

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)

Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)

Fabio Bocci (Università Roma3)

Stefano Bonometti (Università di Campobasso)

Elena Bortolotti (Università di Trieste)

Roberta Caldin (Università di Bologna)

Lucio Cottini (Università di Udine)

Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)

Noemi Del Bianco (Università di Macerata)

Filippo Dettori (Università di Sassari)

Laura Fedeli (Università di Macerata)

Alain Goussot (Università di Bologna)

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)

Valentina Pennazio (Università di Macerata)

Loredana Perla (Università di Bari)

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Arianna Taddei (Università di Macerata)

Andrea Traverso (Università di Genova)

Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

MARIA BUCCOLO

FEDERICA PILOTTI, ALESSIA TRAVAGLINI

UNA SCUOLA SU MISURA

PROGETTARE AZIONI
DI DIDATTICA INCLUSIVA

Presentazione di Fabio Bocci



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Istruzioni per accedere agli allegati multimediali

Per accedere agli **allegati multimediali on line** relativi al volume, è sufficiente aprire la home page del sito ufficiale della casa editrice FrancoAngeli (www.francoangeli.it), cliccare sullo spazio **Biblioteca Multimediale**, individuare nell'elenco apposito il volume, selezionare l'allegato e seguire le richieste di registrazione che appariranno.

È indispensabile accedere alle suddette procedure con il libro acquistato a disposizione.

Isbn 9788835135548

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

| Ristampa | Anno |
|---------------------|---|
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 | 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 |

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Indice

Presentazione

A quando (e per davvero) una Scuola su misura?, di *Fabio Bocci* pag. 9

Introduzione » 19

- 1. Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento**, di *Alessia Travaglini* » 23
 1. La scuola italiana dall'esclusione all'inclusione » 24
 2. Il paradigma dell'inclusione » 41
 3. Disambiguare il concetto di inclusione » 45
 4. Le differenze individuali a scuola: risorsa o problema? » 50Bibliografia » 55

- 2. Didattica delle emozioni: costruire una relazione educativa autentica**, di *Maria Buccolo* » 59
 1. Le emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento » 60
 2. Le emozioni nella relazione educativa e le dinamiche nel gruppo classe: processi di inclusione » 67
 3. Didattica delle emozioni, apprendimento e successo formativo: quali metodologie per il lavoro in classe » 76Bibliografia » 86

- 3. La Tecnologia al servizio dell'inclusione scolastica: il framework concettuale**, di *Federica Pilotti* » 90
 1. Le tecnologie come fattori ambientali facilitanti dell'apprendimento e della partecipazione » 91

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

| | |
|---|---------|
| 2. Tecnologia, disabilità e accessibilità | pag. 92 |
| 3. Le competenze digitali dell'insegnante per il sostegno didattico | » 97 |
| 3.1. DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini | » 99 |
| 3.2. MENTEP – Mentoring Technology Enhanced Pedagogy | » 101 |
| 3.3. DigCompEdu: il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori | » 102 |
| 3.4. Tecnologie, alfabeti digitali e creatività | » 104 |
| 3.5. La cassetta degli attrezzi del docente | » 105 |
| 4. Usabilità ed ausilio: tecnologia assistiva e tecnologia educativa | » 107 |
| 4.1. Come scegliere un ausilio | » 108 |
| 4.2. Tecnologie per la didattica, come scegliere un sussidio didattico: il portale Essediquadro | » 111 |
| 4.3. Fare rete a scuola e nel territorio: il ruolo dei CTS | » 112 |
| Bibliografia | » 114 |
| 4. Costruire una scuola su misura: dalla progettazione alla valutazione di azioni di didattica inclusiva | » 117 |
| 1. L'insegnante come educatore emozionale: costruire le competenze per una scuola inclusiva, di <i>Maria Buccolo</i> | » 117 |
| 2. Osservare per progettare, di <i>Alessia Travaglini</i> | » 126 |
| 2.1. Gli strumenti dell'osservazione | » 129 |
| 3. La progettazione di un'unità didattica di apprendimento, di <i>Federica Pilotti</i> | » 138 |
| 3.1. Il tracciato regolatore della progettazione | » 140 |
| 4. La valutazione e l'autovalutazione, di <i>Federica Pilotti</i> | » 154 |
| 5. Guida alla costruzione di un'unità didattica di apprendimento, di <i>Maria Buccolo, Federica Pilotti, Alessia Travaglini</i> | » 171 |
| Bibliografia | » 173 |
| Conclusioni | » 175 |
| Ringraziamenti | » 178 |

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. Didattica delle emozioni: costruire una relazione educativa autentica

di *Maria Buccolo*

Uno dei dati più allarmanti che caratterizza il nostro Paese è la presenza di fragilità diffuse nella fascia giovanile: secondo l'Istat¹, circa due milioni di giovani si trovano in uno stato di deprivazione, per quel che concerne il benessere, la partecipazione politica e l'inclusione sociale. Secondo gli estensori del documento, è necessario compiere scelte decisive nel campo dell'inclusione scolastica e sociale. Tale necessità richiama il ruolo centrale della scuola nel porsi come agenzia in grado di promuovere la resilienza individuale e collettiva. All'interno di tale discorso, l'educazione alle emozioni risulta fondamentale. È necessario, tuttavia, che tale priorità non sia considerata solamente una disciplina da apprendere nel corso del ciclo scolastico oppure un insieme di contenuti, quanto piuttosto una modalità che attraversa gli interi processi di insegnamento-apprendimento². A scuola, per gli allievi tutto dovrebbe educare al benessere: il rapporto con gli insegnanti, con le discipline, con i compagni. La stessa applicazione di metodologie che mirano al potenziamento delle abilità sociali e prosociali da parte del docente dovrebbe porsi in continuità con un sistema di valori di riferimento adottati, a livello di classe e di scuola³.

L'obiettivo del presente contributo è pertanto quello di offrire alcune piste di riflessione per guidare i docenti nell'elaborazione di percorsi di riflessione e di azione volti a promuovere il benessere degli studenti nella relazione con se stessi e con gli altri, in modo tale da poter essere protagonisti del proprio percorso e progetto di vita.

1. R. Fraboni, M. Savioli, E. Segre, A. Tinto, A. Villa, "Il benessere dei giovani. Un'analisi multi-dimensionale", in Istat, Rapporto Bes 2019, *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Istat, Roma, 2019.

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

3. A. Travaglini, "Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning", *Formazione & Insegnamento*, 2, 2016, pp. 283-292.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

1. Le emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento

Il dibattito scientifico sulle emozioni negli ultimi anni diventa centrale in campo educativo ed elegge la scuola come “palestra” di formazione alle emozioni, agli affetti e ai sentimenti, attivando pratiche di analisi e di riflessioni sui vissuti. La ricerca di settore in campo psico-pedagogico, infatti, continua a produrre evidenze⁴ sull'importante ruolo della competenza emotiva nei processi di crescita e apprendimento delle persone e sulla fondamentale funzione che la scuola è in grado di svolgere per lo sviluppo di tale competenza⁵. L'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni soggetto, in modo empatico, per attivare interventi adeguati e rispondenti alle diverse esigenze, ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo utile, in tal modo, per la vita⁶. L'emozione è al centro dell'individuo, è espressione della vita stessa. In quest'ottica, saper ascoltare le emozioni significa ascoltare e rispettare la persona nella sua globalità. I cambiamenti di prospettive teoriche, nei vari ambiti delle Scienze dell'Educazione, hanno portato ad una revisione dei saperi e degli assunti di base, per cui le certezze ed i saperi assoluti della modernità hanno lasciato spazio alla complessità e all'incertezza dell'epoca post-moderna⁷.

Tale prospettiva pone l'uomo al centro, in una nuova visione che supera le antiche antinomie che ponevano l'emozione in contrapposizione al corpo⁸.

L'emozione, invece, si interseca tra corpo e mente e, insieme ad esse, costituisce il potenziale umano di conoscenza. La parola “emozione” deriva dal latino volgare “*exmovere*” che significa smuovere, termine composto da *ex* e da *movere*. Nella percezione più comune, le emozioni vengono vissute come un fenomeno intrapsichico profondo: come qualcosa di cui, a volte, non si può e non si riesce a parlare; qualcosa per cui spesso manca-

4. M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992. M.G. Riva, *Il Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004. V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

5. F. Cambi, *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini, Pisa, 2015.

6. E. Morin, *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

7. E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

8. A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996. In quest'opera il neuroscienziato Damasio dimostra l'impossibilità di concepire la ragione indipendentemente dalla parte emotiva della mente. Pertanto, operare una scelta razionale, richiede l'intervento della componente emotiva così da rilevare l'agire razionale in stretta connessione con le emozioni stesse.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

no le parole. Ha, dunque, ancora senso – oggi – parlare delle emozioni, di fronte a questa pluralità di significati?

La risposta è affermativa poiché, in realtà, il processo che avviene a livello fisico e psichico è unico, anche davanti a reazioni emotive diverse. L'emozione si configura, infatti, come un fenomeno multi-dimensionale, in grado di rendere ragione di tutte le sue componenti. Infiniti sono i linguaggi per esprimere le proprie emozioni, ma anche i propri bisogni e desideri. In altre parole, le emozioni sono reazioni ad uno stimolo ambientale, sono brevi e provocano cambiamenti a tre diversi livelli: fisiologico, comportamentale e psicologico⁹. Educare tenendo presente il valore dell'aspetto emozionale, come fondamentale per lo sviluppo della conoscenza, dovrebbe ormai essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa, così come insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e soprattutto, assumerebbe una valenza inestimabile per lo sviluppo di ognuno.

Da quanto detto, si evince che ragione ed emozione non sono due poli opposti. Infatti, ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive: conoscere e valutare le emozioni significa pensare e decidere meglio. Non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, perché un ruolo altrettanto importante è svolto dalle emozioni.

In questo quadro, l'azione educativa rappresenta, dunque, uno strumento fondamentale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi a scuola. A tal proposito, risulta fondamentale il ruolo dei docenti come professionisti dell'educazione, pronti a progettare dei percorsi attraverso i quali gli alunni possano prepararsi per poter navigare in un mare vasto e burrascoso, non solo acquisendo conoscenze disciplinari, ma facendo propri degli strumenti interpretativi e delle abilità trasversali che possano consentire loro di valorizzare le proprie potenzialità e trovare il proprio posto nel mondo.

Educare alle emozioni, dunque, vuol dire superare una visione statica dell'educazione, in cui si fanno prevalere solo gli aspetti cognitivi a discapito di quelli emozionali, a favore di un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba considerare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima. L'educazione globale non si accontenta di alfabetizzare e di educare secondo le discipline, piuttosto mira a comprendere e accettare gli altri, a valorizzare la comunione con la natu-

9. M. Buccolo, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 18.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ra, a orientarsi in mezzo alle complessità e a ridurle a espressioni semplici, a adattarsi alle sovradimensioni e ai cambiamenti rapidi, a cercare mezzi per preparare progressivamente un futuro per noi stessi e per coloro che verranno dopo di noi¹⁰. Si tratta di pedagogia attiva o di educazione attiva¹¹, un metodo educativo che nasce da riflessioni e da esperienze educative diverse per riferimenti teorici e intenzioni, ma accomunate dal concetto del soggetto come parte “attiva” del processo educativo, come protagonista del proprio sviluppo e del proprio apprendimento.

Nel parlare di educazione emotiva nel processo di apprendimento si fa riferimento, nello specifico, ai contributi scientifici riguardanti la teoria dell'intelligenza emotiva¹², che fornisce alcune linee di azione concrete presenti anche trasversalmente nelle nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione¹³. Queste ultime consentono ai docenti di progettare quotidianamente attività didattiche volte alla promozione e allo sviluppo intrapersonale e interpersonale di ciascun allievo, riconoscendone l'unicità e la diversità¹⁴. Dunque, parlare di emozioni a scuola significa osservare la vita scolastica quotidiana, gli insegnanti, gli allievi e i genitori in un continuo scambio.

Nel contesto della classe nel lavoro quotidiano, l'educazione emozionale non rappresenta una disciplina autonoma, ma è trasversale a tutte le altre aree del sapere e può avvenire attraverso letture, autoanalisi, discussioni collettive, giochi-esercizi di teatro che allenano ogni singola emozione, scrittura creativa e drammatizzazione¹⁵. Tutte queste attività si pongono in continuità con capacità, abilità ed esperienze che l'allievo ha già coltivato sin dal nido, dalla scuola dell'infanzia e nelle altre esperienze, anche extrascolastiche.

In funzione di quanto detto, alla scuola vengono demandati più compiti¹⁶:

- lo studio delle emozioni attraverso la riflessione, che può emergere da diversi mediatori come la poesia, il teatro, le storie, i romanzi ecc.;
- l'analisi dei vissuti emotivi dei soggetti, secondo una riflessione sui fatti quotidiani di qualsiasi natura, che portano a riconoscere emozioni e stati d'animo e a prenderne coscienza;

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

11. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

12. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2005.

13. Annali della Pubblica Istruzione, *Nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Milano, 2012.

14. A. Morganti, *op. cit.*

15. M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

16. M. Buccolo, *op. cit.*, p. 87.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- capire il sistema di regolazione emotiva e coltivare l'empatia con attività di formazione esperienziale, in modo da incidere sui processi di apprendimento autentico che aiutano a migliorare anche il clima all'interno della classe.

Il docente di qualsiasi ordine e grado scolastico, oggi si trova di fronte a classi sempre più eterogenee per provenienza socio-culturale, modalità di comunicazione, stili e bisogni di apprendimento. In tale scenario, si rende necessaria l'attivazione di strategie didattiche centrate sull'educazione emozionale, che permettano di differenziare le modalità di insegnamento-apprendimento in favore delle peculiarità di ciascun allievo per favorire la valorizzazione di ognuno¹⁷. Il contributo sull'educazione emozionale a scuola, quindi, parte dallo studio delle caratteristiche dell'attuale sistema sociale, per arrivare a definire le esigenze di rinnovamento che interessano l'educazione e il sistema scolastico stesso.

In questo quadro, l'azione educativa rappresenta uno strumento fondamentale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi¹⁸, che permettano a tutti e a ciascuno di raggiungere la condizione di "ben-essere"¹⁹ e "ben vivere"²⁰ a scuola. Da un punto di vista pedagogico e didattico, la dimensione emozionale, dunque, viene posta al centro dei processi di apprendimento a scuola per progettare percorsi formativi riguardanti l'ambito educativo-emozionale, volti alla maturazione della personalità del soggetto, alla motivazione, alla partecipazione scolastica, al miglioramento del processo di apprendimento, al successo formativo ed al successo professionale²¹.

A sostegno di quanto stiamo affermando, è possibile risalire al concetto di emozione che influisce nel processo di apprendimento, poiché agisce come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. Piaget²², nei suoi studi di psicologia dell'educazione, afferma che per lo sviluppo armonico della personalità di chi deve imparare è necessaria un'interazione fra cognizione e affettività, per lo stretto parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e intellettuale. In campo educativo, per comprendere il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento si fa riferimento agli studi sulle intelligenze multiple di Gardner²³, che danno

17. V. Ferro Allodola, *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa, 2021, p. 14.

18. B. De Angelis, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

19. M.L. Iavarone, *Educare al benessere*, Milano, Mondadori, 2008.

20. E. Morin, *op. cit.*, 2015.

21. A. Di Fabio, *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe*, Giunti Milano, 2010.

22. J. Piaget, B. Inhelder, *Psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970.

23. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

molta importanza alle emozioni provate da chi apprende per un percorso di studio: lo studente che scopre con entusiasmo un mondo nuovo ed è stimolato nella sua curiosità, apprenderà con maggior successo e con minore fatica rispetto a un compito imposto che considera privo di interesse.

L'accademico statunitense sostiene, infatti, che se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente utilizzate, bisogna immergerle in un contesto capace di suscitare emozioni. Successivamente, anche gli studi di Goleman sull'intelligenza emotiva hanno dimostrato che le emozioni influiscono nelle pratiche di vita quotidiana e sono ritenute cause dei successi o degli insuccessi della persona.

Il potenziamento dell'intelligenza emotiva diventa, quindi, fondamentale per il benessere psicologico, che è dato dalla capacità del soggetto di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi. Quest'ultimi danno un senso alla vita: i primi permettono di apprendere e apprezzare gli aspetti più piacevoli, gli altri consentono di apprendere, riflettere e reagire. Per questo, sempre secondo Goleman, gli "insegnamenti emozionali" appresi durante l'esperienza a scuola possono plasmare le nostre risposte emotive: è dunque necessario intervenire sin dai primi anni di scuola sul modo in cui prepariamo i bambini alla vita, senza tralasciare l'educazione emozionale.

Per sviluppare questa competenza, risulta fondamentale mettere al centro del processo di apprendimento l'educazione emozionale attraverso metodologie didattiche attive, che possano essere facilmente applicate nei contesti educativi. Se adeguatamente valorizzate dalla didattica, le emozioni possono trasformarsi in risorsa, al pari del contenuto dell'azione formativa, perché l'alunno non solo pensa ed elabora, ma "sente" e "partecipa". Per mettere in atto azioni di didattica delle emozioni è fondamentale avere come obiettivo primario l'esistenza dell'alunno nella sua totalità.

Per essere efficace, un intervento basato sulla didattica delle emozioni deve includere la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo massima attenzione allo spazio interiore, alla valorizzazione di ogni forma di diversità e alla formazione di essere umani "completi", in un clima di libera espressione. Emozionare ed emozionarsi rende la formazione più vicina alle persone, la circolazione di emozioni positive genera ulteriori emozioni positive ed essere consapevoli di tale processo significa avviare un percorso verso la valorizzazione delle emozioni e la massima attenzione alle persone in formazione e al loro apprendimento. È infatti importante e necessario imparare a sollecitare le emozioni positive e a gestire quelle negative. Le emozioni diventano risorsa formativa se *nominate*, *riconosciute* e *declinate*. Una scuola che fa entrare le emozioni in classe, che "approfitta" della loro naturale presenza, diventa un'istituzione che si impegna su un fronte

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ampio, in cui gli obiettivi diventano di tipo generale perché non riguardano solo l'istruzione in senso classico, ma la formazione umana del cittadino.

Trasformare le emozioni in risorsa consente all'insegnante una serie di vantaggi preziosi in termini di stimolo per l'apprendimento, sintonia nella relazione, comunicazione più profonda, lavoro più significativo. Elementi, questi, che potenziano il coinvolgimento dell'alunno nel processo di apprendimento, creano una partecipazione attiva e collaborativa, creano un clima di gruppo favorevole allo sviluppo di relazioni. Da un punto di vista educativo, il legame tra i contenuti di apprendimento e le emozioni possono facilitare l'apprendimento stesso e stimolare nell'alunno la curiosità, migliorare il suo modo di pensare e sviluppare lo spirito critico. Ad esempio, un alto carico cognitivo genera spesso momenti di stanchezza nell'allievo²⁴; tuttavia in classe basta un sorriso di un compagno, un incoraggiamento da parte del docente per favorire un atteggiamento positivo ed una disponibilità all'ascolto²⁵. Nutrire, dunque, l'apprendimento con attività che stimolano interesse, curiosità e favoriscono l'emersione di emozioni positive, promuovono l'idea di una scuola più autentica che rende gli alunni protagonisti delle proprie conquiste. Il riuscire a portare a termine un'attività o meno all'interno del contesto scolastico può suscitare una serie di emozioni e stati d'animo che possono influenzare l'autostima di ciascuno. L'alunno, infatti, agisce in base alla percezione che ha di sé e, nel caso questa sia positiva, affronta le situazioni consapevole delle proprie abilità, mentre, in caso contrario, sarà proprio l'immagine negativa di sé a costituire un ostacolo o a far emergere emozioni che alimentano insicurezze, paure e ansie spesso non facilmente gestibili a scuola e nella vita sociale.

In questa direzione si colloca il "senso di autoefficacia", altro importante fattore, che consiste nella capacità di controllare se stessi e ciò che accade nella propria vita. Bandura²⁶, a tal proposito, sostiene che gli alunni con un alto senso di "autoefficacia percepita" intraprendono volentieri compiti difficili e sviluppano interesse nelle attività scolastiche, dove, ottenendo risultati positivi e raggiungendo solitamente gli obiettivi prefissati, aumentano la loro soddisfazione incrementando ulteriormente questa percezione. La dimensione emozionale, pertanto, influenza fortemente l'intero processo di apprendimento e porta lo studente a percepire se stesso ed il contesto a seconda delle situazioni esperite. La percezione del rapporto tra i due si costruisce e si modifica anch'essa in base alle emozioni, ai sen-

24. J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive load theory*, Springer, New York, 2011.

25. D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.

26. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

timenti e agli stati d'animo vissuti quotidianamente dal soggetto. Infatti, quando ci sentiamo bene dal punto di vista emotivo, il nostro comportamento è tranquillo, sereno, fluido e produttivo. Quando invece ci sentiamo male, proviamo emozioni negative, diventiamo apatici, depressi e non produciamo. Per tale motivo, nell'apprendimento scolastico non basta solo concentrarsi sulla trasmissione di conoscenze e competenze, ma è necessario coinvolgere gli studenti anche sul piano emotivo e motivazionale al fine di favorire il successo formativo.

Tab. 1 - *Classificazione delle emozioni in situazioni di apprendimento e successo formativo*²⁷

| Compiti | Emozioni positive | Emozioni negative |
|---------------------------------------|---|---|
| Finalizzati al processo | Piacere di imparare | Noia |
| Finalizzati alla prospettiva | Speranza Attesa | Ansia Disperazione |
| Finalizzati alla retrospettiva | Piacere Soddisfazione Appagamento Sollievo Orgoglio | Tristezza Delusione Vergogna Colpa |
| Aspetto sociale | Gratitudine Empatia Ammirazione Simpatia | Rabbia Invidia Disprezzo Vergogna Colpa |

Il sovraccarico di compiti da svolgere e altre situazioni di tensione emotiva, come ad esempio una relazione tra docente e alunno fondata su incomprensioni, oppure ricevere brutte notizie non solo a scuola ma anche

27. Nella tabella viene riportata una classificazione emersa da ricerche specifiche in ambito scolastico sugli effetti prodotti dalle emozioni sulla prestazione di un compito. Vengono suddivise le emozioni positive dalle negative. Per quanto riguarda gli studi di Pekrun sulle emozioni durante l'apprendimento, mostrano che sono il piacere e la gioia le emozioni maggiormente provate durante la situazione di apprendimento in classe. Per approfondimenti R. Pekrun, "Emotional development", in T. Husen, *The International Encyclopedia of education*, 5, Elsevier, Oxford, 1994. M. Glaser, P. Mayring, "Sviluppare il piacere di imparare a scuola", in L. La fortune *et al.*, *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

a casa, sono tutti eventi che implicano la necessità di essere preparati a gestire anche le emozioni negative. I conflitti sia con gli altri che dentro di noi ci fanno sentire spesso insoddisfatti, scontenti e smarriti. Bisogna imparare a leggere anche le emozioni dell'altro e a gestire le nostre. Spesso, le difficoltà di apprendimento degli studenti derivano da blocchi emotivi e carenze motivazionali. Non studiano perché stanno male in classe, svalutano l'esperienza scolastica, non hanno dei progetti di vita futuri²⁸. Questa mancata motivazione, conseguentemente, aumenta le probabilità di incorrere in fenomeni di dispersione scolastica. Bisogna, dunque, rendere l'apprendimento vicino alla vita e cercare insieme agli studenti stimoli e progetti futuri.

Sul piano della salute mentale, un buon rapporto con le nostre emozioni ci può aiutare a prevenire malattie emotive come la nevrosi, l'ansia, le crisi di panico e la depressione. Le emozioni sono importanti per tutta la vita perché rappresentano la forza delle proprie azioni, tese a realizzare progetti e a dare un senso alla vita di ciascun individuo. La progettazione esistenziale inizia già a scuola; l'insegnamento e l'apprendimento sono le forze propulsive che stimolano la costruzione di saperi autentici utili a preparare il cittadino del domani al "ben vivere"!

2. Le emozioni nella relazione educativa e le dinamiche nel gruppo classe: processi di inclusione²⁹

Nell'approcciarsi alla progettazione educativa, sia per definire un percorso personale di apprendimento del soggetto, sia per lo sviluppo di dinamiche conoscitive collettive, una specifica centralità viene ad assumerla la riflessione intorno ai metodi didattici e alla relazione tra i soggetti coinvolti³⁰. Il rapporto inscindibile nella formazione del soggetto tra *mondi interni* e contesto ambientale porta necessariamente a definire una teoria della conoscenza che basa il suo fondamento sulla partecipazione attiva del soggetto in formazione, al suo processo di conoscenze e alla comprensione dei processi di cambiamento che sta vivendo. Osservando come tale processo possa essere attivato in un contesto formale, si comprende facilmente come

28. P. De Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa, 2006.

29. Questo paragrafo è stato scritto da M.R. Mancaniello, Prof.ssa Associata di Pedagogia generale e Sociale e docente di Pedagogia dell'inclusione, Università di Firenze.

30. P. Orefice, "Introduzione al processo formativo", in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

siano coinvolti in una reciproca relazione i soggetti che lo vivono, ovvero gli alunni e le alunne che devono apprendere e i/le docenti che devono insegnare: adottando l'approccio partecipativo, entrambi i soggetti si trovano a misurarsi con una modalità didattica che si focalizza su «problemi interdisciplinari» e su «contenuti partecipati», creando un circolo virtuoso tra apprendimento di contenuti sistematicamente relazionati all'esperienza cognitiva dei soggetti che apprendono, e sviluppo e maturazione dei loro potenziali conoscitivi.

La scuola, da agenzia di riproduzione culturale e fortemente trasmissiva, spesso *distante* dal resto della società, si è trasformata negli ultimi decenni in un luogo di promozione e produzione culturale, integrata e in relazione con altri livelli della realtà esterna, passando così ad assolvere una funzione formativa di livello superiore in sintonia con un modello di società più evoluto e più partecipato. Anche i contenuti dell'istruzione non sono più soltanto validi in sé, a prescindere dal soggetto che li studia, ma diventa fondamentale il rapporto *conoscente-conosciuto* e i contenuti della formazione diventano significativi nella misura in cui riescono a saldarsi con i bisogni del processo di apprendimento individuale e socio-culturale.

Da queste prime considerazioni ne deriva che, nella progettazione pedagogica vanno privilegiate le metodologie di azione formativa in grado di aderire e dialogare con i processi che si attivano nella dinamica dell'educazione informale. Per ottenere questa connessione, è necessario che si progettino azioni fondate su un metodo che permetta di agire su tutti i piani del processo naturale di costruzione delle conoscenze personali, ovvero che sappia attivare un *pensiero riflessivo*, che permetta un protagonismo attivo attraverso la *partecipazione*, e che sappia rendere l'*esperienza* una conoscenza che sviluppa saperi complessi e transdisciplinari³¹. Progetti formativi che mettono al centro dell'intervento educativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento e che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei *segni* e dei *saperi* propri dell'ambiente in cui vive. Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli *altri*, non si può negare che la maggior parte delle conoscenze di un soggetto deriva dalle persone con cui entra in relazione, senza le quali non sarebbe possibile attribuire a determinate esperienze quei codici e quei significati che permettono ad ognuno di noi di comunicare, di partecipare

31. P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche di creazione locale dei saperi*, vol. I, Liguori, Napoli, 2006.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

alla vita sociale, ma anche di acquisire il pensiero concettuale³². In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la *relazione*, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze, sia per la trasmissione di nuovi saperi. Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza³³. Sulla relazione si fonda lo sviluppo del proprio *essere nel mondo* ed è a partire dalla relazione che la persona sente apprezzata – o meno – la propria soggettività e valorizzata la propria *alterità*, poiché è all'interno della relazione che si verifica il riconoscimento completo e incondizionato del valore di se stessi e dell'altro, la propria irripetibilità e unicità, le proprie peculiarità e gli aspetti singolari che caratterizzano la propria storia fatta di trame di significati complessi e opachi³⁴.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto in crescita si trova a relazionarsi, educatori, genitori, insegnanti ed ogni altro adulto significativo, è allora quello di riuscire ad instaurare un rapporto significativo che richiede come prerequisito la disponibilità all'*accoglienza* e a *riconoscere l'unicità* di ogni soggetto, per attivare e definire strategie educative e didattiche più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici per ogni *specifico soggetto*. In questa prospettiva vi sono alcune competenze necessarie per accompagnare nella crescita infanzia e adolescenza, quali la capacità di saper praticare *un ascolto attivo*, e la capacità di *introspezione* e di *eterocentramento*, che significa principalmente essere adulti disponibili e aperti a *mettere in discussione se stessi*³⁵. La relazione educativa comporta di dover far fronte alle emozioni altrui, ma anche alle proprie, attivate dal contatto quotidiano con le problematiche che il lavoro formativo porta con sé e l'insegnante, nella sua primaria funzione educativa, per poter affrontare situazioni così stressanti, deve saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, soprattutto quelle più difficili da padroneggiare.

Le neuroscienze e la psicologia dello sviluppo, così come gli studi pedagogici, hanno ormai da tempo dimostrato che, qualsiasi processo di apprendimento, ogni costruzione della conoscenza è intrinsecamente legata alla modalità relazionale dell'insegnante con i suoi allievi e le sue allie-

32. F. Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1997.

33. L. Lumbelli (a cura di), *La voglia di conoscere*, FrancoAngeli, Milano, 1979.

34. M. Contini, *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1980.

35. A. Melucci, A. Fabbrini, *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano, 1991.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ve³⁶. La qualità dell'interazione e le capacità comunicative e di apertura al dialogo tra i soggetti coinvolti in un processo di apprendimento sono fondamentali per il successo formativo della persona. Ogni sapere, da quelli disciplinari a quelli informali, devono essere in grado di relazionarsi con il contenuto mentale del soggetto in crescita e con la dimensione problematica del suo vissuto³⁷.

Le competenze comunicativo-relazionali divengono, perciò, necessarie per l'insegnante, dovendo continuamente comprendere e interpretare i messaggi dei bambini e degli adolescenti e, sulla base di essi, agire, progettare e rimodulare le scelte didattiche. Nella relazione educativa la centralità del messaggio è data dalla comunicazione espressa dal protagonista del processo di crescita, bambino/a o adolescente, e l'insegnante ha il complesso compito di riuscire a decodificarli e comprenderli nella loro essenza, superando la forma, che spesso è dissonante rispetto alle modalità comunemente attese. Modalità di esprimersi complesse e indirette, distorte e provocatorie, aggressive e egoiche, ma sono messaggi che vengono espressi da mondi interni in difficoltà e che, in quel *non convenzionale modo di manifestarsi*, evidenziano tutta la loro richiesta implicita di aiuto. Nella relazione educativa dovrebbe inserirsi una *comunicazione consapevole* che prevede l'assunzione di *atteggiamenti* come la *curiosità* a interpretare oltre l'evidenza, la *riflessione critica* sulla comunicazione, l'accettazione e la gestione del *rischio di capire* qualcosa di diverso da ciò che è stato comunicato, l'*utilizzo di domande* che rassicurino la comprensione e permettano di rendere efficace la reciprocità nella relazione. Una buona relazione intersoggettiva costituisce la base di appoggio di qualsiasi intervento educativo e quando diventa il reale luogo della sperimentazione del dialogo e del confronto, consente la formazione del senso di appartenenza al mondo degli adulti e alla realtà sociale e si pongono le premesse perché il soggetto in formazione si senta sempre più coinvolto nella collettività che lo circonda, avviandosi ad una attiva partecipazione alla vita sociale con una propria competenza relazionale e una significativa consapevolezza individuale³⁸.

36. Su questo tema si veda: D. Lucangeli, L. Vullo, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021. U. Galimberti, *Il senso di fare scuola. Una conferenza di Umberto Galimberti*, Edizioni ArteStampa, Modena, 2009. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015. M. Contini *et al.*, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

37. P. Orefice, *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

38. M.R. Mancaniello, "Essere adolescenti nella scuola di oggi. Le metodologie partecipative come risposta ai bisogni evolutivi", in C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli Adolescenti tra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Unicopli, Milano, 2012, pp. 97-110,

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Entrando più specificatamente nei bisogni comunicativi del bambino nel suo processo di crescita e di individuazione-separazione dalle figure primarie di riferimento, si vede come nelle diverse fasi di sviluppo, *ogni intervento comunicativo* incide in modo significativo sulla definizione della propria autostima, intesa nella sua accezione più completa, ovvero come accettazione delle proprie competenze e dei propri limiti, la capacità di gestire e utilizzare le regole sociali in modo flessibile, il riconoscimento dei propri diritti e la capacità di agire assertivamente, sapendo gestire in modo efficace le critiche³⁹. La stima di sé è la base delle relazioni interpersonali basate sulla generatività, poiché permette alla persona di prendersi cura di se stessa e degli altri senza per questo danneggiarli o prevaricarli imponendo la propria personalità. Perché si sviluppi autostima, però, è necessario tenere di conto di alcuni aspetti educativi dai quali non si può prescindere⁴⁰.

Seppur sia ampiamente riconosciuto e condiviso dagli studiosi che è nelle *relazioni primarie* che si pongono le basi per lo sviluppo dei tratti di personalità, della propria appartenenza culturale, del proprio modo di percepirsi in relazione al mondo, oggi siamo consapevoli che tutti questi aspetti sono definiti anche nei contesti di vita quotidiani. L'esperienza scolastica è tra le più significative per la formazione dell'autostima e l'intreccio di messaggi che in essa vengono vissuti, incidono in modo significativo sulla propria modalità di percepirsi e di essere e sulla propria immagine. Nella comunicazione educativa particolare attenzione deve essere riposta nelle espressioni che si orientano nella direzione dei *messaggi positivi per esistere* e dei *messaggi positivi per fare e per essere competenti*.

Ai primi appartengono tutti quei messaggi che offrono al bambino un riconoscimento di sé, del suo essere, della sua esistenza, indipendentemente da ciò che egli fa. Parole e gesti accoglienti, accompagnate da tono della voce, contatto fisico e mimica, che esprimono attenzione alla sua unicità e lo fanno sentire amato e accettato, senza aver dovuto compiere azioni specifiche per guadagnarsi l'affetto.

Ai secondi possiamo ricondurre tutti quei messaggi positivi che offrono un riconoscimento della modalità *del fare* e del conoscere e che sono fondamentali in ogni periodo dello sviluppo. La lode per una piccola conquista fatta in autonomia, per una nuova esperienza, per uno spunto creativo, per il tentativo di realizzare un qualcosa da soli, è uno stimolo fortissimo per permettere al bambino di percepirsi come persona «competente», capace di fare e di creare nuove soluzioni.

39. H. Bee, *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna, 1992.

40. A.M. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli, 2001.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Un messaggio importante in questo contesto è anche quello relativo al corretto modo di rispondere ai comportamenti non adeguati alla situazione o ritenuti pericolosi. Quando l'adulto – genitore o educatore o parente che sia – invia un messaggio di biasimo, deve fare molta attenzione alla chiarezza di quello che comunica, poiché è importantissimo che il bambino non sia definito in nessun modo come incapace e tanto meno deve essere attaccato nel suo essere, ma la correzione del comportamento deve esplicitamente essere fatta all'azione sbagliata. Ciò significa che il messaggio non sarà mai del tipo “non sei in grado” o “sei uno stupido”, ma “cerchiamo un altro modo insieme” o “questa cosa che hai fatto è sbagliata”. Non è solo una differenza linguistica, è il contenuto che cambia perché in un modo si corregge una modalità, nell'altro si svilisce nel suo modo di essere. Nell'intenzionalità dell'insegnante nel suo ruolo educativo deve essere sempre presente la volontà di offrire messaggi che si inseriscano nell'ottica «critico-costruttiva» in modo che il bambino abbia la possibilità di trovare la giusta alternativa senza sentirsi inadeguato o fallimentare nel proprio agire.

Certamente ogni messaggio sarà adeguato all'età, ma un elemento costante nell'ottica educativa deve sempre essere quello di rendere il bambino/a competente e autonomo/a e, in questo senso, durante la crescita, è importante stimolare il soggetto affinché individui da solo le possibili alternative.

Si può sintetizzare questo concetto educativo ricordando che ogni affermazione che commenta un insuccesso o in ogni caso una cosa fatta in modo non adeguato, aiuta a costruire la propria autostima solo quando chi corregge mostra interesse nei confronti dell'altro, lo rispetta, lo fa sentire protagonista della propria esistenza, lo invita a migliorare, ma senza giudicarlo come persona. Una attenzione a quel bagaglio di messaggi non verbali, in gran parte innati, necessari nel mondo animale per la sopravvivenza della specie, e mantenuti nell'uomo come corredo originario, per esternare emozioni e atteggiamenti profondi nelle relazioni interpersonali. Il linguaggio non verbale risulta quindi essere molto importante nella relazione e molto significativo per la comprensione del messaggio, perché è molto difficile da controllare per chi lo emette, ma molto facile da riconoscere per chi lo riceve⁴¹.

Nel momento in cui la persona comincia a manifestare le proprie opinioni o sensazioni, si espone ad una certa dose di “rischio”. Aprirsi agli altri vuol dire offrire anche la possibilità di essere criticati, giudicati, contraddetti. Vi è sempre una certa paura da affrontare quando si comunica,

41. L. Carretta, *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Cortina, Padova, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ma quando questa paura viene superata, aumenta la sensazione di essere accettati, compresi, accolti. La forza della comunicazione sta proprio nel fatto che, più si è aperti verso l'altro manifestando le proprie opinioni, le proprie prospettive, ciò che si prova e le proprie reazioni, tanto più aumenta la fiducia e la simpatia degli altri verso di noi⁴².

Un altro aspetto da esaminare riguarda la insolita convinzione, ormai diffusa, che spetta solo al soggetto in difficoltà di entrare in rapporto con i propri compagni, anche se, in pratica, la programmazione degli insegnanti non elabora attività tali da permettere di incrementare le relazioni sociali all'interno della classe. A tal proposito, Ianes sostiene che «il lavoro deve essere svolto in entrambe le direzioni, nel senso che anche i coetanei dovranno imparare a interagire correttamente con il compagno in difficoltà. Anzi, dal momento che, per definizione, il gruppo ha meno problemi il lavoro maggiore dovrà essere fatto proprio dal gruppo (e “sul gruppo”). Come mai, allora, quando dalle abilità sociali si passa a quelle cognitive, tutti gli sforzi di adattamento vengono richiesti all'alunno con difficoltà? [...] I veri motivi sono sostanzialmente due [...] Primo: Si ritiene che i diritti della maggioranza a svolgere un programma utile siano maggiori dei diritti di chi non riesce a trovare un proprio passo nella classe. Secondo: si ritiene che il gruppo degli alunni più capaci non abbia nulla da guadagnare nel tornare indietro nel programma, nel fermarsi, nel cercare di adeguarsi ai bisogni di un compagno più lento, ma tutto da perdere. Sostanzialmente si ritiene che adattare gli obiettivi della classe ai bisogni individuali di un alunno con problemi significativi far buttare via tempo prezioso a tutti gli altri»⁴³.

Se all'interno del sistema scolastico non si lavora in modo attento per andare a destrutturare certi atteggiamenti, il cammino per raggiungere l'integrazione si fa assai complicato. L'insegnante è importante che si prenda cura di tutti gli alunni e di tutte le alunne, sia di quelli che non manifestano particolari difficoltà, sia di chi mostra *bisogni educativi speciali*, attuando una progettazione didattica specifica anche per quelli più svantaggiati e garantendo il diritto al successo formativo per tutte e per tutti. Riuscire a rispettare le specificità e pianificare delle attività che rispondano alle esigenze di tutti gli alunni e di tutte le alunne, permette anche il superamento del rischio dell'individualismo – oggi socialmente radicato – e aiutano a costruire quel senso di appartenenza e di collaboratività al centro del processo di sviluppo democratico.

42. P. Selleri, *La comunicazione in classe*, Carocci, Torino, 2016.

43. D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento, 1996, p. 261.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

In questo senso, è essenziale che gli insegnanti e le insegnanti, agiscano attraverso modelli di didattica flessibile e aperta alle innovazioni, per stare al passo del nuovo modo di intendere la scuola e funzionale alle competenze necessarie nella società del futuro. La necessità di individualizzare l'insegnamento per rispondere alle esigenze della varietà che contraddistingue la composizione delle classi nella scuola attuale è principio di garanzia del diritto all'inclusione, ma anche una evoluzione del concetto stesso di *essere e fare scuola*⁴⁴. La presenza di alunni con varie difficoltà spinge a una riorganizzazione pedagogica e didattica, che dovrebbe spingere la scuola verso una pedagogia del *prendersi cura*, del promuovere il successo formativo di ciascuno e ciascuna. Per orientarsi in questa direzione bisogna evocare, recuperare, utilizzare le singole risorse cognitive, suscitare entusiasmo e coltivare la motivazione, proporre esperienze di apprendimento partendo dalle risorse presenti nel gruppo.

Per creare una scuola intesa come una vera e propria "comunità di apprendimento"⁴⁵, è fondamentale educare gli studenti ad una maggiore sensibilità e solidarietà reciproca, in modo da dare loro la possibilità di sviluppare un sentimento di partecipazione attiva alla classe, di responsabilità, di competenza e apprezzamento comuni⁴⁶.

Condizione essenziale per trasformare la classe in una *comunità* "di affinità, di mente, di luogo e di memoria"⁴⁷, dove i compagni si sostengono a vicenda, è quella di una collaborazione positiva fra gli insegnanti nella scelta delle metodologie, degli strumenti di valutazione e, soprattutto, nella realizzazione di precise forme di azione a favore della socialità e della solidarietà fra gli studenti.

La classe è considerata il punto centrale su cui agire per costruire le basi dell'integrazione di ogni studente, mediante varie strategie specifiche per ogni livello di intervento:

1. *a livello generale di scuola*, con attività per promuovere l'accoglienza e l'aiuto fra gli studenti;

44. Ianes, in riferimento a questo concetto, scrive che "L'esigenza di individualizzare l'insegnamento non è una necessità che si presenta unicamente per quegli alunni che si trovano in situazione di handicap (gli alunni certificati), ma anche nei casi, peraltro sempre più numerosi, di difficoltà di apprendimento. [...] [Inoltre] da un tipo di didattica individualizzata possono trarre beneficio anche tutti gli alunni della classe che, anche se normodotati, presentano pur sempre uno spettro molto variegato di stili cognitivi e quindi, di conseguenza, esigenze didattiche diversificate". *Ibidem*, pp. 265-266.

45. T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

46. M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000, pp. 48-49.

47. *Ibidem*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. *a livello specifico di classe*, dove si possono sviluppare delle iniziative più finalizzate a rispondere ai bisogni, sia scolastici che sociali, degli studenti;
3. *a livello di studente*, promuovendo attività in cui coinvolgerli come attori primari e partecipanti, permettendogli di utilizzare le diverse competenze personali e di condividerle con gli altri, in modo da sentirsi tutti utili per il gruppo;
4. *a livello di collettività sociale*, facendo partecipare ad attività curricolari, esperti e educatori di altre realtà territoriali, in modo da creare una sinergia e una corresponsabilità tra mondo della formazione “formale” e “non formale” per comprendere che la cittadinanza si forma insieme a tutti gli attori sociali⁴⁸.

Gli e le insegnanti svolgono un compito basilare per lo sviluppo di un tale sistema educativo. Senza il loro impegno studenti e studentesse tendono a creare legami solo con chi già conoscono e con chi hanno degli interessi comuni, mentre gli altri e le altre sono tenuti/e a distanza perché valutati/e in base alle caratteristiche fisiche, ai risultati scolastici o per il loro atteggiamento in classe. Così facendo si formano dei gruppi che difficilmente saranno disposti ad accettare gli sconosciuti e specialmente, chi è in difficoltà, come uno studente “diverso”⁴⁹.

Le ricerche di questi ultimi anni sui metodi per conseguire l'inclusione sono diretti, in particolar modo, a sviluppare delle metodologie che rendano la scuola aperta a tutti e tutte e in grado di garantire il diritto alla piena partecipazione scolastica e sociale di ciascuno/a e, quindi, una comunità educativa e formativa che faciliti la piena integrazione nella società e nel mondo del lavoro di tutte le persone.

Per realizzare l'integrazione scolastica *di qualità* è necessario agire in direzione del miglioramento delle relazioni *inclusive* fra gli alunni e le alunne, ossia fare in modo che tutti e tutte siano considerati/e sullo stesso piano e possano attuare una serie di comportamenti volti all'accoglienza, al supporto e all'identificazione con il gruppo. Ciò permette di avanzare verso il processo della *normalizzazione delle diversità*, perché si insegna a vedere i compagni, come unici nella loro differenza.

In generale, la ricerca ha dimostrato come tutte le metodologie partecipative tendano a generare l'energia che produce un forte miglioramento –

48. M.R. Mancaniello, “Cittadini in divenire, intelligenze da garantire”, in P. Orefice, M.R. Mancaniello, Z. Lapov, S. Vitali, *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, PensaMultimedia, Lecce, 2019, pp. 266-277.

49. D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2005, pp. 336-340.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

cognitivo, affettivo e motivazionale – nell'apprendimento. Quando si lavora assieme si genera un'energia collettiva, che nell'educazione è necessaria per preparare i cittadini e le cittadine a sviluppare un comportamento democratico e di appartenenza sociale. Tutto ciò vuol porre in evidenza che le metodologie partecipative favoriscono la trasformazione di un contesto sociale verso nuove forme di appartenenza e, quindi, un'apertura a nuove forme di relazioni di apprendimento e di relazioni sociali. Una scuola che nel suo operare tenga di conto dei diversi livelli di partenza e delle diverse potenzialità di ognuno e ognuna, in modo da non negare la peculiarità del soggetto, ma, al contrario, da essa muovere per educare al rispetto delle differenze individuali, alla tolleranza e all'accoglienza dell'altro/a, al valore delle diverse abilità, è una scuola che educa alle dimensioni fondamentali da acquisire in una società complessa, multietnica e diversificata come quella di oggi⁵⁰.

3. Didattica delle emozioni, apprendimento e successo formativo: quali metodologie per il lavoro in classe

Le emozioni accompagnano e colorano tutto l'arco della nostra esistenza, i rapporti affettivi positivi sono fondamentali per l'armonica maturazione dell'alunno e della sua famiglia. I legami affettivi si sviluppano perché il bambino nasce con una forte predisposizione ad avvicinare ciò che è familiare. In particolare, egli va incontro ad un percorso di maturazione adeguato se le figure educative principali ne accettano in maniera incondizionata e propositiva le caratteristiche.

Un bambino cresciuto con questo atteggiamento accogliente diventerà un adolescente ed un adulto in grado di affrontare nel miglior modo possibile la propria vita. Pertanto, un buon genitore e un buon insegnante devono curare questi aspetti con molta attenzione, consapevole, fra l'altro, che un sereno clima affettivo agevola e sostiene ogni processo formativo⁵¹.

L'educazione emozionale riveste, dunque, un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e relazionale della persona. La famiglia, la scuola e le altre organizzazioni presenti nel territorio sono chiamate – insieme – a collaborare per promuovere nell'alunno lo sviluppo dell'intelligenza emotiva,

50. M.R. Mancaniello, "Katastrofé adolescenziale e paesaggi della metamorfosi identitaria: il possibile ruolo della scuola", in C. Spadola, *Il paesaggio: paradigma dialogico tra umanesimo e scienze. Il paesaggio sognato, evocato e dipinto* (vol. 2), Arcoiris, Salerno, 2019.

51. A. Ciucci Giuliani, *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma, 2005.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

che consiste nella capacità di monitorare le proprie e le altrui sensazioni, distinguendo tra diversi tipi di emozioni e utilizzando queste informazioni per canalizzare pensieri ed azioni. Questo concetto, sintetizzato in esempio pratico, si rifà alla teoria sull'intelligenza emotiva che Goleman postulò nel 1995 e che ancora oggi ha una sua validità scientifica ed una ampia applicabilità in campo educativo soprattutto a scuola.

L'intelligenza emotiva, in sostanza, rappresenta quell'insieme di competenze o caratteristiche fondamentali per affrontare la vita in modo positivo.

L'intelligenza emotiva comprende cinque ambiti⁵² che – sia la famiglia che le altre figure educative di riferimento – devono considerare per uno sviluppo integrale della personalità dell'alunno:

1. conoscenza delle proprie emozioni: è la capacità di dare un nome alle emozioni, riconoscere i segnali fisiologici e comprenderne le cause scatenanti;
2. controllo delle emozioni: è la capacità di controllare le emozioni, esprimerle e gestirle;
3. motivazione di se stessi: è la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo; è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione ed esercitare il controllo di sé. Risiede qui la capacità di reagire positivamente agli insuccessi e alle frustrazioni;
4. riconoscimento delle emozioni altrui: si chiama empatia ed è una capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con gli altri perché ci permette di entrare in connessione con i vissuti emotivi;
5. gestione delle relazioni: è la capacità di entrare in relazione con gli altri e consiste nel saper negoziare, gestire conflitti e comunicare in maniera adeguata.

L'intelligenza emotiva rappresenta, nei suoi cinque punti, una chiave di lettura pratica nel campo dell'educazione emozionale, che aiuta i bambini sin dalla più tenera età a riconoscere le emozioni di base e a dar loro un nome, aspetto questo necessario affinché si possa successivamente esprimerle.

Le emozioni, tuttavia, spesso non trovano espressione nella nostra vita quotidiana familiare e sociale; vengono “represe” oppure “ampliate”, così si riduce di molto la possibilità di una vita intensa, di un profondo rapporto umano in famiglia e nella società. Questo, spesso, rappresenta un fattore facilitante o causa esso stesso di disagio e malessere.

52. D. Goleman, *op. cit.*, p. 64.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Benessere relazionale non significa, in questo senso, assenza di emozioni forti o dolorose, ma poter vivere pienamente le emozioni in tutte le situazioni di vita, siano esse felicità, rabbia, tristezza, paura, ecc⁵³. Capire il ruolo che le emozioni svolgono nei rapporti interpersonali è di fondamentale importanza, infatti, è proprio attraverso la condivisione di esperienze emotive che si entra in sintonia con gli altri⁵⁴. Sono le forme di comunicazione che coinvolgono la conoscenza delle nostre emozioni, la capacità di condividerle e la capacità di percepire empaticamente quelle dei bambini che costituiscono le fondamenta su cui costruire con loro una relazione che continui per tutta la vita⁵⁵. L'ascolto basato su una relazione empatica tra adulti e bambini o adolescenti qualifica le relazioni e favorisce uno scambio reciproco. La presenza dei genitori nella vita dei figli è importante e contribuisce significativamente alla riduzione dei comportamenti a rischio. Il genitore riesce a comunicare con il mondo interiore del proprio figlio, ad entrare nella sua prospettiva cognitiva e a sentire i bisogni emotivi del figlio. La capacità empatica del genitore è basilare per la costruzione di una relazione significativa e duratura⁵⁶. Oltre alla capacità di sintonizzarsi empaticamente con gli stati emozionali dei figli, anche l'abilità di esprimere in modo diretto le emozioni contribuisce a sviluppare la competenza emozionale⁵⁷. Educare e coltivare il sentimento dell'affettività all'interno della famiglia, sono quindi due azioni che si sostengono reciprocamente e diventano complementari nell'aiutare l'alunno a capire le proprie emozioni più profonde, a gestire la sfera sentimentale in relazione all'ambiente e alle persone. In famiglia, il bambino sin da piccolo impara a conoscere e gestire le emozioni e si trova a vivere esperienze in un contesto in cui le persone hanno dei legami affettivi forti, impara dall'esempio dei genitori o dei fratelli e delle sorelle, a vedere modalità di esplicitazione dei vissuti personali e di come la famiglia li assimila e metabolizza fino ad elaborare, in questo senso, uno stile riconoscibile che è proprio di quel nucleo familiare. Non sempre ci sono situazioni e famiglie attente allo sviluppo emotivo dei bambini per vari motivi; infatti, la mancanza di adulti di riferimento, il crescere in un ambiente non adatto in termini di stimoli, il vivere situazioni emotive negative, dimostrano l'importanza di ricevere il "giusto" affetto da parte di tutti coloro che svolgono una funzione educati-

53. T. Watt Smith, *Atlante delle emozioni*, Utet, Torino, 2020.

54. D. Lucangeli, *op. cit.*, 2019.

55. D.J. Siegel, M. Hartzell, *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 55.

56. V. Iori, *op. cit.*, 2009.

57. S.A. Denham, *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini, Roma, 2001.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

va – genitori ed insegnanti – e dimostrano il peso determinante che hanno le emozioni nella vita di un bambino, di un ragazzo, di un adulto e quanto queste emozioni dovrebbero essere meglio conosciute dagli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico⁵⁸.

La conoscenza delle emozioni, il dialogo con le emozioni, l'autoconsapevolezza emotiva fondano l'autocontrollo, un autocontrollo sano e non soffocante.

L'attitudine emozionale può essere considerata come una meta-abilità, poiché determina quanto bene riusciamo a servirci di tutte le nostre molteplici capacità emotive ed intellettuali per fronteggiare gli ostacoli quotidiani. Le persone competenti sul piano emozionale sono quelle che sanno controllare i propri sentimenti e sanno leggere quelli degli altri, di conseguenza sono avvantaggiate in tutti i campi, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole che portano al successo in ambito professionale e hanno maggiore probabilità di essere felici e di realizzarsi nella vita⁵⁹.

La capacità di riconoscere le emozioni e gli stati d'animo, la possibilità di capire quali emozioni si provano e perché, l'abilità di imparare a rispondere alle proprie emozioni senza inibirle, sono significative di un elevato quoziente emotivo che, oggi, risulta molto più importante per la qualità della vita, rispetto al quoziente intellettuale⁶⁰. Alla luce di tali considerazioni, è necessario, in termini pedagogici, un'attenzione alle attività didattico-educative che contemplino interventi mirati riguardanti l'ambito dell'educazione emozionale⁶¹, volti alla maturazione della personalità dell'alunno, alla motivazione, alla partecipazione scolastica, al miglioramento del processo di apprendimento e al successo formativo. Negli ultimi anni, ha trovato sempre più spazio nella letteratura scientifica e nella pratica didattica l'interesse per la dimensione emotiva e per come essa possa trasformarsi in una risorsa utile per l'educazione⁶².

Di conseguenza, l'educazione emotiva sta assumendo una valenza trasversale in numerosi riferimenti normativi e documenti programmatici nazionali ed internazionali, che diventano utili per insegnanti e professionisti dell'educazione, come linee di indirizzo su cui poter progettare interventi diversi come si evince dalla tabella 2, di seguito riportata.

58. Cfr. M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma, 2016.

59. B. Rossi, *Lavoro Felice*, La scuola, Brescia, 2012.

60. D. Goleman, *op. cit.*

61. A. Morganti, S. Pascoletti, A. Signorelli, *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano, 2020.

62. V. Iori, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Documenti indispensabili per progettare azioni di didattica delle emozioni a scuola

“L'educazione emotiva nei documenti nazionali ed internazionali”

Documenti europei:

Nell'ambito della *Raccomandazione sulle 8 competenze chiave* del Consiglio Europeo, nel 2020 è stato approntato l'“European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”, noto come *LifeComp*⁶³.

LifeComp offre un quadro concettuale di tre competenze “Personal, sociali e imparare ad imparare” ciascuna ripartita, a sua volta, in tre competenze. Si tratta di competenze “che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione”.

Competenze Chiave del 2006 (2006/962/CE) attestano l'importanza delle competenze socio-emotive dell'individuo per il suo inserimento sociale e per il suo sviluppo personale (*comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche, imprenditorialità, espressione culturale*).

La scuola oggi forma il cittadino per la vita e le emozioni giocano un ruolo fondamentale.

Documenti nazionali:

Art. 3 della Costituzione Italiana: il “pieno sviluppo della persona umana” riguarda l'educazione integrale della persona, che si prende cura di tutte le dimensioni: cognitiva, affettiva, emotiva, sociale, senso-percettiva, motoria, linguistica.

Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012 (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013). All'interno della premessa nel paragrafo dal titolo “Centralità della persona” il riferimento all'educazione emozionale a scuola è il seguente:

“Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali e religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare a realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono *qui ed ora*, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato”. Sull'educazione emozionale, inoltre, ci sono riferimenti anche all'interno di alcuni campi di esperienza relativi alla scuola dell'infanzia e in alcune discipline del primo ciclo d'istruzione (primaria e secondaria di primo grado).

Il profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e il profilo educativo culturale e professionale dello studente (PECUP) nel secondo ciclo di istruzione. Le competenze emotive sono rintracciabili nel lavoro di continuità educativa verticale.

63. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Segue

Nelle indicazioni delle scuole secondarie di secondo grado c'è un riferimento all'educazione emotiva rispetto al fatto di porre attenzione alla conoscenza di se stessi, delle proprie possibilità e limiti, avere la capacità di risolvere i problemi della vita quotidiana personale, possedere un sistema di valori coerenti con i principi e le regole della convivenza civile.

Nel PTOF (piano triennale dell'offerta formativa) nell'elaborazione dei curricoli scolastici e negli interventi educativi in generale, l'educazione alle emozioni è necessaria per realizzare la funzione più importante dell'istruzione e della formazione che è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale dell'individuo.

Indicazioni strategiche per l'utilizzo delle attività teatrali a scuola MIUR 2016. Promozione del valore didattico, pedagogico ed educativo del teatro a scuola che consiste e contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico.

Nel progetto "life skills" promosso dall'OMS che ha come obiettivo quello di facilitare durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, lo sviluppo delle competenze emozionali necessarie per gestire efficacemente le proprie relazioni interpersonali e le sfide con il mondo assumendosi in prima persona la responsabilità per la propria salute e la propria realizzazione nella vita. Le *skills* riconosciute fondamentali sono: Creatività; Comunicazione efficace; Gestione delle emozioni; Empatia; Gestione dello Stress; *Decision making*, *Problem solving*; Senso Critico; Relazioni interpersonali; Autoconsapevolezza.

Nell'attuale panorama educativo, abbiamo avuto modo di vedere le molteplici ricerche che hanno messo in evidenza il ruolo e il significato delle emozioni e l'importanza di aiutare i bambini e i ragazzi a riconoscerle, nominarle e gestirle in un percorso di continuità educativa che nasce a scuola e continua per tutta la vita⁶⁴. Un'educazione alle emozioni sollecita l'insegnante a predisporre *setting* formativi capaci di andare "oltre" la tradizionale aula e la classica lezione frontale. Educare alle emozioni a scuola implica la progettazione di un itinerario intenzionale volto a formare ai sentimenti positivi.

Il riconoscimento delle emozioni fondamentali⁶⁵ apre progressivamente alla reciprocità nella relazione, la reciprocità che attiva la comprensione del sentirsi altrui (empatia).

64. F. Cambi, *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*. Pacini, Pisa, 2015.

65. P. Ekman, *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Edizioni Amrita, Torino, 2008. P. Ekman, W.F. Friesen, *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti, Firenze, 2007.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

La comprensione si promuove a scuola formando alle cosiddette “competenze personali”, ovvero alle abilità che mettono in condizione il bambino di saper leggere la propria interiorità e quella dell'altro. Queste abilità nel curriculum scolastico consistono nella promozione della riflessione meta-emotiva che può avere luogo attraverso vari percorsi: uno è l'analisi-interpretazione degli affetti in vari campi disciplinari come quello letterario, artistico, musicale ecc., l'altro è il possibile utilizzo di generi letterari come l'autobiografia o il diario⁶⁶ per favorire la pratica dell'espressione scritta delle emozioni personali; o ancora pensiamo a tutte quelle metodologie didattiche che si fondano sull'educazione emotiva come l'ascolto attivo, la rappresentazione grafica delle emozioni e la rappresentazione scenica. Si tratta di dispositivi didattici attraverso i quali i vissuti emotivi emergono e vengono analizzati in profondità. Il teatro rappresenta, in tal senso, una dimensione ideale per lavorare sulle emozioni a scuola, poiché qualsiasi *setting* formativo si trasforma da subito in teatro, con la sua scena i suoi attori, il suo pubblico e il suo testo da condividere⁶⁷. Per spiegare l'inscindibile legame tra teatro e processo formativo è utile ricorrere alle parole di Massa: “un progetto formativo viene concepito come un testo normativo. Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che noi (educatore e allievi) dobbiamo recitare. Come nel teatro non preesiste infatti nessun senso all'azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo o nell'intellettualismo, nel nozionismo”⁶⁸.

Il teatro e l'educazione condividono, dunque, un analogo processo e pongono al centro l'emersione delle emozioni che sono fondamentali e garantiscono la base solida dove costruire sani principi di apprendimento⁶⁹. Un bambino sereno è colui che ha voglia di apprendere e condividere le conoscenze e le scoperte con i propri compagni. Questo, per ricordare la valenza educativa del teatro a scuola⁷⁰, che ha l'obiettivo di far sperimentare ai bambini le emozioni proprie e altrui, portandoli sulla strada della crescita emotiva. Attraverso la drammatizzazione il bambino impara, pri-

66. In questo ambito prende il nome specifico di Emozionario, strumento utile per scrivere ed elaborare ciascuna emozione da diversi punti di vista per poter poi costruire una memoria.

67. M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *op. cit.*

68. F. Antonacci, F. Cappa (a cura di), *Riccardo Massa: Lezioni su “La peste, il teatro e l'educazione”*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

69. F. Bonato, *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Erickson, Trento, 2016.

70. Indicazioni strategiche per l'utilizzo delle attività teatrali a scuola MIUR 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ma di tutto, a gestire ed esprimere le emozioni dei personaggi che interpreta. Essa consiste in una rappresentazione scenica di un racconto (reale o fantastico) utilizzando costumi di scena, strumenti musicali e quant'altro si possa ritenere necessario; la sua efficacia deriva dal fatto che essa viene considerata come un gioco divertente, attraverso il quale anche i bambini più chiusi e timidi riescono a migliorare e consolidare gli eventuali tratti relazionali più deboli. Ai bambini piace molto rappresentare e recitare storie fantastiche, anche create sul momento; la possibilità di comunicare le proprie esperienze e le proprie emozioni, animando un oggetto o travestendosi, consente loro di potersi identificare con un personaggio e di esprimersi liberamente senza mostrare esplicitamente il proprio mondo vissuto. Inoltre, nell'immergersi in altri personaggi (gioco di ruolo), i bambini manifestano comportamenti e atteggiamenti diversi, o addirittura in contrapposizione alla loro identità quotidiana e questo permette – agli insegnanti e a loro stessi – di scoprire nuovi aspetti della propria personalità che spesso non hanno modo di esprimere⁷¹.

Nell'interazione con i bambini è fondamentale catturare la loro attenzione coinvolgendo più sensi contemporaneamente, laddove possibile. Quindi l'esperienza teatrale va intesa come strumento indispensabile per sostenere e stimolare lo sviluppo della personalità, proponendo il teatro come occasione da vivere e sperimentare dall'interno, in prima persona, come momento attivo di crescita, come una sorta di contenitore aperto da visitare, da giocare, da smontare e rimontare secondo i propri desideri⁷².

Il teatro inteso come un luogo fisico, dove ogni area ha una sua specifica funzione in relazione ai soggetti e agli effetti che si vogliono ottenere, è pensato in ogni suo dettaglio ed è compito dell'insegnante allestire il *setting* in modo adeguato per connotare, confermare e dare forza all'azione educativa che si svolge al suo interno. In altre parole, l'idea del teatro non come spettacolo da fruire, ma come contesto e stimolo per l'apprendimento del bambino, reinventando gli elementi che tradizionalmente lo compongono (attori, spazio, sviluppo drammaturgico).

L'applicazione della metodologia teatrale in ambito educativo promuove il benessere socio-emozionale dell'individuo, attraverso l'insegnamento delle abilità definite nel costrutto di Competenza emotiva⁷³:

- identificare e denominare le emozioni;
- esprimere le emozioni;

71. F. Presutti, *L'educazione negli asili nido. Metodi e Tecniche*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.

72. M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *op. cit.*

73. S.A. Denham, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- valutare l'intensità delle emozioni;
- gestire le emozioni;
- aumentare la resistenza allo stress;
- conoscere la differenza tra emozioni e azioni.

L'approccio scolastico tradizionale oppone lo sviluppo intellettuale a quello emozionale, ma l'educazione alla competenza emotiva è fondamentale per l'apprendimento e può essere insegnata e implementata nel lavoro quotidiano in classe.

Promuovere la competenza emotiva favorisce:

- la motivazione e lo svolgimento di processi cognitivi importanti per il rendimento scolastico (attenzione, concentrazione, memoria);
- l'apprendimento di abilità interpersonali per essere socialmente competenti, prendere decisioni corrette, avere successo con i coetanei, gli insegnanti e stare bene a scuola (autostima, socializzazione, empatia).

Perché la didattica delle emozioni a scuola:

- per rendere consapevoli gli alunni delle variabili coinvolte nel processo di apprendimento;
- per prevenire il disagio ed i comportamenti aggressivi;
- per promuovere il benessere psico-fisico a scuola.

Come sviluppare la competenza emotiva all'interno del curriculum scolastico:

Ambito linguistico-espressivo:

- saper riconoscere e dare un nome alle emozioni nelle varie lingue;
- individuare in un testo scritto le parti che connotano l'emozione;
- saper descrivere episodi con l'uso del linguaggio emotivo;
- arricchimento lessicale attinente alla descrizione di stati emotivi di diversa intensità;
- distinguere realtà oggettiva e realtà soggettiva;
- saper mettere alla prova la consistenza logica di un'affermazione;
- confutazione e trasformazione di pensieri irrazionali.

Ambito storico-sociale:

- sviluppare la capacità di conversare, dialogare con gli altri all'interno di un gruppo, discutere ed esprimere le proprie opinioni, dare il proprio contributo nel ricercare e nell'organizzare le risorse necessarie all'attuazione di uno scopo di gruppo o di un progetto comunitario;
- favorire negli alunni la disponibilità alla verifica di atteggiamenti individuali o di gruppo che turbano l'armonia della convivenza democratica.

Ambito scientifico-logico-matematico:

- riconoscere i segnali fisiologico del corpo che preannunciano l'insorgere di una reazione emotiva;

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- imparare a individuare i correlati neurovegetativi delle emozioni;
- praticare la consapevolezza dei pensieri collegati a stati emozionali (abilità meta-emotive);
- sapersi orientare nello spazio e nel tempo anche attraverso i vissuti emotivi e le esperienze passate, presenti e progettare il futuro;
- elaborare i vissuti emotivi e saper comunicare anche attraverso le tecnologie, i media e il linguaggio digitale.

Ambito grafico-pittorico-musicale:

- saper riconoscere gli elementi che in un'immagine denotano le emozioni;
- saper manipolare un'immagine per modificare il contenuto emotivo;
- saper cogliere le emozioni in un'immagine partendo dalle composizioni cromatiche;
- saper esprimere operativamente in modo creativo e personale emozioni, mediante: tecniche particolari di stesura del colore; utilizzo di materiali vari;
- individuare e riconoscere suoni e rumori della natura e dell'ambiente che suscitano emozioni;
- analizzare le emozioni suscitate dall'ascolto di brani musicali;
- analizzare emozioni provocate da particolari ritmi, toni, intensità;
- produrre suoni, rumori, capaci di indurre particolari stati d'animo.

Ambito psico-motorio:

- individuare posture e mimiche in relazioni a particolari stati emotivi;
- esprimere con il corpo emozioni e stati d'animo;
- approccio e tecniche di rilassamento come mezzo per attenuare le reazioni negative connesse a forti emozioni.

Da questo schema emerge che il coinvolgimento di codici e linguaggi differenti in un percorso di educazione emotiva a scuola, consente di pianificare all'interno della progettazione di attività didattiche in classe, interventi personalizzati ed individualizzati, rispondenti a specifici bisogni formativi. Soprattutto, attraverso la sperimentazione e l'uso di linguaggi differenti dalle immagini, alla comunicazione non verbale, si permette agli alunni con bisogni educativi speciali di scoprire le proprie potenzialità e di sviluppare competenze comunicative e intelligenza emotiva, in un contesto adeguato e ricco di stimoli. Dunque, il teatro nei contesti educativi consente di accedere all'universo espressivo delle arti, con una partecipazione attiva ed emotiva da trasformarsi in azioni che permettono la rimozione di quegli ostacoli che di solito si presentano quando si ricorre al pensiero astratto. Esprimersi e comunicare attraverso il disegno, la scultura, il gesto, permette di uscire da una situazione di isolamento, riuscendo a stabilire un rapporto con gli altri e le cose, un'apertura che va oltre ogni limite e

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

permette l'espressione emotiva anche a chi ha difficoltà con il linguaggio verbale e non solo. Dunque, il mondo del teatro con le sue molteplici sfaccettature, costituisce uno dei percorsi più ricchi e stimolanti che portano alla scoperta, alla comunicazione e alla socializzazione donando preziose esperienze di felicità a scuola. In tale prospettiva si colloca l'esigenza di progettare azioni di didattica attiva che si servano di spazi di flessibilità per attivare percorsi alternativi di apprendimento come l'applicazione delle tecniche di teatro, la narrazione, la scrittura creativa ed altri strumenti utili per far interagire il mondo scolastico con quello extrascolastico per andare "oltre" l'aula. Creare, dunque, un incontro emotivo con l'arte diviene necessario per aprire agli alunni la porta della creatività ed aiutarli a cercare risposte alle innumerevoli domande sul futuro che ognuno di loro vede dispiegarsi di continuo davanti a sé. I problemi ed i conflitti che viviamo nel nostro tempo hanno bisogno di essere compresi e collocati nel futuro al fine di immaginare possibili soluzioni⁷⁴. Allora l'educazione emotiva nella gestione anche degli eventi imprevedibili – come è stato per la pandemia che ha colpito la nostra esistenza cambiando il nostro modo di vivere e le nostre abitudini – rappresenta la sfida alla quale oggi non ci si può sottrarre, quella di occuparsi con urgenza della parte emotiva dell'umanità, soprattutto delle giovani generazioni. Si propone, dunque, una pedagogia e una didattica delle emozioni come azione trasversale nei contesti scolastici in grado di ispirare e far nascere nuove storie in grado di creare un mondo su basi più umane e sensibili per il cittadino del domani.

Bibliografia

- Aa.Vv., *Annali della Pubblica Istruzione, Nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Milano, 2012.
- Antonacci F., Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa: Lezioni su "La peste, il teatro e l'educazione"*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma, 2016.
- Balzaretti C., *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erickson, Trento, 2003.
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- Bee H., *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna, 1992.
- Bonato F., *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Erickson, Trento, 2016.

74. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Buccolo M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E., *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998.
- Cambi F., *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini, Pisa, 2015.
- Carretta L., *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Cortina, Padova, 2000.
- Ciucci Giuliani A., *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma, 2005.
- Contini M.G., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.
- Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Contini M.G. et al., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- De Angelis B., *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa, 2006.
- Denham S.A., *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini, Roma, 2001.
- Di Fabio A., *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe*, Giunti, Milano, 2010.
- Ekman P., *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Edizioni Amrita, Torino, 2008.
- Ekman P., Friesen W.F., *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti, Firenze, 2007.
- Ferro Allodola V., *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa, 2021.
- Galimberti U., *Il senso di fare scuola. Una conferenza di Umberto Galimberti*, Edizioni ArteStampa, Modena, 2009.
- Galanti A.M., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli, 2001.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Glaser M., Mayring P., "Sviluppare il piacere di imparare a scuola", in La fortune L. et al., *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento, 2012.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2005.
- Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento, 1996.
- Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2005.
- Iavarone M.L., *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.
- Iori V. (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Lucangeli D., Vullo L., *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
- Lumbelli L. (a cura di), *La voglia di conoscere*, FrancoAngeli, Milano, 1979.
- Melucci A., Fabbrini A., *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano, 1991.
- Mancaniello M.R., "Essere adolescenti nella scuola di oggi. Le metodologie partecipative come risposta ai bisogni evolutivi", in Betti C., Benelli C. (a cura di), *Gli Adolescenti tra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Unicopli, Milano, 2012.
- Mancaniello M.R., "Cittadini in divenire, Intelligenze da garantire", in Orefice P., Mancaniello M.R., Lapov Z., Vitali S., *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, PensaMultimedia, Lecce, 2019.
- Mancaniello M.R., "Katastrofé adolescenziale e paesaggi della metamorfosi identitaria: il possibile ruolo della scuola", in Spadola C., *Il paesaggio: paradigma dialogico tra umanesimo e scienze. Il paesaggio sognato, evocato e dipinto (vol. 2)*, Arcoiris, Salerno, 2019, pp. 60-75.
- Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2012.
- Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano, 2020.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- Orefice P., *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Orefice P., "Introduzione al processo formativo", in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.
- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche di creazione locale dei saperi*, vol. I, Liguori, Napoli, 2006.
- Pekrun R., "Emotional development", in Husen T., *The International Encyclopedia of education*, 5, Elsevier, Oxford, 1994.
- Piaget J., Inhelder B., *Psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970.
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000.
- Presutti F., *L'educazione negli asili nido. Metodi e Tecniche*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.
- Riva M.G., *Il Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004.
- Rossi B., *Lavoro Felice*, La Scuola, Brescia, 2012.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., and Cabrera M. Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Savater F., *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

Selleri P., *La comunicazione in classe*, Carocci, Torino, 2016.

Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

Siegel D.J., Hartzell M., *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., *Cognitive load theory*, Springer, New York, 2011.

Watt Smith T., *Atlante delle emozioni*, Utet, Torino, 2020.