



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE**

**Lo sviluppo emotivo nella scuola primaria:
una progettazione educativa sulla base del
curricolo della Philosophy for Children**

RELATRICE

Prof.ssa Eleonora Zorzi

LAUREANDA

Eleonora Braga

Matricola n. 2021423

Anno Accademico 2022-2023

A Corrado e Romeo.

Indice

PREFAZIONE	7
INTRODUZIONE	9
PRIMA PARTE	13
CAPITOLO PRIMO: è possibile educare alle emozioni?	15
1.1 La società odierna e il rapporto con le emozioni.....	17
1.1.1 Le emozioni durante e post pandemia.....	21
1.2 Cosa si intende per “emozione”	24
1.3 Uno sguardo alla psicologia delle emozioni.....	30
1.4 Intelligenza emotiva e competenza emotiva.....	31
1.5 Caring thinking.....	34
SECONDA PARTE	43
CAPITOLO PRIMO: Come si può promuovere lo sviluppo emotivo nella scuola di oggi?	45
1.1 L’educazione emotiva nel sistema scolastico italiano.....	47
1.1.1 I programmi ministeriali nazionali.....	53
1.2 L’importanza di sviluppare la competenza emotiva e le “life skills” in classe	61
CAPITOLO SECONDO: La pedagogia dell’inclusione può aiutare lo sviluppo emotivo nei contesti scolastici?	67
2.1 Cos’è la pedagogia dell’inclusione.....	71
2.2 Costruire comunità educative per includere	78
2.2.1 “Comunità di apprendimento”.....	79
2.2.2 “Comunità di pratica”.....	81
2.2.3 “Comunità di discorso”	83
2.2.4 “Comunità di ricerca”.....	86
2.3 L’International Classification of Functioning e la pedagogia dell’inclusione	89
TERZA PARTE	101
CAPITOLO PRIMO: Esiste un curriculum che aiuta nella progettazione di attività basate sulle emozioni?	103
1.1 Che cos’è la Philosophy for Children.....	105
1.2 Concetti fondamentali del curriculum	108
1.3 Le emozioni e la Philosophy for Children.....	109

CAPITOLO SECONDO: Un esempio di progettazione didattica	113
2.1 Presentazione del progetto	113
2.2 Programmazione e attività.....	119
2.3 Possibili risultati e implicazioni educative	128
CONCLUSIONI	131
ALLEGATI.....	133
RINGRAZIAMENTI.....	139
BIBLIOGRAFIA.....	141
SITOGRAFIA	147

PREFAZIONE

Fin dall'inizio dei miei studi universitari ho sempre nutrito un certo interesse per l'ambito emotivo, perché sostengo sia un campo di ricerca che comprende e riesce ad esaminare ciascun essere umano. Chiunque prova emozioni, dal bambino appena nato all'anziano che ha già trascorso parte della sua vita, per cui ritengo affascinante avere la possibilità di studiare come ognuno di noi vive le emozioni e come le gestisce ogni giorno.

Negli ultimi anni, in particolare, a causa della pandemia che ha coinvolto il mondo intero siamo stati costretti tutti ad ascoltare quello che provavamo nel silenzio della nostra casa; ognuno di noi avrà sicuramente provato emozioni diverse in quei momenti. La paura per qualcosa di sconosciuto, di mai visto prima; la tristezza di fronte alle immagini agghiaccianti trasmesse dai telegiornali; la solitudine di chi si è trovato costretto a vivere quei momenti da solo; la gioia nel poter trascorrere dei momenti di vera condivisione con i familiari stretti, che nella routine frenetica di tutti i giorni spesso vengono dimenticati; l'ansia di poter contrarre il virus e di poter essere contagiosi per gli altri. Tutte emozioni queste che ci siamo visti costretti tutti a provare, magari sotto forme diverse, ma che ci hanno accomunato per un lungo periodo (Morsanuto, Rendina, 2020). Purtroppo tutto questo è stato vissuto anche dai più piccoli, i bambini, che a loro modo hanno saputo comunque reagire e affrontare il momento particolare. Ed è proprio a loro a cui voglio dedicare l'attenzione di questa tesi, come vivono le loro emozioni i bambini? Riescono ad essere consapevoli di ciò che provano? Tutte domande alle quali molti studi hanno già risposto. Psicologi, pedagogisti, sociologi e filosofi hanno esplorato il campo delle emozioni, ma il mio lavoro di tesi non vuole essere esaustivo nel comprendere tutto ciò che riguarda questo ambito, le teorie e i costrutti a esso correlati, ma al contrario ha degli obiettivi e un ambito ben precisi.

Il campo pedagogico è quello sul quale mi sono soffermata e sul quale ho fatto ricerca, esaminando testi e autori, ricercando indagini e progetti che già avessero trattato il tema delle emozioni. Ho posto l'attenzione sull'età infantile e sul mondo educativo in cui è immersa; è proprio lo sguardo educativo il focus della mia tesi. Il mio intento è quello di poter fornire del materiale utile, ai fini pedagogici ed educativi, a chi si occuperà del nostro futuro, ossia i bambini. Nella scuola di oggi, spesso, la parte dell'insegnamento

sovrastrada e oscura la parte valoriale ed esperienziale, viene data più importanza alla lezione curricolare che non alla relazione autentica nella classe.

Il mio progetto di tesi vuole essere una pista per chiunque si interessi di educazione al fine di attuare in classe un percorso sull'ascolto di ciò che prova chi ci sta accanto. Per fare questo sicuramente è necessaria una collaborazione vera e sincera anche con la famiglia, che come prima agenzia educativa, deve sentirsi parte attiva di questo percorso sull'educazione alle emozioni. L'obiettivo è aiutare i ragazzi ad ascoltare ciò che provano e ad esporlo a chi hanno vicino, così da poter essere aiutati; inoltre si vuole dare loro gli strumenti per incoraggiarli ad affrontare in autonomia le situazioni di disagio, difficoltà, ansia o anche gioia che la società contemporanea può proporre loro.

In questo lavoro di tesi ha contribuito molto la mia esperienza professionale nel mondo della scuola; mi sono resa conto che il mio interesse e la mia curiosità per l'ambito delle emozioni nasce e scaturisce sempre di più dal momento in cui noto che i giovani di oggi molto spesso non hanno la possibilità e non sono più abituati ad esprimersi dal punto di vista emotivo e ripongono tutto ciò che provano dentro di loro senza dare voce alle loro emozioni (Di Chio, 2022). Come insegnante e futura pedagoga vorrei essere in grado di saperli ascoltare ed aiutare a prendere consapevolezza del loro mondo emotivo e della realizzazione della loro identità, riuscendo ad educare uomini e donne che in un futuro saranno capaci di emozionarsi e comprendere le emozioni di chi gli sta vicino.

Sono consapevole che dietro questo lavoro educativo vi sia una grande responsabilità verso il futuro, ma proprio questa idea mi spinge a curare questa tesi, studiando e approfondendo questo ambito per poter lasciare traccia di ciò che ho compreso e progettato, unendomi umilmente al lavoro della comunità scientifica che già da anni ormai affronta e studia le emozioni.

INTRODUZIONE

“Tu chiamale se vuoi... emozioni”¹, è il verso di una nota canzone di Lucio Battisti che ha ispirato molto nella scrittura di questa tesi. Spesso è capitato di canticchiare il testo di questa canzone senza porre attenzione a ciò che dice; la medesima cosa purtroppo accade anche, a causa della vastità del mondo delle emozioni, nella quotidianità. Quando non si presta la giusta attenzione ai termini e alle parole che si utilizzano per esprimere il mondo emotivo interiore, ritenendo termini simili o univoci, si rischia di banalizzare e minimizzare tutto ciò che ciascuno di noi prova, sminuendo così una porzione centrale del nostro essere. Questa tesi si basa, infatti, su studi scientifici accertati, in modo da poter fornire un lavoro preciso e accurato.

Si prenderà in esame l’ambito educativo e scolastico creando un collegamento con l’età della crescita e dello sviluppo in relazione alle emozioni.

Molti studi, di varia origine, sono già stati svolti nell’ambito delle emozioni; ad esempio le innumerevoli ricerche psicologiche sul tema che ci hanno permesso di avere una vasta bibliografia e delle teorie accertate sullo sviluppo delle emozioni stesse nel corso della vita di un essere umano. Verrà presentata la classificazione delle emozioni secondo la visione dello psicologo statunitense Paul Ekman; a seguire la teoria della differenziazione e la teoria differenziale permetteranno di esaminare gli stadi dello sviluppo emotivo fin dalla nascita. La visione psicologica sarà necessaria, al fine di creare una progettazione consapevole, solo per delineare il processo di sviluppo delle emozioni; non si vuole proporre una tesi esaustiva del punto di vista della psicologia delle emozioni, perché il focus del lavoro sarà prettamente pedagogico.

Sono stati molteplici i pedagogisti, i filosofi o i filosofi dell’educazione hanno trattato questo tema, Rousseau, Pestalozzi, Gabelli, Montessori, Don Milani, Dewey, e ancora filosofi come Platone, Aristotele, Sant’Agostino, Cartesio e Freud. Autori che durante il percorso universitario sono stati approfonditi e studiati in proporzioni diverse, ma che sono fondamentali per poter sviluppare pedagogicamente un buon lavoro nell’ambito “emotivo” legandolo all’ambito “educativo”.

¹ “*Emozioni*” è un brano musicale composto da Lucio Battisti e Mogol, e interpretato originariamente dallo stesso Battisti, che lo pubblicò il 15 ottobre 1970 nel singolo *Emozioni/Anna*.

Nella prima parte quindi, dopo lo studio e la ricerca circoscritta in questo contesto, viene proposta al lettore la risposta alla domanda: “*è possibile educare alle emozioni?*”. Specialmente al giorno d’oggi, è necessario che chi si occupa di educazione sia consapevole che è necessario che avvenga un’educazione alle emozioni, per questo vengono fornite le basi per una possibile educazione a questo tema. I bambini hanno la necessità di avere una figura, più grande e che dia loro un senso di sicurezza, che possa consentirgli di conoscere e riconoscere le emozioni che provano come uno status del loro corpo che prevede un inizio, una parte centrale e una fine, come sostenevano gli studi di Davidson ed Ekman. Hanno bisogno cioè di contestualizzare l’emozione, di riuscire a darle il giusto nome, di riconoscerne il grado di potenza e di esprimerla nel modo più opportuno in relazione al contesto (Di Chio, 2022).

Si propongono teorie e fondamenti legati alla psicologia delle emozioni e strumenti tecnici utili per sviluppare o potenziare queste abilità. Dopo una panoramica della società odierna e delle sue sfaccettature legate al rapporto con le emozioni, si presenterà in breve ciò che la psicologia dello sviluppo ci offre a riguardo, soffermando l’attenzione sull’intelligenza emotiva e la competenza emotiva nell’età infantile e le rispettive competenze personali e sociali che devono essere promosse negli ambiti educativi, presentando la visione iniziale del concetto di Howard Gardner e quella successiva di Daniel Goleman. Questa prima sezione terminerà con la presentazione di quello che poi è il cardine di questo lavoro di tesi, il Caring Thinking, ossia il pensiero emotivo-affettivo-valoriale, ideato da Matthew Lipman.

“Il pensiero Caring possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all’oggetto dei nostri pensieri, dall’altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare.” (Lipman, 2005; p. 284)

Assieme al pensiero critico e a quello creativo, il pensiero caring costituisce il pensiero multidimensionale, presentato e articolato nel suo curriculum: la Philosophy for Children (P4C). Questo aspetto della P4C verrà poi ripreso e illustrato nei dettagli nell’ultima parte del lavoro di tesi, per affiancarlo ad una progettazione pedagogica basata sui principi di questo curriculum.

Proseguendo verrà data risposta ad altri due quesiti, esaminati e studiati per poter essere consapevoli di come si debba lavorare correttamente nel mondo della scuola. “*Come si*

può promuovere lo sviluppo emotivo nella scuola di oggi?” è la prima domanda alla quale verrà data una risposta sulla base delle Linee Guida nazionali e internazionali e sui programmi ministeriali, forniti dai vari enti istituzionali che si occupano di educazione. Essere insegnanti nella scuola primaria di oggi significa dover prestare attenzione ai programmi ministeriali in vigore, rispettare termini e scadenze preimpostati, valutare competenze e abilità secondo criteri precisi, ma il tempo che ogni insegnante può dedicare all’“ascolto emotivo” dei propri alunni è sempre molto ristretto perché si è sempre più coinvolti nella routine quotidiana scolastica, e ci si lascia sovrastare da essa. Con questo non si vuol far credere che non ci sia l’interesse da parte del corpo docente a dedicarsi a questa prospettiva empatica, ma si evidenzia la circolarità in cui ogni insegnante è immerso quotidianamente quando lavora. Il desiderio di voler prestare attenzione alle emozioni di chi si sta educando dovrebbe essere un punto cardine di ogni insegnante che è dedito al proprio lavoro. Nell’ambito scolastico, ciascun attore, sia esso un insegnante, un alunno o un genitore, vive svariate emozioni, ecco il motivo per cui è necessario che anche gli adulti responsabili dell’educazione si occupino dell’educazione in primis delle loro emozioni (Di Chio, 2022). L’insegnante o il genitore, prima del bambino, deve saper ascoltare e riconoscere le proprie emozioni, solo in questo modo riuscirà a creare un’autentica relazione educativa. Solo dopo essersi presi cura di se stessi, gli adulti potranno “curarsi” anche della vita emotiva dei ragazzi. Ecco quindi l’importanza centrale della competenza emotiva degli adulti responsabili dell’educazione (Di Chio, 2022). Si presenterà quindi un modello pedagogico basato sull’inclusione per poter fornire una risposta alla seconda domanda di questa seconda parte, ossia: *“La pedagogia dell’inclusione può aiutare lo sviluppo emotivo nei contesti scolastici?”*. Questa pedagogia ha come intento primario quello di promuovere lo sviluppo globale della persona per il suo benessere all’interno del contesto educativo in cui si trova; per sostenere questa pedagogia si farà riferimento alla classificazione completa e articolata del funzionamento umano, della disabilità e della salute prodotta dall’OMS, ossia l’ICF (International Classification of Functioning) elaborata nel 2001 e diffusa poi in Italia nel 2002. Per far sì che venga promosso lo sviluppo globale della persona è necessario costruire una comunità educativa all’interno del contesto scolastico, la classe diviene una “comunità”; si procederà quindi con la presentazione delle diverse tipologie di comunità attuabili, secondo gli studi del fondatore della Philosophy for Children. La pratica

educativa che si presta ad essere utilizzata all'interno di una comunità educativa basata sulla pedagogia dell'inclusione è proprio il modello della Philosophy for Children.

L'ultima parte dell'elaborato vuole essere una traccia per chi intende approcciarsi al mondo delle emozioni in relazione al contesto educativo scolastico. Se come per le precedenti parti si dovesse ricercare una domanda-guida sarebbe: *“Esiste un curricolo che aiuta in questa tipologia di progettazione sulle emozioni?”*. La risposta è sicuramente affermativa, in quanto verrà proposto il curricolo della Philosophy for Children ideato da Matthew Lipman per supportare la tesi. In seguito alla presentazione e all'esposizione dei concetti chiave della P4C, essa diverrà la base per una progettazione didattica, in cui lo sviluppo emotivo occupa una parte della programmazione scolastica di una sezione di una scuola primaria. Si intende progettare un percorso basato sul tema delle emozioni facendo riferimento alle tecniche e idee pedagogiche di questo curricolo.

PRIMA PARTE

CAPITOLO PRIMO: è possibile educare alle emozioni?

“Gli studenti non sono vasi da riempire ma fiaccole da accendere”

(Plutarco²)

Educare dal latino “educere” significa essere in grado di estrapolare, trarre fuori, quello che c’è all’interno di ogni individuo, da parte dell’educatore. Riuscire a far manifestare quello che sta dentro ad ogni persona dovrebbe essere l’obiettivo cardine di chi intende educare; nell’immaginario comune però colui che educa deve imprimere nell’alunno nozioni, comportamenti, modi corretti di agire.

Fin dall’antichità si è sempre sostenuto che il termine educare avesse una valenza pedagogica estremamente importante. Socrate la definiva “maieutica”, ossia dal greco l’arte di “partorire la verità”, attraverso il dialogo, costituito da domande e risposte, che aiutava a esprimere ciò che ogni persona aveva al suo interno. L’insegnamento di Socrate è maieutico perché aiuta l’educando a “tirar fuori” le nozioni di cui è “gravido”; sarà quindi l’allievo a “partorire” la verità con l’incoraggiamento e il sostegno del precettore.

“Gli studenti non sono vasi da riempire ma fiaccole da accendere” scriveva invece Plutarco, accusando gli insegnanti del tempo di sommergere gli allievi con innumerevoli nozioni eterogenee senza stimolare l’autonomia e il piacere della scoperta nell’apprendimento. Il vaso e la fiaccola sono metafore emblematiche per rappresentare anche l’etimologia del verbo educare; non è necessario che chi detiene il compito di educare riempi il vaso ma si deve impegnare invece a stimolare l’accensione di ciò che sta all’interno dell’educando. Accendere il fuoco dell’individuo per permettergli di “fare luce”, ossia di esprimersi, di dimostrare ciò che ha dentro.

Molti pedagogisti e filosofi hanno ripreso questa idea plutarca dell’educazione, fino al Rinascimento quando anche il filosofo Michel de Montaigne sosteneva fosse più utile e necessario creare delle “teste ben fatte” piuttosto che delle “teste ben piene”, invitando i

² La frase citata, scritta da Plutarco, è stata ritrovata nell’opera “Les Essais” di De Montaigne del 1580, ripubblicata poi nel 1582 e nel 1588.

precettori del tempo a non sovraccaricare i percorsi di studio dei discenti, ma al contrario prepararli per far sì che possano essere autonomi nel loro processo di apprendimento. Diversi secoli dopo, alla fine del Novecento, il filosofo francese Edgar Morin scrive:

“[...] Cosa significa “una testa ben piena” è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una “testa ben fatta” significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di:

- Un’attitudine generale a porre e a trattare i problemi;
- Principi organizzatori che permettono di collegare i saperi e di dare loro senso.” (Morin, 2000; p. 15)

Ancora una volta si ritiene più utile riuscire a stimolare l’uscita di qualcosa da parte dell’educando, al posto di proporre l’insegnamento di nozioni standardizzate.

Sempre riprendendo la metafora iniziale, è ipotizzabile che la stessa Maria Montessori si sia lasciata ispirare dalla citazione di Plutarco attuando però una piccola e illuminante variazione: alla fiaccola da accendere è stata sostituita una sorgente, un flusso d’acqua che deve essere lasciato sgorgare. Non bisogna creare ostacoli, barriere, dighe a questo flusso dirompente ma bisogna accoglierlo, ascoltarlo, permettergli di continuare a fuoriuscire.

In seguito a questa introduzione sull’etimologia e sul percorso storico del termine educazione, si vuole ora creare il collegamento con il termine “emozione”. Emozione dal latino “emovere” far uscire, smuovere, svelare; quando si prova un’emozione significa che qualcosa ha scosso l’essere abituale del soggetto e dall’ interno deve uscire, deve manifestarsi, deve rendersi visibile agli altri.

Educare alle emozioni significa quindi permettere a chi sta davanti a noi di far scorrere, come una sorgente, ciò che l’ha smosso nel suo mondo interiore, ossia dare l’opportunità di esprimere nel migliore dei modi quello che ha provato o che sta ancora provando. Colui che educa, il docente quindi, deve chiedersi: cosa prova il mio educando? Cosa sta provando in questo momento colui che devo educare? Come posso essergli d’aiuto? Cosa posso fare io come educatore per aiutarlo ad esprimere al meglio ciò che lo smuove dentro? (Di Chio, 2022).

Tutti interrogativi che permettono di comprendere che le emozioni, pur avendo un carattere universale perché ogni essere umano ne fa esperienza, dipendono da diversi aspetti, che in seguito verranno esposti, di cui l'insegnante deve tener conto per poter offrire l'aiuto migliore. Gli aspetti che determinano il manifestarsi di un'emozione dipendono dalla storia individuale di ciascun individuo e dalla sua cultura d'appartenenza che può influenzare il modo in cui esse si manifestano (Di Chio, 2022). Ad esempio ci sono bambini che provano un forte stato di tristezza se non riescono a risolvere una divisione in colonna e altri invece che animati da una forte rabbia si spazientiscono e strappano letteralmente la pagina del quaderno; ci sono bambini che per la loro timidezza hanno paura quando sanno di doversi esprimere a voce alta di fronte ai compagni, e altri invece che aspettano con immensa gioia il potersi esprimere nello spettacolo di fine anno.

Se si vuole educare riguardo le emozioni si deve insegnare prima come e con quali parole possono essere raccontate; bisogna inoltre far comprendere con l'esperienza quali emozioni possono essere manifestate in determinati luoghi e in altri invece è meglio esprimersi in modi differenti. È fondamentale ricordare che "L'educazione delle emozioni non è emotivamente repressiva, bensì emotivamente *ridistributiva*" (Lipman, 2005, p. 151).

È necessario, quindi, che il docente sia consapevole della persona che ha davanti, della sua storia personale e familiare, delle sue difficoltà e dei suoi talenti per permettere l'accensione migliore della fiaccola immaginata da Plutarco.

1.1 La società odierna e il rapporto con le emozioni

La nostra società è definita dal sociologo polacco, Zygmunt Bauman, con l'aggettivo "liquida": epiteto che richiama l'immaginario comune di qualcosa che scorre, che non ha fondamenta, che non riesce a rendersi stabile. L'uomo di oggi infatti vive nell'incertezza, nella paura, nel disorientamento costante a causa della mancanza di strutture sociali solide e consolidate; questo si ripercuote innegabilmente anche nelle relazioni sociali. E le emozioni che ruolo hanno in questa società "liquida"?

La società di oggi caratterizzata soprattutto dalla presenza assidua in ogni individuo, sia esso bambino o adulto, delle nuove tecnologie porta ad avere una consapevolezza chiara

e distinta di quali emozioni è meglio che vengano dimostrate e quali invece è meglio nascondere. L'attenzione può essere posta, ad esempio alla frase comune “non piangere come una femminuccia” che si è soliti dire ad un bambino maschio che piange, dimostrando a chi ha davanti di trovarsi in una situazione di difficoltà, di tristezza o di ansia da prestazione. Con questa semplice frase, spesso detta senza associarne il giusto valore, la società odierna limita e in certi casi censura il manifestarsi di un'emozione da parte di un bambino, come anche gli studi sull'educazione di genere sostengono (Ghigi, 2019). Oppure un altro semplice ma efficace esempio riguarda l'emozione della paura: più volte si è sentito pronunciare da genitori o insegnanti “non avere paura perché ormai sei grande”; anche questa affermazione limita l'espressione di un'emozione. Questi vogliono essere solo due dimostrazioni del modo in cui la società contemporanea è in grado di manipolare le nostre emozioni.

A questo aspetto si deve poi aggiungere tutto ciò che accade all'interno del mondo dei social network, che al giorno d'oggi rappresentano perfettamente l'immagine della società in cui viviamo (Morsanuto, Rendina, 2020). All'interno di questi mondi tecnologici le emozioni vengono condivise e dimostrate all'intera comunità digitale, attraverso foto o video che riproducono ciò che una persona sta provando in quel determinato momento della sua vita. Nella società di oggi non ci si stupisce se la tristezza per un lutto viene proiettata in un social network attraverso frasi commemorative o foto simboliche; è il nuovo mondo che ha reso “naturale” questa dimostrazione delle proprie emozioni, anche se negative, nei social networks.

Le nuove tecnologie, che caratterizzano il ventunesimo secolo, sono il mezzo di comunicazione anche per veicolare ciò che si prova e non solo quello che si pensa (Morsanuto, Rendina, 2020). Un esempio concreto sono le *emoticon*, ossia delle espressioni simboliche che ciascuno ha utilizzato per rappresentare il proprio stato d'animo o le proprie emozioni, appunto. Attraverso questi simboli o faccine, si vuole trasferire a chi si sta comunicando le emozioni che si provano; permettono quindi, senza dover utilizzare le parole, di riprodurre immediatamente lo status emotivo di chi scrive.

In un periodo storico come quello odierno è evidente che le emozioni vengono messe in discussione, vengono manifestate in modi differenti da come avveniva un tempo, alcune vengono anche arginate o represses. Questa condizione in cui si trovano le emozioni fa

comprendere un aspetto sociologico che le caratterizza: gli stati emotivi dipendono e sono strettamente collegati con la cultura di riferimento. Lo studioso Paul Ekman dedicò una parte dei suoi studi, a livello antropologico, sull' espressione delle emozioni da parte di culture differenti: europei, americani, giapponesi. Nel 1969, con il suo gruppo di ricercatori, Ekman (1972) propone la teoria neuro-culturale, secondo la quale le emozioni hanno sia una componente neuronale, in quanto frutto di attivazione di neuroni del sistema nervoso, ma possiedono anche una componente culturale, che modifica e adatta l'espressione delle emozioni in relazione alla cultura, al contesto e all'educazione impartita. Ekman propone il concetto di *display rules*, ossia regole con carattere sociale legate alla sfera emotiva, culturalmente apprese, che vengono attivate in situazioni particolari. Lo psicologo statunitense ritiene che in base al contesto e alle persone che ne fanno parte, i soggetti riescono a modificare parzialmente l'espressione delle emozioni, attraverso diverse tecniche:

- INTENSIFICAZIONE: il soggetto che sta provando un'emozione esagera nel manifestarla, intensifica quindi l'espressione ad essa correlata.
- ATTENUAZIONE o DEINTENSIFICAZIONE: il soggetto minimizza ciò che sta provando, manifesta quindi l'emozione con un'intensità inferiore.
- INIBIZIONE o NEUTRALIZZAZIONE: il soggetto non manifesta agli altri quello che sta provando, si tiene nascosta quindi l'emozione.
- MASCHERAMENTO: il soggetto mostra agli altri un'emozione differente, al posto di quella che realmente dovrebbe provare, mimando le espressioni di quello che in realtà non prova in quel momento.
- FALSIFICAZIONE: può essere in relazione al mascheramento, ma viene prolungata anche allo stato d'animo, che viene simulato.

Le *display rules*, in sintesi, sono diverse da una cultura ad un'altra e di conseguenza vengono attuate in modo diverso in relazione al contesto.

È, quindi, la cultura postmoderna e le sue innovazioni che hanno permesso questo sviluppo del manifestarsi via web delle nostre emozioni; realtà che non sarebbe potuta essere possibile nei secoli scorsi quando ancora l'innovazione tecnologica non era stata

raggiunta. Per cui l'espressione delle emozioni e le emozioni stesse variano nel corso della storia sociale di una popolazione.

Si viene quindi a creare un forte legame tra le emozioni e il contesto storico in cui si vive, che governa e gestisce il manifestarsi corretto e consono di ciò che si prova. Si sostiene infatti che ciascuna società o cultura fornisca le proprie regole sulle emozioni e su come esse debbano essere manifestate nel contesto sociale (Ekman, Friesen, 1971).

Come veniva riportato nell'introduzione del capitolo, le emozioni scaturiscono, smuovono qualcosa all'interno dell'essere umano; quel qualcosa che si muove deve avere libera uscita, deve poter manifestarsi, deve essere condiviso con chi è vicino. Quindi se la società stabilisce il modo in cui esse devono essere manifestate, si può evincere che le emozioni vengono a costituirsi socialmente e che sono strettamente collegate con le relazioni che si attuano tra i diversi attori sociali.

L'emozione socialmente più accettata al giorno d'oggi è la felicità; chi è felice dimostra di essere sicuro, di non avere problemi, di avere successo. Ciò che accade, però, più spesso nella nostra società è il doversi fingere felici agli occhi degli altri. Ciascun essere umano sa che questa cosa è ingiusta e nasconde delle falsità, perché ogni individuo prova tristezza, paura, rabbia e angoscia ed è necessario che anche queste emozioni, seppur negative, vengano manifestate. La difficoltà si esprime nel trovarsi di fronte a dover cambiare la concezione sociale dell'idea che esprimere le emozioni negative sia sinonimo di inferiorità e inadeguatezza (Fromm, 1980).

Per concludere, il pensiero dello psicologo e psicanalista Erich Seligmann Fromm del secolo scorso è d'aiuto per comprendere la società contemporanea; egli sosteneva, infatti, che il provare e rendere visibili le proprie emozioni, nella società del tempo fosse un aspetto che non doveva essere incentivato, in quanto dimostrare la propria emotività era sinonimo di instabilità e debolezza (Fromm, 1980). Questa affermazione, seppur sia stata scritta nel secolo precedente a quello attuale, rappresenta in modo chiaro e distinto il modo di concepire le emozioni e le loro manifestazioni nel mondo odierno.

1.1.1 Le emozioni durante e post pandemia

Un evento così catastrofico, come la pandemia causata dal virus Covid-19, non era mai stato vissuto dalla maggior parte delle persone che abitavano questa Terra; forse solo i più anziani avevano avuto già esperienza di un evento così emotivamente forte. Le emozioni sono state e sono ancora un tema fondamentale nella pandemia di Covid-19. Ciascuno si è visto costretto a doversi fermare e a dover rivalutare le routine quotidiane familiari. Il Covid-19 ha messo in pausa le vite dei bambini, dei giovani, degli adulti e degli anziani; ogni persona ha dovuto mettere in discussione le proprie emozioni per far fronte a questa emergenza (Di Chio, 2022).

In primo luogo tra tutti si è fatta viva e costante la paura: nessuno poteva immaginare che le dimensioni di questo virus fossero così colossali. Ciascuno aveva modi personali di gestirla, chi minimizzava il problema riconducendo tutto ad una semplice influenza, chi invece governato dall'ansia aveva assunto tutte le precauzioni e seguiva maniacalmente le indicazioni che venivano divulgate.

Ogni nucleo familiare ha dovuto riorganizzare le proprie routine e gli spazi domestici: lo *smart working* dei genitori doveva conciliarsi con le lezioni a distanza dei figli; il dover condividere gli stessi spazi per lunghe giornate generava conflitti e tensioni; dall'altra parte invece si poteva avere l'occasione di trascorrere più tempo autentico tra genitori e figli, tra fratelli e sorelle. Tutti aspetti che inevitabilmente con il susseguirsi dei giorni generava in ogni individuo emozioni diverse.

Viene posta ora l'attenzione verso coloro che in quel periodo erano i più piccoli, i bambini. Quali emozioni hanno provato? Cosa è successo nel loro mondo interiore? Perché se è vero che tanto è stato forte emotivamente questo lungo periodo pandemico per gli adulti, altrettanto lo è stato per i più piccoli. Inoltre, se è vero che i bambini hanno la capacità di saper reagire e adattarsi a situazioni nuove, è altresì certo che buona parte di queste loro competenze dipende anche dal supporto emotivo che gli è stato fornito dalle figure adulte di riferimento (Di Chio, 2022).

Viene riportata di seguito l'immagine³ della piramide dei bisogni fondamentali di Maslow, per sottolineare quali bisogni, durante la pandemia, siano stati lesi nella vita dei più piccoli.



Figura 1: Piramide dei bisogni fondamentali di Maslow (1954)

La pandemia ha messo in discussione le certezze dei bambini, le loro consuetudini sono state modellate e di conseguenza anche i loro bisogni hanno subito delle modifiche. I bambini hanno avvertito la minaccia e hanno richiesto, in forme diverse, un maggiore senso di protezione. Necessitavano di maggiore sicurezza, di rassicurazioni, di empatia perché consapevoli che il pericolo c'era ed era necessario fronteggiarlo con le giuste precauzioni. Protezione e appartenenza hanno accomunato i bisogni dei bambini, che avevano la necessità di sentirsi protetti ma allo stesso tempo anche appartenenti ad un nucleo familiare coeso o a una classe digitale (Moretti, Morini, 2021).

Ad esempio è utile soffermare l'attenzione alle emozioni di rabbia, frustrazione o invidia che può aver provato un bambino quando non aveva a disposizione un computer o un tablet per poter far parte anche lui della lezione a distanza con la sua classe; oppure

³ L'immagine è stata ricreata dall'autrice ispirata dal modello della piramide dei bisogni ideata da Maslow nel 1954.

quando vedeva che altri compagni avevano la fortuna di essere aiutati da genitori presenti; o ancora una volta quando la connessione internet saltava e si perdevano alcune parti delle lezioni (Castellana, Rossi, 2021). Il bisogno di continuare a far parte del gruppo classe è stato di grande aiuto per mantenere la motivazione negli alunni; è utile provare ad immaginare quanto possa essere stato noioso e difficile concentrarsi nell'ascoltare l'insegnante solo attraverso uno schermo; allo stesso tempo si presentava anche la nostalgia della scuola in presenza, del suono della campanella, dei profumi della mensa, degli sguardi e degli abbracci di compagni, maestre e operatori scolastici. La scuola, seppur a distanza, ha avuto un grande ruolo di contenimento emotivo, perché ha dato modo ai ragazzi di tenersi impegnati, di occupare delle ore di quelle infinite giornate, di poter tenere i contatti e i legami con i compagni, di esprimere ciò che stavano provando nonostante le abitudini fossero state completamente mutate (Di Chio, 2022). Il ruolo centrale della scuola e degli insegnati durante la pandemia è stato decisivo ed essenziale: è stata data la possibilità agli alunni di condividere e di raccontare le emozioni e i sentimenti legati all'emergenza sanitaria attraverso strumenti e tecnologie nuove, ma che hanno permesso la continuità dei legami (Di Chio, 2022).

L'aspetto fondamentale ora è un altro: dal momento che la pandemia sembra essersi arrestata, da quanto è stato dichiarato dall'OMS lo scorso maggio 2023, è necessario che tutte le agenzie educative che intervengono nell'educazione dei bambini rieduchino alla fiducia nell'altro. Dopo due anni in cui si è imposto loro di non abbracciare l'amico, di non "battere il cinque", di non togliersi la mascherina per parlare con il compagno, di non fare gli auguri di buon compleanno con un semplice bacio sulla guancia; oggi è doveroso comunicare e spiegare ai ragazzi che la paura dell'altro e l'ansia di essere contagiati possono essere ancora presenti ma non devono ostacolare i legami e le relazioni (Di Chio, 2022).

I bambini, in seguito al periodo che hanno vissuto, hanno la necessità di vivere in luoghi che gli siano trasmettitori di serenità, che siano promotori di curiosità, di dialogo, di relazioni autentiche; questi fattori permetteranno agli "adulti del domani" di sentirsi al sicuro ed essere più predisposti all'ascolto e all'empatia di chi si trovano di fronte.

1.2 Cosa si intende per “emozione”

Nella storia della psicologia gli studiosi non sono in grado di coniare una definizione univoca e universale sul termine “emozione”. La maggioranza ritiene però che esse seguano un processo articolato, la cui durata può variare nel tempo, e composto da diverse sequenze. Come sostenevano Davidson e Ekman, le emozioni, diversamente dai sentimenti, hanno un momento iniziale preciso e rispondono a un episodio specifico.

Nei momenti in cui si provano delle emozioni si possono individuare degli aspetti comuni che caratterizzano quegli istanti: in primo luogo l’emozione nasce dentro il soggetto perché avviene un qualcosa di eccezionale, di inaspettato, che sorprende; l’emozione provata è difficilmente controllabile e comporta delle ripercussioni fisiologiche visibili anche dall’esterno (ad esempio il rossore, la sudorazione, l’accelerazione del battito cardiaco) che si riconducono poi a dei comportamenti o a determinate azioni (come ad esempio il pianto, la fuga, l’attacco).

Viene di seguito riportata la rappresentazione attraverso un grafico della catena degli avvenimenti che costituiscono un’emozione, per visualizzarne meglio il suo processo.



Figura 2 La catena di eventi che costituisce le emozioni ⁴

⁴ L’immagine è stata ripresa da Vianello R., Gini G., Lanfranchi S., *Psicologia dello sviluppo*, UTET Università, Torino 2016, p. 223.

Dal grafico sopra riportato si nota che l'emozione hanno un costrutto complesso e si compone di fattori precisi:

- L'EVENTO STIMOLO, ossia la ragione che scatena l'emozione; può essere data da un fattore esterno (l'ascolto di qualcosa che provoca rabbia), oppure da uno interno (ad esempio il ricordo di una persona defunta genera tristezza).
- La VALUTAZIONE della situazione permette al soggetto emozionato di tenere in considerazione il vissuto personale che sta vivendo; questa valutazione permetterà all'individuo di dare un nome a ciò che sta provando.
- Le COMPONENTI FISIOLOGICHE, come si diceva anche in precedenza, permettono a chi è vicino di comprendere l'emozione provata, in quanto sono spesso ben visibili dall'esterno (ad esempio l'aumento della sudorazione, il tremore degli arti superiori, l'arrossamento del viso, il modificarsi della respirazione, l'alterazione del battito cardiaco).
- Le REAZIONI, che comportano un'AZIONE MANIFESTA, possono essere tonico-posturali di rilassamento o tensione del corpo, espressive del volto o del tono della voce, o motorie legate alla manifestazione dell'azione (ad esempio il pianto del neonato, la fuga di fronte a un qualcosa che genera paura, la risata o l'attacco).
- L'EFFETTO dell'azione è la conclusione della catena emotiva; quest'ultimo è ad esempio il pianto inconsolabile di un bambino che porterà al riavvicinamento della madre.

Dopo aver delineato il processo e le componenti che generano uno stato emotivo, si intende ora presentare le funzioni principali che vengono associate alle emozioni. Primariamente le emozioni sono necessarie per reagire di fronte ad una situazione inaspettata, quindi la loro prima funzione è quella di riuscire ad attivare l'organismo. Dal grafico di Vianello, Gini e Lanfranchi (2016), l'attivazione dell'organismo in seguito ad un evento comportava delle reazioni fisiologiche; queste ultime spesso possono risultare eccessive o inadeguate, in quanto non permettono un'attivazione adeguata dell'organismo e al contrario possono bloccare il soggetto non portandolo a reagire adeguatamente.

Come veniva riportato nell'introduzione del capitolo, l'emozione deve avere modo di uscire e di essere compresa, di sgorgare fuori come la sorgente immaginata dalla

Montessori; la funzione comunicativa delle emozioni è un altro aspetto importante da esaminare. L'individuo che prova un'emozione ha la necessità di comunicare all'esterno, e quindi a chi ha vicino, il proprio stato emotivo. Questa comunicazione verso il mondo esterno dell'emozione avviene con le reazioni fisiologiche dell'organismo elencate in precedenza. Inoltre, l'emozione ha la funzione di comunicare anche al soggetto emozionato, che qualcosa di eccezionale e imprevedibile sta accadendo al suo interno, oltre il dover rendere chiari i risultati delle prove di controllo dell'emozione provata (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016). Comunicare agli altri e comunicare a se stessi sono le restanti funzioni legate alle emozioni.

Dopo aver esaminato gli studi fino ad ora proposti, è necessario delineare quali sono le emozioni che ciascun individuo può provare nel corso della sua vita. Possono essere create due macro aree che comprendono al loro interno emozioni di grado diverso.

Le emozioni primarie hanno una base espressiva universale (in quanto innata) e sono comuni agli esseri umani e a molti animali (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016), tra queste troviamo:

- Paura, solitamente generata da una situazione di pericolo, in cui il soggetto ha come obiettivo quello di riuscire a sopravvivere;
- Gioia, emozione che si fa viva nel soggetto quando quest'ultimo si ritiene soddisfatto dei propri traguardi raggiunti, oppure quando si trova in una situazione rassicurante e piacevole, o alla scoperta di notizie positive per la sua vita o per quella di chi gli è vicino;
- Rabbia, viene a manifestarsi il più delle volte mediante l'aggressività verso l'altro, ed è spesso generata dalla frustrazione o dalla stanchezza;
- Tristezza, è l'emozione che si prova come conseguenza di una grave perdita o dal mancato raggiungimento di un obiettivo prefissato;

- Sorpresa, può essere accompagnata da paura e tristezza oppure gioia e interesse, dopo un evento inaspettato;
- Disprezzo, emozione rivolta a persone o cose che si ritengono prive di dignità, delle quali si ha una totale mancanza di stima;
- Disgusto, risposta emozionale che ha una reazione specifica legata ad una determinata espressione facciale.

Le emozioni complesse sono caratteristiche degli esseri umani dal momento che richiedono un'elaborazione cognitiva e soprattutto consapevolezza (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016). Secondo lo psicologo Ekman, questa seconda categoria è più numerosa delle precedenti e comprende le seguenti emozioni:

- Allegria, emozione collegata alla gioia, che scaturisce quando il soggetto raggiunge una soddisfazione dell'animo;
- Gelosia, in relazione alla paura di poter perdere qualcosa che già si appartiene; può essere rivolto sia ad una persona sia ad un oggetto che nella vita dell'individuo hanno un valore di notevole importanza;
- Ansia, emozione che nasce dall'immaginazione di future situazioni di pericolo o incertezza;
- Vergogna, stato emotivo, seguito spesso da reazioni fisiologiche precise (ad esempio il rossore), che si prova dopo aver trasgredito a regole sociali imposte o se il soggetto si trova in situazioni di disagio;
- Invidia, è l'emozione che prova la persona che prova una forte ambizione a possedere ciò che altre singoli detengono, in riferimento a cose o a persone;

- Rassegnazione, stato in cui si ritrova la persona che accetta un dolore, una situazione spiacevole che sta vivendo;
- Delusione, legata anch'essa all'emozione della tristezza, è causata dalla consapevolezza che le speranze e le prospettive immaginate non possono avere un riscontro nella concretezza;
- Speranza, credenza che situazioni o eventi possano essere condotti verso risultati considerati migliori per il soggetto;
- Perdono, lo scambio della presenza di emozioni negative, come la rabbia, con emozioni positive, in seguito a un avvenimento spiacevole;
- Nostalgia, emozione legata alla tristezza, dovuta dalla mancanza intensa di una persona perduta o lontana, di un luogo visitato in precedenza, o di una situazione conclusa che vorrebbe essere rivissuta;
- Offesa, è un danno che si arreca ad una terza persona che può manifestarsi con l'uso di parole negative o con atti prepotenti;
- Rimorso, stato emotivo di una persona che è consapevole di aver agito senza seguire le norme morali.

Ogni emozione, sia essa primaria o complessa può essere identificata sotto molteplici aspetti del corpo umano, che variano a seconda del soggetto e del contesto culturale in cui è immerso (Magro, Muffolini, 2011).

Il volto, nella sua interezza, ha una forte valenza espressiva con la quale si riesce a comunicare facilmente l'emozione; ad esempio il volto di una persona che prova tristezza o al contrario quello di una persona che sta vivendo un momento di estrema felicità. I vari elementi che compongono il volto indicano a loro volta emozioni specifiche: la bocca è il rilevatore della felicità e anche del disgusto; gli occhi lo sono per la tristezza e la paura; la fronte per lo stupore e la sorpresa. Quando invece si prova rabbia, essa viene dimostrata in tutte le componenti del volto umano (Magro, Muffolini, 2011).

Un altro aspetto da prendere in esame quando si vuole identificare un'emozione è la voce: il suo tono, la sua intensità, il suo ritmo sono tutti elementi che possono dare ulteriori informazioni sull'emozione che si sta provando. Una parlata veloce con un tono molto alto indica la presenza di emozioni che attivano l'individuo; al contrario una voce più bassa e più lenta denota la presenza di emozioni a bassa attivazione (Magro, Muffolini, 2011).

Per poter identificare al meglio le emozioni bisogna concentrare l'attenzione anche sui gesti che una persona compie. Secondo gli studi di Ekman e Friesen (1971) si possono classificare le diverse tipologie di gesti:

- Emblematici: sostituiscono completamente le espressioni verbali.
- Illustratori: facilitano la comunicazione accompagnando le parole e veicolando il contenuto.
- Indicatori emozionali: sono strettamente collegati all'emozione provata, ad esempio i pugni in relazione alla rabbia.
- Regolatori: delineano quali sono i ruoli di chi interviene nella conversazione e specificano il mutamento di tali ruoli.
- Adattatori: sono gesti legati al dover soddisfare delle necessità fisiche che riportano equilibrio in uno stato di tensione, ad esempio sistemare il proprio abbigliamento o toccarsi ripetutamente i capelli.

Infine l'ultimo indicatore della presenza di emozioni in un soggetto, è la postura che l'individuo assume nel corso del tempo e non solo nel momento stesso in cui prova una determinata emozione. Una postura corretta, delle spalle aperte e il volto alzato indicano una persona sicura e aperta; mentre braccia e gambe incrociate possono essere associate

alla paura di aprirsi o a un atteggiamento di costante chiusura e rabbia verso il mondo esterno (Magro, Muffolini, 2011).

1.3 Uno sguardo alla psicologia delle emozioni

Sono diverse le teorie che nel corso della psicologia dello sviluppo emotivo sono state tracciate da diversi autori, ma in questa sede si vuole soffermarsi solo su due di esse. La teoria della differenziazione e la teoria differenziale.

La teoria della differenziazione, sostiene che all'inizio della vita si possa individuare nel neonato solo uno stato di eccitazione, che può essere più o meno intenso. In seguito si possono distinguere il piacere e lo sconforto, che a loro volta, a partire dai tre mesi di vita si differenziano in giubilo e affetto per gli adulti in successione al piacere e rabbia, disgusto e paura per lo sconforto. La teoria presa in considerazione, sostiene quindi che lo sviluppo emotivo sia fin dalla nascita dipendente da quello socio-cognitivo (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016).

Vengono quindi delineati sei diversi stadi dello sviluppo emotivo secondo la teoria della differenziazione. Il primo stadio comprende i primi due mesi di vita in cui si manifestano i prototipi fisiologici del piacere/gioia, della rabbia/collera e della circospezione/paura. Essi sono nello specifico il sorriso endogeno (un sorriso involontario che si manifesta anche nel sonno), il trasalimento (un sussulto più o meno forte solitamente dopo uno spavento), il dolore manifestato attraverso il pianto, e lo sconforto. Lo stadio successivo riconducibile al terzo mese di vita include dei precursori delle emozioni, ossia non vengono provate le emozioni vere e proprie ma si prova qualcosa di simile, ad esempio l'attenzione coatta precoce; il bambino infatti osservando qualcosa di nuovo e non familiare non prova paura ma concentrandosi per un tempo prolungato sull'aspetto di novità e poi passa ad un comportamento come il pianto, manifesta già atteggiamenti tipici della paura.

Il terzo stadio (3-4 mese) include il manifestarsi di emozioni vere come il piacere, la rabbia, il disappunto e la circospezione. Successivamente nel quarto stadio è presente una consapevolezza maggiore di ciò che si prova, ossia il neonato è consapevole delle emozioni che sta vivendo. Con il passaggio allo stadio successivo questa emozioni

vengono raffinate e graduate. Nel sesto e ultimo stadio avviene una sperimentazione anche a livello affettivo oltre che emotivo, dello sviluppo delle emozioni; si vengono a delineare inoltre anche le emozioni di ansia, gioia, irritazione e insistenza. A partire dai 18 mesi di vita il bambino inizia a provare anche vergogna, opposizione, orgoglio, senso di colpa (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016).

La seconda teoria, sullo sviluppo emotivo, è invece quella differenziale. Questa si pone in netto contrasto con quella appena descritta, in quanto ritiene che la presenza di espressioni facciali ben distinte indichi la presenza nel neonato dell'emozione corrisposta. Le emozioni di base sono quindi presenti già dalla nascita o comunque verrebbero a presentarsi nei primissimi mesi di vita secondo un ordine preciso. Questa teoria presentata dallo psicologo Carroll Izard nel 1978 presuppone che ogni emozione sia predeterminata e ben distinguibile da tutte le altre. Il ricercatore americano delinea tre diversi livelli di sviluppo delle emozioni (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016):

- Primi tre mesi di vita: le emozioni e la loro espressione sono legate al voler comunicare i propri bisogni e per la costruzione del legame madre-bambino. In questo livello si trovano: l'interesse, la tristezza, il sorriso endogeno, lo sconforto, il disgusto.
- Terzo- quarto mese di vita: il bambino inizia a concentrare la sua attenzione anche sugli elementi del mondo esterno. Si manifestano il sorriso sociale, la sorpresa, la collera, la gioia e la paura.
- Dai nove mesi di vita: il bambino ottiene una maggiore consapevolezza di se stesso e di come agisce e in questo modo compaiono nuove emozioni come la timidezza, il disprezzo e il senso di colpa (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2016).

1.4 Intelligenza emotiva e competenza emotiva

Howard Gardner nel suo studio sulle intelligenze multiple incluse tra le intelligenze presenti in ciascun individuo, in misure diverse, anche l'intelligenza interpersonale e quella intrapersonale. La prima include la capacità di mostrarsi sensibili verso gli altri e viene messa in pratica nelle relazioni interpersonali; l'intelligenza intrapersonale invece è

necessaria per comprendere ed essere consapevoli di se stessi (Magro, Muffolini, 2011). Il concetto legato a queste due tipologie di competenze, è stato in seguito ulteriormente sviluppato nei suoi elementi caratterizzanti da Daniel Goleman. Per questo autore l'intelligenza emotiva è l'abilità che ciascun individuo ha di saper comprendere le proprie e altrui emozioni, di saperle gestire sia a livello interiore sia nell'aspetto sociale (Goleman, 1998).

Al pari di tutte le altre tipologie di intelligenza, anche quella emotiva deve essere sviluppata e coltivata, per permettere al soggetto una crescita, anche a livello emotivo, sicura. Ogni forma di intelligenza, come è risaputo, viene sviluppata gradualmente all'interno dell'ambiente scolastico; questo deve accadere anche per l'intelligenza emotiva, la quale deve essere implementata, potenziata e curata. Secondo gli studi di Goleman, questa forma di intelligenza può essere allenata affinché ogni individuo sia in grado di cogliere le emozioni proprie e altrui orientandole in modo costruttivo. Durante tutto il corso della vita, l'intelligenza emotiva può quindi essere educata al fine di essere migliorata.

L'intelligenza emotiva viene suddivisa in cinque aree da Goleman (1998), ognuna delle quali comprende determinate competenze specifiche. Prima di esaminare le aree che compongono l'intelligenza emotiva, si procede a illustrare il significato del termine competenza emotiva. Con quest'ultimo si intende fare riferimento a tutte le abilità che l'individuo può possedere per riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, oltre alla capacità di saperle esprimere, comunicare e regolare nel modo corretto in relazione al contesto in cui si trova e ai legami che ha instaurato con chi ha vicino (Moè, 2019).

Goleman compie una distinzione tra competenze personali e competenze sociali dell'intelligenza emotiva. Le prime fanno riferimento al modo personale di gestire e controllare le emozioni che si provano in prima persona; le seconde invece sono collegate alle emozioni degli altri e al modo in cui vengono comprese e gestite.

Si procede ora a delineare le cinque aree dell'intelligenza emotiva, facendo sempre riferimento agli studi dell'autore sopracitato, suddividendole tra competenze personali e sociali.

Competenze Personali	Competenze Sociali
I. CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	IV. EMPATIA
II. PADRONANZA DI SÉ	V. ABILITÀ SOCIALI
III. MOTIVAZIONE	

Riprendendo le parole di Goleman si procede nella descrizione dettagliata delle diverse competenze:

- I. “Consapevolezza di sé: comporta la conoscenza dei propri stati interiori/preferenze, risorse e intuizioni.
 - *Consapevolezza emotiva*: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti.
 - *Autovalutazione accurata*: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti.
 - *Fiducia in sé stessi*: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità.

- II. Padronanza di sé: comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse.
 - *Autocontrollo*: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi.
 - *Fidatezza*: mantenimento di standard di onestà e integrità.
 - *Coscienziosità*: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione.
 - *Adattabilità*: flessibilità nel gestire il cambiamento.
 - *Innovazione*: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi.

- III. Motivazione: comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi.
 - *Spinta alla realizzazione*: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza.
 - *Impegno*: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell’organizzazione.
 - *Iniziativa*: prontezza nel cogliere le occasioni.
 - *Ottimismo*: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli o insuccessi.

- IV. Empatia: comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui.
 - *Comprensione degli altri*: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri.
 - *Assistenza*: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente.
 - *Promozione dello sviluppo altrui*: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità.

- *Sfruttamento delle diversità*: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo.
 - *Consapevolezza politica*: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo.
- V. Abilità sociali: comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri.
- *Influenza*: impiego di tattiche di persuasione efficienti.
 - *Comunicazione*: invio di messaggi chiari e convincenti.
 - *Leadership*: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone.
 - *Catalisi del cambiamento*: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento.
 - *Gestione del conflitto*: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo.
 - *Costruzione di legami*: capacità di favorire e alimentare relazioni altrui.
 - *Collaborazione e cooperazione*: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni.
 - *Lavoro in team*: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni" (Goleman, 1998; pp. 42-43).

1.5 Caring thinking

Il Caring thinking, o pensiero Caring, è una delle tre componenti del pensiero multidimensionale ideato da Matthew Lipman. Gli studi elaborati da Lipman, infatti, sostengono la tesi che all'interno degli istituti scolastici vadano sviluppati tre aspetti del pensiero: quello critico, creativo e caring. Le tre componenti che costituiscono il pensiero multidisciplinare sono legate da un rapporto di assoluta parità, che comporta l'eccellenza dell'atto di pensare se e solo se vengono soddisfatte tutte le componenti (Lipman, 2005). Nell'educare allo sviluppo di questo pensiero multidimensionale occorre far presente che le tre tipologie non sono indipendenti l'una dall'altra, ma al contrario il loro legame porta ad uno scambio reciproco e continuo.

Secondo l'autore è necessario che avvenga un cambiamento estremo nella natura dell'educazione attuale, perché quest'ultima incentiva solo il pensiero critico, a discapito di quello creativo e caring; deve essere trovato un equilibrio costante tra le tipologie di pensiero nell'educazione. Equilibrio che, secondo Lipman (2005), può essere raggiunto solo se la classe viene trasformata in una "comunità di ricerca" che va a sviluppare anche le altre tipologie di pensiero. Questa concezione di classe come "comunità di ricerca" verrà presentata nella seconda parte di questo lavoro di tesi, per ora è necessaria al fine di

comprendere quale deve essere il contesto ideale in cui educare allo sviluppo del pensiero multidimensionale.

Viene riportata la raffigurazione grafica⁵, ripresa dal libro scritto da Lipman per esporre la sua metodologia per l'educazione al pensiero, dell'idea dello sviluppo del pensiero, in cui le tre diverse dimensioni convergono nel punto centrale e permettono il potenziamento del pensiero multidimensionale.

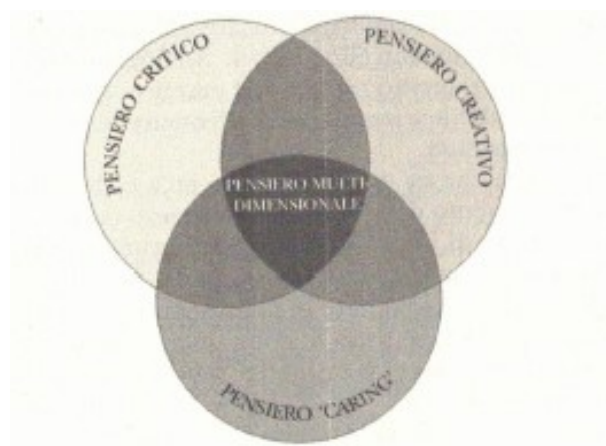


Figura 3 Rappresentazione del pensiero multidimensionale di Lipman

Una società che si pone l'obiettivo di educare al miglioramento del pensiero e che è guidata dalla ricerca, secondo Lipman (2005) deve prevedere che le tre tipologie di pensiero rendono possibile identificare l'aspetto primario, ossia i principi, le linee guida e le prassi, del processo educativo. Le principali componenti di questo processo sono due:

- La democrazia che organizza lo sviluppo della struttura sociale, ossia del mondo in cui i bambini, adulti del domani, si troveranno a vivere;
- La ragionevolezza che organizza la struttura del carattere del singolo alunno, che diventerà poi cittadino del mondo. “La ragionevolezza non è pura e semplice razionalità; è razionalità mitigata dal giudizio” (Lipman, 2005; p. 21).

⁵ L'immagine è stata ripresa da Lipman, 2005; p. 223.

Per illustrare questa idea di educazione basata sullo sviluppo del pensiero multidimensionale, Lipman propone nel suo *Educare al pensiero*, questa schematizzazione⁶:

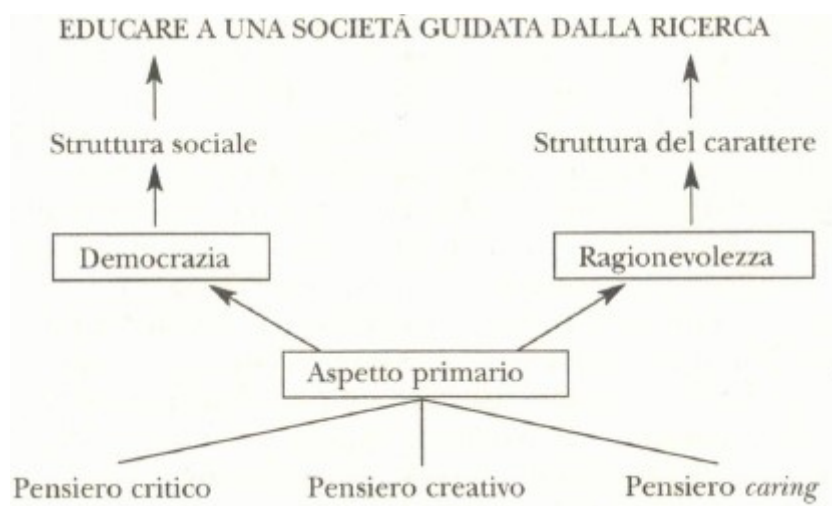


Figura 4 Schematizzazione dei fondamenti dell'educazione del pensiero multidimensionale

Prima di procedere nella descrizione precisa del Thinking Caring, si procede nel delineare brevemente le altre due forme di pensiero: critico e creativo.

Il pensiero critico non viene inteso dall'autore come la capacità di saper ragionare, di riuscire a dedurre, di essere in grado di argomentare, ma anzi sostiene che si promuova lo sviluppo del pensiero critico quando il bambino, che si intende educare, è in grado di:

- Essere consapevole di quali criteri si debbano usare per elaborare dei giudizi. I criteri possono assumere forme diverse, ad esempio ci si può riferire a delle regole, delle leggi, dei principi, delle convinzioni, dei valori. I principi valoriali su cui si deve basare un giudizio, per Lipman, sono: consistenza, rilevanza, precisione, accettabilità e sufficienza⁷ (Lipman, 2005).

⁶ L'immagine è stata ripresa da Lipman, 2005; p. 224.

⁷ Per l'approfondimento personale e specifico dei cinque principi di valore su cui si basa lo sviluppo di un giudizio ragionevole, si rimanda alla lettura di Lipman, 2005; p. 253 e seguenti.

- Diventare sensibile al contesto che lo circonda. Il soggetto deve essere in grado di prestare attenzione alle eccezioni e alle circostanze non comuni che il contesto gli pone di fronte.
- Essere auto-correttivo, ossia sviluppare la capacità di interrogarsi sulle proprie modalità d'azione, per scoprire quali possono essere i punti deboli, divenendo consapevole della possibilità di compiere degli errori, i quali devono essere riconosciuti, così come anche con quelli degli altri.

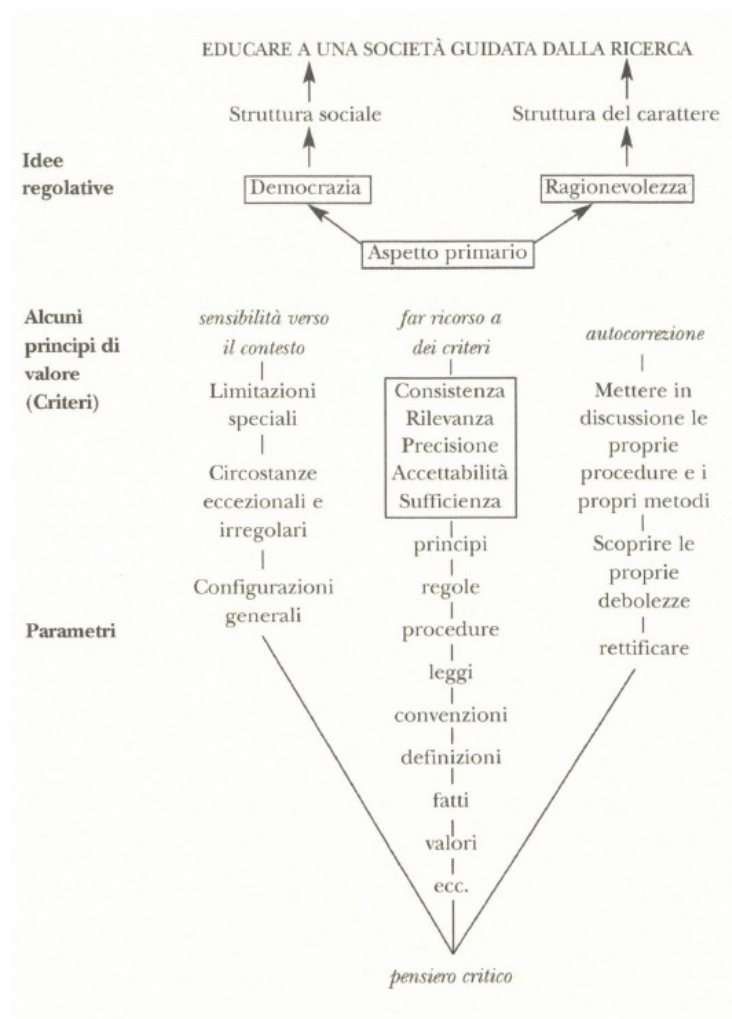


Figura 5 Schema riassuntivo del pensiero critico. (Lipman, 2005; p. 264)

Il pensiero creativo, secondo componente del pensiero multidimensionale, porta alla trasformazione di una determinata cosa, in qualcos'altro di completamente diverso. Per far sì che ciò possa accadere si fa riferimento al saper pensare da sé, riuscire ad entrare nel pensiero dialogico. Il bambino che pensa da sé aziona il proprio pensiero creativo;

l'autore paragona questo tipo di pensiero al dialogo tra eccelsi insegnanti di arte o filosofia e i loro alunni. Secondo Lipman, utilizzare il pensiero creativo vuol dire dialogare con questi artisti del passato, lavorando sul loro modo di pensare, a volte rifiutandolo totalmente, altre invece apportando delle modifiche, per giungere alla scoperta del proprio modo di agire, della propria creatività.

Chi riesce ad attivare il pensiero creativo è scettico, è sempre alla ricerca di nuove modalità per costruire rapporti con le cose; è originale, fantasioso, inventivo; è una persona produttiva, che ama sperimentare, è generativo. Il pensatore creativo è indipendente, appassionato, espressivo, sorprendente. Infine chi utilizza il pensiero creativo è solitamente una persona maieutica, ossia è in grado di "tirare fuori", dagli altri e dal mondo che lo circonda, il meglio⁸.

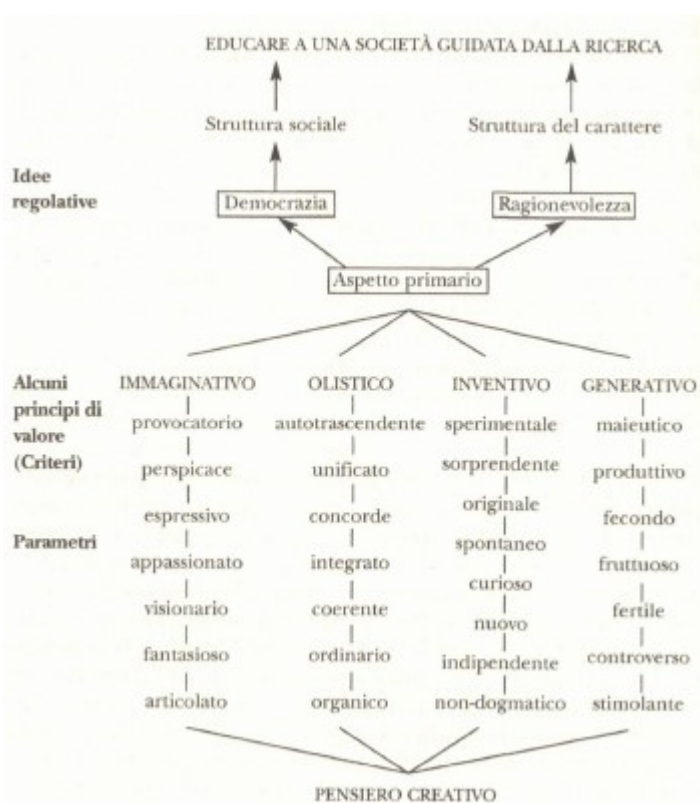


Figura 6 Schema riassuntivo del pensiero creativo. (Lipman, 2005; p. 282)

⁸ Per l'approfondimento personale delle caratteristiche del pensatore creativo, si rimanda alla lettura personale di Lipman, 2005; p. 267 e seguenti.

La terza tipologia di pensiero, che risulta essere la più importante per l'educazione delle emozioni, è il pensiero Caring, ossia il pensiero emotivo-affettivo-valoriale. Prima di descrivere le varie forme che può assumere questa tipologia di pensiero, è utile soffermare l'attenzione sull'importanza delle emozioni sul nostro modo di pensare. Esse padroneggiano e modellano i pensieri, li organizzano e li dirigono verso prospettive differenti. Senza le emozioni il nostro pensiero sarebbe lineare, piatto, non interessante. A riguardo, Lipman si esprime in questo modo:

“Il pensiero Caring possiede un doppio significato: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria maniera di pensare”. (Lipman, 2005; p. 284)

In seguito alla descrizione di ciò che si intende, in generale, con il termine Caring, si procede con la descrizione delle diverse tipologie di pensiero che lo compongono, e che saranno poi riassunti nello schema grafico alla fine del paragrafo.

PENSIERO VALUTATIVO

Valutare è un termine che può essere messo in relazione con la parola valore; quando si valuta qualcosa o qualcuno si può dare più o meno valore. Nel caso invece del pensiero valutativo, quando si ama, si ammira, si apprezza qualcosa lo si valuta per le relazioni che quella determinata cosa include. Valutare un dono, ad esempio, significa quindi stabilire dei legami tra le nostre emozioni e le motivazioni che hanno spinto quella persona a farci un presente. Apprezzare significa dare attenzione a ciò che si ritiene abbia importanza. Chi attiva il pensiero Caring valutativo si occupa di ciò che per lui ha importanza (Lipman, 2005).

PENSIERO AFFETTIVO

Questa seconda tipologia di pensiero Caring crea nuovamente un collegamento con il mondo delle emozioni. Queste ultime possono essere considerate, in questo caso, come forme di pensiero. Ed è per questo motivo che è essenziale che ci sia un'educazione delle

emozioni in quanto molte volte i modi di agire sono la conseguenza diretta di ciò che si prova emotivamente. È necessario quindi che si riesca a trovare un equilibrio tra ciò che si prova e ciò che si fa; si devono mitigare le emozioni negative per poter attenuare anche, con ogni probabilità, i comportamenti negativi. Al contrario è utile sviluppare e potenziare le emozioni positive per incoraggiare atteggiamenti sociali corretti (Lipman, 2005).

PENSIERO ATTIVO

Si possono distinguere due diverse forme di pensiero attivo. La prima riguarda l'aspetto della cura, del voler mantenere al meglio ciò che si ama. Si può fare riferimento, ad esempio, alla cura del proprio corpo per contrastare i segni del tempo nella pelle; oppure si può conservare intatto un oggetto al quale si associa un valore importante. La seconda forma di pensiero attivo viene a delinearci con tutte quelle attività professionali, come i vari sport, che vengono a realizzarsi attivando dei giudizi. Questi giudizi, che si proiettano in azioni, tengono in considerazione le circostanze del contesto. Per questa ragione si sviluppa la necessità di comprendere il linguaggio delle azioni, il cui significato è da ricercare nei legami delle conseguenze che derivano da esse e nelle relazioni con il contesto (Lipman, 2005).

PENSIERO NORMATIVO

Per introdurre questa tipologia di pensiero si deve attuare una distinzione tra ciò che il pensiero è e ciò che il pensiero deve essere. È infatti necessario che venga attuata un'educazione, da parte della scuola e della famiglia, su ciò che deve essere fatto e quello che poi nella realtà viene a compiersi. Deve esserci un legame tra la realtà e l'aspetto normativo, affinché la parte riflessiva venga rafforzata nel modo d'agire. Chi è in grado di pensare su chi deve essere, deve anche occuparsi del tipo di persona che vuole e che deve voler essere (Lipman, 2005).

SECONDA PARTE

CAPITOLO PRIMO: Come si può promuovere lo sviluppo emotivo nella scuola di oggi?

Nel capitolo precedente è stato dimostrato come sia possibile parlare di un'educazione delle emozioni, ma questo non è sufficiente per sostenere l'importanza di un progetto scolastico fondato sui principi dell'educabilità emotiva. Si è soliti pensare che un individuo, che si sta istruendo, sia in grado di saper affrontare problemi legati ai cambiamenti repentini della società con delle competenze e abilità formate a tal scopo. Specialmente la società odierna in cui si sta vivendo, richiede fin dall'età infantile delle capacità di adattamento e risoluzione di situazioni problematiche non indifferenti; il bambino che si trova a vivere nel ventunesimo secolo è costantemente sottoposto a stimoli ai quali deve saper rispondere affrontandoli in autonomia e sicurezza. Ed è per questo che solo dal secolo scorso sono stati prodotti dei documenti ufficiali nazionali e internazionali che sostengono l'idea che sia necessaria da parte delle istituzioni scolastiche un'educazione in grado di fornire degli strumenti essenziali per saper fronteggiare le situazioni complesse.

Alla fine del secolo precedente, nel 1993, viene pubblicato dalla Commissione Europea il "Libro Bianco" di Jacques Delors, comunemente chiamato Rapporto Delors, in cui si sostiene che il principio fondamentale delle istituzioni scolastiche sia quello di riuscire a valorizzare il capitale umano lungo tutto l'arco della vita, con l'obiettivo di "imparare a imparare per tutto il corso della vita"⁹. Nasce in questo modo il concetto di *Life-long Learning*, ossia la necessità costante in tutto l'arco della vita attiva di dover imparare costantemente; deve esserci quindi un'educazione globale dell'individuo. Per poter accedere nel XXI secolo sono necessari quindi quattro pilastri per un'efficace educazione, descritti nel Rapporto all'Unesco del 1996¹⁰:

⁹ Libro Bianco di Delors "*Crescita, competitività e occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*" (1993), pubblicato successivamente in lingua italiana nel 1994.

¹⁰ "*Nell'educazione un tesoro*" è il titolo del Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo tenuto da Delors nel 1996, tradotto poi in lingua italiana nell'anno successivo.

- **Imparare a conoscere:** questo pilastro si lega alla conoscenza e alla comprensione del mondo, in cui si vive, nella sua totalità. È necessario sviluppare la capacità di osservare il mondo con una visione aperta e ampia, imparando ad imparare in ogni situazione e da ogni cosa, con l'abilità di saper intrecciare le varie conoscenze per giungere a formarne una di nuova e personale. Con queste modalità si supererà il sapere enciclopedico classico dell'istruzione, che trasmette nozioni standardizzate, per giungere alla promozione di un ragionamento logico autonomo. È fondamentale quindi che sin da piccoli, i bambini siano invogliati a fare nuove scoperte in autonomia per sviluppare il pensiero logico-deduttivo; solo se si svilupperà la capacità di saper osservare criticamente il mondo e collegare le diverse conoscenze acquisite, il fanciullo sarà in grado di saper rispondere in autonomia alle richieste via via più difficili che la società odierna gli propone.

- **Imparare a fare:** non basta solo acquisire le diverse conoscenze, è necessario anche saperle mettere in pratica con creatività e innovazione. Imparare a fare significa assimilare delle competenze che permettano all'individuo di sapersi adattare in ogni situazione, anche complessa e imprevista. Inoltre questa competenza permette di poter dare il proprio apporto in circostanze particolari dove è necessaria la produzione di soluzioni pratiche per il bene della collettività.

- **Imparare a essere:** è necessario sviluppare una buona consapevolezza del proprio essere, delle proprie responsabilità, della propria funzione nel mondo per poter vivere al meglio. Ogni individuo deve conoscere le proprie ricchezze e propri limiti e di questi esserne consapevole; in questo modo sarà in grado di investire i suoi talenti per essere d'aiuto nella società. Si tratta quindi, non solo di essere autonomi e indipendenti, ma anche di saper esplorare se stessi e ricercare il meglio per poter offrire alla società ciò che di migliore si riesce a fare, produrre o pensare. Quindi apprendere ad essere comporta la formazione totale dell'essere umano.

- **Imparare a vivere insieme:** in una società multiculturale, come quella odierna, è fondamentale sviluppare e incrementare la capacità di saper comprendere le differenze che devono coesistere e relazionarsi per produrre ulteriore ricchezza. Si deve promuovere uno spirito di rispetto verso ciò che è diverso, un'apertura alla pluralità e alla comprensione reciproca, che favoriscono situazioni di non violenza. Le differenze non devono essere considerate come elementi di difficoltà, ma al contrario vanno intese come ricchezze aggiuntive. In un ambiente che stimola la cultura alla pace e al rispetto si deve procedere per la realizzazione di progetti con obiettivi comuni, promuovendo la cooperazione, l'aiuto e il sostegno reciproco.

L'educazione e l'istruzione sono quindi indispensabili per una formazione integrale dell'individuo e delle sue capacità nel mondo moderno; e anche se poco esplicita l'educazione alle emozioni, o meglio lo sviluppo e la promozione della competenza emotiva, è compresa nei ruoli delle istituzioni scolastiche. Si richiede, infatti, l'autonomia nella presa delle decisioni, la capacità di adattamento nelle situazioni proposte dalla vita, la padronanza del proprio futuro. Tutte capacità che devono essere sviluppate per riuscire a saper vivere in una società profondamente cambiata, in cui la possibilità di essere sconfitti o delusi è costante, in cui non vi sono certezze solide a cui potersi ancorare; è fondamentale, quindi, in una società come quella attuale essere in grado di gestire le emozioni che derivano da queste circostanze. L'educazione e l'istruzione sono necessarie per fornire al bambino, fin da piccolo, le competenze per riuscire ad adattarsi e affrontare le situazioni che la vita gli propone; si procede quindi esaminando le indicazioni nazionali e internazionali riguardanti il sistema scolastico, per poter osservare l'importanza dell'educazione emotiva e dello sviluppo della competenza emotiva nella scuola di oggi.

1.1 L'educazione emotiva nel sistema scolastico italiano

Secondo la Legge 296 del 2006 l'istruzione obbligatoria in Italia inizia dai sei anni d'età fino ai sedici, per la durata complessiva di dieci anni. Include gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due del secondo ciclo; questi ultimi possono essere frequentati

nella scuola secondaria di secondo grado statale oppure nei percorsi di istruzione e formazione professionale promossi dalle singole regioni.

La scuola dell'obbligo può essere intrapresa in scuole statali o paritarie, che formano il sistema pubblico, oppure anche in sistemi scolastici non paritari o per mezzo dell'istruzione familiare. Se la famiglia sceglie di far intraprendere al figlio una di queste ultime due possibilità deve sottostare a delle condizioni precise per l'assolvimento dell'obbligo, ossia al termine dell'anno scolastico il bambino deve sottoporsi a degli esami di idoneità per comprovare il livello raggiunto con questa modalità di istruzione e essere idoneo all'anno successivo. In particolare durante il periodo pandemico molte famiglie hanno fatto ricorso all'istruzione familiare; quest'ultima può essere conosciuta anche con il termine educazione parentale o con i vocaboli inglesi di *Homeschooling* o *Home education*, che stanno a indicare la scelta della famiglia di provvedere direttamente all'istruzione dei figli, senza farli frequentare le aule scolastiche.

Il termine del periodo di istruzione può variare in base alle scelte del singolo studente:

- Al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, se lo studente non prosegue con gli studi viene rilasciata una certificazione delle competenze fino a quel momento acquisite;
- Al termine del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado lo studente deve superare l'esame di Stato e poi scegliere se proseguire con i corsi di istruzione terziaria, come l'università.

Al fine di una maggiore chiarezza nell'esposizione successiva delle finalità educative legate alle emozioni di ogni grado scolastico, viene proposta ora l'organizzazione del sistema scolastico italiano:

- “*Sistema integrato zero-sei anni*, non obbligatorio, della durata complessiva di 6 anni, articolato in:
 - Servizi educativi per l'infanzia, gestiti dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati, che accolgono i bambini tra i tre e i trentasei mesi;

- Scuola dell'infanzia, che può essere gestita dallo Stato, dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati, che accoglie i bambini tra i tre e i sei anni;
- *Primo ciclo di istruzione*, obbligatorio, della durata complessiva di 8 anni, articolato in:
 - Scuola primaria, di durata quinquennale, per le alunne e gli alunni da 6 a 11 anni;
 - Scuola secondaria di primo grado, di durata triennale, per le alunne e gli alunni da 11 a 14 anni;
- *Secondo ciclo di istruzione* articolato in due tipologie di percorsi:
 - Scuola secondaria di secondo grado, di durata quinquennale, per le studentesse e gli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione. Le scuole organizzano percorsi di liceo, di istituti tecnici e di istituti professionali per le studentesse e gli studenti da 14 a 19 anni;
 - Percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale di competenza regionale, rivolti sempre alle studentesse e agli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione.
- *Istruzione superiore offerta dalle Università, dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici Superiori (ITS) con diverse tipologie di percorsi:*
 - Percorsi di istruzione terziaria offerti dalle Università;
 - Percorsi di istruzione terziaria offerti dalle istituzioni dell'AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica);
 - Percorsi di formazione terziaria professionalizzante offerti dagli ITS (Istituti Tecnici Superiori)¹¹.

All'interno di questa organizzazione scolastica, ogni docente può esercitare la propria libertà di insegnamento, in linea con l'articolo 33 della Costituzione Italiana, inserendo

¹¹ Le informazioni riguardo la classificazione del sistema scolastico italiano sono state riprese da <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (ultima consultazione: maggio/2023).

anche attività e progetti che includono e promuovono l'educazione emotiva. L'onorevole Maria Teresa Bellucci, sostenuta dagli onorevoli Albano, Bucalo, Frassinetti e Mollicone, il 13 novembre 2020 ha avanzato la Proposta di Legge n. 2782 intitolata "*Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado*", la quale, come verrà esposto successivamente nel dettaglio, ha l'obiettivo di inserire in tutte le scuole di ogni ordine e grado, un'ora di insegnamento curricolare per sviluppare l'intelligenza emotiva. Gli obiettivi di questa Proposta di Legge sono molteplici: ridurre efficacemente i fenomeni di bullismo o comunque devianti e la dispersione scolastica. Si vuole sviluppare negli alunni la conoscenza di un vocabolario emotivo, la consapevolezza di un miglioramento nelle relazioni d'ogni giorno tra alunni, insegnanti e famiglie, ai fini di una distensione dei rapporti tra scuola e famiglia; inoltre si vogliono prevenire tutti i casi di abbandono scolastico o isolamento all'interno della scuola, favorendo un ambiente di apprendimento migliore.

Si procede quindi a riassumere quelli che sono i sei articoli costitutivi di questa Proposta di Legge, riportando quello che viene trascritto nella presentazione da parte dell'onorevole Bellucci:

“In particolare, l'articolo 1 introduce, in maniera sperimentale, l'insegnamento dell'educazione all'intelligenza emotiva negli ambiti già costituiti dagli uffici scolastici regionali e nelle reti di scuole già costituite o da costituire¹².”

Come citato nel primo articolo della Proposta di Legge, la modalità pedagogica per l'attuazione dell'educazione all'emotività è da ritenersi in via sperimentale, e rintracciabile nei domini di pertinenza degli organi di competenza.

“L'articolo 2 dispone che l'innovativa pratica didattica sia volta a far sviluppare negli alunni e negli studenti specifiche abilità e competenze, come la flessibilità cognitiva, la creatività, l'attitudine alla risoluzione di problemi, la capacità di giudizio, il pensiero critico, l'autonomia, l'ascolto, il dialogo e la capacità di interazione, specificando (comma 4) come la sperimentazione avvenga senza incrementi o modifiche dell'organico del personale

¹² Il testo della Proposta di Legge n.2782 è stato ripreso da: <https://www.camera.it/leg18/126?tab=2&leg=18&idDocumento=2782&sede=&tipo=> (ultima consultazione: maggio/2023).

scolastico, poiché prevede unicamente una modalità diversa di svolgere la lezione in classe per almeno un'ora alla settimana. Al fine di incentivare l'introduzione del nuovo metodo didattico, le istituzioni scolastiche promuovono in ogni modo il coinvolgimento delle famiglie degli alunni e degli studenti (comma 3)¹³.”

Proseguendo, nel secondo articolo della Proposta di Legge, l'onorevole espone in modo chiaro quali vogliono essere gli obiettivi e le competenze che gli alunni possono acquisire mediante l'educazione dell'intelligenza emotiva. L'inserimento di questa tipologia educativa nel contesto scolastico non prevede l'aumento del personale scolastico, perché si intende proporre l'educazione emotiva, in ogni classe per almeno un'ora a settimana, come una modalità diversa di intraprendere la classica lezione curricolare.

“L'articolo 3 prevede che la sperimentazione abbia inizio nell'anno scolastico 2021/ 2022 e abbia una durata triennale, durante la quale è prevista la formazione dei docenti secondo il criterio di formazione continua e permanente¹⁴.”

La Proposta di Legge presa in considerazione è stata formalizzata il 13 novembre 2020, per cui si prevedeva che potesse essere attuata nelle scuole a partire dal successivo anno scolastico, 2021/2022 per la durata di tre annualità. Inoltre era prevista una formazione continua per tutti i docenti coinvolti, per consolidare delle abilità e delle competenze necessarie per rendere possibile l'attuazione del progetto.

“L'articolo 4 affida la valutazione e il monitoraggio del progetto di sperimentazione a un'apposita commissione, costituita da dieci componenti esperti in materia di educazione all'intelligenza emotiva, tra cui uno psicologo e un pedagogo, di nomina ministeriale.

¹³ Il testo della Proposta di Legge n.2782 è stato ripreso da: <https://www.camera.it/leg18/126?tab=2&leg=18&idDocumento=2782&sede=&tipo=> (ultima consultazione: maggio/2023).

¹⁴Il testo della Proposta di Legge n.2782 è stato ripreso da: <https://www.camera.it/leg18/126?tab=2&leg=18&idDocumento=2782&sede=&tipo=> (ultima consultazione: maggio/2023).

L'articolo 5 prevede la possibilità di istituire presso il Ministero dell'istruzione un'unità amministrativa interna con compiti di approfondimento tecnico e di supporto operativo¹⁵.”

Il quarto e il quinto articolo, come avviene per ogni progettazione educativa, prevedono la presenza di una commissione competente in ambito emotivo, nominata dal Ministero, la quale aveva il compito di valutare e monitorare l'andamento della sperimentazione. In supporto a questa commissione vi è anche, all'interno del Ministero, un'amministrazione apposita che monitora e collabora dal punto di vista tecnico e operativo.

“In fine, l'articolo 6 demanda a un apposito decreto ministeriale la definizione dei criteri per l'introduzione dell'insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva e delle modalità di valutazione dei risultati conseguiti, raccolti e trasmessi dagli istituti scolastici che hanno introdotto tale insegnamento¹⁶”.

In conclusione alla Proposta di Legge vengono disposte, in un decreto correlato, le modalità di introduzione e valutazione dell'insegnamento dell'educazione emotiva, messe a disposizione di tutti gli istituti che iniziano la sperimentazione.

Tale Proposta di Legge consentirebbe al sistema scolastico italiano di rendere formale l'educazione emotiva da parte del corpo docente. Una proposta, appunto, non ancora divenuta Legge¹⁷, che valorizza l'importanza di promuovere nei bambini, fin dalla tenera età, situazioni in cui si sviluppano quelle capacità relazionali, empatiche, sociali utili a incrementare l'intelligenza emotiva, esposta nella parte precedente di questo lavoro di tesi.

¹⁵ Il testo della Proposta di Legge n.2782 è stato ripreso da: <https://www.camera.it/leg18/126?tab=2&leg=18&idDocumento=2782&sede=&tipo=> (ultima consultazione: maggio/2023).

¹⁶ Il testo della Proposta di Legge n.2782 è stato ripreso da: <https://www.camera.it/leg18/126?tab=2&leg=18&idDocumento=2782&sede=&tipo=> (ultima consultazione: maggio/2023).

¹⁷ Si intende precisare che nel momento in cui questo lavoro di tesi è stato scritto la Proposta di Legge presa in considerazione non è ancora stata approvata come Legge dalla Camera e dal Senato.

1.1.1 I programmi ministeriali nazionali

Per poter comprendere meglio quello che viene richiesto di saper fare ed essere all'alunno sulla base dei programmi ministeriali, è necessario prima fare riferimento ai documenti internazionali.

Oltre ai libri bianchi, anche la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 2006 ultimata poi nel 2018 è indispensabile per comprendere quali sono le competenze da sviluppare nelle istituzioni scolastiche di tutta Europa. Per la prima volta, infatti, vengono tracciate le otto competenze chiave Europee per lo sviluppo completo della persona. Il termine “competenza chiave” viene così descritto:

“Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione. [...] Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l’apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave¹⁸”.

Le otto competenze individuate come necessarie per una Life-long Learning Education dal Parlamento Europeo e dal Consiglio, sono:

- Comunicazione nella madrelingua;
- Comunicazione nelle lingue straniere;
- Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

¹⁸ La definizione di competenza chiave è stata ripresa dal documento: “RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente”, nell’ “ALLEGATO-COMPETENZE CHIAVE PER L’APPRENDIMENTO PERMANENTE - UN QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO” <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962> (ultima consultazione: maggio/2023).

- Competenza digitale;
- Imparare ad imparare;
- Competenze sociali e civiche;
- Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- Consapevolezza ed espressione culturale.

L'educazione alle emozioni può essere individuata anche in alcune di queste competenze individuate dagli organi istituzionali europei. In particolare la quinta e la sesta abilità racchiudono diverse caratteristiche presenti anche nel pensiero multidimensionale sostenuto da Lipman.

Nell'allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, la competenza imparare a imparare viene descritta l'unione di diverse capacità, come l'essere consapevole del proprio modo di apprendere, delle proprie necessità, il saper far fronte agli ostacoli per permettere che l'apprendimento si protragga per tutto l'arco della vita. È evidente che questa competenza vuole stimolare la capacità di adattamento e superamento degli ostacoli che la società odierna propone costantemente nella vita di ciascuno; la fiducia e la motivazione costante nel voler andare oltre ai problemi è necessaria affinché ci sia uno sviluppo integrale dell'individuo. Aiutare l'alunno a saper affrontare le situazioni nuove o problematiche, controllando le proprie emozioni e incoraggiarlo a non arrendersi di fronte agli ostacoli è il compito che spetta a chi in quel momento si occupa di educazione.

Allo stesso modo viene riportata anche la descrizione sulle competenze sociali e civiche, intese come tutte quelle abilità che il soggetto mette in atto nelle relazioni e nella vita socio-lavorativa, per risolvere situazioni di conflitto e per agire efficacemente e in modo costruttivo. La costante di queste competenze sociali e civiche è l'essere in grado di comunicare nel modo corretto in relazione al contesto in cui ci si trova. Essere disponibili all'ascolto, accettare idee diverse dal proprio modo di pensare, fronteggiare le situazioni di forte stress nel modo più consono sono le capacità che stanno alla base delle competenze che riguardano la sfera sociale.

Anche in questa circostanza il richiamo a Lipman e al pensiero multidimensionale è esplicito. Questa abilità consente all'individuo di saper scegliere il comportamento adatto in base alla situazione in cui si trova a stare, partecipando in modo attivo e consono alla

vita sociale. Può essere proposto un parallelismo con il pensiero emotivo-affettivo-valoriale, ed in particolare con il pensiero empatico, in quanto la competenza chiave europea richiede che si possa comprendere il punto di vista dell'altro, arrivando anche ad accettarlo o negoziarlo per poter vivere in armonia con gli altri. Anche in questa competenza chiave, come in quella precedente, è ribadita l'importanza di saper gestire e controllare le situazioni di stress o problematiche, comunicando in modo adeguato con chi è vicino, attraverso l'aiuto reciproco.

In seguito alla precisazione sulle competenze europee a cui ciascuno Stato deve far riferimento per stilare i propri programmi, si procede nell'esaminare nel dettaglio i Programmi Ministeriali del nostro paese in riferimento alla Scuola Primaria. La documentazione a cui si fa riferimento è costituita da:

- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012;
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria che *“esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità¹⁹”*;
- Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018.

Gli obiettivi generali del processo formativo nella Scuola Primaria italiana sono diversi, e vengono esplicitati facendo continuo riferimento a quanto riportato nelle Indicazioni nazionali. Gli obiettivi dichiarati sono:

VALORIZZARE L'ESPERIENZA DEL BAMBINO: i bambini che arrivano alla scuola primaria hanno già avuto modo di fare esperienza di fenomeni nuovi che hanno sviluppato in loro una personale visione del mondo e della vita. Aiutati anche dalla famiglia e dai rapporti con gli altri hanno già fatto delle conoscenze e delle scoperte che devono essere

¹⁹ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria-https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf (ultima consultazione: maggio/2023).

tenute in considerazione al momento dell'arrivo nella scuola primaria, infatti nelle Indicazioni Nazionali per i piani di studio individualizzati viene sottolineato che:

“La Scuola Primaria si propone, anzitutto, di apprezzare questo patrimonio conoscitivo, valoriale e comportamentale ereditato dal fanciullo, e di dedicare particolare attenzione alla sua considerazione, esplorazione e discussione comune²⁰.”

LA CORPOREITÀ COME VALORE: l'elemento della corporeità è considerato inscindibile da tutte le altre dimensioni che convivono nel bambino. Per questo nelle Indicazioni Nazionali viene scritto che valorizzare l'espressione attraverso il corpo è contemporaneamente condizione e conseguenza del dare importanza anche ad altre dimensioni del soggetto.

RENDERE ESPLICITI LE IDEE E I VALORI PRESENTI NELL'ESPERIENZA: in collegamento con il primo obiettivo generale, la Scuola Primaria italiana ha il compito di far uscire dal bambino ciò che ha appreso dalle sue esperienze precedenti, le sue visioni, teorie e pratiche rispettando l'unicità di ciascun individuo.

DAL MONDO DELLE CATEGORIE EMPIRICHE AL MONDO DELLE CATEGORIE FORMALI: gli alunni della Scuola Primaria avranno modo di concepire il mondo attorno a loro non più solo facendo riferimento al loro bagaglio di valori e comportamenti, ma anche facendo uso degli insegnamenti forniti dalle materie di studio e delle disposizioni legate al sapere accettate da tutta la comunità scientifica.

IL CONFRONTO INTERPERSONALE: tutte le conoscenze acquisite, grazie all'esperienza pregressa fatta dai bambini, servono per arricchire la loro visione del

²⁰ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria-https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf, (ultima consultazione: maggio/2023), p. 3.

mondo e della vita, che dovrà integrarsi con la loro personalità e dovrà essere messa in pratica concretamente. Tutto il bagaglio di conoscenze che il bambino si è costruito deve essergli d'aiuto per una cura e un miglioramento, in primis, di se stesso e poi della realtà che lo circonda; la scuola deve essere garante di buone pratiche da adottare in tutte le sfaccettature della vita, sia essa personale o di comunità.

LA DIVERSITÀ COME RICCHEZZA: la Scuola Primaria ha come obiettivo quello di far scoprire ai bambini la diversità e di renderli consapevoli della presenza di forme diverse di disagio e emarginazione che convivono nel mondo che gli sta attorno. Deve essere fornita un'educazione che renda coscienti delle diverse realtà sulla disabilità, e allo stesso tempo deve essere stimolante per l'attuazione di azioni sensibili e rispettose volte all'inclusione di ciascun componente del gruppo classe.

PRATICARE L'IMPEGNO PERSONALE E LA SOLIDARIETÀ: oltre alla realizzazione dei propri obiettivi personali, la Scuola Primaria deve incentivare anche lavori di gruppo che sviluppino la solidarietà e l'aiuto reciproco tra gli alunni per raggiungere obiettivi comuni.

È evidente, leggendo gli obiettivi generali del processo formativo nella Scuola Primaria italiana, che l'educazione alle emozioni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva sono punti cardini del sistema scolastico italiano. L'empatia, il rispetto, la solidarietà, l'aiuto reciproco sono tutte abilità che la scuola italiana dovrebbe sviluppare sin dai primi anni di istruzione nei bambini.

Per permettere che tutto questo possa essere attuato è necessario costituire un ambiente di apprendimento e di socialità adeguato a rispettare tali obiettivi formativi. È indispensabile l'uso flessibile degli spazi per poter aiutare l'acquisizione delle competenze, a partire dalla stessa aula scolastica; per sviluppare invece i saperi scientifici e artistici è più consono l'uso di laboratori con strumenti adeguati a promuovere le conoscenze in questo campo; aule digitali o multimediali per la tecnologia, la musica, le lingue comunitarie. Anche spazi come il teatro, la palestra e la biblioteca sono fondamentali per lo studio in autonomia e l'apprendimento continuo. All'interno delle

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, vengono presentati diversi elementi necessari per un ambiente che sia in grado di sviluppare l'apprendimento e la socialità, ed essi sono:

- “VALORIZZARE L'ESPERIENZA E LE CONOSCENZE DEGLI ALUNNI;
- ATTUARE INTERVENTI ADEGUATI NEI RIGUARDI DELLE DIVERSITÀ;
- FAVORIRE L'ESPLORAZIONE E LA SCOPERTA;
- INCORAGGIARE L'APPRENDIMENTO COLLABORATIVO;
- PROMUOVERE LA CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO MODO DI APPRENDERE;
- REALIZZARE ATTIVITÀ DIDATTICHE IN FORMA DI LABORATORIO²¹”.

In seguito all' introduzione sugli obiettivi formativi e sul contesto di apprendimento, i programmi ministeriali nazionali redigono delle tabelle suddivise per materia d'insegnamento e classe di riferimento in cui vengono riportati con precisione gli obiettivi specifici di apprendimento per ogni classe della scuola primaria. È utile fare un parallelismo tra ciò che viene riportato nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 e le Indicazioni Nazionali e nuovi scenari del 2018, in cui alcune diciture riguardanti le materie d'insegnamento hanno subito delle modifiche.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 le materie d'insegnamento in cui si dovevano sviluppare gli obiettivi specifici di apprendimento erano:

- Italiano;
- Lingua inglese e seconda lingua comunitaria;
- Storia;
- Geografia;
- Matematica;
- Scienze;
- Musica;
- Arte e immagine;

²¹ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima consultazione: maggio/2023), p. 26.

- Educazione fisica;
- Tecnologia.

Nelle Indicazioni del 2018 invece le discipline sopra elencate subiscono delle modificazioni nella loro denominazione, ma rimangono invariate nella comune dicitura scolastica:

- Le lingue per la comunicazione e la costruzione delle conoscenze: con questa dicitura si fa riferimento alla lingua madre, cioè l'italiano, e alla lingua straniera, l'inglese. Infatti imparare varie lingue dà la possibilità al soggetto di avere un confronto più agevolato con le altre culture, oltre che essere d'aiuto nella comunicazione in relazione ai diversi contesti, interlocutori e obiettivi.
- Gli ambiti della storia e della geografia: in seguito ai fenomeni della globalizzazione l'insegnamento della storia e della geografia risulta avere un'importanza decisiva. La storia offre una formazione per una cittadinanza nazionale, europea e mondiale; mentre la geografia può sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva.
- Il pensiero matematico: oltre a sviluppare competenze negli ambiti dei Numeri, di Spazio e Figure, di Funzioni e Relazioni, e Dati e Previsioni, la matematica sviluppa anche abilità comunicative e di discussione, di argomentare la propria posizione e di confronto e rispetto per le visioni altrui.
- Il pensiero computazionale:

“Si intende un processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici pianificando una strategia. È un processo logico creativo che, più o meno consapevolmente, viene messo in atto nella vita quotidiana per affrontare e risolvere problemi²².”

²² Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 - <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultima consultazione: maggio/2023), p. 13.

Le attività legate a questa tipologia di pensiero sono strettamente collegate in particolare con la tecnologia, ma possono essere messe in relazione anche a qualsiasi altra disciplina che intenda attivare il pensiero logico-deduttivo-creativo.

- Il pensiero scientifico: la materia d'insegnamento legata a questa tipologia di pensiero è scienze, nella quale gli obiettivi primari, da raggiungere attraverso la sperimentazione, la discussione, l'indagine, l'esperienza contestualizzata, sono: il saper fare domande, riuscire a individuare i fenomeni e su di essi formulare delle ipotesi che alla fine, dopo l'osservazione e la sperimentazione dovranno essere verificate.
- Le arti per la cittadinanza: in questa categoria rientrano le discipline artistiche, ossia l'arte e la musica. Esse permettono uno sviluppo armonico della personalità, e consentono all'individuo di esprimersi attraverso diverse modalità, soffermando l'attenzione sull'importanza di usufruire di ambienti legati all'esposizione delle arti, ma garantendo sempre la tutela e la salvaguardia delle opere.
- Il corpo e il movimento: l'educazione fisica è la disciplina che funge da cerniera tra le materie scientifiche e gli ambiti comunicativi ed espressivi, di relazione e di cittadinanza. Anche in questa disciplina si pone l'attenzione sull'importanza della comprensione della presenza di regole condivise che vanno rispettate per il bene comune.
- Le competenze sociali, digitali, metacognitive e metodologiche: le indicazioni nazionali del 2012 non offrono una descrizione dettagliata di queste competenze; ed è per questa ragione che nel 2018 vengono delineate con maggiore attenzione. Per farlo si fa riferimento alle Competenze Chiave Europee per l'apprendimento permanente, in particolare all'abilità di imparare a imparare, allo spirito di iniziativa e imprenditorialità e alla competenza digitale.

Al termine di questo paragrafo e dopo gli studi eseguiti in tale ambito normativo, si nota come all'interno dei programmi ministeriali nazionali non venga fatto alcun riferimento esplicito all'educazione emotiva e allo sviluppo dell'intelligenza emotiva nella Scuola Primaria; ma in modo tacito e implicito in diversi obiettivi e finalità le competenze emotive vengono incentivate e promosse al fine di promuovere uno sviluppo completo del bambino.

1.2 L'importanza di sviluppare la competenza emotiva e le “life skills” in classe

In Italia, come è stato esposto in precedenza, vi è un'unica proposta di legge che ritiene indispensabile l'educazione emotiva nei contesti scolastici; ma questo non esclude che nella scuola si possano e si debbano sviluppare delle competenze necessarie a saper affrontare la molteplicità di situazioni complesse che la vita propone e le relazioni interpersonali. Queste competenze vengono definite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) con il termine inglese *Life Skills*, ossia abilità per la vita quotidiana, così definite:

“Con il termine Skills for life si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi a rischio in risposta agli stress²³”.

Le *Life Skills* possono essere suddivise in cinque macro categorie:

- Autocoscienza ed empatia;
- Gestione dell'emotività e dello stress;
- Comunicazione e relazioni interpersonali;
- Decision making e problem solving;
- Pensiero creativo e senso critico.

²³ Bollettino OMS “Skills for life”, n. 1, 1992, in Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., *Educare le life skills*, Erickson, Trento 2004, pp. 17-18.

Queste competenze sono da ritenersi essenziali per tutti, infatti non sono da considerarsi come interventi esclusivi per chi è già a rischio o ha già manifestato dei problemi. Per questa motivazione l'OMS incoraggia l'insegnamento delle *Life Skills* in tutti i gradi scolastici, perché oltre all'effetto sulla salute dei ragazzi, si potranno osservare dei benefici nelle relazioni, nella diminuzione di problemi di comportamento in classe, nell'aumento della frequenza scolastica e nella minor richiesta di consultazioni da parte di specialisti per far fronte ai problemi comportamentali.

L'assimilazione e la messa in pratica delle *Life Skills* influenza le relazioni con gli altri e con se stessi, oltre che permettere al soggetto di avere una giusta percezione delle proprie abilità, incentivando l'autostima e la fiducia in sé. L'OMS nel 1994 infatti alimenta la necessità che tali abilità vengano insegnate nei contesti scolastici, anche in seguito ai cambiamenti legati alla globalizzazione e al multiculturalismo, oltre che alle costanti situazioni di stress causate dalle richieste sempre più crescenti per i giovani che devono fronteggiarle. Lo sviluppo della tecnologia, dei mass media, unito al fenomeno mondiale della globalizzazione, che comporta la presenza di diversità culturali e religiose, non aiuta le classiche agenzie educative (famiglia, scuola) a trasmettere queste competenze. È necessario quindi che le *Life Skills* diventino parte centrale del sistema di apprendimento nel contesto italiano, anche perché esse hanno delle finalità ben delineate ed essenziali per lo sviluppo dell'individuo, e queste sono:

- L'essere in grado di saper controllare le relazioni con gli altri, siano essi dei pari o degli adulti;
- La promozione della salute e del benessere sia del singolo, sia della comunità in cui l'individuo è inserito;
- La prevenzione di atteggiamenti e situazioni pericolose che potrebbero portare alla manifestazione di comportamenti a rischio.

Le *Life Skills* che devono essere promosse in tutti i bambini sono dieci in totale, e sono le seguenti²⁴:

²⁴ Per un approfondimento si può fare riferimento al testo: Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erikson, Trento 2004.

- **AUTOCOSCIENZA o AUTOCONSAPEVOLEZZA:** è la capacità di saper leggere dentro se stessi. Sviluppare questa *skill* permette di saper riconoscere il proprio carattere, i propri limiti e le proprie forze, le proprie necessità e i propri desideri. L'autocoscienza aiuta nelle situazioni in cui si è sotto pressione o si è stressati. È una condizione indispensabile per riuscire ad avere delle comunicazioni efficaci, positive ed empatiche nei confronti degli altri.

- **EMPATIA:** è la capacità di comprendere gli altri. Questa *skill* è fortemente legata alla precedente, consente di provare ad immaginare di vivere la vita di un'altra persona, anche in contesti non familiari. Essere empatici significa anche cercare di comprendere chi è "diverso", accettando e comprendendo le differenze, giungendo a delle relazioni interpersonali migliori, anche in presenza di differenze culturali o etniche.

- **GESTIONE DELLE EMOZIONI:** è capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri. È indispensabile arrivare a comprendere quanto le emozioni influenzano i comportamenti, per riuscire a gestirle nel modo migliore e a regolarle in modo opportuno.

- **GESTIONE DELLO STRESS:** è la capacità di governare le tensioni. Questa *skill* permette al soggetto di saper riconoscere cosa o chi genera in lui degli stati di stress, ossia permette di saper individuare le fonti di stress. Una volta che si identificano le ragioni che generano tensione si possono prevedere dei cambiamenti nel modo di vivere e nel contesto o sviluppare la capacità di rilassarsi.

- **COMUNICAZIONE EFFICACE:** è la capacità di sapersi esprimere, sia con il linguaggio verbale che con quello non verbale, in ogni situazione, attraverso delle modalità consone alla cultura e al contesto. Chi sviluppa questa competenza è in grado di dire la propria opinione, di esprimere i propri bisogni o paure, di chiedere aiuto o consiglio nel caso si trovi in situazione di bisogno degli altri.

- **CAPACITÀ DI RELAZIONI INTERPERSONALI:** è la capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo. Questa competenza permette di riuscire a mantenere relazioni significative che possono dare effetti positivi allo stato di benessere sociale e mentale; inoltre consente anche di essere capaci di interrompere in modo costruttivo, se necessario, delle relazioni.

- **DECISION MAKING:** è la capacità di prendere decisioni consapevolmente e in modo costruttivo. Viene attivato autonomamente il processo decisionale, tenendo in considerazione le diverse alternative e le conseguenze ad esse correlate, in relazione anche agli effetti che esse possono avere sul piano della salute.

- **PROBLEM SOLVING:** è la capacità di risolvere problemi. Saper affrontare un problema che la vita propone in modo costruttivo, in modo da non lasciarlo irrisolto, che potrebbe creare delle situazioni di malessere e stress mentale.

- **CREATIVITÀ:** è la capacità di affondare in modo flessibile ogni genere di situazione. Questa *skill*, contribuendo a trovare soluzioni originali, concorre al *decision making* e al *problem solving* in quanto dà la possibilità di esaminare tutte le variabili e le loro conseguenze, e decidere quindi quale sia la via migliore da percorrere.

- **SENSO CRITICO:** è la capacità di analizzare e valutare le situazioni. Consente di essere obiettivi e oggettivi nell'esaminare situazioni, informazioni ed esperienze, valutandone i pro e i contro per arrivare a prendere la decisione migliore. Con questa competenza si possono riconoscere i diversi fattori che influenzano i comportamenti e le azioni.

Queste sono le *Life Skills* che portano allo sviluppo socio-emotivo dell'individuo, fornendogli la possibilità di inserirsi nel contesto in modo ottimale e congruo. L'educazione alle emozioni si rifà a queste competenze ritenendole la base per uno sviluppo integrale del bambino, sin dall'inizio del suo percorso d'istruzione; lo sviluppo della competenza emotiva nei sistemi scolastici è fondamentale perché permette di raggiungere gli obiettivi primari dell'educazione della formazione in generale, ossia lo sviluppo personale del bambino e la sua integrazione sociale nei vari contesti.

CAPITOLO SECONDO: La pedagogia dell'inclusione può aiutare lo sviluppo emotivo nei contesti scolastici?

“Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che suona la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica.”

(Pennac, 2012; p. 243)

Le attuali aule scolastiche sono sempre più eterogenee sotto diversi aspetti: i paesi d'origine e di provenienza delle diverse famiglie sono vari, effetto legato alla globalizzazione; le certificazioni sono molteplici, DSA, BES, ADHD, autismo e molte altre; la composizione delle famiglie è mutata nel corso degli anni, si trovano infatti bambini con genitori separati o divorziati, costretti a vivere la loro vita divisi in due abitazioni diverse, alunni adottati o figli di coppie omosessuali. Per tutte queste motivazioni ogni alunno all'interno della propria classe ha dei bisogni differenti dai propri compagni, ed è per questo che la pedagogia dell'inclusione, o didattica dell'inclusione, non è rivolta solo, come si è soliti pensare, agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali.

Per giungere però al concetto di pedagogia inclusiva, nel contesto italiano, sono stati necessari diversi anni e diverse leggi affinché l'organizzazione scolastica ne prendesse atto. Vengono evidenziate quelle che si considerano essere le leggi cardini di questo ambito, con la consapevolezza che il quadro legislativo è molto più vasto.

Il percorso per arrivare a parlare di inclusione, è iniziato con l'utilizzo del termine "inserimento" nella Legge n. 118 del 30 marzo 1971 la quale dichiarava:

“[...] L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali²⁵ [...]”.

Si parla infatti di inserimento in classi normali dei soggetti con difficoltà, mentre in precedenza venivano isolati ed esclusi dalle classiche aule scolastiche. Con Legge n. 118 del 1971 viene riconosciuto il diritto di potersi sentire uguale agli altri, con gli stessi diritti, anche se le condizioni bio-psico-fisiche sono differenti. Si vede quindi la chiusura delle cosiddette “classi speciali” e l'inserimento degli alunni con disabilità nelle “classi normali”.

Questo comma è però stato abrogato dall'articolo 43 della Legge n. 104 del 5 febbraio 1992. La legge 104, conosciuta anche come Legge Quadro, introduce il termine “integrazione”, con il quale viene ripensata l'idea che non sia più sufficiente inserire gli alunni con disabilità nelle “classi normali” per farli sentire accolti e compresi, ma vi è la necessità di modificare l'organizzazione scolastica per permettere a tutti di sviluppare le proprie potenzialità. Viene riportato il comma iniziale della Legge n. 104 del 1992:

“La Repubblica: garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società²⁶ [...]”.

Il concetto di inclusione, nel quale si basa la pedagogia presentata precedentemente, risale agli inizi del nuovo secolo e si propone di prestare attenzione a tutti coloro i quali devono apprendere. Ciascuno studente però è differente in base alle proprie condizioni bio-psico-

²⁵ Testo dell'articolo 18 (Provvedimenti per la frequenza scolastica) della Legge n. 118 del 30 marzo 1971.

²⁶ Testo dell'articolo 1 (Finalità) della Legge n. 104 del 5 febbraio 1992.

fisiche, ma la differenza viene vista ora come un punto di forza che può essere d'aiuto, con la collaborazione, nell'apprendimento di tutti.

Nella documentazione dell'UNESCO del 2000 viene introdotto il concetto di pedagogia inclusiva che racchiude in sé quattro principi fondamentali:

- Tutti hanno il diritto ad imparare;
- Ciascuno nella sua totalità è speciale;
- L'essere diversi genera forza e ricchezza;
- L'apprendimento diventa migliore se c'è un legame, un dialogo e una cooperazione tra scuola, famiglia e comunità.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura nelle Linee Guida del 2009 sostiene che:

“An ‘inclusive’ education system can only be created if ordinary schools become more inclusive – in other words, if they become better at educating all children in their communities. The Conference proclaimed that: ‘regular schools with [an] inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all ²⁷ [...]’ ”.

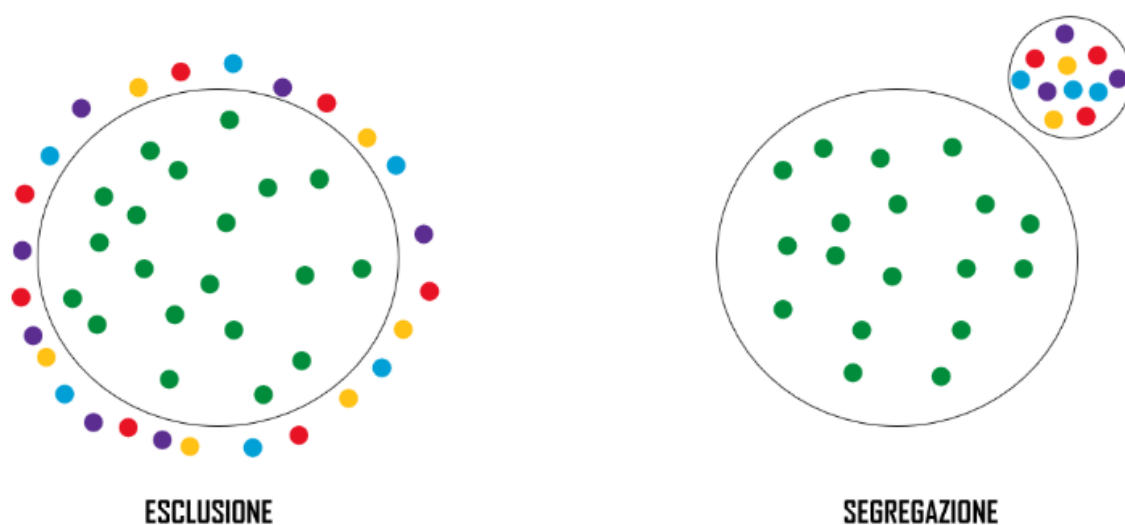
Ossia un sistema che intende essere inclusivo può crearsi solo se le scuole presenti già nel territorio mettono in atto i principi inclusivi, educando ciascun bambino che ne fa parte. Solo in questo modo sarà possibile limitare i comportamenti volti a discriminare le differenze, rendendo gli istituti scolastici inclusivi e attenti all'istruzione di ciascuno.

In tempi più recenti, si parla di inclusione anche tra i diciassette obiettivi proposti dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, del 2015. In questi quindici anni l'obiettivo è l'impegno comune in problemi ritenuti di ordine mondiale, che riguardano cioè ciascuno di noi. Tra questa lista di obiettivi, il quarto riprende il concetto della pedagogia inclusiva. Questo obiettivo sostiene che sia necessario predisporre una formazione educativa di livello, che riesca ad includere ogni

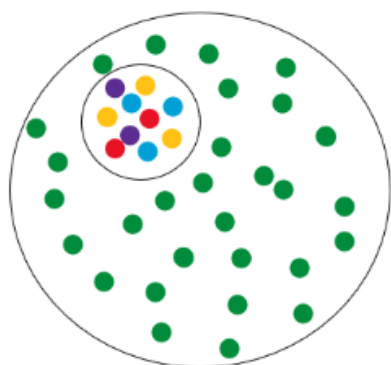
²⁷ Policy Guidelines on Inclusion in Education- UNESCO, 2009 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (ultima consultazione: maggio/2023).

componente del gruppo classe, proponendosi come equa e quindi dando a tutti le stesse possibilità di apprendere. L'obiettivo intende essere raggiunto entro il 2030 in ogni scuola; il concetto di inclusione viene quindi ripreso anche a livello internazionale e mondiale, oltre che nazionale, questo vuole significare l'importanza che deve essere data a questa metodologia pedagogica. Nel ventunesimo secolo i concetti di segregazione, inserimento, integrazione dovrebbero essere superati dal nuovo concetto, seppur ancora poco applicato in alcuni contesti educativi, di inclusione.

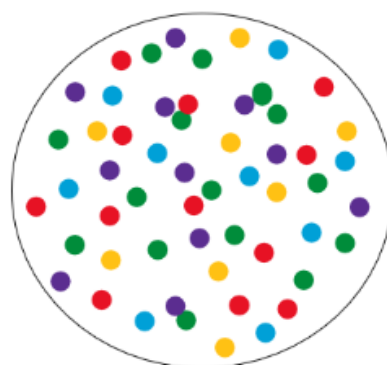
Viene riportato di seguito uno schema²⁸ che vuole riassumere il percorso evolutivo che ha portato al raggiungimento della consapevolezza dell'importanza della pedagogia dell'inclusione nei sistemi scolastici italiani.



²⁸ Le immagini dello schema che riassume il percorso dall'esclusione all'inclusione nei sistemi scolastici sono state create dall'autrice.



INTEGRAZIONE



INCLUSIONE

La pedagogia dell'inclusione è in stretto collegamento con l'educazione emotiva e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, in quanto in un contesto che permette a ciascuno di sentirsi parte di una comunità possono essere sviluppate le *Life Skills* promosse dall'Organizzazione Mondiale della Sanità ed esposte nel capitolo precedente. Inoltre, adottando una pedagogia inclusiva è possibile accrescere il pensiero emotivo-affettivo-valoriale, ideato da Lipman, raggiungendo in questo modo lo sviluppo integrale del soggetto.

In questo capitolo oltre a delineare le caratteristiche della pedagogia dell'inclusione, verranno riportate anche le strategie educative utili per promuovere l'inclusione e lo sviluppo emotivo all'interno di un contesto scolastico.

2.1 Cos'è la pedagogia dell'inclusione

La pedagogia dell'inclusione è una didattica che si rivolge a ciascun componente del gruppo classe, non è quindi individualizzata per chi ha dei bisogni educativi speciali. La didattica inclusiva è uno stile educativo e di insegnamento che va applicato nella quotidianità per poter rispettare e valorizzare le differenze di ciascun individuo al fine di ridurre tutte le barriere che ostacolano l'apprendimento e la socialità (Murdaca, Dainese, Maggiolini, 2021).

Con l'uso del termine "didattica per l'inclusione" si vuole indicare tutte quelle teorie e pratiche agite in modo consapevole che mirano allo sviluppo globale e al benessere del soggetto educato; si pone come una didattica che sa dare valore ai talenti di ciascuno, alle inclinazioni naturali che rendono unici i diversi soggetti. La pedagogia inclusiva promuove in ognuno uno sviluppo armonioso sia dal punto di vista educativo, sia sociale che politico, attraverso un apprendimento che vede il soggetto consapevole e responsabile verso ciò che fa.

Se l'attenzione viene rivolta sul soggetto e sulle sue qualità, cambia anche il modo di agire in classe. Il passaggio avviene dalla centralità dell'insegnamento basato sulla formulazione di unità didattiche, alla centralità dell'apprendimento che fonda le sue radici nelle unità di apprendimento. Viene proposta quindi questa distinzione:

UNITÀ DIDATTICA: il punto centrale è l'insegnamento e i suoi obiettivi. L'insegnante e le sue azioni sono la parte fondamentale di questo stile di insegnamento, in cui ciò che ha più importanza è la disciplina che deve essere esposta. Il metodo didattico tradizionale associato alle unità didattiche è la lezione frontale, in cui l'insegnante espone gli argomenti esclusivamente attraverso l'uso della sua voce in modo unidirezionale. In alcuni casi, l'insegnante può richiedere dei feed-back agli alunni o proporre delle domande stimolo per ricevere le risposte.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO: il punto cardine è l'apprendimento e l'acquisizione da parte dell'alunno di specifiche competenze. Al centro del processo educativo si trova l'allievo con le sue specifiche caratteristiche e abilità che devono essere potenziate ed espresse. È importante che vi sia la centralità sulle competenze che devono essere raggiunte, anche attraverso la condivisione dei saperi (Odierna,2022).

La pedagogia dell'inclusione si basa quindi sull'apprendimento attraverso l'utilizzo di unità di apprendimento, come metodo didattico, le quali vengono realizzate in classe attraverso scelte operative e procedurali specifiche:

- **Lezione partecipata:** a differenza della lezione frontale in cui il docente assume la parte centrale della lezione, in quella partecipata anche gli alunni hanno un ruolo

attivo, infatti sono chiamati ad intervenire, a porre domande, a portare delle loro considerazioni o esempi.

- Flipped classroom: questa modalità didattica è suddivisa in due fasi. Nella prima lo studente, a casa, apprende in modo autonomo e con il proprio ritmo i contenuti predisposti dell'insegnante; nella seconda fase avviene una rielaborazione dei contenuti in classe attraverso la discussione e la rielaborazione dei saperi. Con questa tecnica si capovolge lo schema tradizionale di insegnamento-apprendimento, infatti l'alunno viene messo al centro del processo di apprendimento e l'insegnante, visto classicamente come protagonista, assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento.
- Cooperative learning: ai fini del raggiungimento di un livello ottimale di cooperazione, questa scelta operativa organizza gli alunni in piccole equipe che lavorano assieme per il raggiungimento di un obiettivo comune. Attraverso la cooperative learning si sviluppano: delle abilità sociali che promuovono lo sviluppo emotivo, come ad esempio l'empatia; un'interdipendenza positiva che favorisce il dialogo e le relazioni faccia a faccia; un senso di responsabilità individuale e di gruppo.
- Peer tutoring: come la modalità precedente, anche il peer tutoring è organizzato in piccoli gruppi, in cui lo studente con competenze più solide o più grande aiuta nell'apprendimento di uno specifico concetto gli altri compagni. Il peer tutoring presenta due vantaggi anche a livello socio-emotivo: il primo riguarda il tutor, ossia l'alunno che funge da insegnante, il quale viene motivato ulteriormente nel suo studio; il secondo invece è verso gli alunni tutee, i quali riescono ad prendere nuove conoscenze grazie all'aiuto informale del compagno esperto, che utilizzando un linguaggio a loro comune facilita l'apprendimento.
- Didattica laboratoriale: per introdurre questa metodologia si può ricorrere al celebre "*learning by doing*" di Dewey, il quale sosteneva che solo attraverso il fare attivo dell'allievo si potesse giungere ad una conoscenza sicura e solida. Nel

suo libro *Democrazia ed Educazione*, Dewey ritiene che valga molto di più un granello di esperienza pratica rispetto ad un'innumerabile mole di conoscenze teoriche. Attraverso la didattica laboratoriale si permette agli allievi di avere un ruolo attivo nel loro processo di apprendimento, in quanto arrivano a produrre oggetti concreti, grazie all'uso di strumenti specifici, come ad esempio computer, strumenti scientifici, materiali modellabili. È importante tenere presente che per realizzare questi laboratori servono spazi fisici e strumenti adatti.

- **Problem solving:** come si è visto in precedenza il problem solving è una delle dieci *Life Skills* promosse dall'OMS per permettere uno sviluppo completo e un inserimento adeguato dell'alunno nella moderna società. Infatti, attraverso questa scelta operativa il bambino è incoraggiato a trovare delle soluzioni a dei problemi basandosi sulle conoscenze già acquisite. Sviluppare la capacità di problem solving permette anche di produrre nuove conoscenze e allo stesso tempo consolidare quelle che già si possedevano.
- **Role playing:** l'insegnante assegna ad ogni singolo alunno un ruolo per un determinato periodo di tempo; in questo modo l'alunno-attore può comprendere cosa serve per immedesimarsi in quel ruolo ed entrare in relazione con gli altri compagni che a loro volta sono attori con ruoli diversi. Gli alunni agiscono mediante l'imitazione e hanno la possibilità di comprendere come i compagni si relazionino con il suo comportamento. Vengono simulate situazioni che potrebbero accadere nella vita quotidiana, promuovendo ruoli con finalità sociali e organizzative.
- **Brainstorming:** letteralmente significa "tempesta sul cervello", ed è infatti una pratica didattica che viene messa in atto in gruppo per arrivare alla produzione di diverse idee. Dopo aver permesso a ciascun alunno di proporre la propria idea, si procede nell'esaminare tutte le possibilità e a scegliere le più pertinenti in relazione al tema centrale della discussione.

- Studio di casi: in classe viene analizzata in modo dettagliato una situazione reale per riuscire a comprendere come è stata risolta. L'obiettivo, in questo caso, non è trovare una soluzione al problema ma imparare a saper gestire le diverse situazioni. Questa metodologia sviluppa le abilità analitiche e critiche, oltre che ad agevolare la comunicazione tra gli studenti.

- Debate: il dibattito è un metodo didattico che vuole sviluppare le competenze linguistiche, logiche, comportamentali, di interazione. Il debate ha molteplici obiettivi sia didattici che educativi: sviluppa la capacità di strutturare un discorso che sia logico e che riesca a persuadere, insegnando il rispetto del punto di vista dell'altro; aiuta nello sviluppo di atteggiamenti corretti da agire in una comunità democratica; produce negli alunni la consapevolezza della responsabilità e dei diritti necessari per vivere in comunità.

- Processo a personaggi storici: all'interno della classe si mette in scena un vero processo ad un personaggio del passato, suddividendo la classe in vari gruppi con finalità diverse: la giuria, il collegio di accusa e quello di difesa. Ciascuno studente si dovrà documentare in modo individuale sul personaggio a cui è rivolto il processo e il periodo storico in cui egli ha vissuto. Solo in seguito alla documentazione degli studenti potrà avere inizio il dibattito. In questa metodologia didattica l'insegnante è "regista", e come tale deve prestare attenzione a tutte le fasi della scelta didattica.

- Compiti di realtà: nelle Linee Guida della Circolare del MIUR n. 3 del 13 febbraio 2015 il compito di realtà è:

“Una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della

situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante²⁹.

Attraverso l'uso di questa tecnica l'insegnante propone agli alunni dei compiti che solitamente si devono affrontare nella vita reale, sia a livello personale che professionale, e gli alunni hanno la possibilità di mettersi in gioco proponendo le possibili interpretazioni per la risoluzione del compito. Solitamente sono compiti complessi che richiedono tempo e soprattutto collaborazione tra gli studenti; i quali oltre a dover relazionarsi con i compagni, hanno l'opportunità di prevedere le possibili emozioni che quella situazione scaturirebbe nella realtà, per riuscire a comprendere quale sia la reazione più appropriata alla situazione. Anche in questa modalità didattica si rafforza l'intelligenza emotiva del singolo e del gruppo.

Lo studente, attraverso i compiti di realtà, incrementa la sua autonomia, il suo livello di responsabilità, l'essere flessibile e consapevole ai diversi problemi della vita reale.

- Robotica educativa: come la didattica laboratoriale, anche la robotica educativa si fonda sul principio dell'imparare facendo. In ambienti predisposti con tecnologie robotiche, la classe, supportata dall'insegnante, prova e riprova gli strumenti per giungere ad una conclusione, con la capacità di riuscire a individuare gli errori e da quelli ripartire per cercare soluzioni differenti. È una metodologia moderna di insegnamento che si relaziona con le materie STEM (dall'inglese Science, Technology, Engineering and Mathematics), per consentire ai bambini di tutte le età di utilizzare i robot per rendere più efficiente il processo di apprendimento.

Le scelte didattiche attuabili in un contesto che mira ad essere inclusivo sono molteplici e differenti; attraverso queste metodologie si possono raggiungere i quattro principi della pedagogia per l'inclusione. Il primo è la reciproca collaborazione e la co-partecipazione

²⁹ LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE- MIUR, circolare n.3 del 13 febbraio 2015. Il documento è stato scaricato a questo indirizzo <https://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html> (ultima consultazione: maggio/2023).

di tutti i componenti del processo educativo (alunni, insegnanti, famiglia, collaboratori scolastici, dirigenza) al raggiungimento del fine inclusivo. È necessario che si crei una comunità in cui tutti possono essere soggetti attivi nel cambiamento idealizzato; queste diverse figure devono collaborare per permettere che ogni soggetto venga valorizzato e aiutato nel superamento dei limiti fisici, metodologici, sociali o emotivi che può incontrare durante il suo percorso (Volpicella, Crescenza, 2017).

La progettazione è il secondo principio che si trova alla base della pedagogia inclusiva. Come ogni forma di didattica, anche quella inclusiva ha la necessità fin dall'inizio di essere progettata, pensata e pianificata nei minimi dettagli, tenendo in considerazione comunque le innumerevoli variabili di ogni soggetto. Una progettazione inclusiva mira a individuare per ogni allievo, non solo per coloro che hanno disabilità certificate, delle forme di insegnamento individualizzate che permettano a ciascuno di apprendere nel proprio modo e secondo le proprie tempistiche. Questa forma di didattica è innovativa e flessibile alle circostanze e ai soggetti, ma detiene come obiettivo la partecipazione di tutti e la valorizzazione dei talenti di ciascuno.

Il terzo principio della pedagogia dell'inclusione è l'efficacia delle strategie didattiche pensate dai docenti; esse se studiate e monitorate dagli insegnanti potranno portare ad essere efficaci anche gli allievi che le sperimentano. Possedere una vasta gamma di metodi efficaci è fondamentale per una didattica che abbia dei fini inclusivi, ma questi metodi devono basarsi sui bisogni degli studenti e devono tenere conto delle circostanze del contesto, oltre che alle competenze personali e professionali del corpo docente.

L'aspetto sociale ed emotivo costituisce il quarto ed ultimo pilastro di questa didattica. Un insegnante che intende essere inclusivo deve possedere delle competenze emotive stabili, deve esserci per l'altro, deve essere in grado di comprendere chi si trova di fronte, deve essere empatico, deve saper dare risposte positive agli studenti, deve saper gestire le proprie emozioni e il proprio livello di stress. Tutto questo influenza positivamente il successo scolastico del singolo alunno e il clima sereno e disteso della classe, dove la cooperazione e il dialogo permettono a ciascun alunno di partecipare all'apprendimento (Volpicella, Crescenza, 2017). La qualità delle relazioni e dei vissuti in classe è determinante per il rendimento scolastico degli alunni; è scientificamente studiato che si impara meglio se ci si trova in un contesto stabile e sicuro dal punto di vista emotivo, che

comporta atteggiamenti positivi e inclusivi da parte di ogni singolo componente del contesto di apprendimento, sia esso studente o insegnante.

2.2 Costruire comunità educative per includere

Per progettare delle attività didattiche inclusive e per organizzare contesti di apprendimento, che riescono ad integrare le forme di diversità, è necessario che la pedagogia dell'inclusione faccia riferimento alle comunità educative come modello di contesto inclusivo. La classe deve essere in grado di trasformarsi in una "comunità", in un gruppo che riesce a condividere, a mettere in comune, a relazionarsi, al fine di raggiungere il bene comune. Comunità deriva dal latino "communitas", che a sua volta riprende il termine "communis", ossia l'unione di "com" e "munus", impegno con gli altri. All'interno di una comunità, quindi, si mette a disposizione il proprio impegno per aiutare gli altri membri; oltre alla relazione e all'aiuto reciproco, la solidarietà è l'obiettivo cardine. Essere solidali verso l'altro, condividere spazi e attività, mettere in comunione valori, idee e sentimenti rende un gruppo di persone una comunità che condivide una responsabilità sociale comune, che si identifica con il bene di ciascun componente.

La costituzione di un gruppo, che intende essere una "comunità" educativa, lavora in modo spontaneo all'acquisizione di conoscenze, allo sviluppo di apprendimenti e competenze, e alla condivisione di esperienze. L'essere parte di un gruppo ha una forte rilevanza dal punto di vista cognitivo in quanto si sviluppano delle abilità critiche, di auto-apprendimento, di mutuo aiuto, di collaborazione nella co-costruzione di concetti. Inoltre nelle comunità educative, grazie alle relazioni autentiche tra i componenti, è possibile osservare l'attuazione della Zone of Proximal Development (Zona Prossimale di Sviluppo) definita da Vygotskij come la differenza tra il livello di sviluppo presente in questo momento e il livello di sviluppo potenzialmente raggiungibile dal bambino grazie al supporto di altre persone, siano esse insegnanti o pari con competenze più stabili. A livello sociale, invece, l'essere "comunità" sviluppa le capacità di creare delle relazioni interpersonali positive attraverso competenze comunicative precise. Le "comunità" educative, che supportano la pedagogia dell'inclusione, sostengono anche lo sviluppo

emotivo e l'intelligenza emotiva; infatti in esse i diversi componenti che ne fanno parte hanno l'opportunità di saper controllare e gestire le proprie emozioni, oltre che a saper riconoscere e individuare quelle che provano gli altri, aumentando così la loro competenza empatica. Inoltre lavorando in gruppo e creando "comunità" si potenziano anche diverse *skill* elaborate dell'OMS, come la gestione dello stress personale, la capacità di esprimersi efficacemente, le *skill* comunicative e relazionali per i legami sociali.

Sono diverse le forme di "comunità" educative che possono svilupparsi in un contesto che intende essere inclusivo: comunità di apprendimento, di pratica, di discorso e di ricerca. È da intendersi che queste diverse forme non sono da attuare singolarmente in momenti diversi, ma sono la declinazione dell'idea cardine di "comunità". Ognuna con le proprie caratteristiche e peculiarità vanno a costituire un contesto didattico inclusivo, che può essere chiamato "comunità di integrazione" (Santi, 2006).

Vengono successivamente esaminate singolarmente le proprietà di ogni singola "comunità".

2.2.1 "Comunità di apprendimento"

In un contesto inclusivo che intenda essere una "comunità di apprendimento", la relazione tra i soggetti è indispensabile ai fini di un apprendimento sicuro ed efficace. Le interazioni interpersonali promuovono, come sosteneva il concetto vygotkiano, lo sviluppo di un apprendimento che risulterà essere efficace, consapevole e gratificante per ogni soggetto (Santi, 2006).

I principi che regolano questa tipologia di comunità sono diversi e concorrono tutti alla realizzazione di uno spazio di comunione in cui l'obiettivo è il benessere condiviso. Devono essere create delle circostanze che favoriscano l'attivazione delle diverse zone di sviluppo prossimale di ogni alunno, attraverso la collaborazione e la solidarietà, lo scaffolding tra i membri e la valorizzazione delle diversità. Il termine "*scaffolding*", dall'inglese letteralmente "impalcatura", è stato introdotto nel 1976 da Bruner per indicare l'aiuto di un soggetto con competenze e abilità più stabili nei confronti di un'altra

persona, per facilitarle l'apprendimento. Lo *scaffolding* è una delle fasi che costituiscono il processo di apprendimento di una competenza. Queste fasi complessivamente sono:

- Il MODELING (modellamento): è lo stadio iniziale in cui la persona esperta mostra a colui che deve apprendere il proprio modo di eseguire il compito, cosicché possa esserci l'imitazione dell'azione corretta;
- Il COACHING (allenamento): il principiante in questa fase viene preparato all'apprendimento e con l'aiuto dell'esperto inizia a sviluppare le abilità necessarie;
- Lo SCAFFOLDING (supporto): sotto la guida e il sostegno dell'esperto, l'apprendista esegue il compito supportato da suggerimenti, consigli o aiuti materiali;
- Il FADING (allontanamento): via via che l'apprendista diventa sempre più competente e autonomo, l'assistenza dell'esperto viene gradualmente eliminata per permettere di sviluppare un'autonomia maggiore.

Anche attraverso questa tecnica, e con la creazione di una “comunità di apprendimento”, si sviluppa nei membri un forte senso di responsabilità verso il prossimo, in cui oltre a concentrare l'attenzione sul proprio apprendimento si tiene in considerazione anche quello dei compagni. Questo può essere attuato grazie all'insegnamento reciproco, o *reciprocal teaching*, tecnica ideata da Roger Brown e Annemarie Sullivan Palincsar nel 1989 per incrementare le abilità di lettura e comprensione di un testo all'interno di una “comunità di apprendimento”, ma poi adattata anche ad altre attività didattiche. Il fine di questa modalità è rendere responsabili gli alunni del loro personale apprendimento ma al tempo stesso anche quello dei compagni, attraverso la costruzione di significati comuni. Infatti ogni studente, turnandosi, può essere la guida dell'attività e il modello per l'attuazione della strategia di apprendimento. Per descrivere le strategie dell'insegnamento reciproco, si fa riferimento alla presentazione di Santi (2006):

CHIEDERE, ossia l'alunno-guida è chiamato a fare domande riguardo alle informazioni più importanti che possono essere ricavate dalla lettura del testo per constatare il livello di comprensione da parte della comunità.

CHIARIRE, gli studenti, dopo aver compreso il significato del brano, devono giudicarlo attraverso dei dispositivi che ne indichino la chiarezza dei termini, la comprensione, l'interesse delle informazioni.

RIASSUMERE, ai fini di una comprensione globale del testo, la comunità è portata a riassumere con frasi precise le informazioni più importanti racchiuse nel testo letto. Questa azione può essere fatta sia per l'intero testo, quindi come conclusione, oppure può essere riferita anche a paragrafi o pagine del brano.

PREDIRE, ogni studente prova a ipotizzare quale potrebbe essere la conclusione della lettura; dopo l'esposizione delle ipotesi, ogni alunno procede nella lettura del brano per verificare se ciò che aveva previsto è accaduto oppure se è sorto qualcosa di diverso.

In conclusione della descrizione della "comunità di apprendimento" è possibile affermare che le attività al suo interno sono sempre delle situazioni partecipative, in cui ciascun componente attraverso il dialogo e la motivazione personale può giungere ad aumentare il suo impegno verso il sostegno reciproco. È evidente dagli obiettivi della comunità appena descritta che l'educazione emotiva e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva sono aspetti che, anche se tacitamente, vengono potenziati e promossi nei soggetti che ne fanno parte.

2.2.2 "Comunità di pratica"

Trasformare l'aula scolastica in una "comunità di pratica" significa che al suo interno l'apprendimento avviene attraverso la condivisione e la cooperazione tra i soggetti. In questa tipologia di comunità le attività dell'insegnare e dell'apprendere sono equamente distribuite tra i membri del gruppo, in relazione ai diversi livelli di apprendimento e le competenze acquisiti. Infatti, il concetto di "apprendistato cognitivo" (Santi, 2006) racchiude in modo univoco il fondamento dell'apprendimento attraverso modeling, già descritto nella tipologia di comunità precedente. L'"apprendistato cognitivo" viene definito da Santi (2006) come una prassi a livello cognitivo che ha inizio con l'attività pratica per poi giungere alla formulazione di concetti teorici o tecniche che si proiettano successivamente a livello intellettuale. Questa tecnica, oltre alle quattro fasi dell'apprendimento di una competenza descritte nel paragrafo precedente, è costituita da

ulteriori tre passaggi che si posizionano al termine dei precedenti. Riprendendo le denominazioni date da Santi (2006), questi sono:

- **ARTICOLAZIONE:** l'apprendista, dopo aver fatto esperienza mano a mano sempre in autonomia, è invitato a comunicare ad alta voce le proprie idee sul compito che sta compiendo.
- **RIFLESSIONE:** il confronto con la propria attività e quella svolta dai compagni è il punto cardine della fase riflessiva per poter giungere ad un apprendimento stabile e sicuro.
- **ESPLORAZIONE:** è la fase finale in cui l'apprendista è ormai competente in ciò che stava apprendendo e può svolgere problemi in autonomia. Riuscirà a porsi domande significative nel settore in cui ha lavorato dimostrando di essere diventato un vero esperto (Santi 2006).

Al termine di questo processo colui che era inesperto, e doveva quindi apprendere, si è creato il proprio modello concettuale, che gli permette di compiere il passaggio dal concreto all'astratto. Grazie alla costruzione di questo modello, chi doveva imparare è in grado di sviluppare e apprendere abilità e competenze sia cognitive sia comportamentali in autonomia.

L'"apprendistato cognitivo" è possibile all'interno di una "comunità di pratica" perché in essa, attraverso la collaborazione e la co-partecipazione, si possono risolvere situazioni problematiche quotidiane, non solo attraverso il supporto reciproco ma anche nella equa distribuzione dei compiti tra i membri. In questa tipologia di comunità, la cooperazione e la collaborazione tra pari, può essere attuabile attraverso il processo di tutoraggio o peer tutoring. Mediante questa modalità di insegnamento ogni alunno può sentirsi integrato e incluso nella comunità, in cui l'obiettivo non è esaltare le mancanze o i deficit di qualcuno ma il successo dell'intero gruppo. Il peer tutoring comporta che ci siano dei vantaggi sia per l'alunno che deve apprendere, al quale viene riservato un approccio individualizzato e un tempo maggiore per le sue difficoltà, sia per l'alunno-insegnante che impara ulteriormente insegnando (Santi, 2006).

Nelle "comunità di pratica" l'apprendimento, in conclusione, avviene grazie alla socializzazione e il sentirsi parte di un gruppo; l'essere responsabile per lo sviluppo della propria comunità di appartenenza è indispensabile per permettere un coinvolgimento

nell'apprendimento. Infatti, solo se l'individuo si considera parte attiva delle attività in una comunità e ne condivide le regole e i valori, può riuscire ad imparare e ad apprendere.

2.2.3 “Comunità di discorso”

Come è possibile evincere dal nome della comunità, il discorso è il fulcro di questa idea di apprendimento. Il discorso, o per meglio specificare, il linguaggio e il dialogo operano come strumento di comunicazione pubblica e condivisa tra i membri di una “comunità di discorso”. I soggetti che compongono queste comunità assumono due ruoli: in un rapporto dialogico, in cui vi è la condivisione di idee, vi sono i parlanti e gli ascoltatori, che regolarmente si scambiano i ruoli (Santi, 2006).

Attraverso l'uso del linguaggio, i membri della “comunità di discorso” socializzano e mettono in relazione le loro idee e competenze. È la discussione guidata il mezzo maggiormente utilizzato per l'apprendimento e lo sviluppo in questa tipologia di comunità; il ruolo cardine spetta all'insegnante che non ha il compito di far apprendere una specifica materia, ma deve insegnare ad imparare a pensare. Questo obiettivo può essere raggiunto attraverso il dialogo e un cambiamento delle mansioni all'interno della comunità stessa. Ed è per questo, infatti, che il docente deve permettere la comunicazione dialogica e la sua circolarità, mantenendo sempre la sua neutralità sui contenuti. Vengono riportate alcune metodologie che l'insegnante deve attuare in una “comunità di dialogo”, facendo riferimento alle denominazioni fornite da Santi (2006):

- *“Saper riconoscere quando intervenire nella discussione”*: l'insegnante deve essere in grado di comprendere che la relazione deve avvenire tra tutti i membri del gruppo, e il suo fine è quello di saper mediare i diversi interventi senza far prevalere la sua visione;
- *“Creare un'agenda per la discussione in cui figurino gli interessi dei bambini”*: le diverse idee e opinioni dei partecipanti al dialogo vengono raccolte dall'insegnante in una lista, sulla lavagna o su un cartellone, per poter rendere visibile a tutti l'andamento della discussione.

- *“Aiutare gli studenti ad esprimere se stessi”*: l’insegnante deve sollecitare i membri della “comunità di discorso” a essere chiari nella comunicazione, per evitare i fraintendimenti e allo stesso tempo permettere la continuazione della discussione in modo lineare.
- *“Esplicare le posizioni degli studenti”*: oltre ad essere d’aiuto nell’espressione delle proprie posizioni, il docente deve far riflettere sulle implicazioni di ciò che i componenti esprimono, per stimolare e accrescere l’interesse.
- *“Favorire processi di interpretazione”*: i processi di attribuzione sono delle ascrizioni di significato in relazione a dei modelli di significato precisi o a contesti di vita. L’insegnante deve riuscire a sviluppare nei suoi alunni la capacità di fare inferenze, di riuscire a riconoscere ciò che non viene esplicitamente detto, di comprendere le componenti del linguaggio non verbale.
- *“Cercare la consistenza”*: chi si esprime deve utilizzare in maniera corretta e univoca le parole e i diversi significati, per permettere un dialogo efficiente ed evitare la creazione di fraintendimenti o equivoci.
- *“Richiedere la formulazione di definizioni”*: se l’alunno è incentivato a chiarire ciò che deve esprimere, ha anche la possibilità di scoprire la complessità racchiusa nei suoi contenuti; questo può essere possibile solo se il soggetto viene stimolato a riflettere sui propri pensieri, così da esprimerli nel modo migliore, al fine di essere compreso.
- *“Far emergere le assunzioni”*: è necessario far risaltare i presupposti su cui si basano le diverse affermazioni per concepire la responsabilità di una questione.
- *“Indicare le fallacie”*: l’insegnante suggerisce ai suoi alunni quelli che possono essere gli errori logici o argomentativi di un intervento, per fare in modo che nella prossima formulazione logica di un pensiero non vengano riprodotti.

- *“Richiedere ragioni”*: è necessario stimolare la capacità di esprimere delle giustificazioni a favore di ciò che si dice; questo aspetto permette di fondare la discussione sulla ragionevolezza delle idee e delle opinioni di tutti. La ragionevolezza è infatti uno dei punti cardini del paradigma riflessivo, proposto da Lipman, per giungere ad un’educazione fondata sulla ricerca.

- *“Chiedere agli studenti di rendere esplicito il processo attraverso cui sono giunti a conoscere una determinata cosa”*: l’insegnante deve promuovere il pensiero a voce alta degli studenti per poter comprendere da dove e come si è sviluppato il pensiero logico che ha portato gli studenti alla formulazione di quella determinata idea.

- *“Far sì che vengano elicitate ed esaminate le alternative”*: i membri di una “comunità di discorso” devono essere in grado di rispettare i punti di vista diversi dai loro; infatti l’insegnante deve permettere che tutte le alternative vengano prese in considerazione ai fini dell’inclusione di ciascun componente e delle sue idee, anch’esse utili al ragionamento e alla discussione.

- *“Non farsi prendere dalla preoccupazione di giungere a qualche conclusione”*: il docente, in quanto adulto, ha la tendenza a voler giungere a delle conclusioni per dimostrare concretamente la riuscita dell’attività. In una “comunità di discorso”, però, l’obiettivo da perseguire non è giungere semplicemente a delle conclusioni, ma arrivarci tramite la realizzazione di un dialogo appropriato.

Queste caratteristiche rendono l’insegnante una guida, che con il progredire della discussione, si fa da parte e osserva l’interazione tra i membri. In una “comunità di discorso”, per concludere, si nota l’importanza della relazione costante tra i partecipanti, che attraverso il dialogo e la discussione guidata rendono possibile l’inclusione e la partecipazione attiva di ogni membro della comunità.

2.2.4 “Comunità di ricerca”

Questo modello di comunità è posto alla base del curriculum della Philosophy for Children, ideato da Matthew Lipman, che verrà esposto dettagliatamente nell’ultima parte di questo lavoro di tesi.

Secondo Lipman, è Mead il primo a concepire l’importanza ai fini educativi del legame tra ricerca e comunità; ogni “comunità di ricerca” discute attivamente del proprio oggetto d’indagine, per giungere alla realizzazione di un proprio prodotto. La conversazione tra i membri prevede che tra essi ci sia un forte senso di collaborazione; queste comunità inoltre prevedono dei dialoghi improntati sulla logica, senza il ragionamento infatti non è possibile seguire ciò che anche gli altri espongono. L’apprendimento, nelle “comunità di ricerca”, avviene attraverso la condivisione e l’esperienza, infatti è possibile parlare della formazione di un apprendimento comune, in cui amicizia e cooperazione sono elementi da considerare come funzionali all’apprendimento (Lipman, 2005).

Le caratteristiche fondanti di una “comunità di ricerca”, vengono chiamate da Lipman (2005), in questo modo:

INCLUSIONE: all’interno di una comunità nessun componente può sentirsi ed essere escluso dalle azioni svolte, senza che ne vengano presentate delle giustificate ragioni.

PARTECIPAZIONE: ciascun membro deve potersi sentire libero di entrare a far parte dell’attività proposta; la “comunità di ricerca” incoraggia senza obbligare i partecipanti ad intervenire apportando il loro contributo.

COGNIZIONE CONDIVISA: nella cognizione condivisa, o pensiero distributivo, gli atti che vengono attuati da una persona mentre riflette, vengono compiuti da più membri della comunità. Un membro pone il quesito, un altro risponde con la propria deduzione, e un altro ancora può contrattare con una supposizione differente.

RELAZIONI FACCIA A FACCIA: Lipman (2005) sostiene che questa modalità di dialogo non sia indispensabile nelle “comunità di ricerca” ma che le relazioni faccia a faccia possano essere d’aiuto, in quanto nei volti delle persone si possono rintracciare diverse attivazioni del linguaggio non verbale.

LA RICERCA DEL SIGNIFICATO: ogni componente delle comunità, specialmente se ancora bambino, è sempre alla ricerca di conoscenza. La ricerca del significato è presente nella comprensione di ogni singola frase, azione o esperienza.

SENTIMENTI DI SOLIDARIETÀ SOCIALE: gli appartenenti ad una “comunità di ricerca” devono sviluppare sentimenti di solidarietà, intesi come azioni di reciproco aiuto e altruismo, nei confronti di altri membri con cui vi è la consapevolezza di appartenere ad uno stesso gruppo e la condivisione degli stessi obiettivi.

DELIBERAZIONE: ciascun componente della comunità deve potersi sentire libero di esprimere i propri giudizi e le proprie idee. Deliberare significa tenere in considerazione tutte le idee proposte all’interno della comunità, esaminando però le ragioni su cui si basano.

IMPARZIALITÀ: proprio perché ogni idea, di ciascun membro, è importante ai fini della ricerca, è indispensabile che tutti i punti di vista vengano ugualmente tenuti in considerazione, senza produrre distinzioni.

MODELLI: è necessario fornire dei modelli, anche di personaggi immaginari, ai componenti delle “comunità di ricerca” per permettere l’avanzamento della ricerca. Nella pedagogia classica, il modello a cui i discenti devono fare riferimento è l’insegnante; nell’idea di Lipman invece è più utile proporre esempi di giovani personaggi inventati della letteratura filosofica.

PENSIERO AUTONOMO: *“le opinioni degli altri devono essere rispettate ma non devono essere imitate”* (Lipman, 2005; p. 112), in quanto all’interno di una “comunità di ricerca” i diversi membri devono essere in grado di relazionarsi con le idee altrui senza però doverne condividere l’impostazione, che deve essere creata autonomamente dal singolo soggetto.

LA PROCEDURA DELLA PROVOCAZIONE: l’azione di provocare è utile ai fini del proseguimento della ricerca in una “comunità di ricerca”, entro certi limiti. È infatti utile provocare l’altro chiedendo spiegazioni in merito a quanto detto, ma sempre nel rispetto dell’altro membro, in quanto persona.

RAGIONEVOLEZZA: essere ragionevoli significa attuare delle prassi razionali nella concretizzazione del pensiero, ma allo stesso tempo può significare anche saper

sviluppare la competenza dell'ascolto e dell'apertura verso le ragioni degli altri membri della comunità.

LA LETTURA: intesa come lettura approfondita di un testo a voce alta, al fine di favorire un ascolto attento che potrà produrre un pensiero accurato e preciso. La lettura ad alta voce permette ai partecipanti di farsi padroni dei significati esposti nel testo e inoltre può essere d'aiuto nella correzione di una lettura monotona e inespressiva.

LA FORMULAZIONE DELLE DOMANDE: come esposto in precedenza, un punto cardine delle attività nelle comunità è la trascrizione dei quesiti sorti dalla lettura da parte degli studenti. Fare domande vuol dire rendere lecito ogni dubbio, che può essere indispensabile per la valutazione critica.

LA DISCUSSIONE: per lo sviluppo del pensiero multidimensionale è essenziale l'attivazione della discussione nella comunità. In questa attività di discussione vengono messi in relazione i diversi punti di vista, che possono essere negoziati e valutati in base alle ragioni sottostanti.

In conclusione, la "comunità di ricerca" è sempre orientata verso una meta precisa e condivisa per giungere alla realizzazione di un prodotto concreto o astratto, come ad esempio la formulazione di un giudizio. Inoltre, questa tipologia di comunità ha sempre la sua direzione, che tende all'argomentazione, al ragionamento costante, attraverso il dialogo, disciplinato da regole condivise, e la disponibilità a mettersi in ascolto dell'altro (Santi, 2006).

Ai fini educativi ed inclusivi, la "comunità di ricerca" produce costantemente un riconoscimento dei valori di ciascuno e incrementa in ogni suo membro la stima in sé stesso, nelle proprie capacità e competenze. Si può affermare che la metodologia di Lipman influisca nella componente emotiva-affettiva di ciascuno, perché incrementando i livelli di autostima sviluppa, in contemporanea, nei soggetti anche la consapevolezza dei propri limiti e di conseguenza della propria fallibilità (Santi, 2006).

2.3 L'International Classification of Functioning e la pedagogia dell'inclusione

Al termine del capitolo basato sulla pedagogia dell'inclusione è fondamentale riportare quanto viene affermato nel documento prodotto nel 2001 dall'OMS, l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), ossia la Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute. Questa classificazione propone un modello concettuale basato su un linguaggio comune con lo scopo di essere un punto di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa collegati.

L'ICF permette di ritrovare qualsiasi stato di salute in relazione a qualsiasi condizione, ed è per questa ragione che questa classificazione non deve essere considerata associata solo alle persone con disabilità, ma anzi riguarda tutti, ha quindi una valenza universale. In questo documento non si usano più termini come "disabilità" e "handicap", ma essi sono stati sostituiti da concetti quali "attività" e "partecipazione sociale". È importante comprendere che ciascun individuo, nel corso della propria vita, può incorrere in una circostanza in cui ha una limitazione nelle attività o nella partecipazione; ai fini di una didattica inclusiva, l'ICF permette di comprendere che ogni persona può ritrovarsi in una situazione limitante, seppur non abbia disabilità, ed è per questo che è fondamentale raggiungere l'obiettivo di una pedagogia che riesca a includere ogni componente in qualsiasi momento. Si può quindi affermare che ogni soggetto può trovarsi in condizioni di salute tali da essere considerato disabile se è inserito in un ambiente poco inclusivo; quindi ciascuno di noi può diventare disabile se il contesto non permette delle condizioni di vita positive e inclusive. Risultano quindi avere una forte valenza i fattori contestuali e le condizioni bio-psico-sociali in cui si ritrova un soggetto per poter ripensare ad un modello didattico che dia valore alle differenze e alle particolarità di ciascuno, intese come risorse per l'educazione di tutti.

Per comprendere come è strutturato l'ICF e le componenti che devono essere prese tutte in considerazione per fornire un quadro completo del soggetto, viene presentato lo schema³⁰ che riassume l'organizzazione della classificazione:

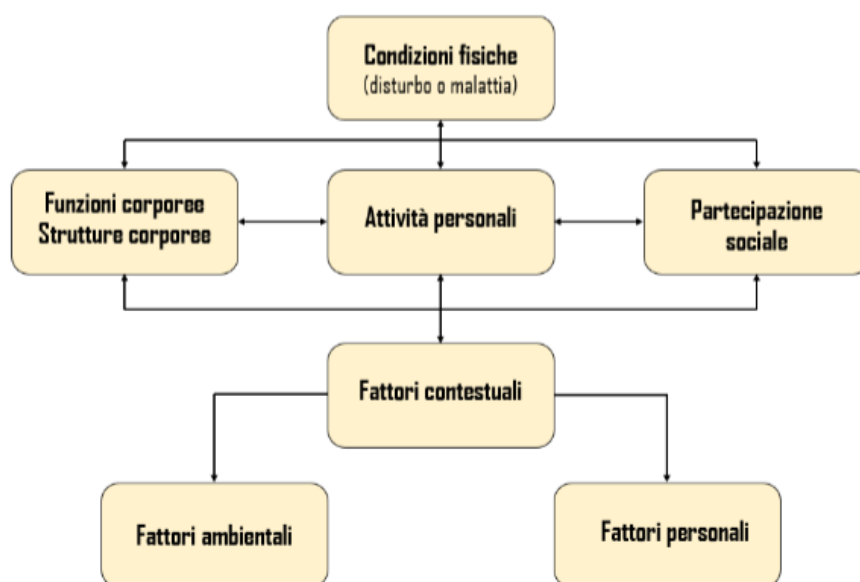


Figura 8 Modello della strutturazione dell'ICF

L'ICF viene suddiviso in due gruppi, che a loro volta sono composti da ognuno due componenti: il primo gruppo riguarda il FUNZIONAMENTO E LE DISABILITÀ che comprende la classificazione delle funzioni e delle strutture corporee, e l'attività e la partecipazione; il secondo gruppo invece tiene in considerazione i FATTORI CONTESTUALI, che a loro volta possono essere ambientali o personali. Prima di procedere nella descrizione di ogni singola sezione, vengono proposte alcune definizioni date dall'OMS nella classificazione del 2001, per rendere più esaustiva la successiva descrizione. Nel contesto della salute: le condizioni fisiche sono un termine ombrello per indicare lo stato della malattia, cronica o acuta, il disturbo, la lesione o il trauma del soggetto. Queste condizioni vengono classificate facendo riferimento all'ICD-10, ossia

³⁰ L'immagine è stata creata dall'autrice ispirata dalla struttura del modello dell'ICF presente nello stesso manuale (2007) p. 45.

l'International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati) in uso dal 1994.

Le funzioni corporee sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse quelle psicologiche. Con il termine strutture corporee invece si fa riferimento alle parti anatomiche del corpo umano, come gli organi, gli arti e le loro componenti classificate secondo i sistemi corporei. Le menomazioni, invece, vanno intese come i problemi corporei legati alle funzioni o alle strutture.

È necessario sottolineare anche la differenza tra attività, ossia l'esecuzione di un compito o di un'azione, e la partecipazione, quindi il coinvolgimento in una circostanza della vita. Le limitazioni legate all'attività sono le complicazioni che un soggetto incontra mentre sta eseguendo un compito; le restrizioni alla partecipazione sono invece le difficoltà che si sperimentano nel coinvolgimento nelle diverse circostanze di vita.

In ultima analisi vi sono i fattori contestuali, che possono essere legati all'ambiente fisico o sociale in cui i soggetti vivono. I fattori ambientali si riferiscono ai tratti del mondo esterno che vanno ad influenzare il funzionamento della persona. In questi possono essere inclusi l'ambiente fisico e le sue caratteristiche, il mondo creato dall'essere umano, le altre persone che vivono relazioni e ruoli diversi, gli atteggiamenti e i valori, i sistemi sociali e i servizi, le politiche e le leggi. I fattori contestuali, contrariamente, possono essere correlati anche al soggetto, e sono quindi individuali. Questi possono essere l'età, il sesso, la classe sociale di appartenenza, il background personale, che attualmente non sono classificati nell'ICF. Chi utilizza questa classificazione è comunque tenuto a inserire i fattori personali nelle applicazioni dello strumento, perché influiscono certamente nei risultati dei diversi interventi.

Ciascuna sezione sopra elencata viene suddivisa a sua volta in capitoli precisi all'interno dell'ICF, che vengono di seguito riportati.

FUNZIONI CORPOREE

1. Funzioni mentali
2. Funzioni sensoriali e dolore
3. Funzioni della voce e dell'eloquio

4. Funzioni dei sistemi cardiovascolare, ematologico, immunologico e dell'apparato respiratorio
5. Funzioni dell'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino
6. Funzioni genitourinarie e riproduttive
7. Funzioni neuro-muscoloscheletriche e correlate al movimento
8. Funzioni della cute e delle strutture correlate.

STRUTTURE CORPOREE

1. Strutture del sistema nervoso
2. Occhio, orecchio e strutture correlate
3. Strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio
4. Strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio
5. Strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino
6. Strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo
7. Strutture correlate al movimento
8. Cute e strutture correlate.

ATTIVITÀ PERSONALI E PARTECIPAZIONE

1. Apprendimento e applicazione delle conoscenze
2. Compiti e richieste generali
3. Comunicazione
4. Mobilità
5. Cura della propria persona
6. Vita domestica
7. Interazioni e relazioni interpersonali
8. Aree di vita principali
9. Vita sociale, civile e di comunità.

FATTORI AMBIENTALI

1. Prodotti e tecnologia
2. Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo
3. Relazioni e sostegno sociale
4. Atteggiamenti
5. Servizi, sistemi e politiche.

All'interno delle diverse sezioni dell'ICF sopra elencate emergono diverse nozioni che richiamano il mondo dell'emotività e del suo sviluppo. È necessario riportarle per affermare nuovamente l'importanza di educare le emozioni e le competenze ad esse correlate, in quanto se questa educazione viene a mancare possono manifestarsi delle difficoltà che portano il soggetto a trovarsi in una situazione di disabilità.

Di seguito vengono riportate solo alcune delle nozioni presenti nelle diverse sezioni dell'ICF, le quali possono essere correlate al mondo delle emozioni e allo sviluppo emotivo.

FUNZIONI CORPOREE:

All'interno di questa sezione viene considerato unicamente il capitolo sulle funzioni mentali, ed in particolare quelle globali e quelle specifiche. Le FUNZIONI MENTALI riguardano le abilità del nostro cervello.

Funzioni mentali globali:

b.110 Funzioni della coscienza; Funzioni mentali generali dello stato di consapevolezza e di vigilanza, incluse la chiarezza e la continuità dello stato di veglia.

b.122 Funzioni psicosociali globali; Funzioni mentali generali, che si sviluppano nel corso della vita, richieste per capire e integrare in modo costruttivo le funzioni mentali che portano alla formazione delle abilità interpersonali necessarie per stabilire interazioni sociali reciproche, in termini sia di significato che di risultato.

b.126 Funzioni del temperamento e della personalità; Funzioni mentali generali del temperamento proprio dell'individuo che lo portano a reagire in un particolare modo alle situazioni, inclusa la serie di caratteristiche mentali che rende un individuo distinto dagli altri.

- b. 1260 *Estroversione* (funzioni mentali che producono un temperamento personale socievole, estroverso ed espansivo, all'opposto di timido, riservato e inibito)
- b. 1261 *Gioialità* (funzioni mentali che producono un temperamento personale cooperativo, amichevole e accomodante, all'opposto di poco amichevole, oppositivo e insolente)
- b. 1262 *Coscienziosità* (funzioni mentali che producono un temperamento personale metodico, scrupoloso e da gran lavoratore, all'opposto di funzioni mentali che producono un temperamento pigro, inaffidabile e irresponsabile)
- b. 1263 *Stabilità psichica* (funzioni mentali che producono un temperamento equilibrato, calmo e tranquillo, all'opposto di irritabile, preoccupato, stravagante e lunatico)
- b. 1264 *Apertura all'esperienza* (funzioni mentali che producono un temperamento personale curioso, fantasioso, desideroso di sapere e alla ricerca di esperienze, all'opposto di inattivo, distratto e emozionalmente inespressivo)
- b. 1265 *Ottimismo* (funzioni mentali che producono un temperamento personale sereno, speranzoso e fiducioso, all'opposto di scoraggiato, malinconico e disperato)
- b. 1266 *Fiducia* (funzioni mentali che producono un temperamento personale sicuro di sé, coraggioso e assertivo, all'opposto di timoroso, insicuro e schivo)
- b. 1267 *Affidabilità* (funzioni mentali che producono un temperamento personale fidato e basato su principi, all'opposto di disonesto e antisociale) (OMS, 2007; pp. 74-77).

I codici relativi alle funzioni mentali globali sopra riportati riguardano le capacità cognitive correlate alle relazioni interpersonali, al corretto modo di agire di fronte a situazioni diverse. Si fa riferimento infatti alla coscienza, al temperamento e alla personalità di ciascuno.

Funzioni mentali specifiche:

b.152 Funzioni emozionali; Funzioni mentali specifiche correlate alle componenti emozionali e affettive dei processi della mente.

- b. 1520 *Appropriatezza dell'emozione* (funzioni mentali che producono congruenza di sensazione o sentimento con la situazione, come felicità nel ricevere buone notizie)
- b. 1521 *Regolazione dell'emozione* (funzioni mentali che controllano l'esperienza e le manifestazioni emozionali)

- b. 1522 *Gamma di emozioni* (funzioni mentali che producono la capacità di sperimentare emozioni o sentimenti quali l'amore, l'odio, l'ansia, il dolore, la gioia, la paura, la rabbia)

b.164 Funzioni cognitive di livello superiore; Funzioni mentali specifiche dipendenti in particolar modo dai lobi frontali del cervello, che includono comportamenti complessi diretti allo scopo come la capacità di prendere una decisione, il pensiero astratto, la pianificazione e la realizzazione di progetti, la flessibilità mentale e la capacità di decidere i comportamenti appropriati alle circostanze; spesso chiamate funzioni esecutive.

- b. 1640 *Astrazione* (funzioni mentali del creare idee, qualità o caratteristiche generali a partire da, e distinte da, realtà concrete, oggetti specifici o casi effettivi)
- b. 1641 *Organizzazione e pianificazione* (funzioni mentali del coordinare le parti in un tutto unico e sistematizzarle; la funzione mentale implicata nello sviluppare un modo di procedere o di agire)
- b. 1643 *Flessibilità cognitiva* (funzioni mentali del cambiare strategie, o variare inclinazioni mentali, come nella soluzione di problemi)
- b. 1644 *Insight* (funzioni mentali della consapevolezza e comprensione di se stessi e del proprio comportamento)
- b. 1645 *Giudizio* (funzioni mentali implicate nel discriminare e valutare delle diverse opzioni, come quelle coinvolte nel formarsi un'opinione)
- b. 1646 *Soluzione di problemi* (funzioni mentali dell'identificare, analizzare e integrare in una soluzione delle informazioni incongruenti o in conflitto)

b.167 Funzioni mentali del linguaggio; Funzioni mentali specifiche del riconoscimento e dell'utilizzo di segni, simboli e altre componenti di un linguaggio.

b.180 Funzioni dell'esperienza del sé e del tempo; Funzioni mentali specifiche correlate alla consapevolezza della propria identità, del proprio corpo, della propria posizione nella realtà del proprio ambiente e temporale.

- b. 1800 *Esperienza del sé* (funzioni mentali specifiche dell'essere consapevole della propria identità e della propria posizione nella realtà dell'ambiente attorno a sé) (OMS, 2007; pp. 78-84).

Tra le funzioni mentali specifiche legate al mondo emotivo sono stati riportati i codici che riportano le abilità correlate alla gestione e alla sperimentazione delle emozioni. Inoltre tra esse vengono inserite anche le capacità di decision making, di problem solving

e di senso critico con le quali risulta efficace fare riferimento alle *Life Skills* promosse dall'OMS nel 1993.

Non viene riportata la sezione dedicata alle STRUTTURE CORPOREE in quanto in essa sono descritte tutte le componenti anatomiche del corpo umano, come arti, organi, apparati. L'obiettivo specifico del paragrafo di questo lavoro di tesi è unicamente quello di riportare i codici presenti nell'ICF che hanno una relazione con l'ambito emotivo e l'intelligenza ad esso correlato, per cui le strutture corporee e i relativi codici presenti nell'ICF risultano essere specifici solo nell'ambito medico-sanitario.

ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE:

In questa sezione vengono presentate le funzioni legate all'APPRENDIMENTO E ALL'APPLICAZIONE DELLE CONOSCENZE, ossia il saper apprendere diverse nozioni in maniera adeguata ed essere in grado poi di saperle utilizzare in ambiti diversi, per risolvere situazioni problematiche.

Apprendimento di base:

d.155 Acquisizione di abilità; Sviluppare capacità basilari e complesse in insiemi integrati di azioni o compiti in modo da iniziare e portare a termine l'acquisizione di un'abilità, come utilizzare strumenti o giocare a giochi come gli scacchi.

Applicazione delle conoscenze:

d.175 Risoluzione di problemi; Trovare soluzioni a problemi o situazioni identificando e analizzando le questioni, sviluppando opzioni e soluzioni, valutandone i potenziali effetti e mettendo in atto la soluzione prescelta, come nel risolvere una disputa fra due persone.

d.177 Prendere decisioni; Effettuare una scelta tra più opzioni, metterla in atto e valutarne le conseguenze, come scegliere e acquistare un prodotto specifico, o decidere di intraprendere un compito tra vari altri che devono essere svolti. (OMS, 2007; pp. 140-142).

Sempre all'interno della sezione ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE, è presente un altro paragrafo correlato alla gestione degli stati emotivi legati a forti situazioni di stress o crisi; questo paragrafo è intitolato COMPITI E RICHIESTE GENERALI. Quest'ultimo

riguarda le capacità di sapersi organizzare, affrontando in modo adeguato alla situazione le varie circostanze che possono generare stress o ansia.

d.240 Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico; Eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazioni e crisi, come guidare un veicolo nel traffico intenso o occuparsi di molti bambini.

- d. 240 *Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico* (Eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazioni e crisi) (OMS, 2007; p. 146).

Un altro capitolo, sempre all'interno della sezione ATTIVITÀ e PARTECIPAZIONE, che si collega all'intelligenza emotiva e alle competenze ad essa correlate, è quello legato alla COMUNICAZIONE. Saper comunicare e essere in grado di ricevere i messaggi verbali e non verbali, rientra tra le *Life Skills* promosse dall'OMS, in quanto saper comunicare in modo efficace è essenziale per rapportarsi con il mondo esterno.

Comunicare e ricevere:

d.310 Comunicare con - ricevere - messaggi verbali; Comprendere i significati letterali e impliciti dei messaggi nel linguaggio parlato, come comprendere che un'affermazione sostiene un fatto o è un'espressione idiomatica.

d.315 Comunicare con - ricevere - messaggi non verbali; Comprendere i significati letterali e impliciti di messaggi comunicati tramite gesti, simboli e disegni, come capire che un bambino è stanco quando si stropiccia gli occhi o che il suono di una sirena significa che è in atto un incendio. (OMS, 2007; p. 148).

Comunicare e produrre:

d.330 Parlare; Produrre parole, frasi e brani più lunghi all'interno di messaggi verbali con significato letterale e implicito, come esporre un fatto o raccontare una storia attraverso il linguaggio verbale.

d.335 Produrre messaggi non verbali; Usare segni, simboli e disegni per comunicare significati, come scuotere la testa per indicare disaccordo o disegnare un'immagine o un grafico per comunicare un fatto o un'idea complessa.

Conversazione e uso di strumenti e tecniche di comunicazione:

d.350 Conversazione; Avviare, mantenere e terminare uno scambio di pensieri e idee, attraverso linguaggio verbale, scritto, dei segni o altre forme di linguaggio, con una o più persone conosciute o meno, in contesti formali o informali.

d.355 Discussione; Avviare, mantenere e terminare l'esame di una questione, fornendo argomenti a favore o contro, o un dibattito realizzato attraverso linguaggio verbale, scritto, dei segni o altre forme di linguaggio, con una o più persone conosciute o meno, in contesti formali o informali. (OMS 2007; pp. 149-150).

Queste abilità legate al saper comunicare sono strettamente collegate anche con il modello di "comunità di ricerca" ideato da Lipman per poter attuare una discussione filosofica all'interno dei sistemi scolastici. Saper discutere, ascoltando e rispondendo nel modo più corretto, sono aspetti prioritari nella metodologia della Philosophy for Children.

Procedendo nella lettura di questa sezione dell'ICF, viene presentato un capitolo denominato INTERAZIONI E RELAZIONI INTERPERSONALI, in cui sono incluse tutte le attività correlate alle relazioni semplici o complesse con amici, famiglia, estranei, le quali devono essere adeguate al contesto in cui vengono vissute. In riferimento alle *Life Skills* da attuare nei contesti scolastici, si può riprendere la skill per le relazioni interpersonali.

Interazioni personali generali:

d.710 Interazioni interpersonali semplici; Interagire con le persone in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel mostrare considerazione e stima quando appropriato, o rispondere ai sentimenti degli altri. (*Mostrare rispetto, cordialità, apprezzamento e tolleranza nelle relazioni; rispondere alle critiche e ai segnali sociali nelle relazioni; fare uso adeguato del contatto fisico nelle relazioni*).

d.720 Interazioni interpersonali complesse; Mantenere e gestire le interazioni con gli altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel regolare le emozioni e gli

impulsi, controllare l'aggressione verbale e fisica, agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e agire secondo i ruoli e le convenzioni sociali. (*Formare e porre termine a relazioni; regolare i comportamenti nelle interazioni; interagire secondo le regole sociali; mantenere la distanza sociale*). (OMS, 2007; pp. 169-170).

FATTORI AMBIENTALI

Come esposto in precedenza, i FATTORI AMBIENTALI possono influenzare il funzionamento della persona. Tra quelli che possono essere collegati alle emozioni e all'intelligenza emotiva, viene proposto il capitolo ATTEGGIAMENTI. In esso rientrano i comportamenti che vengono agiti di conseguenza alle norme sociali, civiche, culturali del contesto di appartenenza. Gli atteggiamenti riportati sono messi in pratica dalle persone vicine al soggetto a cui si fa riferimento, quindi non sono correlati alle azioni del soggetto stesso.

e.460 Atteggiamenti della società; Opinioni e convinzioni generali o specifiche diffuse proprie di persone di una cultura, società, gruppo sottoculturale o altro gruppo sociale riguardo ad altri individui o riguardo ad altre questioni sociali, politiche ed economiche, che influenzano il comportamento e le azioni dell'individuo.

e.465 Norme sociali, costumi e ideologie; Costumi, pratiche, regole e sistemi astratti di valori e credenze normative (ad es. ideologie, credenze normative del mondo e filosofie morali) che nascono all'interno di contesti sociali e che influenzano o creano pratiche e comportamenti individuali e della società, come le norme sociali del comportamento o il cerimoniale morale e religioso; la dottrina religiosa e le norme e le pratiche che ne derivano; le norme che regolano i rituali o gli incontri sociali. (OMS, 2007; p. 197).

Quando una delle precedenti nozioni viene a mancare nelle competenze di un soggetto si parla di una mancanza, di una disabilità a cui la persona deve sottostare. Per questa ragione è fondamentale l'educazione alle emozioni e la promozione dell'intelligenza emotiva, perché permettono che non si verifichino situazioni di disabilità di questo genere nei contesti educativi. Certamente la prima agenzia educativa che si deve occupare di promuovere lo sviluppo emotivo è la famiglia, ma anche gli ambienti scolastici devono prendersene cura e supportare l'educazione che avviene nei contesti domestici. Tutto questo viene esposto sia nei documenti internazionali dell'UE e dell'OMS, ma anche nei

documenti nazionali, quali le Indicazioni per i piani di studio personalizzati e le Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Questa educazione emotiva permetterà di evitare la creazione di situazioni di difficoltà o disagio emotivo, istruendo al tempo stesso dei futuri cittadini del mondo in grado di gestire il proprio vissuto emotivo e empatizzando con quello altrui.

TERZA PARTE

CAPITOLO PRIMO: Esiste un curriculum che aiuta nella progettazione di attività basate sulle emozioni?

“Lo studio e la ricerca della verità e della bellezza rappresentano una sfera di attività in cui è permesso di rimanere bambini per tutta la vita.”
(Einstein, ottobre 1921³¹)

Fin dall'antichità è sempre esistita un forte discussione sull'origine della conoscenza umana. I filosofi razionalisti sostenevano che il conoscere sia una predisposizione innata dell'uomo o che possa essere attivata tramite l'uso della ragione. Al contrario i filosofi empiristi sostenevano l'idea che la conoscenza potesse dipendere solo dalla esperienza che l'uomo possiede del mondo (Fletcher, Romero, Talbot, Warburton, Whiston, 2021).

Platone, filosofo razionalista del IV secolo a.C., sosteneva che la conoscenza umana fosse innata e che tutto quello che l'uomo poteva vedere altro non era che una visione imperfetta di ciò che esisteva nel mondo delle idee. Infatti per Platone il ruolo centrale nel processo della conoscenza viene assunto dalla filosofia, la quale ha il compito di rivelare agli uomini gli imbrogli creati dalle loro certezze false. Per rendere più chiaro e semplice questa sua idea, il filosofo propone un'allegoria che presenta la sua idea di conoscenza; il mito della caverna, narrato nel libro della *Repubblica*, compara l'esistenza degli uomini all'esperienza di essere prigionieri per la vita all'interno di una caverna. Gli uomini, come dei prigionieri, vivono da sempre in questa caverna con la convinzione che le ombre che vedono proiettate nella parete davanti a loro siano la realtà. Quello che gli uomini vedono, ovvero le ombre, nell'allegoria platonica rappresentano la conoscenza umana imperfetta rispetto alla vera realtà delle cose. Infatti, queste ombre altro non sono

³¹ La citazione è stata ripresa da un messaggio manoscritto e firmato da Albert Einstein, inviato ad Adriana Enriques, nell'ottobre del 1921.

che la proiezione di modelli di oggetti che esistono solo nella realtà. Il muro che separa i prigionieri dall'uscita della caverna nasconde il fuoco, elemento che con la sua luce inganna gli uomini, facendogli credere che le ombre proiettate rappresentino il mondo reale.

Platone, successivamente nella sua allegoria, immagina che uno di questi prigionieri, che viene poi associato alla figura del filosofo, riesca a liberarsi dalle catene, che lo tenevano prigioniero nella caverna, e ad uscire abbagliato dalla vera luce del Sole. Questa vera luce vuole rappresentare l'unica vera fonte di conoscenza, cioè la ragione. Il prigioniero liberato, ossia il filosofo, ha compreso che la conoscenza che aveva acquisito attraverso i suoi sensi non era vera, ma solo quello che ha potuto conoscere attraverso l'uso della ragione, ossia uscendo dalla caverna, può essere considerato veritiero.

Il mito della caverna di Platone permette di sottolineare l'importanza di farsi guidare dalla filosofia e di usare la ragione per evitare di credere in ciò che non è verità. Questo assunto si trova alla base del curriculum della Philosophy for Children, ideato da Matthew Lipman negli anni settanta del Novecento. Il filosofare viene spesso concepito come un'azione che può essere realizzata solo in contesti privilegiati o in funzione di una ricerca, quindi non attuabile nella quotidianità educativa (Santi, 2006). Nella metodologia ideata da Lipman, la filosofia e il filosofare con i bambini è una pratica comune, attuabile all'interno delle "comunità di ricerca", che ha come fine ultimo l'orientare, fin dalla giovane età, i futuri cittadini del mondo alla razionalità e al saper argomentare con ragionevolezza. Lipman non intendeva proporre un'azione didattica da attuare in specifiche condizioni, ma al contrario il filosofare deve essere inteso come un'attività che tiene assieme le programmazioni e gli approcci didattici delle varie discipline, è quindi trasversale e multidisciplinare. La filosofia viene quindi concepita come attività e non come dottrina (Santi, 2006). Se si tratta quindi di un'azione, il filosofare deve rendere attivi i soggetti che appartengono alla "comunità di ricerca", deve permettere di pensare in modo ragionevole attuando una pratica cognitiva dinamica.

La Philosophy for Children, come curriculum ideato per sviluppare nei bambini il pensiero multidimensionale, critico, creativo e caring, è strettamente legato all'arte della filosofia, a sua volta in stretta relazione alla dimensione del porre domande. Il fare domande è un aspetto che caratterizza l'infanzia, infatti fin da piccolissimi i bambini propongono i loro quesiti su se stessi o sul mondo che li circonda agli adulti, perché sono alla continua

ricerca di risposte in quanto soggetti che stanno crescendo (Colombo, Ferrari, 2022). Proporre quindi il modello della Philosophy for Children ai bambini significa permettere loro di cimentarsi ulteriormente nell'arte di domandare, ma soprattutto nell'arte di sviluppare il pensiero guidato dalla ragione. L'utilizzo della filosofia e delle sue peculiarità consente di promuovere all'interno della "comunità di ricerca" anche il pensiero caring, emotivo-affettivo-valoriale, che sostiene così l'importanza di promuovere l'educazione delle emozioni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Filosofando i membri della comunità hanno modo di incontrare, di ascoltare, di rispettare e anche di provare empatia verso il prossimo. La filosofia diviene quindi anche pratica sociale, come sostengono Colombo e Ferrari (2022), perché nel dialogo si incontra e si scopre l'altro da sé; i bambini, che con l'aiuto dell'insegnante si cimentano nella pratica filosofica, entrano a far parte di un'esperienza di gruppo dove ciascun componente viene valorizzato per le proprie idee e le proprie specificità. Questa alterità permette di promuovere le competenze, richieste negli ambienti educativi, di cittadinanza ed educazione civica, attivando una democrazia attiva e consapevole nel loro contesto di vita attuale, che potrà risultare prezioso anche per consolidare delle specifiche abilità per il loro futuro da cittadini.

In questo capitolo verrà descritto il curriculum della Philosophy for Children e le sue caratteristiche principali, al fine di dimostrare la sua centralità nello sviluppo emotivo di ciascuno.

1.1 Che cos'è la Philosophy for Children

La Philosophy for Children, conosciuta anche con l'acronimo P4C, è modello educativo nato negli anni Settanta in America ad opera di Matthew Lipman. Negli anni in cui si sviluppa la P4C, il suo fondatore era un professore della Columbia University di New York. Questo curriculum ha, fin dai primi tempi, avuto una grandissima diffusione su scala mondiale anche se con diverse interpretazioni nelle metodologie utilizzate. La sua diffusione a questi livelli può essere associata all'adattabilità presentata da questo programma, infatti è possibile attuarlo sia in scuole di ordine pubblico sia in scuole private di ogni grado. Qualunque sia l'ente che intende farsi promotore della P4C ha come obiettivi quelli che originariamente si era prefissato Lipman; sviluppare, fin dall'inizio

del processo educativo di ogni singolo bambino, il pensiero multidimensionale e la capacità ad esso correlata di “imparare a pensare” in modo autonomo e ragionevole, attraverso la creazione di “comunità di ricerca” in cui il dialogo e la pratica filosofica erano i principali strumenti utilizzati. Per permettere che questo fosse possibile Lipman ha ideato dei racconti filosofici, specifici per le diverse età in cui viene proposto il curriculum, che possono essere considerati come degli stimoli per attivare il pensiero e la riflessione filosofica nei diversi soggetti. Per la scuola dell’infanzia il racconto ideato da Lipman è “*L’ospedale delle bambole*”; per i bambini della scuola primaria invece ci sono i racconti “*Kio e Gus*”, “*Elfie*”, “*Nous*” e “*Pixie*”. Proseguendo nella scuola secondaria di primo grado il testo associato è “*Il prisma dei perché*”, mentre per le scuole secondarie di secondo grado “*Natasha*”, “*Mark*”, “*Suki*” e “*Lisa*”. I diversi racconti danno modo di proporre temi e concetti complessi in modalità più accessibili, proponendo diverse modalità di pensare agli studenti. Ognuno di questi racconti filosofici, che hanno lo scopo di essere la guida per poter sviluppare una discussione filosofica dalle sezioni della scuola dell’infanzia fino alle classi delle scuole superiori, è associato ad un preciso manuale che intende essere da supporto per l’insegnante nel guidare la pratica. I diversi manuali sono degli strumenti che possono supportare, gestire, orientare l’insegnante nel promuovere in modo ottimale lo sviluppo e la continuazione del dialogo all’interno delle “comunità di ricerca”; infatti i manuali offrono delle linee guida per indirizzare la discussione verso i temi più significativi a livello filosofico.

Per permettere lo sviluppo del pensiero critico, creativo e valoriale vengono trattati in questi racconti filosofici temi di diverso genere, che si basano su concetti come l’amicizia, l’amore, l’educazione, la democrazia, la realtà in cui vivono. Nella discussione filosofica ciascun componente del gruppo classe ha l’opportunità di esprimersi ma soprattutto ha modo di ascoltare e confrontarsi con le idee e i punti di vista, spesso anche diversi, degli altri compagni. In questo modo i singoli soggetti che appartengono alla “comunità di ricerca” si sentono liberi di esprimere i loro concetti ma al contempo si rendono consapevoli delle differenze nei modi di diversi di concepire un determinato concetto che per la comunità ha valore durante quella specifica discussione. Attraverso questi meccanismi, fin da piccoli, vengono stimulate diverse abilità: il saper formulare giudizi consoni, il saper rispettare le tempistiche del dialogo filosofico, il riuscire a trovare e

costruire significati, oltre che lo sviluppo costante del pensiero multidimensionale (Santi, 2005).

All'interno delle "comunità di ricerca" in cui si sviluppano gli ideali della P4C, i bambini o i ragazzi sviluppano le loro capacità di pensiero se inseriti in un contesto che rappresenta i valori della democrazia, del reciproco sostegno e rispetto, oltre che dell'ascolto attivo, in cui le diverse idee vengono condivise e ritenute essenziali ai fini della ricerca ideata. Le società in cui si è sviluppato il curriculum della Philosophy for Children sono promotrici della costante necessità di voler esaminare ed è per questa ragione che alla base dell'educazione nelle "comunità di ricerca" devono esserci due presupposti fondamentali, quali la democrazia e la ragionevolezza. Queste due caratteristiche si devono porre come le componenti essenziali del processo educativo, come sostenuto da Santi (2005).

Per concludere la presentazione del curriculum della P4C è utile soffermare l'attenzione anche sul ruolo dell'insegnante all'interno delle "comunità di ricerca" che attuano la pratica filosofica. La formazione dei docenti è sicuramente iniziale per proporre le basi del curriculum, ma è soprattutto continua perché è necessaria una costante autoformazione, in quanto il curriculum non è stato ideato esclusivamente per i suoi fruitori, ossia i bambini, ma anche per gli insegnanti. La formazione dedicata agli insegnanti è organizzata promuovendo la partecipazione a delle vere attività all'interno di "comunità di ricerca" in cui gli insegnanti possono apprendere attraverso il fare concreto, ossia anche i docenti sperimentano la possibilità di sentirsi parte attiva di una comunità (Santi, 2005). All'interno della classe che mette in atto una discussione filosofica, l'insegnante ha il compito di essere una guida che indirizza gli studenti verso le modalità corrette per sviluppare il pensiero multidimensionale, ma allo stesso tempo deve anche attuare delle metodologie essenziali. Chi assume il ruolo di guida deve essere neutrale, dal punto di vista dei contenuti del discorso, mentre ascolta e promuove la discussione; non deve esprimere quindi dei giudizi sulle idee che gli alunni espongono, ma si deve porre come supporto verso coloro che fanno più difficoltà nell'esposizione dei loro pensieri. Sono presenti diversi centri e istituti che si occupano della formazione del corpo docente che intende sperimentare la P4C; tra questi il primo ad essere fondato dallo stesso Lipman alla Montclair University in New Jersey è l'I.A.C.P. ossia Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

1.2 Concetti fondamentali del curricolo

La Philosophy for Children mira allo sviluppo di comportamenti democratici e alla promozione di capacità di pensare facendo uso della ragione in ciascun componente delle sessioni di discussione che vengono attuate nella classe. Inoltre un ulteriore obiettivo del curricolo è lo sviluppo nei membri di abilità comunicative specifiche che contribuiscono all'attuazione di comportamenti critici, creativi e valoriali nei confronti di chi hanno al loro fianco.

La Philosophy for Children, promuovendo lo sviluppo del pensiero critico, creativo e valoriale, applica una metodologia didattica che si struttura nella successione di precisi momenti che si attuano in ciascuna sessione di discussione filosofica. Per poter iniziare la sessione è fondamentale che venga dedicato il giusto tempo alla preparazione del setting; ogni membro della “comunità di ricerca” deve poter vedere in faccia i compagni durante la durata dell'intera discussione ed infatti per questa ragione il dialogo avviene in cerchio. Anche l'insegnante, come gli alunni, si posiziona all'interno del cerchio e allo stesso livello, non in piedi e neppure su una sedia più alta. Deve esserci di base un'atmosfera positiva, che faccia sentire accolto e libero di esprimersi ciascun componente, in cui il rispetto e l'ascolto verso l'altro sono i principi cardini della discussione.

In seguito alla disposizione in cerchio dell'intera “comunità di ricerca”, la sessione di P4C può prendere avvio con la lettura dei testi filosofici specifici per le diverse fasce d'età presentati nel paragrafo precedente. Da questa lettura emergeranno quelli che intendono essere le tematiche principali per la discussione successiva. L'insegnante può attivare la ricerca di questi temi fornendo delle domande-stimolo, come “Cosa avete trovato di interessante nel brano? Cosa vi ha colpito maggiormente?”, che indirizzeranno verso quello che potenzialmente diverrà il fulcro della discussione. In seguito la discussione può iniziare e in contemporanea prende avvio anche la costruzione dell'agenda in cui vengono riportati gli interventi di ciascun alunno affiancati sempre dal nome di chi l'ha espresso. L'agenda può essere scritta alla lavagna o su un grande cartellone, l'importante è che possa essere sempre visibile a tutti. Nella trascrizione degli interventi, l'insegnante deve riportare fedelmente quello che è stato espresso dal bambino, senza apportare modifiche o miglioramenti; nel caso in cui il pensiero non risultasse

chiaro, il docente può richiedere una nuova formulazione dell'idea aiutando l'alunno nell'esposizione, senza prenderne il posto con le proprie idee. In questa tipologia di dialogo l'insegnante può porre delle domande con lo scopo di approfondire la discussione e non di bloccarla. Si tratta quindi di agire alla maniera socratica, ossia predisporre delle questioni in modo maieutico che aiutano a esporre il proprio pensiero, facendo uscire le idee che abitano ogni singolo partecipante alla discussione.

Ogni bambino e anche l'insegnante si devono dimostrare pazienti verso i tempi di riflessione degli altri, senza il timore che i silenzi possano creare ostacoli nella discussione, in quanto questi ultimi possono essere costruttivi al fine della promozione del ragionamento. Inoltre il docente non può voler incentrare la discussione sul tema da lui programmato se l'intera comunità non è interessata a quel specifico argomento. La flessibilità è una caratteristica che l'insegnante deve fare sua per permettere la realizzazione ottimale della sessione; oltre all'essere flessibili è necessaria anche la capacità di saper ascoltare il pensiero degli altri componenti e il rispetto verso le diversità di pensiero. È fondamentale infatti che non ci sia una monopolizzazione della discussione da parte di un membro della comunità o dall'insegnante stesso; ciascuna affermazione deve essere valorizzata e promossa, ma non disapprovata da parte di nessuno.

Ogni sessione di Philosophy for Children ha come fine quello di attuare un dialogo guidato dall'uso della ragione da parte di ogni componente, e non quello di far semplicemente parlare i bambini (Santi, 2006).

1.3 Le emozioni e la Philosophy for Children

Il contesto socio-culturale attuale, come è già stato esposto nelle pagine precedenti, richiede sempre più ai propri cittadini di saper gestire situazioni in cui è necessario avere il controllo delle proprie emozioni ed essere in grado di far fronte e risolvere situazioni problematiche. Il problem solving, unito alla decision making, e la capacità di gestire le proprie emozioni e lo stress sono tra le *Life Skill* promosse dall'OMS come abilità da potenziare all'interno dei contesti scolastici per consentire ai soggetti di controllare al meglio le relazioni con gli altri nella vita quotidiana; il curriculum della Philosophy for Children con il suo metodo e il suo intento educativo può costituire una valida base per il

raggiungimento da parte di ogni individuo del proprio benessere bio-psico sociale oltre che per raggiungere i risultati migliori per sé e per la collettività. “*I care*”, celebre frase affissa sulla porta d’ingresso della Scuola di Barbiana di don Milani, può riassumere efficacemente l’intento socio-emotivo della P4C. “*I care*” può essere tradotto dall’inglese con “mi prendo cura”, motto ideato dal pedagogista fiorentino in contrapposizione all’idea del regime fascista del tempo, “me ne frego”. Con questa citazione viene riassunto il principio del filosofare ossia il saper prendersi cura di chi si ha vicino, ascoltando e rispettando i pensieri altrui, ma soprattutto entrando in empatia con il prossimo. Il contesto creato all’interno di una “comunità di ricerca” che dialoga filosoficamente, è contraddistinto da un clima sereno, positivo e affettivamente stabile in cui le relazioni che si creano e si coltivano sono stabili e proficue; se un alunno non si sente parte inclusa della comunità, non riesce a tessere relazioni autentiche con i compagni si trova in una situazione di disagio emotivo, in cui le emozioni negative affiorano e si presentano. È fondamentale quindi che all’interno delle “comunità di ricerca” si promuovano azioni inclusive che generino empatia, ascolto, co-responsabilità ed emozioni socialmente positive. Tra le tre tipologie di pensiero ideate da Lipman per lo sviluppo del pensiero multidimensionale, sicuramente quello caring è il modo di esprimere le proprie idee più strettamente collegato con l’educazione emotiva; è evidente infatti che nella riflessione filosofica attuata nelle “comunità di ricerca” l’attenzione di ciascun componente viene posta sull’altro, attraverso azioni e comportamenti legati all’affettività. Non solo atteggiamenti affettivi ma anche la manifestazione di specifiche emozioni possono essere racchiuse all’interno dello sviluppo del pensiero caring. Dalla lettura del testo filosofico nasce la sorpresa nel conoscere e porsi domande su temi nuovi; nella discussione del tema deciso dalla comunità ogni componente sperimenta la fiducia del potersi esprimere in libertà senza sentirsi giudicato; l’essere indignati se un valore della comunità non viene rispettato; l’empatia, come emozione costantemente presente, verso tutti gli altri membri del gruppo. Il pensiero emotivo-affettivo-valoriale attraverso la discussione filosofica mira a formare degli individui che riescono a provare ed esprimere emozioni, ad essere empatici e altruisti con l’obiettivo di ricreare piccole società democratiche, in cui si interiorizzano i valori della democrazia che nel futuro saranno dei punti cardini essenziali nella vita da cittadini del mondo.

Grazie alla lettura e alla discussione dei testi filosofici ideati appositamente per lo sviluppo del dialogo nelle sessioni di P4C, i singoli membri hanno modo di confrontarsi con un linguaggio e un lessico specifici dell'ambito emotivo; nel discutere possono invece provare per analogia quello che gli altri componenti stanno provando dal punto di vista delle emozioni. Facendo uso di un linguaggio emotivo corretto i bambini possono esprimere tutte le emozioni che stanno provando o hanno provato nella discussione, e allo stesso modo formulando delle opinioni possono comunicare anche i sentimenti e gli stati emotivi che percepiscono nei compagni, sviluppando l'abilità empatica e promuovendo in questo modo un alfabetizzazione emotiva corretta. Come sostenuto anche da Santi è attraverso queste azioni di comprensione e esposizione delle emozioni altrui che accresce la capacità di essere empatici nei bambini, che si identificano in quello che emotivamente stanno provando gli altri membri della "comunità di ricerca".

Per sostenere e dimostrare l'efficacia del curriculum della P4C nello sviluppo emotivo e nella costruzione di contesti che promuovono i valori democratici, vengono riportati degli esempi di studio specifici che hanno avuto come obiettivo la promozione di contesti socialmente democratici prevenendo situazioni e comportamenti potenzialmente negativi. *"Imparare a dialogare e prevenzione alla violenza. Uno studio in Quebec con bambini di cinque anni"* è lo studio avviato all'inizio del nuovo secolo in Quebec ad opera di M.F. Daniel e M. Schleifer (2005) con l'obiettivo di aumentare i comportamenti preventivi in relazione alla violenza con dei bambini della scuola dell'infanzia. Sempre nello stesso periodo, nell'anno scolastico 2002-2003 C. Audrin, C. Cinq-Mars e M. Sasseville (2005) hanno dato avvio in Canada ad un programma dal titolo *"Prevenzione della violenza e Philosophy for Children"*, che aveva come fine l'aiutare i bambini ad accrescere il proprio pensiero multidimensionale, ideato da Lipman, e dei giudizi ragionevoli nei confronti di azioni che generavano violenza. Appartenente invece al secolo scorso è lo studio del 1998-1999 in alcune scuole dell'Austria intitolato *"Philosophy for Children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo"* di D. Camhy, U. Glaeser, S. Paar (2005), i quali ritenevano importante l'uso del dialogo filosofico per prevenire nei bambini comportamenti legati al fenomeno del razzismo. Tutti questi lavori di studio e sperimentazione sottolineano quanto il curriculum della P4C possa essere fondamentale sia a livello micro, in quanto i bambini sviluppano e potenziano delle abilità legate alle emozioni per il loro benessere di ogni giorno; sia a

livello macro come curricolo che promuove la prevenzione di atteggiamenti negativi per la società, non in linea con i valori della democrazia.

In questo lavoro di tesi l'ultimo capitolo, infatti, è dedicato alla presentazione di una progettazione educativa che si fonda sul programma della Philosophy for Children il cui scopo principale è la promozione dell'educazione delle emozioni all'interno di un contesto educativo specifico.

CAPITOLO SECONDO: Un esempio di progettazione didattica

“[...] Se vogliamo educare i bambini riguardo alle emozioni, dobbiamo cominciare a insegnare loro le parole con le quali possono essere identificate. Dobbiamo anche insegnare loro le relazioni con le quali tali emozioni possono legarsi ad altre emozioni, idee e concetti, persone, gruppi di persone e via dicendo.”

(Lipman, 2005; p. 149)

2.1 Presentazione del progetto

“Tu chiamale... EMOZIONI” è il nome del progetto educativo ideato per permettere che all'interno della scuola primaria avvenga un'iniziale educazione alle emozioni, attraverso la metodologia del curriculum della Philosophy for Children. Questo progetto è stato ideato attenendosi alla documentazione nazionale e internazionale in merito allo sviluppo delle competenze emotive e dell'intelligenza ad esse correlata. Infatti, come sostenuto anche dall'OMS, è necessario promuovere tutte quelle abilità che consentono al bambino di rapportarsi con gli altri nel modo più congruo, sapendo gestire i propri stati emotivi in relazione al contesto e fronteggiando in autonomia gli ostacoli che la vita quotidiana propone. Con questa idea di progettazione l'obiettivo cardine è intraprendere un percorso che possa permettere un'iniziale educazione alle emozioni, che dia modo agli studenti coinvolti di sviluppare la sezione della loro mente legata all'emotività per fare in modo che si sviluppino reazioni emotive congrue e in equilibrio con il contesto, come sosteneva Zorzan (2006).

Dal punto di vista dell'organizzazione pratica, “Tu chiamale...EMOZIONI” è un progetto educativo ideato per una futura classe quinta di una scuola primaria; la classe coinvolta è composta da 6 maschi e 7 femmine, per un totale di 13 ragazzi di età compresa tra i dieci e gli undici anni. L'idea del progetto si basa su un totale di cinque incontri,

progettati per essere presentati una volta alla settimana, ciascuno della durata di due ore, da attuare nelle mattinate in cui la classe ha il rientro pomeridiano, per dieci ore complessive. La composizione della classe è omogenea, infatti è stata scelta appositamente questa sezione perché il numero di studenti e la equa divisione tra maschi e femmine può agevolare la riuscita del progetto. Questo aspetto non esclude che questa progettazione possa essere attuata anche in classi più numerose, ma nei colloqui avuti con l'insegnante di riferimento si è giunti a pensare che questa sezione fosse la più adatta per l'avviamento del progetto. Tra i tredici ragazzi due di essi sono stranieri ed è presente un solo alunno certificato. Nell'omogeneità della classe ogni alunno ha le proprie caratteristiche a livello caratteriale ma anche in riferimento agli interessi personali; l'insegnante ha riportato che ciascun componente del gruppo classe ha dei talenti, che si manifestano attraverso le diverse attività didattiche o laboratoriali proposte, in ambiti differenti: artistico, linguistico, scientifico, musicale, antropologico e motorio. Saranno proprio le diverse caratteristiche di ciascuno ad essere promosse e enfatizzate durante gli incontri progettati per attuare le sessioni di P4C, come riportava anche Zorzan (2006).

Dai colloqui con l'insegnante è emerso che la classe, nei precedenti anni scolastici, non ha mai intrapreso dei progetti che ponevano al centro il tema delle emozioni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva; ed è per questa ragione che solo alcuni di essi sono in grado in autonomia di denominare le emozioni che stanno provando. Attraverso questo progetto educativo ciascun bambino avrà modo di relazionarsi con le idee dei compagni, confrontandosi e condividendo gli stati emotivi provati e sviluppando tutte le caratteristiche dell'intelligenza emotiva, presentate nella prima parte di questo lavoro di tesi, e ideate da Goleman come competenze personali e sociali. Inoltre "Tu chiamale...EMOZIONI" è un percorso di alfabetizzazione emotiva che consente a chi ne prende parte di accrescere tutte le capacità di comunicare e relazionarsi con gli altri nel modo emotivamente più corretto. Attraverso le attività ideate, sulla base della metodologia delle P4C già esposta in precedenza, si darà modo agli studenti di sviluppare delle abilità sociali fondamentali per la crescita, anche dal punto di vista dell'emotività. Gli studenti vivranno occasioni in cui la cooperazione e la collaborazione saranno fondamentali per lo sviluppo adeguato delle attività; si confronteranno e discuteranno attenendosi a regole precise, in modo che ciascun ragazzo possa sentirsi libero di

esprimere la propria idea senza essere giudicato; avranno modo di sperimentare o ideare la modalità migliore per gestire i momenti di conflitto, attraverso il dialogo e le gestualità più consone, pacifiche; verrà promossa la capacità di essere empatici emotivamente verso quello che provano i compagni (Zorzan, 2006). In riferimento alle parole dell'insegnante di riferimento della classe scelta per l'attuazione del progetto, tra i tredici ragazzi ve ne sono alcuni che tendono a sovrastare i compagni, posizionandosi sempre in prima linea, sia durante il gioco libero sia nelle attività didattiche. Per questa ragione, è necessario che nelle sessioni di P4C nessuno tra i partecipanti monopolizzi la discussione a discapito dei compagni, in quanto ogni componente deve sentirsi libero di esprimersi senza timore di essere dominato da altri (Santi, 2006).

Nelle sessioni di P4C che verranno attuate durante la realizzazione del progetto, ogni ragazzo si sentirà parte della "comunità di ricerca", in cui le relazioni e il dialogo filosofico daranno modo di conoscere più approfonditamente le caratteristiche personali di ciascun partecipante, oltre che attuare una riflessione sul proprio essere e di conseguenza sui propri punti di forza e limiti. Durante i colloqui con l'insegnante è emerso che è capitato spesso che i confronti tra gli alunni venissero risolti attraverso l'uso di un dialogo costruttivo, in cui il rispetto verso l'altro e l'empatia sono stati dei punti cardini per la risoluzione dei conflitti.

Per valutare il progetto "Tu chiamale... EMOZIONI" nel primo e nell'ultimo incontro verrà somministrato agli alunni il test per la comprensione delle emozioni, denominato dalla comunità scientifica TEC (Test of Emotion Comprehension). Questo strumento permette di valutare lo sviluppo della comprensione delle emozioni da parte degli alunni verificando in modo complessivo l'adeguatezza dello schema evolutivo di ciascuno (Albanese, Molina, 2008). Il TEC viene proposto all'inizio e al termine del progetto per valutare le eventuali capacità emotive acquisite grazie alle sessioni di P4C incentrate sullo sviluppo delle competenze emotive. Il funzionamento e la somministrazione di tale strumento valutativo viene descritto dettagliatamente nel successivo paragrafo.

Inoltre, sempre nel paragrafo seguente, verrà presentato in modo chiaro e preciso l'organizzazione di ogni intervento del progetto "Tu chiamale...EMOZIONI". La metodologia di progettazione prescelta è quella denominata "progettazione a ritroso", nella quale si crea un progetto partendo da quella che è considerata la fine delle

progettazioni tradizionali, e lavorando quindi all'indietro. In questa tipologia di progettazione si inizia considerando quelli che intendono essere gli scopi, ossia i risultati desiderati, dai quali si ricava successivamente il curricolo di quello che si intende far apprendere agli studenti (Wiggins, McTighe, 2004). La "progettazione a ritroso" è costituita da tre fasi distinte. Nella prima si delineano i risultati che intendono essere raggiunti, descrivendo le comprensioni durevoli o permanenti che devono svilupparsi mediante il progetto. La seconda fase determina quali sono le evidenze che dimostrano che l'alunno ha appreso il tema o le competenze della progettazione. Infine, la terza ed ultima fase prevede la pianificazione concreta delle esperienze educative; solo al raggiungimento della terza fase nella "progettazione a ritroso" l'insegnante può formalizzare le esperienze didattiche ed educative previste dal progetto ideato.

Per una maggiore chiarezza espositiva viene riportata una tabella³² riassuntiva della progettazione, che permette di delineare chiaramente le diverse sezioni presenti nella progettazione a ritroso.

PROGETTAZIONE DI UNA UDA – CURRICOLARE

UDA SMALL (10-12 ore di sviluppo)	
TITOLO dell'UDA	Tu chiamale ... EMOZIONI
Classe (breve descrizione – ordine e indirizzo scolastico; situazione di partenza; situazioni particolari; talenti da valorizzare...)	La classe in cui si progetta di attivare questo percorso è una quinta di un istituto comprensivo formato da due scuole primarie, una scuola dell'infanzia e una scuola secondaria di primo grado. La futura classe quinta, nonché l'attuale quarta è composta da 13 bambini, 6 maschi e 7 femmine. Il gruppo classe è ben amalgamato nonostante ci siano dei componenti che tendono a prevalere come leader sugli altri; il numero ridotto di alunni favorisce un dialogo costruttivo e dei confronti stimolanti per tutti i componenti. Nella classe sono presenti due alunni di origine straniera, che sono comunque ben integrati nella classe e non hanno problemi di comunicazione con i compagni e l'insegnante. Nella classe vi è anche

³² Lo schema della tabella per l'attuazione di una progettazione a ritroso, è stato fornito all'autrice dalla relatrice Eleonora Zorzi, predisposto per il Suo esame nella magistrale di Pedagogia. L'autrice ha provveduto a compilare in ogni sua parte lo schema fornito dalla relatrice, sulla base del suo progetto educativo "Tu chiamale... EMOZIONI".

	l'insegnante di sostegno per un alunno certificato.
Aree dell'argomento (tema); discipline coinvolte	Il tema principale, su cui verteranno tutti gli incontri del progetto, sono le emozioni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Intende essere un progetto interdisciplinare che coinvolge italiano, musica, arte, ed. fisica e ed. civica.
Parole chiave	EMOZIONI, FILOSOFIA, DIALOGO.
Progettisti dell'unità	Insegnanti di sezione, equipe esperta della P4C.
Tempo di riferimento	Gli incontri dureranno due ore ogni settimana, per un totale di 10 ore complessive e 5 incontri. Gli appuntamenti si svolgeranno nelle mattinate dei giorni in cui la classe ha il rientro pomeridiano, perciò il lunedì o il mercoledì.
FASE 1 – COMPRENSIONI DUREVOLI (1-2 comprensioni-competenze identificate) [Connessione a standard-normative-documenti nazionali, internazionali]	Alla fine dell'UDA, gli studenti comprenderanno che è essenziale saper esprimere nel modo corretto le emozioni provate. Inoltre attraverso l'uso del dialogo filosofico, si svilupperanno diverse tra le <i>Life Skills</i> promosse dall'ONU nel 1993, come ad esempio l'autoconsapevolezza, la gestione delle emozioni e dello stress, la comunicazione efficace e l'empatia. In riferimento alle competenze chiave europee verranno promosse le competenze sociali e civiche e l'abilità di imparare a imparare. A livello di documentazione nazionale, si riprendono gli obiettivi delle Indicazioni Nazionali Italiane, ossia lo sviluppo del confronto interpersonale, la valorizzazione delle diversità e la promozione della solidarietà tra gli alunni.
DOMANDE ESSENZIALI (Quali domande di ricerca – essenziali – guideranno l'UDA?)	È possibile sviluppare o aumentare l'intelligenza emotiva nella scuola primaria? Il curricolo e la metodologia della P4C può essere d'aiuto nello sviluppo emotivo degli alunni?
CONOSCENZE	Gli studenti attraverso l'UDA conosceranno le caratteristiche del loro mondo interiore e delle loro emozioni. Inoltre attraverso l'uso delle sessioni per le discussioni filosofiche conosceranno la metodologia del curricolo della P4C.

<p>ABILITA'</p>	<p>Gli studenti attraverso l'UDA saranno capaci di confrontarsi e rispettarsi in un dialogo costruttivo. A livello emotivo sapranno esprimere quello che provano utilizzando delle modalità e dei termini corretti e indicati al contesto.</p>
<p>FASE 2 – DETERMINARE EVIDENZE DI APPRENDIMENTO (compito autentico/performance/prodotto) [Panoramica generale del compito]</p>	<p>Quali evidenze di apprendimento indicheranno che gli studenti avranno compreso? Quando ciascun alunno si sentirà parte della “comunità di ricerca” intervenendo e rispettando le idee dei compagni. Inoltre si avrà la certezza che gli studenti avranno appreso se il rispetto e l’empatia verso il prossimo verranno attuati anche al di fuori delle sessioni di P4C; oltre che l’utilizzo del linguaggio appropriato per l’espressione delle loro emozioni.</p>
<p>STRUMENTI DI VALUTAZIONE</p>	<p>Quali strumenti di valutazione e verifica verranno utilizzati durante il processo di apprendimento? Nell’incontro iniziale e in quello finale del progetto verrà somministrato ai ragazzi il TEC (Test of Emotion Comprehension).</p> <p>Quali strumenti di verifica verranno utilizzati per valutare il compito autentico? Al termine di ogni sessione della P4C ogni alunno avrà modo di auto-valutarsi attraverso un’attività di breve durata, che riporta il gradimento e lo stato emotivo dopo la discussione filosofica.</p>
<p>FASE 3 – PIANIFICARE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO (4-5 esperienze didattiche, educative, formative)</p> <p>[1 esperienza didattica obbligatoriamente legata alla discussione filosofica in classe] [strumento del “WHERE” della progettazione a ritroso]</p>	<p>Quale sequenza di esperienze di apprendimento e insegnamento prepareranno gli studenti a sviluppare e manifestare le comprensioni desiderate? Il progetto si compone di cinque incontri. Nel primo e nell’ultimo verranno proposte delle attività laboratoriali legate alle emozioni e alla loro espressione, oltre che la somministrazione del TEC. Nei tre incontri centrali la discussione filosofica è l’attività ideata. In seguito alla lettura di tre differenti episodi tratti dal libro di “Kio e Gus” di Lipman del 1999, prendono avvio tre diverse sessioni di P4C. (Nel seguente paragrafo vengono descritti dettagliatamente i cinque</p>

2.2 Programmazione e attività

Il progetto “Tu chiamale...EMOZIONI” costituito complessivamente da cinque incontri, si basa sull’idea che il dialogo filosofico sia possibile fin dalla giovane età degli alunni (Lipman, 2005), in unione con la concezione di stimolare nei ragazzi l’intelligenza emotiva e la comprensione e espressione corretta delle emozioni.

Risulta necessario, prima di presentare ogni singolo incontro, raggruppare per uguaglianza di strutturazione metodologica i cinque incontri. Il primo e l’ultimo incontro sono simili tra loro perché gli interventi che vengono proposti, anche se in un ordine diverso, sono: la somministrazione del TEC e un’attività laboratoriale concreta. La somministrazione del test per la comprensione delle emozioni sarà necessaria per la valutazione del livello di ciascun ragazzo, in relazione alla comprensione dei diversi stati emotivi. È necessario che il TEC venga proposto in un ambiente congruo senza possibili fonti di distrazioni e da un somministratore preparato e neutro nella lettura dei diversi item. Ogni ragazzo avrà il proprio foglio di risposta, in quanto il test è individuale e quindi risulta necessario che ogni alunno si ritrovi a risolverlo in un clima sereno e in cui può sentirsi a proprio agio (Albanese, Molina, Antoniotti, 2008). Il TEC³³ è composto da 27 tavole differenziate da un protagonista maschile o da una protagonista femminile. Nelle prime tavole vengono riportate quattro diverse espressioni di emozioni e per ciascuna si richiede di riconoscere l’emozione corrispondente; le altre tavole invece riportano una breve storia a carattere emotivo in cui il viso del protagonista è bianco e ogni alunno, dopo l’ascolto della storia, deve scegliere tra quattro diverse espressioni facciali quella che corrisponde all’emozione provata dal protagonista (Albanese, Molina, Antoniotti, 2008). Questo strumento valutativo, proposto all’inizio e al termine del progetto “Tu chiamale... EMOZIONI”, permette di constatare se ci sono stati dei progressi nello sviluppo della competenza emotiva da parte di ogni alunno.

³³ Per un approfondimento sulle modalità di somministrazione dello strumento TEC, si rimanda il lettore alla lettura del testo “*Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*” (2008).

I tre incontri centrali di questo progetto seguono invece la struttura classica di una sessione filosofica ispirata al curricolo della P4C. Viene proposta una breve attività introduttiva che permette di mettere gli alunni a proprio agio e stimolare l'interesse e la curiosità per il momento successivo. A seguire si procede con la lettura di un episodio specifico differente per ogni incontro, tratto dal libro *“Kio e Gus”* di M. Lipman; da questa lettura nasce il vero momento centrale del curricolo: la discussione filosofica e la conseguente creazione dell'agenda della comunità, in cui ciascun membro può esprimere il proprio pensiero e le proprie idee, rispettando la soggettività dei compagni. Per sostenere la discussione, il manuale *“Stupirsi di fronte al mondo, ragionare sulla natura. Manuale di Kio e Gus”* di Lipman (2000) fornisce molteplici idee e spunti di riflessioni per assistere gli insegnanti nella continuazione del dialogo filosofico. Al termine dell'incontro ogni alunno, attraverso un'attività specifica, può auto-valutare la propria esperienza nella “comunità di ricerca” e il livello di gradimento dell'intera attività.

PRIMO INCONTRO

Durata: 2 ore.

Luogo: classe e palestra.

Obiettivi:

- Presentare il curricolo della P4C.
- Somministrare il TEC.
- Sviluppare nei ragazzi l'importanza di sostenere l'altro, promuovendo la reciproca fiducia e il rispetto per ciascun componente.

Materiale necessario: slide riassuntive del modello della P4C; tavole e schede di risposta del TEC; una penna per ogni alunno; cassa bluetooth per riprodurre musica rilassante.

Per poter permettere agli alunni di essere coinvolti integralmente nel progetto “Tu chiamale ... EMOZIONI” è necessario che durante il primo incontro venga presentato, attraverso delle slide riassuntive, le modalità di funzione del curricolo ideato da Matthew Lipman. L'equipe di esperti che segue il progetto, dopo essersi presentata e dopo aver ascoltato la presentazione di ciascun membro della futura “comunità di ricerca” racconta

la storia del curricolo, le sue peculiarità e le modalità di svolgimento delle sessioni di dialogo filosofico. In seguito a questa presentazione, ad ogni ragazzo viene somministrato il TEC (Test of Emotion Comprehension) secondo le indicazioni precedentemente illustrate. Essendo uno strumento valutativo individuale è necessario che ogni alunno abbia a disposizione il proprio spazio in cui poter lavorare, per cui la classe è indicata come luogo per l'esecuzione del test.

Successivamente gli alunni e il team di docenti ed esperti nella P4C si sposta nella palestra della scuola, precedentemente liberata da ogni attrezzo per ottenere il massimo spazio libero. Viene proposta un'attività che dà modo agli studenti di sperimentare la fiducia nei compagni e la responsabilità di essergli d'aiuto e di sostenerli. Il gioco "Dammi le tue mani" prevede la suddivisione libera in coppie; ogni ragazzo crea la coppia con il compagno di cui più si fida. Tutte le coppie si posizionano sparse nella palestra; un componente della coppia chiude gli occhi (eventualmente è possibile prevedere l'uso di bende scure per coprire gli occhi del ragazzo), l'altro si dispone di fronte e allunga le sue mani. All'avvio dell'attività la coppia si muove tenendosi per mano per tutta l'area a disposizione. Dopo un paio di minuti i ruoli vengono invertiti e chi prima guidava ora viene bendato.

Successivamente le coppie vengono divise e riformate dagli insegnanti di classe. Le nuove coppie sono costituite da ragazzi che solitamente hanno poca relazione tra loro. Si ripete la stessa successione del primo turno, osservando maggiormente le dinamiche che si instaurano tra i diversi soggetti. Durante tutto il tempo dell'attività in palestra il clima deve essere sereno e rilassato, per questo si propone come musica di sottofondo dei suoni rilassanti o legati ai rumori della natura (es. ruscello che scorre, cinguettio di uccellini, fruscio di foglie, onde del mare).

Al termine dell'attività tutti gli alunni si dispongono in cerchio, seduti, sempre in palestra e prende avvio una discussione in cui gli insegnanti di classe chiedono se in una delle due situazioni si sono sentiti più al sicuro oppure se in entrambe avevano avvertito il senso di protezione dei loro compagni. È utile che la discussione si soffermi su quello che più li ha fatti sentire al sicuro, su ciò che ha dato loro fiducia, senza soffermare troppo l'attenzione sulla singola persona che li guidava.

La fiducia e il rispetto promossi in questo semplice gioco permetterà di rendere più agevole la discussione filosofica a partire dai successivi incontri.

SECONDO INCONTRO

Durata: 2 ore.

Luogo: classe (il setting della classe verrà predisposto dalle insegnanti in modo che si crei un cerchio con le sedie, in base al numero di partecipanti all'attività, come previsto dalle indicazioni per eseguire una corretta sessione di P4C (Santi, 2006)).

Obiettivi:

- Aiutare i ragazzi a comprendere le modalità del curricolo della P4C;
- Sviluppare nei ragazzi il desiderio di vedere e percepire le cose del mondo come le percepiscono i compagni;
- Promuovere l'empatia e il rispetto;

Materiale necessario: libro *"Kio e Gus"*; manuale di riferimento; cartellone e pennarelli per la creazione dell'agenda della comunità.

Con l'avvio del secondo incontro inizia anche il percorso legato allo sviluppo delle competenze e dell'intelligenza emotiva. Inoltre da questo momento gli studenti hanno modo di mettersi in gioco attivamente con il curricolo della P4C.

Per iniziare la sessione, viene posta alla comunità una semplice domanda: "Immagina di essere su un aereo ... cosa vedi dal tuo finestrino?". Ciascun ragazzo deve avere il tempo necessario per esprimere il suo personale punto di vista in base a quello che scorge dall'aereo. È fondamentale che nessun altro componente giudichi o si intrometta nell'idea esposta dai compagni.

In seguito, viene letto da un componente dell'equipe di esperti il primo episodio del quinto capitolo di *"Kio e Gus"*³⁴. Al termine viene lasciato il tempo ad ogni ragazzo di rileggere in autonomia il brano (può essere proiettato sulla LIM ed essere così visibile a tutti); da questo momento prende avvio la discussione filosofica sul tema che gli studenti rilevano

³⁴ Il brano completo viene riportato nella sezione ALLEGATI al termine di questo lavoro di tesi.

essere più interessante dal brano letto. Nel caso in cui, essendo la comunità alla prima sessione di P4C, possono essere date delle provocazioni agli studenti per permettere l'avvio e la costruzione dell'agenda.

Alcune di queste possono essere: *“Un gatto seduto sulla sponda di un fiume vede l'acqua scorrere molto velocemente. Un pesce immerso nel fiume non vede muoversi l'acqua. Chi ha ragione?”* (Lipman, 2000; p. 138) oppure *“Un uccello che vola vede il cucuzzolo della mia testa; una formica per terra vede la suola delle mie scarpe. Posso dire che mi vedono tutti e due?”* (Lipman, 2000; p. 139).

Queste domande stimolano i ragazzi e permettono di dare avvio ad una discussione incentrata sul tema della veridicità di ciascun punto di vista. Ogni idea, opinione, affermazione proposta da un compagno non deve per forza rappresentare l'idea di un altro compagno. Esistono diversi modi di vedere e percepire le cose o le persone, per cui è necessario sviluppare nei ragazzi le capacità di confronto e di dialogo, sempre con l'obiettivo di portare rispetto e empatia verso quello che dicono e provano i compagni. Per concludere la sessione viene proposta una semplice domanda, che ha lo scopo per ogni ragazzo di valutare la propria esperienza nella “comunità di ricerca”, la quale chiede di esprimere la tipologia di musica che li rappresenta dopo aver concluso questa sessione.

Con questo primo incontro di discussione filosofica basata sul modello della P4C, i ragazzi possono sperimentare la bellezza del mettersi nei panni degli altri, provando a sviluppare l'empatia verso il mondo interiore ed emotivo dei compagni.

TERZO INCONTRO

Durata: 2 ore.

Luogo: classe (il setting della classe verrà predisposto dalle insegnanti in modo che si crei un cerchio con le sedie, in base al numero di partecipanti all'attività, come previsto dalle indicazioni per eseguire una corretta sessione di P4C (Santi, 2006)).

Obiettivi:

- Avvicinare i ragazzi all'emozione della paura.

- Promuovere la discussione sul tema della paura, sostenendo ogni ragazzo nell'espressione di quello che prova.
- Promuovere l'empatia e il rispetto.

Materiale necessario: libro *“Kio e Gus”*; manuale di riferimento; cartellone e pennarelli per la creazione dell'agenda della comunità.

Il tema centrale di questo terzo incontro è un'emozione specifica: la paura. Solitamente i ragazzi, specialmente nella preadolescenza, hanno più difficoltà ad esporre le loro paure per timore di essere giudicati dai compagni. È fondamentale ricordare alla comunità che avere paura di qualcosa è normale e che questa emozione è provata da ciascun essere umano, anche da coloro che tendono a non dimostrarla (Di Chio, 2022). Per questo motivo la domanda che introduce questa sessione è: “Cosa mi fa più paura?”. Ogni ragazzo espone con le proprie modalità e le proprie tempistiche ciò che più lo intimorisce. In relazione al tema affrontato nello scorso incontro, i ragazzi dovrebbero entrare in empatia con i vissuti emotivi dei compagni evitando la formulazione di giudizi; ma se questo non dovesse accadere è compito degli insegnanti aiutare a creare un clima di rispetto reciproco all'interno della comunità.

Si procede poi con la lettura del secondo episodio del quinto capitolo di *“Kio e Gus”*³⁵; come è avvenuto anche nella prima sessione, si lascia il tempo ad ogni ragazzo di rileggere in autonomia il racconto. Dopo questo momento di riflessione personale si procede con la stesura dell'agenda di comunità, in cui vengono riportate fedelmente le idee sul tema emerso di ogni componente. Nel caso in cui la discussione si esaurisca troppo precocemente, possono essere proposte ai ragazzi delle domande stimolo, quali: *“Puoi avere paura di qualcosa che non sai se esiste?”*, *“Hai più paura di una cosa che sai che esiste o di una di cui non ne sei sicuro/a?”*, *“Come puoi farti passare la paura?”*, *“Come fai ad accorgerti che hai paura?”* (Lipman, 2000; p. 144).

Al termine della sessione incentrata sul tema dell'emozione della paura, i ragazzi al fine di auto-valutare il loro lavoro all'interno della “comunità di ricerca” rispondono alla seguente domanda: “Immagina di avere di fronte a te una scala con dieci scalini. Su quale ti posizioneresti sapendo che il primo scalino rappresenta la tristezza e il decimo la massima felicità?”.

³⁵ Il brano completo viene riportato nella sezione ALLEGATI al termine di questo lavoro di tesi.

Con questa seconda sessione di discussione filosofica gli alunni dovrebbero aver familiarizzato maggiormente con il curricolo delle P4C; in aggiunta questo secondo incontro dovrebbe aver ulteriormente sviluppato tra loro un senso di rispetto e empatia verso le emozioni che ognuno può provare nella stessa situazione. Inoltre, grazie alla discussione incentrata sul tema della paura, ciascun componente ha modo di esprimere nel modo più corretto quello che prova o ha provato in relazione a questa emozione; è possibile che durante la discussione qualche alunno debba mettere in pratica anche la *Life Skill* che lo aiuta nel gestire le proprie emozioni nel modo più corretto in relazione al contesto in cui si trova.

QUARTO INCONTRO

Durata: 2 ore.

Luogo: classe (il setting della classe verrà predisposto dalle insegnanti in modo che si crei un cerchio con le sedie, in base al numero di partecipanti all'attività, come previsto dalle indicazioni per eseguire una corretta sessione di P4C (Santi, 2006)).

Obiettivi:

- Far comprendere ai ragazzi le fallacie argomentative possibili correlate alle emozioni;
- Promuovere la discussione sull'espressione dei propri stati emotivi;
- Promuovere l'empatia e il rispetto.

Materiale necessario: libro "*Kio e Gus*"; manuale di riferimento; cartellone e pennarelli per la creazione dell'agenda della comunità.

Il quarto incontro è l'ultimo del progetto nel quale i ragazzi hanno modo di far parte di una vera discussione filosofica. Questo incontro si apre con una domanda, che introduce il tema del quinto incontro, ed è la seguente: "Quale colore ti rappresenta oggi?". L'intera comunità, come nei precedenti incontri ascolta la risposta di ciascun membro.

L'episodio da leggere tratto da *"Kio e Gus"*³⁶ è il primo dell'ottavo capitolo, incentrato sul tema delle fallacie argomentative legate alle emozioni. La persuasione legata alle emozioni provate modifica e altera l'accettabilità delle affermazioni. Questo tema scelto per l'ultima sessione di P4C è particolarmente complicato, ma al tempo stesso stimolante ai fini della discussione. Prima di procedere con la costruzione dell'agenda e quindi con la discussione filosofica, viene lasciato il tempo a ciascun ragazzo di rileggere e ragionare sul brano prescelto.

Per stimolare la discussione su un tema così importante l'utilizzo del manuale di riferimento è necessario per fornire stimoli utili al proseguire del dialogo. Ad esempio possono essere proposti diversi tentativi di persuasione ai ragazzi, i quali devono provare a giudicare la validità del ragionamento sottostante. Un tentativo di persuasione può essere:

Un signore in visita alla vostra classe vi dice: "Cari ragazzi, l'ho visto subito che di sicuro siete le persone più intelligenti che abbia mai incontrato. Anch'io sono stato giovane e so che tipo di sentimento provate per gli animali. Io sono qui per difendere i poveri e maltrattati pescigatto. Avete presente come la gente uccide i pescigatto e se li mangia? E vi rendete conto di che cosa orribile sia? Dopotutto noi non mangiamo mica i gatti, no? E i pescigatti in fondo sono gatti. Dunque non dovremmo mangiarli. Povere bestie! Bambini, abbiate pietà di loro!" (Lipman, 2000; p. 191).

Da queste provocazioni si procede alla scrittura dell'agenda della comunità, riportando fedelmente in essa gli interventi e le idee di ciascun membro. Quando la discussione volge al termine, viene ripresa la domanda iniziale dell'incontro, formulandone una di simile che ha l'obiettivo di auto-valutare ogni ragazzo; "Quale colore ti rappresenta dopo questa sessione?".

Con questo terzo ed ultimo incontro incentrato sulla metodologia del curriculum della P4C i diversi componenti del gruppo-classe hanno avuto modo di sperimentare ancora una volta l'empatia, il rispetto, la gestione delle proprie emozioni e la solidarietà verso i compagni. Nel dialogo filosofico ciascun ragazzo ha potuto manifestare le proprie idee e le emozioni che provava, e di conseguenza ha rispettato i pensieri e gli stati emotivi degli altri.

³⁶ Il brano completo viene riportato nella sezione ALLEGATI al termine di questo lavoro di tesi.

QUINTO INCONTRO

Durata: 2 ore.

Luogo: classe e laboratorio artistico (se nella scuola non dovesse essere presente il laboratorio artistico, la classe viene predisposta unendo i banchi per formare un grande e unico tavolo di lavoro in cui i ragazzi possono posizionarsi e vedersi gli uni gli altri).

Obiettivi:

- Favorire il lavoro di gruppo al fine di realizzare un'opera condivisa;
- Promuovere la collaborazione e l'aiuto reciproco;
- Somministrare il TEC per la valutazione finale.

Materiale necessario: 4 cartelloni ampi; tempere e pennelli; cassa bluetooth e quattro musiche diverse in base alle emozioni scelte; tavole e schede di risposta del TEC; una penna per ogni alunno.

Nell'ultimo incontro del progetto "Tu chiamale ... EMOZIONI" viene proposto ai ragazzi un lavoro di gruppo legato alle materie curricolari di arte e musica. Attorno ad un grande tavolo con sopra un cartellone si dispongono i ragazzi che hanno a disposizione tempere di vario colore e pennelli. L'insegnante, per mezzo di una cassa bluetooth, fa partire una musica legata ad una precisa emozione e ciascun ragazzo rappresenta sul foglio attraverso dei simboli, l'emozione che quella specifica musica gli ha ispirato; al termine del primo brano, si ripete la stessa modalità cambiando il cartellone e la musica di sottofondo. Tutto questo viene proposto per quattro volte, così da ottenere quattro cartelloni rappresentanti le emozioni prodotte dai diversi generi musicali. Le emozioni ipotizzate alle quali associare i brani sono: gioia, tristezza, rabbia e paura. Gli insegnanti e il gruppo di esperti di P4C si consultano in precedenza sulle diverse basi musicali da proporre; ad esempio per la gioia è possibile ipotizzare "Inno alla gioia" di Beethoven, per la tristezza "Nuvole bianche" di Einaudi, un brano rock potrebbe rappresentare la rabbia e una colonna sonora di un film horror potrebbe essere associata alla paura.

Al termine dell'attività i quattro cartelloni dipinti dai ragazzi vengono uniti a formarne uno unico; si discute con loro delle emozioni provate in relazione al brano musicale associato, lasciando libero ciascun alunno di esprimere l'emozione che ha vissuto,

sottolineando che può accadere che non tutti provino la stessa emozione ascoltando lo stesso brano. Rispettare la soggettività ed entrare in empatia con i vissuti dei compagni sono tra gli obiettivi di questa attività creativa, che può svolgersi in classe o nel laboratorio artistico se presente nella scuola.

Come esposto nella presentazione del progetto, al termine dell'ultimo incontro viene riproposto ai ragazzi il TEC (Test of Emotion Comprehension) per osservare se è avvenuto uno sviluppo nella comprensione delle diverse emozioni da parte degli alunni. I risultati di questa seconda somministrazione vengono confrontati con quelli relativi alla prima somministrazione per rendere visibile l'eventuale miglioramento nella consapevolezza del vissuto emotivo presentato dalla storia.

2.3 Possibili risultati e implicazioni educative

Sulla base dei risultati finali della somministrazione del TEC (Test of Emotion Comprehension) è possibile osservare se a livello di sviluppo della competenza emotiva vi sia stato un progresso o una regressione negli alunni. Tra gli obiettivi delle sessioni di discussione filosofica, da attuare secondo le metodologie del curricolo della P4C, era presente anche la promozione nei ragazzi della consapevolezza emotiva propria e altrui. In relazione a quello che l'insegnante aveva riferito riguardo alla competenza emotiva iniziale della classe, il progetto "Tu chiamale...EMOZIONI" dovrebbe aver sensibilizzato gli alunni ad una maggiore alfabetizzazione sul mondo delle emozioni. I ragazzi, tenendo in considerazione anche i risultati del test iniziale e finale sulla comprensione emotiva, al termine dei cinque incontri acquisirebbero delle competenze nuove che gli permettono di sapersi relazionare nel modo migliore con il vissuto emotivo dei compagni, ma anche rispetto al loro personale mondo interiore. Il tema delle emozioni, in questo progetto educativo non è stato presentato come nelle classiche progettazioni curriculari in cui si presentano tutte le emozioni e su di esse si sviluppano diverse attività ludico-didattiche; contrariamente nel progetto "Tu chiamale...EMOZIONI" i ragazzi hanno avuto modo, mediante approcci didattici diversi (sessioni di discussione filosofica, attività legate alla fiducia, laboratori pratici e creativi) di conoscere prima e manifestare poi tutto quello che sentivano o provavano a livello

emotivo. Dedicando del tempo alla comprensione delle proprie emozioni, gli alunni hanno interiorizzato la consapevolezza della moltitudine di diversi stati emotivi che possono essere presenti in loro; in aggiunta hanno potuto fare esperienza sul linguaggio più appropriato da utilizzare per esprimersi quando il tema centrale è la loro emotività. Infatti, nelle sessioni di P4C e nell'attività laboratoriale del quinto incontro la classe ha appreso che per permettere agli altri di comprendere quello che si sta provando è necessario esprimerlo con il linguaggio più appropriato, sia esso quello verbale o non verbale, ma può essere anche quello simbolico. Ogni modalità di espressione delle proprie emozioni è corretta e adeguata. È possibile, comunque che alcuni alunni non abbiano, dopo solo cinque incontri, maturato questa competenza espressiva ma il progetto "Tu chiamale...EMOZIONI" può considerarsi come l'avvio e il punto di partenza di una proposta educativa che può protrarsi per tutto l'anno scolastico ad opera delle insegnanti di sezione.

A livello educativo-sociale il progetto "Tu chiamale...EMOZIONI" promuoveva lo sviluppo di molteplici abilità necessarie per poter relazionarsi e convivere con i compagni. In particolare nelle sessioni di discussione filosofica i ragazzi dovrebbero aver potenziato diverse tra le *Life Skills* promosse dall'ONU nel 1993. Tra queste sicuramente l'empatia è l'abilità che è stata maggiormente esercitata durante tutta la durata del progetto; i ragazzi discutendo hanno avuto modo di portare rispetto per le idee altrui e allo stesso tempo hanno provato a mettersi nei panni degli altri, ascoltandoli e aiutandoli creando un clima sereno e sicuro dove ognuno poteva sentirsi a proprio agio. Rispetto ed empatia erano tra i principali obiettivi promossi dal progetto educativo; come anche per la consapevolezza emotiva, può essere possibile che non tutti gli alunni siano stati in grado di mettere in pratica fin da subito la comprensione e il rispetto verso i compagni, ma il progetto vuole essere un punto di inizio per un lavoro costante da parte degli insegnanti da riportare nelle ore curricolari di insegnamento.

La solidarietà, la valorizzazione delle differenze, i limiti trasformati in punti di forza, la comunicazione delle proprie emozioni possono essere sviluppati ulteriormente nei programmi scolastici ordinari. Come veniva esposto nella Proposta di Legge dell'Onorevole Bellucci nel 2020, l'educazione all'intelligenza emotiva deve subentrare nelle scuole primarie all'interno delle ore curricolari di insegnamento, ad opera degli insegnanti di sezione. Per questa ragione il progetto "Tu chiamale ... EMOZIONI"

proposto nei primi mesi del nuovo anno scolastico può fungere da momento iniziale per una successiva educazione continua alle emozioni nella scuola primaria.

CONCLUSIONI

In conclusione a questo lavoro di tesi vengono proposte alcune riflessioni per riprendere il percorso teorico e pratico presentato nei capitoli precedenti.

Il quesito che introduceva il primo capitolo era: “è possibile educare alle emozioni?”. La risposta è certamente positiva grazie ai diversi studi scientifici, più o meno recenti, e ai costrutti teorici è possibile affermare che nei contesti scolastici, in particolare a seguito della pandemia da Covid-19, è essenziale che avvenga un’educazione emotiva sia per gli studenti sia a favore degli insegnanti.

Successivamente nel capitolo seguente sono stati presentati i quadri normativi nazionali e internazionali che intendono promuovere lo sviluppo emotivo nei contesti scolastici moderni. È emerso che sia a livello europeo sia a livello italiano sono stati emanati diversi documenti che sostengono l’importanza di potenziare la competenza emotiva attraverso interventi didattici specifici oppure introducendola nelle tradizionali lezioni curricolari, come proponeva la Proposta di Legge del 2020 dell’Onorevole Bellucci. Per permettere che tutto questo potesse avvenire nei contesti scolastici italiani è stata descritta una metodologia pedagogica funzionale a questi obiettivi. Infatti la pedagogia dell’inclusione e la successiva costruzione di “comunità” contribuiscono allo sviluppo emotivo degli alunni.

Nella terza ed ultima parte è stato presentato un approccio didattico, la Philosophy for Children, che risultava essere efficace nell’educazione alle emozioni. La P4C è un curriculum che intende sviluppare, nei membri delle comunità che la costituiscono, il pensiero multidimensionale che permette di accrescere l’autostima e la consapevolezza di sé. Inoltre questo modello, come dimostrato anche nella progettazione “Tu chiamale...EMOZIONI” può accrescere i livelli di rispetto, empatia, solidarietà nei confronti del mondo, potenziando in questo modo anche le competenze emotive di ciascuno.

È possibile quindi concludere sostenendo che lo sviluppo della competenza e intelligenza emotiva è possibile, ma soprattutto auspicabile, nelle scuole primarie italiane. Per permettere che questo avvenga si può prevedere, tra le diverse opzioni possibili, l’attivazione di un percorso basato sul curriculum della Philosophy for Children.

Quest'ultima ha tra le sue finalità quella di riuscire a sviluppare, in ciascun componente della "comunità di ricerca" creata, una consapevolezza emotiva stabile e sicura.

ALLEGATI

Per il secondo incontro del progetto “Tu chiamale... EMOZIONI” è suggerita la lettura del primo episodio del quinto capitolo di “*Kio e Gus*” (Lipman, 1999; pp. 43-47).

[5]

Primo episodio

Sono seduto sulla finestra e guardo la casa di Gus sperando di poter cavalcare Tchaikovsky. Ripenso a ieri, quando il nonno mi ha portato in città, dove abbiamo mangiato gli hamburger per pranzo. Il nonno non riusciva a *credere* al modo che avevo di mettere la maionese sulle patatine. Di cosa si meraviglia! Mi domando se tutti gli adulti sono così presi alla sprovvista di fronte a cose che per i bambini, invece, sono normalissime.

Io praticamente ci metto maionese dappertutto. E voi?

Vicino a dove eravamo seduti c'era un attaccapanni. Sopra c'era un cartello con scritto: “Fate attenzione al vostro cappotto e al vostro cappello.” Naturalmente l'attaccapanni era vuoto, visto che siamo in estate.

L'avviso mi colpì e allora domandai: “Nonno, perché c'è scritto ‘Fate attenzione al vostro cappotto e al vostro cappello?’”

Il nonno rispose: “Perché potrebbero sparire.”

Allora suppongo che ci siano al mondo delle cose che spariscono se non le guardi! Non è strano?

Suki mi chiama dalla cucina. Mi sgroviglio

dal mio posto sulla finestra dove me ne stavo seduto a gambe incrociate e corro verso il salotto. Ma inciampo sul tappeto e butto giù una delle piante del nonno. Suki entra, vede il disastro che ho combinato e dice: "Vado a prendere la scopa!" Va nello sgabuzzino, ma la scopa non è là. "Non capisco, - dice - è sempre stata là. Dove potrebbe essere? Non può mica scomparire!"

E se invece fosse così? E quei cappelli e cappotti? E se per le scope fosse la stessa cosa, stanno ferme in un posto fin tanto che le guardi? Dico a Suki quello che penso.

"Ma va là! - fa lei - Non importa se una scopa viene guardata oppure no. Non può mica alzarsi e camminare. Sta dove la metti e basta."

"Ma Suki, come facciamo a esserne sicuri? Per quel che ne sappiamo il mondo potrebbe anche scomparire se non ci fosse nessuno che lo guarda..."

Suki tira su con il naso e dice: "Ascolta Kio, se nessuno fosse lì a guardare quando il mondo scompare, nessuno vedrebbe neanche la differenza, no?" Poi si mette a ridere e dice: "Oh! Oh! Guarda qui la scopa. È tra il muro e il frigorifero!"

"Per me è sempre meglio darci un'occhiata ogni tanto. Magari la prossima volta che sparisce non torna più indietro, non importa dove la cerchiamo."

Entra Gus. Le racconto dell'attaccapanni e della scopa. Congiunge le mani e dice: "Ah! Ho capito quello che vuoi dire! A me succede sempre! Quando non posso toccare le cose, non posso essere sicura che siano ancora lì. Ecco perché mi

piace sentirmi il pavimento sotto ai piedi, toccare tavoli e sedie e qualsiasi altro tipo di mobile che c'è al mondo. Ho *sempre* così paura quando non tocco niente, perché temo che il mondo se ne sia andato via!"

Suki sembra un po' preoccupata e dice: "Però tu sai che c'è ancora, vero Gus? Non credi *davvero* che scompare, no?"

Gus ride. "Non scompare, perché per quanto ne so io non è neanche mai apparso. Appare solo alle persone che ci vedono." Entra Roger e salta sulle ginocchia di Gus. "Oh, Roger, eccoti qui! Sapevo che eri fuori ad inseguire gli scoiattoli un'altra volta!"

"Tu non lo vedi che insegue gli scoiattoli, ma sai che lo fa?" Le chiedo.

"Beh! Questo è quello che mi dite voi, e se lo dite voi ci credo. Questo però non mi impedisce di chiedermi dove va la notte quando viene giorno, o dove va il freddo quando il gelato si scioglie, o da dove viene il sapore del pane quando la nonna lo cucina. Secondo voi l'erba è verde e rimane verde anche di notte o smette di essere verde alla sera e ricomincia alla mattina?"

Suki è seduta sul pavimento vicino alla sedia dove è seduta Gus e dice: "Intendi dire, Gus, che i colori che non vediamo, i suoni che non sentiamo, i gusti che non assaporiamo sono tutti là fuori da qualche parte che aspettano il loro turno?"

Gus sorride e fa scorrere le dita sulla testa di Suki, dove i capelli si dividono, poi lungo le sopracciglia, gli occhi, le guancie, fino alla bocca.

Poi scuote il capo. "Fai sembrare tutto come un teatro, dove gli attori che non sono in scena sono dietro alle quinte ad aspettare il loro turno". Tocca le orecchie di Roger e lui le drizza. Gli tocca la schiena e lui la innarca. "Mi piace credere che le cose siano così. Come succede con le attrici e gli attori *bravi*, che vengono richiamati indietro sul palco, così succede anche per le cose che fanno un buon gusto, per i bei colori, i buoni sentimenti e, perché no, anche per i pensieri."

Suki accarezza i capelli di Gus e dice dolcemente: "Le persone che vedono, spesso non pensano che c'è qualcosa da toccare. Per esempio, vedono una pesca e immediatamente la mangiano. Non pensano di soffermarsi a sentire il peso tra le mani, o di toccare le sue rotondità, o di carezzare la fine peluria della buccia. Lo stesso vale per un sasso; sarebbe meraviglioso averlo tra le mani e sarebbe anche misterioso: cosa c'è di più silenzioso di un sasso?"

Gus si china e avvicina leggermente la guancia a quella di Suki. Poi si raddrizza sulla sedia. Dice: "Mi piacerebbe tanto vedere il rosso brillante e il giallo lucente e il verde e l'oro di cui tutti parlano. Non ci pensavo molto, ma adesso a volte lo faccio. A volte mi ritrovo a dire a me stessa: 'Vorrei essere a contatto con il mondo come tutti gli altri.' Ma poi capisco che non posso desiderare questo e allora voglio che tutti sappiano quello che nessuno sa oltre a me. Se no, penso, non sarebbe giusto. Non ho il diritto di tenere tutto

sceglie un arancia ed inizia a sbuciarla.

"Le arance sono veramente arancioni di colore?"

"Certo, - le dico - e hanno anche un colore brillante come il loro gusto."

"Miaooo! - fa Gus - Ma che mente brillante!"

Il secondo incontro del progetto invece prevede la lettura del secondo episodio del quinto capitolo di "Kio e Gus" (Lipman, 1999; pp. 47-48).

Secondo episodio

Vado verso la cassetta delle lettere lungo la strada polverosa. Joele e Tobia, i due ragazzi che abitano nella fattoria vicino alla nostra, sono giù in fondo. Tobia sta gettando dei sassi ad una tartaruga.

Joele dice: "Ehi, smettila! Cosa ti sta facendo la tartaruga?"

Tobia non gli risponde. Si gira e dice: "Kio, sei già stato alla casa sul lago?"

"No, non ancora." Non gli dico che ho paura.

"Noi ci siamo ritornati parecchie volte. – dice Tobia. – Siamo saliti anche nella soffitta durante il giorno, ma non abbiamo trovato niente."

Joele aggiunge: "Ma qualsiasi fosse la cosa che si muoveva durante la notte, lo fa ancora!"

Mando giù con fatica e cerco di dire "Davvero?"

"Eccome! È come se trascinasse i piedi sul pavimento."

"È vero – dice Joele, – sono come passi strascicati, come dei gemiti."

"Pensiamo che potrebbe essere un fantasma,

– dice Tobia – ma Joele non è d'accordo: Come fa un fantasma a far scricchiolare il pavimento? Voglio dire che i fantasmi non hanno nessun peso."

"I fantasmi non esistono." Dico io.

"Oh, in questo caso pesano ancora di meno."

Insiste Tobia. Guarda Joele facendo una smorfia.

Tiro fuori la posta dalla buca delle lettere. Mi sudano le mani. Mi dò dello stupido ad aver paura di qualcosa che non esiste. Però i palmi delle mani continuano a sudare. Si vede che loro non mi credono.

Nel terzo incontro del progetto viene proposta la lettura del primo episodio del capitolo otto di "Kio e Gus" (Lipman, 1999; pp. 69-70).

[8]

Primo episodio

"Kio, metti fuori Roger." Mi dice Suki.

Prendo in braccio Roger e zampetto con lui dietro il divano. "Non voglio andare fuori – dico. – Miaooo!"

"Roger, dovresti uscire perché tu esci ogni sera."

"E allora? Che risposta è questa?"

"Va bene, Roger, perché questa sera non vuoi uscire?"

"Perché fuori sta piovendo, invece qui è asciutto. Miaoo!"

"Roger, ma è ridicolo. Quando piove tu vai sotto la tettoia!"

"Non stasera."

"Ma Roger, a te piace andare fuori!"

"Come fai a saperlo?"

"Roger, non è che hai paura, per caso?"

"Chi io? Certo che no! Fuori ho incontrato al massimo un vecchio porcospino o una talpa o a farla grande una donnola. Ma vorrei restare qui solo per questa sera. Ho bisogno di recuperare il sonno perso."

"Roger-fuori!"

"Costringimi se ci riesci! Pianterò gli artigli nel tappeto così non mi potrai alzare!"

"Va bene, se questo è quello che vuoi lo farò!"

70

Matthew Lipman

"Succede sempre così solo perché sei più grande di me."

"Roger, non ti capisco!"

"Anch'io! Quando finisci le tue ragioni, usi la forza!"

"Roger, non è vero!"

"Invece è vero! Per te la legge del più forte è quella che vale!"

"Va bene, Roger, trovati un posticino. Resta dentro per stasera. Guarda un po' cosa me ne importa a me."

"Non voglio restare dentro. Voglio uscire."

"Oh, Roger, vuoi dirmi cosa vuoi? Deciditi!"

"Perché dovrei farlo? Sono un gatto io! Mrrrowr!"

RINGRAZIAMENTI

Se sono giunta a questo traguardo è grazie al sostegno e al costante incoraggiamento dei miei genitori, che ancora una volta hanno creduto in me e mi hanno sempre supportato in questo lungo percorso. Grazie a voi per avermi permesso nuovamente di raggiungere un altro grande obiettivo della mia vita!

Grazie a Luca che da sempre ha creduto nelle mie potenzialità e mi è stato affianco nei molteplici momenti di crisi e di difficoltà che questo viaggio mi ha presentato, incoraggiandomi a non arrendermi ma a guardare sempre dritto per raggiungere l'obiettivo.

Ringrazio poi tutta la mia famiglia, la nonna in particolare, gli zii e i cugini che si sono sempre interessati dell'andamento dei miei studi e del procedere della scrittura della tesi, dimostrando in questo modo il loro orgoglio nei miei confronti.

Gli amici, quelli che ormai ci sono da una vita, con i quali ho condiviso gioie e dolori di questo percorso, confrontandoci assieme e sostenendoci a vicenda, hanno anche loro contribuito a questo traguardo.

Ed infine, ma non per importanza, ringrazio la mia Relatrice, Eleonora Zorzi che attraverso i consigli e la supervisione sul mio operato ha permesso che questa tesi rappresentasse al meglio i miei interessi e gli studi da me eseguiti fino ad ora.

Eleonora

BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Farina E. and Grazzani Gavazzi I. (2008). “La competenza emotiva e la comprensione delle emozioni”, in O. Albanese, P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Edizioni Unicolpi; pp. 21-53.
- Albanese O., Molina P., Antoniotti C. (2008). “Manuale di somministrazione e codifica”, in O. Albanese, P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Edizioni Unicolpi; pp. 85-105.
- Albanese O., Molina P. (a cura di) (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Antograzza D., Sciaroni L., Rusconi- Kyburz L. and Schrimpf A. C. (2013). *Educare le emozioni. Principi ed attività per lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola*. Locarno: SUPSI.
- Aquario D. (2006). “Un laboratorio per l’integrazione attraverso le emozioni”, in M. Santi, *Costruire comunità d’integrazione in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia; pp. 201-208.
- Audrain C., Cinq-Mars C., Sassaville M. (2005). “Prevenzione della violenza e Philosophy for Children”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori; pp. 123- 144.
- Camhy D. G, Glaeser U., Paar S. (2005). “Philosophy for Children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori; pp. 111- 122.
- Castellana G., Rossi L. (2021). “La didattica a distanza vista da docenti, alunni e famiglie: un processo di autovalutazione in una scuola elementare”. *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*; pp. 203-222. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p203>.

- Colombo C. e Ferrari F. (2022). “Perché proporre la filosofia nella scuola primaria?”, in gruppo editoriale Raffaello, *Scopro Studiando GUIDA Storia*. Monte San Vito: Raffaello Libri, pp. 84-89.
- Commissione Europea, Cresson E. (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva/Commissione Europea*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Commissione Europea, Delors J. (1994). *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo: libro bianco/Commissione Europea*. Milano: il Saggiatore.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- D'Ambrosio M. (2019). “La sociologia delle emozioni e il legame sociale. Ripensare il rapporto “tra umani” nella società tecnologica”. *Culture e Studi del Sociale*, v. 4 (n. 2), pp. 177-192.
- D'Arrigo A. (2005). “Philosophy for Children e disabilità” in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori; pp.381-400.
- D'Urso V., Trentin R. (a cura di) (1990). *Psicologia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Daniel M.F., Schleifer M. (2005). “Imparare a dialogare e prevenzione della violenza. Uno studio in Quebec con bambini di cinque anni”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori; pp. 87- 109.
- Dewey J. (1979). *Democrazia e educazione*. Segrate (MI): La Nuova Italia.
- Di Chio C. (2022). *Emozioni in relazione. Proposte e attività per la regolazione emotiva alla scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Di Pietro M. (1999). *L'ABC delle mie emozioni*. Trento: Erickson.

- Ekman P. (1972). "Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions." in J. Cole, (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, NB: University of Nebraska Press; pp. 207-282.
- Ekman, P., Friesen, W. V. (1971). "Constants Across Cultures in the Face and Emotion." *Journal of Personality and Social Psychology*, v.17 (n. 2); pp. 124-129.
- Fletcher R., Romero P., Talbot M., Warburton N., Whiston A. (2021). *Filosofia. Un' enciclopedia per ragazzi che cercano risposte alle grandi questioni della vita*, trad. it. Sorgo R. (a cura di). Milano: Gribaudo- IF- Idee editoriali Feltrinelli Srl.
- Fromm E. (1980). *Fuga dalla libertà*. Edizioni di Comunità: Roma.
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Gianini Belotti E. (2013). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Goleman D. (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Biblioteca Universale Rizzoli: Milano.
- Grión V., Aquario D., Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Ianes D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Erickson.
- Laverty M. (2005). "Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore", in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori, pp. 157-179.
- Lipman M. (1999). *Kio e Gus*, trad. it. e adattamento Santi M. (a cura di). Napoli: Liguori Editore.
- Lipman M. (2000). *Stupirsi di fronte al mondo, ragionare sulla natura. Manuale di "Kio e Gus"*, trad. it. Santi M. (a cura di). Napoli: Liguori.

- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Magro T., Muffolini E. (2011). *Fondamenti di psicologia generale* (Vol. 1). Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto.
- Marmocchi P., Dall’Aglione C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erikson.
- Moè A. (2019). *Il piacere di imparare e insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*. Firenze: Mondadori Università.
- Moretti G., Morini AL. (2021). “La didattica durante l'emergenza Covid dalla riorganizzazione alla riprogettazione. Il punto di vista degli insegnanti e delle famiglie”. *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*; pp. 22-33. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p22>
- Morganti A., Signorelli, A., Marsili, F. (2019). “Supportare l’educazione socioemotiva attraverso un modello schoolwide”. *L’integrazione scolastica e sociale*, v.18, n.2; pp. 139-147.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morsanuto, S., Rendina, S. (2020). “Adolescenti in quarantena, i social come alleati per la didattica e l'educazione affettiva. Ricerca sperimentale”. *Rivista italiana di ricerca educativa*, n. 25; pp. 104–126. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P104>
- Murdaca A.M., Dainese R., Maggiolini S. (2021). “Special education and inclusion. Between identity and differences”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, v. IX, n. 1; pp. 49-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-07>.
- Odierna F. (2022). *Guida pratica alla progettazione di unità di apprendimento*. Torrazza Piemonte (TO): Amazon Italia Logistica Srl.
- Organizzazione Mondiale Sanità (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools- Introduction and guidelines to facilitate the development*

and implementation of life skills programmes. Geneva: Programme on Mental Health World Health Organization.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.

Pennac D. (2012). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.

Phillips A. (2003). *I no che aiutano a crescere*. Milano: Feltrinelli.

Pons F., P. Harris H. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford: University of Oxford.

Porcarelli A. (2016). *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*. Bologna: Diogene Multimedia.

Santi M. (2005). “Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori; pp. 7-27.

Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Napoli: Liguori Editore.

Santi M. (a cura di) (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori Editore.

Santi M., Dal Bianco A. (2013). “Filosofare e giocare. La dimensione ludica nella e della Philosophy for Children”. *Childhood & philosophy*, v. 9, n. 17, (n. 1984-5987); pp. 107-127.

Santi M., Dal Bianco A. (2013). “Filosofare e giocare. La dimensione ludica nella e della philosophy for children”. *Childhood & philosophy*, v.9, n. 17; pp. 107-127.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Sharp A. M. (2005). “Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore”, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori; pp. 29-44.
- Spano I. (2013). *Immagini della società. Aspetti sociali e culturali della crisi*. Padova: Logos Edizioni.
- Trentin R. (1990). “Emozioni e processi cognitivi”, in V. D’Urso, R. Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino; pp. 159-191.
- Vianello R., Gini G., Lanfranchi S. (2016). “Lo sviluppo delle emozioni”, in R. Vianello, G. Gini, S. Lanfranchi, *Psicologia dello sviluppo* (2nd ed.). Torino: UTET Università; pp. 221-239.
- Visconti E. (2016). “Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni”. *Formazione & Insegnamento*, v.14, n.2; pp. 207-216.
- Visconti E. (2019), “Agire bene a scuola: l’educazione emotiva come competenza trasversale”. *Pedagogia più Didattica*, v.5, n.1.
- Volpicella A, Crescenza G. (2017). *Una bussola per la scuola*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Wiggins G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS Libreria Ateneo Salesiano.
- Zorzan L. R. (2006). “Una didattica delle emozioni per l’integrazione di tutti”, in M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia; pp. 181-197.
- Zorzi E. (2012), “Caring thinking and Emotional competence: which kind of relationship? A reflection above some Limpan’s and Sharp’s Suggestions”, in L. Cho-Sik and P. Jin-Whan, *Moral and Multicultural Education Through Philosophy*. Korea: Korea Academy of teaching Philosophy in School; pp. 104 -114.
- Zorzi E. (2020). *L’insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori Editore.

SITOGRAFIA

<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (ultima consultazione: maggio/2023).

<https://www.camera.it/leg18/126?tab=2&leg=18&idDocumento=2782&sede=&tipo=> (ultima consultazione: maggio/2023).

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962> (ultima consultazione: maggio/2023).

https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf (ultima consultazione: maggio/2023).

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima consultazione: maggio/2023).

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultima consultazione: maggio/2023).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (ultima consultazione: maggio/2023).

<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultima consultazione: maggio/2023).

<https://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html> (ultima consultazione: maggio/2023)