzare un determinato comportamento con altrettanta efficacia di una carezza positiva. Ciò ci permette di capire perché vi siano delle persone saldamente vincolate a ripetere schemi di comportamento, di auto-punizione o di auto-danneggiamento. Ognuno pertanto, partendo dalla propria esperienza infantile, sviluppa un modello specifico e personale di ricevere o dare carezze.

Per questo Eric Berne, all'interno della sua teoria di tipo psicodinamico dell'Analisi Transazionale, estende il termine "carezza", intesa comunemente come intimo contatto fisico, a un significato più ampio di *contatto*, anche simbolico, tra le persone, denominato «unità di riconoscimento», oppure «unità fondamentale dell'azione sociale» (Berne, anni, *passim*). Qualsiasi atto che comporti il riconoscimento della presenza dell'altro è definito, nel modello teorico dell'analisi transazionale, come *carezza*, intesa come ogni forma di attenzione verbale o non verbale, volontaria o involontaria che sia. Ogni volta che interagiamo con un altro essere umano, ci stiamo scambiando una carezza psicologica, un'unità di riconoscimento sociale. Le carezze psicologiche possono essere compiute sotto forma di grandi e piccoli gesti, attraverso parole o atteggiamenti e possono essere di vario tipo: positive, negative, verbali, non verbali, condizionate, incondizionate e "di plastica" (ovvero, non autentiche). Dare e ricevere carezze psicologiche positive, permette di aumentare il benessere personale, l'autostima e il benessere psicosociale.

L'assenza di carezze equivale all'indifferenza ed è peggiore della carezza negativa.

Claude M. Steiner in seguito, elabora il concetto di "economia delle carezze" (1974), per spiegare il motivo per il quale nelle relazioni ci sentiamo a disagio, poiché privati dei riconoscimenti di cui abbiamo bisogno. Anche Steiner, infatti, sostiene che tutti abbiamo bisogno di scambiarci carezze psicologiche, aggiungendo che facciamo di tutto per guadagnarle; e, sottolinea lo studioso, nonostante le carezze psicologiche siano facili da dare e da prendere, in realtà non ne circolano a sufficienza, e ciascuno di noi escogita strategie per ottenerne. A questo proposito ci chiediamo come, in particolare nelle aule scolastiche, una "teoria delle carezze" potrebbe facilitare e generare apprendimenti negli studenti (Steiner, 1983).

1.1. *Ferdinando Montuschi*

In seguito alla teoria berniana, Ferdinando Montuschi (1983a,b) pedagogista, psicoterapeuta e analista transazionale, ha sviluppato un'interessante riflessione sulle "carezze a scuola" (*Ibidem*), un ragionamento di oramai alcuni anni fa ma che ritengo utile recuperare alla luce dell'argomento trattato. Si tratta di una posizione legata alla gratificazione e ai riconoscimenti in classe, e alle carezze come strumento di apprendimento. Il pedagogista analizza ed elabora tre interessanti aspetti sul problema gratificazioni-rimproveri-punizioni nel contesto scolastico: 1) tipi di carezze che gli alunni chiedono agli insegnanti; 2) il modo in cui le chiedono; 3) le risposte degli insegnanti a tale richiesta (*Ibidem*).

Secondo Montuschi, gli alunni vedono gli insegnanti come interlocutori di riferimento dopo quelli familiari e con loro si relazionano, anche verbalmente, alla ricerca di conoscenze e di riconoscimenti-gratificazioni, proprio come avviene in famiglia. L'alunno si aspetta, dunque, un'approvazione del sapere acquisito che si traduce in valutazione quantitativa finale, ma anche una tipologia di gratificazione e di riconoscimento che va aldilà della votazione, ma che – con modalità esplicite e spesso implicite – contiene una richiesta di attenzione e di carezze, espresse spesso in forma inconsapevole, indiretta, o addirittura in modo "opposto". Il modo di chiedere carezze e riconoscimenti agli insegnanti, infatti, è diverso secondo la modalità individuale degli alunni, le caratteristiche personali e i bisogni specifici di approvazione del soggetto. Gli alunni cercano carezze a scuola, a volte in modo incomprensibile: ciò dipende

da come in famiglia hanno appreso tale strategia. Cercano carezze positive, ma anche negative, talvolta solo per essere visti, riconosciuti e presi in considerazione dagli insegnanti. Se la classe docente comprendesse la modalità di richiesta di carezze e di riconoscimenti degli alunni, ciò potrebbe diventare un importante e necessario canale di comunicazione efficace per l'apprendimento e per un opportuno accompagnamento verso la conoscenza e la consapevolezza di sé di ogni alunno. L'insegnante ha, infatti, «una vasta gamma di carezze da utilizzare in classe che va dal riconoscimento dei risultati scolastici raggiunti, al riconoscimento delle qualità personali dell'alunno, al riconoscimento dell'esistenza di ciascuno» (Montuschi, 1983b, p. 86).

Come l'insegnante dosa e distribuisce le carezze in classe diventa rilevante per promuovere la relazione con ogni studente, ma anche per facilitare le relazioni interpersonali e sociali tra gli alunni, in modo da educare al riconoscimento degli altri attraverso modalità comunicative più autentiche. Conoscere la propria modalità di ricerca di riconoscimenti (positivi o negativi che siano), aiuta gli studenti a conoscersi, a chiedere e a dare aiuto in maniera più efficace e a ottenere maggiore gratificazione, sia a livello di risultati scolastici che di relazioni umane più intime e autentiche: apprendimento, questo, necessario, specialmente in un tempo dove le relazioni interpersonali si fanno sempre più "virtuali".

In sostanza, il pensiero di Montuschi e la sua posizione sulle "carezze a scuola" rinforzano il nostro discorso sull'importanza di pensare a una postura relativa alla "pedagogia delle carezze". L'Autore offre un punto di vista interessante sulla necessità di costruire un luogo di apprendimento attento alle modalità individuali di entrare in relazione con l'insegnante (e viceversa), in modo più efficace e autentico. Inoltre, diventa importante anche per attivare un'esperienza in classe di educazione relazionale e interpersonale tra gli alunni che sperimentano, dal vivo, un modo rispettoso, efficace, reale e utile di comunicare con gli altri e, successivamente, con il mondo.

Infine, Montuschi in vita a riflettere sulla postura dell'insegnante e alla modalità utilizzata da quest'ultimo per "leggersi" mentre si confronta con la propria "area delle carezze" e dei riconoscimenti; per arricchire la propria professionalità aumentando le risorse comunicative con la classe, e per un maggior piacere nel proprio lavoro di docente:

anche l'insegnante può analizzare il proprio comportamento per verificare se ha bisogno di modificare qualcosa nel modo di dare carezze ai ragazzi o nel ricevere da loro. Certi comportamenti imbarazzati nell'esprimere affetto, cer-

ti silenzi al posto delle parole gratificanti, atteggiamenti schivi o impacciati di fronte agli apprezzamenti degli alunni tradiscono l'esistenza di qualche problema non ancora risolto o, semplicemente, la mancanza di "esercizio" in questa particolare area (1983b, p. 90)

2. Daniela Lucangeli e la "warm cognition"

Noi siamo stati educati all'idea che è difficile modificare le cose che non vanno. Per modificare l'atteggiamento emotivo, non si può far a meno di reimparare le emozioni *warm*, calde, perché sono le chiavi di accesso all'anima, alla persona viva e profonda

(Lucangeli, 2017, p. 1).

La questione delle carezze presa in esame attraverso gli studi della psicodinamica e dell'analisi transazionale della seconda parte del secolo scorso, ci porta a fare un salto temporale in avanti e a prendere in esame recenti studi in ambito psicopedagogico e neuroscientifico in riferimento al tema dei riconoscimenti e del sistema-punizioni a scuola e in famiglia. Problema evidentemente non superato, nonostante i tempi e le ricerche in tema di apprendimenti e sviluppo abbiano portato a nuove strade e a nuovi modelli teorico-metodologici.

Uno studio recente, attuale e approfondito sulla questione delle punizioni (di tipo psicologico) e del sistema dei riconoscimenti nell'apprendimento, è stato elaborato in ambito neuro scientifico dal gruppo di ricerca di psicologia dello sviluppo dell'Università di Padova, in particolare dalla professoressa Daniela Lucangeli, studiosa e divulgatrice di rilievo di un peculiare modello di apprendimento a scuola. La studiosa ha infatti condotto alcune ricerche sull'apprendimento che avviene attraverso la *warm cognition*: un modello che fa leva sull'esperienza delle "emozioni calde", come gioia e felicità, per lo sviluppo delle conoscenze. Emozione e cognizione sono interconnesse tra loro e operano a livelli profondi: il nostro cervello non ricorda i contenuti, ma le emozioni, che lasciano una traccia a lungo termine. Evidenze neuroscientifiche dimostrano come le emozioni abbiano un ruolo molto importante anche in ambito scolastico e si riflettano sulla qualità dell'apprendimento degli alunni.

Intelligenza e apprendimento, dunque, funzionano al meglio quando si è *felici*. Secondo Lucangeli (2019) l'insegnante ha un compito non facile: porsi come "mediatore di benessere" nell'apprendimento di nozioni e procedure complesse. Il "grande decisore" dunque, non è la ragione, ma la parte emotiva. In aula osserviamo che, ancora oggi, il modello prevalente è quello tradizionale, dove "io-insegno-tu-apprendi-io-verifico". Il risultato è un apprendimento tendenzialmente formale, trasmissivo e passivizzante. Le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni: se imparo con curiosità e gioia, la lezione si incide nella memoria parimenti con curiosità e gioia. Se imparo con noia, paura, ansia, mi metto in stato di allerta, e la reazione istintiva della mente sarà dunque legata alla fuga e alla difesa. La scuola tuttora crea questo cortocircuito negativo, nonostante le evidenze scientifiche. Possiamo dunque dire che nella scuola c'è necessità di più "carezze educative" (Lucangeli, 2019). Tali carezze sono strumenti educativi e didattici, utili sia a educare i bambini, sia nel *training* degli insegnanti, giacché ogni soggetto in formazione ha diritto di esprimere le proprie potenzialità al massimo: la didattica non dovrebbe fornire un metodo unico per tutti, ma rispettare le potenzialità di tutti.

Daniela Lucangeli indaga il rapporto tra emozioni e apprendimento attraverso lo studio degli "interruttori emozionali", come l'abbraccio, la carezza, il tocco, lo sguardo e il sorriso. Per lo sviluppo del bambino, la memoria delle emozioni è determinante per l'apprendimento presente e futuro. Lo studio delle emozioni ha mostrato come esse abbiano luogo nel sistema limbico, in particolare nell'amigdala, e abbiano una funzione di allerta per l'organismo, fortemente legata alla sopravvivenza. È proprio questa attivazione dei centri sottocorticali dell'encefalo che determina la componente fisiologica dell'emozione, che vediamo attraverso la sudorazione, la tachicardia o la tensione muscolare, ma contemporaneamente lo stimolo è valutato anche dalle cortecce associative che mettono in moto i processi di valutazione cognitiva come parti integranti dell'esperienza emotiva. Ciò accade ed è possibile perché i due costrutti psicologici – *emozione* e *cognizione* – sono fortemente interconnessi fra loro operando a livelli genetici, antichi.

Quella della *warm cognition* è la teoria che Daniela Lucangeli ha messo a punto e utilizzato soprattutto per la formazione dei docenti: categoria professionale che necessita sempre più di essere supportata ed accompagnata alla comprensione di sé e del complesso contesto in cui, giornalmente, opera. Ed è proprio il contesto scolastico a rinforzare il giudizio (o talvolta il pregiudizio) attraverso la valutazione quantitativa accompagnata da un atteggiamento svalutante nei confronti di sbagli ed

errori degli studenti. La sfida delle neuroscienze – e nella fattispecie della stessa Lucangeli – (ma anche delle scienze dell'educazione, evidentemente) è rivolta proprio alla scuola contemporanea che ancora rinforza emozioni negative che diventano patrimonio mnemonico e autobiografico degli studenti. L'obiettivo è formare gli insegnanti per riflettere e sviluppare il sistema di insegnamento-apprendimento, basato non su emozioni come paura, vergogna e senso di colpa degli alunni, ma su emozioni positive e su atteggiamenti come la motivazione allo studio, la gratificazione, il senso di autoefficacia (Bandura, 1997, trad. it. 2000). Questi meccanismi cognitivi, infatti, sono considerati dalla ricerca dei fattori predittivi positivi per il successo scolastico e favoriscono i processi di apprendimento. L'emozione ha una grande influenza sul comportamento cognitivo: è, come detto, il "grande decisore", perché è più potente delle dinamiche meramente cognitive. Non possiamo controllare tutti i nostri comportamenti con la mente, perché le emozioni positive e negative prendono il sopravvento. Paura, senso di colpa, ansia e vergogna incidono sulle capacità di apprendimento; con il tempo si può dimenticare e si deteriora ciò che si è imparato, perché la mente tende a fuggire dalle esperienze e dai ricordi dolorosi, attraverso la rimozione o altri meccanismi di difesa. È necessario dunque, a detta di Lucangeli, superare il *cortocircuito emozionale*, neutralizzando le emozioni negative e cedendo il passo a quelle positive, calde che incidono più profondamente nel sistema dell'apprendimento.

La «memoria della paura» (Lucangeli, 2019, pp. 16-17) è considerata un *alert* nel sistema neurofisiologico che ci conduce alla protezione per non rischiare di sperimentare ancora quell'emozione spiacevole, spesso presente a scuola o nei luoghi degli apprendimenti. Sono vere e proprie *memorie epigenetiche*, che attraversano generazioni e che sono trasmesse ai discendenti pertanto, sono emozioni profonde (*Ibidem*). Anche la postura dell'apprendimento attraverso emozioni spiacevoli e negative come la paura e la vergogna, sono presenti nel patrimonio sociale e, purtroppo, anche in quello scolastico. A proposito delle punizioni con riferimento agli errori a scuola, la studiosa ci ricorda che non possiamo non sbagliare, e che lo sbaglio rappresenta una vera e propria fase dell'intelligenza umana. L'errore diventa la chiave di accesso alla comprensione del percorso cognitivo del bambino, e offre così all'insegnante una chiave di accesso per trarne informazioni utili all'accompagnamento nel percorso di apprendimento.

Chi insegna, dunque, non dovrebbe vedere l'errore o il problema emerso come azione da giudicare o da punire, ma come area di fragilità e

problematica, che richiede una strategia efficace per la correzione e per renderla un'occasione di conoscenza e maggiore comprensione. L'errore dovrebbe diventare un "alleato dell'apprendimento" e non una fonte di vergogna e paura capace di bloccare lo sviluppo cognitivo-emozionale e relazionale dei bambini. Il buon clima in classe diventa, infine, un'esperienza relazionale ed emozionale significativa per lo sviluppo personale e sociale degli studenti.

3. La svolta pedagogica della "pedagogia delle carezze"

Il maestro è tale quando esercita una "*helping profession*", ovvero, una professione che aiuta, non che ingozza e giudica, somministra e verifica

(Lucangeli, 2019, p. 39).

Tornando alla questione iniziale relativa alle punizioni corporali (e psicologiche) secondo Lucangeli, al contrario di come si è definita nel tempo la nozione di insegnamento-apprendimento, è necessario e urgente riacquisire il "diritto di sbagliare" per non vivere l'errore (anche, ma non soltanto, scolastico) con il senso di colpa, con la vergogna e con la paura di non poter più modificare ciò che si è sbagliato. Gli errori e gli inciampi se supportati da "carezze", intese come abbiamo nel senso di riconoscimento, appoggio e accompagnamento, diventano un'occasione di conoscenza di sé, di consapevolezza dei punti di fragilità e di senso del limite: aspetti, questi, determinanti per la costruzione del sé e delle relazioni interpersonali di ogni soggetto in formazione.

Dunque, se è vero (com'è vero) che il cervello è plastico e che le esposizioni alle esperienze di vita hanno un peso significativo sulla modificazione dell'encefalo, allora possiamo meglio comprendere che l'esposizione al tempo della scuola è rilevante, e incide in modo esponenziale all'interno della vita di una persona. Ed è per questo che insegnanti e docenti hanno la responsabilità, nel tempo, dell'apprendimento a scuola, del clima dentro la classe che permette (o blocca) il modo di apprendere all'interno di un luogo abitato da emozioni e cognizioni calde in grado di aiutare e sostenere l'apprendimento e lo sviluppo dell'intelligenza. Allora, anche il concetto di *valutazione* andrebbe rivisto, se non altro attraverso una postura dell'insegnante e in generale dell'educatore che

utilizza le fragilità, gli errori, gli inciampi presenti durante il percorso formativo dei bambini e dei ragazzi per facilitare la comprensione delle aree da rinforzare, delle debolezze che raccontano di sé, dei piccoli o grandi traumi, delle paure.

La "pedagogia delle carezze" potrebbe dunque diventare una postura dell'insegnante per uscire da quello che storicamente è stato un sistema di punizioni scolastico fine a se stesso ed abbracciare un modello di accompagnamento all'apprendimento e alla formazione che si fonda sulla costruzione di un clima di *warm cognition*, di cognizioni calde come via possibile allo sviluppo dell'apprendimento in classe dove gli errori diventano accesso, occasione di rintracciare nuovi percorsi didattici e nuove finestre di comprensione di sé.

«Il giudizio svalutante è controproducente non solo perché non aiuta affatto a "togliere l'errore", ma perché genera una vera e durevole sofferenza. [...] Di fronte all'errore c'è qualcosa di peggiore: è l'abbandono» (Lucangeli, 2019, pp. 38-39). Il tema-problema dell'abbandono scolastico emerge come aspetto centrale e fondante dell'apprendimento non soltanto visto come conclusione forzata del percorso scolastico, ma come dimensione di dimenticanza e di esclusione di quella relazione insegnante-studente determinante nel processo di apprendimento e di formazione. Un educatore, un insegnante e ancora più un genitore non dovrebbero mai abbandonare il soggetto in formazione utilizzando quel modello educativo e didattico di tipo punitivo che richiama tempi in cui non erano presenti studi e ricerche sulla psicologia dello sviluppo, sulle teorie neuroscientifiche dell'apprendimento e neppure metodologie didattiche come quelle odierne che mostrano un modo diverso di apprendere in un clima di benessere in classe e di rispetto verso le originalità e le particolarità di ogni singolarità.

Con la "pedagogia delle carezze" siamo di fronte a una necessaria svolta pedagogica intesa come atteggiamento e postura dell'insegnante e, più in generale, dell'educatore, che abbraccia un metodo basato sulla risposta ai bisogni umani (in particolare dei bambini e dei soggetti in formazione) di "carezze", di riconoscimenti e di supporto, ai fini della conoscenza di sé. Superare il metodo valutativo delle punizioni e delle svalutazioni sostituendolo con un metodo di *warm cognition* diventa un modo per aiutare l'intelligenza: questa è una svolta educativa e didattica. Gli insegnanti sanno che né il loro apprendimento né quello dei loro studenti è costante e stabile e che l'apprendimento è dinamico e dipendente dal contesto, poiché ci sono le emozioni che contribuiscono in maniera significativa al come, cosa e perché le persone apprendono.

Il ruolo fondamentale delle emozioni nell'apprendimento ha avuto negli ultimi venti anni una profonda trasformazione e gli studi neuroscientifici hanno dimostrato che emozione e cognizione sono supportate da processi neuronali interdipendenti. In sostanza, grazie al cervello plastico, possiamo sviluppare emozioni che sostengono e orientano i nostri sforzi intellettuali e sociali (Immordino-Yang, 2016, trad. it. 2017). Le neuroscienze affettive e dell'emozione, ci indicano la strada della conoscenza all'interno di contesti e ambiti di apprendimento in grado di agire sulle reazioni emotive degli studenti (Damasio, 1999, trad. it. 2000). La biologia contemporanea rivela che gli esseri umani sono fondamentalmente creature emotive e sociali, e le neuroscienze ci mostrano l'importanza e l'urgenza di una progettazione collaborativa con i professionisti della scuola al fine di pensare insieme modelli educativi e didattici in un ambiente di apprendimento efficace. Una progettazione interdisciplinare diventa, dunque, necessaria per una svolta epocale sull'apprendimento e la formazione scolastica del nuovo millennio.

Concludo infine questo contributo con un frammento a me caro, tratto da un testo di Danilo Dolci: un educatore che, nella Sicilia occidentale degli inizi della seconda metà del Novecento, intende progettare la scuola come luogo di valorizzazione dei saperi di tutti, nessuno escluso, attraverso un atteggiamento dell'insegnante e dell'educatore che richiama un sentimento di accoglienza, di *saper essere insieme*, stare al fianco di, e che è il contrario del sistema di punizioni, svalutazioni e dell'abbandono. Con Dolci siamo su un terreno educativo e didattico, dove al centro rintracciamo: un'etica della cura agli ultimi, delle persone (bambini e adulti) lasciate ai margini della storia; un'attenzione al sud dell'Italia del secondo dopoguerra abbandonato; un interesse alla formazione della cittadinanza e alla cura dell'ambiente scolastico come luogo dell'apprendimento.

Dolci è stato un poeta, un sociologo, un educatore che rileva la "violenza" della scuola e, dunque, della pedagogia tradizionalmente intesa (evidentemente di 'gentiliana memoria') che "trasmette, anziché comunicare".

Per Dolci, la pedagogia è un'azione prepotente e aggressiva, che non coinvolge entrambe le parti del processo formativo prevedendo una parte attiva e una passiva. Dolci con le sue azioni e suoi scritti richiama un atteggiamento di tensione verso l'altro, di cura e attenzione nei confronti di chi si pone in una posizione di conoscenza e di apprendimento. Ed è all'educatore, all'insegnante e al genitore che Dolci dedica pagine dei suoi scritti, proponendo un modello di insegnamento e di educazione a

partire dalle emozioni calde, da un interesse e, perché no, dal 'sognare l'altro', come modo di intendere un'attenzione prospettica, un pensiero profondo e progettuale di chi sta di fronte e si aspetta un accompagnamento ad un progetto di vita (Dolci, 1970).

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (dicembre 2002): Andando a scuola. *Primapersona*, n. 9, pp. 5-18 (c/o Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, Ar).
- Bandini G., Benelli C.(2011): *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*. Padova: Amon.
- Bandura A.(1997): *Autoefficacia. Teoria e Applicazioni*. Trad. it. Trento: Erickson, 2000.
- Benelli C.(2015): *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. Pisa: ETS.
- Berne E. (1961): *Analisi transazionale e psicoterapia*. Trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini, 1970.
- Berne E.(1964): *A che gioco giochiamo*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1967.
- Cambi F. (2002): *Storia della Pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cornoldi C. (2009): *L'intelligenza*. Bologna: il Mulino.
- Covato C. (2018): *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Damasio A. (1999): *Emozione e coscienza*. Trad. it. Milano: Adelphi, 2000.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 2004.
- Dolci D. (1970): *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrari S. (2005): *La scrittura come riparazione. Saggio su scrittura e psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Gabert E., Kniebe G. (2006): *La punizione nell'autoeducazione e nell'educazione del Bambino*. Trad. it. Roma: Arcobaleno, 2006.
- Gordon T. (1970): *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Trad. it. Molfetta: La Meridiana, 2007.
- Honegger Fresco G. (2003): *Essere genitori*. Milano:Red.
- Immordino-YangM.H. (2016): *Neuroscienze affettive ed educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- Lucangeli D. (2019): *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1974): *L'intelligenza affettiva. Rilevazioni e osservazioni sul comportamento infantile*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Montuschi F. (1983a): *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.

- Montuschi F. (1983b): Gratificazioni e rimproveri: le carezze a scuola. *AT*, a. II, 5, pp. 83-91.
- Montuschi F. (2011): *Diventare piccoli per essere grandi. Il bambino libera e completa l'adulto*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Novara D. (2016): *Punire non serve a nulla. Educare i figli con efficacia evitando le trappole emotive*. Milano: Rizzoli.
- Sani R. (2016): *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano: Franco Angeli.
- Santamaita S. (2013): *Storia dell'educazione e delle pedagogie*. Milano: Mondadori.
- Santoni Rugiu A. (2011): *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Spitz R. (1958): *Il primo anno di vita del bambino*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1962.
- Steiner C.M. (1974): *Scripts People Live*. New York: Grove Press.
- Steiner C.M. (1983): *L'economia delle carezze*. Trad. it. in *AT*, a. II, n. 5, cit., pp. 15-22.

Riferimenti sitografici

- Archivio diaristico nazionale (www.archiviodiari.org; data di ultima consultazione: 11.12.19).
- Lucangeli D. (www.superabile.it/cs/superabile/istruzione/20171103-erickson.html; data di ultima consultazione: 18.12.19).
- Lucangeli D. (www.asnor.it/le-carezze-educative-emozioni-e-apprendimento/; data di ultima consultazione: 20.12.19).