

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

EMOZIONI E META-EMOZIONI NEI CONTESTI FORMATIVI

EMOTIONS AND META-EMOTIONS IN THE EDUCATIONAL CONTEXTS

*Maria Chiara Del Mastro (Università degli Studi di Napoli),  
Maria Rosaria Strollo (Università degli Studi di Napoli)\**

Scopo di quest'articolo è fornire una panoramica sul dibattito intorno alle emozioni e meta-emozioni in vista dell'elaborazione di strategie formative atte a favorire lo sviluppo di competenze emozionali e meta-emozionali. Per i formatori, acquisire tali *skills* è essenziale per intervenire su problemi quali l'analfabetismo emotivo e l'alesitimia che coinvolgono larghe fasce di popolazione giovanile. Nella seconda parte dell'articolo presentiamo una ricerca empirica sui nessi tra musica e poesia. Si tratta di un'esperienza di ascolto musicale e di componimento poetico che si è conclusa con la compilazione, a opera dei partecipanti, di un quaderno meta-emotivo i cui scritti sono stati oggetto di studio e di analisi con il *software* NVivo.

This paper aims to provide an overview of the debate around emotions and meta-emotions in order to work on formative strategies that encourage the development of emotional and meta-emotional skills. Acquiring said skills is essential, for the educators, to deal with problems such as emotional illiteracy and alexithymia involving large sections of the young population. In the second part of this paper, we present empirical research concerning the links

\* Pur condividendo i contenuti, Maria Chiara Del Mastro ha scritto i paragrafi 1, 4, 5, 6; Maria Rosaria Strollo ha scritto i paragrafi 2 e 3.

between music and poetry. Specifically, it is an experience of listening to music and writing a poem that ended with completing a meta-emotional notebook, by the participants, whose writings were studied and analysed with the NVivo software.

### *1. Le emozioni*

Strollo, Menna, Parrello e Basile, in una ricerca del 2014, con l'obiettivo di indagare il livello di elaborazione, gestione e comunicazione delle emozioni in un gruppo di adolescenti, hanno realizzato un confronto dei livelli di Alessitimia tra maschi e femmine e tra studenti del liceo e quelli di un istituto professionale. Dai risultati ottenuti è emerso che il 55,7% dei maschi e il 44,3% delle femmine sarebbe da considerare patologico secondo i criteri della Scala Alessitimica Romana. Facendo, poi, riferimento al fattore 2 di detta Scala, ovvero alla "difficoltà ad identificare le proprie emozioni", la ricerca si focalizzò sulle diverse modalità in cui si prova più di un'emozione contemporaneamente, anche quando si tratta di affetti contrastanti. Da qui, si è aperta la possibilità di un approfondimento meta-emozionale che rende più complesso e problematico il processo della formazione ma, al contempo, gli fornisce prospettive di maggiore efficacia. Tuttavia, prima di addentrarci in questo territorio ci sembra opportuno mostrare a che punto è il dibattito sulle emozioni che attraversa molte discipline: dall'antropologia alle neuroscienze, dalla psicologia alla pedagogia.

Possiamo immaginare le emozioni come l'effetto di un rapido scambio di informazioni tra corpo e ambiente in vista di un reciproco accomodamento. La questione è se dobbiamo intenderle principalmente come meccanismi biologici progettati dall'evoluzione per aiutarci a rispondere efficacemente a situazioni diverse; oppure se è più opportuno pensare a tali meccanismi biologici come elementi primari per la costruzione di qualcosa che si struttura in un ordine più grande e complesso.

Goodman (1972), pioniere con Perls della psicologia della Gestalt, sostiene che

[l]'emozione è la coscienza immediata ed integrativa della relazione fra l'organismo e l'ambiente [e] le emozioni sono strumenti di cognizione, [...] sono messaggi unici del campo organismo/ambiente e rappresentano il modo di diventare coscienti dell'opportunità delle nostre preoccupazioni (p. 50).

La prospettiva antropologica, entro la quale il dibattito sulle emozioni ha assunto notevole intensità, ci induce a valutare un'integrazione tra le posizioni di chi attraverso il concetto foucaultiano di "discorso" giunge alla conclusione che le emozioni sono un costrutto socioculturale e chi, viceversa, le emozioni vuole recuperare come dimensione corporea e forza dell'esperienza vissuta (Rosaldo, 1984).

Abu-Lughod e Lutz (1990), ad esempio, sostengono che l'attenzione al "discorso" «porta ad avere uno sguardo più complesso sui significati multipli, scivolosi e contesi degli scambi e delle espressioni emozionali, e quindi ad approdare a un concetto di emozione meno monolitico» (p. 12). E in merito alle critiche di chi imputa alla loro posizione poca attenzione alla corporeità dell'emozione, esse rispondono che l'impegno destinato ad ancorare le emozioni alla corporeità:

dovrebbe essere considerato più che un semplice tentativo di posizionarle nel corpo umano. Incorporare le emozioni significa anche situarle teoricamente nel corpo sociale, di modo che risulta possibile esaminare come i discorsi emozionali siano formati attraverso e all'interno delle forme delle ecologie ed economie politiche nelle quali sorgono (Abu-Lughod & Lutz, 1990, p. 14).

Tuttavia, questo atteggiamento viene criticato da Donzelli e Hollan (2005) quando scrivono che

[d]iscostandosi dall'interesse, di orientamento psicoanalitico, per la psiche individuale [e situando] il dominio delle emozioni nell'interazione sociale, nel discorso pubblico [...] piuttosto che [in] stati interiori [...] il rischio è che si parta dallo studio delle emozioni per finire a parlare di

altro (potere, genere, gerarchia, conflitto). La dimensione carnale e incorporata (embodied) delle emozioni sembra rimanere quindi fuori dal quadro (p. 41).

La separazione tra emozionalità corporea e mentale sembra essere una prerogativa della nostra eredità culturale cartesiana. Essa può essere superata attraverso l'integrazione degli opposti evitando, tuttavia, la riduzione dei fenomeni sociali a fenomeni biologici. Di grande interesse è lo studio delle interconnessioni tra questi due universi considerando che cultura e civiltà scaturiscono da individualità biologiche ma che la matrice del comportamento di tali singolarità è frutto di interazioni sociali contestualizzate.

Come sostiene Damasio (1994)

[c]ultura e civiltà non sarebbero potute scaturire da singoli individui, e quindi non possono essere ridotte a meccanismi biologici, tanto meno a un sottoinsieme di specifiche genetiche; per comprenderle si richiedono tanto la neurobiologia e la biologia generale quanto le metodologie delle scienze sociali (p. 152).

Dal punto di vista pedagogico lo studio dell'embricazione tra emozione e cognizione è importante in quanto si è finora ritenuto che sia l'elemento cognitivo a rendere possibile un'azione formativa sull'emozione. E d'altronde, dopo gli studi di Damasio, è difficile sostenere che le emozioni non siano profondamente implicate nel funzionamento razionale della mente.

Permangono, tuttavia, anche in ambito educativo, molte posizioni con aspetti divergenti. Alcuni autori, ad esempio, ipotizzano che i processi emotivi e cognitivi facciano capo a strutture cerebrali distinte ma interagenti; altri, viceversa, immaginano quegli stessi processi prodotti da un unico sostrato neurale. Altri ancora concepiscono un'intelligenza emozionale che si esprime fondamentalmente attraverso un linguaggio non-verbale.

Volendo semplificare le molteplici posizioni presenti sull'orizzonte pedagogico si può far riferimento a un breve articolo di Cagol (2019), in cui si rileva come a partire dalla concezione piagetiana esemplificata dalla frase «da vita affettiva e quella conoscitiva sono

dunque inseparabili benché distinte» (Piaget, 1947, p. 52) si giunga alle molte posizioni che ruotano intorno a questa idea. Per Loiodice (2004), ad esempio

[c]ognitività e affettività si configurano sempre più come dimensioni inscindibili tra loro, proprio in virtù di quell'unità interrelata che contraddistingue l'essere umano e che lo lega a sua volta alla cultura e alla società in cui vive, e quindi al contesto di vita e di esperienza (p. 8).

Contini (1992), sostiene che «l'emozione è una forma di cognizione» (p. 174) e Fabbri (2018) evidenzia quelle dinamiche in cui «l'esperienza emozionale del soggetto risulta profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell'insieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà» (p. 20).

Baldacci (2008), dal canto suo, analizza le idee della Nussbaum e parla di un «paradigma cognitivo delle emozioni» (p. 112).

Mortari (2017), viceversa, rileva un pericolo nel rivalutare troppo il contributo delle emozioni alla comprensione dell'esperienza. Secondo l'autrice è necessario

guardarsi dal cadere in quella posizione che, opposta a quella svalutativa, porterebbe a riporre una fiducia incondizionata negli atti del sentire, tanto da parlare di «intelligenza delle emozioni». Si può invece affermare che gli atti affettivi sono razionali, dal momento che hanno un contenuto cognitivo (p. 26).

A condividere timori simili troviamo Cambi (1996) che considera i rischi «di potenziare ottiche narcisistiche, di enfatizzare l'emotivo a scapito del razionale, di privilegiare uno status di precarietà, di fluidità endemica nel soggetto, deprivandolo dei suoi aspetti di volontà e certezza, di ordine e di verità» (p. 38).

Quello che, ad ogni modo, ci preme evidenziare è che se il pedagogico inerisce la progettazione di interventi, il guidare e l'accompagnare non può farlo

senza avere ben compreso la natura profonda dei problemi, cui si vuole applicare la soluzione [...]. Occorre proprio un cambiamento di

passo nel modo della pedagogia di concepire il proprio apporto alla comprensione e alla gestione dei problemi degli esseri umani (Riva, 2015, p. 23).

Tuttavia, ci avverte Riva (2015), c'è ancora una forte resistenza a utilizzare, in ambito pedagogico, il contributo dei saperi della psicologia e della psicoanalisi, cioè proprio di quelle discipline che hanno approfondito più di altre l'ambito degli affetti e delle emozioni. Eppure, è ormai impossibile non considerare che la scuola

è un sistema relazionale complesso [in cui ognuna delle] componenti è portatrice di bisogni, desideri, emozioni, aspettative, paure, angosce, ansie, che plasmano il modo in cui i soggetti abitano e interpretano i ruoli istituzionali e organizzativi e condizionano, creano il clima psicologico dell'organizzazione nel suo complesso (p. 28).

## 2. Le meta-emozioni

Dopo queste considerazioni, inserire nelle metodologie formative la tematica delle meta-emozioni rende un quadro già di per sé articolato e contraddittorio ancor più complesso. Tuttavia, come si scriveva all'inizio di quest'articolo, riteniamo che per affrontare il fenomeno dell'alessitimia giovanile sia indispensabile lavorare su tale aspetto meta-emozionale: resta da definire quali siano gli strumenti più opportuni per affrontare queste problematiche. La nostra idea, che cercheremo di mettere alla prova nel corso di questa ricerca, è che possano esserlo i *devices* narrativi coadiuvati dall'utilizzo della musica.

Le meta-emozioni (Gottman, 1997) sono un costrutto che ha consentito di guardare in modo nuovo all'universo emotivo sollevando numerosi interrogativi in coloro che si occupano di educazione emozionale. Quando si sperimenta un turbamento emotivo, infatti, è possibile notare come si producano stati emozionali a cascata che nascono gli uni dagli altri e assumono, reciprocamente, una funzione regolativa. Naturalmente, non si tratta solo dello sviluppo di una rappresentazione cognitiva; infatti, le meta-emozioni

raccontano ciò che si prova nei confronti dei propri sentimenti. Secondo Mendonça (2013) «quando qualcuno è triste in merito alla propria gelosia la sua tristezza è una meta-emozione» (p. 391).

Se l'osservazione delle nostre dinamiche interiori rivela ampie zone di non-consapevolezza, il compito dell'educazione emotiva diviene quello di far emergere la coscienza del disordine prodotto dalle ramificazioni meta-emozionali e, di seguito, una visualizzazione su cui educando ed educatore possano lavorare insieme.

È perfettamente possibile che la rabbia originaria si ribalti e sia diretta all'imbarazzo meta-emotivo. In effetti, sembra indebitamente atomistico tagliare il flusso dell'esperienza emotiva in episodi di emozione discreti secondo cambiamenti momentanei nell'intenzionalità (Howard, 2015, p. 18).

In queste idee trova fondamento il fatto che oltre a lavorare cognitivamente sull'emozione provata è opportuno sviluppare la capacità di percepire e valutare gli echi delle emozioni che di volta in volta si manifestano. Naturalmente, tali risonanze non hanno solo aspetti positivi dal momento che «nonostante la loro reputazione in qualità di strumenti di autoregolazione emotiva, le meta-emozioni sono anche le prime a contribuire al nostro caos interiore» (Howard, 2015, p. 20).

In effetti sono proprio le caratteristiche di consonanza e persistenza nel tempo delle emozioni a generare quella sorta di “nebbia” affettiva che impedisce il discernimento della loro struttura intenzionale e razionale. In questo modo, sostiene Howard, le emozioni che riguardano altre emozioni finiscono per diventare auto-divoranti e intasate da razionalizzazioni. L'idea di un flusso emozionale con un inizio e una fine ben precisi non corrisponde alla realtà giacché le emozioni restano a lungo sensibili e risuonanti l'una con l'altra.

Ulteriori fattori di confusione affettiva sono i meccanismi di difesa più o meno evoluti che frequentemente esitano nell'interruzione del contatto emotivo con sé stessi. È possibile osservare come certe emozioni parassite (Berne, 1970) ostruiscano il fluire

emozionale e meta-emozionale: una persona, ad esempio, può finire per rispondere a qualunque stimolo con la rabbia la quale, nella sua pervasività, non consente di esperire altre emozioni quali la tristezza, la frustrazione o la disperazione.

Frequentemente i ricercatori si interrogano se tra l'emozione che sopraggiunge e quella che precede (che viene assunta come oggetto) ci sia la necessità di un *appraisal* cognitivo. Elster (1999), ad esempio, persuaso che filosofi, moralisti e letterati siano, in merito alle passioni, migliori maestri che non gli psicologi o i neuroscienziati, aderisce al modello tripartito sostenendo che c'è sempre qualcosa che intermedia la relazione tra l'emozione e ciò che la produce: una valutazione cognitiva, una credenza, una rappresentazione. Allo stesso modo, anche una meta-emozione si genererebbe a partire dalla rappresentazione cognitiva di un'emozione.

La questione se sia necessaria una rappresentazione cognitiva a sé stante tra percezione ed emozione si pone come questione dirimente. Colombetti (Colombetti & Thompson, 2008), ad esempio, sostiene l'interdipendenza di valutazione ed emozione che, di fatto, costituirebbero un *unicum*, uno stato integrato e auto-organizzato.

L'emozione è un tipo di valutazione, e la valutazione è parte dell'emozione. In questa versione enattiva [...] non c'è componente della valutazione che non sia anche una componente dell'emozione, e viceversa; l'eccitazione fisiologica e la tendenza all'azione possono così sovrapporsi alla valutazione (Colombetti & Thompson, 2008).

Anche Varela concepisce un approccio radicalmente anti-rappresentazionale: «la cognizione invece d'essere la rappresentazione di un mondo pre-dato, è l'evento congiunto di un mondo e di una mente a partire dalla storia delle diverse azioni che compie un essere nel mondo» (Varela, Thompson & Rosch, 1991, p. 35).

Nel tentativo di chiarire la complessa natura delle meta-emozioni Gottman, il loro ideatore, ricorre a un doppio costrutto. Da un lato per meta-emozione egli intende una emozione in merito a un'altra emozione riprendendo l'idea di meta-cognizione che è cognizione in merito ad altre cognizioni:

alcune persone si vergognano o sono turbate dal diventare arrabbiate, altre non hanno problemi riguardo alla loro capacità di esprimere la rabbia, e ancora, altri pensano che la rabbia sia naturale, né buona né cattiva. Ogni esperimento che include l'induzione di una emozione comprenderà anche le meta-emozioni, anche se esse non sono state considerate; semplicemente, negli esperimenti di induzione delle emozioni, le meta-emozioni non sono controllate (Gottman, Katz & Hooven, 1997, p. 7).

D'altro canto, Gottman tiene conto della componente cognitiva delle emozioni attraverso la struttura meta-emotiva che egli definisce

un insieme strutturato e organizzato di emozioni e cognizioni riguardo le emozioni, sia le proprie che quelle degli altri. Così, una struttura meta emotiva è un insieme organizzato di sentimenti e concetti sulle emozioni, e questa idea include l'idea di una filosofia delle emozioni (Gottman, Katz & Hooven, 1997, p. 7).

Grande importanza nella struttura meta-emotiva hanno le metafore. Gottman utilizza un esempio per chiarire quest'idea narmando di un padre che concepiva la tristezza come una "risorsa limitata", quasi si trattasse di una quantità di danaro dissipabile. Per via di questa immagine egli riteneva che i suoi figli non avrebbero dovuto "sprecare" la loro tristezza/danaro per cose futili ma "investirla" solo per cose importanti. Una tale metafora emotiva ha finito per condurre il padre a un comportamento molto spesso disapprovante riguardo alla tristezza dei figli e ha condizionato profondamente il suo modo di essere genitore. La metafora, dunque, è un esempio di pattern meta-emotivo e, contemporaneamente, di un insieme organizzato di pensieri su questi pattern di meta-emozioni. Gottman si riferisce ad essi come strutture meta-emotive, e cioè, un insieme articolato di emozioni e cognizioni sulle emozioni, sia le proprie che le emozioni degli altri.

Si potrebbe riassumere dicendo che per un verso la meta-emozione può essere rappresentata come ramificazione di un'emozione in altre emozioni; per un altro, che le strutture meta-emotive of-

frono al soggetto la possibilità di rappresentare, conoscere e regolare l'emozione primitiva anche attraverso istanze cognitive. In questo caso, tuttavia, bisogna considerare che le razionalizzazioni e le metafore emozionali possono diventare elementi di intasamento in quanto frutto di conoscenze disposizionali, ovverosia memi, script, elementi copionali e immagini di sé legate alla propria cultura.

### *3. Le narrazioni*

Facendo riferimento al pensiero di Riccardo Massa si può sostenere che nell'approccio clinico alla formazione dei formatori la narrazione è lo strumento che consente un lavoro metacognitivo capace di portare allo scoperto prima e trasformare poi tutti gli aspetti impliciti e disposizionali che sottostanno e influenzano l'agire professionale:

[t]ale lavoro non porta a rimuovere/rinnovare automaticamente modelli, pre-giudizi, stili, ma mira a farli emergere, a sottoporli a giudizio, per poi coglierne eventuali limiti. A tal riguardo appare fondamentale, nella formazione dei formatori, promuovere apprendimenti emancipativi attraverso la scrittura che può rappresentare uno strumento metacognitivo di revisione del proprio "agire educativo spontaneo" (Strollo, 2019, p. 74).

Tuttavia, ha ragione Demetrio (2010) a pensare che i ricordi trasposti all'interno di percorsi autobiografici siano soggetti a censura e che l'autobiografia sia «falsa coscienza del nostro voler apparire, grazie a una scrittura che avremmo in verità tradito o spercato» (p. 32).

È probabile, infatti, che il narratore manipoli i ricordi a proprio piacimento (o magari a sua stessa insaputa) operando una selezione degli episodi da inserire nel percorso autobiografico che perde così di autenticità, discostandosi dalla sua finalità auto-formativa e trasformativa. Tale mancanza di autenticità è prodotta dalla separa-

zione tra i flussi emozionali e i contenuti più profondi della struttura del sé: gli affetti si riversano su elementi disposizionali innescando circuiti di conformismo e dipendenza da scenari eterodiretti.

L'idea di emozione che abbiamo più su esposto suggerisce che questi contenuti disposizionali possano essere svelati e disinnescati non solo attraverso un approccio cognitivo ma anche a partire da una prospettiva emozionale. Anzi, è possibile ritenere che un simile approccio si riveli più efficace soprattutto quando si considera l'emozione come veicolo d'informazioni implicite. È in questo senso che l'utilizzo di un dispositivo *art-based* come il meccanismo scrittoria può essere di supporto nel tentativo di ridimensionare il controllo autocompiacente, utilizzando la musica come stimolo per far emergere ricordi e immagini involontarie.

Dunque, pur condividendo molti presupposti delle metodologie d'indagine autobiografiche, il nostro iter di ricerca ritiene necessaria la sollecitazione degli aspetti impliciti della mente al fine di portare allo scoperto elementi agiti come la *personal practical knowledge*. La pratica esplicitante, che il formatore dovrebbe estendere anche a sé stesso, gli consentirà di mettere a fuoco la propria intenzione educativa e di sottoporla a un processo meta-riflessivo che ne fondi la motivazione e ne costruisca il significato.

Riguardo al fatto che la musica possa portare a un cambiamento determinante rispetto ai tradizionali metodi autobiografici, esso viene ampiamente supportato da molte ricerche neuro-scientifiche:

la capacità di ascoltare, elaborare e rispondere emotivamente alla musica è condivisa dalla maggior parte della popolazione e sembra dipendere solo dall'esposizione implicita. Ad esempio, Bigand et al. (2005) ha mostrato che le persone con e senza una formazione formale hanno risposto in gran parte in modo intercambiabile alla musica classica non vocale (Ettlinger, Margulis & Wong, 2011).

Tali studi vedono nella musica uno strumento capace di sollecitare gli aspetti impliciti e di lavorare con quella che viene definita l'identità musicale. Si tratta di un costrutto complesso che, sorto

dalle intuizioni e ricerche musico-terapeutiche di Benenzon, è andato via via arricchendosi di molteplici interpretazioni e idee. A partire da un nucleo sonoro originario che si forma in fase sia pre che perinatale (suoni nel ventre materno e prime percezioni sonore del neonato), il bambino sviluppa la sua sfera affettiva in una fase che Disoteco (2004) definisce di *appaesamento sonoro*. A questa segue, nel corso dell'infanzia, un periodo di appropriazione musicale nel quale si inseriscono elementi simbolici ed emotivi legati all'immagine degli esecutori o ai testi delle canzoni. Questo processo si intensifica nel corso della vita dando luogo a fenomeni identificativi e di *social bonding* (Del Mastro, Strollo & El Haj, 2021) sempre più intensi fino a costituire il nucleo dell'identità musicale vera e propria, stratificata e densa, che entra in gioco quando intervengono sollecitazioni musicali. Quando il rischio nell'affrontare la sfera emozionale è quello di accentuarne l'aspetto cognitivo/intellettuale (che può intasare i flussi affettivi con razionalizzazioni eccessive) il linguaggio musicale si rivela il più adatto a identificare ed elaborare le emozioni senza costringerle nella struttura troppo rigida della parola.

#### 4. Ricerca empirica

Questa ricerca è stata condotta presso il Dipartimento degli Studi Umanistici della Federico II durante il corso di Pedagogia dello Sviluppo e dei Processi di Socializzazione. Vi hanno partecipato 14 studenti vivendo in aula l'esperienza del meccanismo scrittorio. Tale *device* prevede tre fasi: durante la prima, attraverso l'ascolto di brani musicali appartenenti al nostro patrimonio culturale, viene sollecitata la corporeità dei partecipanti a manifestare spontaneamente nel gesto-che-disegna aspetti impliciti della mente. Nella seconda fase viene chiesto loro di associare alle linee appena tracciate un certo numero di parole mettendo così in relazione tratti verbali e non verbali. Nella terza fase si invitano i partecipanti a comporre una poesia con le parole che essi hanno appena scritto generando un collegamento tra la spontaneità del gesto

e l'intenzionalità creativa del componimento poetico. Questo consente la fioritura di immagini e metafore che concludono un itinerario che va dal sorgere spontaneo e inconscio delle emozioni fino alla loro elaborazione cosciente. Infine, attraverso una griglia metacognitiva, il meccanismo scrittorio prova a consolidare l'intero processo su un piano di meta-consapevolezza. Quella che segue è l'analisi qualitativa del materiale estrapolato dalle griglie metacognitive compilate dai partecipanti per rispondere alla domanda di ricerca se il meccanismo scrittorio sia un *device* in grado di sollecitare e supportare il campo emozionale dagli aspetti corporei fino alle strutture meta-emozionali in cui agiscono elementi simbolici e metaforici.

### 5. Analisi dei dati

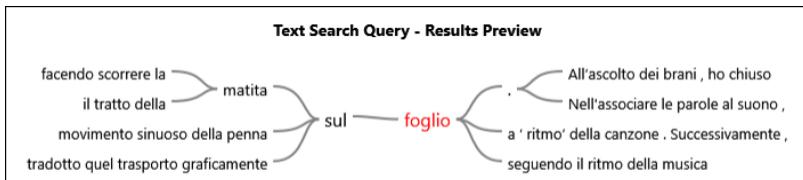
A partire dai quesiti delle griglie metacognitive sono stati costruiti con il software NVivo cinque nodi:

- *Nell'affrontare il lavoro sul meccanismo scrittorio ho seguito questi passaggi...* Gli studenti, nel rispondere a questa domanda, hanno generalmente distinto tre fasi in cui si è articolata la loro esperienza.

La *word-cloud* di fig. 1 riguarda la prima fase durante la quale ai partecipanti vengono fatti ascoltare dei brani musicali con l'indicazione di produrre liberamente delle linee su un foglio. È importante che il braccio segua la propria direzione spontanea e che non si cerchi di attribuire una spiegazione logica all'esperienza. Le parole più frequenti sono: *canzone, foglio, musica*. Subito dopo, lemmi che rimandano alla dimensione corporeo/percettiva: *lasciata, trasportare, percepivo, movimento, semplicemente*.

Figura n. 1. *Word-cloud* prima fase

La *word-tree* (fig. 2) della parola *foglio* mostra la relazione tra ascolto della musica, movimento e disegno delle linee: gli studenti lasciandosi condurre dall'ascolto dei brani sono riusciti a disegnare con spontaneità.

Figura n. 2. *Word-tree* parola *foglio*

La seconda fase prevede che vengano scritte delle parole lungo le linee disegnate (vedi figg. 13, 14 e 15). Anche in questo caso, la scrittura è libera. Nella *word-cloud* di fig. 3, riferita a questo nodo *foglio*, notiamo che i lemmi più frequenti sono: *parole*, *mente*, *suono*, *canzone*. Emergono in secondo piano: *disegno*, *associare*, *specifico*. Se nel nodo precedente l'attenzione era concentrata su movimento, percezione e corporeità, qui sembrano prevalere dimensioni più mentalizzate.

Figura n. 3. *Word-cloud* nodo figlio

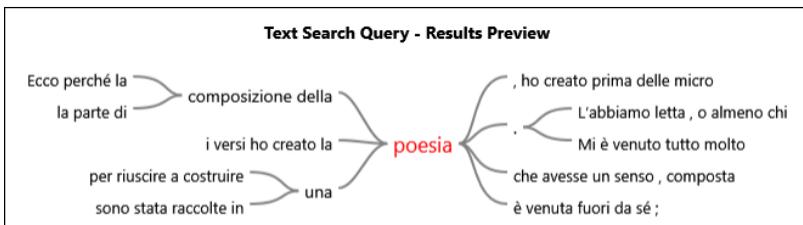
Tuttavia, la *word-tree* del lemma *parole* (fig. 4) evidenzia in che modo gli studenti si siano dedicati al processo di scrittura. Possiamo notare, infatti, come le parole siano state “buttate giù”, evocate dai suoni stessi. Dunque, anche nella fase in cui entra in gioco il verbale, resta costante la schiettezza dell’approccio.

Figura n. 4. *Word-tree* lemma *parole*

La terza fase vede gli studenti impegnati in un compito creativo: le parole scritte, infatti, devono essere raggruppate, organizzate in un componimento poetico. In questo nodo figlio (*word-cloud* di fig. 5) tra i lemmi più ripetuti abbiamo *parole*, *poesia*, *creato*, *sensò*, *costruire*, *composizione* e *ricordi*. È una fase in cui appare evidente il processo di riflessione (e di sforzo costruttivo) al fine di giungere a un componimento in versi.

Figura n. 5. *Word-cloud*

Nella *word-tree* (fig. 6) del lemma *poesia* si può osservare come gli studenti abbiano messo in atto diversi processi per il componimento: c'è chi ha agito di getto, trovando nella scrittura un modo naturale di espressione. Per altri, invece, si è trattato di un lavoro più ragionato, con una certa tensione nella ricerca di senso.

Figura n. 6. *Word-tree* lemma *poesia*

- *Nel corso dell'esercizio mi è capitato di...* Per questa seconda domanda è stato costruito un nodo genitore poi suddiviso in tre nodi figli per analizzare i vissuti emotivi, i processi attentivi e la dimensione corporea.

### *Vissuti emotivi*

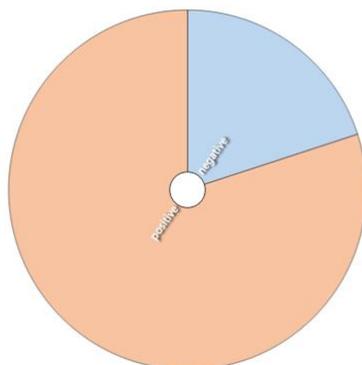
Per questo sotto-nodo sono stati condotti due tipi di analisi: la prima (*word-cloud* di fig. 7) riguarda le emozioni predominanti all'interno del testo: *gioia* è tra le parole più frequenti assieme a *musica*, *provare* e *mente*. Sullo sfondo notiamo: *meravigliarmi*, *isolarmi*, *difficoltà*, *ansia*.

Figura n. 7. *Word-cloud* emozioni

L'altra è una *sentiment analysis* (fig. 8) per verificare se le emozioni elicitate abbiano una prevalenza positiva o negativa. Il diagramma a torta indica un vissuto emotivo ampiamente positivo a conferma dei risultati della *word-cloud* precedente. Di seguito riportiamo due esempi dal corpo di testo in merito a emozioni positive e negative:

«Mi è capitato di provare gioia, nel primo caso, nella sfumatura della tranquillità e nel secondo, una gioia vivace che mi ha fatto venire voglia di ballare».

«Mi è capitato di sperimentare un po' d'ansia durante la prima parte del meccanismo scrittoria».

Figura n. 8. *Sentiment analysis*

*Processi attentivi*

In questo nodo figlio si evidenzia (fig. 9) come gli studenti durante il meccanismo scrittorio abbiano trovato momento e modo per concentrarsi sul compito del componimento poetico permettendo a immagini e parole di manifestarsi. Sono prevalenti lemmi quali: *concentrarmi, isolarmi, consapevole, isolarmi, sensazioni*.



Figura n. 9. Nodo figlio

*Corpo e movimento*

Il meccanismo scrittorio (*word-cloud* di fig. 10) utilizzando l'ascolto della musica e la scrittura, porta in primo piano il dinamismo corporeo. Durante questa esperienza, si accentua l'attenzione su percezione, propriocezione e su specifiche parti del corpo. Lemmi significativi sono: *immagini, movimento, sentire, mani, occhi*.



Figura n. 10. *Word-cloud* meccanismo scrittorio







## 6. Conclusioni

Rispetto alla questione dell'alessitimia con cui l'articolo si è aperto, ovvero alle difficoltà giovanili (e non solo) a riconoscere e trasformare le proprie emozioni (e meta-emozioni), la ricerca descritta in questo articolo ha messo alla prova il meccanismo scritto quale dispositivo capace di intervenire, con logica formativa, nella funzionalità della sfera emozionale.

Dopo una disamina delle posizioni teoriche contemporanee riguardo alle emozioni, tesa a disegnare una cornice epistemologica che risponda della complessità dovuta a posizioni talvolta contrastanti, si è lavorato sul materiale prodotto dall'attività di ricerca. L'analisi qualitativa delle risposte alle griglie metacognitive redatte al termine dell'esperienza ha mostrato la capacità del meccanismo scritto di coinvolgere i partecipanti a partire dal sorgere spontaneo dei flussi emozionali sotto la spinta della musica fino al formarsi di strutture meta-emotive intorno a metafore e a immagini sia pittoriche che linguistiche. Possiamo affermare, dunque, che si è trattato di un itinerario che ha consentito a ognuno di osservare le proprie dinamiche emozionali prendendone consapevolezza; fatto che induce, senz'altro, a progettare ulteriori ricerche di approfondimento in questa direzione.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Benenzon R.O. (1997). *La nuova Musicoterapia*. Roma: Phoenix.
- Berne E. (1970). *Analisi transazionale e psicoterapia*. Roma: Astrolabio.
- Cagol M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 22(2), 111-121. <https://doi.org/10.13128/ssf-10790>.
- Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.

- Colombetti G., & Thompson E. (2008). Il corpo e il vissuto affettivo: verso un approccio enattivo allo studio delle emozioni. *Rivista di Estetica*, 37, 77-96.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Damasio A. (1994). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Del Mastro M.C., Strollo M.R., & El Haj M. (2021). Music as a social bond in patients with amnesia. *Behavioral and brain sciences*, 44(67). <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000758>.
- Demetrio D. (2010). Scrivere per ricreare la propria immagine. Riflessioni sull'autobiografia come magnifica finzione. In E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa* (pp. 29-50). Milano: Stripes.
- Disoteco M. (2004). *Antropologia della musica per educatori*. Torino: EDT.
- Donzelli A., & Hollan D. (2005). La disciplina delle emozioni tra introspezione e performance: pratiche e discorsi del controllo a Toraja. *Antropologia*, 6. <https://doi.org/10.14672/ada2005131%25p>.
- Elster J. (1999). *Alchemies of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ettlinger M., Margulis E., & Wong P. (2011). Implicit memory in music and language. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00211>.
- Fabbri L. (2018). *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando.
- Galante B., Martone G., & Trusio C. (2016). Musicoterapia nel contesto scolastico per un dialogo inclusivo. Il meccanismo scrittoriale e la didattica metacognitiva. *Cantiere aperto*, 15(2), 218-238.
- Goodman P. (1972). *Little prayers and finite experience*. New York: Harper & Row.
- Gottman J.M., Katz L.F., & Hooven C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Howard S.A. (2015). Metaemotional Intentionality. *Pacific Philosophical Quarterly*, 97(2), 1-23.
- Loiodice I. (2004). *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*. Bari: Mario Adda.
- Lutz C., & Abu-Lughod L. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mendonça D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5(4), 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>.

- Menna P., Parrello S., Strollo M.R., & Basile D. (2014). Alessitimia e fattori di rischio in studenti di scuola superiore: un'indagine esplorativa. In M.R. Strollo (a cura di), *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania* (pp. 67-80). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.  
<https://doi.org/10.4324/9780203278895>.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.
- Rosaldo M. (1984). *Towards an anthropology of self and feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strollo M.R. (2018). Formazione pedagogica alla “rovescia”: dalla pratica alla formalizzazione del sapere. *MeTis*, 8(2), 99-122.
- Strollo M.R. (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Varela F.J., Thompson E., & Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: The MIT Press.