
CONTRIBUTO TEORICO

La lettura come strategia formativa per sostenere il lavoro degli educatori di fronte alle sfide emotive emergenti dalla pandemia da SARSCoV-2.

Reading as a training strategy to support the work of educators facing new emotional challenges linked to the SARS CoV-2 pandemic

Natascia Bobbo, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

La diffusione del virus SARS-CoV-2 e l'emergenza sanitaria che ne è seguita hanno costretto molti educatori professionali ad affrontare sfide sul piano emotivo per le quali spesso non erano preparati. Gli esiti di distress che hanno colpito molti di questi operatori impongono a noi pedagogisti una riflessione utile ad elaborare nuove strategie formative capaci di rinforzare le loro abilità nella sfera emotiva. In questo contributo, si vorrebbero esplorare, sul piano teorico, le potenzialità della lettura e della lettura ad alta voce quali strumenti formativi utili ad offrire agli educatori professionali uno spazio-tempo di riflessione e apprendimento per rinforzare alcune competenze emotive rese necessarie per affrontare questo inedito momento storico.

ENGLISH ABSTRACT

The spread of SARS-CoV-2 and the consequent health emergency forced many educators to face emotional challenges for which they were often not trained. Distress outcomes they lived lead us, as Pedagogists, to make a useful reflection to develop new training strategies able to strengthen their emotional skills. This paper aims to explore, theoretically, the potentialities of reading and reading aloud as training tools by which offering to professional educators a space-time of reflection and learning to reinforce some emotional skills necessary to face this unprecedented historical time.

Introduzione

La misura del lockdown e la necessità di condurre le nostre vite nell'osservanza di regole di distanziamento sociale hanno costretto gli educatori sanitari a rivedere drasticamente il loro modo di lavorare con le persone rese fragili e vulnerabili da una malattia, un disordine psichiatrico o una disabilità: una professione che esplica il suo *quid* mediante la relazione, il dialogo, la condivisione di spazi e tempi di vita e la vicinanza con l'altro (Van Manen, 2016), ha dovuto provvedere a definire distanze e modalità alternative di scambio comunicativo via web, rinunciando a una parte sostanziale del senso del suo agire *per e con* l'altro. Al contempo, questi professionisti hanno dovuto sostenere un carico di richieste di supporto emotivo dai loro utenti di non facile gestione.

Sollecitudine concreta e vicinanza nei confronti dei più fragili costituiscono per questi operatori una preziosa possibilità per dare senso e dignità alla loro identità professionale, parte integrante della loro identità come persone (Ricoeur, 2002, p. 289); tali possibilità sono state di fatto sminuite o perdute nella pandemia e nei suoi corollari o, ancora, frustrate e violate dalla confusione creatasi nei servizi a causa del lockdown prima e dei suoi strascichi di ansia poi. Ne consegue che, oggi, sia sempre più imprescindibile una riflessione sulle possibili ripercussioni che in questi mesi si sono potute produrre nell'universo emotivo di molti dei professionisti impegnati nel lavoro di cura educativa.

Insieme alla riflessione, si crede necessaria, in un'ottica propositiva fondamentale, anche l'elaborazione di opportune strategie di supporto al lavoro quotidiano che questi soggetti sono comunque chiamati a svolgere. Una possibile risposta, coerente alla prospettiva pedagogica che si condivide, appare di fatto di natura formativa declinata secondo un obiettivo di rinforzo di quelle competenze inerenti alla sfera emotiva che più di altre sono state messe alla prova in questo momento storico e che appaiono comunque necessarie ad affrontare le sfide future cui sono chiamati questi operatori.

Negli ultimi vent'anni, l'approccio formativo che più di altri è sembrato adeguato a sviluppare e rinforzare abilità sul piano emotivo è quello elaborato a partire dal modello delle Medical Humanities: tale approccio — che prevede l'utilizzo di brani o parti di opere delle arti liberali come potenti evocatori di esperienze emotive sulle quali stimolare una riflessione — ha dimostrato la capacità di potenziare la familiarità degli individui con le proprie emozioni e insieme la loro capacità di riconoscere le emozioni altrui (Manus, 1995; Gordon, 2005). Tuttavia, raramente in tali esperienze viene utilizzata la lettura in quanto tale e ancora meno la lettura ad alta voce di brani o di romanzi completi: da una parte resta una certa resistenza diffusa rispetto a tali proposte, dall'altro questo tipo di attività richiede un tempo e una concentrazione difficili da ottenere in un contesto formativo (Sanacore, 1992).

In questo contributo, si vorrebbero esplorare, su di un piano unicamente teorico, le potenzialità della lettura e della lettura ad alta voce (di romanzi e autobiografie tratte dalla letteratura) per la formazione degli educatori, come modalità utili a veicolare l'acquisizione o il rinforzo di alcune competenze emotive necessarie ad affrontare le sfide di questo nostro difficile tempo di vita.

Sfide emotive e lavoro educativo al tempo del SARS-CoV-2

Nella realtà dei servizi, nel loro lavoro quotidiano, gli educatori sanitari si confrontavano già con sfide sul piano emotivo particolarmente frequenti, sottili e complesse; ora, tuttavia, la pandemia e tutti i corollari che la caratterizzano sul piano della vita quotidiana e professionale, hanno potuto rendere, se possibile, tali sfide ancora più ostacolanti. Si possono individuare in particolare alcune situazioni *trigger* che possono incidere fortemente nell'equilibrio emotivo dei professionisti dell'educazione:

- durante il lockdown (e in parte ancora oggi), bambini e genitori hanno avuto improvvisamente accesso alle abitazioni degli educatori, per mezzo delle videocchiate; hanno visto gli ambienti domestici, scorto altre persone della famiglia dell'operatore, intuito qualche suo momento di fragilità: ciò da un lato ha consentito a quest'ultimo di

assumere ai loro occhi una forma più umana, più familiare, producendo un sentimento di vicinanza e una condivisione che ha forse aiutato le persone più vulnerabili a comprendere di non essere sole nel proprio destino di difficoltà; tuttavia, questa stessa condivisione può aver fatto sentire l'operatore "esposto" ad uno sguardo inopportuno o invadente, può avergli fatto percepire di stare perdendo il controllo dato dal suo ruolo, di osservare una relazione professionale che poco per volta stava assumendo una dimensione di simmetria non voluta e per questo foriera di un possibile contagio emotivo, di un eccesso di aspettative da parte dell'altro e quindi anche di ansia e paura (Stamm, 1995);

- il divieto o la diminuita frequenza delle attività educative ed educativo-riabilitative in presenza (presso i domicili o nelle strutture sanitarie e socio-sanitarie) ha di fatto ridotto drasticamente la possibilità per gli educatori di monitorare le situazioni maggiormente esposte ad una repentina degenerazione (pensiamo alle situazioni di dipendenza da sostanza o ai bambini affetti da problemi pervasivi dello sviluppo e ai loro genitori); tali situazioni possono aver fatto emergere negli operatori — vincolati al rispetto delle regole di distanziamento sociale, di isolamento fiduciario o di quarantena — emozioni di angoscia per le persone più fragili, sentimenti di frustrazione o rabbia verso sé stessi e la loro impotenza;

- alcuni tra coloro che l'educatore stava seguendo possono essere stati colpiti dalla sindrome da Covid-19, descritta come una reazione emotiva connotata da ansia, paura e stress collegati al timore del possibile contagio e quindi all'ansia per il contatto con gli altri, all'angoscia per le possibili conseguenze economiche del lockdown, unita all'emergere di un bisogno compulsivo di rassicurazioni (Taylor et al., 2020; Cellini, et al., 2020) che di fatto si sono riversate su educatori impreparati ad accoglierle;

- questa stessa sindrome può aver colpito o potrà colpire anche l'educatore, per altro potenzialmente già in una condizione di stress intrusivo e perdurante come esito del continuo complicarsi del suo lavoro nei servizi, sovraccarichi di richieste di aiuto;

- l'educatore può anche aver vissuto un lutto familiare, o avere paura per sé e per i propri cari rispetto alla possibilità di un contagio, di un nuovo lockdown, etc.

Queste situazioni, solo esemplificative, hanno potuto e possono ancora generare nell'operatore uno stato di grande *distress* emotivo che si nutre in particolare di due elementi: da un lato la paura di perdere occasioni fondamentali di relazione ed espressione delle sue capacità (Pryzbylski et al., 2013) e, dall'altro, l'angoscia legata alla possibile perdita di significato del sé nel momento in cui non riesce più a far percepire agli altri che contano per lui e che è in grado di aver cura della loro salute e della loro sicurezza (Flett et al., 2020).

Per gestire tali situazioni con una risposta emotiva coerente al proprio ruolo professionale e allo stesso tempo per elaborare le emozioni che da tali situazioni possono generarsi nell'animo dell'operatore, ogni professionista dovrebbe poter contare su di un buon livello di intelligenza emotiva (Goleman, 2011), competenza complessa e affatto scontata.

L'intelligenza emotiva come dimensione cognitiva e metacognitiva del lavoro educativo.

Per meglio comprendere la complessità intrinseca alla competenza emotiva, che si nutre di abilità tanto percettive, quanto cognitive e metacognitive (Gross et al., 2011; Briñol et al., 2006), sembra utile fare riferimento alla scansione operata da Drigas e Papoutsis (2018) che rappresentano l'intelligenza emotiva come composta da otto dimensioni o competenze, ciascuna premessa alla successiva:

1. *capacità di riconoscere le emozioni* provate o espresse dal sé o da altri: è l'abilità di identificare nelle sensazioni personali o nelle parole o nei segni non verbali degli altri elementi distintivi di un'emozione e saper dare loro un nome; vengono implicate abilità di memoria, percezione e codifica;

2. *auto-consapevolezza* che diviene prerequisito essenziale per poter accogliere e gestire le emozioni espresse dagli altri, evitando di farsi da loro travolgere; si attivano abilità di auto-percezione, consapevolezza e *insight*;

3. *autoregolazione* come capacità di regolare le proprie reazioni di fronte alle emozioni altrui o alle proprie risposte emotive a stimoli ambientali *trigger*, evitando atteggiamenti responsivi connotati dall'aggressività o impulsività;

4. *consapevolezza sociale, empatia e discriminazione emotiva* per essere e restare consapevoli del mondo umano intorno a sé, dei suoi sentimenti ed emozioni, dei suoi bisogni e desideri; sono implicate abilità di monitoraggio, flessibilità, riconoscimento sociale;

5. *abilità sociali* per capire, gestire ed influenzare le emozioni degli altri e quindi le relazioni che con essi si intrattengono; sono implicate abilità di problem solving, risoluzione dei conflitti, negoziazione;

6. *autorealizzazione* come piena espressione del sé e delle proprie potenzialità, nel tentativo continuo di migliorare accettando i riscontri che arrivano dagli altri come punti di ancoraggio per la costruzione di un sé sempre più consapevole ed espressivo;

7. *trascendenza* quale capacità di migliorarsi e di aiutare gli altri a migliorarsi; sono implicate abilità di meta-riflessione, creatività ed immaginazione;

8. *unità emozionale* come equilibrio nel proprio universo emotivo raggiunto grazie all'acquisizione di tutte le altre competenze già definite.

L'ultimo punto rappresenta una condizione utopica, ma in grado di orientare il cammino di maturazione emotiva di un operatore reso anch'egli più vulnerabile alle emozioni in questo nuovo tempo di vita, diverso da tutti quelli che avevamo conosciuto.

Le potenzialità formative della lettura e della lettura ad alta voce per gli educatori professionali sanitari al tempo del SARSCoV-2

Il primo obiettivo di una formazione al lavoro emotivo nel tempo del SARS-CoV-2 può essere rappresentato dall'ampliamento del vocabolario delle emozioni che appartiene ad ogni educatore: in un tempo di dilagante analfabetismo emotivo (Galimberti, 2007; Rajskey, 2017), coloro che svolgono una professione d'aiuto dovrebbero possedere un'ampia conoscenza della semantica delle emozioni, premessa essenziale alla possibilità di elaborare e comprendere con un ritmo sufficientemente sostenuto le emozioni che si

provano o si intuisce l'altro stia provando (Elfenbein, 2006, p. 487). Se si propone ad un educatore di leggere un testo nel quale alle emozioni provate dai protagonisti vengono dati nomi e contorni non sfumati e soprattutto se la vicenda che viene raccontata è in grado di far balenare nella sua mente scenari che egli non ha ancora né affrontato né conosciuto, egli potrà provare emozioni che non sa descrivere o alle quali non sa dare un nome: in questo caso sarà compito del formatore aiutarlo nel processo di verbalizzazione ed etichettamento, accompagnando così un processo di ri-alfabetizzazione emotiva (Cubukcu, 2008). Sarà così possibile procedere ad ampliare gradualmente la sua capacità di *ri-conoscere* quelle emozioni, talvolta inedite, altre dimenticate, che questo tempo è in grado di suscitare.

Oltre al vocabolario, un'ulteriore competenza che la lettura, opportunamente guidata, di un intreccio può stimolare riguarda l'analisi e comprensione delle dinamiche intra ed interpersonali dalle quali possono emergere emozioni particolarmente intrusive e destabilizzanti per l'io; questo tipo di attività consente infatti di attivare, rinforzare e rinnovare i livelli di competenza emotiva relativi alla *consapevolezza sociale* e alla *discriminazione emotiva*. Per di più, leggendo in un testo la storia di un personaggio che il destino abbia costretto ad affrontare prove particolarmente sfidanti o dolorose (e che al contempo sappiano rievocare gli scenari che l'operatore stesso ha potuto vivere), laddove si palesino particolari complessità nella trama o nel percorso interiore del personaggio o, ancora, elementi taciuti o solo intuibili, possono presentarsi per il lettore esperienze di dissonanza cognitiva che arrestano la fluidità della comprensione: se opportunamente accompagnate da un formatore, tali esperienze possono di fatto fungere da stimolo perché il lettore trovi il modo per superarle attivando — oltre a strategie di ricerca di informazioni o di rilettura di passaggi precedenti — abilità di lettura oltre le righe di un testo e di intuizione ed immaginazione di ciò che non viene detto ma che è ugualmente chiaro: un'emozione indicibile che si palesa per tramite di un gesto, o per tramite di una metafora. Si sollecita quindi l'abilità *empatica* nella dimensione cognitiva della teoria della mente (Elfenbein, 2006, p. 489; Singer, Tusche, 2014).

La lettura racchiude in sé una doppia potenzialità che diviene una sorta di sintesi delle opportunità formative offerte dagli altri stimoli comunemente utilizzati nelle Medical Humanities, ad esempio opere d'arte o film: da un lato pur riuscendo, mediante la presentazione di un intreccio avvincente, a catturare l'attenzione del lettore e la sua curiosità speculativa molto più di quanto non potrebbe fare un'opera d'arte pittorica o scultorea, dall'altro riesce a offrire al lettore una modulazione temporale soggettiva nella produzione di riflessioni e intuizioni che il film, con la velocità del suo scorrere verso la conclusione, non può permettere allo spettatore. Purtroppo, oggi molti di noi sono da una parte troppo affascinati dai video (nella navigazione in internet, nei prodotti televisivi, etc.) e dall'altra disabituati ad usare il proprio pensiero creativo essendo state limitate nei percorsi formativi di base e continui le occasioni immaginative a favore di attività capaci di stimolare di più la dimensione razionale della mente (Fleming et al., 2016). Tuttavia, resta evidente che leggere un testo è di per sé un momento creativo e insieme una vera e propria esperienza fenomenologica ed ermeneutica: il lettore infatti vive un tempo nel quale si concentra non tanto sul contenuto fattuale descritto nel testo, quanto su come esso

colpisce la sua mente e la sua immaginazione, e ancora di più sul significato che tale rappresentazione assume per lui (Thompson, Zahavi, 2007, p.69; Gadamer, 2008, p. 316). L'attività immaginativa che scaturisce da un'esperienza fenomenologica ed ermeneutica consente a lettori diversi di cogliere nello stesso testo significati personali, così come lo stesso testo, a distanza di anni e di altre esperienze vissute, potrà far emergere nuove dimensioni di senso nello stesso lettore (Gadamer, 2008, p. 446). In particolare, dal confronto/scontro con il sentire del personaggio scaturirà nel lettore un processo creativo di significazione della storia narrata che lo costringerà a fare chiarezza nel suo sentire; ciò potrà aiutarlo a comprendersi (Gadamer, 2008, p. 316), per raggiungere dunque un più alto livello di *autoconsapevolezza* anche relativamente alle emozioni che egli prova di fronte al pericolo determinato dal SARS-CoV-2.

Allo stesso modo, la lettura di un testo è in grado di cambiare il lettore o almeno di farlo desiderare di cambiare: dall'intreccio tra il mondo primario (quello vissuto nella realtà dal lettore) e quello secondario (descritto dall'autore) (Tolkien, 2008) può scaturire nel lettore un gap identitario ed emozionale capace di indurre in lui, oltre alla consapevolezza del suo sé, anche un profondo ripensamento della sua identità e del suo essere in relazione alla realtà che sta vivendo (Gadamer, 2008, p. 437). Leggere una storia offre ad una persona l'occasione di distanziarsi da sé stessa ed entrare, se pur in punta di piedi e per quanto gli è concesso dall'autore, in un mondo altrui in prima persona (Thompson, Zahavi, 2007, p. 71) accettando di aprire la sua mente, di accogliere anche quanto non è scritto (ma solo suggerito) e soprattutto ciò che non si aspetta o che non può condividere: per riuscire dovrà mantenere ferma l'intenzione di ascoltare per conoscere e capire, sospendendo il giudizio (epochè) e vincendo la sua resistenza immaginativa che lo porta a sminuire ciò che non comprende o non accetta (Thompson, Zahavi, 2007, p. 70; Black, Barnes, 2017; Todd, 2009; Stueber, 2011). Un testo, dunque, esattamente come potrà avvenire per un incontro con un utente nel prossimo futuro, è in grado di cambiare profondamente il sé di un individuo. Questo perché, che egli lo voglia o no, tale racconto è in grado di ampliare il suo orizzonte di senso, palesandogli un modo diverso di vivere, di emozionarsi, di sbagliare e rialzarsi, di ferire e restare feriti, di aiutare e accettare l'aiuto degli altri in questo tempo così inedito (Gadamer, 2008, p. 356), offrendogli così una traiettoria di *realizzazione del sé* che potrà accogliere o rifiutare.

Oggi, internet da una parte, le *pay-tv* dall'altra, impediscono al lettore quel fremito d'attesa che precede la soluzione dell'intreccio nel quale si può scatenare ogni possibilità immaginativa ed interpretativa (Gadamer, 2008, p. 433). Il tempo di attesa, la lettura lenta che si ferma a riflettere su ciò che si è letto per comprenderlo in pieno, per confrontarlo con noi stessi e con altri è invece l'unica che, oltre a dare spazio alla conoscenza del sé, offre anche la possibilità di dare corso a quell'immaginazione che è foriera di *trascendenza* e che consente, nel tempo, di imparare anche a darsi il tempo per riflettere e per comprendere che tipo di educatore siamo o vogliamo divenire.

Tra immaginazione e metariflessione, si compie quindi un lavoro mentale che allena all'emozione e rinforza l'intelligenza emotiva perché prepara ad emozionarsi, a consentire al nostro io di cogliere l'emozione, di provarla e viverla, anche se negativa: una sorta di palestra delle emozioni che permette di acquisire poco per volta quell'*unità emozionale* che

potrà contribuire a rendere più capace un educatore di sostenere in futuro le sfide che questo tempo ci riserverà, senza negare il dolore o arretrare di fronte alla sofferenza, ma comprendendoli.

Insegnare e formare al lavoro emotivo: alcuni suggerimenti pratici

Oltre alla lettura in sé, anche la scelta dei testi e le modalità di lettura possono stimolare l'acquisizione di definite abilità emotive.

La scelta dei testi, ad esempio, appare uno degli elementi centrali di un eventuale laboratorio di lettura o di lettura ad alta voce: non è ad oggi possibile trovare romanzi che raccontino di vicende vissute legate alla pandemia; forse è rintracciabile solo qualche brano tratto dai social network, ma non si crede che questa sia la scelta più opportuna. Per sollecitare l'immaginazione del lettore, ma soprattutto per non suscitare il suo rifiuto verso una storia che lo riporti di forza in un mondo e una realtà dominata dalla pandemia di cui è già assuefatto, occorre scegliere testi che raccontino vicende apparentemente lontane dagli scenari attuali (Black, Barnes, 2017). Appare utile quindi selezionare racconti nei quali si palesino storie di vita di personaggi che appartengano ad un mondo lontano dai nostri contesti emergenziali, ma ugualmente capaci, con le loro vicende, di rievocare le stesse atmosfere emotive che gli educatori stanno vivendo in questi mesi: il processo di identificazione infatti avviene in modo più immediato e diretto se il lettore può costantemente riconoscere nell'altro qualche cosa che non gli appartiene e che gli consente, se l'atmosfera emotiva che esso gli scatena diventa insostenibile, di allontanarsene. Un misto di familiarità ed estraneità infatti è ciò che serve per stimolare la motivazione e far amare al lettore il protagonista della storia che sta leggendo (Elfenbein, 2006, p. 492; Gadamer, 2008, p.343). Possiamo suggerire alcuni esempi:

- la paura del contagio e il senso di solitudine e angoscia che può generarsi da una eventuale positività sono molto ben descritti in *Febbre* (2019), di Jonathan Bazzi, positivo all'HIV in un tempo in cui quel virus era ancora poco conosciuto in Italia e molto temuto. Lo sconvolgimento emotivo e la destabilizzazione di ogni sua relazione, stante però la conferma di quelle significative, sono particolarmente suggestive di possibili identificazioni e introspezioni emotive da parte del lettore che stia vivendo nel nostro tempo;

- il senso di impotenza di fronte ad una situazione che degenera davanti ai propri occhi e che mette in pericolo la vita di un essere fragile, contestuale al desiderio e volontà di non darsi per vinti e di lottare per fare qualche cosa per evitare un esito infausto, si ritrovano nella storia di Claudio Ronco che in *Carpediem* (2016) racconta la sua vicenda come primario di nefrologia alle prese con una neonata in pericolo di vita;

- il senso di solitudine, di isolamento da tutti, di non riuscire a capire che cosa sta succedendo intorno a sé, la sensazione di non riuscire ad affrontare le sfide incomprensibili che si pongono di fronte a noi, viene tratteggiata in *Scompenso* (2010), di Andrea Sartori; il testo focalizzato sul disturbo bipolare, è però narrato con la vivacità di un romanzo che fa del protagonista un essere fragile in balia di sentimenti altalenanti rispetto ad un destino che non sa accettare: forse quello che sta capitando un po' a tutti noi.

Per quanto riguarda invece le modalità con le quali proporre questo tipo di esperienze formative, la lettura di un testo all'interno di un piccolo gruppo (6-8 operatori anche appartenenti a profili professionali diversi) consente di sollecitare la comprensione e l'espressione di emozioni, tanto positive quanto negative, attraverso la stimolazione di un dialogo sul significato personale che ciascuno dei partecipanti può scovare nel racconto; la lettura può essere realizzata ad alta voce da uno dei soggetti o dal formatore, oppure può essere consigliata come "compito per casa" ed essere oggetto di discussione nell'incontro successivo; può essere interessante anche prevedere dei momenti di arresto nella lettura, proprio quando la vicenda si fa più complessa o drammatica, e sollecitare la creazione di scenari alternativi, o invitare il lettore a mettersi nei panni del personaggio del racconto e provare a compiere dei passi nell'intreccio al suo posto, mediati dall'immaginazione.

Di più, stimolare la lettura ad alta voce di brani è in grado di impedire qualsiasi nascondimento emotivo perché il lettore mentre legge non può evitare di far tremare la propria voce mossa dall'emozione, così come non può evitare che i suoi occhi si bagnino o la sua risata, esplodendo, interrompa suo malgrado la lettura. Le emozioni che emergono, senza barriere di sorta, possono divenire allora parte del gruppo stesso, è possibile che gli altri le condividano, che offrano un riscontro al sentire del lettore e che da questo possa nascere il dibattito ponendo le premesse per il rinforzo dell'abilità *empatica* nella dimensione prettamente emotiva (Singer, Tusche, 2014). Nel dibattito può anche emergere la necessità di *regolare* l'espressione delle emozioni: questo è un compito affidato al conduttore del gruppo-laboratorio che deve saper offrire giusti stimoli per comprendere e distinguere le emozioni che appaiono esprimibili o no davanti agli altri, rinforzando così anche alcune indispensabili *abilità sociali* e di lavoro emotivo (Van Keer, 2004; Hochschild, 2012).

Infine, tutte queste attività possono essere condotte anche in una formazione realizzata mediante collegamenti su piattaforme digitali: la lettura, l'ascolto, la condivisione delle emozioni sono di fatto possibili anche da remoto.

Resta tuttavia chiaro come coloro che si potranno impegnare nella conduzione di laboratori così come appena delineati dovranno poter contare su di un'ampia e profonda competenza della semantica delle emozioni e della loro gestione ed elaborazione, sapendo suscitare emozioni ma anche sapendole accogliere e significare: potrà trattarsi di psicologi e psicoterapeuti, di pedagogisti con una buona esperienza nelle pratiche del lavoro di gruppo, o ancora educatori particolarmente esperti di tali dinamiche e che potranno quindi fungere da testimoni ed esempi professionali per gli altri colleghi.

Conclusione

Le riflessioni e analisi compiute sembrano suggerire come per l'aggiornamento professionale degli educatori in servizio in questo tempo definito dalla pandemia da SARS-CoV-2 e dalle sindromi respiratorie e psicologiche da Covid-19, l'introduzione di attività di lettura e lettura ad alta voce possano rivelarsi particolarmente stimolanti: questo tipo di esperienze formative infatti, pur essendo oggi poco utilizzate, appaiono particolarmente suggestive per accompagnare in modo efficace il processo di auto-formazione emotiva di questi professionisti. Tuttavia, resta da esplorare ancora la

disponibilità da parte di alcuni professionisti o accademici di assumersi la responsabilità di tentare una strada che può nascondere in sé molte insidie, dato che consentire ad un operatore in grande difficoltà di esprimere tutte le sue emozioni può essere paragonato a togliere il coperchio al vaso di Pandora. In questo dovrà aiutarci la ricerca, vale a dire la realizzazione di esperienze condotte secondo modalità che ne rendano possibile la valutazione degli esiti, in termini di benessere degli operatori sul lungo periodo. Si crede tuttavia necessario provare ad “agitare le acque” per esplorare nuove strategie formative, poiché non possiamo non tenere di offrire un accompagnamento agli educatori professionali che sono chiamati ad affrontare inedite sfide emotive in un tempo storico che per certi versi ha messo in luce tutta la vulnerabilità della nostra umanità.

Bibliografia

Bazzi, J. (2019). *Febbre*, Fandango: Roma

Black, J. E., & Barnes, J. L. (2017). Measuring the unimaginable: Imaginative resistance to fiction and related constructs. *Personality and Individual Differences*, 111, 71-79.

Briñol, P., Petty, R. E., & Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 26-33.

Cellini, N., Canale, N., Mioni, G., & Costa, S. (2020). Changes in sleep pattern, sense of time and digital media use during COVID-19 lockdown in Italy. *Journal of Sleep Research*, e13074.

Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1-11.

Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5), 45.

Elfenbein, A. (2006). Cognitive science and the history of reading. *Post-Modern Language Association*, 121(2), 484-502.

Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., Martin, A. J., & Sudmalis, D. (2016). Cultivating imaginative thinking: Teacher strategies used in high-performing arts education classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 435-453.

Flett G. L., Burdo R., Nepon T. (2020). Mattering, Insecure Attachment, Rumination, and Self-Criticism in Distress Among University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.

Gadamer H. G. (2008). *Verità e metodo*, Mondadori: Milano.

Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.

Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence*, More Than Sound LLC: Northampton, Massachusetts.

Gordon, J. (2005). Medical humanities: to cure sometimes, to relieve often, to comfort always. *Medical Journal of Australia*, 182(1), 5-8.

Gross, J. J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion review*, 3(1), 8-16.

- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Univ of California Press: Berkley, CA.
- Manus, C. M. C. (1995). Humanity and the medical humanities. *Lancet*, 346, 1143-45.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Rajsky, A. (2017). "The Secret of Youth" against nihilism of the youth according to Umberto Galimberti. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(9).
- Ricoeur, P. (2002). *Sé come un altro*. Milano: JakaBook.
- Ronco, C. (2016). *Carpediem*, Perfect Paperback: Colorado.
- Sanacore, J. (1992). Reading Aloud: A Neglected Strategy for Older Students (consultabile su <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367971.pdf>.)
- Sartori, A. (2010). *Scompenso*, Roma: Exorma.
- Singer T., Tusche A. (2014). *Understanding others: Brain mechanisms of theory of mind and empathy*. In P. W. Glimcher, E. Fehr (editors): *Neuroeconomics, Decision Making and the brain*. London: Elsevier - Academic Press, pp. 513-532.
- Stamm, B. (1995). *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators*. London: The Sidran Press.
- Stueber, K. R. (2011). Imagination, empathy, and moral deliberation: The case of imaginative resistance. *The southern journal of philosophy*, 49, 156-180.
- Taylor, S., Landry, C., Paluszek, M., Fergus, T. A., McKay, D., & Asmundson, G. J. (2020). Development and initial validation of the COVID Stress Scales. *Journal of Anxiety Disorders*, 72, 102232.
- Thompson E, Dan Zahavi D, *Philosophical issue: phenomenology*, in Zelazo, P. D., Moscovitch, M., & Thompson, E. (Eds.). (2007). *The Cambridge handbook of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 67-87
- Todd, C. S. (2009). Imaginability, morality, and fictional truth: dissolving the puzzle of 'imaginative resistance'. *Philosophical Studies*, 143(2), 187-211.
- Tolkien J. R. R. (2008). *Albero e foglia*, Milano: Bompiani.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Manen M. (2016). *Pedagogical tact*, Left Cost Press: Walnut Creek, CA.