



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Emozioni a scuola: un percorso per crescere

Relatore: Davide Parmigiani

Correlatore: Andrea Traverso

Candidato: Linda Bario

ANNO ACCADEMICO 2022-2023

L'arte da imparare in questa vita
non è quella di essere invincibili e perfetti,
ma quella di saper essere come si è,
invincibilmente fragili e imperfetti.

Alessandro D'Avenia

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1 - Emozioni e intelligenza emotiva	7
1.1. Che cosa sono le emozioni?	7
1.2. Le principali teorie psicologiche sulle emozioni	9
1.2.1. La teoria periferica.....	9
1.2.2. La teoria centrale	10
1.2.3. La teoria cognitivo-attivazionale delle emozioni	11
1.2.4. Le teorie dell'appraisal	11
1.2.5. Le teorie psicoevolutionistiche	12
1.2.6. La teoria costruttivistica	13
1.3. La manifestazione delle emozioni.....	13
1.3.1. L'espressione facciale delle emozioni	14
1.3.2. La voce.....	16
1.3.3. I gesti	16
1.3.4. La prossemica	18
1.3.5. Il contatto corporeo	19
1.4. Le due menti dell'uomo	20
1.4.1. Processi cognitivi e processi emotivi: quale rapporto?.....	23
1.5. Idee anticipatrici del concetto di intelligenza emotiva.....	24
1.6. I modelli teorici dell'intelligenza emotiva	27
1.6.1. L'intelligenza emotiva secondo Salovey e Mayer.....	27
1.6.2. L'intelligenza emotiva secondo Goleman	28
1.6.3. L'intelligenza emotiva secondo Bar-On.....	33
1.7. Valutare l'intelligenza emotiva.....	34
Capitolo 2 - Educare alle emozioni	37
2.1. Perché educare all'affettività?.....	37
2.2. L'apprendimento socio-emotivo	41
2.3. Emozioni e insegnamento: la figura dell'educatore emozionale	44
2.4. Emozioni e apprendimento	48
2.5. Emozioni e personalità.....	52
2.6. Educazione emotiva nei documenti nazionali e internazionali per la scuola....	54

2.6.1. L'educazione emotiva a scuola: esempi di percorsi in una prospettiva internazionale	60
Capitolo 3 - Promuovere l'intelligenza emotiva a scuola	65
3.1. Per un'alfabetizzazione emozionale.....	65
3.2. L'importanza e il ruolo del gruppo-classe	67
3.3. Educazione emotiva: quali strumenti?	70
3.3.1. Il Circle time.....	71
3.3.2. Il Role playing e il teatro	74
3.3.3. Musica ed educazione emozionale: un accordo perfetto.....	79
3.3.4. Il disegno come finestra sul mondo interiore	80
3.3.5. La scrittura espressiva	85
3.3.6. Fiabe e favole: strumenti per apprendere il linguaggio delle emozioni ...	87
3.3.7. La Metodologia della Narrazione e della Riflessione	88
Capitolo 4- Emozioni a scuola: un percorso di alfabetizzazione emozionale nella scuola primaria	92
4.1. Le scelte alla base delle attività proposte.....	92
4.2. Descrizione dei partecipanti al progetto.....	95
4.3. La progettazione.....	96
4.3.1. Prima parte del percorso	99
4.3.2. Seconda parte del percorso.....	135
4.4. Osservazioni e dati	146
4.5. Limiti e difficoltà riscontrati	147
Conclusioni	152
Allegati	155
Bibliografia.....	160
Sitografia	167

Introduzione

Studentessa di 19 anni si suicida nella sua università: «La mia vita è un fallimento».

(L'Espresso, 01 febbraio 2023)

È il titolo di una delle tante testate giornalistiche che nel mese di febbraio si sono espresse riguardo all'accaduto. Il lettore potrebbe interrogarsi circa la scelta di iniziare la trattazione di questa tesi con un annuncio tanto forte quanto, per alcuni, "fuori tema". La motivazione risiede nel fatto che questo singolo episodio, insieme a molti altri, rappresenta un segnale d'allarme rispetto al crescente tasso di analfabetismo emotivo che pervade la nostra società e fa emergere l'urgenza di percorsi di alfabetizzazione emozionale che vadano a contrastare quella "misera emotiva" di cui parla Goleman (2022). Con questo non si sta affermando che un'adeguata alfabetizzazione emozionale, solide competenze socio-emotive e l'intelligenza emotiva siano la soluzione a tutti i problemi: non sono una medicina miracolosa che rende immuni alle difficoltà e alle sofferenze della vita, ma sono elementi che danno degli strumenti per affrontare al meglio le sfide che essa pone e che rendono gli uomini "esseri umani dignitosi" (Goleman, 2022), capaci di vedere e comprendere se stessi e gli altri.

In questa prospettiva risulta fondamentale avviare il prima possibile dei percorsi di educazione socio-emotiva per non arrivare più a episodi come quello menzionato all'inizio. Occorre intervenire ed è proprio la scuola che potrebbe diventare il motore principale di questo cambiamento.

La tesi è suddivisa in quattro capitoli.

Nel primo capitolo si provano a definire le emozioni, descrivendo le loro manifestazioni e le principali teorie psicologiche a esse correlate. Si passa, poi, ad approfondire il rapporto tra processi cognitivi e processi emotivi e a delineare il concetto di intelligenza emotiva, prestando attenzione ai principali modelli teorici e alle modalità con cui è

possibile valutarla.

Nel secondo capitolo si definiscono l'apprendimento socio-emotivo e le ragioni per cui questo è così importante, per poi analizzare brevemente il rapporto che intercorre tra emozioni e insegnamento, apprendimento e personalità. Inoltre, viene effettuata un'analisi della presenza dell'educazione emotiva all'interno dei documenti per la scuola, nazionali e non, e vengono presentati alcuni esempi di percorsi in una prospettiva internazionale.

Nel terzo capitolo si descrivono le caratteristiche che un percorso di alfabetizzazione emozionale dovrebbe avere e si delinea l'importanza ed il ruolo del gruppo classe. Il capitolo prosegue con la descrizione dei principali "strumenti" di cui ci si può avvalere in questi percorsi.

Nel quarto capitolo viene presentato il percorso di alfabetizzazione emozionale attuato dalla sottoscritta in una scuola primaria, volto al potenziamento del benessere personale e delle relazioni interpersonali ed empatiche all'interno della classe. Inoltre, vengono mostrati i dati ricavati dalle osservazioni e i limiti e le difficoltà riscontrati durante la realizzazione del progetto educativo-didattico.

Gli argomenti affrontati in questa tesi e la progettazione qui presentata evidenziano l'importanza di una corretta educazione socio-emotiva e dimostrano che è possibile realizzare un percorso di alfabetizzazione emozionale all'interno della scuola.

Capitolo 1 - Emozioni e intelligenza emotiva

1.1. Che cosa sono le emozioni?

Ciascuno sa che cos'è un'emozione finché non gli si chiede di definirla

(Fehr e Russel, 1984).

Fedeli (2006) afferma che provare emozioni costituisce l'esperienza umana più diffusa e pervasiva. Esse sono come spezie che insaporiscono la vita, colori che dipingono quell'immensa tela della propria esistenza; insomma, l'uomo si nutre e vive di emozioni.

Nonostante queste rappresentino una tematica piuttosto “antica”, ancora oggi non è stata identificata una loro definizione univoca e condivisa.

Che cos'è un'emozione?

Il termine “emozione” deriva dal latino *emovère* (ex = fuori + *movere* = muovere), letteralmente “portare fuori”, “smuovere”. Ciò è in linea con il pensiero di Goleman, il quale definisce le emozioni come impulsi ad agire (Goleman, 2022, p. 36).

Anolli (2002) afferma:

Le emozioni [...] sono il motore del comportamento umano, il termometro del nostro benessere globale e la bussola di come stiamo affrontando l'esistenza. Esse costituiscono una guida importante della condotta umana e un sistema motivazionale rilevante, poiché alimentano e sostengono l'azione in una certa direzione piuttosto che in un'altra¹.

Le emozioni, quindi, accompagnano l'uomo durante tutto il corso della sua vita, guidano le sue scelte e lo aiutano a comprendere e a definire chi è, conferendo senso e

¹ Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano, p.50.

significato alla sua esistenza.

Ma da cos'è composta un'emozione?

Ogni emozione è costituita da tre componenti: le sensazioni corporee (alterazioni fisiologiche quali, per esempio, l'aumento del battito cardiaco, la tensione muscolare, una maggiore sudorazione, ecc.), i pensieri e i comportamenti. Quando queste si verificano simultaneamente si prova un'emozione. Tale definizione, oltre ad aiutare a "concretizzare" un concetto spesso ritenuto etereo come quello di "emozione", permette anche di definire in maniera più chiara le possibilità di gestione emozionale: è possibile imparare a controllare il proprio corpo, a gestire consapevolmente i propri comportamenti e a modificare i propri pensieri (Fedeli, 2006).

In generale, si può affermare che le emozioni sono reazioni affettive intense, solitamente di breve durata e con un'insorgenza improvvisa, che rappresentano una risposta a uno stimolo (esterno o interno), la cui comparsa provoca cambiamenti a livello fisiologico, cognitivo e comportamentale, rendendo il soggetto pronto a reagire adattivamente a una determinata situazione. Esse, quindi, sono sostanzialmente la risultante dell'integrazione tra mente e corpo (Maggi, Ricci, 2022) ma anche il punto d'incontro tra natura e cultura (Anolli, 2002).

Le emozioni svolgono tre principali funzioni (Anolli, 2002): quella di dispositivo relazionale, quella di interruzione e priorità e quella di adattamento. Per quanto concerne la prima, è stato evidenziato che le emozioni e le relazioni interpersonali sono in un rapporto di interdipendenza: le prime danno vita, forma e sostanza alle seconde, le quali, a loro volta, costituiscono la principale fonte delle prime e rappresentano l'occasione e il teatro per le stesse. In riferimento alla funzione di interruzione e priorità, le emozioni rappresentano una specie di segnale interno con valore di precedenza, capace di interrompere le altre attività per preparare l'individuo a una risposta "pronta"

davanti a una situazione attivante. Infine, vi è la funzione di adattamento all'ambiente: ogni emozione è caratterizzata da un particolare pattern di valutazione in riferimento all'ambiente, ai processi psichici interni e ai propri comportamenti ed è "specializzata" nell'affrontare una specifica classe di situazioni e oggetti.

“Le emozioni non sono volontarie: non possiamo innamorarci o dispiacerci a comando. Ciò nonostante possiamo non esserne succubi” (Buccolo, 2022, p.42).

Come si vedrà in seguito, la gestione delle emozioni rappresenta una delle principali abilità dell'intelligenza emotiva e costituirà anche uno degli obiettivi del percorso proposto in questo lavoro di tesi.

1.2. Le principali teorie psicologiche sulle emozioni

La tematica delle emozioni è stata oggetto di riflessione da parte di numerosi studiosi appartenenti a diversi ambiti (filosofi, letterati, artisti, ecc.) fin dall'antichità. Un argomento affascinante che ha portato spesso a interrogarsi sull'essenza delle emozioni e sulla loro origine. A tale proposito sono state elaborate diverse teorie che verranno analizzate brevemente di seguito.

1.2.1. La teoria periferica

William James (James, 1884), psicologo e filosofo statunitense, formulò la teoria periferica, nella quale definì l'emozione come “il sentire” (to feel) i cambiamenti neurovegetativi che, a seguito di uno stimolo elicitante, avvenivano a livello viscerale. Pertanto, alla base dell'esperienza emotiva ci sarebbe la percezione di queste modificazioni neurofisiologiche, la quale consentirebbe così di passare dall'evento-semplicemente-percepito all'evento-emotivamente-sentito (Anolli, 2002).

“Non piangiamo perché siamo tristi, ma siamo tristi perché piangiamo”: l’uomo non piange perché prova tristezza; la tristezza è il nome che dà a quelle sensazioni e a quelle modificazioni neurofisiologiche che avverte e sente. In questo modo l’emozione non è più l’antecedente dei cambiamenti fisiologici periferici prodotti dallo stimolo elicitante ma è il conseguente. L’assunzione di questa prospettiva mostra la fondamentale importanza dell’arousal (l’attivazione fisiologica) e delle risposte biologiche per poter stabilire se uno specifico processo psichico è o meno un’emozione: senza attivazione fisiologica, non vi è emozione (Anolli, 2002).

Inoltre, secondo James, ogni emozione presentava una propria specifica configurazione di risposte fisiologiche.

1.2.2. La teoria centrale

Nel 1927 Walter Bradford Cannon, oltre ad avanzare una critica alla teoria di James, in cui sosteneva che i visceri avessero una sensibilità troppo scarsa, una risposta troppo lenta e una motilità troppo indifferenziata per poter essere la principale fonte delle emozioni, elaborò la teoria centrale delle emozioni, secondo la quale i centri di attivazione, di controllo e di regolazione dei processi emotivi erano localizzati al centro del talamo, e non situati in sedi periferiche come i visceri: i segnali nervosi provenienti dalla regione talamica inducevano le manifestazioni espressivo-motorie, determinando, inoltre, le loro componenti soggettive per mezzo di connessioni con la corteccia cerebrale (Anolli, 2002).

In particolare, Cannon studiò la “reazione di emergenza”, mettendo in evidenza l’azione dell’arousal simpatico, ovvero l’insieme delle risposte neurofisiologiche che compaiono simultaneamente all’emozione: aumento della frequenza cardiaca, ridotta salivazione e conseguente secchezza delle fauci, incremento dell’attività delle

ghiandole sudoripare, dilatazione della pupilla, aumento dei valori glicemici, ecc.

Contrapponendosi a quanto affermato da James, egli sosteneva che tutte le emozioni avessero la stessa configurazione di risposte fisiologiche osservate nella reazione di emergenza. Tuttavia, tale ipotesi non fu confermata dalle ricerche successive (Anolli, 2002).

1.2.3. La teoria cognitivo-attivazionale delle emozioni

Stanley Schachter, psicologo statunitense, è considerato il padre della teoria cognitivo-attivazionale, secondo la quale l'emozione non sarebbe altro che il risultato dell'interazione fra l'arousal (componente di natura fisiologica) e la percezione e conseguente interpretazione di questo stato di attivazione in relazione a un evento emotigeno plausibile (componente di natura psicologica). Queste due componenti sono condizioni necessarie ma non sufficienti per la genesi di uno stato emozionale: occorre, infatti, un'attribuzione causale che stabilisca una connessione fra di loro in maniera tale da attribuire la propria attivazione fisiologica a un evento emotigeno pertinente ed etichettare, così, la propria esperienza emotiva adeguatamente.

In conclusione, la percezione e l'interpretazione cognitiva dell'arousal per mezzo del processo di denominazione lessicale determinano l'emozione che il soggetto prova (Anolli, 2002).

1.2.4. Le teorie dell'appraisal

Secondo le teorie dell'appraisal, la modalità con cui un soggetto interpreta e valuta le proprietà dell'ambiente è in relazione con gli stati emotivi provati. Cognizione ed emozione, infatti, interagiscono fra loro: quest'ultima si attiva grazie ai processi

cognitivi che, a loro volta, subiscono l'influenza del sentire emotivo. Pertanto, l'esperienza emozionale della persona appare orientata e qualificata dalla valutazione (appraisal²) degli antecedenti situazionali (Anolli, 2002).

In base a ciò, dinanzi a una stessa situazione, due persone possono provare emozioni differenti, poiché quello che determina questa differenza è una diversa interpretazione della situazione alla base.

1.2.5. Le teorie psicoevolutionistiche

La teoria psicoevolutionistica deve il suo sviluppo ai lavori di Tomkins e Plutchik, i quali, rifacendosi alla teoria evolutionistica di Darwin, sostenevano che le emozioni fossero collegate alla realizzazione di scopi universali, funzionali alla sopravvivenza dell'individuo e della specie. Questa impostazione teorica fu accolta e sviluppata anche da Ekman e Izard, i quali misero in evidenza la tesi innatista delle espressioni facciali delle emozioni, secondo cui ciascuna emozione si configurava con un pattern specifico d'espressione, determinato da precisi programmi neurali (Anolli, 2002). Le emozioni vennero così distinte in emozioni primarie ed emozioni secondarie: le prime, anche dette emozioni di base, erano pattern di risposta specifici e innati che sembravano appartenere alla specie umana, indipendentemente dalla cultura di appartenenza; le seconde, invece, nascevano dalla combinazione e dalla mescolanza di quelle primarie ed erano reazioni emotive acquisite a livello sociale e culturale: è la prospettiva conosciuta come "teoria della tavolozza". Gioia, tristezza, rabbia, disgusto, paura e sorpresa³ rientravano nelle

² Appraisal: termine introdotto da Arnold (1960) che indica un atto diretto e immediato di conoscenza che integra la percezione e del quale si può diventare consapevoli soltanto a processo concluso. In Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano, p.39.

³ Nel tentativo di classificare e porre ordine nella grande mole di emozioni, sono state sviluppate diverse tassonomie. Esistono, infatti, parecchie differenze negli elenchi inerenti alla distinzione fra emozioni primarie e quelle secondarie da parte dei singoli studiosi. In questo lavoro di tesi viene presa a modello la classificazione proposta da Ekman.

emozioni primarie, mentre emozioni come vergogna, invidia, gelosia, noia e molte altre rientravano in quelle secondarie.

1.2.6. La teoria costruttivistica

Secondo la prospettiva costruttivistica, i cui principali esponenti sono Averill, Harrè, Lutz e Mandler, le emozioni non sono processi e fenomeni naturali ma prodotti socioculturali (Anolli, 2002). Esse indicano a ciascuno quale comportamento adottare in specifiche situazioni, andando a costituire una specie di codice comportamentale appreso per mezzo dell'educazione, il cui significato va ricercato all'interno del sistema socioculturale di riferimento. Pertanto, le emozioni costituiscono degli schemi che guidano non solo la valutazione delle circostanze, ma anche l'organizzazione e l'autocontrollo del comportamento (Anolli, 2002).

In accordo con Goleman (2022), le emozioni, in quanto impulsi ad agire, preparano fisiologicamente il corpo a differenti tipi di risposte. In questo processo, la cultura e l'esperienza personale non restano passive, ma influenzano e contribuiscono a plasmare le inclinazioni biologiche a determinate modalità d'azione. Ad esempio, la perdita di una persona amata universalmente suscita dolore e tristezza, ma le modalità con cui vengono esternate tali emozioni (esibendole o trattenendole) sono sostanzialmente dei prodotti culturali (Goleman, 2022).

1.3. La manifestazione delle emozioni

Le emozioni si manifestano all'esterno attraverso la mimica facciale, la voce, i gesti, la postura, la prossemica e le azioni di contatto corporeo.

1.3.1. L'espressione facciale delle emozioni

La maggior parte degli studi sull'espressione delle emozioni si sono concentrati principalmente sul volto e sulla sua espressione facciale in quanto sistema semiotico privilegiato e specifico di segnalazione e manifestazione degli stati emozionali (Buccolo, 2022).

Darwin sosteneva l'universalità delle espressioni emotive, affermando che la capacità di riconoscere le manifestazioni emotive era sostanzialmente innata poiché filogeneticamente ereditata (Anolli, 2002).

Ekman, noto per la distinzione tra emozioni primarie e secondarie, elaborò la teoria neuro-culturale, secondo la quale ogni emozione, attraverso delle "istruzioni" codificate dal sistema nervoso centrale e autonomo e dal sistema endocrino, attivava uno specifico programma facciale affettivo. Era proprio questo rapporto biunivoco fra emozione e programma facciale a garantire l'universalità delle espressioni emotive (Anolli, 2002). Tuttavia, su questo programma facciale potevano intervenire degli elementi appresi a livello culturale che potevano produrre alcuni cambiamenti nella naturale espressione dell'emozione: da ciò è possibile comprendere che il modo in cui una persona esprime le proprie emozioni dipende fortemente dal contesto e dalla cultura in cui è immersa. Oltre a questa base universale per l'espressione delle emozioni, infatti, vi sono anche quelle che Ekman chiama "display rules", ovvero delle regole di esibizione che permettono al soggetto di apparire emozionalmente adeguato al contesto socio-culturale di appartenenza. Queste "regole" sono (Anolli, 2002):

- l'attenuazione (o deintensificazione), che prevede di minimizzare la manifestazione emotiva;
- l'accentuazione (o intensificazione), in cui si esagera ciò che si sente, amplificando l'espressione dell'emozione;

- la neutralizzazione (o negazione), che consiste nel sopprimere la manifestazione emotiva;
- la simulazione (o mascheramento), in cui si nasconde un'emozione simulandone un'altra.

Come sostiene Goleman (2022), l'abilità nell'applicare efficacemente e al momento opportuno queste "strategie" rappresenta un fattore importante di quella rilevante capacità che sarà definita nei prossimi paragrafi come "intelligenza emotiva".

Queste display rules vengono apprese fin dalla più tenera età, a volte anche attraverso istruzioni chiare ed esplicite: ad esempio, quando viene detto a un bambino di non mostrarsi deluso ma felice e grato nei confronti del nonno che si presenta a lui con le più buone intenzioni e con un regalo orribile, gli si sta insegnando proprio una di queste regole di esibizione (Goleman, 2022).

La manifestazione delle emozioni ha un impatto sulla persona che si ha di fronte. Il bambino sembra apprendere una regola simile a questa: "Quando le tue vere emozioni possono ferire la persona che hai di fronte, devi mascherarle e sostituirle con altre che, seppur finte, sono meno offensive". Pertanto, queste display rules non costituiscono solo le fondamenta di un comportamento sociale appropriato, ma determinano anche la tipologia d'impatto che le proprie emozioni avranno sull'Altro: rispettare queste regole di esibizione ed espressione significa avere un impatto ottimale (Goleman, 2022).

Come analizzato, vi sono dei tratti universali nelle emozioni di base e delle differenze culturali nell'espressione di altre emozioni, ma esistono anche delle variazioni individuali che derivano dalle proprie esperienze personali. Ci sono, infatti, alcuni pulsanti emozionali che sono comuni a tutti (sentendo un boato improvviso, quasi tutti si spaventano) e altri pulsanti che sono specifici, non solo di una cultura, ma di un particolare soggetto (c'è chi ha paura dei serpenti e chi no). Inoltre, tutti gli uomini

provano le stesse emozioni ma le esperiscono in modi diversi l'uno dall'altro (Buccolo, 2022).

1.3.2. La voce

A ogni emozione corrisponde un preciso e distintivo profilo vocale. Dallo studio condotto in Italia da Anolli e Ciceri (1997) emerge, ad esempio, che la voce della collera è caratterizzata da un aumento dell'intensità, da un ritmo sostenuto e dalla presenza di pause molto brevi (se non inesistenti); una tonalità molto acuta, un ritmo accelerato di articolazione e un aumento dell'intensità sono i tratti caratteristici della voce della gioia; il disprezzo si presenta con una voce contraddistinta da un tono profondo e un'articolazione lenta delle sillabe, con conseguente durata prolungata della frase; la voce della tristezza si esprime con un tono mediamente basso, un volume modesto, un ritmo d'articolazione rallentato e la presenza di lunghe pause; la paura è espressa attraverso un'intensità molto forte e un'elevata velocità del ritmo di articolazione, e così via (Anolli, 2002). Da quanto elencato, è possibile evincere che emozioni a bassa attivazione producono una voce più lenta e con basse frequenze, mentre emozioni particolarmente attivanti vengono associate a una parlata più rapida e con una più ampia estensione vocale (Buccolo, 2022).

1.3.3. I gesti

I gesti costituiscono un insieme eterogeneo, diversificato anche in termini di funzioni. Allo stato attuale, non esiste ancora una classificazione condivisa fra gli studiosi; quella enunciata di seguito è quella descritta da Anolli (2002), secondo il quale i gesti possono essere suddivisi in:

- pantomima, ovvero gesti che sono l'imitazione e la rappresentazione motoria di azioni, situazioni o scene;
- gesticolazione (o gesti lessicali), ossia gesti che accompagnano il parlare e sono in relazione con quanto viene detto a parole;
- gesti deittici, cioè movimenti che hanno la funzione di indicare un oggetto, una direzione o un evento a distanza;
- emblemi (o gesti simbolici), ovvero movimenti codificati e convenzionalizzati (ad esempio, il segno "ok");
- gesti motori (o percussioni), ossia movimenti semplici, ritmici e ripetuti in sequenza (per esempio, il tamburellare con le dita). Appartengono a questa categoria anche i "gesti di autocontatto", cioè gesti che prevedono il ripetersi di uno stesso tipo di movimento e che tendenzialmente hanno una funzione automanipolatoria, come nei casi di ansia, tensione, ecc.;
- linguaggio dei segni, ovvero il sistema dei segni impiegato dalle persone sordomute.

Ad eccezione di quest'ultima categoria, le altre partecipano alla manifestazione delle emozioni in modi specifici e differenti.

Nella manifestazione gestuale delle emozioni esiste un apprendimento culturale. Ad esempio, il gesto della "mano a borsa" ha diversi significati in relazione al contesto culturale di riferimento: in Italia ha un significato d'interrogazione e perplessità; in Francia meridionale esprime la "paura"; in Grecia significa "buono"; presso diverse comunità arabe significa "molto bello"; infine, in Tunisia significa "lentamente" (Anolli, 2002).

1.3.4. *La prossemica*

La prossemica studia lo spazio e le distanze come fatto comunicativo.

L'essere umano è caratterizzato da due bisogni "contrastanti": egli necessita di vicinanza spaziale ma, al tempo stesso, ha anche bisogno di definire e proteggere quello che comunemente viene chiamato "spazio vitale", quindi la propria privatezza e la distanza fisica. L'utilizzo degli spazi e della distanza interpersonale comporta un instabile equilibrio emotivo-relazionale fra le esigenze di riservatezza (di distanziamento) e i processi affiliativi (di avvicinamento) (Anolli, 2002).

La regolazione dello spazio ha diversi significati a livello comunicativo: può favorire i processi d'intimità, quelli di dominanza, può aiutare a mettere a proprio agio o a disagio l'altra persona. La distanza spaziale può essere considerata un indicatore della distanza comunicativa esistente fra i soggetti. A tale proposito sono stati individuati differenti tipologie di distanza (Anolli, 2002):

- la zona intima (fra 0 e 0,5 m circa), ovvero la distanza delle relazioni intime, in cui è possibile toccarsi e sentire l'odore dell'Altro;
- la zona personale (fra 0,5 e 1 m circa), cioè quella che può essere definita come "bolla spaziale personale", in cui ci si può toccare ma non si percepisce l'odore dell'Altro;
- la zona sociale (fra 1 e 4 m circa), ossia la distanza per le interazioni meno personali, in cui il soggetto prova un senso di agio e percepisce di avere libertà di movimento in modo abituale e regolare; può essere, ad esempio, l'ufficio o la propria abitazione;
- la zona pubblica (oltre i 4 m), che è la distanza tenuta in situazioni pubbliche ufficiali in cui è richiesta un'elevata intensità della voce.

All'interno della prossemica vi sono delle differenze culturali: ad esempio, popolazioni come quelle arabe, quelle sudamericane e latine sono contraddistinte da una "cultura della vicinanza" in cui la distanza interpersonale è ridotta perché valutata come manifestazione di freddezza e ostilità e in cui le emozioni sono viste come un valore da enfatizzare e difendere; per contro, altre popolazioni, come quelle europee settentrionali e asiatiche, sono contraddistinte da una "cultura della distanza" in cui vi è una grande distanza interpersonale e dove ogni riduzione spaziale è percepita come un'invasione. Quest'ultime si attengono alla prospettiva della de-emozionalizzazione, ovvero tendono a privilegiare la riservatezza, l'autocontrollo e la capacità di "restare freddi" nelle diverse circostanze (Anolli, 2002).

1.3.5. Il contatto corporeo

Con il termine *aptica*, utilizzato da Anolli (2002), si fa riferimento alle azioni di contatto corporeo con l'Altro. Il toccare un'altra persona costituisce un atto comunicativo non verbale primario che influenza la natura e la qualità della relazione ed esprime differenti atteggiamenti interpersonali (Anolli, 2002). Il contatto corporeo può trasmettere diverse tipologie di messaggi (di affetto, di coinvolgimento, di incoraggiamento, di approvazione, ecc.) e ha molteplici effetti, talvolta fra loro contrapposti: tendenzialmente una persona che tocca suscita una certa simpatia e viene vista come estroversa, cordiale, disponibile e ciò mostra come il contatto fisico possa favorire forme di empatia e accondiscendenza; al tempo stesso, però, esso può irritare e dare fastidio (Anolli, 2002).

È possibile distinguere il contatto individuale dalle sequenze di contatto reciproco: il primo è rivolto da una persona all'altra in modo unidirezionale; le seconde sono ripetute durante la stessa interazione in maniera reciproca e svolgono il ruolo di

“supporto” affettivo all’interno di una relazione simmetrica di parità (Anolli, 2002).

Come per la prossemica, anche per l’*aptica* sono riscontrabili delle differenze culturali: vi sono “culture del contatto”, come quella latina e quella araba, e “culture del non-contatto”, come quelle nordiche e quella giapponese.

1.4. Le due menti dell’uomo

La dicotomia ragione/passione e la supremazia della prima sulla seconda ha origini lontane: già nell’antica Grecia, filosofi come Platone e Aristotele, ritenevano che le emozioni fossero contrapposte e subordinate alla razionalità. Questo pensiero ha avuto una forte influenza sul pensiero occidentale, tanto da plasmare e generare un sistema scolastico che per molto tempo si è concentrato nel potenziare esclusivamente la dimensione cognitiva, ignorando quella emotiva.

Ancora oggi, purtroppo, molte scuole tralasciano lo sviluppo della sfera emozionale e mirano alla sola formazione contenutistica di individui che saranno poi valutati e categorizzati secondo la mentalità da QI^4 che misura le prestazioni e non la formazione del soggetto (Collacchioni, 2009).

Come afferma Goleman: “A tutti gli effetti abbiamo due menti, una che pensa, l’altra che sente” (Goleman, 2022, p.40).

La mente razionale rappresenta la modalità di comprensione di cui l’uomo è solitamente cosciente ed è quella parte capace di riflettere e pensare; la mente emozionale, invece, è un sistema di conoscenza impulsivo e potente ma, talvolta, illogico (Goleman, 2022).

⁴ Termine introdotto nel 1912 da William Stern, esprime il rapporto tra età mentale ed età cronologica ed è sostanzialmente la valutazione oggettiva di alcune abilità (Collacchioni, 2009).

La mente emozionale è assai più rapida di quella razionale, perché passa all'azione senza neppure fermarsi un attimo a riflettere sul da farsi. La sua rapidità le preclude la riflessione deliberata e analitica che caratterizza la mente pensante. [...] Tale risposta emozionale rapida si propaga in noi prima che sappiamo che cosa sta succedendo. Questa modalità percettiva rapida sacrifica l'accuratezza a vantaggio della velocità, basandosi sulle prime impressioni, reagendo al quadro complessivo o ai suoi aspetti più vistosi⁵.

Da questa affermazione si può comprendere come mai la maggior parte delle azioni umane sono determinate proprio dalle emozioni.

Queste due menti appaiono come facoltà semi-indipendenti, in quanto ognuna di loro riflette il funzionamento di circuiti cerebrali che, anche se interconnessi, sono distinti (Goleman, 2022).

Il rapporto fra emozionale e razionale nel controllo della mente varia lungo un continuum: tanto più è forte l'emozione, tanto più sarà prevalente e dominante la mente emozionale e inefficace quella razionale, e viceversa (Goleman, 2022). Solitamente queste due menti sono in equilibrio fra loro, operano in armonia e presentano delle modalità di conoscenza che, seppur diverse, si integrano reciprocamente per poter guidare l'uomo nella realtà: la mente emozionale, collaborando con quella razionale, guida e accompagna passo dopo passo le sue scelte, permettendo di pensare in maniera logica oppure impedendolo, mentre la mente razionale agisce sulle emozioni, orientandole e modulandole. Tuttavia, questo equilibrio può essere stravolto: è ciò che succede quando le passioni aumentano d'intensità a tal punto da far sì che la mente emozionale travolga quella razionale, prendendo il sopravvento (Goleman, 2022).

⁵ Goleman D. (2022), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, BUR Rizzoli, Milano, pp. 476-477.

Vi sono dei casi in cui la ragione, se non è coadiuvata dall'emozione, risulta cieca: ad esempio, la sola logica formale non sarà mai sufficiente per scegliere quale lavoro fare o chi sposare (Goleman, 2022). Questo perché quando occorre prendere delle decisioni, le emozioni e i sentimenti contano tanto quanto il pensiero razionale, se non di più: “Apparentemente riteniamo di essere soggetti razionali ma, nel nostro agire, siamo più portati a seguire le sensazioni e le emozioni che a procedere razionalmente attraverso un’analisi attenta e puntuale di tutte le variabili in gioco” (Maggi, Ricci, 2022, p.7).

La dicotomia razionale/emozionale può essere ricondotta alla tradizionale contrapposizione “mente” e “cuore”, ma come è stato possibile osservare, e come ribadisce Goleman: “Mente e cuore hanno bisogno l’una dell’altro” (Goleman, 2022, p.19) e quindi non vanno pensati come due entità distinte e contrapposte ma vanno considerati come due facce di una stessa medaglia, ricordandosi che il pensiero razionale è essenziale per le emozioni, così come quest’ultime lo sono per il pensiero razionale. Pertanto, ragione ed emozione andrebbero concepite in modo armonico, poiché l’agire intelligente non è il risultato della razionalità pura, ma deriva dalla corretta mescolanza di emozione e ragione, dando vita e forma a quella che è possibile definire “intelligenza emotiva” (Collacchioni, 2009).

In conclusione, citando Goleman:

In un certo senso, abbiamo due cervelli, due menti – e due diversi tipi di intelligenza: quella razionale e quella emotiva. Il nostro modo di comportarci nella vita è determinato da entrambe: non solo dipende dal Qi, ma anche dall’intelligenza emotiva, in assenza della quale, l’intelletto non può funzionare al meglio⁶.

⁶ Goleman D. (2022), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, BUR Rizzoli, Milano, p.72

1.4.1. Processi cognitivi e processi emotivi: quale rapporto?

Lo studio del rapporto fra processi emotivi e processi cognitivi ha visto fondamentalmente tre direttrici (Fedeli, 2006):

1. l'emozione come conseguente di specifici pensieri: i processi cognitivi influenzano l'emergere di uno stato emotivo; in altre parole, la reazione emotiva non è la risposta allo stimolo emotigeno, ma è la diretta conseguenza dei significati a esso attribuiti dal soggetto. Tutto questo può essere riassunto con il modello A-B-C: la lettera A sta per "antecedents" e indica gli antecedenti, ovvero le situazioni di vita quotidiana sperimentate dal soggetto; la lettera B sta per "beliefs" e indica i pensieri, i quali costituiscono il filtro attraverso cui si leggono e si dotano di significato personale le situazioni; la lettera C sta per "consequences" e fa riferimento alle conseguenze che questa interpretazione ha sul piano emotivo-comportamentale. Da ciò emerge che da interpretazioni differenti deriveranno emozioni diverse: ecco qui spiegato ciò che succede quando di fronte a una medesima situazione emotigena due persone manifestano diverse risposte emotive;
2. l'emozione come antecedente di determinati pensieri, capace di influenzare la parte razionale: le emozioni sono in grado di supportare ma anche di compromettere i processi cognitivi, i quali si realizzano efficacemente quando le emozioni sono in equilibrio, riuscendo a sostenere i processi cognitivi, senza arrivare a compromettere la lucidità individuale;
3. l'emozione come modalità diretta di conoscenza parallela ai processi cognitivi: essa è vista come una fonte di informazione sulla propria persona e sulle attività intraprese. Ma che cosa succede quando la fonte emotiva e quella cognitiva presentano informazioni contraddittorie?

La risposta a tale quesito è che quasi certamente vi sarà una prevalenza della componente emotiva su quella razionale, in quanto le emozioni avranno un impatto maggiore della conoscenza razionale, che passerà, così, in secondo piano. Ma non solo: l'informazione distorta sarà quasi sempre quella razionale e non quella emotiva, poiché per l'uomo risulta più semplice cambiare l'interpretazione cognitiva piuttosto che quella emotiva (Fedeli, 2006).

È sulla base di ciò che è possibile affermare che sono le emozioni a condizionare maggiormente la propria visione del mondo, e non la mente razionale.

1.5. Idee anticipatrici del concetto di intelligenza emotiva

Vi sono alcune idee che costituiscono il fondamento del concetto di “intelligenza emotiva”. Esse fanno riferimento all'intelligenza sociale, alle intelligenze multiple e alle ricerche su emozione e cognizione.

Nel 1920 lo psicologo Edward Lee Thorndike teorizza il concetto di “intelligenza sociale”, definendola come la capacità di relazionarsi in modo efficace con gli altri e di comportarsi saggiamente nelle relazioni sociali (Fernández-Berrocal, 2022).

Agli inizi degli anni Ottanta, Howard Gardner avanza una critica alla mentalità da QI e alla concezione classica dell'intelligenza, considerata un'abilità monolitica, difficilmente modificabile, ma facilmente misurabile e valutabile attraverso i test d'intelligenza. Lo studioso, opponendosi a tale pensiero e proponendo una prospettiva fattorialista⁷, formula la teoria delle intelligenze multiple, secondo cui è possibile distinguere diversi tipi di intelligenze: la specificità di ciascuna forma mentis è

⁷ Secondo la prospettiva fattorialista, l'intelligenza è una struttura articolata e scomponibile in varie parti (fattori) che corrispondono a specifiche abilità.

determinata da una differente base biologica e da differenze psicologiche relative alla tipologia di stimoli e alle loro modalità e strategie di elaborazione, agli aspetti che determinano la rilevanza delle risposte del soggetto e alle caratteristiche che queste assumono (Collacchioni, 2009). In particolare egli individua sette tipi di intelligenza (Gardner, 2021):

- l'intelligenza linguistica: concerne l'aver la padronanza del linguaggio e delle sue potenzialità; chi la possiede riesce a esprimersi facilmente, utilizzando un vocabolario e un registro linguistico appropriati, chiari ed efficaci, e ha una buona capacità di pensiero simbolico e di ragionamento astratto;
- l'intelligenza logico-matematica: è l'abilità di compiere ragionamenti anche molto lunghi, ricordando e coordinando tutti i differenti passaggi da cui è composto; riguarda la schematizzazione, il ragionamento deduttivo e le catene logiche e chi la possiede riesce a pensare con i numeri e a riflettere sulle loro relazioni, a comprendere i nessi causa-effetto, a lavorare con simboli astratti e a cogliere le relazioni tra diverse informazioni;
- l'intelligenza corporeo-cinestetica: chi la possiede, oltre a essere padrone del proprio corpo ed essere coordinato nei movimenti, tende a "imparare facendo" e ad apprendere attraverso il corpo; pertanto necessita di agire, fare esperienze concrete e muoversi;
- l'intelligenza spaziale: riguarda la capacità di percepire forme e oggetti nello spazio; chi la possiede mostra una spiccata memoria fotografica, tende a ricordare i dettagli ambientali, sa orientarsi in luoghi intricati e non presenta difficoltà nella realizzazione di diagrammi, grafici, mappe, ecc.
- l'intelligenza musicale: concerne la capacità di riconoscere l'altezza dei suoni e le costruzioni armoniche e la capacità di utilizzare gli schemi ritmici, la propria voce

- e gli strumenti musicali; chi la possiede sa riconoscere, ricostruire e comporre musica sulla base del ritmo, del timbro e del tono ed è sensibile ai suoni ambientali;
- l'intelligenza intrapersonale: diretta verso l'interiorità, consiste nel saper accedere alla propria vita affettiva; chi la possiede riesce a discriminare le diverse emozioni, a classificarle e a utilizzarle come strumento per comprendere e guidare il proprio comportamento;
 - l'intelligenza interpersonale: rivolta all'esterno, concerne l'abilità di rilevare e fare distinzioni fra altri individui e comprendere i loro stati d'animo, temperamenti, intenzioni e motivazioni (Gardner, 2021).

L'intelligenza intrapersonale e quella interpersonale costituiscono quelle che Gardner definisce "intelligenze personali"⁸ e sono le *formae mentis* che sembrano essere maggiormente collegate all'intelligenza emotiva.

Consapevole che sette fosse un numero arbitrario e che non ci fosse un numero preciso di talenti umani, in un secondo momento, Gardner ritenne di ampliare la lista e arrivò a individuare venti intelligenze differenti: ad esempio, furono aggiunte l'intelligenza naturalistica⁹ e quella esistenziale¹⁰ e l'intelligenza interpersonale venne scomposta in quattro abilità distinte, quali la predisposizione alla leadership, l'abilità

⁸ Quando Gardner introduce il proprio pensiero sulle intelligenze personali in *Formae mentis* fa riferimento all'incontro tra William James e Sigmund Freud, avvenuto nel 1909 negli Stati Uniti. I due studiosi provenivano da due movimenti e tradizioni filosofiche differenti: Freud aveva scelto di focalizzarsi sull'interiorità, sullo sviluppo della psiche individuale, sui conflitti nella famiglia del soggetto, sulle angosce e sulle difese che caratterizzavano la condizione dell'essere umano. Nel suo pensiero la chiave per la buona salute era la conoscenza intima di sé e una disponibilità a confrontarsi con i paradossi e i dolori dell'esistenza umana; James, invece, ribadiva l'importanza dei rapporti con gli altri come strumento per conoscere se stessi, conseguire fini e realizzare progressi (Collacchioni, 2009). Ciò che univa Freud e James era la fede nella centralità e nell'importanza del Sé individuale. Gardner formula il concetto di "intelligenze personali" rifacendosi a questi due studiosi: più nel dettaglio, parla di "intelligenza intrapersonale" (rifacendosi al pensiero di Freud) e di "intelligenza interpersonale" (facendo riferimento a James) (Collacchioni, 2009).

⁹ L'intelligenza naturalistica è la capacità di riconoscere e classificare gli elementi dell'ambiente naturale, sapendo cogliere le relazioni tra di questi.

¹⁰ L'intelligenza esistenziale concerne la capacità di riflettere in maniera consapevole sui grandi temi dell'esistenza e di ricavare da sofisticati processi di astrazione delle categorie concettuali universalmente valide.

nella risoluzione dei conflitti, la capacità di alimentare le relazioni e di conservare le amicizie.

A partire dagli anni Settanta e Ottanta, i numerosi progressi fatti dalle ricerche sulle emozioni condotte nei campi della psicologia e delle neuroscienze hanno messo in evidenza la relazione esistente tra la parte razionale e quella emotiva, le quali agiscono nel nostro cervello in maniera congiunta: inizia a intravedersi il superamento della dicotomia tra mente razionale e mente emozionale, tra ragione e sentimenti.

1.6. I modelli teorici dell'intelligenza emotiva

I principali modelli teorici di intelligenza emotiva sono tre:

- il modello di Salovey e Mayer (1990);
- il modello di Goleman (1995);
- il modello di Bar-On (1997).

1.6.1. L'intelligenza emotiva secondo Salovey e Mayer

Salovey e Mayer sono i veri “padri” dell'intelligenza emotiva, in quanto sono stati loro ad aver coniato il termine nel 1990, inserendolo nell'articolo intitolato “Emotional Intelligence”. Essi definiscono l'intelligenza emotiva come segue: “*The ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions*”¹¹ (Salovey, Mayer, 1990, p.189). Per i due autori, essa è un'intelligenza che si basa sull'utilizzo adattivo delle

¹¹ Salovey P., Mayer J. D. (1990), Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

[My translation]: “La capacità di monitorare i sentimenti e le emozioni propri e altrui, discriminarli tra loro e utilizzare queste informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni”.

emozioni al fine di risolvere problemi e di adattarsi efficacemente all'ambiente ed è composta da quattro abilità (Fernández-Berrocal, 2022):

- percezione, valutazione ed espressione delle emozioni: capacità di identificare le proprie emozioni, quelle altrui e quelle espresse attraverso l'arte, esprimerle in maniera appropriata e distinguere la precisione e la correttezza di quelle espresse da altri;
- facilitazione emotiva: abilità di mettere le emozioni al servizio del proprio modo di processare le informazioni, prendere decisioni e risolvere problemi; essa aiuta ad adottare altre prospettive e ad assumere diversi punti di vista con cui affrontare al meglio i problemi;
- consapevolezza emotiva: capacità di identificare, comprendere e distinguere le differenti emozioni; riconoscere le relazioni, identificarne le cause, il senso e le conseguenze; comprendere le emozioni complesse e le possibili transizioni fra queste; anticipare gli stati emotivi futuri;
- regolazione delle emozioni: gestire efficacemente le proprie e altrui emozioni, valutando le migliori strategie per farlo.

Per Salovey e Mayer l'intelligenza emotiva può essere riassunta in un modello gerarchico in cui, per giungere alle abilità di maggior complessità, come la regolazione emotiva, sono necessarie tutte le precedenti capacità più semplici, come la percezione, la facilitazione e la comprensione emotiva.

1.6.2. L'intelligenza emotiva secondo Goleman

Come si è visto, i veri "padri" del concetto di "intelligenza emotiva" sono Peter Salovey e John Mayer. Tuttavia, fu Daniel Goleman nel 1995 con la sua opera

“Emotional Intelligence” a suscitare un grande interesse rispetto all’argomento e a renderlo noto. Goleman considera l’intelligenza emotiva non come un tratto della personalità ma come un’abilità intellettuale che può essere insegnata, sviluppata e appresa attraverso un adeguato percorso di emotional literacy (alfabetizzazione emozionale). Egli la definisce nei seguenti termini:

La capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d’animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare¹².

Inoltre, Goleman sostiene che l’intelligenza emotiva è definita dalle seguenti abilità:

- l’autoconsapevolezza (self-awareness), che per Goleman (2022) è una continua attenzione ai propri stati interiori che ci consente di identificare, distinguere e denominare le emozioni e di riconoscere i segnali fisiologici che indicano il sopraggiungere di un’emozione; è la capacità di cogliere i nessi tra pensieri, emozioni, sentimenti, comportamenti, azioni e reazioni. L’autoconsapevolezza può anche consistere nel riconoscere i propri punti di forza e i propri punti deboli, sapendosi considerare in una luce positiva ma realistica.

Tale abilità è la chiave di volta dell’intelligenza emotiva ed è fondamentale perché è proprio su questa consapevolezza che si basano tutte le altre abilità, come, ad esempio, l’autocontrollo. Inoltre, essere autoconsapevoli delle proprie emozioni è l’elemento costruttivo essenziale di un altro importante aspetto

¹² Goleman D. (2022), *Intelligenza emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*, BUR Rizzoli, Milano, p. 77.

dell'intelligenza emotiva, ovvero la capacità di liberarsi di uno stato d'animo negativo (Goleman, 2022);

- l'autogestione (self-management), ovvero la capacità di controllare, gestire ed esprimere le emozioni e gli impulsi in maniera appropriata alla situazione e al contesto; implica anche il saper chiedere aiuto quando si ha bisogno, il riuscire a resistere agli impulsi e la conoscenza di strategie per affrontare e superare le emozioni spiacevoli. La capacità di saper resistere agli impulsi risulta essere particolarmente importante in quanto è alla base di ogni tipo di autocontrollo emotivo: come affermato in precedenza, infatti, tutte le emozioni, per loro stessa natura, si traducono in un impulso ad agire.

A tale proposito, è noto il “Marshmallow Test”, riportato anche da Goleman nel suo libro: negli anni Sessanta lo psicologo e professore Walter Mischel diede avvio a un esperimento/studio presso una scuola dell'infanzia del campus della Stanford University, con la finalità di osservare e valutare la capacità dei bambini di controllare gli impulsi e di rinviare la gratificazione. Questo studio longitudinale coinvolse centinaia di bambini che furono seguiti dall'età di quattro anni fino al raggiungimento dell'età adulta, tra i venticinque e i trent'anni. Il test consisteva nel far accomodare un bambino alla volta nella cosiddetta “stanza delle sorprese”, una stanza arredata solamente con un tavolo e una sedia e in cui non erano presenti elementi potenzialmente distrattori (giocattoli, foto, libri, ecc.). Al bambino veniva dato un marshmallow dallo sperimentatore. Prima di uscire con una scusa dalla stanza, quest'ultimo lo avvisava che se avesse aspettato il suo ritorno per mangiare la caramella, ne avrebbe ottenuta una seconda. Si osservò che solo un terzo dei bambini riusciva ad attendere il ritorno dello sperimentatore e a ricevere così il secondo

marshmallow.

Analisi successive evidenziarono una correlazione tra la capacità di rimandare un'immediata gratificazione e i risultati scolastici dei soggetti presi in esame, le loro abilità sociali, la loro capacità di gestire ansia e stress e la loro forma fisica: coloro che avevano saputo attendere il ritorno dello sperimentatore, infatti, mostravano un maggior autocontrollo, si rivelavano più indipendenti, possedevano una maggiore autostima e fiducia in sé, erano in grado di gestire meglio lo stress, avevano migliori relazioni sociali e presentavano un indice di massa corporea più basso; quelli che non erano riusciti ad attendere e avevano mangiato il marshmallow, invece, erano più indecisi, presentavano difficoltà nelle relazioni sociali e problemi di concentrazione e non tolleravano la frustrazione. Questi risultati sottolineano il ruolo dell'intelligenza emotiva in quanto meta-abilità che determina quanto bene ci si riesce a servire delle altre capacità mentali (Goleman, 2022);

- la capacità di automotivazione (self-motivation) consiste nel saper canalizzare ed indirizzare le proprie emozioni verso il raggiungimento di un obiettivo, persistendo nell'impegno anche quando le situazioni divengono frustranti e reagendo positivamente agli insuccessi;
- la consapevolezza sociale (social awareness) o empatia, consiste nel "sapersi mettere nei panni dell'Altro" ed entrare in sintonia emotiva con le sue emozioni, comprendendo e rispettando i suoi stati emotivi e assumendo il suo punto di vista; tale abilità comprende anche il saper riconoscere il potenziale effetto delle proprie azioni sugli altri;

- la gestione efficace delle relazioni interpersonali (relationship skills), si manifesta nella capacità di comunicare efficacemente ed adeguatamente con gli altri e di negoziare i conflitti.

Inoltre, nella sua opera, Goleman (2022), rifacendosi alla classificazione che Mayer fece in un manoscritto non pubblicato del 1993¹³, individua tre tipologie di persone in base al modo in cui queste percepiscono e gestiscono le proprie emozioni: i sopraffatti, gli autoconsapevoli e i rassegnati. I primi sono delle persone volubili, non totalmente consapevoli dei propri sentimenti, all'interno dei quali si perdono; spesso non riescono a sfuggire alle proprie emozioni, da cui abitualmente vengono travolti e sommersi, sentendosi sopraffatti e incapaci di controllarle. Gli autoconsapevoli sono attenti alla loro vita interiore e sono consapevoli sia dei propri limiti sia delle proprie emozioni; sono persone autonome che vedono la vita da una prospettiva positiva e tendenzialmente presentano una buona salute psicologica. Infine, vi sono i rassegnati che, anche se hanno le idee chiare sulle proprie emozioni e sui propri sentimenti, hanno la tendenza ad accettarli e subirli senza provare a modificarli. In questa categoria rientrano sia coloro che sono consapevoli dei propri stati d'animo negativi e della sofferenza che questi comportano ma li accettano passivamente, sia coloro che tendenzialmente hanno stati d'animo positivi e quindi sono poco motivati a modificarli (Goleman, 2022).

¹³ John D. Mayer e Alexander Stevens, *An Emerging Understanding of the Reflective (Meta) Experience of Mood*, manoscritto non pubblicato, 1993, citato in Goleman, *Intelligenza emotiva. Cos'è e perché può renderci felici*, BUR Rizzoli, Milano, p. 99.

1.6.3. *L'intelligenza emotiva secondo Bar-On*

Bar-On definisce l'intelligenza emotiva come “una schiera di abilità non cognitive che influenzano la capacità di avere successo e fronteggiare le domande e le pressioni dell'ambiente circostante” (Bar-On, 1997, citato in Morganti, 2012, p. 44). Essa è costituita da cinque dimensioni (Morganti, 2012):

- dimensione intrapersonale: comprende l'autoconsapevolezza emotiva, l'autostima, l'autorealizzazione, l'assertività e l'indipendenza;
- dimensione interpersonale: include l'empatia, le relazioni interpersonali e la responsabilità sociale;
- gestione dello stress: coinvolge il controllo degli impulsi e la tolleranza dello stress;
- adattabilità: comprende la flessibilità, il principio di realtà e il problem solving;
- umore generale: include l'ottimismo e la felicità.

Così come Goleman, Bar-On sostiene che l'intelligenza emotiva possa essere sviluppata e migliorata nel tempo attraverso la formazione.

Grazie ai contributi di numerose ricerche empiriche, è possibile sostenere che l'intelligenza emotiva sia parte integrante della cosiddetta psicologia positiva, la quale raccoglie molte discipline e parecchi campi d'indagine che permettono al soggetto di “fiorire”, evidenziando i suoi punti di forza e di debolezza. Nel dettaglio, le aree di interesse comune sono sei (Bar-On, 2010, citato in Morganti, 2012, p. 47):

- controllo e gestione delle emozioni;
- autoaccettazione ed autostima fondate sull'autoconsapevolezza;
- comprensione delle capacità degli altri e dei sentimenti per instaurare relazioni positive;

- autodeterminazione;
- ottimismo;
- decision making e problem solving.

Queste capacità sembrano rappresentare dei fattori predittivi non solo delle performance individuali, ma anche del benessere, della felicità e del significato che i soggetti attribuiscono alla propria vita (Morganti, 2012).

Inoltre, Bar-On è conosciuto anche per aver ideato l'Emotional Quotient Inventory (EQ-i), uno strumento di misura self-report volto a misurare l'intelligenza emotiva e a valutare il quoziente emotivo e le dimensioni a esso associate.

1.7. Valutare l'intelligenza emotiva

Abitualmente gli psicologi per effettuare la misurazione del quoziente emotivo e valutare l'intelligenza emotiva, adottano tre diversi procedimenti, integrati fra loro (Fernández-Berrocal, 2022):

- prove di autovalutazione;
- valutazione a 360 gradi;
- prove di rendimento.

Nelle prove di autovalutazione l'intelligenza emotiva viene valutata attraverso una serie di domande per le quali non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo la percezione soggettiva che le persone hanno rispetto alla loro intelligenza emotiva.

Due esempi di questa tipologia di prova sono l'Emotional Quotient Inventory (EQ-i)¹⁴

¹⁴ Nel test dell'EQ-i i soggetti devono rispondere a diversi item attraverso una scala Likert che va da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "mai" e 5 a "sempre". Tale test è composto da 5 fattori: il fattore intrapersonale, quello interpersonale, la gestione dello stress, l'adattabilità e l'umore generale (Fernández-Berrocal, 2022).

di Bar-On e il Trait Meta Mood Scale (TMMS)¹⁵, fondato sul modello delle abilità di Salovey e Mayer.

La valutazione a 360 gradi si fonda sulle percezioni che gli altri hanno su una determinata persona. Viene chiesto a varie persone che conoscono il soggetto in ambiti e in contesti differenti (i colleghi, il partner, la famiglia, gli amici, ecc.) se ritengono che questo posseda adeguatamente alcune competenze socio-emotive. Solitamente questa valutazione viene poi confrontata con la prova di autovalutazione svolta dalla persona presa in esame. Un esempio di questa tipologia di valutazione è l'Emotional and Social Competence Inventory (ESCI¹⁶), sviluppato dal professor Richard Boyatzis insieme a Daniel Goleman e all'Hay Group.

Le prove di rendimento misurano l'intelligenza emotiva come una capacità e sono strutturate in maniera simile a un test d'intelligenza. Viene richiesto al soggetto di riconoscere le emozioni rappresentate nelle immagini di volti e di selezionare la miglior risposta in riferimento a diverse situazioni emotive della vita quotidiana. La prova di rendimento maggiormente conosciuta e utilizzata è il MSCEIT¹⁷ (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligent Test), proposto, per l'appunto, da Mayer, Salovey e Caruso.

Come si può notare da questa breve analisi, esistono diversi modi per conoscere il livello di intelligenza emotiva di una persona. Attualmente è in corso un dibattito su

¹⁵ Nel TMMS vengono valutate tre dimensioni: l'attenzione alle emozioni (riferita alla capacità di sentire ed esprimere in maniera adeguata le emozioni), la chiarezza emotiva (cioè la comprensione e la consapevolezza delle proprie emozioni) e la riparazione emotiva (intesa come capacità di regolare in modo corretto gli stati emotivi). I soggetti devono rispondere a differenti item attraverso una scala Likert da 1 a 5, misurando quanto sono d'accordo o in disaccordo con le varie domande (Fernández-Berrocal, 2022).

¹⁶ L'ESCI valuta le competenze dell'intelligenza emotiva da un punto di vista comportamentale e funzionale. È un test utilizzato frequentemente in ambito aziendale e può restituire informazioni sulla medesima competenza da diverse prospettive, in quanto viene compilato da varie persone che hanno un rapporto con il soggetto preso in esame (Fernández-Berrocal, 2022).

¹⁷ Il MSCEIT richiede alle persone di risolvere compiti emotivi relativi a ciascuna delle quattro abilità definite dalla teoria di Salovey e Mayer. Esistono due versioni: quella per adulti (sopra i 17 anni) che prevede 141 item in circa quarantacinque minuti e il MSCEIT-YV per i giovani fra i 12 e i 17 anni (Fernández-Berrocal, 2022).

quale sia il metodo migliore per misurarla. Ciascuna tipologia di quelle descritte presenta vantaggi e svantaggi (Fernández-Berrocal, 2022).

Le scale di autovalutazione sono test semplici da somministrare e la loro compilazione richiede poco tempo, ma presentano un limite, in quanto in questa tipologia di test il soggetto può fornire delle risposte scorrette per vari motivi: ad esempio, anziché dire realmente ciò che pensa o come agisce nella sua vita, può rispondere inconsciamente in base a quanto ritiene socialmente opportuno; un altro possibile limite risiede nella possibilità che il soggetto non sappia esprimere oggettivamente quanto sia emotivamente abile e che abbia bisogno di un criterio di confronto oggettivo.

La valutazione a 360 gradi è più adatta per valutare aspetti interpersonali e sociali piuttosto che aspetti emotivi personali; i livelli di affidabilità e validità della valutazione sono influenzati anche dai pregiudizi cognitivi ed emotivi dell'osservatore e dal suo livello di conoscenza e intimità con la persona "presa in esame".

Le prove di rendimento sembrano rappresentare uno step ulteriore verso una misurazione più realistica dell'intelligenza emotiva, tuttavia non permettono la valutazione diretta di altre capacità emotive come l'espressione delle emozioni e l'autoregolazione.

Pertanto, ad oggi non esiste ancora un test ufficiale o una prova da preferire per valutare l'intelligenza emotiva. Occorrerà attendere ulteriori sviluppi, sperando che la comunità scientifica ponga sempre più attenzione a questa tematica e che venga realmente compreso il valore e l'importanza dell'intelligenza emotiva, così come la necessità e l'urgenza di percorsi di alfabetizzazione emozionale per combattere quella "miseria emotiva" e quell'analfabetismo emotivo che caratterizzano e pervadono la nostra società.

Capitolo 2 - Educare alle emozioni

2.1. Perché educare all'affettività?

Come osservato nel capitolo precedente, nelle scuole continua a prevalere la cosiddetta “mentalità da QI”, la quale, prestando attenzione alla sola dimensione cognitiva e ignorando quella socio-emotiva, presenta il rischio di formare degli “ottimi intellettuali ma dei pessimi uomini” (Collacchioni, 2009, p. 53).

Nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012) viene affermato che la scuola affianca al compito dell'insegnare ad apprendere quello dell'insegnare a essere. Ma come può portare a termine il secondo obiettivo (insegnare a essere), senza prestare la giusta attenzione agli aspetti emotivi e relazionali? Perché è così importante sviluppare l'intelligenza emotiva?

Goleman afferma che l'intelligenza emotiva è immensamente importante ai fini del proprio destino personale (Goleman, 2022). Nel tempo è stato evidenziato che gli studenti emotivamente e socialmente alfabetizzati hanno un miglior rendimento scolastico e un atteggiamento migliore verso se stessi e gli altri, presentano inferiori livelli di stress e minori comportamenti problematici rispetto a coloro che non possiedono competenze socio-emotive (Morganti, 2012). Il rapporto tra programmi di alfabetizzazione emozionale e migliori risultati scolastici è ormai un dato certo e contribuisce ad aumentare la capacità di insegnamento della scuola (Goleman, 2022). Non solo: “Incoraggiando i bambini a sviluppare la gamma completa delle abilità dalle quali essi effettivamente attingeranno per avere successo -o semplicemente per essere soddisfatti di ciò che faranno- la scuola diventa davvero educazione alla vita” (Goleman, 2022, pp. 81-82).

Goleman sostiene che vi sia una correlazione, una sorta di rapporto di causa-effetto

fra scarse competenze socio-emotive e molte delle problematiche e delle manifestazioni cliniche dei ragazzi (abuso di alcol e droghe, aggressività e delinquenza, depressione, disturbi del comportamento alimentare, ...); pertanto, agendo sulla causa (analfabetismo emotivo o deboli competenze socio-emotive), si agisce di conseguenza sull'effetto, riducendo l'incidenza di tali problematiche.

I programmi di alfabetizzazione emozionale descritti da Goleman hanno come fine il miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali e del clima all'interno della classe, apportando anche un miglioramento in termini di inclusione scolastica (Auletta, n.d.). Tuttavia, spesso le attività di alfabetizzazione emozionale vengono ritenute banali, scontate, poco efficaci e superficiali e vengono viste come qualcosa "in più" rispetto al curriculum; insomma, viene costantemente sottovalutata la loro potenza intrinseca e la loro valenza formativa. Utilizzando le parole di Goleman: "Anche se i contenuti quotidiani delle lezioni di alfabetizzazione emozionale possono apparire banali, il risultato - formare esseri umani dignitosi - è più importante che mai per il nostro futuro" (Goleman, 2022, p.436).

Inoltre, utilizzando le parole di Lagreca:

Una scuola che fa entrare le emozioni in classe, che "approfitta" della loro naturale presenza, diventa un'istituzione che si impegna su un fronte ampio, in cui gli obiettivi diventano di tipo generale perché non riguardano solo l'istruzione in senso classico, ma la formazione umana¹⁸.

Se le emozioni e i sentimenti vengono inclusi nelle attività didattiche, possono diventare una risorsa e una leva eccezionale per l'apprendimento e per la didattica,

¹⁸ Lagreca I. (2017), "Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento", *Edscuola*, 1 maggio 2017. Reperibile su: [Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento | Edscuola](#)

favorendo una più completa formazione umana. Il loro ingresso in aula avvicina la formazione agli studenti e la rende più efficace, coinvolgente, profonda e significativa. Le emozioni, intese e “utilizzate” come una risorsa, portano molteplici vantaggi rispetto alla comunicazione, alle relazioni, ai processi di apprendimento/insegnamento, alle attività didattiche e alla formazione personale. Questi elementi promuovono il coinvolgimento e la partecipazione attiva; creano un clima di classe disteso, sereno e collaborativo; permettono l’instaurarsi di relazioni solide, fondate sul rispetto e sulla fiducia e danno vita a un vero gruppo-classe (Lagreca, 2017). In generale, quindi, la dimensione relazionale e quella emotiva svolgono un ruolo fondamentale nel sostenere e favorire lo sviluppo integrale del soggetto (Buccolo, 2022).

Inoltre, come afferma Stefano Centonze (2018), l’introduzione di percorsi di alfabetizzazione emozionale a scuola avrebbe delle ricadute in termini di miglioramento del clima relazionale della classe e degli ambienti di apprendimento, di recupero del vocabolario emotivo perduto, di prevenzione della dispersione scolastica e di manifestazioni cliniche come la depressione, di riduzione (nel tempo) dei casi di bullismo e di altri fenomeni devianti, di ripristino del clima di benessere a scuola.

Ma l’intelligenza emotiva rivestirà per sempre questo suo ruolo fondamentale per il benessere personale, per l’autorealizzazione e per la società, oppure l’intelligenza artificiale (Ia) la sostituirà? A tale proposito, la risposta è sorprendente: sembrerebbe che l’avvento dell’intelligenza artificiale giochi a favore dell’intelligenza emotiva. Quest’ultima, infatti, rientra tra le prime dieci competenze richieste dal World Economic Forum ed è vista da quasi tre dirigenti su quattro come un’abilità indispensabile in futuro per il lavoro: mentre molte professioni verranno sostituite e rimpiazzate dall’intelligenza artificiale, per le attività e i mestieri in cui è richiesta l’intelligenza emotiva ciò non succederà in quanto è impossibile (almeno per il

momento) creare intelligenze artificiali efficaci per questa tipologia di attività (Goleman, 2022).

L'intelligenza emotiva è connessa al benessere e al miglioramento della qualità della vita, anche in senso ecologico: essa rappresenta il mezzo attraverso cui è possibile raggiungere livelli superiori di benessere globale. Poiché l'essere umano abita un pianeta che è sull'orlo di un collasso, occorre sensibilizzare l'uomo alla crisi climatica e al rispetto degli ecosistemi, estendendo il concetto di empatia anche alle altre forme di vita (animali e vegetali) (D'Alessio, 2021). Questo legame tra intelligenza emotiva ed ecologia rappresenta un aspetto poco noto, ma estremamente importante, in quanto può divenire lo strumento per una maggiore sostenibilità ambientale e può fermare (o almeno rallentare) la distruzione della Terra, prima che sia troppo tardi.

Oltre a questo motivo, è urgente predisporre dei percorsi di alfabetizzazione emozionale per ridurre anche quella miseria emotiva di cui parla Goleman e contrastare l'emergenza che caratterizza la società contemporanea: l'alessitimia, conosciuta più comunemente con la denominazione "analfabetismo emotivo". Il termine "alessitimia" (dal greco a "mancanza", lexis "parola" e thymos "emozione", quindi "mancanza di parole [per esprimere] emozioni") è stato coniato negli anni Settanta dallo psichiatra Peter Sifneos e indica una condizione caratterizzata dall'incapacità di percepire, riconoscere ed esprimere verbalmente le proprie emozioni. I soggetti alessitimici, presentando un vocabolario emozionale assai limitato, hanno difficoltà a descrivere le emozioni e i sentimenti propri e altrui; inoltre, faticano a discriminare emozioni differenti, così come emozioni e sensazioni fisiche. Ma attenzione: non è che gli alessitimici non provino assolutamente emozioni, piuttosto non riescono a capire di quale emozione/sentimento si tratti e non sono capaci di esprimerlo verbalmente. Pertanto, si potrebbe dire che sono deficitari di quell'abilità che è alla base

dell'intelligenza emotiva: l'autoconsapevolezza (Goleman, 2022).

Nei prossimi sottocapitoli si osserveranno anche le relazioni esistenti fra emozioni e personalità, apprendimento e insegnamento, delineando ulteriormente l'importanza di un'adeguata e corretta educazione emotiva.

Per concludere, si riporta quanto affermato da Karen Stone McCown durante un'intervista¹⁹ per il *New York Times*: “Learning doesn't take place in isolation from kids' feelings. Being emotionally literate is as important for learning as instruction in math and reading²⁰”.

2.2. L'apprendimento socio-emotivo

Nel 1994 negli Stati Uniti si tenne un congresso scientifico a cui parteciparono diversi professionisti, tra cui ricercatori, educatori e difensori dell'infanzia, e da cui ebbe origine un movimento che sosteneva con forza che l'educazione emotiva non potesse essere lasciata al caso. Una delle idee alla base di questo movimento era che la maggior parte dei problemi che riguardavano l'infanzia e l'adolescenza fossero conseguenti ai fattori di rischio emotivo e sociale; pertanto, la soluzione migliore era quella di cercare di prevenire queste difficoltà e questi problemi attraverso un percorso di apprendimento sociale ed emotivo, definito SEL (Social and Emotional Learning) (Fernández-Berrocal, 2022). Nacque così un'organizzazione finalizzata alla

¹⁹ Goleman D. (1993), “Managing Your Feelings 101”, *New York Times*, 7 novembre 1993, Section A, p.4.

²⁰ [My translation]: “L'apprendimento non avviene a prescindere dai sentimenti dei ragazzi. Ai fini dell'apprendimento, l'alfabetizzazione emozionale è importante come la matematica e la lettura”.

promozione e alla diffusione di SEL: CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), che definisce l'apprendimento socio-emotivo come segue:

Social and emotional learning (SEL) is an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions. SEL advances educational equity and excellence through authentic school-family-community partnerships to establish learning environments and experiences that feature trusting and collaborative relationships, rigorous and meaningful curriculum and instruction, and ongoing evaluation. SEL can help address various forms of inequity and empower young people and adults to co-create thriving schools and contribute to safe, healthy, and just communities²¹.

CASEL individua cinque competenze-chiave per l'educazione socio-emotiva. Esse comprendono i quattro domini dell'intelligenza emotiva individuati da Goleman -

²¹ [My translation]: “L'apprendimento socio-emotivo è una parte integrante dell'educazione e dello sviluppo umano. SEL è il processo attraverso cui tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere traguardi personali e collettivi, provare e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni solidali e prendere decisioni responsabili e attente. SEL promuove l'equità educativa e l'eccellenza attraverso un'autentica collaborazione tra scuola, famiglia e comunità per stabilire ambienti ed esperienze di apprendimento caratterizzati da relazioni fiduciose e collaborative, curriculum e istruzione rigorosi e significativi e una valutazione costante. SEL può aiutare ad affrontare varie forme di disuguaglianza e permette a giovani ed adulti di co-creare scuole fiorenti e di contribuire a comunità sicure, sane e giuste”. CASEL (n.d.), What is Social and Emotional Learning?, *CASEL*. Reperibile su <https://drc.casel.org/what-is-sel/>.

l'autoconsapevolezza (self-awareness), l'autoregolazione (self-management), la consapevolezza sociale (social awareness) e le competenze relazionali (relationship skills) - con l'aggiunta di una quinta competenza, ovvero l'assunzione di decisioni responsabili (responsible decision making²²).

Inoltre, CASEL, al fine di sviluppare nel miglior modo possibile l'apprendimento sociale, emotivo e "accademico" di tutti gli studenti, adotta un approccio sistemico che prevede azioni e pratiche coordinate tra le classi, le scuole, le famiglie e le comunità, realizzando così una solida ed efficace "alleanza".

Le principali caratteristiche di SEL sono racchiuse nell'acronimo SAFE: Sequenced ("sequenziato") - l'apprendimento socio-emotivo segue un insieme strutturato e coordinato di approcci formativi volti a favorire lo sviluppo delle competenze; Active ("attivo") - prevede che lo studente abbia un ruolo attivo affinché impari e possa mettere in pratica le abilità apprese; Focused ("focalizzato") - propone un percorso che enfatizza lo sviluppo delle competenze socio-emotive; Explicit ("esplicito") - rappresenta un percorso chiaro, in cui conoscenze, abilità e competenze sono specifiche, definite chiaramente e contestualizzate.

Diversi insegnanti reputano che dedicare delle ore e delle attenzioni allo sviluppo socio-emotivo sia, in un certo senso, "rischioso", poiché pensano che sottrarre del tempo all'insegnamento delle varie discipline potrebbe ostacolare il normale percorso scolastico e portare a un calo del rendimento. Tuttavia, numerose ricerche hanno dimostrato che vi è una forte correlazione tra competenze socio-emotive e risultati scolastici: sembrerebbe infatti che queste costituiscano un fattore favorevole e

²² La responsible decision making consiste nel prendere decisioni tenendo presente aspetti etici, norme sociali, il rispetto degli altri e le possibili conseguenze delle azioni.

predittivo degli stessi (Malecki, Elliot, 2002). Gli studenti maggiormente sicuri e consapevoli delle proprie capacità nell'ambito dell'apprendimento tendono a sforzarsi maggiormente e a persistere di fronte agli ostacoli e alle sfide; studenti che hanno grandi aspirazioni, standard elevati e puntano a ottimi risultati, sanno gestire lo stress e automotivarsi, hanno autodisciplina e sono in grado di organizzare in modo efficiente ed efficace il proprio lavoro; gli studenti che utilizzano il problem solving per superare gli ostacoli e sanno prendere decisioni responsabili riguardo lo studio ottengono risultati migliori. Ma non solo: l'apprendimento socio-emotivo migliora anche gli atteggiamenti in merito a sé, all'Altro e alla scuola (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011).

2.3. Emozioni e insegnamento: la figura dell'educatore emozionale

Con la denominazione "educatore emozionale", utilizzata da Maria Buccolo (2022), si fa riferimento a una figura educativa emotivamente alfabetizzata. Si proverà di seguito, per quanto possibile, a descrivere questo complesso profilo professionale e la relazione che sussiste fra le emozioni e i processi di insegnamento.

L'ingresso delle emozioni a scuola e la crescente attenzione alla dimensione socio-emotiva comporta un cambiamento che coinvolge tutti gli attori del mondo scolastico, in primis gli insegnanti. Ciò può far pensare a un ampliamento delle competenze che contraddistinguono questa professione o alla necessità di una formazione specifica degli insegnanti su questi aspetti. Tuttavia, ad oggi, nelle università che formano i futuri insegnanti ed educatori, salvo rarissime eccezioni, non esiste un focus sulle competenze socio-emotive, le quali non sono nemmeno prese in considerazione e valutate durante la selezione del personale docente. Tutto questo, visti i risultati di numerose ricerche che mettono in luce l'importanza e la rilevanza delle competenze sociali ed emotive sia

per gli insegnanti che per gli studenti, sembra un controsenso.

Diversi studi hanno rilevato un'influenza degli stati emotivi e dei comportamenti degli insegnanti sugli studenti. L'insegnamento rientra tra le professioni più stressanti e i docenti sono spesso esposti al rischio di uno scarso benessere socio-emotivo. A tal proposito, uno studio canadese ha dimostrato la contagiosità dello stress in aula, mettendo in evidenza come maestri stressati tendenzialmente avessero studenti altrettanto stressati (Schonert-Reichl, 2017). Gli insegnanti che presentano segnali di forte stress e frustrazione per parecchio tempo, sono a rischio burnout e ciò comporta delle gravi conseguenze non solo per lui, ma anche per i suoi alunni: come in una reazione a catena, se un docente si trova nella condizione descritta, è probabile che presenti un maggior numero di problemi di salute e problemi psicologici quali ansia, depressione, mancanza di concentrazione e disturbi del sonno che possono generare un basso rendimento lavorativo e un maggior assenteismo che, a loro volta, possono influire sull'apprendimento degli alunni, abbassando il loro rendimento (Fernández-Berrocal, 2022). Pertanto la competenza socio-emotiva e il benessere di un insegnante costituiscono fattori importanti da tenere in considerazione, in quanto producono degli effetti anche sugli alunni: una relazione calda e solida fra docente e studenti supporta uno sviluppo socio-emotivo positivo e un apprendimento profondo e significativo, mentre una non curanza e una scarsa (se non nulla) attenzione agli aspetti socio-emotivi comportano delle ripercussioni sul rendimento, sul comportamento e sugli atteggiamenti degli studenti stessi (Schonert-Reichl, 2017).

Altre ricerche hanno dimostrato che le emozioni provate dai docenti influenzano anche il processo di valutazione degli alunni: a tale proposito è stato condotto un progetto sperimentale volto a evidenziare l'influenza di quattro diverse emozioni (tristezza, rabbia, gioia e neutralità) sulla valutazione di un testo scritto di uno studente.

Tali emozioni venivano indotte attraverso la visione di spezzoni di film. I risultati mostravano che i docenti che provavano uno stato emotivo negativo (tristezza, rabbia) tendevano a valutare il testo come meno creativo, originale e coinvolgente, mentre quelli che provavano uno stato d'animo positivo o comunque neutro (gioia e neutralità) davano valutazioni migliori in dimensioni analoghe (Fernández-Berrocal, 2022).

Un ulteriore filone di ricerca (Curci et al., 2014) ha evidenziato che l'intelligenza emotiva dell'insegnante influenza il rendimento degli alunni e gioca un ruolo importante nella promozione del loro successo scolastico, aumentando gli effetti positivi della loro autostima e della loro autopercezione rispetto alle proprie capacità. In altre parole, sembra che un insegnante emotivamente intelligente sia capace di accrescere l'autostima e le capacità personali percepite dallo studente, promuovendo in questo modo un percorso scolastico di successo.

L'educazione socio-emotiva che viene insegnata a scuola inevitabilmente si innesta su quella ricevuta e appresa nel contesto familiare. È necessario, pertanto, che l'insegnante emozionale sia consapevole di rappresentare un modello e un punto di riferimento per il bambino, prestando attenzione, però, a non sostituirsi alla famiglia.

Ma chi è più precisamente questo “educatore emozionale”?

L'educatore emozionale è colui che “comprende (nel senso di “prendere con sé”) le fantasie e le ansie implicate in una relazione di apprendimento” (Blandino, Granieri, 1995, citati in Buccolo, 2022, p. 47) e il cui “sapere” si riferisce alle tre dimensioni del “sapere”, “saper essere” e “saper fare” (Buccolo, 2022): la dimensione del “sapere” concerne le conoscenze teoriche; quella del “saper essere” riguarda sostanzialmente gli atteggiamenti, i valori e la consapevolezza di ciò che si è e del ruolo che si ricopre e quella del “saper fare” consiste nell'applicare operativamente e concretamente le proprie conoscenze e abilità, mettendo in campo metodologie e tecniche.

L'insegnante emozionale deve saper promuovere i processi di apprendimento e gestire le relazioni, utilizzando quest'ultima capacità non solo come strumento per favorire l'apprendimento di contenuti, ma anche come luogo-strumento di apprendimento esso stesso (Buccolo, 2022). Egli crede nell'importanza dell'educazione socio-affettiva; sa ascoltare attentamente senza giudicare, sa leggere le dinamiche relazionali e gestire positivamente i conflitti; conosce se stesso, i suoi punti di forza e le sue vulnerabilità; è empatico, presente, disponibile, flessibile, appassionato, autorevole, riflessivo, autocritico, responsabile, affidabile, coinvolto e coinvolgente; è disposto a formarsi e ad aggiornarsi, a mettersi in gioco e, talvolta, mettersi "a nudo"; esprime in modo adeguato al contesto le sue emozioni; possiede una sensibilità e una competenza professionale tali da percepire segnali di disagio latenti e comprendere la complessità emotiva di ogni situazione. Inoltre, egli deve essere consapevole dei propri stati emotivi, ciò che li determina, come ci si rapporta e come li manifesta, in quanto l'autoconsapevolezza costituisce una delle caratteristiche fondamentali dell'insegnante emozionale ed è necessaria affinché i suoi sentimenti e le emozioni si trasformino in una risorsa educativa e formativa (Bosi, 2002, citato in Buccolo, 2022, p. 49). Un insegnante emotivamente intelligente sa che esercita una forte influenza sul concetto di sé, sullo sviluppo, sulla maturazione e sul rendimento scolastico dei propri alunni e per questo motivo deve essere consapevole del tipo di comunicazione che mette in atto e dei messaggi che trasmette sia a livello verbale che a livello non verbale (Maggi, 2006). Egli rappresenta anche un esempio di relazione e comportamento: la modalità con cui gestisce la classe è, in se stessa, un modello di competenza socio-emotiva (o la sua assenza) poiché ogni atteggiamento e ogni comportamento nei confronti di un alunno costituisce una "lezione" per l'allievo stesso e per tutti gli altri compagni (Maggi, 2006). L'insegnante emozionale sa sintonizzarsi con il tessuto emozionale della vita degli

studenti, indirizzando al meglio il loro sviluppo (Proposta di Legge n. 2782 del 13 novembre 2020). È colui che vede che di fronte a sé non ha dei semplici numeri scritti sul registro, ma persone, ciascuna con i propri sogni, pensieri, paure, idee, emozioni e sentimenti.

Fondamentale per una scuola che promuove il *ben-essere* è la formazione permanente degli insegnanti, una formazione centrata sulle competenze socio-emotive e attenta all'acquisizione di nuove conoscenze, capacità progettuali, competenze metodologiche e più ampie capacità relazionali (Maggi, 2006).

In sintesi, l'insegnante emozionale dovrebbe possedere competenze "riflessive" (Catarsi, Fortunati, 2009, citati in Buccolo, 2022, p. 52), relazionali, culturali, psico-pedagogiche, metodologiche, didattiche e tecnico-professionali.

2.4. Emozioni e apprendimento

Come affermato nel primo capitolo, per molto tempo l'apprendimento è stato interpretato come qualcosa di esclusivamente legato alla mente razionale ed "estraneo" alle emozioni, dando origine a un sistema scolastico particolarmente attento alla dimensione contenutistica dell'apprendimento e della formazione dell'individuo. Tuttavia oggi, come scrive Collacchioni (2009):

"L'emozione non può più essere intesa come elemento di sensibilità, fuorviante la razionalità, o in antitesi con essa, e quindi considerata come un aspetto secondario, rispetto alla formazione dell'individuo, che solitamente mira al potenziamento della sfera cognitiva. È ormai certezza che l'emozione è parte integrante del processo conoscitivo²³".

²³ Collacchioni L. (2009), *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, ECIG, Genova, pp. 26-27.

La tesi dell'esistenza di un rapporto fra emozioni e apprendimento non è così recente come sembra: già gli psicologi Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) avevano evidenziato delle connessioni tra questi due elementi. In particolare, Vygotskij affermava: «Lo stesso pensiero ha origine non da un altro pensiero, ma dalla sfera delle motivazioni della nostra coscienza, che contiene le nostre passioni e i nostri bisogni, i nostri interessi e impulsi, i nostri atti e le nostre emozioni» (Vygotskij, 1966, citato in Lagreca, 2017). Piaget, invece, sosteneva che per uno sviluppo armonico della personalità fosse indispensabile un'interazione fra cognizione e affettività. Egli scriveva:

A partire dal periodo pre-verbale esiste uno stretto parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali, in quanto si tratta di due aspetti indissolubili di ogni azione [...]. Non esiste, quindi, un'azione puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi, ma sempre e in ogni caso [...] intervengono entrambi gli elementi, giacché uno presuppone l'altro²⁴.

I processi cognitivi e quelli emotivi sono in un rapporto di interdipendenza: le emozioni contribuiscono fortemente a sostenere determinati processi cognitivi, a orientare, mantenere e focalizzare l'attenzione e ad accrescere la memoria; la cognizione partecipa alla manifestazione, alla comprensione e alla regolazione delle emozioni, le quali dipendono dai processi cognitivi di trasmissione delle informazioni anche per individuare l'evento attivante.

Il rapporto fra emozioni e apprendimento rientra in un filone di ricerca conosciuto come “Warm cognition” (cognizione calda). Sviluppato dalla professoressa Daniela

²⁴ Piaget, 1991, citato in Lagreca, 2017, [Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento | Edscuola](#)

Lucangeli e dai suoi collaboratori dell'Università di Padova, tale filone sostiene che i processi di apprendimento sono interconnessi con le emozioni: “ogni volta che un individuo apprende un concetto, oltre a memorizzare quest'ultimo, fissa in memoria anche l'emozione provata in quel momento e in futuro il suo cervello gli farà rivivere i due ricordi in maniera associata” (Nardelli, 2020). Per capirlo in termini pratici, si veda il seguente esempio: se durante l'apprendimento si provano emozioni quali paura o ansia, quando ci si ritroverà in una situazione legata all'apprendimento stesso (scuola, verifiche, ecc.) o si rievocherà alla mente il contenuto appreso, in modo automatico la mente richiamerà anche le emozioni provate durante il processo di apprendimento (in questo caso ansia e paura), facendo mettere in atto strategie di evitamento. In questi casi, inoltre, vi è anche una minaccia nei confronti del benessere del soggetto, in quanto, mentre le nozioni apprese finiscono nella memoria procedurale o semantica, i ricordi emotivi connessi a quella specifica esperienza finiscono in quella che è la sua memoria autobiografica, minando la sua autostima e il suo senso di autoefficacia (Micolano, n.d.). Pertanto, durante i processi di insegnamento e apprendimento, occorrerebbe far sì che l'apprendimento venisse associato a qualcosa di positivo, non solo stabilendo una relazione calda, rispettosa, non giudicante e basata sulla fiducia con l'allievo, ma facendo anche leva su quegli elementi che, oltre a favorire i processi di apprendimento stesso, costituiscono altresì dei fattori predittivi positivi per il successo scolastico: emozioni positive, gratificazione, motivazione e senso di autoefficacia (Cucinotta, 2017).

Diversi studi nell'ambito delle neuroscienze sostengono l'esistenza di una triangolazione tra emozioni, apprendimento e successo/insuccesso scolastico e considerano come un dato acquisito il ruolo del coinvolgimento emotivo in processi fondamentali, quali l'attenzione, la comprensione e la memoria (Ferraloro, 2023). Le

emozioni derivanti dal successo scolastico alimentano la motivazione e il senso di autoefficacia, mentre l'insuccesso scolastico, provocando stati emotivi negativi, tende ad allontanare dalle situazioni di apprendimento. Inoltre, emozioni e sentimenti quali il piacere e il divertimento di imparare, l'entusiasmo, la speranza del successo, l'orgoglio dei risultati, l'affetto e la fiducia nei confronti dell'insegnante rappresentano dei fattori che facilitano i processi di apprendimento; al contrario, emozioni quali rabbia, paura, ansia, tristezza, imbarazzo, soggezione e confusione, possono rappresentare degli ostacoli per i processi cognitivi (Humanitas Medical Care, 2021).

La meta-analisi condotta da MacCann e colleghi (MacCann et al., 2020) ha mostrato che l'intelligenza emotiva è positivamente associata alla prestazione scolastica e che i programmi di apprendimento socio-emotivo si traducono in un miglioramento nel rendimento scolastico. Viene poi affermato che per raggiungere il successo scolastico non basta essere intelligenti e laboriosi, ma occorre anche essere capaci di comprendere e gestire le emozioni. Da questo punto di vista, l'intelligenza emotiva può costituire un fattore potente per il rendimento scolastico, a volte più potente del QI (Goleman, 2022).

Per quanto riguarda il rapporto tra emozioni e memoria, è stato dimostrato che le persone tendono a ricordare meglio gli avvenimenti che evocano maggiori risposte emotive (Anolli, 2002). In altre parole, più le situazioni sono impregnate di emozioni, più facilmente vengono ricordate. Tale fenomeno è conosciuto come "flashbulb memories", ovvero ricordi particolarmente vividi, dettagliati e persistenti, formati in occasione di eventi significativi e a forte impatto emotivo (Aricò, 2016).

Se gli studenti sono pervasi da emozioni e sentimenti spiacevoli, è probabile che presentino delle difficoltà a imparare: quando queste emozioni sono intense, spesso diventano "distrattori", in quanto dirottano l'attenzione del soggetto sulle proprie preoccupazioni, interferendo con la sua capacità di concentrazione. Quando le emozioni

prendono il sopravvento su questa, vi è una compromissione dei processi cognitivi, poiché viene annichilita la memoria di lavoro, la quale ha la responsabilità di tenere a mente e manipolare tutte le informazioni necessarie per portare a termine ciò che si sta facendo. Anche una completa assenza di emozioni sembra avere un impatto negativo sull'apprendimento: l'apatia emotiva comporterebbe l'apatia anche nei processi conoscitivi, i quali avvengono in modo ottimale ed efficace quando le emozioni sono gestite a un livello intermedio, cioè quando supportano i processi cognitivi, senza compromettere la lucidità individuale (Fedeli, 2006). A tale proposito può essere utile fare un breve riferimento alla "legge di Yerkes Dodson", secondo cui all'aumentare dell'eccitazione e dell'attivazione emotiva corrisponde un incremento delle prestazioni cognitive e del rendimento fino a un certo punto: quando il livello di eccitazione e il coinvolgimento emotivo divengono eccessivi, si ha un calo delle prestazioni e del rendimento.

2.5. Emozioni e personalità

Fedeli (2006) propone la seguente piramide delle emozioni:



Figura 2.1 – La piramide emotiva (Fedeli, 2006, p. 49)

Alla base di questa piramide vi sono le emozioni di base che, come osservato in precedenza, costituiscono specifici pattern di risposta che si differenziano dalle emozioni sociali per essere determinate filogeneticamente, quindi iscritte nel nostro patrimonio genetico. Esse si presentano attraverso pattern di espressioni mimiche che si manifestano in maniera simile in tutti gli individui del mondo (carattere universale delle emozioni primarie), si attivano rapidamente e automaticamente di fronte a determinati stimoli e non sono flessibili come lo sono, invece, quelle sociali.

Il livello successivo della piramide è costituito dalle emozioni sociali (vergogna, imbarazzo, senso di colpa, ecc.) che, a differenza di quelle di base, non sono attivate tanto da stimoli semplici quanto da situazioni sociali complesse e hanno funzioni di adattamento ai contesti sociali piuttosto che di sopravvivenza individuale; inoltre, non presentano dei tratti espressivi tipici ma prevedono un'articolata valutazione cognitiva.

Nel terzo livello della piramide si trovano i pattern emotivi, ovvero degli schemi emotivi ricorrenti che di solito hanno un valore adattivo e che vengono a costituirsi dall'assemblaggio di diverse emozioni. Tali pattern vengono regolati da processi di amplificazione e attenuazione: l'amplificazione avviene quando le emozioni assemblate hanno gli stessi obiettivi e si alimentano reciprocamente (ad esempio, la collera può accompagnarsi a sentimenti di disprezzo nei confronti dell'interlocutore); l'attenuazione, invece, si verifica quando un'emozione attenua l'altra (ad esempio, quando un bambino ha un'esplosione di rabbia e questa viene attenuata dalla paura di una probabile punizione). Spesso questi pattern emotivi sono il risultato di processi di apprendimento.

Il penultimo livello della piramide comprende gli stili emotivi che, un po' come quelli cognitivi, costituiscono il modo peculiare di processare le informazioni emotive

di ciascun individuo. Due sono le condizioni necessarie affinché si possa parlare di “stile emotivo”:

- la ripetitività, per cui i processi tendono a ripetersi in maniera rigida e prevedibile;
- la pervasività, per cui quelle risposte tendono a manifestarsi in contesti diversi.

A questo livello possiamo iniziare a comprendere le differenze individuali a livello emozionale: le componenti di uno stile emotivo, infatti, potendo combinarsi in tantissimi modi differenti, originano quadri emotivi variegati.

All’apice della piramide, infine, vi è la personalità, la quale deriva dalla combinazione di più stili emotivi.

Fedeli (2006) pone un interrogativo: è possibile modificare la personalità attraverso l’intervento educativo?

La risposta è parzialmente positiva: anche se questa rimane flessibile negli anni e può essere modificata, il cambiamento è perseguito lavorando su quelle che sono le componenti di base, ovvero i primi quattro livelli della piramide (Fedeli, 2006). Da tale osservazione si evince la relazione esistente tra le emozioni e la personalità: quando si lavora con e sulle prime, si sta agendo in una qualche misura anche sulla seconda.

Utilizzando le parole di Maggi: “Alfabetizzarsi emotivamente diviene, quindi, un obiettivo di primaria importanza, in quanto tale capacità si rifletterà trasversalmente su tutto lo sviluppo della personalità” (Maggi, 2022, p.10).

2.6. L’educazione emotiva nei documenti nazionali e internazionali per la scuola

Nel 1993 la World Health Organization delinea le “life skills”, definendole nei seguenti termini: “Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that

enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life” (WHO, 1993)²⁵. Esse comprendono (Maggi, 2006; WHO, 1993):

- la decision making, ovvero la capacità di prendere decisioni attraverso una scelta costruttiva ed efficace tra varie alternative possibili;
- il problem solving, strettamente correlato alla decision making, è la capacità di risolvere i problemi, affrontandoli in modo costruttivo ed efficace;
- il pensiero creativo, contribuisce sia alla decision making che al problem solving, in quanto permette un’esplorazione delle alternative possibili e delle diverse conseguenze delle proprie azioni; inoltre, esso concorre a rispondere in modo versatile, adattivo e flessibile alle situazioni della vita quotidiana;
- il pensiero critico consente di analizzare le informazioni e le esperienze in modo oggettivo e permette di svincolarsi, per quanto possibile, dai condizionamenti e dai fattori che possono influenzare atteggiamenti e comportamenti (mass media, pressione dei pari, ...);
- la comunicazione efficace è intesa come la capacità di esprimersi (verbalmente e non) in modo appropriato alle situazioni e alla propria cultura; consiste nel saper esprimere non solo opinioni e desideri, ma anche bisogni e paure, e nell’essere capace di chiedere consiglio e aiuto nei momenti di bisogno (WHO, 1993);
- le abilità per le relazioni interpersonali sono quelle che aiutano a relazionarsi e a interagire in modo positivo con gli altri, permettono di instaurare e mantenere relazioni amichevoli e buoni rapporti con i propri familiari e, se necessario, consentono di terminare alcune relazioni in modo costruttivo;

²⁵[My translation]: “Le life skills sono abilità [necessarie] per un comportamento versatile e positivo che rendono gli individui capaci di far fronte efficacemente alle richieste e alle esigenze della vita quotidiana”.

- l'autoconsapevolezza è la capacità di entrare in contatto con se stessi, riconoscendo le proprie potenzialità, vulnerabilità, risorse, reazioni emotive, preferenze, paure, i propri desideri e limiti;
- l'empatia è la capacità di mettersi nei panni degli altri e comprende l'abilità di immaginare com'è la vita di un'altra persona, anche in situazioni non familiari, permettendo di comprendere e accogliere l'Altro. Essa è correlata anche alla capacità di riconoscere le proprie emozioni e può incidere sulla comunicazione efficace;
- la gestione delle emozioni implica l'autoconsapevolezza e l'empatia, poiché saper gestire le emozioni significa non solo riconoscere i propri e altrui stati emotivi, ma anche comprendere l'influenza che questi possono avere sui propri comportamenti ed essere in grado di reagire in maniera appropriata;
- la gestione dello stress consiste nell'individuare le fonti di stress presenti nella propria vita, nel riconoscere come queste abbiano un'influenza sulla propria persona e agire in modo tale da controllarne gli effetti, attuando cambiamenti nello stile di vita, nell'ambiente circostante o nel proprio personale modo di reagire (ad esempio, imparando alcune tecniche di rilassamento).

Tutte queste "skills", come si può osservare, sono interconnesse con l'intelligenza emotiva.

Nelle "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (MIUR, 2012), il primo riferimento agli aspetti emotivi si trova nel paragrafo intitolato "Centralità della persona", in cui viene enunciato: "Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi" (MIUR, Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p. 9). Un

ulteriore rimando lo si trova nel paragrafo intitolato “Certificazione delle competenze” in cui vi è scritto: “Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini” (MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, p. 19). Vi sono poi vari riferimenti nella sezione dedicata alla scuola dell’infanzia, in relazione ai campi di esperienza. Inoltre, nel paragrafo “Dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria” è esplicitato che al termine della scuola dell’infanzia il bambino dovrebbe essere in grado di riconoscere ed esprimere le emozioni e di avvertire gli stati d’animo propri e altrui. Per quanto riguarda la scuola del primo ciclo viene enunciato: “La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi. [...] Favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per porsi obiettivi non immediati e perseguirli” (MIUR, 2012, p.31). Qui viene fatto un riferimento non solo all’autoconsapevolezza e alla gestione delle emozioni, ma anche alla capacità di automotivazione. Vi sono poi ulteriori riferimenti declinati nelle singole discipline.

Nel 2016 il MIUR redige le “Indicazioni strategiche per l’utilizzo didattico delle attività teatrali”, volte a promuovere il valore pedagogico, didattico ed educativo del teatro a scuola, in quanto quest’ultimo “contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico. [...] Inoltre, “le esperienze artistiche sono un alleato nelle situazioni problematiche e vanno considerate come supporto strategico quale deterrente per affrontare e risolvere situazioni di disagio giovanile, ritardi e difficoltà di apprendimento (MIUR, 2016, p.7).

Il teatro, oltre a costituire uno strumento pedagogico trasversale, capace di incidere sulla crescita della persona nella sua interezza cognitiva ed emotiva, rappresenta anche l'interazione e la sintesi tra scolastico ed extrascolastico, tra curricolare ed extracurricolare e tra aula e laboratorio²⁶.

Nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2018 (2018/C 189/01) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente vengono identificate otto competenze chiave, ritenute fondamentali per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Esse sono:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

La capacità di imparare a imparare originariamente, nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, costituiva da sola una competenza chiave, mentre oggi rientra nella competenza denominata “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”, la quale sembra richiamare l'intelligenza emotiva e le componenti della competenza socio-emotiva descritte da CASEL.

²⁶ MIUR, (Teatro e didattica - Miur).

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo²⁷.

In Italia negli ultimi anni vi sono state due proposte di legge che hanno avanzato la proposta di inserire l'educazione socio-emotiva a scuola: la proposta di legge n. 2372 del 15 ottobre 2020 e la proposta di Legge n. 2782 del 13 novembre 2020. In particolare, la prima, presentata su iniziativa del deputato Lupi, è intitolata "Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico" e prevede, per l'appunto, l'introduzione sperimentale e su base volontaria di un nuovo metodo didattico volto a promuovere le competenze non cognitive nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, al fine di prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica. La seconda, invece, dal titolo "Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado", è stata presentata su iniziativa dei deputati Bellucci, Albano, Bucalo, Frassinetti e Mollicone e, a differenza della precedente, coinvolge tutte le scuole di ogni ordine e grado. Tale proposta di legge parte dal presupposto che "in Italia l'educazione alle competenze

²⁷ Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, p. 10.

socio-emotive rappresenta il « pezzo mancante » dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti” (Proposta di legge n. 2782 del 13 novembre 2020, p. 1).

“La presente proposta di Legge si pone l’obiettivo di introdurre, nelle scuole di ogni ordine e grado, l’ora curricolare di intelligenza emotiva per contrastare in modo efficace il bullismo, la povertà educativa, la dispersione scolastica e altri fenomeni devianti, favorendo il recupero del vocabolario emotivo perduto, il miglioramento del clima relazionale, sia tra gli studenti che all’interno della holding educativa, tra studenti, insegnanti e famiglie, il miglioramento degli ambienti di apprendimento, la distensione dei rapporti tra istituzione scolastica e famiglie e la prevenzione dei casi di isolamento e di insorgenza precoce di patologie tra gli adolescenti²⁸”.

Da questo documento emerge chiaramente il ruolo dell’intelligenza emotiva e dei percorsi di alfabetizzazione emozionale e la loro importanza rispetto all’autorealizzazione e al benessere personale.

2.6.1. L’educazione emotiva a scuola: esempi di percorsi in una prospettiva internazionale

L’alfabetizzazione emozionale ha iniziato a entrare e a diffondersi nelle scuole a partire dagli ultimi vent’anni. Questo processo può svilupparsi e avvenire in differenti modi: attraverso la “creazione” di specifici curricula focalizzati sull’educazione emotiva; attraverso l’integrazione di quest’ultima nelle discipline curricolari oppure attraverso la sua “trasformazione” in un’attività extracurricolare.

Ad esempio, in Danimarca vi è la “klassens tid” (tempo di classe), una lezione di tipo sociale e legata al concetto di empatia, durante la quale gli studenti possono parlare

²⁸ Proposta di legge del 13 novembre 2020, n. 2782, “Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell’educazione all’intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado”, pp. 3-4.

dei propri problemi e attraverso uno scambio di consigli, cercare tutti insieme una soluzione (Proposta di legge n. 2782 del 13 novembre 2020). La *klassens tid* fornisce agli alunni gli strumenti relazionali che non solo consentono di ascoltare, esprimere le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie opinioni e comprendere l'Altro, ma anche di sentirsi accolti a scuola. In questo modo viene a instaurarsi un clima di classe positivo, in cui il benessere di ciascuno è importante per il benessere dell'intera classe.

Per quanto concerne la Spagna, all'interno della Ley Orgánica de Educación 2/2006 si osserva una particolare attenzione all'educazione socio-emotiva. Nella prefazione, l'educazione viene presentata come strumento fondamentale per lo sviluppo della personalità, per il raggiungimento del proprio potenziale, per il modellamento della propria identità personale e per la comprensione della realtà. Essa, integrando la dimensione affettiva, cognitiva e assiologica, si pone l'obiettivo di garantire a tutti i cittadini il pieno raggiungimento del proprio potenziale individuale, intellettuale, culturale, sociale ed emotivo. Nell'articolo 16 viene affermato che lo scopo dell'istruzione primaria è quello di offrire a tutti i bambini un'istruzione che supporti il proprio sviluppo personale e il proprio benessere, che consenta loro di acquisire conoscenze e abilità nei vari settori disciplinari e che preveda anche lo sviluppo di abilità sociali, lo sviluppo emotivo e abitudini di studio (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). In Spagna, tra le attività volte al miglioramento dell'ambiente di apprendimento, è prevista l'ora di intelligenza emotiva che, ispirandosi al modello del *problem solving creativo* di De Bono, si pone l'obiettivo di insegnare agli alunni di essere responsabili e di ricercare autonomamente possibili soluzioni ai problemi (Proposta di legge n. 2782 del 13 novembre 2020).

Negli Stati Uniti d'America, il Neuva Learning Center di San Francisco ha istituito la "Scienza del Sé", una disciplina che ha per oggetto di studio i sentimenti e le emozioni

e che ha come obiettivo la promozione del benessere socio-emozionale degli studenti, i quali non solo imparano a riconoscere, nominare e gestire le proprie emozioni, ma apprendono anche come risolvere i conflitti prima che degenerino in scontri.

Il movimento per l'alfabetizzazione emotiva capovolge il senso dell'educazione affettiva poiché al posto di utilizzare l'affettività per educare, educa la stessa affettività: introducendo l'alfabetizzazione emozionale nelle scuole, le emozioni e i sentimenti diventano delle vere e proprie materie di insegnamento (Goleman, 2022).

Il programma della Scienza del Sé si pone come modello per l'insegnamento dell'intelligenza emotiva (Goleman, 2022): i suoi contenuti, infatti, sono quasi totalmente corrispondenti alle abilità che la costituiscono. Essi comprendono l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione, l'empatia e la gestione dei rapporti interpersonali. Andando più nel dettaglio, il curriculum della Scienza del Sé comprende le seguenti componenti (Goleman, 2022):

- essere autoconsapevoli: riconoscere le proprie emozioni, saper verbalizzare i propri sentimenti, conoscere il rapporto tra pensieri, emozioni, azioni e reazioni;
- controllare i sentimenti: comprendere cosa c'è dietro un sentimento, trovare dei modi per controllare le emozioni, "dialogare" con se stessi per cogliere messaggi negativi come le autodenigrazioni;
- controllare lo stress: apprendere il valore dei metodi di rilassamento e dell'immaginazione guidata;
- essere personalmente responsabili: riconoscere le conseguenze delle proprie azioni e decisioni, portare a termine gli impegni assunti, assumersi le proprie responsabilità;

- decidere personalmente: distinguere se una decisione è determinata da un pensiero o da un sentimento, esaminare le azioni possibili e conoscerne le possibili conseguenze;
- essere empatici: assumere il punto di vista dell'Altro e comprenderne le emozioni e i sentimenti;
- essere aperti: ascoltare attivamente l'Altro, apprezzare i differenti modi di vedere la realtà, costruire la fiducia in un rapporto;
- saper entrare nella dinamica di gruppo: saper collaborare e riconoscere quando e come comandare o eseguire;
- comunicare: parlare efficacemente delle proprie emozioni, saper ascoltare e saper domandare, esporre il proprio punto di vista anziché incolpare gli altri, differenziare ciò che qualcuno fa/dice e le proprie reazioni e i propri giudizi al riguardo;
- saper risolvere i conflitti: negoziare i compromessi in maniera equa, saper affrontare con lealtà l'Altro. Nella Scienza del Sé gli allievi apprendono che il focus non è quello di evitare completamente i conflitti, ma di sciogliere il risentimento e di risolvere i contrasti prima che questi degenerino in uno scontro vero e proprio;
- essere perspicaci: identificare modelli tipici nella propria vita emotiva e nelle proprie reazioni, riconoscere modelli simili nell'Altro;
- autoaccettarsi: essere consapevoli dei propri punti di forza e delle proprie debolezze, essere orgogliosi di se stessi e considerarsi positivamente;
- essere sicuri di sé: affermare le proprie emozioni e i propri interessi senza passività e rabbia.

Nella Scienza del Sé non vengono dati voti poiché è la vita stessa l'esame finale.

Può capitare che le lezioni, a uno sguardo rapido e superficiale, appaiano piatte e di basso profilo, tuttavia esse risultano significative, soprattutto se proposte regolarmente per lunghi periodi: è proprio così che l'apprendimento emozionale mette le radici e fruttifica, perché ripetendo continuamente le esperienze, il cervello le accoglie come percorsi consolidati, come abitudini neurali a cui ricorrere nei momenti di frustrazione, sofferenza e costrizione (Goleman, 2022).

Alla luce di quanto trattato in questo capitolo, è auspicabile che anche in Italia ci si accorga il prima possibile dell'importanza e della necessità di reali percorsi di alfabetizzazione emozionale da introdurre ufficialmente all'interno della scuola.

Capitolo 3 - Promuovere l'intelligenza emotiva a scuola

3.1. Per un'alfabetizzazione emozionale

Un'idea che unisce molti teorici dell'intelligenza emotiva è quella circa la necessità e l'urgenza di sviluppare dei percorsi di alfabetizzazione emozionale da proporre fin dall'infanzia e volti a potenziare nei bambini forme di comportamento socialmente ed emotivamente intelligenti per poterli accompagnare verso la costruzione di una società più "umana" ed "emotivamente ricca" (Morganti, 2012). Tutto questo parte dal presupposto che tagliare fuori le emozioni dalla formazione vorrebbe dire "svuotare" la classe e renderla un luogo asettico e "freddo", in cui le relazioni diventano impersonali e i contenuti didattici "una minestra da ingerire per forza" (Lagreca, 2017). Come osservato nel capitolo precedente, infatti, la didattica per essere veramente efficace deve includere la dimensione emotiva nei suoi processi, prestando attenzione al mondo interiore, alla valorizzazione delle differenze e alla formazione di esseri umani "completi" (Diario della Formazione, 2021).

Le principali caratteristiche di efficaci percorsi di alfabetizzazione emozionale riguardano (Goleman, 2022):

- l'inizio precoce: sarebbe opportuno iniziare il prima possibile, preferibilmente già nella scuola dell'infanzia;
- l'adeguatezza all'età e allo sviluppo emotivo del soggetto;
- un'attenzione costante agli aspetti socio-emotivi durante l'intero anno scolastico;
- lo svolgimento di questi percorsi anche negli anni successivi;
- la previsione del coordinamento degli sforzi a scuola, a casa e nella comunità.

Fedeli (2006) fornisce ulteriori spunti di riflessione e consigli.

- Evitare la classificazione delle emozioni in “buone” o “cattive”, “giuste” o “sbagliate”. Le emozioni rivestono tutte un ruolo importante, in quanto rappresentano “una via di accesso alla conoscenza di sé e degli schemi di significato con cui modelliamo il nostro rapporto con l’ambiente” (Fedeli, 2006, p. 41). Esse vanno considerate in relazione alla loro funzionalità rispetto ai propri obiettivi. Ad esempio, la paura di una verifica non è “cattiva”/ “sbagliata”/ “negativa” o “buona”/ “giusta”/ “positiva” in senso lato: se modulata, aiuta a restare maggiormente concentrati sul compito e può concorrere a migliorare la prestazione; se diventa eccessiva e troppo intensa, invece, rischia di compromettere il normale funzionamento cognitivo.
- È preferibile attuare i percorsi di alfabetizzazione emozionale all’interno di un gruppo poiché le abilità emozionali sono intrinsecamente relazionali.
- I risultati dei percorsi di alfabetizzazione emozionale sono direttamente proporzionali alla quantità di tempo ed energie impiegate nei percorsi stessi: le abilità socio-emotive, infatti, richiedono un esercizio continuato al fine di garantire una loro generalizzazione agli altri contesti di vita e un loro mantenimento nel tempo.

Maggi e Ricci (2022) sostengono che qualunque percorso di educazione socio-emotiva dovrebbe partire da un clima di fiducia, e se questo non fosse ancora presente, dovrebbe costituire l’obiettivo primario: occorre, infatti, creare un clima positivo dove il bambino possa soddisfare i propri bisogni e si senta importante, valorizzato, accolto e, soprattutto, ascoltato.

3.2. L'importanza e il ruolo del gruppo-classe

In questo sottocapitolo si parlerà del gruppo-classe. Tuttavia, prima di iniziare, occorre fare una breve riflessione per avere una maggiore consapevolezza di quanto si tratterà.

La classe è un gruppo? Per poter rispondere in modo pertinente, è necessario partire da alcune definizioni di “gruppo”. Nella letteratura ve ne sono diverse, le quali presentano sia aspetti comuni sia delle proprie peculiarità. Brown (Brown, 1990, citato in Parmigiani, 2018, p. 130) sostiene che un gruppo esiste quando due o più individui definiscono loro stessi come membri e quando la sua esistenza è riconosciuta da almeno un'altra persona; Muti (Muti, 1992, citato in Parmigiani, 2018, p. 130) ritiene che un gruppo è una pluralità di individui che sono in contatto reciproco, tengono conto gli uni degli altri e hanno coscienza di avere in comune qualcosa di importante; secondo Bertani e colleghi (Bertani et al., 1998, citato in Parmigiani, 2018, p. 130) un gruppo è un insieme di individui che si trovano in diretto e immediato rapporto, esercitano reciproche azioni di influenza e sperimentano un senso di appartenenza che li fa sentire parte del gruppo stesso, sulla spinta sia di un sentimento sia di autoinclusione sia dell'attribuzione e del riconoscimento esterno. Emergono, quindi, aspetti quali la pluralità di soggetti che rientrano in un gruppo, il senso di appartenenza, il riconoscimento esterno, le relazioni e le interazioni, l'aver qualcosa in comune. Alla luce di questo, occorre chiedersi se la classe possiede effettivamente le caratteristiche sopra elencate: essa è composta da una pluralità di individui che “cambiano” in relazione ai momenti comuni, alle interazioni e alle relazioni e presenta alcune finalità comuni; tuttavia la sola condivisione di tempi e spazi da parte di un insieme di persone, non la rende automaticamente un gruppo. In aggiunta, mentre solitamente l'adesione e la partecipazione a un gruppo sono spontanee e la frequenza a esso deve essere

stimolata, nel contesto scolastico queste sono forzate e obbligatorie. A scuola, inoltre, per via delle diverse difficoltà, della numerosità dei membri all'interno della classe e dell'organizzazione rigida degli spazi e dei tempi scolastici, risulta complesso avviare delle tecniche di lavoro di gruppo.

In sintesi, è possibile fare una distinzione fra classe burocratica, ovvero quella costruita a tavolino dalla scuola durante la formazione delle sezioni (Negri, 2005, citato in Parmigiani, 2018) e il gruppo-classe che rappresenta il percorso che una classe fa e durante il quale esso sviluppa determinati aspetti che lo faranno assomigliare o a un gruppo vero e proprio o a un insieme di individui che condivide solamente spazi e tempi (Parmigiani, 2018). Tale percorso è influenzato da diversi fattori come le occasioni di apprendimento cooperativo, i momenti di condivisione di esperienze e vissuti emotivi, le discussioni, le modalità comunicative e relazionali utilizzate e le attività collaborative realizzate in classe.

In definitiva, è possibile intendere il gruppo-classe come un insieme di individui, in questo caso studenti, che condividono tempi e spazi e che hanno un complesso di obiettivi, esperienze, relazioni e interazioni comuni.

Il gruppo-classe svolge un ruolo fondamentale per il benessere emotivo e il successo scolastico degli alunni. Innanzitutto, esso rappresenta uno spazio di socializzazione, all'interno del quale si possono instaurare relazioni e rapporti affettivi, scoprire la dimensione del conflitto e le sue potenziali risoluzioni; è un luogo in cui è possibile procedere nella scoperta di sé, riflettendosi nell'Altro e nel gruppo, e sperimentare diverse situazioni, emozioni e relazioni. Inoltre, costituisce un ambiente di apprendimento collaborativo, in cui è possibile imparare l'uno dall'altro attraverso la condivisione di idee e vissuti, discussioni e risoluzioni di problemi.

Il gruppo-classe ha un ruolo anche nell'influenzare la motivazione degli studenti, i

quali, sentendosi parte integrante di un gruppo, mostrano un maggior impegno nell'apprendimento e una maggior determinazione nel perseguire i propri obiettivi. Un gruppo-classe coeso e supportivo può costituire un aiuto nell'affrontare le difficoltà e lo stress associati ai processi di apprendimento e rappresentare un supporto emotivo. In relazione a ciò, Maggi afferma che lo stare bene in classe è fondamentale non solo per la psiche dell'individuo, ma anche per il suo rendimento scolastico (Maggi, Ricci, 2022, p. 26). Il gruppo-classe, poi, può anche costituire una fonte di feedback sia per gli studenti che per gli insegnanti: i primi possono fornire un feedback ai propri compagni sulle loro prestazioni, aiutandoli a identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli; i secondi, invece, possono servirsi del feedback fornito dagli alunni per mettere in atto eventuali adattamenti e migliorare la propria didattica.

In sintesi, il gruppo-classe rappresenta uno spazio di crescita all'interno del quale lo studente può esprimersi, mettersi in gioco, sperimentare e scoprirsi, sviluppando la propria identità in un continuo scambio con i pari e con gli insegnanti, uno scambio in cui i processi socio-emotivi assumono un ruolo centrale, in quanto un buon funzionamento del gruppo-classe dipende dalla rete di relazioni affettive, dalla collaborazione, dalle motivazioni a stare insieme, dall'apprezzamento reciproco, dalle modalità comunicative e dalle norme di funzionamento del gruppo²⁹.

In base a quanto trattato fino a questo punto, risulta evidente come il gruppo-classe svolga un ruolo importante nella didattica emozionale, nella creazione di un clima disteso e favorevole alla formazione, nell'apprendimento e nel benessere degli alunni. Ciò emerge chiaramente dai “pensieri di felicità” contenuti nel testo “Felici a scuola!”

²⁹ “Le emozioni in ambito scolastico: il gruppo classe”, *Educando*, 25 maggio 2021; [Le emozioni in ambito scolastico: il gruppo classe | Educando \(educandoweb.it\)](#) [ultimo accesso 11/04/2023]

di Andrea Traverso: i bambini identificano lo stare con i propri compagni, le relazioni (anche di aiuto) con questi, la ricreazione (vissuta come un momento di socialità) come ingredienti di una genuina felicità “scolastica”.

3.3. Educazione emotiva: quali strumenti?

Come osservato nei capitoli precedenti, è a partire dagli anni Novanta che viene preso in considerazione l’inserimento dell’educazione emotiva all’interno delle scuole. Nei decenni seguenti, si sono sviluppati in vari paesi di tutto il mondo diversi modelli e proposte di percorsi di educazione socio-emotiva (si veda, per esempio, la Scienza del Sé). In Italia, è stato sviluppato il progetto “MetaEmozioni Scuola³⁰”, un’esperienza che ha coinvolto diverse scuole di Torino, Roma, Bari, Palermo e Cagliari e avente come obiettivo principale quello di creare scuole emotivamente inclusive attraverso cinque azioni principali (Fernández-Berrocal, 2022).

Azione 1: scoprire il mondo delle emozioni mediante attività di alfabetizzazione emotiva.

Azione 2: creare ambienti emotivamente inclusivi.

Azione 3: costruire strumenti e trovare materiali e metodi per fare lezioni e spiegare con inclusività emotiva.

Azione 4: trasformare la didattica tradizionale in una didattica mediata dalle emozioni.

Azione 5: diventare ambasciatori dell’intelligenza emotiva e meta-emotiva oltre le mura scolastiche.

³⁰ Per ulteriori informazioni, si veda [MetaEmozioni-Scuola \(metaintelligenze.it\)](http://metaintelligenze.it).

Generalmente un insegnante, di fronte alla volontà di avviare un percorso di alfabetizzazione emozionale, fa riferimento e si appoggia fundamentalmente alle sue conoscenze teoriche e metodologiche, alla letteratura rispetto al tema, alle guide esistenti e così via. Ma quali sono le principali metodologie, strategie e attività che si possono attuare in classe per sviluppare le competenze socio-emotive?

Di seguito sarà condotta una breve riflessione a riguardo, prestando un'attenzione particolare all'utilizzo di "strumenti" quali la musica, il disegno, la scrittura e le fiabe, alle strategie didattiche maggiormente utilizzate, ovvero il Circle time e il Role playing, e a una metodologia originaria di Genova, la Metodologia della Narrazione e della Riflessione. Naturalmente ciò non toglie che anche strategie in cui sono previste delle dinamiche relazionali di gruppo, come il cooperative learning, la discussione, il metodo dei progetti e altre non siano utili per sviluppare le competenze socio-emotive.

3.3.1. Il Circle time

Il Circle time ("tempo del cerchio") è lo strumento principale utilizzato nell'educazione socio-emotiva ed è volto a facilitare la conoscenza reciproca e la comunicazione, a promuovere la coesione del gruppo-classe e un clima di solidarietà reciproca e di vicinanza emotiva, a favorire l'assunzione di responsabilità da parte di alunni e insegnanti, a riconoscere e gestire le proprie e altrui emozioni, a valorizzare le risorse e le differenze individuali e a educare all'uguaglianza.

Durante il Circle time tutti gli studenti e l'insegnante si riuniscono e si dispongono in cerchio per discutere e affrontare un tema o un problema proposto dal docente o da uno o più alunni. La caratteristica disposizione in cerchio fa sì che ciascuno possa vedere ed essere visto dagli altri, abbattendo, così, tutte le "barriere". La comunicazione avviene secondo poche ma essenziali regole condivise, finalizzate a promuovere

l'ascolto attivo e la partecipazione di tutti: silenzio, ascolto della persona che sta parlando, rispetto dei tempi e dei turni e sospensione del giudizio. In alcuni casi può essere utile decidere che i turni di parola siano ritualizzati dal passaggio di un oggetto con funzione di "testimone". Durante il Circle time ognuno è libero di esprimersi o meno, non è obbligatorio parlare. Inizialmente può accadere che prendano la parola sempre gli stessi: man mano che il gruppo familiarizzerà e prenderà consapevolezza delle regole, anche i bambini più timidi e resistenti si sentiranno accettati e "al sicuro" e saranno motivati a esprimersi.

Il tempo del cerchio dovrebbe avere una cadenza regolare e una durata fissa, in modo tale da divenire uno spazio e un tempo integrati nella vita del gruppo-classe, un luogo in cui ognuno è incluso e può partecipare secondo le proprie modalità e i propri tempi, potendo soddisfare i propri bisogni di appartenenza e di individualità, elementi fondamentali per un equilibrato sviluppo psicosociale.

L'insegnante, in qualità di facilitatore della comunicazione, ha il duplice compito di osservare e facilitare la discussione. Per quanto concerne il primo compito, deve osservare come gli alunni si dispongono nel cerchio (qualcuno rimane in disparte? Ci sono delle preferenze nello scegliere i vicini?), a chi sono rivolte le comunicazioni (al gruppo, all'insegnante, a qualche compagno in particolare, ...), come avvengono gli interventi (chi parla, chi resta in silenzio, chi interrompe, ...), il coinvolgimento di ciascuno nella discussione, rilevabile sia attraverso i segni verbali sia attraverso i segni non verbali e l'eventuale disagio di qualcuno. Per quanto riguarda il secondo compito, l'insegnante deve permettere il coinvolgimento attivo di tutti, incoraggiare il gruppo, in particolare nelle fasi iniziali della discussione, e valutare e gestire i tempi.

Il Circle time, oltre a dare la possibilità ai docenti di conoscere meglio e più in profondità i propri studenti, consente di lavorare su numerosi aspetti, come:

- la conoscenza di sé e degli altri attraverso la libera espressione delle proprie opinioni e l'ascolto reciproco;
- il rafforzamento della coesione del gruppo per mezzo della discussione e del confronto;
- l'educazione all'ascolto e al rispetto dei turni, dei tempi e delle regole di comunicazione;
- l'inclusione dei soggetti che hanno difficoltà relazionali o che sperimentano situazioni di isolamento;
- l'ampliamento delle capacità di risoluzione di situazioni problematiche e conflittuali, attraverso l'analisi dei problemi e l'individuazione comune di possibili soluzioni. In questa prospettiva, esso può rappresentare uno strumento di prevenzione e gestione della conflittualità;
- la creazione di un clima sereno e disteso, in cui tutti possano soddisfare i propri bisogni di appartenenza e di individualità;
- l'espressione dei propri stati emotivi.

Nella parte conclusiva del Circle time, è importante che l'insegnante riassume ciò che è emerso, evidenziando e valorizzando i vissuti emotivi di ciascun partecipante rispetto all'attività svolta. Inoltre, è auspicabile chiudere l'incontro con un commento su come si è svolta la discussione, mettendo in evidenza gli aspetti positivi.

Essere e sentirsi ascoltati è un bisogno importante per l'uomo; per questo bisogna tenere a mente quanto afferma Luana Collacchioni: "Finché i sentimenti di una persona non sono ascoltati, essa continuerà a gridarli, anche attraverso comportamenti inadeguati" (Collacchioni, 2009, p. 180).

3.3.2. *Il Role playing e il teatro*

L'idea di base del Role playing è quella di mettere gli studenti nelle condizioni di “fare finta di essere” per dare loro la possibilità di provare a sperimentare, anche emotivamente, situazioni inconsuete (Bonaiuti, 2019, p. 97). In questo tipo di esperienza si rappresenta una situazione, reale o fittizia, in cui i partecipanti interpretano determinati personaggi, assumendone i pensieri e i comportamenti. La classe è suddivisa in due gruppi: quello composto dagli studenti “attori”, ovvero coloro che interpretano un ruolo e quello costituito dagli studenti “osservatori”, i quali non sono semplici spettatori passivi, ma hanno il compito di osservare, commentare e rielaborare quanto avviene nello spazio scenico e l'interpretazione dei compagni attori.

L'interpretazione di un ruolo può essere il pretesto per conoscersi e conoscere: i partecipanti hanno l'occasione di vivere emotivamente la vicenda e contemporaneamente di prendere coscienza di diversi aspetti presenti in quella determinata situazione (caratteristiche, regole, vincoli, condizioni, ecc.). L'apprendimento avviene in maniera esperienziale, partecipando attivamente e in prima persona alle azioni (Bonaiuti, 2019, p. 98).

I Role playing si distinguono in strutturati e non strutturati (o liberi): i primi prevedono delle regole precise circa i ruoli, i contenuti e lo svolgimento delle discussioni; i secondi, invece, si concentrano maggiormente sulla spontaneità e sulla scoperta di nuovi modelli d'azione. Inoltre, esistono diverse tipologie di Role playing (Universo Scuola, 2022).

- Spontaneo: sulla base del ruolo assegnato, gli studenti attori interpretano il proprio ruolo senza preparazione.
- Strutturato: gli studenti interpretano un ruolo definito in precedenza e devono attenersi a un copione che può essere più o meno articolato.

- Centrato sui ruoli: il tema viene definito in fase preparatoria, mentre i ruoli vengono assegnati in corso d'opera.
- Centrato sul tema: i ruoli sono definiti in partenza, mentre la situazione rappresentativa si costruisce in corso d'opera.
- Autorappresentato: uno degli studenti rappresenta un'esperienza che ha vissuto realmente; i compagni partecipano attivamente alla scena e possono prendere il posto del protagonista e provare a modificare la situazione scenica in base al lavoro collettivo.

Il Role playing può anche ricorrere ad alcune tecniche tipiche del teatro, come per esempio, l'inversione dei ruoli³¹, il soliloquio³², la rotazione dei ruoli³³, il Role playing multiplo³⁴, ecc.

Tale metodologia, oltre a stimolare l'apprendimento attraverso l'interpretazione di un determinato ruolo, l'osservazione della rappresentazione e il feedback finale, "induce" i partecipanti ad ampliare i propri punti di vista e a provare a comprendere il comportamento degli altri con maggiore flessibilità.

Il Role playing prevede le seguenti fasi³⁵:

³¹ L'inversione di ruolo consiste nell'invertire le parti degli attori; ciò, oltre a facilitare la comprensione dei punti di vista altrui, consente anche di rafforzare la flessibilità dei comportamenti, la capacità introspettiva e la sensibilità verso l'Altro.

³² Il soliloquio consiste nel parlare tra sé, esprimendo i propri pensieri a voce più o meno alta, sapendo che non è presente nessun interlocutore/ascoltatore. Esso favorisce l'espressione dei sentimenti del soggetto.

³³ La rotazione dei ruoli consiste nel sottoporre tutti i partecipanti, uno alla volta, a un ruolo specifico. Ciò permette di raccogliere un elevato numero di comportamenti come risposta a uno stesso stimolo.

³⁴ Nel Role playing multiplo il gruppo viene suddiviso in sottogruppi, ciascuno dei quali sperimenta separatamente i ruoli assegnati. Al termine dell'attività si osservano e analizzano i comportamenti di ogni gruppo.

³⁵ Scuola.net (2022), "Il Role Playing formativo: che cos'è e come può essere applicato all'insegnamento tradizionale", *Scuola.net*, 27 aprile 2022; [Il Role Playing formativo: che cos'è e come può essere applicato all'insegnamento tradizionale - Scuola.net](#) [ultimo accesso 15/05/2023]

- warming up, ovvero una fase di riscaldamento che, accompagnata da brevi interviste e approfondimenti, favorisce l'immedesimazione degli attori nei personaggi;
- briefing, fase in cui il docente chiarisce le dinamiche della rappresentazione, fornisce delle spiegazioni sulle modalità di svolgimento della scena e sull'interpretazione dei ruoli. Dopodiché, egli lascia spazio agli studenti e alla loro rappresentazione scenica;
- cooling off, fase di raffreddamento durante la quale gli attori forniscono un'autovalutazione e indicano le eventuali difficoltà riscontrate durante l'attività;
- debriefing, fase di rielaborazione in cui si analizza la seduta di gioco.

La drammatizzazione presenta numerosi effetti positivi: aumenta il coinvolgimento degli studenti, aiutandoli anche a conoscere se stessi in rapporto agli altri, a prendere consapevolezza di sé e ad aprirsi; favorisce lo sviluppo delle competenze socio-emotive e del pensiero critico; influenza positivamente diverse abilità, quali la capacità di ascolto, l'attenzione al linguaggio non verbale, il pensiero creativo e il problem solving; facilita l'acquisizione di capacità comportamentali, comunicative e relazionali; allena la capacità di stare in gruppo e incoraggia l'empatia. Inoltre, le sue finalità coinvolgono anche lo studio di condizioni storiche, sociali e culturali (ad esempio, nel caso di interviste immaginarie a personaggi celebri) e la coscientizzazione sociale (Bonaiuti, 2019).

Capranico (1997) (Capranico, 1997, citato in Bonaiuti, 2019, p. 98) individua quattro principali funzioni del Role playing: la selezione, la formazione, l'addestramento e l'animazione, con una conseguente diversa strutturazione delle rispettive modalità operative. Nel primo caso, il Role playing è impiegato per la selezione professionale

sulla base di una maggiore capacità di azione dei soggetti nella situazione richiesta; nel secondo caso, esso può avere diversi scopi nell'ambito dello sviluppo di comportamenti e azioni (verbali e non verbali) e dell'acquisizione dell'autoconsapevolezza per mezzo di attività quali l'osservazione, il confronto, la riflessione e la discussione di gruppo. Nella funzione di addestramento, il Role playing è utilizzato per condurre all'acquisizione di una mansione, di un ruolo o di prestazioni attraverso la supervisione e l'accompagnamento di esperti, mentre quello per l'animazione ha fundamentalmente un carattere ludico, anche se mostra delle ricadute sul piano dello sviluppo personale e socio-relazionale.

Per quanto concerne il teatro, nel capitolo precedente si è visto come esso sia stato preso in considerazione dal MIUR nel 2016 con le “Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali”, volte a promuovere il valore pedagogico, didattico ed educativo del teatro a scuola, riconoscendolo come uno strumento capace di incidere sulla crescita della persona nella sua interezza cognitiva ed emotiva. Proprio per questo motivo, esso è considerato un ottimo alleato nei percorsi di alfabetizzazione emozionale: recitando si impara a conoscere e a gestire le emozioni; si ha la possibilità di sperimentare e interrogarsi sul rapporto con il proprio corpo e con l'Altro, giungendo ad una maggiore consapevolezza di sé, di come si “funziona” o si reagisce in determinate situazioni; si sviluppano le abilità sociali (compresa la capacità di lavorare in gruppo), la capacità di ascolto e il senso di responsabilità; si migliorano i rapporti interpersonali e la propria autostima; si lavora sull'autocontrollo, sulla capacità di far fronte a situazioni stressanti, sul rispetto delle regole e sulla rielaborazione di vissuti e ricordi. Inoltre, diversi studi hanno rilevato tra i numerosi vantaggi dell'attività teatrale a scuola, non solo benefici scolastici e cognitivi, come una maggior efficacia nella comunicazione verbale e non verbale, prestazioni migliori in ambito linguistico e

matematico, un livello più alto di inclusione e una minor probabilità di abbandono scolastico, ma anche benefici in termini di sviluppo dell'empatia, poiché le esperienze teatrali "costringono" a mettersi nei panni dell'Altro e a esplorare e interpretare personaggi che, talvolta, sono completamente distanti da ciò che si è realmente (Bertinetto, 2022). Insomma, il teatro rappresenta una palestra in cui è possibile sperimentare la propria dimensione emotiva: muovendosi all'interno di uno spazio e un tempo definiti, l'attore può sperimentare attraverso un ruolo, emozioni e situazioni intense in sicurezza (Cirelli, 2021). Utilizzando le parole di Oliva: "La pedagogia del teatro può essere identificata come una ricerca consapevole che l'individuo compie per prendere coscienza di sé e di ciò che lo circonda, per acquisire padronanza nell'uso delle sue risorse" (Oliva, 2016, p.4).

Un aspetto che spesso passa inosservato è il fatto che la recitazione permette anche un intenso lavoro d'introspezione che dà la possibilità di esplorare ciò che è sepolto nelle parti più profonde e intime del proprio animo, consentendo al soggetto di poter tirare fuori anche i lati più oscuri di sé. Interpretando personaggi malvagi, egoisti, tirannici e distruttivi, viene liberata l'energia negativa che fino ad allora era rimasta latente, repressa e intrappolata dentro all'attore. Esternare queste emozioni ed energie negative è molto importante per il benessere psicologico (Dorado, 2023).

Quando si propongono attività teatrali, occorre tenere a mente quanto scriveva Victor Hugo:

Il teatro non è il paese della realtà: ci sono alberi di cartone, palazzi di tela, un cielo di cartapesta, diamanti di vetro, oro di carta stagnola, il rosso sulla guancia, un sole che esce da sottoterra. Ma è il paese del vero: ci sono cuori umani dietro le quinte, cuori umani nella sala, cuori umani sul palco (Victor Hugo).

Emozioni e relazioni sono gli elementi fondanti del teatro, il quale “si offre come universale esperienza intersoggettiva, in cui più soggetti vivono emozioni: agendo, reagendo e rispecchiandosi” (Bonato, 2016, citato in Cirelli, 2021).

3.3.3. *Musica ed educazione emozionale: un accordo perfetto*

“Laddove è difficile esprimere le proprie emozioni con le parole, arriva la musica” (Malacrida, 2021, p.162).

La musica è un ottimo strumento per rappresentare, esprimere e gestire le emozioni, ma naturalmente non è l'unico canale di espressione: anche il linguaggio, la poesia, il disegno, la danza e l'arte in generale hanno una funzione espressiva. Tuttavia, la musica è capace di permettere la sintonizzazione con le proprie emozioni in modo istintivo e immediato. Per questo percorsi e/o attività di musicoterapia si inseriscono bene nel contesto dell'educazione emozionale. Ma cos'è la musicoterapia?

Come riporta Marta Malacrida (2021):

La musicoterapia è una disciplina che utilizza l'elemento sonoro come forma alternativa di dialogo verbale e getta le sue radici sia in una visione psicodinamica che intersoggettiva, la quale va a modulare le relazioni affettive attraverso il movimento, lo spazio, il tempo, la forza e l'intenzione³⁶.

Essa, attraverso l'elemento sonoro-musicale, va ad agire su quelle tre “lenti” attraverso cui osservare l'esperienza emotiva: il cuore (intelligenza emotiva), il cervello (sistema nervoso vegetativo) e il corpo (sistema motorio) (Malacrida, 2021). In particolare, essa influenza l'equilibrio neurofisiologico: attraverso il suo ascolto, produce degli effetti

³⁶ Malacrida M. (2021), *Educare alle emozioni. Strumenti operativi per aiutare i bambini a conoscere e regolare il proprio mondo emotivo*, FrancoAngeli, Milano, p. 165.

fisiologici che possono far variare il ritmo cardiaco, la pressione sanguigna, i cambiamenti nella respirazione, la saturazione dell'ossigeno e possono comportare un aumento dell'attività muscolare, un incremento del livello di resistenza al dolore e una sensazione di rilassamento e benessere (Malacrida, 2021). La musicoterapia, inoltre, ha delle ricadute sulla sfera emotiva, rappresentando un rinforzo per le emozioni e un aiuto alla loro regolazione: ad esempio, i neonati, ascoltando la voce materna, reattivamente si riscaldano e provano piacere. Questo avviene perché si attiva a livello emotivo e cerebrale il sistema dedicato all'analisi delle emozioni e alle gratificazioni, coinvolgendo allo stesso tempo cervello e cuore (Malacrida, 2021). Pertanto, la musica rappresenta una delle strade di accesso principali all'intelligenza emotiva, la quale, a sua volta, influenza lo sviluppo cognitivo (Ferrari, 2019).

In sintesi, la musica, vista come sostegno alla crescita, ha come principali obiettivi l'espressione di sé e del proprio vissuto emotivo, la regolazione emotiva e una generale promozione di uno sviluppo sano (Malacrida 2021).

3.3.4. Il disegno come finestra sul mondo interiore

Il disegno infantile è un canale per comunicare ed esprimere le proprie emozioni. Essendo un'espressione artistica a contatto con l'inconscio, esso rappresenta una finestra sul mondo interiore dei bambini, i quali, attraverso matite e colori, lasciano tracce di sé e trasmettono messaggi. Saper interpretare i loro disegni consente di comprendere questo mondo e di capire cosa provano e cosa pensano. Si tratta di un primo livello di interpretazione volto a valutare e identificare eventuali campanelli d'allarme per cui è necessario rivolgersi ad un esperto: solo uno specialista, infatti, può svolgere un'analisi completa e approfondita del disegno infantile.

Il disegno ha numerosi benefici, ad esempio:

- incoraggia la comunicazione. Esso è un mezzo di comunicazione ed espressione dove le abilità verbali non interferiscono;
- migliora le capacità motorie. Utilizzare un pennarello o una matita aiuta ad allenare e regolare i movimenti della mano, migliorando la motricità fine;
- contribuisce a sviluppare l'individualità e ad aumentare l'autostima. Disegnare migliora la percezione che il bambino ha di sé: l'essere capace di realizzare e mostrare agli adulti ciò che è in grado di fare, lo gratifica emotivamente;
- aiuta a rilassarsi. Attraverso il disegno e la pittura i bambini possono sfogarsi e manifestare le proprie emozioni;
- insegna ad apprezzare l'arte. I bambini, abituandosi a questo linguaggio visivo, sono capaci di interpretare i lavori degli altri;
- stimola l'attività cerebrale. L'atto di disegnare stimola entrambi gli emisferi del cervello: quello destro sfrutta la creatività e le emozioni mentre quello sinistro coinvolge il lato logico-razionale;
- aggiunge divertimento;
- favorisce l'attenzione e la concentrazione;
- contribuisce a sviluppare la personalità;
- alimenta la creatività.

Analizzando i disegni è possibile ottenere delle informazioni sulle caratteristiche individuali e comportamentali del bambino, avere una visione complessiva dei suoi stati emotivi, cogliere i segnali che sta lanciando, comprendere i momenti di disagio da lui vissuti e fornire un eventuale sostegno per un sano sviluppo psicologico (Psicologi Online, 2022).

Quando si interpreta un disegno, la prima cosa da fare è osservare il disegno nel suo insieme: è confuso o armonico? Dopodiché occorre osservare e analizzare tre elementi

fondamentali: lo spazio, il tratto e i colori. Per quanto concerne lo spazio, ci si rifà al criterio del Simbolismo dello Spazio, elaborato negli anni '30 da Max Pulver. Il foglio rappresenta la proiezione dell'ambiente dove l'Io si muove e interagisce.

Il disegno può³⁷:

- occupare l'intero foglio o concentrarsi nella parte destra: denota socievolezza, estroversione, fiducia in sé e negli altri;
- concentrarsi sulla sinistra: rivela introversione, timidezza e riflessività;
- occupare la parte superiore: indica l'essere fantasioso, sognatore e, talvolta, distratto;
- occupare la parte inferiore: denota intelligenza pratica e piedi per terra;
- occupare la parte centrale: rivela poca socievolezza e bisogno di attenzioni ma può anche significare equilibrio;
- occupare poco spazio: indica insicurezza e inadeguatezza;
- travalicare il foglio (come un albero senza chioma o radici, perché "non ci stavano"): denota il voler stare al centro dell'attenzione, superficialità e poca collaborazione;
- essere fatto con il foglio in orizzontale: rivela espansività e ricerca di contatto fisico;
- essere fatto con il foglio in verticale: indica indipendenza e riservatezza.

Per quanto riguarda il tratto, questo può essere:

- regolare, sicuro e con prevalenza di linee curve: indica socievolezza, espansività, fiducia verso gli altri, libertà di esplorare;

³⁷ Psicologi Online (2022), "Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini", *Psicologi Online*, 27 giugno 2022; [Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini \(psicologionline.net\)](https://www.psicologionline.net/le-linee-guida-per-interpretare-i-disegni-dei-bambini/) [ultimo accesso 20 maggio 2023]

- irregolare, incerto e con tratti spigolosi e cancellature: rivela insicurezza, introversione, paura di sbagliare, ansia e, talvolta, aggressività;
- sottile: denota sensibilità;
- marcato: rivela un temperamento forte; se lascia un solco potrebbe indicare un bisogno di essere riconosciuto e una certa aggressività;
- spezzettato: può indicare confusione.

Infine, occorre osservare la tendenza all'utilizzo dei colori: i colori freddi come l'azzurro, il blu e il viola indicano timidezza, introversione e razionalità, mentre i colori caldi come il rosso, l'arancione e il giallo rivelano estroversione e curiosità. Un uso eccessivo del rosso può rivelare aggressività; il nero può indicare paura e angoscia; il grigio, se utilizzato in modo consistente e persistente, indica tristezza.

Per quanto riguarda le figure, ciascuna ha un suo significato e può essere analizzata nelle sue singole componenti. Le rappresentazioni più frequenti riguardano la figura umana, la famiglia, l'albero, la casa e il sole. Nello specifico, la figura umana è un indicatore della percezione che il bambino ha di sé; la casa è un indicatore dell'attaccamento alla madre e di come è vissuto il clima familiare; il sole rappresenta il padre. Il disegno della propria famiglia è un test proiettivo-grafico che può rivelare molto sia sul legame che il bambino ha con i suoi familiari, sia sul come egli vede e vive l'intero nucleo familiare. Nell'interpretazione del disegno della famiglia occorre tenere presente i seguenti punti³⁸:

- il soggetto disegnato per primo è il più ammirato e valorizzato dal bambino;

³⁸ Psicologi Online (2022), "Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini", *Psicologi Online*, 27 giugno 2022; [Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini \(psicologionline.net\)](https://www.psicologionline.net/le-linee-guida-per-interpretare-i-disegni-dei-bambini/) [ultimo accesso 20 maggio 2023]

- un personaggio molto più grande rispetto agli altri potrebbe essere visto come dominante, mentre uno molto più piccolo potrebbe essere considerato come un rivale;
- la vicinanza o la distanza tra i vari personaggi indica la vicinanza emotiva percepita;
- un familiare non rappresentato o cancellato può rivelare una gelosia o un rifiuto;
- un membro disegnato in disparte potrebbe indicare una difficoltà nel comunicare con lui o nello stabilire un legame;
- rifiutarsi di disegnare la propria famiglia è una manifestazione di un disagio o di una sofferenza.

Disegnare un albero costituisce un ulteriore test psico-attitudinale, adatto sia ai bambini sia agli adulti, e consente di comprendere la percezione e il rapporto con il proprio Io. Ogni elemento dell'albero ha un valore simbolico³⁹:

- tronco: se proporzionato indica indipendenza, se grande rivela ambizione, narcisismo e autostima, se sottile denota chiusura e bisogno di protezione;
- chioma: esprime la capacità di proiettarsi all'esterno e socializzare; se è armonica indica tranquillità e chiarezza, al contrario, irrequietezza e distrazione; anche la forma può celare dei significati (se a groviglio indica instabilità, se sferica rivela equilibrio, ecc.);
- radici: simboleggiano l'attaccamento alla famiglia; se numerose e/o grosse indicano un attaccamento di tipo sicuro, mentre se sono assenti rivelano insicurezza, fragilità, bisogno di affetto e rassicurazione;

³⁹Psicologi Online (2022), "Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini", *Psicologi Online*, 27 giugno 2022; [Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini \(psicologionline.net\)](https://www.psicologionline.net/le-linee-guida-per-interpretare-i-disegni-dei-bambini/) [ultimo accesso 20 maggio 2023]

- foglie: se predominanti indicano fantasia e pigrizia, se piccole denotano egocentrismo;
- fiori: più frequenti nel genere femminile, indicano gioia, cura per l'esteriorità e voglia di apparire;
- frutta: se attaccata ai rami indica estroversione, se sospesa denota mancanza di fiducia in se stesso.

In conclusione, si potrebbe affermare che il disegno sia come un messaggio da decifrare in cui è presente una proiezione del Sé del soggetto: leggere un disegno può significare leggere e comprendere una persona.

3.3.5. La scrittura espressiva

Quando non si riesce ad esprimere e a dire ad una persona ciò che si prova oppure quando ci si sente quasi esplodere a causa di emozioni molto forti e si avverte la necessità di sfogarsi, la scrittura rappresenta uno strumento importante. In particolare, è possibile avvalersi della scrittura espressiva, una strategia capace di dare voce alle emozioni e che consiste, per l'appunto, nel monitoraggio, nell'ascolto e nella stesura dei propri stati emotivi. Tale forma di scrittura è stata ideata dallo psicologo sociale James Whiting Pennebaker, il quale ha dedicato gran parte della sua vita allo studio degli effetti che la scrittura può avere sul benessere psico-fisico, mettendo in evidenza come questa generi sintonia con se stessi e con gli altri e aiuti ad avere una visione più chiara delle situazioni emotivamente difficili da affrontare. La scrittura delle proprie emozioni rappresenta un utile strumento per rielaborare a livello emotivo e cognitivo l'impatto degli eventi. Inoltre, consente di⁴⁰:

⁴⁰ Perotti A. (n.d.), "Scrittura emozionale: un aiuto per gestire lo stress", *Alessandra Perotti*; [Scrittura emozionale: un aiuto per gestire lo stress - Alessandra Perotti](#) [ultimo accesso 22 maggio 2023].

- sviluppare l'autoriflessione e una maggiore coscienza di sé: più una persona si conosce, più saprà gestire il suo patrimonio emotivo e più saprà identificare gli schemi di pensiero e di comportamento che possono rappresentare un ostacolo per il proprio benessere e il proprio successo personale; inoltre, conoscere i propri sentimenti e pensieri guida nella comprensione più profonda di chi si è e di cosa si desidera nella vita;
- gestire le difficoltà emotive e lo stress, in quanto la scrittura può aiutare ad allentare le tensioni e liberare le emozioni, soprattutto quelle spiacevoli, permettendo di alleviare lo stress e l'ansia e, attraverso una maggiore chiarezza di pensiero, di ricercare soluzioni ai problemi emotivi;
- esplorare la creatività e sviluppare le abilità di scrittura: quando si mettono per iscritto le emozioni, ci si addentra nella profondità del proprio animo e si impara a descrivere ciò che si sente, prestando attenzione a trovare le parole, le metafore e le modalità espressive migliori per esprimere ciò che si sta provando e vivendo. Tutto questo comporta un miglioramento nella capacità di esprimersi in modo chiaro ed efficace attraverso la scrittura;
- sviluppare empatia e comprensione nei confronti degli altri: quando si scrive sulla propria esperienza emotiva, si può sviluppare contemporaneamente la capacità di ascolto e di comprensione delle esperienze altrui, migliorando la capacità di mettersi nei panni degli altri.

È possibile esprimere i propri stati emotivi attraverso diverse forme di scrittura: la poesia, il diario, l'autobiografia, la narrativa, ...

Quando si scrive dei propri stati emotivi è fondamentale restare focalizzati sull'emozione a cui si desidera dar voce, accoglierla e ascoltarla, cercando di entrare in contatto con se stessi.

“La scrittura non è magia ma, evidentemente, può diventare la porta d’ingresso per quel mondo che sta nascosto dentro di noi. La parola scritta ha la forza di accendere la fantasia e illuminare l’interiorità” (Aharon Appelfeld).

3.3.6. Fiabe e favole: strumenti per apprendere il linguaggio delle emozioni

Le fiabe e le favole rappresentano un valido strumento per lavorare sull’educazione emotiva e promuovere l’apprendimento del linguaggio delle emozioni: attraverso queste, infatti, i bambini sviluppano la capacità di denominare emozioni e sentimenti, la capacità di comprensione emotiva propria e dell’altro e la capacità di prestare aiuto e conforto ai compagni. Pertanto, è utile leggere ai bambini storie in cui i protagonisti sperimentano diverse emozioni (con particolare attenzione a quelle primarie) per poi trasformarle in oggetto di discussione emotiva, sollecitando i piccoli con delle domande.

Uno studio condotto in Australia nella scuola primaria sostiene che le fiabe rappresentano uno strumento prezioso per aiutare i bambini a sviluppare la loro intelligenza emotiva, a patto di darne una lettura critica o rivisitata. Quest’ultima condizione è dettata dal fatto che le fiabe tradizionali spesso perpetrano una rappresentazione datata, obsoleta e stereotipata della società.

Leggere le fiabe in classe è un’attività che riveste un ruolo importante in quanto è attraverso queste che i bambini apprendono che le persone totalmente buone e quelle totalmente cattive esistono solamente nelle fiabe e che commettere errori e sbagliare è intrinsecamente legato alla natura umana. Inoltre, esse contribuiscono allo sviluppo della creatività, dell’immaginazione, della flessibilità mentale, delle abilità letterarie connesse con la struttura del racconto e il linguaggio utilizzato (Leonardi, 2023). “Raccontare storie ai bambini innesca un complesso processo di espressione del sé, identificazione con i personaggi, comprensione empatica e altre modalità di

comunicazione bidirezionale” (Leonardi, 2023). L’identificazione dà la possibilità al bambino di sperimentare una condizione di speranza e fiducia: il protagonista della storia, nonostante tutto, solitamente riesce a trovare una soluzione alle difficoltà che incontra sul suo cammino e ciò trasmette al bambino il messaggio secondo cui per ogni problema esiste una soluzione (IGEA CPS, n.d.). Come affermava lo scrittore Chesterton: “Le favole non dicono ai bambini che i draghi esistono. Perché i bambini lo sanno già. Le favole dicono ai bambini che i draghi possono essere sconfitti”.

Le fiabe e le favole sono, in un certo senso, dei materiali “plastici”, adattabili alle necessità e alle finalità didattiche e formative pensate e progettate dall’insegnante. In linea con questa visione, si possono identificare diverse modalità di utilizzo dei racconti in classe: è possibile far immergere gli studenti in storie già scritte, scriverne di nuove, cambiare il finale, ribaltare i ruoli dei personaggi e modificare e/o inventare nuovi meccanismi narrativi.

3.3.7. La Metodologia della Narrazione e della Riflessione

Per concludere, è doveroso parlare di una metodologia originaria del nostro territorio: la Metodologia della Narrazione e della Riflessione (MNR), una pratica dialogica ideata a Genova nel 2002 e messa a punto nel 2004 dal gruppo di ricercatori composto da Martina Campart, Laura Mancuso, Roberto Peccenini, Marta Russo e Maria Teresa Vacatello, i quali ancora oggi lavorano attivamente per la sua promozione e il suo perfezionamento. Tale metodologia ha lo scopo di promuovere attraverso il dialogo un clima positivo poiché favorisce il potenziamento di atteggiamenti prosociali, la mediazione dialogica per la gestione del conflitto, un linguaggio cosciente per stimolare la riflessione, l’autodeterminazione del singolo e l’identità del gruppo

(Randazzo, 2009). “La pratica MNR rende possibile la creazione o il potenziamento o il consolidamento di un clima scolastico in cui la promozione dell’agio diventa base portante per prevenire il disagio” (Randazzo, 2009, p.60) e uno dei suoi obiettivi primari è l’acquisizione della capacità di costruire un linguaggio attraverso cui comunicare i propri vissuti e stati emotivi. Inoltre, la Metodologia della Narrazione e della Riflessione consente di lavorare sulla crescita sociale, relazionale e affettiva degli studenti e sullo stile linguistico del gruppo, permettendo di riflettere insieme sulle emozioni e sulla costruzione di un pensiero razionale che si concretizza in comportamenti adeguati che danno la possibilità di affrontare la realtà in modo positivo e costruttivo⁴¹. Tutto questo si fonda sul fatto che l’intelligenza cognitiva è fortemente influenzata da quella emotiva.

“Se il linguaggio ferisce è il linguaggio stesso che può curare. Le narrazioni presenti nella MNR in primo luogo creano una camera di compensazione nella quale i conflitti possono essere pensati anziché agiti; in secondo luogo creano uno spazio neutro in cui le sofferenze e le paure possono essere riversate senza essere giudicate, con la fiducia di chi sa di essere ascoltato e, per quanto possibile, compreso” (Peccenini, 2009, p.58).

La Metodologia della Narrazione e della Riflessione si attiva nell’aula scolastica attraverso l’utilizzo di un focus group adattato ai fondamenti epistemologici della MNR e basato sul dialogo di gruppo che è facilitato da un operatore che si impegna a garantire un’equa distribuzione dei turni comunicativi. Tale metodologia prevede l’organizzazione degli spazi, dei tempi e delle attività. Per quanto riguarda il setting

⁴¹ Rosa Angela Caviglia in Peccenini R., Randazzo G., Russo M., Vacatello M.T. (2009), *Bullismo a scuola tra immagine e realtà. Cambiare linguaggio per superare il pregiudizio*, Erga Edizioni, Genova.

d'aula, gli studenti sono disposti ad emiciclo dietro i loro banchi, mentre in un banco centrale, posizionato di fronte agli altri, siedono il facilitatore e l'osservatore. Questa disposizione destruttura la tradizionale organizzazione spaziale della classe e modifica la relazione docente-studenti, la quale, pur non divenendo del tutto simmetrica, non è nemmeno più complementare: l'insegnante, coadiuvato da un osservatore, siede in un banco uguale a quello degli alunni, in una posizione che alla vista appare paritetica (Randazzo, 2019). Per quanto concerne la struttura delle attività e l'organizzazione temporale, nella MNR il dialogo segue una strutturazione precisa che prevede quattro fasi scandite da tre momenti in cui si utilizzano tre schede: la scheda di narrazione, quella di riflessione e quella di osservazione (Randazzo, 2019). Nei primi cinque minuti, il facilitatore spiega alla classe che a breve distribuirà a ciascuno una scheda di narrazione, composta generalmente da un breve testo stimolo che riporta un racconto di una situazione problematica narrato da alunni di altre classi (indicati con degli pseudonimi). Si dedicano circa cinque minuti alla lettura individuale, per poi procedere con la creazione e la suddivisione in sottogruppi da 4/5 membri l'uno. Ogni gruppo è indicato da un numero e la formazione di questi avverrà spontaneamente e sarà oggetto di osservazione da parte dell'osservatore. A questo punto si passa alla seconda fase, della durata di circa trenta minuti: il facilitatore introduce la scheda di riflessione su cui sono riportate delle domande inerenti alla narrazione appena letta e spiega che la risposta potrà essere trascritta non appena verrà raggiunta un'opinione condivisa da tutti; in caso contrario, sarà necessario trascrivere anche il parere discordante. In seguito, un portavoce per ogni sottogruppo riferirà quanto condiviso all'interno del proprio gruppo di lavoro (Randazzo, 2019).

Nel caso in cui, nell'aula, si dovesse creare rumore per gli spostamenti o per la scelta che gli studenti stanno operando, nessuno dei docenti presenti dovrà intervenire

richiedendo silenzio e ordine (Randazzo, 2019).

L'osservatore deve prestare attenzione alle dinamiche relazionali, ai comportamenti degli studenti, alle loro interazioni e alla partecipazione di ogni soggetto all'attività svolta all'interno del sottogruppo. L'osservazione è riportata nella terza scheda.

Alla fine della fase di riflessione, si ritorna tutti insieme in plenaria, nella disposizione a emiciclo, e si inizia il dialogo della durata di circa cinquanta minuti, durante il quale il facilitatore porrà, una alla volta, le domande riportate nella scheda di riflessione e chiederà la risposta ad ogni sottogruppo. In questo modo, gli alunni sono stati portati lentamente alla fase di riflessione comune: inizialmente hanno letto individualmente, poi si sono confrontati nel piccolo gruppo e infine, nella terza fase, dialogano tutti insieme (Randazzo, 2019). Un elemento caratteristico della MNR è che l'intero scambio verbale di restituzione viene registrato e sbobinato in un secondo momento da uno o più membri del gruppo di docenti somministratori.

La quarta e ultima fase è quella della restituzione, un momento di riflessione in cui il facilitatore ringrazia tutti, valorizzando il contributo offerto dal gruppo con formulazioni che mostrano quanto egli stesso abbia appreso (Randazzo, 2019).

Il facilitatore si pone in una posizione di attenzione e di ascolto profondo e facilita e fa crescere il dialogo, prestando attenzione a non dare valutazioni e giudizi didattici o morali su quanto gli studenti esprimono. Inoltre, stimola autonomia e responsabilità; favorisce lo sviluppo di abilità di ragionamento, di riflessione e di problematizzazione della realtà; sottolinea le diverse possibili interpretazioni; spinge il gruppo a motivare le strategie proposte e a formularne altre; promuove, sottolineando i punti caldi della discussione, il confronto e l'apertura verso l'Altro (Caviglia, 2009, p. 54).

La formazione dei facilitatori è fondamentale: non ci si improvvisa facilitatori, ma lo si diventa seguendo i necessari corsi di formazione.

Capitolo 4- Emozioni a scuola: un percorso di alfabetizzazione emozionale nella scuola primaria

4.1. Le scelte alla base delle attività proposte

La ricerca effettuata all'interno dei capitoli precedenti mi ha consentito di acquisire le conoscenze necessarie per poter progettare e realizzare un percorso di alfabetizzazione emozionale nella scuola primaria. La progettazione da me realizzata ha proposto, pertanto, lo svolgimento di diverse attività volte ad "allenare" e sviluppare l'intelligenza emotiva, le quali mi hanno permesso di osservare e indagare le competenze socio-emotive dei bambini. Prendendo come punto di riferimento il modello di intelligenza emotiva proposto da Daniel Goleman, nel percorso sono state svolte delle attività che sono andate ad agire sulle cinque abilità che la costituiscono: autoconsapevolezza, autogestione, automotivazione, consapevolezza sociale (o empatia) e gestione efficace delle relazioni interpersonali. Tutti gli incontri proposti sono andati a lavorare sull'autoconsapevolezza che, come è già stato trattato nel primo capitolo, rappresenta la chiave di volta dell'intelligenza emotiva, in quanto è l'abilità su cui si basano le altre; in particolare, le prime attività erano volte anche al recupero e al potenziamento del vocabolario emotivo. Per quanto riguarda l'autogestione, sono stati svolti diversi incontri in cui sono state analizzate le emozioni base di rabbia, paura, tristezza e gioia⁴² e in cui si è riflettuto sulle possibili strategie da attuare per gestirle in modo efficace e adeguato. Inoltre, nella seconda parte del percorso si è lavorato sulla capacità di saper chiedere aiuto quando si ha bisogno, capacità che rientra nell'autogestione, e si è "allenata" la capacità di automotivazione attraverso la

⁴² In funzione del lavoro pensato e progettato, si è stabilito di non lavorare direttamente sulle emozioni di disgusto e sorpresa, in quanto sarebbe stato complesso individuare delle strategie per la loro gestione.

realizzazione di un cortometraggio.

Il progetto ha previsto anche diverse attività sull'ascolto e sull'empatia e trasversalmente ha permesso di lavorare sulla gestione efficace delle relazioni interpersonali attraverso i numerosi momenti di discussione e confronto.

Nella costruzione dei materiali per le attività (ad esempio, le carte) ho sempre fatto in modo che ci fosse almeno una carta/un esercizio a bambino, per permettere a tutti di mettersi alla prova e partecipare.

In generale, tutte le attività proposte sono state accuratamente pensate e progettate per includere tutti e poter lavorare sulle difficoltà e sulle abilità socio-emotive deficitarie presenti nella classe, con l'obiettivo di potenziare l'intelligenza emotiva e promuovere, non solo la "creazione" di un gruppo coeso e supportivo e un miglior clima di classe, ma anche il "ben-essere" degli studenti.

Poco prima dell'inizio del progetto educativo-didattico, le insegnanti, conoscendo lo spiccato interesse degli alunni per le attività di drammatizzazione ed essendo venute a conoscenza della mia passione per la recitazione, mi hanno lanciato la sfida di realizzare un cortometraggio con i bambini stessi. Scrivere, realizzare e montare un cortometraggio con gli alunni era un'attività complessa che richiedeva tempo e impegno. Date le difficoltà di carattere organizzativo, si è optato per la realizzazione di un videoclip musicale e ciò ha permesso di "semplificare" e ridurre le tempistiche: i bambini, infatti, avrebbero recitato senza battute da dover imparare a memoria. Questo aspetto, inoltre, aiutava anche gli alunni più timidi e introversi. La scelta della canzone è avvenuta in modo naturale: durante una lezione outdoor i bambini si erano messi a cantare tutti insieme una canzone sanremese che aveva come protagonisti proprio dei bambini: "Supereroi" di Mr Rain. Il testo della canzone si prestava molto bene al lavoro pensato e progettato fino a quel momento: gli studenti avrebbero avuto la possibilità di

mettere in atto quanto appreso circa la gestione delle emozioni, l'ascolto e l'empatia; avrebbero potuto allenare le dinamiche relazionali all'interno della classe, lavorando ad un progetto comune; avrebbero potuto scoprire, conoscere e conoscersi e riflettere e comprendere il significato profondo celato in quella canzone che riusciva a descrivere in modo semplice ma efficace la forza e il coraggio (ma anche l'importanza) insiti nell'atto di chiedere aiuto. Sicuramente un videoclip ideato, sviluppato e montato dai bambini avrebbe richiesto l'impegno concreto da parte di tutti, compreso il team docenti della classe, che mi ha supportato nella richiesta di autorizzazioni alle famiglie per le riprese e nella realizzazione del progetto. Nella prima parte del percorso si è andati a lavorare sulla consapevolezza di sé, sulla conoscenza e sulla gestione delle emozioni di rabbia, paura, gioia e tristezza e sull'ascolto e sull'empatia e questo lavoro è andato a costituire la base da cui si è partiti per procedere con la realizzazione del video, il quale, a sua volta, ha permesso di potenziare e perfezionare ciò che si era fatto nella prima parte.

Poiché il video doveva essere montato dai bambini, occorreva un programma semplice e accessibile che permettesse di lavorare alla LIM e che, possibilmente, non fosse un'applicazione da scaricare, in quanto ciò avrebbe richiesto ulteriore tempo e avrebbe "complicato" il lavoro. Tutte queste motivazioni hanno portato ad optare per l'utilizzo di "Canva", uno strumento gratuito e online su cui era possibile creare e montare video.

La scelta delle attività proposte è stata guidata dall'osservazione delle relazioni tra gli alunni e tra questi e le insegnanti. Per quanto riguarda quest'ultima avevo osservato che i bambini generalmente rispettavano il ruolo dell'insegnante ma che, talvolta, alcuni di loro affrontavano, sfidavano e provocavano le maestre. In particolare, era notevolmente compromessa la relazione con l'insegnante di potenziamento, con la

quale essi si trasformavano in negativo, impedendo alla docente di lavorare serenamente. In relazione a questa situazione, ho deciso di inserire nel percorso delle proposte educative sull'ascolto e sull'empatia e un'attività di Role playing che prevedeva la messa in scena di una circostanza simile, con la finalità di far sperimentare ai bambini ciò che poteva provare la maestra, promuovendo atteggiamenti empatici e cercando di migliorare la situazione.

4.2. Descrizione dei partecipanti al progetto

La scuola in cui ho realizzato il mio progetto è la scuola primaria di Crevari (Genova Voltri), un piccolo “gioiello” educativo-didattico, dove protagonisti sono i bambini e le esperienze all'aperto. Gli studenti provenivano da un contesto socio-economico in linea con il territorio di riferimento. In particolare, la classe in cui è stato realizzato il progetto era composta da 20 bambini, di cui 13 maschi e 7 femmine. Erano presenti due alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), due alunne con Bisogni Educativi Speciali (BES) e un alunno anticipatorio. Inoltre, vi erano numerose difficoltà tra gli studenti: due bambini avevano la madre malata; in quattro avevano vissuto il divorzio dei genitori; due presentavano delle difficoltà nella regolazione di determinate emozioni (uno di questi aveva intrapreso un percorso psicologico per la gestione di ansia, frustrazione e rabbia); uno presentava delle caratteristiche che facevano sospettare problemi di disgrafia e dislessia; un altro era daltonico e aveva alcune problematiche di salute legate a varie forme di allergia; una aveva problemi familiari e faceva un elevato numero di assenze; un'altra aveva una forma di ansia da prestazione creata dalla forti aspettative della madre e, infine, uno era un bambino fortemente egocentrico con difficoltà comportamentali che veniva spesso additato come “elemento disturbatore”

della classe e sembrava essersi calato nel personaggio tanto da divenire vittima di quel ruolo.

Nella prima parte dell'anno ho osservato i bambini e i loro modi di relazionarsi, notando che le relazioni positive tra di loro erano discontinue: a momenti di condivisione e aiuto reciproco, si alternavano situazioni di tensione e/o di conflitto. Non riuscivano a rispettare i turni di parola, faticavano a dialogare civilmente tra loro ed erano molto polemici nei confronti degli altri. Nelle dinamiche relazionali di gruppo alcuni faticavano ad esprimersi, altri non riuscivano a gestire adeguatamente determinate emozioni (ad esempio, la frustrazione o la rabbia) e altri ancora faticavano a giungere a compromessi.

4.3. La progettazione

La progettazione è stata realizzata all'interno della classe quarta primaria della scuola "Giacomo Canepa" di Crevari (Genova Voltri) in cui ho avuto la possibilità di svolgere tirocinio. Il progetto, sviluppatosi in 14 incontri da due ore/ due ore e mezza l'uno per un totale di 31 ore, distribuite in un periodo di un mese e mezzo, si è sviluppato in due percorsi distinti ma interconnessi: uno centrato sulle emozioni di rabbia, paura, tristezza e gioia e sull'empatia e l'ascolto, e uno che prevedeva la progettazione e la realizzazione di un "cortometraggio" con i bambini.

La struttura del percorso ha visto sia attività proprie e specifiche di determinati incontri sia attività trasversali e/o ricorsive. Tra quest'ultime rientravano "L'appello delle emozioni", "La cassetta delle lettere", la creazione della presentazione Power Point "La nostra guida per gestire le emozioni" ed "Emozioniamoci". L'appello delle emozioni era un appello vero e proprio in cui il bambino, quando sentiva pronunciare il

proprio nome, oltre a segnalare la presenza, autovalutava e dichiarava il proprio stato emotivo attraverso un punteggio numerico da 0 a 10 e, se voleva, spiegava il perché di quella valutazione. Questa attività consentiva ai bambini di avere sempre e comunque un momento per poter esprimersi ed essere ascoltati e mi permetteva non solo di rilevare le presenze e le assenze, ma anche di monitorare i loro stati emotivi e di osservare eventuali cambiamenti nella frequenza delle giustificazioni delle votazioni, prestando attenzione alla loro disponibilità alla spiegazione e alla loro capacità di esprimere le proprie emozioni, utilizzando un vocabolario emotivo adeguato.

“La cassetta delle lettere”, attività proposta da Goleman per consentire la tematizzazione di volta in volta delle crisi e delle questioni di attualità all’interno della classe (Goleman, 2022), era una semplice scatola di cartone colorata e con una fessura, all’interno della quale i bambini potevano imbucare dei biglietti in forma anonima, depositando per iscritto lamentele e segnalazioni di eventuali problemi. Periodicamente la cassetta veniva aperta e si leggevano in gruppo le lettere contenute al suo interno, in modo tale che l’intera classe potesse discutere e pensare ai modi migliori per affrontare quelle determinate situazioni. Durante la discussione non venivano fatti i nomi dei diretti interessati; al contrario, veniva sottolineato il fatto che tutti i bambini avrebbero condiviso, prima o poi, simili problemi e che tutti avrebbero avuto bisogno di imparare ad affrontarli.

“La nostra guida per gestire le emozioni” era una presentazione Power Point, preimpostata dalla sottoscritta e strutturata come un libro da sfogliare, all’interno della quale venivano riportate dai bambini le strategie per gestire le emozioni proposte durante l’attività. Inoltre, la costruzione di questa guida prevedeva anche la scelta di un’immagine simbolica che raffigurasse l’emozione trattata nell’incontro: venivano quindi mostrati ai bambini quattro dipinti (amatoriali o di pittori famosi) e, dopo un

breve momento di confronto su quale, secondo loro, fosse quello più rappresentativo ed efficace, ne votavano uno per alzata di mano; il più votato veniva utilizzato come immagine-simbolo di quell'emozione all'interno della guida. La proposta dei quattro dipinti non era casuale ma seguiva la seguente logica: tendenzialmente uno rappresentava una figura umana, uno era un quadro astratto, uno raffigurava un paesaggio e uno era un "Jolly", ovvero poteva raffigurare nuovamente una figura umana, un paesaggio e così via. L'idea di presentare esclusivamente dei dipinti e di non mostrare anche delle fotografie derivava dalla volontà di allontanare i bambini dalle immagini digitali e multimediali da cui quotidianamente erano sommersi e di avvicinarli, invece, all'arte pittorica.

Nell'attività "Emozioniamoci" venivano mostrati dei post-it colorati (rosa, fuxia, giallo, verde e arancione) e si chiedeva loro di scegliere tutti insieme quale colore utilizzare per il post-it su cui avrebbero dovuto scrivere brevemente un episodio in cui avevano provato l'emozione trattata nell'incontro. I post-it venivano conservati all'interno di una scatola per evitare che venissero persi, dato che sarebbero serviti in un secondo momento: al termine della prima parte del percorso, infatti, è stato realizzato un cartellone su cui sono stati attaccati in ordine casuale tutti i post-it inerenti alle quattro emozioni analizzate. La scelta di far sorteggiare ai bambini i post-it da attaccare anziché far incollare loro i propri, non è stata casuale, ma è stata pensata per "allenarli" alla condivisione e alla collaborazione, in quanto durante l'anno si erano mostrati molto attaccati ai loro elaborati e polemici nei confronti dei compagni e del loro lavoro. Anche la scelta di far disporre i post-it in modo casuale e a volte sovrapposti (e non divisi per colore e in ordine) era intenzionale e aveva lo scopo di trasmettere il messaggio che le emozioni non si vivono a compartimenti stagni: si possono provare tante sfumature di una stessa emozione ed è possibile provare più emozioni contemporaneamente, dando

vita, talvolta, ad un quadro poco nitido e, in un certo senso, confuso.

In accordo con gli alunni, il progetto ha preso il nome di “Emozioni a scuola”, titolo che può essere interpretato sia come indicazione dell’ingresso e della presenza delle emozioni nell’ambiente scolastico sia come esortazione indicante la necessità che queste vadano a scuola, luogo in cui possono essere “educate”.

Il progetto è andato a lavorare sulla competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, appoggiandosi alla disciplina di italiano e prestando particolare attenzione al seguente traguardo per lo sviluppo delle competenze: “L’allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione” (MIUR, 2012, p. 40).

“Emozioni a scuola” ha come scopo ultimo il potenziamento del benessere personale e delle relazioni interpersonali ed empatiche all’interno della classe attraverso un percorso di alfabetizzazione emozionale volto allo sviluppo dell’intelligenza emotiva.

Prima di procedere con l’avvio del progetto è stata richiesta ai genitori l’approvazione della partecipazione dei propri figli attraverso un consenso informato e dalla restituzione sono risultati 18 favorevoli e 2 non consenzienti. Tuttavia, questo dato ha subito una modifica in itinere, in quanto una bambina, molto motivata a partecipare al percorso, ha convinto i genitori a dare il consenso in un secondo momento. Pertanto, i partecipanti al progetto sono stati 19 in totale.

4.3.1. Prima parte del percorso

Primo incontro: emozioni e sentimenti

Il primo incontro ha avuto inizio con una breve presentazione del percorso, durante la quale i bambini sono stati avvisati della realizzazione finale di un cortometraggio ed

è stata presentata e collocata all'interno della classe la "cassetta delle lettere". È stato poi mostrato alla LIM un contratto di gruppo: si trattava di una presentazione Power Point all'interno della quale erano state scritte alcune regole proposte dalla sottoscritta ed erano presenti degli spazi bianchi per aggiungere eventualmente quelle proposte dai bambini. Le regole riguardavano il rispetto per gli altri, il rispetto dei turni di parola, il mantenimento di un comportamento adeguato rispetto alle attività e il non deridere e il non giudicare i propri compagni. Inoltre, venivano richiesti impegno, serietà e collaborazione e veniva specificato che ognuno sarebbe stato libero di scegliere se esprimersi o meno: nessuno sarebbe stato obbligato a raccontarsi. Dopo aver discusso sugli accordi enunciati nel documento, un bambino, in qualità di rappresentante della classe, ha firmato il contratto.

Terminata questa prima parte introduttiva, si è svolto l'appello delle emozioni e sono iniziate le attività della giornata. La prima, denominata "Grammatica delle emozioni"⁴³, era volta all'ampliamento del vocabolario emotivo: è stata mostrata alla LIM una tabella bianca, composta da 4 colonne indicanti quattro emozioni (gioia, tristezza, paura e rabbia). A turno, ciascun bambino veniva invitato alla LIM e sorteggiava una carta con un termine che indicava una "sfumatura" di una delle emozioni sopra citate: allegria, contentezza, entusiasmo, euforia, malinconia, infelicità, disperazione, depressione, nervoso, collera, furore, ira, spavento, timore, terrore e panico. L'alunno doveva riportare la parola all'interno della tabella, inserendolo nella giusta colonna di appartenenza; successivamente si chiedeva se tutti fossero d'accordo sulla collocazione e se conoscessero il significato di quel termine e, se così non era, lo si spiegava. Si è proceduto in questo modo fino al completamento della tabella. Essendo un documento

⁴³ Attività tratta dal libro "L'educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia" di A. Ricci e M. Maggi e rivista in funzione dell'attività.

Word, era possibile aggiungere ulteriori righe per inserire eventuali altri termini individuati dagli alunni. Durante l'attività è emersa una riflessione che ha portato alla modifica di una parola: i bambini, pensando alla canzone «Furore» di Paola e Chiara, hanno sollevato il problema di come il termine «furore» potesse essere collocato sia nella colonna della rabbia sia in quella della gioia. Per risolvere questa difficoltà e poterlo inserire nella colonna della rabbia, si è deciso di cambiarlo in «furia».

Successivamente si è passati all'attività denominata “Emozioni e sentimenti in circolo”, un Circle time, per l'appunto, sulle emozioni e sui sentimenti: dopo essersi seduti tutti in cerchio (maestre comprese) è stato chiesto ai bambini che cosa fossero, secondo loro, le emozioni e i sentimenti, in cosa differissero e di fare degli esempi. I bambini hanno faticato a trovare le parole per definire questi due elementi, ma lentamente sono arrivati a comprendere che la loro principale differenza risiedeva nella durata: le emozioni sono di breve durata, mentre i sentimenti durano di più, sono più lunghi. A quel punto, sono stati riportati per iscritto le emozioni e i sentimenti proposti dagli alunni su dei fogli che sono stati poi disposti dentro al cerchio. Ogni bambino, a turno e senza costrizioni, aveva la possibilità di entrare dentro al cerchio, collocarsi vicino ad un cartello e raccontare un episodio in cui aveva provato quella determinata emozione. Il Circle time inizialmente è stato molto difficoltoso: i bambini non si ascoltavano, non rispettavano i turni di parola, distraevano i compagni, ridevano e scherzavano, mostrando poco interesse e rispetto per il compagno al centro del cerchio. Essi faticavano ad aprirsi, a raccontare qualcosa che si celava nel profondo del loro animo e a mostrare le loro fragilità: «*Mi vergogno*» e «*Ho paura di raccontare questa cosa perché ho paura che poi mi prendono in giro*» sono state due delle frasi maggiormente utilizzate. Inoltre, all'inizio, i bambini raccontavano solo episodi inerenti alla felicità e all'imbarazzo, storie che tendenzialmente suscitavano riso in sé e nei

compagni: l'imbarazzo nell'aver salutato la persona sbagliata, l'aver fatto una "figuraccia", il cantare con la classe in mezzo alla strada durante un'uscita e così via. Poi, una bambina ha avuto il coraggio di cambiare rotta e ha provato a confidarsi con il gruppo, raccontando che si sentiva triste perché vedeva meno il nonno che, malato di Alzheimer, stava in un istituto apposito. Nonostante la sua emozione palpabile e il racconto toccante, i bambini non hanno mostrato particolari reazioni empatiche e hanno ripreso a raccontare episodi più "leggeri". Tuttavia, qualcosa era cambiato: altri bambini provavano ad entrare nel cerchio e a parlare di episodi collegati alla tristezza, mostrando, però, ancora un apparente distacco da quanto raccontavano. Il cambiamento più evidente si è osservato dopo che un bambino, che solitamente non si esponeva mai, è entrato nel cerchio e ha raccontato con le lacrime agli occhi la morte del nonno. È stato in quel preciso momento che il gruppo ha iniziato a "sintonizzarsi": il cerchio ha iniziato a stringersi sempre di più, i bambini ascoltavano maggiormente i compagni, prestavano più attenzione alle loro reazioni e lentamente trovavano il coraggio di esporsi a loro volta. È stato così che sono emersi i loro sentimenti e le loro emozioni più profonde: la paura che il proprio animale domestico o una figura cara morisse; la tristezza per la loro perdita, per aver litigato con un amico o per l'essere stato "bullizzato" all'asilo; la rabbia per alcune prese in giro; l'amore provato per il proprio fidanzatino, ecc. Nel momento in cui quel bambino si è commosso e ha iniziato a piangere, anche altri bambini sono scoppiati in lacrime: chi piangeva perché riviveva quanto raccontato, chi perché commosso dai racconti dei compagni e chi, invece, lottava con qualcosa dentro di sé che non era riuscito, e non riusciva, ad esprimere. Si sono iniziati a vedere anche gesti di conforto nei confronti dei compagni in balia delle emozioni. Si era creato un clima particolare: per la prima volta, la classe sembrava un vero e proprio gruppo. Verso il termine dell'attività di Circle time è stata condotta da

parte della maestra una breve riflessione su un tema che è risultato spesso collegato all'emozione della tristezza: la morte. L'insegnante ha fatto notare ai bambini che essa è un qualcosa di naturale che non può non succedere e ha chiesto loro: "Se la morte è qualcosa di naturale, perché la consideriamo una cosa brutta?". I bambini hanno risposto con: "*Perché è la verità, è brutta*"; "*È brutta perché non abbiamo più una persona che ci vuole bene, non abbiamo più una persona*".

Nell'ultima parte dell'attività è stato chiesto ai bambini come si fossero sentiti dopo aver raccontato un episodio per loro emotivamente importante e dopo essersi "sfogati". Le risposte principali sono state le seguenti: "*Liberi*", "*Leggeri*", "*Meglio*", "*Bene*", "*Calmo*" e "*Vuoto*". Dichiarato concluso l'incontro, diversi bambini hanno manifestato il desiderio di voler continuare il Circle time. All'uscita da scuola i racconti sono continuati: i bambini sentivano la necessità di raccontarsi e confidarsi, compreso un bambino, che all'interno del cerchio non si era esposto e aveva rappresentato, anzi, un elemento di disturbo, che successivamente mi aveva raggiunto per raccontarmi la tristezza per la morte del suo cane, avvenuta qualche mese prima, confidandomi che lui sentiva di averlo sempre accanto a sé e che, a volte, accarezzava il vuoto perché sapeva che il suo amico era proprio lì, vicino a lui. Aveva preferito non esporsi nel cerchio perché gli veniva da piangere e non voleva mostrarsi in lacrime.

L'importanza che l'essere ascoltati e compresi ha per i bambini (e più in generale per l'essere umano) è emersa completamente in questa attività: la loro gratitudine e il loro desiderio di continuare o ripetere l'attività, le espressioni d'affetto e il voler alzare il voto dato durante l'appello delle emozioni della giornata confermavano il potere dell'ascolto per il benessere personale.

Secondo incontro: la rabbia

Il secondo incontro si è aperto con l'appello delle emozioni ed è proseguito con la lettura della favola "Gino, il porcospino furibondo. Una favola per ... imparare a controllare gli scatti d'ira", tratta da "11 favole di felicità. Imparare a pensare positivamente" di Rosalba Corallo. Il racconto narrava di un porcospino con problemi nella gestione della rabbia, il quale, quando si arrabbiava, scagliava involontariamente gli aculei contro gli altri, ferendoli. Al termine della lettura è stata avviata una riflessione con i bambini: qual è la difficoltà di Gino? Quali consigli gli ha dato la mamma per gestire la rabbia? Dopodiché sono state consegnate le due schede correlate alla favola: "Quanto pesa il tuo porcospino?" (Allegato 1) e "Spine volanti" (Allegato 2). La prima era un'autovalutazione sul proprio "rapporto" con la rabbia e consisteva nel dover colorare i pesi vicini alle affermazioni in cui ci si rispecchiava, contarli e vedere quale profilo di porcospino risultava, mentre la seconda consisteva nel cerchiare di verde i modi corretti per gestire la propria rabbia e in rosso i modi sbagliati e collegare quest'ultimi alle due spine volanti. La prima scheda ("Quanto pesa il tuo porcospino?"), essendo un'autovalutazione, era strettamente personale e quindi non ha portato ad una riflessione condivisa. Tuttavia, è possibile effettuare un'analisi di ciò che è emerso.

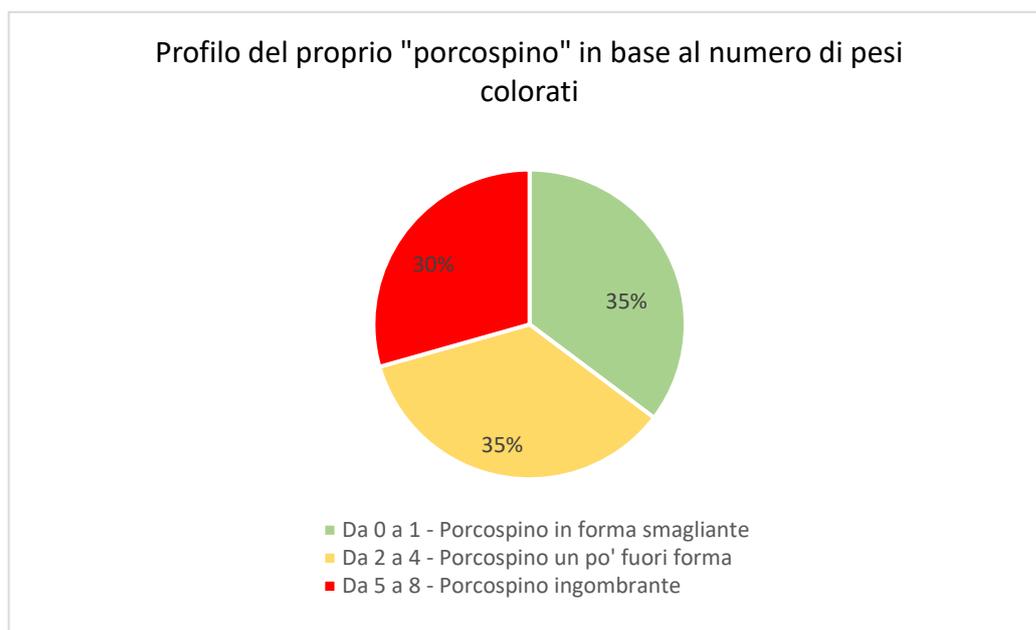


Figura 4.1. – Grafico delle percentuali dei profili risultanti

Osservando il grafico riportato nella figura 4.1., è possibile notare come su 17 bambini (uno era assente e un altro non è stato preso in considerazione nel conteggio per i motivi spiegati di seguito), 5 bambini rientravano nel profilo del porcospino “ingombrante” (da 5 a 8 pesi colorati); 6 in quello “un po’ fuori forma” (da 2 a 4 pesi colorati) e altri 6 in quello “in forma smagliante” (da 0 a 1 peso colorato). Nel conteggio non è stato preso in considerazione un bambino che, giustamente, presentando delle difficoltà comportamentali, aveva colorato 7 pesi su 8 per poi scrivere “no” accanto a ciascuno, ad eccezione di uno, quello che affermava “Devo stare attento alle persone che mi circondano perché potrebbero attaccarmi”, quasi a voler lanciare un messaggio. Il bambino in questione era colui che veniva spesso additato come elemento disturbatore della classe e che era divenuto vittima del ruolo interpretato. Nelle schede di tre alunni, inoltre, sono presenti delle autocorrezioni. In relazione a questa tipologia di prova, occorre tenere a mente il limite dei dati raccolti: i bambini, infatti, potrebbero aver fornito delle risposte “scorrette” perché potrebbero aver risposto inconsciamente in base

a quanto ritenevano socialmente più opportuno. Tuttavia, i dati rilevati indicano un livello di rabbia non indifferente all'interno della classe.

La seconda scheda (“Spine volanti”) conteneva un elemento “ambiguo” su cui era possibile riflettere insieme, pertanto è stata “corretta” in plenaria. Questa “ambiguità” è emersa anche dalle risposte date dai 18 bambini presenti: le prime tre opzioni erano state cerchiare correttamente da tutti, mentre l’ultima, quella ambigua, era abbastanza divisiva: 12 bambini l’avevano cerchiata in verde e 6 in rosso. Era infatti un’espressione che per alcuni poteva essere un comportamento corretto e per altri sbagliato. La frase in questione era la seguente: “Mi tengo tutto dentro anche se mi sembra di esplodere”. Vista la divergenza di opinioni, ha avuto inizio un dibattito. Riporto di seguito una parte degli scambi comunicativi, utilizzando degli pseudonimi:

Anna: “Secondo me è verde perché almeno non esplode tutta la mia rabbia e quindi non mi arrabbio tanto, non spacco tutto, non insulto, ... È meglio tenere tutto dentro che insultare gli altri”.

Matteo: “Io ho messo rosso perché se ti tieni tutto dentro, dentro, dentro, poi ti continua a stare dentro e alla fine ti viene fuori tutta in un momento. Quando hai della rabbia sempre, questa viene fuori e ti fa dare sempre più rabbia, però non bisogna farla uscire tutta in un solo colpo sennò... “.

Lucia: “Io in realtà volevo dire una cosa ai verdi... Se avete cerchiato in verde “spiego le ragioni per cui mi sento arrabbiato” allora non ha senso cerchiare in verde anche questa frase, cioè, dovevate cerchiare in rosso quella di prima allora. Comunque è meglio dire all’altro le ragioni per cui sei arrabbiato”.

Elisa: “Quello che dice Lucia è anche giusto però dipende, cioè, se ti dico parolacce e ti insulto poi ci rimani male”.

Dopo aver riassunto quanto emerso dalla discussione, si è giunti alla conclusione che non c'era una risposta giusta e una sbagliata, bensì il comportamento migliore stava nella via di mezzo: non bisogna tenersi tutto dentro, ma quando ci si sfoga, occorre prestare attenzione a far uscire la rabbia poco alla volta, come se ci fosse uno sfiato. Al termine di questa riflessione, 4 bambini si sono sentiti di correggere la loro risposta, cerchiandola metà in rosso e metà in verde.

Conclusa questa prima parte, si è passati all'attività "Come spegnere la rabbia?", in cui è stato chiesto ai bambini quali strategie si potessero adottare nei momenti di rabbia e le si sono riportate nella sezione apposita della presentazione Power Point "La nostra guida per gestire le emozioni". Insieme alle strategie proposte dagli alunni, è stata spiegata anche la tecnica dello "Stop luminoso", presentata da Goleman all'interno del suo libro "L'intelligenza emotiva", la quale risulta utile per imparare a controllare gli impulsi e a gestire la rabbia e consiste nell'immaginare un semaforo, in cui ad ogni luce corrispondono comportamenti e azioni: la luce rossa suggerisce di fermarsi, calmarsi e pensare prima di agire; la luce gialla invita ad esporre il problema e dire come ci si sente, di fissare uno scopo positivo, pensare a soluzioni diverse e pensare in anticipo alle conseguenze; la luce verde indica di procedere e provare il piano migliore.

Le strategie proposte dai bambini, invece, sono state le seguenti:

- spiegare i motivi per cui si è arrabbiati;
- respirare e calmarsi;
- contare fino a 10;
- stringere qualcosa;
- usare un antistress;
- cercare di non urlare;
- picchiare il cuscino.

A questo punto, si è proceduto con la costruzione de “La nostra guida per gestire le emozioni” e sono stati mostrati ai bambini i seguenti quattro dipinti inerenti alla rabbia:



Figura 4.2. – Dipinti proposti per l’immagine-simbolo della rabbia

Dopo un breve momento di confronto su quale, secondo loro, fosse l’immagine che meglio la rappresentasse, essi hanno votato per alzata di mano il dipinto che ritenevano più rappresentativo ed efficace e quello più votato è divenuto l’immagine-simbolo della rabbia all’interno della guida. Il dipinto che ha ricevuto più voti è stato il terzo, il volto umano.

Infine, si è passati all’ultima attività, denominata “Emozioniamoci”: ai bambini sono stati presentati dei post-it di diverso colore (verdi, gialli, arancioni, rosa e fuxia) ed è stato chiesto loro di scegliere quale colore utilizzare per la rabbia. Essi hanno optato per quelli arancioni, così, una volta consegnato un post-it arancione a ciascuno, i bambini hanno scritto brevemente e in forma anonima un episodio in cui avevano provato quell’emozione e hanno riposto il foglietto all’interno della scatola in cui questi

sarebbero stati conservati fino alla creazione del cartellone finale.

Si riportano di seguito i testi scritti dai bambini nella loro versione originale (con i relativi errori); nel caso di testi con il medesimo contenuto, ne è stato riportato uno solo.

*“Quando devo ripetere un milione di volte le cose.
Quando mi fanno vedere le lumache divento matta perché è la mia fobia!
Quando mi rompono le scatole”.*

“Mi fà arrabbiare quando qualcuno mi dice che valgo meno degli altri o mi dicono stupido, asino”.

*“1 Mi sono arrabbiata quando dei miei compagni C. M. I. mi hanno preso in giro e mi hanno detto che sono
2 mi scoppia la testa perché dopo che io ho fatto tanto per B. lei non mi sta vicino e sta sempre con gli altri
3 mi dà fastidio quando i miei compagni si vantano”.*

“Quando mi picchiano⁴⁴”.

“Quando mi dicono che sono lento mi dà molto fastidio!!!”.

“Mi fa arrabbiare V. prova le preferenze”.

“Quando ti in sultano forte mente”.

“Una volta mi sono arrabbiato con xxxxx e mi ha dato fastidio e rabbia”.

“Quando E. mi prendeva in giro perché:

- mi sono presa una cotta. E*
- mi bullizzava”.*

“Quando A. mi dà fastidio mentre gioco con i videogiochi.”

“Io mi arrabbio quando litigo con qualcuno, ...”.

“Mi fa arrabbiare quando qualcuno mi prende in giro”.

⁴⁴ Il bambino che ha scritto la seguente frase ha evidenziato in rosso il verbo “picchiano”. Poiché ciò mi aveva portato a sospettare che potesse trattarsi di una sorta di richiesta d’aiuto, mi ero confrontata immediatamente con le insegnanti, le quali avevano deciso di indagare meglio la situazione. Il biglietto era anonimo, ma dalla calligrafia si poteva intuire di chi fosse.

“Quando mia sorella mi prende il pallone”.

“Mio fratello mi fa arrabbiare quando bara nei giochi”.

“Mi fa arrabbiare quando i miei amici mi chiamano qualche volta Inea”.

“Quando i miei compagni mi insultano tipo M. C. B. ... o quando mi danno fastidio. E chi si vanta”.

Come si può notare, alcuni bambini non hanno descritto un episodio in cui hanno provato rabbia ma hanno scritto ciò che solitamente li fa arrabbiare.

Terzo incontro: la paura

Il terzo incontro ha avuto inizio con l'appello delle emozioni ed è proseguito con l'attività denominata “Paure che bloccano e paure che proteggono”, la quale è partita dalla visione del cortometraggio d'animazione “Fears” di Nata Metlukh⁴⁵, che mostra le possibili conseguenze qualora le paure fossero completamente assenti, evidenziando, così, anche il loro ruolo positivo e costruttivo. Se è vero che la paura in determinati momenti può rappresentare un ostacolo (prendere l'ascensore, parlare in pubblico, ...), altre volte, invece, può divenire un'alleata nelle situazioni di pericolo: non avvertire la paura può essere, infatti, molto pericoloso per la propria sopravvivenza. Terminata la visione, è stata avviata una riflessione rispetto a quanto osservato: cosa rappresentavano quei mostriciattoli neri? Cosa è successo al ragazzo che non ne possedeva uno? Perché? Grazie alla visione del video i bambini sono arrivati a comprendere che tutti hanno almeno una paura, nessuno escluso, neppure chi “è così grande e grosso da sembrare fortissimo”, e che essa è un qualcosa di soggettivo e “personale”; infine, si è discusso rispetto alle paure che, secondo loro, bloccavano e quelle che, invece, proteggevano.

Si è poi passati all'attività “Esploriamo le nostre paure”, durante la quale ciascun

⁴⁵ Visibile al seguente link: [Fears - Nata Metlukh - YouTube](#)

alunno ha scritto una propria paura su un post-it che è stato poi inserito all'interno di un sacchetto. Sono stati estratti uno alla volta i foglietti, si è letto cosa vi era scritto e si è riportato l'oggetto della paura all'interno de "La nostra guida per gestire le emozioni". Quando erano presenti delle paure in comune tra i bambini, queste venivano scritte in un carattere più grande: tanto più la paura era condivisa all'interno della classe, tanto più questa era scritta grossa. Tra le paure emerse sono state selezionate le tre più comuni (al primo posto il buio e a seguire, a pari merito, i serpenti e l'altezza) e si è riflettuto tutti insieme sui modi possibili per affrontarle, riportandoli nell'apposita sezione della guida. Sono di seguito elencate le strategie individuate dai bambini per le specifiche paure.

Per la paura del buio, le strategie proposte sono state:

- chiedere aiuto;
- tenere una lucina accesa;
- chiudere gli occhi e pensare ad una cosa bella;
- respirare e mantenere la calma.

Per la paura dell'altezza:

- non guardare in basso;
- non pensarci e andare altrove;
- chiamare e stare vicino a qualcuno;
- chiudere gli occhi.

Per la paura dei serpenti:

- lasciarli stare e non stuzzicarli;
- fare rumore;
- chiamare aiuto;

- indietreggiare lentamente;
- aspettare che se ne vada.

È interessante osservare come i bambini abbiano proposto in due “blocchi” di strategie su tre la tecnica del “chiudere gli occhi”, come se non potendo più vedere l’oggetto della paura, questa sparisse. Per le restanti paure emerse, nella guida è apparso “Paura”, il personaggio del film d’animazione “Inside Out”, il quale chiedeva aiuto agli alunni per trovare delle strategie per gestire le altre paure. Ciò si è limitato ad essere solamente uno stimolo, in quanto analizzare ogni singola paura richiedeva troppo tempo. Si è poi conclusa la parte relativa alla costruzione della guida con la scelta dell’immagine-simbolo della paura e, a tal proposito, sono stati mostrati ai bambini i seguenti quattro dipinti:

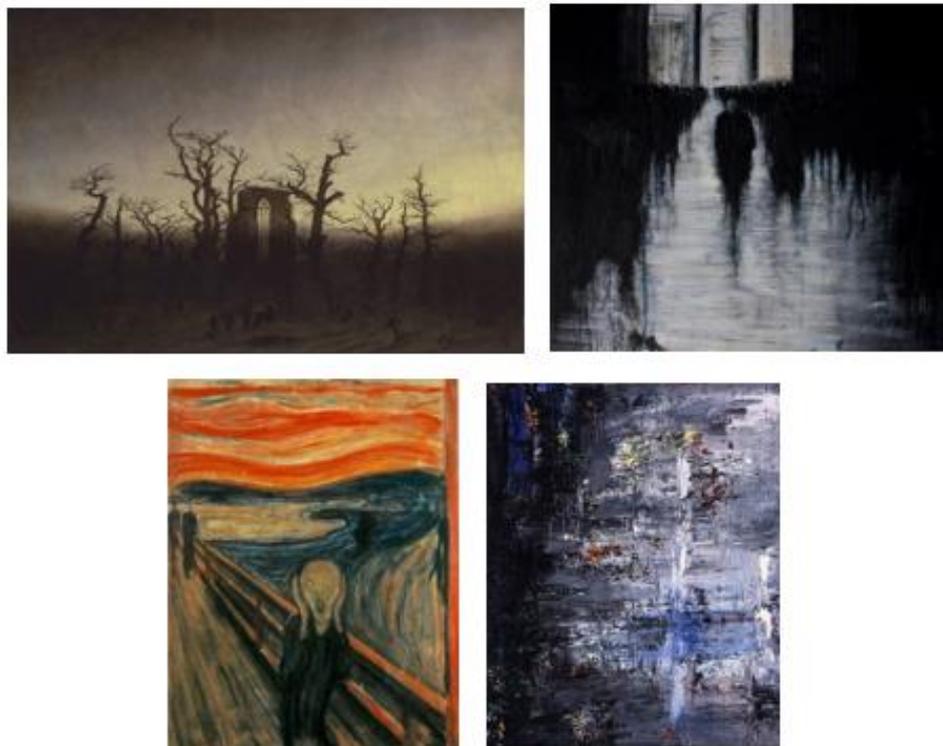


Figura 4.3. – Dipinti proposti per l’immagine-simbolo della paura

Dopo un breve momento di confronto su quale, secondo loro, fosse l’immagine che meglio la rappresentasse, per alzata di mano hanno votato e scelto il dipinto che

ritenevano più rappresentativo ed efficace. Il più votato è stato il primo: “Abbazia nel querceto” di Caspar David Friedrich.

Come alla fine di ogni incontro relativo a un’emozione, è stata svolta l’attività “Emozioniamoci”: questa volta i bambini hanno optato per i post-it fuxia e hanno descritto brevemente un episodio in cui hanno provato paura. Di seguito, si riportano nella loro versione originale (con i relativi errori) i testi scritti dai bambini.

“Io ho avuto moltissima paura quando sono andata dal dottore che mi stava per fare il VACINO”.

“Quando chiudo gli occhi vedo un omino che si ingrandisce e altri omini dietro e a un certo punto mi accoltella⁴⁶”.

“Quando stavo per annegare”.

“Io ho avuto tanta paura quando ho visto tantissimo sangue”.

“Ho avuto paura quando mi sono slogato il dito”.

“Ho avuto paura quando C..... è venuto a dormire da me e mi ha raccontato una storia horror”.

“Ho paura delle verifiche”.

“Ho avuto paura quando mi son ritrovato un serpente davanti ai miei occhi”.

“Da piccolo ho provato paura perché era andata via la luce”.

“Un giorno ero a Leolandia e avevo finito di fare le foto mi sono girata e non ho trovato mio fratello mi sono presa un infarto alla fine era dietro al mega pentolone di Holwwein che stava mangiando la pizzezza”.

“Ho provato paura quando mi sono ritrovato davanti un grande cinghiale”

⁴⁶ Questa bambina si è successivamente rivelata alla classe: ha espresso il bisogno di voler raccontare una cosa per lei importante ai suoi compagni, si è alzata in piedi, è venuta alla cattedra, ha aspettato che ci fosse silenzio, ha richiesto attenzione e solo allora ha raccontato questa sua paura, la quale si presentava ogni volta che chiudeva gli occhi, causandole problemi ad addormentarsi.

“Un giorno ho avuto paura perché il mio gatto è scappato ma poi è ritornato”.

“Un giorno ho visto un film horror = quando dormivo ho sognato una ragazza morta che mi chiamava seduta sulla sedia a rotelle e altri personaggi di quel film horror che mi chiamavano per uccidermi”.

“Mi sono trovato paura quando mia nonna è caduta 2 volte”.

“Ho provato paura quando ero in una montagna con la neve e c’era una lavanga”.

Nella parte conclusiva dell’incontro è stata aperta la cassetta delle lettere e sono state letti e discussi i messaggi contenuti al suo interno. Da questa attività sono emerse le classiche problematiche relative ai litigi, alle prese in giro, ad alcune incomprensioni e alla mancanza di rispetto, ma anche questioni più gravi, come le “minacce” (*“Un bambino ha detto: “Ti ammazzo la sorella”, “Un bambino mi ha minacciato con le forbici”, “Un bambino mi ha minacciato con l’ombrello”*). Durante la discussione i bambini si sono scaldati parecchio.

Quarto incontro: gioia e felicità

Nel linguaggio quotidiano i termini “felicità” e “gioia” e gli aggettivi “felice” e “gioioso” vengono spesso utilizzati indistintamente: difficilmente si sente una persona dire una frase come “Oggi sono proprio gioioso”; è più probabile che dica “Oggi sono proprio felice”. Ciò emerge anche dai discorsi e dai testi dei bambini, dove anche se la consegna era rispetto alla gioia, molti hanno parlato di felicità, nonostante fossero consapevoli della differenza fra gioia (emozione) e felicità (sentimento), distinzione che era stata trattata nella prima tappa del percorso.

Il quarto incontro è stato svolto nella stessa giornata del terzo, ma al pomeriggio; pertanto l’appello delle emozioni non è stato ripetuto e l’incontro ha avuto inizio con il “Gioco di conoscenza sulla felicità”, un’attività “rompighiaccio” tratta dal libro

“L’educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia” di A. Ricci e M. Maggi e rivista in funzione dell’attività. A ciascun bambino è stata consegnata una carta su cui era scritta una domanda/frase da completare inerente alla felicità. Le domande in totale erano 6, pertanto erano presenti delle carte doppie. In particolare, i quesiti erano i seguenti.

- Che gusto/sapore ha per te la felicità?
- Che profumo ha per te la felicità?
- Che colore è per te la felicità?
- Che luogo è per te la felicità?
- Se la felicità fosse un cibo sarebbe ...
- La felicità dipende da ...

Una volta estratta la carta da cui partire, sono stati chiamati al centro dell’aula tutti i bambini aventi la medesima richiesta; essi dovevano rispondere in modo personale al quesito riportato sopra a questa. L’attività era strutturata in modo tale che due o tre bambini avessero la stessa carta, così da poter osservare diverse risposte ad uno stesso stimolo. Generalmente, infatti, gli alunni rispondevano in modo differente fra loro e questo ha permesso non solo di “concretizzare” la propria idea di felicità e di conoscersi e conoscere, ma anche di riflettere sulla soggettività con cui si esperiscono le emozioni e i sentimenti, in questo caso la felicità. Le risposte sono state molto interessanti: per quanto concerne il gusto di questo sentimento, due bambini hanno optato per un gusto dolce, mentre uno per un sapore salato; per quanto riguarda il luogo, un bimbo ha detto il campo da calcio, mentre il compagno il letto; in relazione al profumo, un’alunna ha nominato quello di rose e uno quello dei Dixi (patatine al formaggio). Nell’immaginario dei bambini, poi, la felicità come cibo si è materializzata in sushi, gelato e in bistecca; per quanto concerne il colore, invece, tutti e tre i bimbi hanno menzionato il giallo, forse

“influenzati” dal binomio ricorrente gioia-giallo, presente anche nel film d’animazione “Inside Out”, noto a quasi tutti i presenti. Tuttavia, gli altri compagni hanno voluto esprimere la loro opinione e così è emersa una certa variabilità anche in questo caso: c’era chi sosteneva che la felicità fosse azzurra, chi fuxia, chi nera e così via. Infine, due bambini hanno completato la frase “La felicità dipende da ...” con “me” e “carattere di una persona”, risposte che apparentemente sembrano simili ma che, in realtà, presentano una differenza: nell’espressione “me” è implicata una sorta di responsabilità personale che non è presente, invece, nella risposta dell’alunna che ha optato per il carattere, intendendo la personalità, “come si è” e, di conseguenza, come si vede il mondo attorno a sé e si percepisce la vita.

Successivamente si è proseguito con la lettura della favola “Fred, il ranocchio che non riusciva a diventare principe. Una favola per ... imparare ad amare se stessi”, tratta da “11 favole di felicità. Imparare a pensare positivamente” di Rosalba Corallo. Il racconto narra di un ranocchio che non riusciva ad accettare e amare se stesso. Terminata la lettura, si è avviata una breve riflessione su quanto letto (qual era la difficoltà di Fred? Cosa ha scoperto entrando nella ninfea di Oreste? Cosa ha fatto quando ha avuto la possibilità di realizzare il suo desiderio la prima volta? Perché? Cosa è cambiato da quando Fred è infelice a quando è felice?) ed è stato chiesto ai bambini, perché, secondo loro, fosse stata proposta la lettura di quella favola, cosa c’entrasse con la felicità e quale fosse l’insegnamento che ci lasciava. Dopo un primo momento di confronto, i bambini sono giunti alla conclusione che la felicità dipenda da se stessi e che in questa prospettiva sia fondamentale amarsi. Inoltre, grazie alla maestra, si è riflettuto sul fatto che il protagonista, nel momento in cui ha iniziato ad amarsi, ha preso coscienza anche della sua libertà di scelta: quando il ranocchio odiava se stesso e desiderava esclusivamente baciare una principessa per divenire un principe, si sarebbe

accontentato di qualunque principessa, mentre quando ha iniziato ad amarsi e ad essere felice e soddisfatto della sua vita, ha avuto il coraggio di fare la scelta migliore per lui, ovvero rifiutare il bacio di una principessa arrogante per mettere in primo piano l'amore e il rispetto per se stesso, non accettando, così, quella che poteva essere la sua unica possibilità di realizzare il suo sogno. Dopodiché sono state consegnate le due schede correlate: "Quanto pesa il tuo ranocchio?" (Allegato 3) e "M.V.B. (Mi voglio bene)" (Allegato 4). La prima era un'autovalutazione sul "rapporto" con se stessi e consisteva nel colorare i pesi accanto alle affermazioni in cui ci si rispecchiava, contare quanti se n'erano colorati e vedere quale profilo di ranocchio risultava, mentre la seconda consisteva nello scrivere dei suggerimenti a Fred circa i pensieri e le azioni di una persona che ama e rispetta se stessa. L'autovalutazione, essendo strettamente personale, non ha portato ad una riflessione condivisa; per la seconda scheda, invece, è stata prevista una restituzione in plenaria.

Rispetto alla scheda "Quanto pesa il tuo ranocchio?" è possibile effettuare un'analisi di ciò che è emerso.

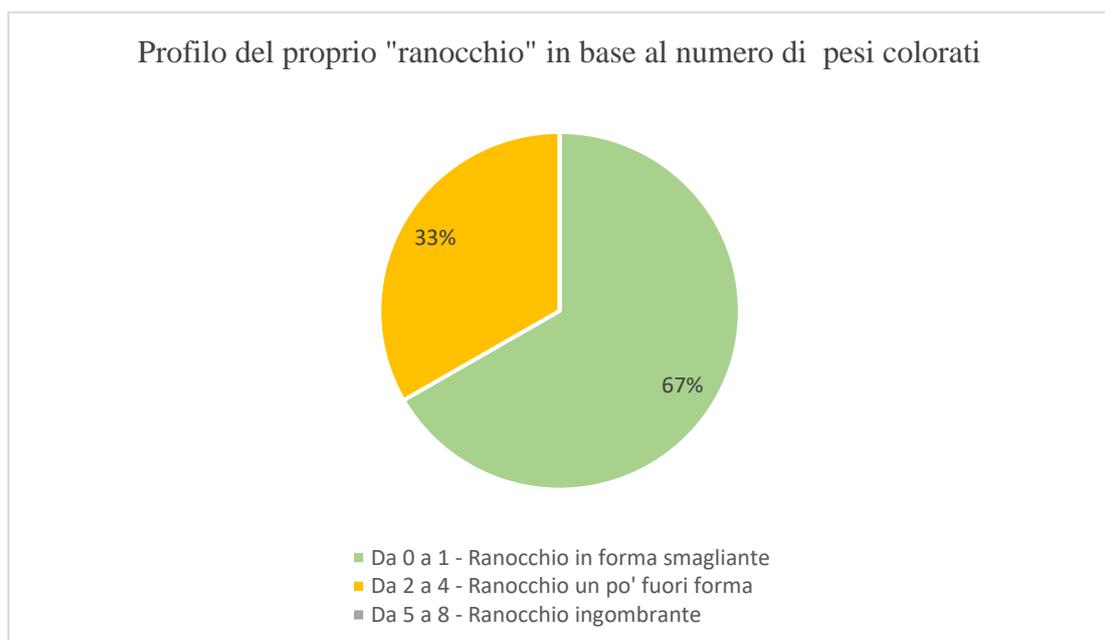


Figura 4.4. – Grafico delle percentuali dei profili risultanti

Osservando il grafico riportato in figura 4.4., è possibile notare che 5 bambini su 15 hanno un rospo un po' fuori forma, mentre i restanti 10 lo hanno in forma smagliante.

Nella scheda "M.V.B. (Mi voglio bene)" i bambini hanno consigliato a Fred di non trascurarsi e avere cura della propria igiene personale; voler bene a tutti e volersi bene, anche davanti ad uno specchio; pensare un po' a se stessi e un po' agli altri; non giudicare se stesso e gli altri; essere sicuri di sé; rispettare le regole; essere ordinato; tenersi in forma, mangiando sano e praticando uno sport (consigliati lo yoga e la boxe); studiare e laurearsi; stare bene; dormire; divertirsi; imparare a fare tante cose; essere felice e gentile e fare progressi.

Si è poi passati all'attività denominata "La ricetta della felicità", durante la quale i bambini sono stati divisi in 4 gruppi da 4/5 bambini l'uno. Ciascun gruppo doveva scrivere la propria ricetta della felicità, indicando al massimo 10 ingredienti. Dopo la compilazione, ogni gruppo ha proposto la sua personale ricetta e si è osservato se fossero presenti degli ingredienti in comune tra le ricette degli altri gruppi. In seguito, è stata creata la ricetta della felicità della classe IV, composta da tutti gli ingredienti precedentemente proposti. Essa è stata riportata dai bambini all'interno de "La nostra guida per gestire le emozioni" e prevedeva i seguenti ingredienti: essere se stessi, amare se stessi/guardarsi positivamente, credere in se stessi, non trattarsi male, rendere felici gli altri, essere gentili, iniziare la giornata col piede giusto, ridere, non litigare, fare amicizia, mangiare sano, non essere timido, riposarsi, non essere tristi/arrabbiati, divertirsi e divertire, inventare nuovi giochi, giocare con parenti e amici, essere ottimisti e gioiosi, andare a scuola felici, studiare e laurearsi, curare la propria igiene, fare le attività/sport che piacciono e non offendere/prendere in giro. Da risposte quali "divertirsi e divertire", "giocare con parenti e amici", "fare amicizia", "rendere felici gli altri" è possibile osservare come per i bambini la felicità non sia un fattore solo

individuale ma anche “sociale” e relazionale. Inoltre, l’espressione “rendere felici gli altri” permette di riflettere sulla “contagiosità” della gioia e sulla possibilità di nutrire la nostra felicità attraverso la coltivazione del benessere e della felicità altrui. Per concludere la parte relativa alla creazione della guida, sono stati mostrati ai bambini i seguenti quattro dipinti inerenti alla gioia:



Figura 4.5. – Dipinti proposti per l’immagine-simbolo della gioia

Dopo un breve momento di confronto su quale, secondo loro, fosse l’immagine che meglio la rappresentasse, i bambini hanno votato per alzata di mano il dipinto che ritenevano più rappresentativo ed efficace ed esso è divenuto l’immagine-simbolo della gioia e della felicità nel capitolo loro dedicato. Per la prima volta è stato scelto un quadro astratto: un’esplosione di schizzi colorati.

L’incontro si è concluso con l’attività “Emozioniamoci”, durante la quale i bambini hanno scelto di scrivere brevemente e in forma anonima un episodio in cui avevano provato gioia su dei post-it gialli. Si riportano di seguito i testi scritti dai bambini nella loro versione originale (con i relativi errori).

“Quando una persona che ci tengo molto mi dice (sei gentile) e ti voglio bene”.
“Io sono felice sempre ma soprattutto in ricreazione”.

“- Quando gioco
- Quando parlo con qualcuno di cose belle e interessanti”.

“Quando vado ai parchi DIVERTIMENTI”.

“Io una volta stavo giocando con mia sorella allo spazio”.

“In vacanza ho incontrato dei bambini e mi sono divertita in piscina con loro e con una mia amica”.

“Sono stato molto felice quando in una partita di calcio sono stato capitano, abbiamo vinto 6 a 1 e avevamo il tifo”.

“Mi sono sentito felice quando mio papà mi ha comprato i pacchetti Pokemon e ho trovato Ho-oh-v e Greninja”.

“Una volta giocavo a andare sui monti con Francesco e mi sono divertito un sacco”.

*“Ieri mia ***** mi ha portato a: **BABBOL WORD!**”.*

“Quando sono a nuoto e alle gare”.

“Quando era il primo giorno del mio primo sport e ho incontrato Enea e Tommy”.

“Quando sono andato a Leolandia”.

“Quando vado al mare o in piscina = mi sento felicissima. Oppure quando faccio il compleanno”.

Quinto incontro: la tristezza

Il quinto incontro è iniziato con la routine dell'appello delle emozioni ed è proseguito con il completamento della scheda “Ciò che mi rende triste” (Allegato 5), tratta dal libro “L'educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia” di A. Ricci e M. Maggi. Nella prima parte, essa richiedeva di inserire all'interno di disegni a forma di lacrima le situazioni,

gli avvenimenti o i pensieri che rendevano o avevano reso triste.

Sono riportati di seguito i testi dei bambini nella loro versione originale⁴⁷ (con i relativi errori).

“Quando penso degli incidenti; alla guerra; al maltrattamento delle donne; quando qualcuno gli viene una malattia”.

“Quando sto male; quando mia sorella è andata al Gaslini perché si è sentita molto male; quando la mia bis nonna è morta; quando il mio cane è morto; quando faccio incubi; quando non posso fare qualcosa che mi è stato promesso”.

“La morte dei miei genitori, nonni, zii e cugini; essere rapita; non avere amici per sempre”.

“Morte; litigare; tradire; mio padre che fuma/ tossisce”.

“Quando i miei genitori mi insultano”.

“Piango quando ti picchiano; piango quando ti sgridano”.

“Quando faccio incubi; io sono triste quando penso alla morte”.

“Sono triste quando muore qualcuno della mia famiglia; quando mi dicono cose che mi fanno sentire triste”.

“Litigare mi fa stare male; quando sono triste faccio finta di niente; un giorno mi hanno preso in giro e mi sono sentita triste”.

“Quando il mio coniglio è morto; quando il mio gatto è scappato; quando penso che morirò”.

“Sono triste quando penso alla morte”

“Quando litigo mi sento triste; una volta mi sono svegliato e mio papà mi ha raccontato che una zanzara a punto il cane che ci tenevo tanto del mio vicino e dopo 5 /6 giorni è morto”.

“Quando è morto mio nonno, il mio cane e mia nonna”.

“Quando sono gelosa; quando muore qualcuno; quando ho la febbre”.

“Quando mi arrabbio con Valentina”.

Anche in questo caso, emerge chiaramente come spesso la tristezza sia associata alla tematica della morte: in 10 schede su 15 è riscontrabile questa associazione.

⁴⁷ Il punto e virgola è stato inserito nei testi dei bambini dalla sottoscritta per differenziare i diversi contenuti delle singole lacrime.

Nella seconda parte della scheda, i bambini dovevano indicare cosa provano e cosa fanno quando sono tristi e potevano crocettare più risposte. Per quanto riguarda le sensazioni provate, sono qui riportate le risposte più quotate: su 15 bambini presenti, in 13 hanno affermato che viene loro da piangere, in 11 di sentire un nodo alla gola, in 9 di sentirsi giù di umore e di morale e in 8 di sentirsi deboli e vulnerabili. Opzioni quali “mi vergogno di farmi vedere così”, “mi batte forte il cuore”, “ho le gambe che non mi reggono” e “provo rabbia” sono state selezionate da 1/3 dei bambini presenti.

Relativamente alla reazione alla tristezza, quasi tutti gli alunni hanno individuato nel cercare di distarsi una strategia per gestire questa emozione: su 15 bimbi, infatti, in 9 hanno affermato di cercare di distrarsi e non pensarci; a questa categoria, però, si potrebbero aggiungere le risposte simili quali “cerco di non pensarci guardando la tv” (selezionata da 2 bimbi che non hanno indicato l’opzione più generale di “distrarsi”) ed “esco e vado a fare un giro per distrarmi” (selezionata da altri 2 bimbi che non hanno indicato l’opzione più generale di “distrarsi”), creando così un’unica categoria in cui rientrano 13 bambini su 15. Inoltre, in 9 hanno dichiarato di piangere da soli, in 6 di isolarsi e in altri 6 di chiedere aiuto alle persone di cui si fidano. Opzioni quali “chiedo di essere abbracciato e/o consolato”, “tengo tutto dentro” e “mi sfogo arrabbiandomi” sono state selezionate da 1/3 dei bambini. In particolare, anche in questa seconda parte, emerge come in circa 1/3 degli studenti presenti la tristezza venga vissuta assieme alla rabbia. Una volta completata la scheda, è avvenuto un confronto, durante il quale si è riflettuto sulla variabilità e sulla soggettività delle emozioni, in questo caso la tristezza, arrivando a comprendere che ognuno vive e reagisce a modo suo al dolore emotivo: quando qualcuno è triste, infatti, potrebbe isolarsi, cercare il supporto degli amici, piangere oppure tenersi tutto dentro e così via.

Successivamente si è passati all’attività denominata “Solleva il tuo umore” che

richiedeva ai bambini di indicare delle strategie adottabili nei momenti di tristezza e di riportarle sulla presentazione Power Point “La nostra guida per gestire le emozioni”. Le strategie individuate dai bambini sono state le seguenti:

- cercare di distrarsi;
- pensare a cose belle;
- stare con qualcuno che ci fa ridere;
- andare dai familiari;
- richiedere un abbraccio e coccole a persone care;
- abbracciare un peluche;
- indossare qualcosa che piace;
- andare a letto e mettersi sotto alle coperte;
- annoiarsi;
- giocare;
- tenersi tutto dentro finché non passa la tristezza.

Per concludere la parte relativa alla creazione della guida, sono stati mostrati ai bambini i seguenti quattro dipinti inerenti alla tristezza:



Figura 4.6. – Dipinti proposti per l’immagine-simbolo della tristezza

Dopo un breve momento di confronto su quale, secondo loro, fosse l’immagine che meglio la rappresentasse, i bambini hanno votato per alzata di mano il dipinto che ritenevano più rappresentativo ed efficace, il quale è stato poi utilizzato come immagine-simbolo della tristezza nel capitolo a questa dedicato. Il quadro scelto è stato “Sulla soglia dell’eternità” di Vincent van Gogh (il primo dipinto in basso).

La guida risultava così terminata:

<https://docs.google.com/presentation/d/1t5AxdInR3bOjInz-Af3xP38RLCishfCP/edit?usp=sharing&ouid=115502250293902607569&rtpof=true&sd=true>

Si è poi proceduto con l’attività “Emozioniamoci” in cui i bambini hanno scelto il colore verde per il post-it della tristezza. Ognuno ha scritto brevemente e in forma anonima un episodio in cui aveva provato quell’emozione e ha riposto il foglietto nella

scatola. Si riportano di seguito i testi scritti dai bambini nella loro versione originale (con relativi errori):

“Quando i genitori mi anno detto scemo”.

“La guerra”.

“Quando ti sgridano”.

“Cuando mio padre tossisce”.

“Quando mi è morta la zia”.

“Ho provato tristezza perché mi prendono in giro certe volte”.

“Quando e morto mio nonno paterno”.

“Mi sento triste quando faccio gli incubi”.

“Quando il mio cane è morto”.

“Quando il mio gatto è scappato. Quando il mio coniglio è morto”.

“Ero triste quando mia zia è morta”.

“Un cane che mi piaceva tanto ed è morto a causa di una zanzara”.

“Ho paura cuando penso che i miei genitori moriranno⁴⁸”.

“Quando il mio cane e quando mio pro zio e morto ho provato tristezza e ho pianto”.

“Quando è morto mio nonno, il mio cane e mia nonna”.

Come è possibile osservare, emerge nuovamente la preponderante presenza della tematica della morte. Inoltre, diversi alunni hanno riscritto ciò che avevano riportato all'interno di una lacrima della scheda precedente ma, in questo caso, dovendo scegliere un solo episodio, hanno deciso di riportare ciò che per loro era più importante e maggiormente “impregnato” di tristezza.

Successivamente, su richiesta dei bambini, è stata ripetuta l'attività di Circle time,

⁴⁸ Questa bambina ha parlato di paura, facendo riferimento, però, a un pensiero che le procurava anche tristezza.

“Emozioni e sentimenti in circolo”. Rispetto alla prima volta, i bambini hanno evidenziato un atteggiamento diverso: si sono ascoltati e supportati nei momenti di difficoltà, si sono confrontati tra di loro in modo pacifico e si sono lasciati andare alle emozioni molto più facilmente, come se avessero abbassato le loro difese e si sentissero di mostrarsi momentaneamente “nudi” e vulnerabili, senza maschere. Alcuni bambini ripetevano episodi per loro “dolorosi” che già avevano raccontato nel Circle time degli incontri precedenti, un po’ come se non fossero riusciti a liberarsi completamente del loro dolore e volessero dividerlo nuovamente con i compagni per alleggerire il proprio carico emotivo. Anche in questa discussione è emerso in modo preponderante il tema della morte connesso alla tristezza. Le emozioni emerse sono state molte: la felicità per la mamma che aveva aperto un negozio e per l’aver ricevuto un animale domestico; la paura della guerra e per la salute dei genitori; la tristezza di sentirsi soli a casa perché non si ha nessuno con cui giocare; la tristezza e il rimpianto di non aver giocato abbastanza con il proprio cane quando era ancora vivo e in salute e così via. Inoltre, i bambini hanno trovato una paura che accumulava molti di loro: quella che un proprio caro morisse per colpa del fumo e parte della discussione è stata dedicata proprio a tale argomento.

A dimostrazione della complessità del quadro di emozioni e sentimenti che si possono provare, i bambini spesso, quando entravano nel cerchio per raccontarsi, sentivano la necessità di avvicinare e abbinare i fogli, perché erano consapevoli di aver provato più emozioni durante l’episodio che volevano narrare. Ciò si ricollega a quanto detto in precedenza: le emozioni possono combinarsi fra loro, in misure e intensità differenti, dando vita a quadri eterogenei con tante sfumature diverse. Per di più, questo bisogno di guardarsi attentamente dentro, scendere in profondità e sviscerare tutte le emozioni provate rappresentava un feedback positivo rispetto al lavoro

sull'autoconsapevolezza.

Anche in questo caso, al termine del Circle time, è stato domandato ai bambini come si sentissero dopo aver raccontato quegli episodi ed essersi "sfogati". Le risposte erano pressoché uguali a quelle della volta precedente ("*Liberò*", "*Leggerò*", ecc.), tuttavia, qualcuno si era sentito di descrivere più dettagliatamente il proprio stato emotivo a conclusione dell'attività. Riporto di seguito alcuni pensieri dei bambini:

"Mi sento più vuoto perché ho buttato il mostro che avevo alle spalle".

"Mi sento più libero perché questa attività mi aiuta a sfogare tutte le cose che ho dentro".

"Ce l'ho ancora dentro però mi sento un po' più leggero".

Infine, ho ringraziato i bambini per essersi raccontati ed essersi aperti col gruppo e ho espresso la mia gioia e la mia soddisfazione nell'osservare i loro miglioramenti, incitandoli a continuare su quella strada.

Come nel primo Circle time, si è riso, si è pianto, ci si è confrontati e ci si è ascoltati, ma rispetto alla prima volta, ciò è avvenuto in un clima nettamente migliore.

Sesto incontro: ascolto ed empatia (prima parte)

Il sesto incontro è iniziato con la routine dell'appello delle emozioni ed è proseguito con la prima attività, denominata "Indovina come ci si sente": a turno, ciascun bambino ha sorteggiato una carta, l'ha letta a voce alta alla classe e ha provato a decodificare e indovinare le emozioni e i sentimenti nascosti tra le parole della frase riportata sul foglietto. Gli alunni sono stati invitati a prestare attenzione all'intonazione con cui venivano lette le frasi, poiché in relazione al tono adottato dal lettore, le stesse frasi potevano contenere intenzioni differenti. Le situazioni indicate nelle carte erano quelle riportate di seguito.

- Domani devo andare a fare gli esami del sangue.

- Ho appena ricevuto un biglietto con delle frasi offensive.
- Lucia ha scoperto di non essere stata invitata alla festa di compleanno della sua migliore amica.
- Tra pochi giorni iniziano le vacanze estive!
- Ho litigato con il mio miglior amico.
- Ieri a Matteo è scappato il cane e non l'ha ancora ritrovato.
- Mi hanno rubato le matite colorate dall'astuccio.
- Si è rotto il mio giocattolo preferito.
- I genitori di Elena le avevano promesso di giocare con lei a nascondino ma non hanno mantenuto la promessa.
- A Stefano hanno organizzato una festa a sorpresa.
- L'ultima verifica è andata male e le maestre hanno chiesto di parlare con i miei genitori.
- Tutti si sono dimenticati del mio compleanno.
- Riccardo viene sempre preso in giro dai suoi compagni.
- Tutti hanno il cellulare e io no!
- La maestra mi ha accusato di aver lanciato un aeroplanino ma non sono stato io!
- Ogni volta la mia babysitter mi dice sempre le stesse cose: "Hai riordinato la camera?", "Non sporcare il tavolo", "Hai fatto i compiti?" ... Non ce la faccio più!
- Ho provato a raccontare una cosa per me molto importante ai miei compagni ma loro non mi hanno ascoltato.
- Domani Sofia ha un'interrogazione di storia e non ha studiato.
- Vorrei tanto avere qualcuno con cui giocare.

- Oggi la maestra ci ha fatto vedere un documentario lunghissimo. Sembrava non finire mai.

In generale, i bambini sono riusciti nell'identificare le emozioni insite nelle frasi.

La seconda attività, denominata "La mia capacità di ascolto", è stata tratta dal libro "L'educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia" di A. Ricci e M. Maggi e rivista in funzione dell'attività. Ai bambini è stato consegnato un foglietto su cui erano scritte le seguenti 5 domande:

- che cosa significa per te ascoltare una persona?
- descrivi un episodio della tua vita in cui ti sei sentito ASCOLTATO.
- che cosa hai provato in quel momento?
- descrivi un episodio della tua vita in cui NON ti sei sentito ASCOLTATO.
- che cosa hai provato in quel momento?

Dopo averlo incollato su un foglio a righe, hanno iniziato a rispondere. Terminato il lavoro, c'è stata una breve restituzione in plenaria in cui si è evidenziato quanto emerso. In particolare, per i bambini ascoltare una persona significava rispetto, gentilezza, dare importanza a chi si ha davanti, ascoltare ciò che dice l'altro, prestare attenzione, tenere a quella persona e imparare cose che non si sanno. Inoltre, dalle risposte dei bambini emerge che le emozioni, i sentimenti e le sensazioni che provano quando si sentono ascoltati sono felicità, gioia, libertà e il sentirsi rispettati, mentre quando non si sentono ascoltati provano tristezza, rabbia, solitudine, delusione e avvertono "menefreghismo" da parte degli altri. Per quanto riguarda gli episodi in cui i bambini si sono sentiti ascoltati, riporto di seguito alcuni loro testi in versione originale con i relativi errori:

"Un giorno Cloe li stavo parlando e mi guardava negli occhi".

“Quando canto”.

“Quando in un gioco ho spiegato le regole”.

“Quando ho spiegato gli Egizi ai miei genitori”.

Per quanto concerne, invece, gli episodi o i momenti in cui essi non si sono sentiti ascoltati:

“A scuola”.

“Ieri a casa parlavo a mia madre e non mi ascoltava e parlava al telefono”.

“Quando a un mio amico ho detto che ero felice e mi ha ignorato”.

“Oggi mentre stavo parlando un mio compagno se ne andato non ascoltandomi”.

La terza attività della giornata è stata “E se fossi ...”, un’attività di Role playing, durante la quale sono state messe in scena dai bambini due situazioni:

- un episodio di bullismo, in cui un bambino ha fatto la vittima, tre i bulli, due gli “indifferenti”, due i “difensori” e in cui i restanti hanno rivestito il ruolo di osservatori;
- un episodio di una lezione in una classe indisciplinata, in cui un bambino ha interpretato la maestra, altri nove gli alunni indisciplinati e i restanti gli osservatori.

La seconda situazione sopra presentata si ispirava ad un fenomeno reale e ricorrente che si manifestava all’interno della classe tra l’insegnante di potenziamento e gli alunni, i quali in sua presenza si trasformavano in negativo, non permettendo alla maestra di fare lezione serenamente. L’obiettivo (e la speranza) riposti in questa attività riguardavano la possibilità che i bambini comprendessero le difficoltà e lo stato emotivo della maestra e capissero che le loro azioni la “ferivano”.

I bambini sono stati divisi in due gruppi: il primo avrebbe rappresentato l’episodio

di bullismo e il secondo quello della classe indisciplinata. Gli studenti-attori hanno avuto modo di uscire qualche minuto dalla classe per assegnare e assumere i ruoli previsti dalla rappresentazione, per poi rientrare in aula e mettere in scena l'episodio pensato.

Al termine del gioco di ruolo, è stata avviata una riflessione e una discussione su quanto osservato. In particolare, si è provato a riflettere sulle emozioni provate dai singoli personaggi, sulle dinamiche e sulle possibili soluzioni. Per quanto concerne la prima situazione rappresentata, i bambini hanno messo in scena un episodio di bullismo, dove tre bulli spintonavano e prendevano in giro un ragazzo, e due ragazze, invece di correre in aiuto del compagno, riprendevano l'accaduto con un cellulare. Ad un certo punto, intervenivano due ragazzi in soccorso della vittima e uno di quelli si metteva a fare a botte con i bulli. La dinamica dei fatti è risultata chiara a tutti, così si è passati all'ascolto delle emozioni provate dai singoli personaggi. Durante la riflessione è emerso che i bulli si sentivano forti perché "in branco", la vittima provava paura, coloro che andavano in suo soccorso erano spinti da un senso di giustizia ma, al tempo stesso, erano spaventati e gli "indifferenti" non percepivano la gravità della situazione e provavano disinteresse. Le due bambine che avevano rivestito questo ruolo faticavano a dire che cosa avessero provato i loro personaggi perché per loro era eticamente sbagliato ciò che avevano rappresentato. Successivamente si è riflettuto sul fatto che uno dei bambini che era intervenuto in aiuto della vittima, alla fine, picchiando i bulli, era divenuto lui stesso un bullo. Si è arrivati quindi a concludere che rispondere alla violenza con altra violenza non era la scelta migliore, anche perché, oltre a "parlare la stessa lingua" del bullo, il linguaggio della violenza, ci si esponeva al rischio di un'escalation in cui avrebbe avuto la meglio il più forte. Pertanto, i bambini hanno proposto delle "soluzioni" che prevedevano la possibilità d'intervento (se questo, però,

non comportava un rischio per la propria incolumità) e la richiesta di aiuto ad un adulto o alle autorità.

Per quanto riguarda la seconda situazione, i bambini hanno rappresentato la scena di un maestro che cercava di fare lezione ma che non riusciva poiché i suoi alunni parlavano tra di loro, urlavano, correvano per la classe, si facevano gli affari propri e gli lanciavano aeroplanini e palline di carta. Naturalmente il tutto è stato esasperato, anche se i bambini mi hanno riferito che con l'insegnante di potenziamento si comportavano in modo simile. La dinamica è risultata ben chiara agli osservatori, per cui si è passati ad ascoltare le emozioni provate dai singoli personaggi: il maestro provava frustrazione, rabbia e tristezza, mentre gli alunni si divertivano, erano coscienti del caos che stavano facendo ma non provavano interesse per gli stati emotivi dell'insegnante. Il bambino che aveva interpretato il maestro, avendo sperimentato in prima persona l'estrema difficoltà di stare dall'altra parte, continuava a ripetere ai compagni che solo grazie a quell'attività aveva capito come si potesse sentire la loro maestra e che ciò non era affatto piacevole. Avvalendosi del contributo di questo alunno, si è cercato di far riflettere i bambini sul fatto che non è semplice stare dietro ad una cattedra e che essi con il loro comportamento non solo mettevano in difficoltà l'insegnante, ma la facevano stare male. In questa riflessione ci si è ricollegati anche all'attività "La mia capacità di ascolto", nella quale erano state identificate le emozioni che generalmente si provano quando non ci si sente ascoltati.

Poiché vi era un grosso problema nel rapporto interpersonale con questa insegnante, il consiglio dato è stato quello di provare a cercare la via del dialogo con lei per poterle spiegare che cosa desse loro fastidio e trovare, così, un terreno fertile dove poter coltivare insieme una relazione differente.

Settimo incontro: ascolto ed empatia (seconda parte)

Il settimo incontro ha avuto inizio con la routine dell'appello delle emozioni ed è proseguito con la lettura del dilemma del porcospino di Schopenhauer, il quale narra:

“Alcuni porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono il dolore delle spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di scaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro tra due mali: il freddo e il dolore. Tutto questo durò finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione”.

Dopo aver accertato la comprensione del testo, si sono guidati i bambini nella comprensione del messaggio sottostante ed è stata condotta una riflessione che ha portato a concludere che le relazioni si basano su un fragile equilibrio fra vicinanza e distanza e che, in quest'ottica, siamo tutti porcospini.

Successivamente è stata avviata una discussione partendo dal seguente stimolo: “Descrivi un episodio in cui sei stato punto, in cui hai sentito freddo o in cui tu stesso hai punto” (facendo sempre riferimento al dilemma del porcospino). I bambini hanno raccontato soprattutto episodi in cui hanno sentito freddo: quando sono stati esclusi dai compagni durante i giochi, alcune problematiche di carattere relazionale con gli amici e i parenti e così via. La discussione è stata molto accesa e ha fatto emergere non solo le difficoltà relazionali all'interno della classe (in parte ammesse dagli stessi bambini), ma anche alcune loro problematiche nei confronti di certe insegnanti. Nessuno ha raccontato un episodio in cui si è sentito punto, mentre il bambino con difficoltà nella gestione delle emozioni di rabbia, frustrazione e ansia ha affermato di sentirsi proprio

come un porcospino e ha ammesso che spesso vorrebbe avvicinarsi agli altri, ma che quando ci prova, spesso finisce col pungere. Durante l'attività, inoltre, diversi alunni si sono sentiti di dare dei consigli ai compagni, mentre due, dopo aver riflettuto sui propri comportamenti e aver compreso i propri sbagli, hanno voluto scusarsi con la classe.

Nella seconda attività è stata aperta la scatola contenente tutti i post-it sulle emozioni scritti negli incontri precedenti; questi sono stati distribuiti casualmente ai bambini, i quali hanno realizzato il cartellone "Emozioniamoci", sovrapponendo e incollando in ordine casuale i foglietti. Esso non solo narra diverse emozioni, ma raccontava anche parte della storia personale degli studenti: chiunque poteva leggere quanto riportato in quella "nuvola" di post-it ed emozionarsi. Terminato il lavoro, il cartellone è stato appeso in classe e il risultato è stato il seguente.

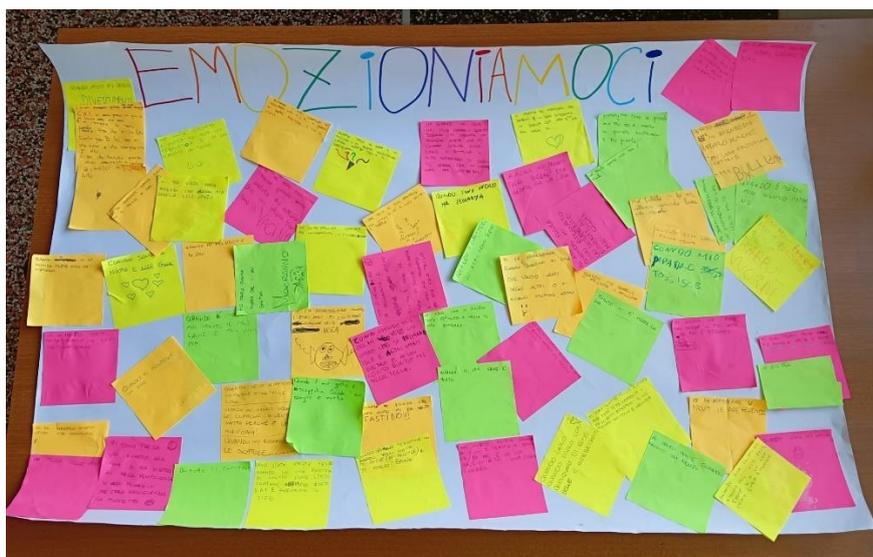


Figura 4.7. – Cartellone “Emozioniamoci”

Come ultima attività dell'incontro è stata prevista l'apertura della cassetta delle lettere e la lettura e la discussione dei messaggi contenuti al suo interno. Le problematiche emerse erano pressoché le stesse della volta precedente: prese in giro (*“Un bambino mi ha detto che puzzo perché vivo con le mucche”*), insulti (*“Alcuni bambini mi insultano e mi dicono parolacce”*), risse (*“Ho visto due bambini*

picchiarsi”), incomprendioni (“*Faccio delle gentilezze per una bambina ma poi è come se fossi trasparente*”) e così via. L’episodio che ha ricevuto il maggior numero di “denunce” è stato quello relativo alle risse, ai litigi e alle discussioni scaturite dal gioco del calcio (“*Quelli di calcio continuano a litigare*”; “*I compagni fanno delle risse per il calcio*”, ecc.). Sono state discusse le varie situazioni, prestando attenzione a favorire l’ascolto, il confronto e il dialogo e riflettendo tutti insieme sui modi migliori per poterle gestire efficacemente.

4.3.2. Seconda parte del percorso

La seconda parte del percorso ha previsto l’ideazione e la realizzazione di un videoclip sulla base di Supereroi di Mr. Rain.

Ottavo incontro

Il primo incontro è stato svolto nella stessa giornata del settimo, ma al pomeriggio; pertanto l’appello delle emozioni non è stato ripetuto e l’incontro ha avuto inizio con l’ascolto e la visione del videoclip musicale della canzone⁴⁹, durante il quale i bambini si sono messi a cantare tutti insieme spontaneamente. Successivamente è stata distribuita ad ognuno di loro una fotocopia con riportato il testo della canzone: essi dovevano leggere individualmente il testo, cercare di comprenderne il significato e il messaggio che il cantautore voleva trasmettere ed evidenziare la frase per loro più significativa. Ciò ha permesso ai bambini di fermarsi a riflettere sulle parole che si ritrovavano spesso a cantare senza sapere, però, il significato della canzone e di

⁴⁹ Il videoclip musicale originale è visibile al seguente link: [Mr.Rain - SUPEREROI \(Official Video\) \[Sanremo 2023\] - Bing video](#)

soffermarsi a sentire quale frase, quali parole risuonassero maggiormente dentro di loro. Si è poi passati alla spiegazione del testo, durante la quale questo è stato analizzato pezzo per pezzo e sono stati ascoltati coloro che avevano scelto proprio quel frammento e le ragioni della loro scelta.

In un secondo momento, è stata proposta la lettura e la spiegazione di una frase tratta dal libro «Il bambino, la talpa, la volpe e il cavallo» di Charlie Mackesy e inerente al significato del testo della canzone:

“Qual è la cosa più coraggiosa che hai mai detto?”

chiese il bambino.

“Aiuto”

rispose il cavallo.

“Quand’è che hai mostrato più forza?”

chiese il bambino.

“Quando ho osato mostrare la mia debolezza. Chiedere aiuto non significa arrendersi”

disse il cavallo.

“Significa rifiutare di arrendersi”.

In relazione a questa frase e al testo della canzone sono scaturite diverse riflessioni sulla solitudine, sull’unione e sulla fragilità umana. È emerso come l’unione faccia la forza e come insieme sia possibile fare ciò che da soli, a volte, non si riesce. I bambini, supportati da domande-stimolo, sono arrivati a riflettere e affermare che tutti indossiamo una maschera, perché, anche se stiamo male, difficilmente ci mostriamo vulnerabili per paura di essere giudicati: *“Fuori ti tieni la maschera, ma dentro al tuo cuore sei da solo e soffri”*. Inoltre, procedendo con la riflessione, gli alunni sono giunti a pensare che, forse, i veri forti sono quelli apparentemente “deboli”, coloro che sono capaci di mostrare le proprie fragilità, mentre quelli apparentemente forti sono, in realtà, i veri “deboli”, perché non hanno il coraggio di mostrarsi senza maschera. In aggiunta, ho portato i bambini a riflettere anche sulla “relatività” della solitudine, in quanto, paradossalmente, ci si può sentire più soli in gruppo che stando da soli.

L’ultima attività prevista consisteva nella scelta della tematica da mettere in scena e

nella decisione di alcune note organizzative. È stato chiesto ai bambini se preferissero girare un minor numero di scene ma più ampie in termini di durata e in un numero di locations più ristretto oppure se fare tante piccole scene, variando spesso le azioni e gli ambienti: ha vinto la seconda opzione. Si è discusso poi circa l'aggiunta di un finale "extra" e si è domandato ai bambini se preferissero avere ciascuno una frase del testo da recitare come se fosse una poesia, se preferissero cantare un pezzo di canzone oppure se volessero fare entrambe le cose: ha vinto la seconda opzione. Inoltre, gli alunni hanno richiesto di aggiungere i titoli di coda con i loro nomi e gli eventuali bloopers (errori di recitazione compiuti durante le riprese) e hanno espresso il desiderio di usare un ciak durante le riprese.

Attraverso una discussione si è deciso di rappresentare quanto era emerso nelle riflessioni precedenti: tutti indossiamo una maschera, ma con l'aiuto di qualcuno, è possibile fare un atto di coraggio e liberarsi di questa, uscendo dalla solitudine che ci siamo costruiti attorno.

Nono incontro

Il nono incontro ha preso avvio con la routine dell'appello delle emozioni ed è proseguito con la simulazione di un casting per assegnare i ruoli per il videoclip. Si è chiesto ai bambini chi preferisse fare la parte del bambino triste/solo e senza maschera e chi, invece, preferisse recitare in gruppo, indossando una maschera. Sotto forma di gioco, si è dato inizio ad un'audizione per vedere se effettivamente chi si era candidato per la parte del bambino triste/solo riuscisse ad essere credibile e a rimanere nel personaggio nonostante gli sguardi e gli elementi di disturbo dei compagni (risate, frasi, ecc.). Ciò ha permesso ai bambini di mettersi in gioco e sperimentare la difficoltà che caratterizza la professione dell'attore. Inoltre, il casting ha rappresentato delle "prove

generalì”, durante le quali i bambini hanno potuto provare la loro parte. È stato comunicato agli alunni di prestare attenzione anche quando recitavano i compagni perché, qualora qualcuno fosse stato assente, uno di loro avrebbe dovuto sostituirlo: tutti avrebbero dovuto saper fare tutto. Il bambino i cui genitori non avevano dato il consenso per le riprese è diventato “l’assistente regia” e l’addetto al ciak.

Si è poi proceduto con la stesura di uno “storyboard”⁵⁰ semplificato, una tabella precedentemente preparata dalla sottoscritta in cui sono stati inseriti il testo della canzone a cui la clip multimediale faceva riferimento, una breve descrizione di ciò che accadeva in quel frammento, gli attori in scena e il luogo in cui quest’ultima veniva girata. Al termine dell’incontro, lo storyboard si presentava così:

TESTO	SCENA	ATTORI	LUOGO
Non puoi combattere una guerra da solo Il cuore è un'armatura Ci salva ma si consuma	Bambina senza maschera seduta, sola e triste nel corridoio della scuola	Marta	Corridoio
A volte chiedere aiuto ci fa paura Ma basta un solo passo come il primo uomo sulla luna	Bambino senza maschera in piedi, appoggiato al muro mentre guarda giocare i suoi compagni (bambini con le maschere)	TUTTI Davide R.	Cortile

⁵⁰ Storyboard: sequenza di immagini, per lo più bozzetti, e didascalie che descrivono in successione i cambiamenti importanti di scena e di azione nella progettazione di un film, di uno spettacolo televisivo o di uno spot pubblicitario (storyboard in Vocabolario - Treccani).

<p>Perché da fuori non si vede quante volte hai pianto Si nasce soli e si muore nel cuore di qualcun altro</p>	<p>Bambino momentaneamente senza maschera si asciuga le lacrime in bagno, ri-indossa la maschera ed entra in classe come se nulla fosse</p>	<p>Diego P.</p>	<p>Bagno</p>
<p>Siamo angeli con un'ala soltanto E riusciremo a volare Solo restando l'uno accanto all'altro</p>	<p>Una bambina senza maschera comprende la situazione e lo guarda → incrocio di sguardi</p>	<p>TUTTI Cloe</p>	<p>Aula</p>
<p>Camminerò a un passo da te E fermeremo il vento come dentro agli uragani Supereroi come io e te Se avrai paura allora stringimi le mani Perché siamo invincibili vicini E ovunque andrò sarai con me Supereroi solo io e te Due gocce di pioggia Che salvano il mondo dalle nuvole</p>	<p>All'uscita da scuola la bambina senza maschera ferma il bambino con la maschera, si guardano negli occhi e poi lei gli toglie delicatamente la maschera. Lui crolla in un pianto e i due si abbracciano.</p>	<p>TUTTI Cloe Diego P.</p>	<p>Uscita della scuola</p>
<p>Ci sono ferite che non se ne vanno nemmeno col tempo Più profonde di quello che sembrano Guariscono sopra la pelle, ma in fondo ti cambiano dentro</p>	<p>I bambini con le maschere giocano tutti insieme in palestra. Durante un momento di esultanza, si intravede un bambino senza maschera restare in disparte.</p>	<p>TUTTI Tommaso</p>	<p>Palestra</p>

<p>Ho versato così tante lacrime fino ad odiare me stesso Ma ogni volta che ho toccato il fondo tu c'eri lo stesso</p>	<p>Una bambina senza maschera toglie la maschera ad un compagno, il quale, smascherato, rimane come bloccato. La bambina lo tira verso sé e lo abbraccia; il compagno si lascia andare.</p>	<p>TUTTI Bianca B. Giovanni</p>	<p>Aula</p>
<p>Oh-oh-oh-oh, oh-oh-oh Quando siamo distanti Ogni volta che piangi, piange pure il cielo Oh-oh-oh-oh, oh-oh-oh Non ho molto da darti ma ti giuro che</p>	<p>Un bambino è seduto da solo sulle scale, momentaneamente con la maschera alzata. Quando vede arrivare una compagna la rimette velocemente. Ha paura di essere stato smascherato. La bambina si siede vicino a lui, lo guarda negli occhi e gli solleva la maschera. Lui rimane come bloccato, ma poi si lascia andare in un abbraccio.</p>	<p>Bianca F. Pietro</p>	<p>Corridoio</p>
<p>Camminerò a un passo da te E fermeremo il vento come dentro agli uragani Supereroi come io e te Se avrai paura allora stringimi le mani</p>	<p>Due bambine senza maschera si dirigono verso due compagni con la maschera e gliela tolgono. Scatta un abbraccio a coppie e un successivo abbraccio di gruppo.</p>	<p>Camilla Ilaria Cesare Luca</p>	<p>Cortile</p>

<p>Perché siamo invincibili vicini E ovunque andrò sarai con me Supereroi solo io e te Due gocce di pioggia Che salvano il mondo dalle nuvole</p>	<p>Uno dei bambini smascherati (Luca) toglie a sua volta la maschera a un compagno (Mattia), il quale toglierà la maschera ad un altro bambino (Francesco). Abbraccio di gruppo.</p>	<p>Luca-Mattia Mattia- Francesco</p>	<p>Palestra</p>
<p>Mi basta un attimo e capisco che Ogni cicatrice tua è anche mia Mi basta un attimo per dirti che Con te ogni posto è casa mia</p>	<p>Due bambini con la maschera (Enea e Deva) e in mezzo una compagna senza maschera che li osserva (Camilla). I due si tolgono reciprocamente le maschere e le gettano a terra con violenza; la bambina che osserva accenna un sorriso, felice e soddisfatta.</p>	<p>Enea Deva Camilla</p>	<p>Cortile</p>
<p>Perché siamo invincibili vicini E ovunque andrò sarai con me Supereroi solo io e te Due gocce di pioggia Che salvano il mondo dalle nuvole</p>	<p>Un compagno senza maschera (Francesco) tiene le mani ad un bambino con la maschera (Davide C) mentre viene smascherato da un terzo (Giovanni). Abbraccio di gruppo.</p>	<p>Francesco Davide P. Giovanni</p>	<p>Palestra</p>

Camminerò a un passo da te E fermeremo il vento come dentro agli uragani Supereroi come io e te Se avrai paura allora stringimi le mani Perché siamo invincibili vicini E ovunque andrò sarai con me Supereroi solo io e te Due gocce di pioggia Che salvano il mondo dalle nuvole	Tutti i bambini, ormai senza maschera, corrono, giocano, cantano, ballano, si abbracciano tutti insieme.	TUTTI	Cortile
Ritornello cantato dai bambini	I bambini cantano un ritornello tutti insieme, abbracciati. Lancio finale delle maschere. Stacco verso il cielo.	TUTTI	Scalinata uscita della scuola
Frase libro			
Titoli di coda ed eventuali bloopers			

Decimo, undicesimo, dodicesimo e tredicesimo incontro: ciak si gira!

Ogni volta, prima di iniziare a fare le riprese, è stato svolto l'appello delle emozioni.

Le registrazioni sono state realizzate attraverso l'utilizzo di un cellulare e sono state eseguite a step all'interno e all'esterno dei locali scolastici in momenti di quotidianità scolastica. In particolare, gli spazi utilizzati sono stati l'aula, i cortili della scuola, il

corridoio, i bagni e la palestra.

Le riprese non hanno seguito l'ordine della storia indicata nello storyboard ma sono state realizzate in funzione della disponibilità degli spazi, dei tempi, del meteo, della luce e della presenza/assenza dei bambini-attori.

Nel corso degli incontri lo storyboard ha subito qualche modifica per far fronte ad alcuni imprevisti (alunni assenti, grandezza degli spazi, ecc.) e per migliorare la resa finale del videoclip.

Durante le registrazioni i bambini hanno seguito le indicazioni date dalla sottoscritta e hanno tenuto un comportamento adeguato rispetto alla situazione e al contesto.

Quattordicesimo incontro

L'ultimo incontro ha avuto inizio con la routine dell'appello delle emozioni ed è proseguito con il montaggio e la visione del videoclip terminato. Per quanto riguarda la prima attività, l'appello al termine del percorso si presentava come segue.

	x 2			x 2				x 2			
	23/03	27/03	30/03	03/04	12/04	13/04	17/04	21/04	26/04	27/04	05/05
Genta	5	7 ●	6 ●	7 ●	6 ●	6- ●	8	A	10 ●	7 ●	10 ●
Baci	A	8 ●	10 ●	5 ●	10 ●	10 ●	8 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●
Enea	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●
Marta	9	10	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●
Pietro	10	10	A	A	0	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●
Bianca F.	5	3	9 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	A	1 ●	10 ●	10 ●
Pelle	5½	10	4 ●	5	0	9½ ●	5½	10	2½	1-	1½
Francesco	A	5	1 ●	0	0 ●	10 ●	1- ●	A	1 ●	1 ●	1 ●
Cesare	5	9½ ●	9 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●
Camilla	8-	10	2	10 ●	2½ ●	10 ●	6½ ●	10 ●	6½ ●	1 ●	10 ●
Bianca	8½	10	A	A	10- ●	10 ●	9 ●	10 ●	10 ●	10 ●	A
Rameni	9-	9½ ●	10	A	7 ●	10	8½ ●	3+	10 ●	10 ●	10 ●
Tommy	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	8 ●	10 ●	0	A	9 ●	10 ●	7 ●
Ilaria	A	8½	10	10 ●	10 ●	10 ●	A	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●
Mattia	A	8	9	5½	A	8½ ●	6½ ●	10 ●	10 ●	A	10 ●
Cucciolo	5	9½ ●	10 ●	9½ ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	8+ ●
Deva	9½ ●	A	A	A	10 ●	10 ●	10 ●	10 ●	3½ ●	10 ●	A
Otto	10	2	A	9 ●	10 ●	0 ●	8 ●	10 ●	A	A	1 ●
Luca	10-	A	8+ ●	8- ●	8 ●	9 ●	7	10 ●	8 ●	9+ ●	9 ●
Chloe	4	9½ ●	A	10	0 ●	10	1-	10 ●	10 ●	A	5½

Figura 4.8. – Appello delle emozioni terminato

Nella seguente tabella sono presenti 20 bambini perché per questa attività è stata possibile la partecipazione di tutti gli alunni, anche quelli che non avevano dato l'adesione al progetto. Dove vi è segnato "x 2" significa che in quel giorno sono stati svolti due incontri (uno alla mattina e uno al pomeriggio), pertanto l'appello è stato svolto una sola volta. I pallini neri indicano che il bambino ha motivato il voto dato. Fin da subito gli alunni hanno manifestato la necessità di utilizzare anche i "+", i "-" e i mezzi voti.

Osservando l'immagine è possibile notare un incremento nel tempo dei voti "motivati" e spiegati dagli alunni: da pochi bambini che giustificavano la propria valutazione nei primi incontri si è passati ad una loro maggiore disponibilità a farlo.

Ciò che ho potuto constatare è stato un ampliamento del vocabolario emotivo: i bambini esprimevano con più dimistichezza e accuratezza le loro emozioni.

Per quanto riguarda il videoclip, esso è stato montato con Canva, uno strumento gratuito di progettazione grafica online. Per semplificare l'attività e ridurre i tempi, le insegnanti accoglienti mi avevano consigliato di imbastire il video a casa; pertanto, la base era stata precedentemente preparata dalla sottoscritta e i bambini hanno dovuto semplicemente tagliare i video in relazione alla parte di canzone corrispondente (come descritto nello storyboard) e togliere il volume ai video originali. Gli alunni non hanno riscontrato difficoltà nell'eseguire queste azioni. Per soddisfare la loro curiosità è stato comunque mostrato come caricare i video, come unirli, come aggiungere una canzone in sottofondo e così via.

Il prodotto finale s'intitola "La fragilità è la forza dei supereroi" ed è visibile al seguente link:

<https://drive.google.com/file/d/12eZKd20NQFeZ4OHPPRtyBZ8Sts7jGCx5/view?usp=sharing>

Le maschere nere che nascondevano tante fragilità sono state tolte ed eliminate proprio dai bambini ritenuti deboli. Una corsa liberatoria per mano, tutti insieme sotto ad un cielo azzurro che si confonde con il mare, fa da sfondo al finale di un lavoro che ha rappresentato la conclusione di un percorso emozionante (in tutti i sensi).

La visione del videoclip ha riscosso molto successo tra le insegnanti, gli alunni e i loro genitori.

Essendo l'ultimo incontro, ho somministrato ai bambini una scheda di autovalutazione e di gradimento e i risultati sono stati positivi. In particolare, nell'autovalutazione era contenuta una domanda aperta che chiedeva ai bambini di esplicitare cosa ritenessero di aver imparato durante il percorso. Le risposte sono state tutte in positivo (nessuno ha risposto con "Niente"): alcune si rifacevano agli obiettivi e agli argomenti trattati negli incontri ("*Ho imparato a gestire le mie emozioni*", "*Ho imparato a rispettare i turni di parola*", "*L'empatia*", ecc.), altre, invece, sono andate oltre, permettendo di comprendere appieno il valore di questo tipo di percorso. Riporto di seguito alcune di queste risposte nella loro versione originale.

"Ho imparato che non mi devo arrendere".

"Di non lasciare gli altri indietro".

"In questo percorso ho imparato molte cose che mi serviranno nella vita".

"Ho imparato a rispettare gli altri".

"Ho imparato ad aspettare".

Inoltre, nella scheda era presente una sezione bianca in cui i bambini potevano scrivere commenti, consigli e pareri, uno spazio in cui molti si sono sentiti di farmi i complimenti e ringraziarmi. Nel dettaglio, desidero riportare tre commenti che, a mio avviso, ribadiscono ulteriormente l'importanza e il valore di questa tipologia di percorso.

“Mi hai aiutato a vedere meno il nero dentro di me”.

“Il mio parere è che è stata una delle cose più belle che ho fatto nella mia vita”.

“Durante il percorso mi sono sentito felice”.

Traverso (2022) scrive: “Crediamo in una scuola capace di generare felicità⁵¹” e ritengo che quest’ultima frase possa confermare che ciò sia possibile.

Il livello di gradimento generale si è attestato intorno ad un punteggio di 4.8/5, valutato dagli studenti attraverso 5 stelle da colorare. In generale sono piaciute tutte le attività, ma quella che ha riscosso più successo è stato il videoclip; l’unica attività che ha ricevuto una piccola critica è stata la cassetta delle lettere che, secondo una bambina, era divenuta la “scatola della discordia”, poiché spesso la lettura dei messaggi contenuti al suo interno accendeva delle discussioni tra i compagni.

Ai bambini, inoltre, è stato chiesto di descrivere il percorso con due aggettivi e quelli maggiormente utilizzati sono stati: bello, divertente, educativo, importante e utile. Ciò per me ha rappresentato una conquista perché all’inizio del percorso alcuni alunni vedevano il lavoro sulle emozioni come un “non far nulla/non fare lezione”, mentre alla fine del progetto sono riusciti a percepire e a comprendere il valore e l’importanza di una corretta educazione emozionale.

L’incontro si è concluso con i ringraziamenti, lo scambio di alcuni “regali” e i saluti, tra abbracci e qualche lacrima per la fine di questo percorso insieme.

4.4. Osservazioni e dati

Per verificare l’efficacia del progetto, si è prestata attenzione al percorso dei singoli bambini e ai loro miglioramenti attraverso la compilazione di una griglia di

⁵¹ Traverso A. (2022), *Felici a scuola! 100 pensieri di felicità dalla scuola dell’infanzia alla secondaria*, FrancoAngeli, Milano, p. 18.

osservazione delle abilità socio-emotive costruita dalla sottoscritta in funzione del progetto realizzato. Essa è stata compilata prima dell'inizio del percorso e a percorso concluso, attuando, così, un'osservazione pre-post che consentisse di evidenziare gli esiti del progetto sui singoli alunni e permettesse di verificare eventuali differenze statisticamente significative fra le due osservazioni.

La griglia di osservazione utilizzata è stata la seguente:

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELLE ABILITÀ SOCIO-EMOTIVE				
Nome e cognome:		Classe:		Data:
	NO	PIÙ NO CHE SÌ	PIÙ SÌ CHE NO	SÌ
L'alunno sa interagire in modo positivo con i compagni				
L'alunno sa collaborare con i compagni				
L'alunno sa relazionarsi positivamente con l'adulto				
L'alunno sa chiedere e accettare aiuto				
L'alunno sa porsi con atteggiamenti empatici nei confronti degli altri				
L'alunno sa riconoscere e gestire i propri stati emotivi				
L'alunno riesce a esprimere emozioni, sentimenti e stati d'animo				
Durante gli scambi comunicativi l'alunno ascolta con attenzione e interesse				
L'alunno rispetta i turni di parola				

Figura 4.9. – Griglia di osservazione delle abilità socio-emotive

Le osservazioni sono state effettuate in momenti specifici; in particolare, l'interazione con i compagni, la cooperazione, la capacità di chiedere e accettare aiuto sono state osservate durante un'attività di gruppo proposta dalla mia tutor accogliente;

gli atteggiamenti empatici nei confronti degli altri, la capacità di riconoscere e gestire i propri stati emotivi, la capacità di esprimere emozioni, sentimenti e stati d'animo, la capacità di ascolto e il rispetto dei turni di parola sono stati osservati durante un'attività di Circle time; infine, la relazione positiva con l'adulto è stata osservata durante le lezioni, in quanto le problematiche relazionali con le insegnanti si manifestavano principalmente durante quelle.

Per verificare differenze statisticamente significative fra la prima osservazione e la seconda, visto che il numero dei partecipanti era limitato (19) e la scala utilizzata era ordinale, ho effettuato il test non parametrico di Wilcoxon.

Per la variabile "L'alunno sa interagire in modo positivo con i compagni" risultano 0 ranghi negativi, 9 ranghi positivi e 10 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -3,000 con $p < .003$, di conseguenza posso affermare che c'è una differenza statisticamente significativa.

Per quanto riguarda la variabile "L'alunno collabora con i compagni" risultano 0 ranghi negativi, 2 ranghi positivi e 17 ranghi a pari merito. Il valore di Z pari a -1,414 con $p < .057$, mi consente di affermare che non c'è una differenza statisticamente significativa.

In riferimento alla variabile "L'alunno sa relazionarsi positivamente con l'adulto" risultano 0 ranghi negativi, 9 ranghi positivi e 10 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -3,000 con $p < .003$ e ciò mi permette di affermare che c'è una differenza statisticamente significativa.

Per quanto concerne la variabile "L'alunno sa chiedere e accettare aiuto" risultano 0 ranghi negativi, 6 ranghi positivi e 13 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -2,449 con $p < .014$, dunque posso affermare che c'è una differenza statisticamente significativa.

Per la variabile "L'alunno sa porsi con atteggiamenti empatici nei confronti degli

altri” risultano 0 ranghi negativi, 6 ranghi positivi e 13 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -2,333 con $p < .020$, quindi posso sostenere che c’è una differenza statisticamente significativa.

Per quanto riguarda la variabile “L'alunno sa riconoscere e gestire i propri stati emotivi” risultano 0 ranghi negativi, 11 ranghi positivi e 8 ranghi a pari merito. Il valore di Z pari a -3,317 con $p < .001$, mi consente di affermare che c’è una differenza statisticamente significativa.

In riferimento alla variabile “L'alunno riesce ad esprimere emozioni, sentimenti e stati d’animo” risultano 0 ranghi negativi, 11 ranghi positivi e 8 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -3,207 con $p < .001$, pertanto posso sostenere che c’è una differenza statisticamente significativa.

Per quanto concerne la variabile “Durante gli scambi comunicativi l'alunno ascolta con attenzione e interesse” risultano 1 ranghi negativi, 5 ranghi positivi e 13 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -1,633 con $p < .102$, perciò posso affermare che non c’è una differenza statisticamente significativa.

Per la variabile “L'alunno rispetta i turni di parola” risultano 0 ranghi negativi, 11 ranghi positivi e 8 ranghi a pari merito. Il valore di Z è -3,317 con $p < .001$, di conseguenza posso affermare che c’è una differenza statisticamente significativa.

In sostanza, è possibile affermare che per tutte le variabili considerate vi è una differenza statisticamente significativa, ad eccezione delle variabili “L'alunno collabora con i compagni” e “Durante gli scambi comunicativi l'alunno ascolta con attenzione e interesse” per cui non è presente una differenza statisticamente significativa.

4.5. Limiti e difficoltà riscontrati

Durante la realizzazione del percorso si sono riscontrate alcune difficoltà.

Innanzitutto, l'organizzazione degli incontri non è stata semplice: forse sarebbe stato meglio diluire il percorso in un arco di tempo maggiore, ma a causa di alcune problematiche personali e organizzative non ci sono state le condizioni. Inoltre, inizialmente gli incontri erano stati pensati da due ore l'uno, in modo tale da non sovraccaricare ma sostenere l'attenzione dei bambini. Tuttavia, ciò non è sempre stato possibile per questioni inerenti all'organizzazione degli incontri, i quali dovevano inserirsi tra uscite scolastiche, ponti, vacanze, impegni della classe, impegni delle insegnanti, impegni personali, ecc. Per far fronte a questa difficoltà, tre incontri sono divenuti "doppi", ovvero nella stessa giornata venivano svolti un incontro al mattino e uno al pomeriggio e ciò stancava cognitivamente i bambini, i quali nella seconda parte della giornata faticavano maggiormente a restare concentrati sul lavoro.

Un'ulteriore difficoltà incontrata durante il percorso è stata l'assenza della connessione Wi-Fi all'interno della scuola, in seguito ad un danno dovuto al maltempo che aveva spezzato un cavo della fibra ottica. Per ovviare al problema, quando è stato necessario un collegamento ad Internet è stato utilizzato l'hotspot del cellulare.

Per quanto riguarda le attività proposte, all'inizio era evidente nei bambini una difficoltà ad esprimere le emozioni di tristezza e di paura perché frenati dal timore del giudizio dei propri compagni e perché non si sentivano sufficientemente ascoltati. In questo caso, però, il problema è stato ovviato non solo attraverso il lavoro svolto dalle insegnanti e dalla sottoscritta, ma soprattutto grazie a quei bambini che hanno trovato il coraggio di liberarsi della propria maschera e di mostrare le proprie fragilità, incoraggiando i compagni a fare lo stesso.

In relazione all'attività di Role playing, soprattutto per quanto concerne la scena dell'insegnante di fronte ad una classe indisciplinata, sarebbe risultato più efficace far sperimentare il ruolo del docente a più bambini, dando a tutti la possibilità di mettersi nei panni della maestra e comprendere il suo punto di vista, le sue difficoltà e i suoi vissuti emotivi correlati alla situazione. Tuttavia, ciò non è stato possibile per via dei tempi ristretti.

Infine, durante la realizzazione del videoclip sono emerse alcune difficoltà dovute alla mia inesperienza a livello di regia, ai limiti dello strumento utilizzato per le riprese, il mio cellulare, il quale non permetteva di "zoomare" in modo fluido, e alle assenze di alcuni bambini. In particolare, era presente una scena che era costituita da due momenti distinti di registrazione che sarebbero poi stati uniti assieme nella fase di montaggio, ottenendo così la scena unica. Purtroppo, la seconda scena girata non andava bene e doveva essere ripetuta e l'occasione si era presentata in un giorno in cui sfortunatamente la bambina "protagonista" era assente. Per far fronte a questo imprevisto, una compagna l'ha sostituita, pettinandosi i capelli come lei, in modo tale da rendere meno evidente il cambio dell'attrice.

Due scene sono state rigirate a causa di una mia svista: tutte le riprese erano state girate in orizzontale, mentre quelle due in verticale e nel montaggio ciò avrebbe rovinato il video. Inoltre, è presente un errore a livello registico: ai fini di una realizzazione coerente e congruente, i bambini che avevano una scena unica suddivisa in due registrazioni, avrebbero dovuto essere vestiti uguali in entrambe le scene. Tuttavia, per questioni organizzative, si è deciso di tralasciare questo dettaglio tecnico.

Conclusioni

La seguente tesi ha indagato, partendo da una ricerca sulle emozioni e sull'intelligenza emotiva, il ruolo e l'importanza dei percorsi di alfabetizzazione emozionale per una formazione integrale del soggetto e la loro possibile realizzazione a scuola.

Si è osservato come sussista una relazione fra i processi cognitivi e quelli emotivi e come questi ultimi svolgano un ruolo importante nel determinare la propria personalità, il proprio livello di benessere personale e il proprio rendimento scolastico o lavorativo.

È stato poi proposto in una quarta primaria un percorso di alfabetizzazione emozionale volto allo sviluppo dell'intelligenza emotiva e finalizzato al potenziamento del benessere personale e delle relazioni interpersonali ed empatiche all'interno della classe. Esso ha previsto una prima parte incentrata sulle emozioni (con un'attenzione particolare a quelle di rabbia, paura, gioia e tristezza), sulla loro gestione e sull'empatia e l'ascolto e una seconda che ha riguardato la progettazione e la realizzazione di un videoclip con i bambini, permettendo loro di mettere in pratica quanto appreso e, al contempo, di lavorarci ulteriormente. Durante l'intero percorso gli alunni hanno avuto la possibilità di aprirsi, raccontarsi, sfogarsi, conoscere se stessi e gli altri, lavorare sui propri punti deboli e superare i pregiudizi legati all'esternare le proprie emozioni, come, per esempio, il pianto quale elemento di debolezza.

Per verificare l'efficacia delle attività proposte è stata effettuata un'osservazione, prima e dopo l'attuazione del percorso, attraverso una griglia osservativa che prevedeva nove variabili relative alle abilità socio-emotive su cui si è lavorato maggiormente: le interazioni positive con i compagni, la collaborazione, la relazione positiva con l'adulto, la capacità di chiedere e accettare aiuto, il riconoscimento e la gestione degli stati emotivi, l'espressione delle proprie emozioni, gli atteggiamenti empatici, l'ascolto e il

rispetto dei turni di parola. I miglioramenti sono stati evidenti e i dati ricavati attraverso il test di Wilcoxon hanno portato a riscontrare una differenza statisticamente significativa in tutte le variabili, a eccezione di due, “L'alunno collabora con i compagni” e “Durante gli scambi comunicativi l'alunno ascolta con attenzione e interesse”.

Gli argomenti trattati nella seguente tesi, uniti ai feedback dati dai bambini, hanno evidenziato l'importanza di un'adeguata educazione socio-emotiva, non solo per quanto riguarda il divenire “esseri umani dignitosi” (Goleman, 2022) ma anche per quanto concerne il benessere personale.

Bisogna prendere atto del fatto che scelte “non consapevoli” di alcuni adulti possono derivare dalla mancanza o da un'inadeguata educazione emozionale precoce. La libertà di scelta, insieme alla comprensione che la propria libertà finisce dove inizia quella degli altri, rappresentano due degli obiettivi fondamentali che la scuola dovrebbe perseguire. Un'educazione che sviluppa l'empatia permette anche di compiere delle scelte consapevoli e responsabili.

Oggi si sente parlare spesso di intelligenza emotiva; tuttavia, nonostante numerosi studi dimostrino i suoi benefici, nella scuola italiana si avverte ancora una sorta di pregiudizio nei suoi confronti. Non è raro, infatti, che ci sia una svalutazione degli aspetti socio-emotivi nei processi di insegnamento e apprendimento: molti insegnanti ritengono sia una sottrazione di tempo dedicare spazio allo sviluppo di un percorso di educazione emozionale, il quale non dovrebbe essere trattato come una nuova disciplina, ma dovrebbe rientrare nello stile di insegnamento dei docenti e costituire un percorso continuamente in divenire. Il fatto che sia un tema spesso sottovalutato è anche indice di un'inadeguata formazione del personale docente. Tuttavia, la speranza, nonché una delle motivazioni alla base di questo elaborato, è dare al lettore la possibilità di riflettere

sul fatto che molte delle problematiche presenti nella nostra società (abuso di alcol e droghe, aggressività e delinquenza, depressione, disturbi del comportamento alimentare, ecc.) possano derivare da un analfabetismo emotivo in continuo aumento, ma che lo strumento per provare a combatterlo esiste, basta solo imparare ad utilizzarlo. Quel tempo lento che contraddistingue l'educazione socio-emotiva, così apparentemente vuoto ma così tanto pieno (Traverso, 2022), concorre a “formare” gli uomini del futuro, nella speranza che essi siano migliori di quelli di oggi.

Gli esiti positivi riscontrati durante l'attuazione del progetto educativo-didattico e i preziosi feedback dei bambini dimostrano che è possibile realizzare un percorso di alfabetizzazione emozionale a scuola e che l'importanza intrinseca a quest'ultimo è evidente a coloro che ne prendono parte, indipendentemente dall'età.

“Lo scopo dell'educazione è quello di trasformare gli specchi in finestre”

Sydney J. Harris

Allegati

Allegato 1

SCHEDA
3a

QUANTO PESA IL TUO PORCOSPINO?



Leggi le seguenti affermazioni e colora i pesi accanto a quelle in cui ti ritrovi.

- Anche se si tratta soltanto di modi di dire, uso frasi che contengono espressioni minacciose come «Ti ammazzo», «Ti faccio a pezzi», ecc.
- Alle volte mi sento come se stessi per esplodere.
- Quando sono arrabbiato sento che potrei spaccare tutto.
- Mi vien voglia di colpire chi mi ha fatto arrabbiare.
- Mi piacciono moltissimo i giochi in cui si spara, si combatte, si distrugge...
- È meglio mostrarsi duri, altrimenti gli altri se ne approfittano.
- Reagisco contro chi mi fa arrabbiare con insulti e/o parolacce.
- Devo stare attento alle persone che mi circondano perché potrebbero attaccarmi.

E adesso conta i pesi che hai colorato e leggi il profilo corrispondente.

		
Da 0 a 1 Ottimo! Il tuo porcospino è in forma smagliante! Non può darti alcun problema!	Da 2 a 4 Attenzione! Il tuo porcospino è un po' fuori forma. Aiutalo ad allenarsi a modificare pensieri e comportamenti negativi. Ritournerà in perfetta forma!	Da 5 a 8 Accipicchia! Il tuo porcospino è davvero ingombrante... Tienilo d'occhio e addestralo con dolcezza a cambiar modo di pensare e di agire. I risultati non tarderanno ad arrivare!

SCHEDA
36

SPINE VOLANTI



Capita a tutti i porcospini del mondo di sentirsi arrabbiati! Alcune azioni però possono ferire chi le compie e chi le riceve: trovale, collegale con una linea alle spine volanti di Gino e cerchiare con il rosso. Cerchia poi con il verde i modi corretti di gestire la propria rabbia.

Spiego le ragioni per cui mi sento arrabbiato.

Colpisco o insulto chi mi ha fatto arrabbiare.



Mi tengo tutto dentro anche se mi sembra di esplodere.

Prima di compiere una qualsiasi azione dettata dalla rabbia ci rifletto un po' su e mi domando se è veramente adeguata a risolvere il problema.

**SCHEDA
11a**

QUANTO PESA IL TUO RANOCCHIO?



Leggi le seguenti affermazioni e colora i pesi accanto a quelle in cui ti ritrovi.

- Quando qualcuno è gentile con me penso che prima o poi vorrà qualcosa in cambio.
- Se potessi cambierei molte cose del mio aspetto fisico.
- Mi piacerebbe poter cambiare molti aspetti del mio carattere.
- Quando ricevo un complimento penso che non sia sincero.
- Ho l'impressione di valere poco o nulla.
- Penso di non meritare i regali o i gesti d'affetto che ricevo.
- Spesso mi sento offeso dalle parole degli altri.
- In diverse situazioni mi capita di sentirmi incapace.

E adesso, conta i pesi che hai colorato e leggi il profilo corrispondente

		
Da 0 a 1 Ottimo! Il tuo ranocchietto è in forma smagliante! Non può darti alcun problema!	Da 2 a 4 Attenzione! Il tuo ranocchietto è un po' fuori forma. Aiutalo ad allenarsi a modificare pensieri e comportamenti negativi. Ritournerà in perfetta forma!	Da 5 a 8 Accipicchia! Il tuo ranocchietto è davvero ingombrante... Tienilo d'occhio e addestralo con dolcezza a cambiar modo di pensare e di agire. I risultati non tarderanno ad arrivare!

SCHEDA
11b

M.V.B. (MI VOGLIO BENE)



Adesso che Fred sta diventando un principe deve imparare a trattarsi bene, non più da ranocchio ma da essere umano. Suggestiscigli pensieri e azioni di una persona che rispetta e ama se stessa. Scrivili nella sua agenda.



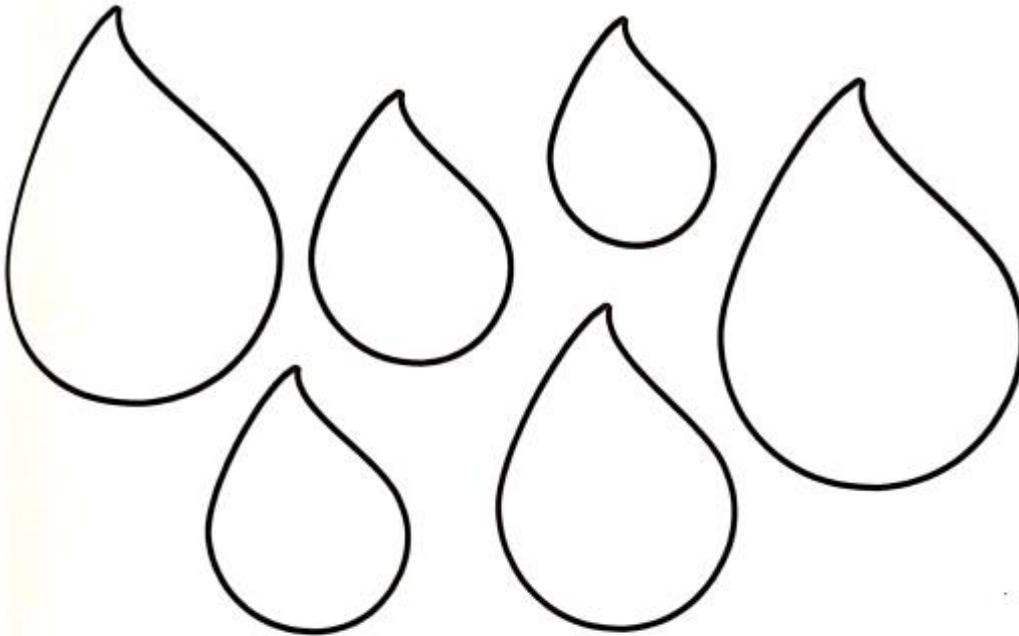
M.V.B. (Mi Voglio Bene)

A large rectangular scroll with a curled bottom right corner, containing several small hearts along its edges, intended for writing self-care thoughts and actions.



CIÒ CHE MI RENDE TRISTE...

Inserisci, nelle lacrime, le situazioni, gli avvenimenti o i pensieri che ti rendono o ti hanno reso triste.



COSA PROVI QUANDO SEI TRISTE?
(crocezzare una o più risposte)

- Mi viene da piangere
- Mi batte forte il cuore
- Sento un nodo alla gola
- Mi sento abbattuto
- Mi viene mal di pancia e/o mal di testa
- Mi sento giù di umore e di morale
- Vedo tutto nero attorno a me
- Mi incupisco
- Ho le gambe che non mi reggono
- Mi sento debole e vulnerabile
- Mi vergogno di farmi vedere così
- Provo rabbia

Altro: _____

COSA FAI QUANDO SEI TRISTE?
(crocezzare una o più risposte)

- Mi isolo
- Cerco di distrarmi e non pensarci
- Tengo tutto dentro
- Chiedo di essere abbracciato/a e consolato
- Chiedo aiuto a persone di cui mi fido
- Non voglio farmi vedere triste per non far preoccupare gli altri
- Piango da solo
- Prego
- Piango con qualcuno
- Mi sfogo arrabbiandomi
- Mando messaggi a persone che possono aiutarmi
- Mi consolo stando con un animale di compagnia
- Mi corico nel letto e cerco di dormire
- Cerco di non pensarci guardando la Tv
- Esco e vado a fare un giro per distrarmi

Altro: _____

Bibliografia

Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano.

Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.

Bucolo M. (2022), *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.

CASEL, Collaborating States Initiative Team (2017), "Sample Teaching Activities to Support Core Competencies of Social and Emotional Learning", *CASEL*, p. 1-22, 20 agosto 2017. Reperibile su <https://casel.org/sample-teaching-activities-to-support-core-competencies/>.

Collacchioni L. (2009), *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, ECIG, Genova.

Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, pp. 1-13. Reperibile su [Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE. \(europa.eu\)](#).

Corallo R. (2013), *11 favole di felicità. Imparare a pensare positivamente*, Erickson, Trento.

Curci A., Lanciano T., Soleti E. (2014), “*Emotions in the Classroom: The Role of Teachers’ Emotional Intelligence Ability in Predicting Students’ Achievement*”. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 431.

DOI: <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>.

D’Alessio C. (2021), “Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi”, *Formazione & Insegnamento* XIX – 1, pp. 151-160, Pensa Multimedia. Reperibile su [View of Empathy and emotional intelligence for socio-emotional sustainability. From theory to practice \(pensamultimedia.it\)](https://www.pensamultimedia.it/view-of-empathy-and-emotional-intelligence-for-socio-emotional-sustainability).

D’Avenia A. (2019), *L’arte di essere fragile. Come Leopardi può salvarti la vita*, Mondadori, Milano.

Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011), “The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions”. *Child Development*, 82(1), pp. 405–432. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x).

Fedeli D. (2006), *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma.

Fernández-Berrocal P. (2022), *Intelligenza emotiva. Imparare a gestire le emozioni*, trad. it. di Annachiara Cavallone, EMSE, Milano.

Gardner H. (2021), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

Goleman D. (1993), "Managing Your Feelings 101", *New York Times*, 7 novembre 1993, Section A, p.4. Reperibile su: <https://www.nytimes.com/1993/11/07/education/managing-your-feelings-101.html>.

Goleman D. (2022), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, BUR Rizzoli, Milano.

James W. (1884), "What is an Emotion?", in *Mind*, 9, pp. 188-205, trad. it. di Romolo Giovanni Capuano, "Che cos'è un'emozione?". Reperibile su [Classics in the History of Psychology \(romolocapitano.com\)](http://romolocapitano.com).

MacCann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. (2020), "Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 146 (2), 150–186. Reperibile su [Emotional Intelligence Predicts Academic Performance \(apa.org\)](http://apa.org).

Mackesy C. (2022), *Il bambino, la talpa, la volpe e il cavallo*, Adriano Salani Editore, Milano.

Maggi M. (a cura di) (2006), *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Editrice Berti, Piacenza.

Maggi M., Ricci A. (2022), *L'educazione emozionale. Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*, FrancoAngeli, Milano.

Malacrida M. (2021), *Educare alle emozioni. Strumenti operativi per aiutare i bambini a conoscere e regolare il proprio mondo emotivo*, FrancoAngeli, Milano.

Malecki C. K., Elliot S. N. (2002), "Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis", *School Psychology Quarterly*, 17(1), pp. 1–23. Reperibile su [\(PDF\) Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis \(researchgate.net\)](#).

Mantegazza R. (2017), *Educare le emozioni*, ELLEDICI, Torino.

Mariani U., Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Erickson, Trento.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, MEC, Madrid.

Reperibile su [Organic law of education LOE 2/2006, 3rd May | Planipolis \(unesco.org\)](#).

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma. Reperibile su [indicazioni nazionali infanzia primo ciclo definitiva \(miur.gov.it\)](#).

MIUR (2016), *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*, Roma. Reperibile su [LINEE GUIDA 2016 \(istruzione.it\)](#).

Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.

Oliva G. (2016), "Funzione educativa del teatro", *Scienze e Ricerche*, n. 20, 01 gennaio 2016. Reperibile su: [BASE PER ARTICOLI copia 4.indd \(edartes.it\)](#).

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, pp. 1-9. Reperibile su <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.

Parmigiani D. (2018), *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.

Peccenini R., Randazzo G., Russo M., Vacatello M.T. (2009), *Bullismo a scuola tra immagine e realtà. Cambiare linguaggio per superare il pregiudizio*, Erga Edizioni, Genova.

Proposta di legge 15 ottobre 2020, n. 2372, “*Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*”. Reperibile su [Introduzione sperimentale di un nuovo metodo didattico in grado di sviluppare negli studenti competenze non cognitive \(camera.it\)](#).

Proposta di legge 13 novembre 2020, n. 2782, “*Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado*”. Reperibile su [XVIII Legislatura - Lavori - Progetti di legge - Scheda del progetto di legge \(camera.it\)](#).

Salovey P., Mayer J. D. (1990), Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Reperibile su <https://psycnet.apa.org/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

Saxby G. (2022), “Searching for a happily ever after: using fairy tales in primary classrooms to explore gender, subjectivity and the life-worlds of young people”, *The Australian Journal of Language and Literacy*, volume 45, pp. 219–232, 5 agosto 2022; [Searching for a happily ever after: using fairy tales in primary classrooms to explore gender, subjectivity and the life-worlds of young people | SpringerLink](#) [ultimo accesso 26 maggio 2023].

Schonert-Reichl K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27(1), pp. 137-155. Reperibile su [\(PDF\) Social and Emotional Learning and Teachers \(researchgate.net\)](#).

Traverso A. (2022), *Felici a scuola! 100 pensieri di felicità dalla scuola dell'infanzia alla secondaria*, FrancoAngeli, Milano.

WHO (1993), *Life skills education for children and adolescents in schools*, WHO, Geneva. Reperibile su [WHO MNH PSF 93.7A Rev.2](#).

Sitografia

Adamo G. (2020), “Strumenti per sviluppare l’intelligenza emotiva nei bambini”, *La Magia dell’Inconscio*, 22 luglio 2020; [STRUMENTI PER SVILUPPARE L’INTELLIGENZA EMOTIVA NEI BAMBINI - La Magia dell’Inconscio \(magiainconscio.it\)](#) [ultimo accesso 22 maggio 2023].

Aricò M. (2016), “Emozione e memoria: le Flashbulb Memories”, *State of Mind*, 13 gennaio 2016; [Flashbulb memories: tra memoria ed emozioni - Psicologia \(stateofmind.it\)](#) [ultimo accesso 25 febbraio 2023].

Auletta C. (n.d.), “Cos’è l’intelligenza emotiva?”, *INFODSA*. Reperibile su [Intelligenza emotiva e i percorsi di alfabetizzazione emotiva \(infodsa.it\)](#) [ultimo accesso 14 marzo 2023].

Bertinetto A. L. (2022), “Fare teatro a scuola dovrebbe essere una materia scolastica”, *#altuofianco*, 14 marzo 2022; [Fare teatro a scuola dovrebbe essere una materia scolastica \(altuofianco.blog\)](#) [ultimo accesso 12 marzo 2023].

CASEL (n.d.), What is Social and Emotional Learning?, *CASEL*; <https://drc.casel.org/what-is-sel/> [ultimo accesso 28 febbraio 2023].

Centonze S. (2018), “Giochi in classe per sviluppare l’intelligenza emotiva”, *Stefano Centonze*, 28 agosto 2018; <https://www.stefanocentonze.it/8376-giochi-classe-intelligenza-emotiva/> [ultimo accesso 16 marzo 2023].

Centonze S. (2018), “L’ora curricolare di alfabetizzazione emotiva in classe”, *Stefano Centonze*, 1 giugno 2018; L’ora curricolare di alfabetizzazione emotiva in classe - Stefano Centonze [ultimo accesso 03/04/2023].

Cirelli B. (2021), “Il teatro educativo: emozioni in scena”, *Persona 360°*, 16 febbraio 2021; Il teatro educativo: emozioni in scena - Persona 360 [ultimo accesso 16 maggio 2023].

Corriere della Sera (n.d.), “Il disegno per un bambino: perché è un’attività così importante?”, *Corriere della Sera*; L’importanza del disegno nei bambini: i benefici per lo sviluppo (corriere.it) [ultimo accesso 28 maggio 2023].

Cucinotta C. (2017), “Una sfida alla didattica contemporanea: La Warm Cognition”, *State of Mind*, 18 ottobre 2017; <https://www.stateofmind.it/2017/10/warm-cognition-didattica/> [ultimo accesso 25 febbraio 2023].

Diario A. (a cura di) (n.d.), “Emozioni: universali o culturalmente apprese”, *IGEA CPS*; <https://www.igeacps.it/emozioni-universali-culturalmente-apprese> [ultimo accesso 15 gennaio 2023].

Diario della Formazione (2021), “Educare all’intelligenza emotiva: 4 strategie per la Scuola”, *Diario della Formazione*, 30 luglio 2021; Educare all'intelligenza emotiva: 4 strategie per la Scuola (diariodellaformazione.it) [ultimo accesso 18 maggio 2023].

Diario della Formazione (2021), “Intelligenza emotiva e apprendimento: guida ragionata”, *Diario della Formazione*, 22 ottobre 2021; [Intelligenza emotiva e apprendimento: guida ragionata Diario Formazione \(diariodellaformazione.it\)](#) [ultimo accesso 12 marzo 2023].

Dorado Ó. (2023); “Lavorare sulle emozioni attraverso il teatro”, *Siamo Mamme*, 26 aprile 2023; [Lavorare sulle emozioni attraverso il teatro - Siamo Mamme](#) [ultimo accesso 16 maggio 2023].

Educando (2021), “Le emozioni in ambito scolastico: il gruppo classe”, *Educando*, 25 maggio 2021; [Le emozioni in ambito scolastico: il gruppo classe | Educando \(educandoweb.it\)](#) [ultimo accesso 11/04/2023].

Fenu G. (2020), “La teoria delle intelligenze multiple di Gardner: quante intelligenze pensi di avere?”, *Memovia*, 7 agosto 2020; [La teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Tutti ne abbiamo 9. \(memovia.it\)](#) [ultimo accesso 20 febbraio 2023].

Ferraloro M. A. (2023), “Educazione emotiva a scuola: perché introdurla in classe. Gli attivatori delle emozioni”, *Focus Scuola*, 25 gennaio 2023; <https://www.focus-scuola.it/educazione-emotiva-a-scuola/> [ultimo accesso 10 marzo 2023].

Ferrari R. (2019), “Musica ed intelligenza emotiva: le emozioni dei bambini”, *Yamaha*, 15 maggio 2019; [Musica ed intelligenza emotiva: le emozioni dei bambini -Yamaha Music Club](#) [ultimo accesso 24 maggio 2023].

Humanitas Medical Care (2021), “Emozioni in classe: l’importanza della didattica emotiva” (2021), *Humanitas Medical Care*, 16 giugno 2021; [Emozioni in classe: l’importanza della didattica emotiva - Humanitas Medical Care \(humanitas-care.it\)](#) [ultimo accesso 3 marzo 2023].

IGEA CPS (n.d.), “L’importanza delle fiabe per la crescita emotiva del bambino”, IGEA CPS; [L’importanza delle fiabe nella crescita emotiva del bambino - IGEA CPS](#) [ultimo accesso 27 maggio 2023].

Lagreca I. (2017), “Il ruolo delle emozioni nell’apprendimento”, *Edscuola*, 01 maggio 2017; [Il ruolo delle emozioni nell’apprendimento | Edscuola](#) [ultimo accesso 11 marzo 2023].

Leonardi B. (2023), “Favole (sottosopra) per sviluppare l’intelligenza emotiva”, *Focus Scuola*, 9 marzo 2023; <https://www.focus-scuola.it/favole-per-sviluppare-intelligenza-emotiva/> [ultimo accesso 26 maggio 2023].

Macarena Esperanza M. (2022), “I benefici del disegno per i bambini”, *Siamo Mamme*, 27 dicembre 2022; [I benefici del disegno per i bambini - Siamo Mamme](#) [ultimo accesso 28 maggio 2023].

Metodo Montessori (2019), “Interpretare i disegni dei bambini: come capire le loro emozioni”, *Metodo Montessori*, 17 gennaio 2019; [Interpretare i disegni dei bambini: come capire le loro emozioni \(metodomontessori.it\)](#)[ultimo accesso 20 maggio 2023].

Micolano A. (n.d.), “«Warm cognition», lo stretto legame tra emozioni e apprendimento”, *Cervelloticando*; “Warm cognition”, lo stretto legame tra emozioni e apprendimento – Cervelloticando [ultimo accesso 25 febbraio 2023].

MIUR (n.d.), *Teatro e didattica*. Reperibile su Teatro e didattica - Miur.

Nardelli A. (2020), “La Warm Cognition di Daniela Lucangeli”, *Mizar. Costellazione di pensieri*, n. 13, luglio-dicembre 2020; La Warm Cognition di Daniela Lucangeli. | Nardelli | Mizar. Costellazione di pensieri (unisalento.it) [ultimo accesso 25 febbraio 2023].

Pelligra V. (2019), “La sindrome del Marshmallow e le decisioni dei politici”, *Il Sole 24 Ore*, 17 febbraio 2019. Reperibile su <https://www.ilsole24ore.com/art/la-sindrome-marshmallow-e-decisioni-politici-ABWt89UB> [ultimo accesso 15 gennaio 2023].

Perotti A. (n.d.), “Scrittura emozionale: un aiuto per gestire lo stress”, *Alessandra Perotti*; Scrittura emozionale: un aiuto per gestire lo stress - Alessandra Perotti [ultimo accesso 22 maggio 2023].

Povia L. (n.d.), “Come usare la strategia del circle time a scuola”, *Didattica Persuasiva*; COME USARE LA STRATEGIA DEL CIRCLE TIME A SCUOLA. (didatticapersuasiva.com) [ultimo accesso 10 maggio 2023].

Povia L. (n.d.), “Role Playing: definizione e fasi di svolgimento in classe”, *Didattica Persuasiva*; ROLE PLAYING: DEFINIZIONE E FASI DI SVOLGIMENTO IN CLASSE (didatticapersuasiva.com) [ultimo accesso 15 maggio 2023].

Psicologi Online (2022), “Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini”, *Psicologi Online*, 27 giugno 2022; Le linee guida per interpretare i disegni dei bambini (psicologionline.net) [ultimo accesso 20 maggio 2023].

Randazzo G. (2019), “Una pratica dialogica: la MNR ovvero la Metodologia della Narrazione e della Riflessione”, *M.A-GI.C. Education Training*, 3 ottobre 2019; Una pratica dialogica: la MNR ovvero la Metodologia della Narrazione e della Riflessione (luigimartano.it) [ultimo accesso 27 maggio 2023].

Ribaldone A. (2021), “Il dilemma del porcospino: mito o realtà?”, *Studio Psyche*, 10 marzo 2021; Dilemma del porcospino come metafora delle relazioni (studio-psyche.it) [ultimo accesso 5 marzo 2023]

Save the Children, “Tre strumenti per educare all’affettività e alle differenze” (2017), *Save The Children*, 29 settembre 2017; Tre strumenti per educare all’affettività e alle differenze | Save the Children Italia [ultimo accesso 10 maggio 2023].

Scuola.net (2022), “Il Role Playing formativo: che cos’è e come può essere applicato all’insegnamento tradizionale”, *Scuola.net*, 27 aprile 2022; Il Role Playing formativo: che cos’è e come può essere applicato all’insegnamento tradizionale - Scuola.net [ultimo accesso 15 maggio 2023].

Sgreccia C. (2023), “Studentessa di 19 anni si suicida nella sua università: «La mia vita è un fallimento»”, *L'Espresso*, 01 febbraio 2023; [Studentessa di 19 anni si suicida nella sua università: «La mia vita è un fallimento» - L'Espresso \(repubblica.it\)](#) [ultimo accesso 10 febbraio 2023].

Sviluppo Personale (2021), “Scrittura espressiva: come dare voce alle emozioni”, *Sviluppo Personale*, 28 marzo 2021; [Scrittura espressiva: come dare voce alle emozioni - Sviluppo Personale \(sviluppo-personale.com\)](#) [ultimo accesso 22 maggio 2023].

Tecnica della Scuola (2018), “Circle time, come migliorare la comunicazione in classe”, *Tecnica della Scuola*, 3 dicembre 2018; [Circle time, come migliorare la comunicazione in classe - Notizie Scuola \(tecnicadellascuola.it\)](#) [ultimo accesso 10 maggio 2023].

Universo Scuola (2022), “Giocare di ruolo in classe: il role playing formativo come strumento didattico”, *Universo Scuola*, 5 settembre 2022; [Giocare di ruolo in classe: il role playing formativo come strumento didattico \(universoscuola.it\)](#) [ultimo accesso 15 maggio 2023].

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno accompagnato verso il raggiungimento di questo tanto agognato traguardo, mostrandomi affetto, dedicandomi tempo ed energie con estrema pazienza e regalandomi tanti piccoli ma profondi insegnamenti.

Ringrazio il mio relatore, Davide Parmigiani, senza il quale questo lavoro non sarebbe stato possibile e a cui sono grata per la passione che mi ha trasmesso, per i suoi insegnamenti e per avermi affiancato in questo importante percorso.

Vorrei ringraziare le mie compagne di viaggio.

Isabella, amica da una vita e punto di riferimento in questo percorso; colei che mi ha insegnato che tutto si può fare, basta volerlo.

Elisa, energia allo stato puro e compagna di ansia; colei che con le sue canzoni rap sulle mie sventure è riuscita nell'impresa di strapparmi un sorriso tra un esame in ospedale e un altro e mi ha insegnato cosa significa esserci l'una per l'altra.

Alessia, una delle persone più schiette che conosco, colei che con il suo carattere forte mi ha insegnato a farmi valere e a prendere la vita con più leggerezza.

Giulia, un sole abbagliante che trasmette gioia di vivere; colei che mi ha insegnato a non prendermi troppo seriamente e a sorridere alla vita.

Arianna, un essere semplice e puro da proteggere, colei che mi ha insegnato che è possibile lasciare una traccia di sé senza fare troppo rumore.

Grazie a Stefano, colui che non mi ha mai abbandonato, anche quando io stessa lo avrei fatto e con cui sono cresciuta e ho condiviso parte della mia vita.

A Melissa, che non ha mai smesso di credere in me e che con la sua saggezza mi accompagna in questa vita.

A Marco, che mi supporta e sopporta dall'estate 2022, quando iniziò a dover subire tutte le mie sventure universitarie e personali.

Grazie alla mia famiglia.

A mia nonna, che con il suo pessimismo leopardiano mi ha dato la giusta carica per affrontare la vita.

A mia sorella, il mio opposto, colei che, nonostante tutto, mi manca; colei che con uno scherzo o una risata riesce a riportarmi indietro nel tempo, facendomi provare una piacevole nostalgia.

A Max, ormai parte della famiglia, un cognato modello che con i suoi "Lindini" e la sua simpatia si è ritagliato un posto nel mio cuore.

A Tommy, il cucciolo della zia, capace di travolgermi con i suoi occhioni blu e il suo sorriso e di donarmi amore e gioia.

Vorrei dedicare questo traguardo ai miei genitori.

A mia mamma, Sandra, la mia ancora di salvataggio; la donna più forte che conosco e senza la quale non sarei riuscita ad affrontare questo periodo: vorrei ringraziarla per tutte le notti trascorse in bianco accanto a me, per aver nascosto la sua sofferenza per fare spazio alla mia e per avermi tenuto la mano quando il dolore e la paura prendevano il sopravvento; vorrei chiederle scusa per non essere all'altezza di dimostrarle quanto io le sia grata e quanto tenga a lei. Nel mio percorso ho spesso lamentato l'esistenza del binomio Sandra – figlia di Sandra, quasi fosse un limite alla mia identità e alla mia professionalità: voglio che lei sappia che, in realtà, sono fiera di essere la “figlia di Sandra”, perché lei rappresenta la donna e l'insegnante che voglio diventare.

A mio papà, un uomo forte dalla sensibilità celata, colui che è sempre riuscito a strapparmi una risata quando volevo solo piangere, che ha ascoltato i miei sfoghi universitari, i miei ripassi e le mie “composizioni” e che mi ha prestato le sue doti creative e artigianali.

Sono e sarò eternamente grata ai miei genitori, per i quali provo profonda stima e ai quali vorrò sempre un bene immenso.

Infine, vorrei fare una cosa che non ho mai fatto: chiedere scusa e ringraziare me stessa. Chiedo scusa per tutte le volte in cui ho dubitato e non ho creduto in me e per tutte le volte in cui mi sono vergognata di quella che ero; desidero ringraziare me stessa per non aver mai smesso di lottare e per essere riuscita a non farmi fermare da quella che, ora, posso chiamare malattia e che sarà la mia compagna per il resto della vita.