Indice

9 CAP. 1 Tre temi di educazione all'affettività

17 CAP. 2 Emozioni, stati d'animo e sentimenti: le tre componenti principali della vita affettiva

53 CAP. 3 Educazione all'affettività nella scuola: formale e informale

87 CAP. 4 La «molecola del cuore»: competenze affettive e corrispondenti azioni educative

201 APPENDICE 1 Consigli di libri emozionanti

205 APPENDICE 2 Alcuni percorsi operativi consigliati

223 Bibliografia

1

Tre temi di educazione all'affettività

Questo libro si propone di riflettere su tre temi generali nell'ambito dell'*educazione all'affettività* che si può svolgere nei contesti relazionali e didattici della scuola.

Negli ultimi dieci anni, ciò che passa sotto le espressioni di educazione emotiva, educazione alle competenze emotive, all'intelligenza emotiva, alfabetizzazione emozionale e socio-affettiva si è diffuso notevolmente nei contesti scolastici, spesso in modo disordinato e con proposte di vario orientamento teorico e di diverso impianto metodologico. Questa rapida diffusione ha creato qualche difficoltà di scelta e di orientamento agli insegnanti che vogliono intraprendere con decisione e con un buon fondamento teorico-metodologico un lavoro specifico in questo ambito. Cercheremo di portare un contributo di chiarezza, per stimolare un approccio originale e ricostruttivo da parte degli insegnanti, perché affrontino con un atteggiamento critico e consapevole le varie proposte oggi disponibili nel contesto scolastico.

L'affettività è fatta di emozioni, stati d'animo, sentimenti e anche atteggiamenti (che non sono la stessa cosa!)

Il primo obiettivo che ci poniamo è quello di tentare un'esplorazione e concettualizzazione, riteniamo utile dal punto di vista pedagogico, di ciò che si può intendere per «affettività», ambito molto ampio, complesso e descritto con

concetti spesso confusi. Cosa si intende per intelligenza emotiva e sociale (Goleman, 1996; 2006) o per competenze emotive e affettive? Crediamo che spesso vengano utilizzati molti termini, che in realtà indicano contenuti psicologici molto diversi, quasi come sinonimi, e questo contribuisce non poco alla confusione operativa. Ecco cosa scriveva Daniel Goleman nel 1996:

> Se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali — in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva — potremo sperare in un futuro più sereno. (Goleman, 1996, p. 9)

Lo stesso autore cercava di entrare maggiormente nel dettaglio delle varie componenti dell'intelligenza emotiva:

> Le abilità emozionali comprendono l'autoconsapevolezza; identificare, esprimere e controllare i sentimenti; frenare gli impulsi e rimandare la gratificazione; controllare la tensione e l'ansia. Un'abilità fondamentale, nel trattenere gli impulsi, sta nel conoscere la differenza tra sentimenti e azioni, e nell'apprendere a migliorare le proprie decisioni emozionali, innanzitutto frenando l'impulso ad agire e poi identificando (prima di agire) le azioni alternative e le relative conseguenze. Molte competenze sono interpersonali: decifrare i segnali sociali e emozionali, ascoltare, essere in grado di resistere alle influenze negative, mettersi dal punto di vista dell'altro e capire quale comportamento sia accettabile in una situazione. (Goleman, 1996, p. 302)

Come si vede, l'intreccio tra componenti emozionali e interpersonali è continuo, e l'uso della terminologia e dei concetti non è sempre ben definito e chiaramente distinto.

È necessario tentare di fare chiarezza sui diversi ambiti e piani della vita affettiva, proprio per orientarsi meglio nella prassi educativa. L'ultimo scritto di Goleman, del 2006, secondo noi non contribuisce a fare ancora definitiva chiarezza sui diversi livelli della vita affettiva:

> Se una persona scarica i propri sentimenti aggressivi su di noi (eccessi di rabbia, minacce, disprezzo e disgusto), questi attivano nel nostro animo le stesse emozioni negative. Il suo atto ha un notevole impatto neurologico: le emozioni, infatti, sono contagiose. Prendiamo le emozioni forti come se fossero un retrovirus e, in maniera analoga, possiamo contrarre l'equivalente neurologico di un raffreddore. Ogni interazione ha un substrato emotivo. Attraverso ogni nostro gesto siamo in grado di far sentire il prossimo un po' meglio, molto meglio, peggio, o molto peggio. Oltre a ciò che traspare sul momento, può rimanere uno stato d'animo che dura ben oltre il fatto in sé, un riverbero emotivo. (Goleman, 2006, p. 19)

Per fare un po' di chiarezza, si può ipotizzare allora un modello delle varie dimensioni affettive, in relazione a quelle cognitive e valoriali, che faciliti il lavoro quotidiano degli insegnanti?

Le posizioni maggiormente accreditate nella comunità scientifica internazionale, soprattutto in ambito psicologico (Mayer, Salovey e Caruso, 2000; Salovey e Mayer, 1990; Mayer e Salovey, 1997; Barrett e Salovey, 2002), definiscono l'intelligenza emotiva come:

- l'abilità di percepire, interpretare ed esprimere le emozioni accuratamente;
- l'abilità di produrre e di accedere a sensazioni emotive che facilitano le attività cognitive;
- le abilità di comprendere i vari concetti riferiti alla vita affettiva;
- le abilità di usare un linguaggio specifico;
- le abilità di gestire le proprie e altrui emozioni in un modo che favorisca lo sviluppo personale, il benessere e le relazioni sociali.

Uno degli elementi importanti che cercheremo di chiarire in un modello generale di affettività riguarda infatti l'intreccio tra cognizione, pensiero «freddo» e attività mentale e fisiologica «calda». Ormai nessuno pensa più che questi siano due mondi nettamente distinti; la loro interazione è sotto gli occhi di tutti, ma troppo spesso la si legge soltanto in modo unidirezionale nel senso degli influssi negativi che avrebbe l'emotività sul pensiero razionale e sull'adattamento ottimale del comportamento.

> L'altra parte della realtà umana e della conoscenza delle cose che è rappresentata dalle emozioni, dagli stati d'animo, dai sentimenti, dagli affetti, dalla vita affettiva: dizioni diverse di una comune regione della vita psichica estranea alla volontà e all'intelligenza. (Borgna, 2001, p. 17)

Per noi, invece, i termini emozioni, stati d'animo, sentimenti, vita affettiva non sono affatto sinonimi, come si vedrà, e i vari livelli di vita affettiva non sono per nulla estranei alla volontà e all'intelligenza, anzi.

Crediamo infatti che i processi di pensiero e di interpretazione della realtà costituiscano parti importanti della vita affettiva, anche se in misura variabile. Tutta la vita affettiva, a parte le poche reazioni istintive governate dagli stimoli esterni e dalle reazioni arcaico-cerebrali dell'amigdala, è un intreccio cognitivo-emotivo: varie forme di pensiero agiscono quasi sempre.

> In questo senso le passioni sono assorbenti e tiranniche, chiare all'eccesso, ma non distinte, capaci di ingrandire i loro oggetti, ma non di focalizzarsi nella loro peculiarità. Esse non sono affatto cieche, come recitano i proverbi popolari: semmai stravedono, extra-vedono, giacché debordano dal contesto. (Bodei, 1991, p. 38)

La ragione e le emozioni non devono dunque essere viste come estranee e nemiche storiche, anzi: la ragione diventa tanto più forte quanto si coinvolge attivamente nel mondo delle passioni, dei valori, dei sentimenti e dei desideri, inquadrando la sua logica in un ordine superiore, umanamente superiore. Le passioni, i sentimenti, le emozioni e gli stati d'animo diventano più ragionevoli se vissuti anche attraverso una ragione «ragionevole», che non pretende di domarli e neutralizzarli, ma che ne costituisce la fisionomia e ne è una parte fondamentale.

Accennando agli aspetti basilari del nostro modello, che verrà descritto nel dettaglio più avanti, lo si può visualizzare come un continuum di stati di vita affettiva, alla cui base, dopo un evento attivante (ambientale e/o interno alla persona), c'è l'emozione pura (reazione fisiologica, istintiva, di trasalimento, una reazione di arousal-attivazione dell'amigdala).

Proseguendo poi nel continuum si incontrano quei vissuti emozionali in cui c'è maggiore attività cognitiva, più o meno conscia, che contribuisce alla produzione di stati d'animo (o stati d'umore), un complesso cioè di condizioni emozionali di fondo, emozioni cognitive superiori, come le chiama Griffiths (in Evans, 2004): tristezza, ansia, collera, rancore, gelosia, soddisfazione, gioia, ecc.

Rispetto all'influenza, che riteniamo fondamentale, dei processi cognitivi su questo livello di attività emozionale, si pensi soltanto all'importanza dello *stile esplicativo pessimistico* studiato da Seligman (1996), come uno dei fattori fondamentali che spiegano lo stato d'animo depresso.

Canta De Andrè nella celebre canzone della guerra di Piero: «Aveva il tuo stesso identico umore, ma la divisa era di un altro colore… si volta, ti vede e ha paura…». Gli stati d'animo possono innescare emozioni in alcune persone, altre invece che non vivono lo stesso stato d'animo reagiranno in modo diverso alla stessa situazione attivante.

Cambia l'appraisal-valutazione della situazione, cambia l'interpretazione che viene data rispetto alla novità, piacevolezza, rilevanza per i bisogni e per gli scopi della persona, le capacità di *coping* e la compatibilità con le norme sociali e l'immagine di sé.

Tra emozioni e stati d'animo c'è anche la differenza di intensità di reazione e di quantità e qualità di controllo cognitivo (Ciceri, 2001), nel senso dell'eventuale distorsione delle valutazioni, aspettative, attribuzioni, ecc. In questo processo di generazione degli stati d'animo (che possono poi portare alle emozioni di base), i ruoli dell'autostima e del temperamento, oltre che della storia personale, non sono affatto secondari, come vedremo.

Molto vicino, confinante, allo stato d'animo crediamo siano i sentimenti e le passioni, in cui troviamo una quantità maggiore di elaborazione cognitiva

con l'aggiunta di una forte dimensione valoriale e motivazionale, nel senso del *telos* (fine a cui tendo) o del *logos* (senso) che attribuisco alle mie azioni, come Viktor Frankl ci ha insegnato. In questo livello di vita affettiva, nettamente diverso dallo stato d'animo, dovremmo introdurre l'elemento cognitivo-motivazionale dei valori.

Le cose in cui credo, che desidero, a cui tendo sono l'input dei sentimenti, incrocio tra emozioni, stati d'animo e valori (sentimenti filiali, solidaristici, patriottici, politici, affettivi e relazionali, ecc.).

Nel sentimento appaiono dunque i valori, che invece non giocano un ruolo importante negli stati d'animo. Ai sentimenti si avvicinano le passioni e le varie dimensioni motivazionali della nostra identità, che poi, certamente, influenzano gli stati d'animo.

Procedendo nel continuum della vita affettiva si fa sempre più importante il ruolo dei fattori cognitivi freddi, e troviamo gli atteggiamenti, i giudizi e i pregiudizi, gli stereotipi.

Un passo ancora verso il polo cognitivo «puro», se è mai possibile, dove dovremmo trovare le idee, le opinioni.

In questo modello giocano dunque ruoli importanti sia l'elaborazione cognitiva che la dimensione valoriale e dunque sociale e culturale nel rendere più complessa e completa la dimensione affettiva del nostro essere. L'affettività è quindi tutto questo, fino a lambire la formazione apparentemente e freddamente razionale delle idee, perché quest'ultima è contigua agli atteggiamenti: si pensi alle posizioni di Edgar Morin rispetto alle illusioni e alla deriva delle idee.

La discussione che faremo di questo modello della vita affettiva terrà conto anche di un'analisi del lessico e dei concetti della filosofia (Abbagnano, 1998) e della psicologia (Galimberti, 1992). In un'ottica educativa, cercheremo di definire alcuni aspetti accessibili della dinamica globale dei processi che compongono l'azione affettiva: processi cognitivi di spiegazione, attesa, previsione, processi comunicativi e relazionali, processi motivazionali e valoriali. L'azione educativa potrebbe essere molto meglio mirata se si conoscesse la strutturazione della vita affettiva, sia nel progettare iniziative proattive che nell'intervento reattivo in situazioni emotivamente cariche.

Parleremo allora ancora di intelligenza emotiva o di competenze socio-affettive? Vale la pena differenziarle? È ancora valido il costrutto di intelligenza emotiva di Goleman, come descritto nel 1996, oppure è un po' confuso e troppo ampio? Si può parlare di *affective thinking?* Questa discussione andrà messa in relazione anche a ciò che prevedono i testi programmatici sui vari curricoli scolastici e le proposte di materiali educativo-didattici che proliferano nelle nostre scuole.

Educazione all'affettività a scuola: azioni formali e informali

Il secondo obiettivo generale che ci siamo dati riguarda il ruolo attivo della scuola: cosa si può fare in questo ambito? Che tipo di azioni sono compatibili, auspicabili, necessarie, in un contesto formativo come quello della scuola? Vanno precisate anche le esclusioni, ciò che non è educazione all'affettività, come ad esempio gli interventi clinici individuali e di gruppo, i gruppi di crescita personale (che forse sono compatibili con la formazione a livello di Università), i gruppi di auto mutuo aiuto, l'educazione sessuale, ecc.

Nella scuola va introdotta la distinzione tra azioni orientate informalmente alla competenza affettiva (ad esempio, nella relazione di aiuto in una situazione difficile e nei momenti affettivamente carichi che costituiscono i processi di apprendimento e di interazione) e percorsi espliciti e intenzionalmente strutturati verso qualche competenza affettiva.

Nel concreto si può pensare a un intreccio di formale e informale molto variabile, anche in relazione all'età degli alunni. Si dovrebbe anche discutere dell'importanza dell'educazione all'affettività per i suoi rapporti con le interazioni sociali, la convivenza e lo sviluppo del senso civico, l'apprendimento e lo sviluppo della conoscenza (la celebre «testa ben fatta» di Morin), lo sviluppo psicologico e la costruzione del benessere fisico nel senso della prevenzione: abbiamo tutti ben presente la catena causale che parte dalle emozioni dannose e distruttive e arriva fino alla soppressione dell'attività immunitaria che facilita l'insorgenza di molte malattie.

La molecola delle competenze affettive e delle corrispondenti azioni educative

Il terzo obiettivo del libro riguarda la definizione di una «molecola» di competenze e di processi di sviluppo indispensabili nell'educazione all'affettività, di obiettivi cioè che ogni azione educativa dovrebbe porsi, a prescindere dall'orientamento teorico e dalla collocazione metodologica, formale e/o informale. Cercheremo di individuare le componenti essenziali, sia in termini di obiettivi che di corrispondenti processi educativi di sviluppo, che strutturano la formazione alle competenze affettive:

1. il vivere emozioni e stati affettivi, l'esperirli intensamente: la componente del vissuto caldo e delle sensazioni;
2. il conoscerle, dal punto di vista linguistico, corporeo, visivo, imparare la loro comunicazione e gli alfabeti affettivi, il riconoscerle su di sé nel vissuto e nei processi e il riconoscerle nell'altro;

3. il comprenderle, capire come si strutturano, come agiscono, da dove vengono e cosa producono, capire alcuni meccanismi di espressione e di cambiamento;
4. l'esprimerle direttamente, regolandole al meglio e l'aiutare l'espressione altrui, modulandola nelle interazioni empatiche.

Riteniamo che ogni azione pedagogica in ambito affettivo debba partire da un vissuto diretto e portare a un nuovo vissuto affettivo. Portare cioè a modalità di vissuto affettivo più evolute (nel senso dell'espressione, della regolazione, della consapevolezza, ecc.).

Per evolvere un vissuto affettivo abbiamo però bisogno di crescere in tre grandi classi di competenze: *riconoscere, comprendere* ed *esprimere* stati affettivi. Nella crescita in queste tre grandi competenze ci basiamo su quattro grandi processi di sviluppo: i *linguaggi,* i *processi cognitivi,* i *valori* e la *negoziazione.*

Queste componenti e questi processi si dovranno calibrare diversamente se si lavorerà a livello di emozioni, di stati d'animo o di sentimenti.

Sulla base di questa molecola di principi attivi dell'educazione affettiva sono stati presi in esame e utilizzati alcuni percorsi operativi di lavoro educativo sulle emozioni, ritenuti validi e interessanti, discutendone le basi teoriche, la metodologia di lavoro e illustrando alcuni esempi di materiali e di attività. Tutto questo per fornire agli insegnanti una bussola orientativa per valutare le varie proposte strutturate più interessanti degli ultimi dieci anni, per modificarle e adattarle alla loro classe e ai loro alunni, per costruire attività originali e per diventare più sensibili ed efficaci nelle migliaia di interazioni quotidiane che richiedono a tutti noi competenze affettive.

2

Emozioni, stati d'animo e sentimenti: le tre componenti principali della vita affettiva

In questa parte cercheremo di definire un nuovo modello degli stati della vita affettiva che serva a scopi molto pratici, per orientare cioè l'attività educativa e la nostra lettura delle situazioni affettivamente cariche nella vita di tutti i giorni.

Proviamo dunque a costruire un modello generale, che funga da *scaffolding* (sostegno strutturato) al nostro lavoro educativo, senza particolari pretese filosofiche o psicologiche, anche se cercheremo di ancorarlo il più possibile su dati e opinioni autorevoli e scientificamente fondate.

Gli eventi attivanti

Al punto zero del nostro modello (figura 2.1) dobbiamo mettere tutti quegli eventi in grado di stimolare un processo affettivo, che attivano cioè un qualche livello di reazione o che innescano una serie di azioni affettive. Tradizionalmente si pensa che un evento attivante sia qualche situazione esterna alla persona, come ad esempio un'aggressione, un conflitto, la perdita di qualcosa di caro, l'avvicinarsi di un cane feroce, un insetto ripugnante, un temporale, una particolare espressione nella mimica facciale di un interlocutore, una notizia tragica, ecc.

Siamo gli animali più paurosi, perché siamo biologicamente molto vulnerabili: ai mutamenti del clima, ai predatori e alle malattie. E siamo le creature più vulnerabili anche dal punto di vista psicologico.

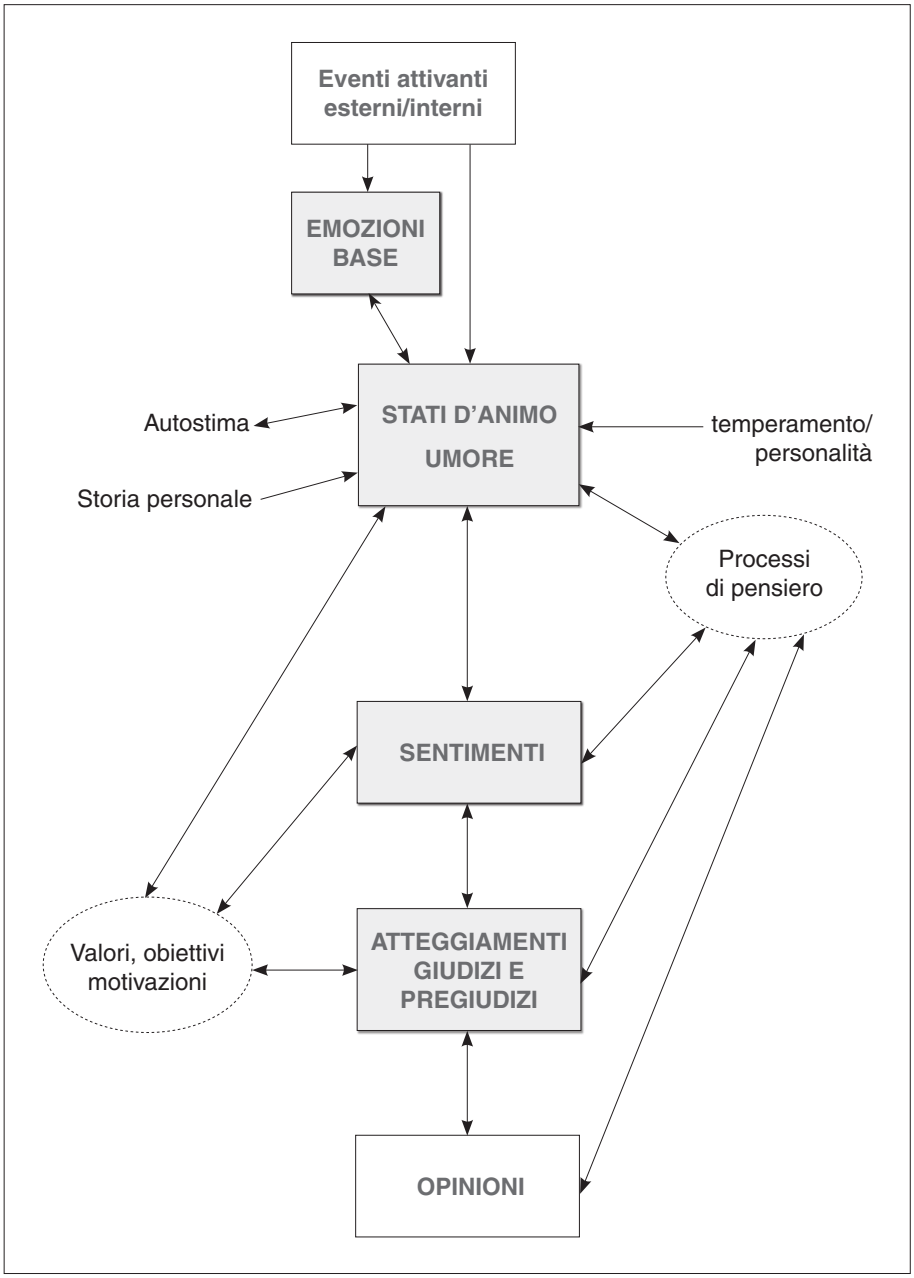

Fig. 2.1 Dimensioni principali della vita affettiva: dalle emozioni di base agli atteggiamenti cresce e cambia qualitativamente il ruolo dei processi di pensiero e dei valori esistenziali.

> Secondo il metro della natura, il singolo individuo umano è nudo, debole, inerme e goffo. Non abbiamo la velocità del giaguaro, né la forza del leone, né la vista di un falco o la resistenza di un cammello. (Ciceri, 2001, p. 11)

In compenso abbiamo però tantissime cose che ci fanno paura, o che attivano altre reazioni emozionali.

L'elenco è potenzialmente infinito e molto bizzarro, se si includono le varie situazioni che più tipicamente, anche se non esclusivamente, attivano risposte emozionali di paura o panico. Questo tipo di eventi attivanti è particolarmente connesso alle risposte tipiche delle emozioni, mentre altre situazioni attivanti sono maggiormente legate agli stati d'animo/umore e ai sentimenti.

Nei primi due livelli della vita affettiva, gli eventi attivanti possono essere costituiti per gran parte, se non addirittura per la totalità, da stimolazioni interne provenienti dai pensieri e/o da reazioni fisiologiche.

Gli eventi attivanti possono dunque essere esterni o interni alla persona, oppure essere la risultante di un'interazione velocissima tra percezioni e vissuti di fatti esterni e pensieri che ne elaborano vari aspetti, ad esempio di pericolosità, novità, rilevanza per i propri valori, ecc.

Nel nostro discorso pedagogico, un punto importante, su cui sviluppare consapevolezza e capacità di analisi, sarà proprio l'esplorazione della situazione attivante: cosa mi fa sentire così? Non è facile, soprattutto per il bambino, imparare a distinguere tra eventi attivanti esterni e interni, e tra quelli interni le varie dimensioni di lavoro cognitivo che originano stati d'animo particolarmente complessi (ad esempio, la gelosia). Queste attività formative saranno caratteristiche della competenza interpretativa: capire quali meccanismi ci fanno sentire così.

Emozioni di base

I bambini sono in grado di reagire emotivamente appena nati. A pochi giorni di vita si attivano emotivamente ad alcune particolari sensazioni (voce e odore della madre, ad esempio). Nei primissimi mesi reagiscono con gioia ad alcune persone ed evitano altre stimolazioni, anche con evidenti reazioni di paura (Greenspan, 1997).

La risposta emotiva «pura» costituisce la parte più arcaica e istintiva, innata, delle nostre reazioni affettive, con le sue forti e chiare componenti fisiologiche (la risposta dell'amigdala) e comportamentali, di eccitazione e arousal velocissimo, che dura pochi secondi (si vedano tutti gli studi di neurofisiologia, in particolare quelli di Le Doux, ampiamente illustrati in Goleman, 1996; 2006).

> Le Doux ha scoperto che esiste un fascio più sottile di fibre nervose che vanno direttamente all'amigdala. Questa via, più sottile e più breve — una sorta di «vicolo» neurale — permette all'amigdala di ricevere alcuni input direttamente dagli organi di senso; essa può così cominciare a rispondere prima che quegli stessi input siano stati completamente registrati nella neocorteccia. (Goleman, 1996, p. 37)

Reagiamo quindi a delle specifiche situazioni emotive un po' prima di elaborarle consciamente (vedi figura 2.2):

> L'amigdala estrae il contenuto emotivo dai messaggi non verbali, ad esempio un'espressione severa, un cambio improvviso di postura, o un mutamento nel tono di voce, addirittura alcuni microsecondi prima che ci rendiamo conto di cosa stiamo guardando. (Goleman, 1996, p. 21)

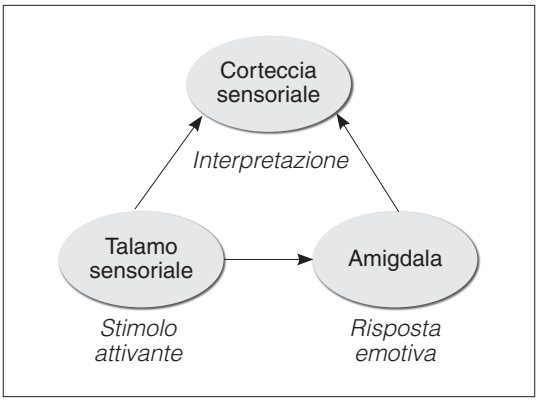

Fig. 2.2 Rapporto tra stimolo attivante, risposta emotiva e interpretazione.

Evans (2004) parla di alcune emozioni fondamentali, innate, universali nelle varie culture ed epoche e basate su una potente base biologica adattiva di forte valore evolutivo. In questo livello troviamo quelle che lui definisce le reazioni emotive di base: *paura, collera, dolore, gioia.*

Gli studiosi danno a queste emozioni vari nomi, includendo anche la felicità, la tristezza o l'ansia nelle emozioni di base, ma secondo noi questi stati affettivi più complessi sono da collocare invece negli stati d'animo, che discuteremo più avanti.

Nella concettualizzazione di Ekman (1992), uno dei più noti studiosi delle emozioni, le reazioni di base sono la *gioia, la sofferenza, la rabbia, la paura, la sorpresa e il disgusto* (vedi tabella 2.1). Crediamo che un'emozione fondamen-

TABELLA 2.1
Emozioni di base

Gioia	Rabbia	Sorpresa
Sofferenza	Paura	Disgusto

tale, innata e importante per lo sviluppo e l'apprendimento sia proprio anche la sorpresa, la reazione di stupore e di meraviglia.

Il valore biologico adattativo di queste risposte è oggi comunemente riconosciuto da tutti gli studiosi, dai paleoantropologi agli psicologi dello sviluppo infantile, ma l'essere umano ha sviluppato delle reazioni affettive enormemente più complesse, più ricche di pensiero, di autostima, di memoria e di valori, che chiameremo *stati d'animo.*

Stato d'animo-umore

> Nell'ombra, il pericolo cresceva. Nell'aria, nel silenzio, si respirava l'angoscia. Neanche le persone più fredde, quelle generalmente più tranquille, potevano evitare quella confusa e mortale apprensione. Ciascuno guardava la sua casa con una stretta al cuore e pensava: «Domani sarà distrutta, domani non avrò più niente. Non abbiamo fatto del male a nessuno. Perché?» E contemporaneamente si sentiva sopraffatto da un'ondata di indifferenza: «Che importa! Sono solo pietre, legno, materia inerte! L'essenziale è salvare la pelle!» (Némirovsky, 2005, p. 40)

Se l'emozione è breve, reattiva, intensa e transitoria, spesso non controllata, lo stato d'animo è invece una modalità affettiva più duratura, più stabile, più complessa e ricca di aspetti cognitivi e valutativi, spesso senza la presenza di «oggetti» esterni o interni che stimolano direttamente emozioni specifiche. Possiamo considerare lo stato d'animo anche come sinonimo di *umore.*

> Proprio come nella mente esiste un costante mormorio di fondo di pensieri, c'è anche un incessante rumore emozionale; se chiamate qualcuno alle sei di mattina o alle sette di sera, lo troverete sempre nell'uno o nell'altro stato d'animo. (Goleman, 1996, p. 80)

Parlando psicologicamente di stati d'animo-umore dobbiamo però distinguere tra umore di fondo e stato-tono dell'umore. Il primo è una

> caratteristica di base della personalità, con i tratti di durevolezza e relativa indipendenza dalle situazioni e dagli stimoli ambientali. Da questo si distingue

> lo stato o tono dell'umore, che varia per lo stesso soggetto da momento a momento in base all'equilibrio somato-biologico, ai pensieri, alle situazioni esistenziali di volta in volta vissute. Il tono dell'umore, che occupa tutta la gamma che va dalla gioia alla tristezza, influenza l'attività intellettiva, volitiva, comportamentale, nonché le funzioni vegetative e somatiche. (Galimberti, 1992, p. 960)

Crediamo che l'umore di fondo dipenda prevalentemente dal temperamento e dalla struttura della personalità, come vedremo più avanti; per i nostri scopi è molto più rilevante occuparci di stato-tono dell'umore o stato d'animo.

La gamma degli stati d'animo è realmente amplissima (vedi tabella 2.2); elenchiamone alcuni in ordine sparso: smarrimento, euforia, letizia, serenità, vergogna, amarezza, nostalgia, tristezza, gelosia, invidia, rimorso, senso di colpa, soddisfazione, felicità, gratificazione, curiosità, timore, dubbio, ansia, inquietudine, noia, imbarazzo, speranza, fiducia in sé, disprezzo, irritazione, risentimento, rancore, ostilità, sospetto, diffidenza, fiducia, senso di impotenza, ecc.

TABELLA 2.2
Alcuni stati d'animo/stati-toni dell'umore

Amarezza	Letizia
Ansia	Noia
Curiosità	Nostalgia
Diffidenza	Ostilità
Disprezzo	Rancore
Dubbio	Rimorso
Euforia	Risentimento
Felicità	Senso di colpa
Fiducia	Senso di impotenza
Fiducia in sé	Serenità
Gelosia	Smarrimento
Gratificazione	Soddisfazione
Imbarazzo	Sospetto
Inquietudine	Speranza
Insicurezza	Timore
Invidia	Tristezza
Irritazione	Vergogna

3

Educazione all'affettività nella scuola: formale e informale

La scuola cosa può fare nell'ambito della formazione alla vita affettiva? Crediamo che possa, e debba, fare moltissimo, sia in modo strutturato e formale, sia nei mille modi informali e inclusi nelle attività di relazione e di apprendimento che la caratterizzano. Concentreremo le nostre attenzioni sulle attività più strettamente educative, escludendone altre, che pure avvengono nelle scuole, ma che non si possono dire educative in senso proprio.

L'educazione all'affettività nei documenti ministeriali più recenti

Ma cosa dicono i documenti istituzionali più recenti su questi temi?

Anche se è in atto una revisione di alcuni documenti ufficiali prodotti durante la stagione della Ministro Moratti, può essere utile rileggerli con l'occhio attento a ciò che prevedono riguardo ai temi dell'educazione all'affettività.

Le Indicazioni per i Piani Personalizzati nelle Scuole dell'Infanzia

Nella parte che riguarda gli «Obiettivi di apprendimento», si incontrano vari aspetti rilevanti per il nostro tema. Nell'area definita «Il sé e l'altro» troviamo i seguenti obiettivi:

1. Rafforzare l'autonomia, la stima di sé, l'identità.
2. Rispettare e aiutare gli altri, cercando di capire i loro pensieri, azioni e sentimenti; rispettare e valorizzare il mondo animato e inanimato che ci circonda.

3. Accorgersi se, e in che senso, pensieri, azioni e sentimenti dei maschi e delle femmine mostrino differenze, e perché.
4. Lavorare in gruppo, discutendo per darsi regole di azione, progettando insieme e imparando sia a valorizzare le collaborazioni, sia ad affrontare eventuali defezioni.
5. Conoscere la propria realtà territoriale (luoghi, storie, tradizioni) e quella di altri bambini (vicini e lontani) per confrontare le diverse situazioni anche sul piano del loro «dover essere».
6. Registrare i momenti e le situazioni che suscitano paura, stupore, sgomento, diffidenza, ammirazione, disapprovazione, compiacimento estetico, gratitudine, generosità, simpatia, amore; interrogarsi e discutere insieme sul senso che hanno per ciascuno questi sentimenti e come sono, di solito, manifestati.
7. Soffermarsi sul senso della nascita e della morte, delle origini della vita e del cosmo, della malattia e del dolore, del ruolo dell'uomo nell'universo, dell'esistenza di Dio, a partire dalle diverse risposte elaborate e testimoniate in famiglia e nella comunità di appartenenza.

Nell'area «Corpo, movimento, salute» troviamo invece solo un punto, il numero 5, che ci riguarda:

> Controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

Nell'area «Fruizione e produzione di messaggi» troviamo il punto 1, interessante per i nostri scopi:

> Parlare, descrivere, raccontare, dialogare, con i grandi e con i coetanei, lasciando trasparire fiducia nelle proprie capacità di espressione e di comunicazione e scambiandosi domande, informazioni, impressioni, giudizi e sentimenti.

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria

Nell'ambito generale dell'*Educazione alla convivenza civile* si trova l'*Educazione all'affettività,* che si articola in varie conoscenze e abilità che dovrebbero diventare progressivamente competenze:

1. Il sé, le proprie capacità, i propri interessi, i cambiamenti personali nel tempo: possibilità e limiti dell'autobiografia come strumento di conoscenza di sé.
2. Le relazioni tra coetanei e adulti con i loro problemi.
3. Le principali differenze psicologiche, comportamentali e di ruolo tra maschi e femmine.

4. Esempi di diverse situazioni dei rapporti tra uomini e donne nella storia.
5. Forme di espressione personale, ma anche socialmente accettata e moralmente giustificata, di stati d'animo, di sentimenti, di emozioni diversi, per situazioni differenti.
6. Attivare atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri.
7. Attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle loro caratteristiche sessuali.
8. Avvalersi del diario o della corrispondenza con gli amici per riflettere su di sé e sulle proprie relazioni.
9. Comunicare la percezione di sé e del proprio ruolo nella classe, nella famiglia e nel gruppo dei pari in genere.
10. Esercitare modalità socialmente efficaci e moralmente legittime di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività.
11. In situazioni di gioco, di lavoro, di relax, esprimere la propria emotività con adeguate attenzioni agli altri e alla domanda sul bene e sul male.

Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado

Anche in questo documento troviamo le *Educazioni alla convivenza civile* e, in particolare, l'*Educazione all'affettività,* con le rispettive conoscenze e abilità:

1. Testi letterari e non, che affrontino il problema della conoscenza di sé, dell'autostima, della ricerca di identità propria del periodo preadolescenziale.
2. La preadolescenza nell'arte (pittura, musica, cinema, ecc.).
3. Espressioni artistiche dell'affettività e della sessualità in epoca odierna e nelle epoche passate.
4. Cambiamenti fisici e situazioni psicologiche.
5. Anatomia dell'apparato riproduttivo, la fecondazione, la nascita, le fasi della vita umana.
6. L'aspetto culturale e valoriale della connessione tra affettività-sessualità-moralità.
7. Approfondire la conoscenza e l'accettazione di sé, rafforzando l'autostima, anche apprendendo dai propri errori.
8. Comprendere le modificazioni fisiche del corpo e metterle in relazione con quelle psicologiche e di comportamento sociale.

9. Essere consapevole delle modalità relazionali da attivare con coetanei e adulti di sesso diverso, sforzandosi di correggere le eventuali inadeguatezze.
10. Leggere e produrre testi (scritti, multimediali, iconici, filmici), oppure condurre discussioni argomentate su esperienze di relazioni interpersonali significative e sui problemi dei diversi momenti della vita umana (la nascita, la fanciullezza, la preadolescenza, la giovinezza, la vita coniugale e familiare, la vecchiaia).
11. Riconoscere il rapporto affettività-sessualità-moralità.
12. Riconoscere attività e atteggiamenti che sottolineano nelle relazioni interpersonali gli aspetti affettivi e ne facilitano la corretta comunicazione.

Nel complesso di documenti che hanno accompagnato la stagione della Ministro Moratti, spicca il *Profilo dello studente,* e cioè la definizione delle competenze in ambito educativo, culturale e professionale che l'alunno dovrebbe aver acquisito al termine del primo ciclo di istruzione (dai 6 ai 14 anni). Per le nostre finalità, riportiamo per intero la parte che riguarda l'identità, in particolare la «Conoscenza di sé» (vedi tabella 3.1).

Non vale la pena, oggi, commentare e discutere i contenuti di quei documenti, dato che è appena iniziato un processo di revisione che si annuncia profondo e significativo. Riportando integralmente le parti di questi documenti abbiamo soltanto voluto aiutare la memoria dei nostri lettori e facilitare il confronto che faranno con i nuovi documenti di indirizzo prodotti dal governo di centro-sinistra. Ma questo non è il punto che ci interessa in questo capitolo di passaggio tra l'analisi che abbiamo fatto dei vari piani della vita affettiva e quella che faremo delle azioni educative concretamente attuabili nella scuola.

In questo capitolo vorremmo descrivere brevemente alcuni sfondi operativi in cui collocare pratiche di educazione all'affettività. Ci interessa discutere anche cosa non è l'educazione all'affettività nella scuola, anche se per qualche aspetto i contenuti possono essere vicini. Ci riferiamo in particolare alle attività di consulenza e counseling che possono essere fatte all'interno della scuola da personale psicologico. Anche se in queste situazioni si affrontano spesso tematiche affettivamente rilevanti, il contesto e le modalità si avvicinano a quelle del lavoro individuale di sostegno psicologico, se non addirittura della psicoterapia. In questo senso non si può parlare di educazione all'affettività, e il fatto che spesso chi è chiamato a svolgere attività nell'ambito dell'affettività, soprattutto nella scuola superiore, sia lo stesso psicologo che tiene uno sportello di consulenza agli studenti non chiarisce certo agli studenti la differenza tra le due attività.

Noi crediamo che gli insegnanti siano i principali attori dell'educazione all'affettività e che ne debbano avere la responsabilità primaria. Come si sarà certamente notato nelle parti precedenti del volume, l'analisi delle varie compo-

TABELLA 3.1

Profilo educativo, culturale e professionale dello studente

Tratto da N. Capaldo e L. Rondanini (2004)

Le articolazioni del profilo

Il Profilo educativo, culturale e professionale che segue rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione.

Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno.

Un ragazzo è riconosciuto «competente» quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per:

- esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri;
- interagire con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda, e influenzarlo positivamente;
- risolvere i problemi che di volta in volta incontra;
- riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre;
- comprendere, per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali;
- maturare il senso del bello;
- conferire senso alla vita.

Più in particolare, il Profilo atteso per la fine del Primo Ciclo di istruzione si dispone nelle seguenti articolazioni.

Identità

a) *Conoscenza di sé.* Durante il Primo Ciclo di istruzione il ragazzo prende coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità. Per questo supera lo smarrimento di fronte a ciò che cambia, a partire da se stesso e dalla propria esperienza: si può essere ogni volta diversi (a casa, a scuola, con i coetanei; nelle preferenze, nel corpo, nelle reazioni emotive, con le persone dello stesso e dell'altro sesso; come ci vediamo noi, come ci vedono gli altri), pur rimanendo sempre se stessi. È fondamentale che il ragazzo si sappia interrogare sulla portata e sulle difficoltà di questo processo interiore che porta a trasformare le molte sollecitazioni interne ed esterne in una personalità unitaria, ad armonizzare le diversità, ad affrontare, dando loro un senso più ampio, gli eventi contingenti. Un ragazzo di 14 anni, infatti, comprende quanto sia importante e decisivo il senso attribuito all'insieme delle proprie esperienze e ai problemi di cui è protagonista.
Nel Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo acquisisce gli strumenti per gestire la propria irrequietezza emotiva ed intellettuale, spesso determinata dal processo di ricerca e di affermazione della propria identità, riuscendo a comunicarla, senza sentirsi a disagio, ai coetanei e agli adulti più vicini (genitori, il docente tutor, gli altri insegnanti). In questo modo riceve aiuto e trova le modalità più adatte per affrontare stati d'animo difficili e per risolvere problemi in autonomia, che è maggiore sicurezza di sé, pensiero personale, fiducia, gioia di vivere, intraprendenza, industriosità, libera e responsabile collaborazione con gli altri. Inoltre, individualmente o con l'aiuto degli altri, cerca soluzioni e alternative razionali ai problemi esistenziali, intellettuali, operativi, morali, estetici, sociali non risolti.

(continua)

(continua)

In questi anni, la capacità di comprendere se stessi, di vedersi in relazione con gli altri, soprattutto nella prospettiva di un proprio ruolo definito e integrato nell'universo circostante, aumenta in maniera vistosa. Per progettare il proprio futuro e comprendere le responsabilità cui si va incontro, tuttavia, è necessario che tale capacità non si confronti soltanto con la riflessione sulle esperienze vissute direttamente, ma si estenda anche su quelle altrui, testimoniate da grandi uomini e donne o attraverso l'universalità dei personaggi creati dall'arte (poetica, letteraria, cinematografica, musicale–), che hanno contribuito ad arricchire l'umanità di senso e di valore. È inoltre importante che egli si faccia carico di compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizio alla persona (verso i familiari, gli altri compagni, gli adulti, anziani ecc.) o all'ambiente o alle istituzioni.
Grazie all'insieme di queste esperienze formative, alla fine del Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo si pone in modo attivo di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni comportamentali esterne, non le subisce ma le decifra, le riconosce, le valuta anche nei messaggi impliciti, negativi e positivi, che le accompagnano.

b) *Relazione con gli altri.* Nel Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo impara ad interagire con i coetanei (è il miglior modo per conoscere e per conoscersi) e con gli adulti (sviluppa un positivo meccanismo di emulazione-contrapposizione che gli consente di distinguere tra modelli positivi e negativi).
Egli afferma la capacità di dare e richiedere riconoscimento per i risultati concreti e socialmente apprezzabili del proprio lavoro; scopre la difficoltà, ma anche la necessità, dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, della tolleranza, della cooperazione e della solidarietà, anche quando richiedono sforzo e disciplina interiore; si pone problemi esistenziali, morali, politici, sociali ai quali avverte la necessità di dare risposte personali non semplicemente ricavate dall'opinione comune; impara a comprendere che, se seguire le proprie convinzioni è meglio che ripetere in modo acritico quelle altrui, non sempre ciò è garanzia di essere nel giusto e nel vero. Per questo è chiamato a mantenere sempre aperta la disponibilità alla critica, al dialogo e alla collaborazione per riorientare via via al meglio i propri convincimenti e comportamenti e le proprie scelte.

nenti della vita affettiva non è stata fatta sulla base di concetti psicologici di una complessità tale da richiedere una formazione e un'abilitazione professionale specifica.

Nella seconda parte del volume, in cui si presenteranno le possibilità operative, diventerà ancora più chiaro il ruolo primario e essenziale degli insegnanti come principali interpreti di queste attività e di questi percorsi. Naturalmente questo non esclude che, ove possibile, si stabiliscano dei rapporti di ottima e utile collaborazione con figure professionali nell'ambito della psicologia, in particolare della psicologia dell'educazione o della psicologia dello sviluppo. Crediamo poi che l'educazione sessuale sia una parte dell'educazione all'affettività e che abbia un suo status indipendente e specifico, anche se ovviamente ricco di emozioni, stati d'animo e sentimenti.

L'educazione all'affettività deve essere sia formale che informale

Come collocare attività di educazione all'affettività all'interno delle prassi scolastiche? Che livello di formalizzazione e strutturazione dovrebbero avere?

Noi riteniamo che si dovrebbero far coesistere due piani di lavoro distinti ma complementari: quello formale e strutturato e quello informale incluso e nascosto all'interno della quotidianità dell'apprendere e del relazionarsi (vedi figura 3.1).

Il piano formale è quello dei percorsi strutturati, organizzati in sequenze di attività intenzionalmente mirate allo sviluppo di specifiche competenze nei vari piani della vita affettiva.

Il piano informale si articola invece, secondo noi, in tre ambiti generali, nei quali agire in senso educativo con l'attenzione alle varie componenti della vita affettiva: l'ambito delle dinamiche di insegnamento-apprendimento, la relazione di aiuto in situazioni affettivamente cariche e l'elaborazione nel gruppo di temi sensibili. A questi tre ambiti aggiungeremmo anche qualche attività di autovalutazione da parte degli insegnanti sul loro stile affettivo (vedi figura 3.1).

Lavorare sull'affettività nella scuola dunque significa attivare specifici percorsi ma anche, e soprattutto, specifiche attenzioni all'affettività nei momenti più delicati della quotidianità. L'educazione all'affettività non può diventare un'ulteriore materia, ma dovrebbe diventare uno spazio specifico di crescita personale, esplicito e protetto, nel contesto di un fare e vivere la scuola in un modo affettivamente sensibile.

I percorsi strutturati e specifici

Negli ultimi anni sono apparse varie proposte operative per l'educazione all'affettività, pubblicate da varie case editrici (vedi l'appendice 2, con una scelta di materiali ritenuti validi). Il denominatore comune sembra essere quello della sequenza-percorso, che si snoda attraverso varie attività mirate esplicitamente allo sviluppo di competenze affettive. Alcune proposte sono più formalizzate e strutturate, con attività definite anche nei più piccoli particolari, altre contengono suggestioni più ampie e globali. I modelli teorici sottostanti sono diversi, anche se non moltissimi. Alcuni ambiti della psicologia se ne sono tenuti distanti, come ad esempio la psicologia dinamica e la psicoanalisi.

La psicologia cognitivo-comportamentale, invece, è particolarmente presente, con le attività educative costruite sulla base del filone che va sotto il nome di Educazione Razionale Emotiva, di cui abbiamo parlato ampiamente nel secondo

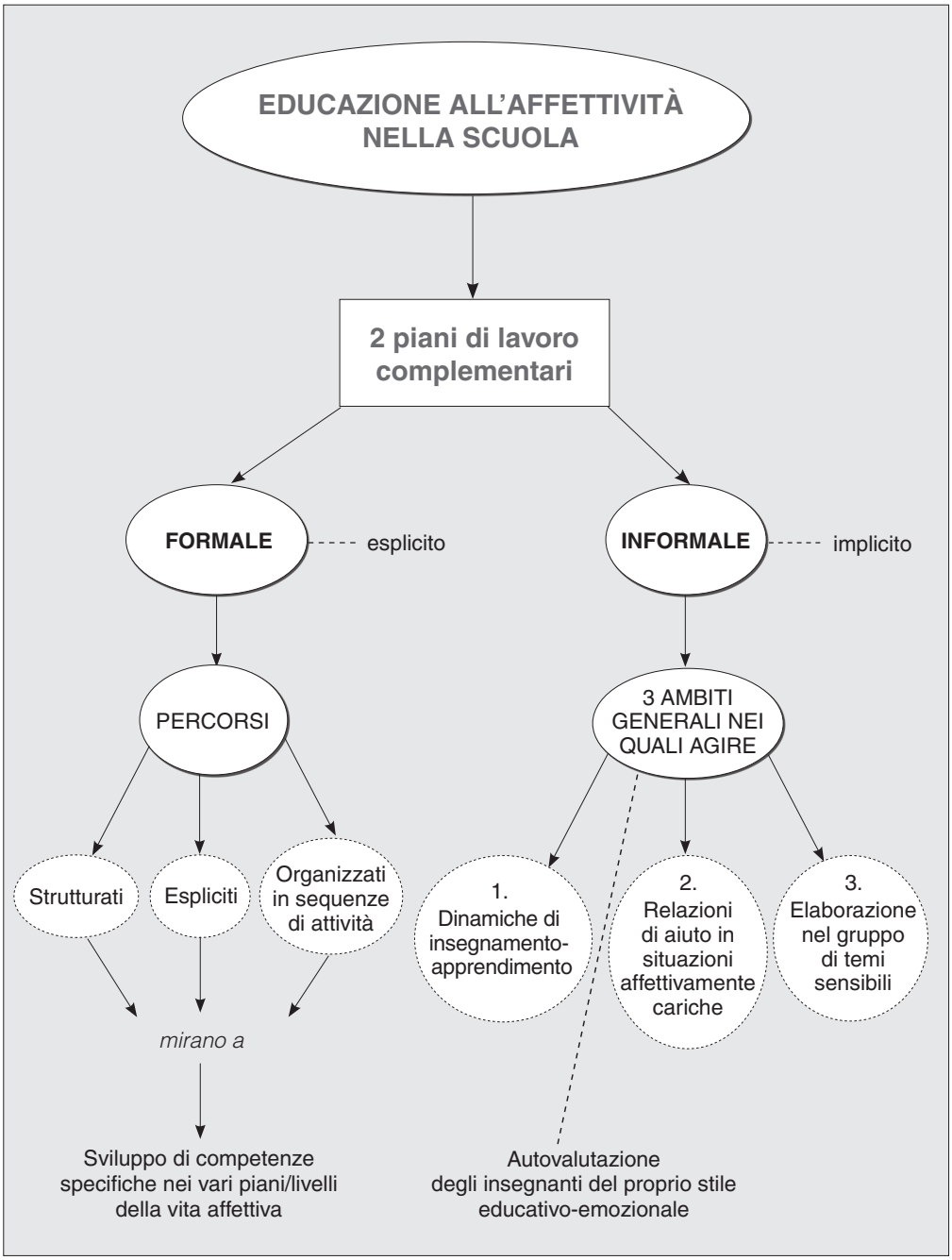

Fig. 3.1 Mappa concettuale dei piani di lavoro nell'ambito dell'educazione all'affettività.

Il battipanni castigamatti

Tratto da R.M. Attena, F.G. Paloma e M.G. Mazzella (2001)

Certe sere la mamma portava la cena a mio padre che faceva il turno di notte e ci diceva: «Mi raccomando bambini, state bravi! Non combinate guai e a letto presto!».

Non era neppure in fondo alle scale che eravamo già scatenati.

Una volta ci mettemmo a giocare agli indiani: urla e danze di guerra con stoviglie e pentole, saltando da un mobile all'altro; feroci battaglie di spruzzi d'acqua dal rubinetto della cucina; e, per finire, mi toccò fare la parte della spia legata alla sedia e imbavagliata. Nel bel gioco così travolgente apparve la mamma!

Non sto a dirvi lo stato di quella povera casa e la reazione di quella povera donna!

Urlando, ci mandò a letto difilato.

Eravamo ancora eccitati e non riuscivamo a stare zitti.

Allora mia madre, letteralmente infuriata, spalancò la porta della nostra camera e, senza neppure accendere la luce, si mise con il battipanni a picchiare colpi sui nostri letti.

Dopo un istante, ci fu una gran risata.

Quando accese la luce, mia madre ci vide tutti e quattro in piedi, a capo del letto: aveva battuto i materassi.

B. Fo Garambois

(da B. Fo Garambois, *Io da grande mi sposo un partigiano,* in M.L. Derna e A. Torre, *Obiettivo lingua 3,* Milano, Fabbri, 1988, p. 119)

Analisi del testo

1. Cosa diceva la mamma ai bimbi quando usciva la sera?

_____

_____

(continua)

© 2007, Ianes, *Educare all'affettività,* Trento, Erickson

(continua)

2. Cosa fecero una sera i bambini?

3. Come reagì la mamma quando tornò a casa?

4. Perché i bimbi risero forte dopo che la mamma aveva dato nell'oscurità dei colpi con il battipanni sui loro letti?

5. Per descrivere quale sentimento l'autore ha narrato questa storia?

6. Modifica il racconto inventando un altro finale.

7. Segna con una crocetta se la frase è vera o falsa.

a) Una sera la mamma fece andare i bimbi a letto presto	V	F
b) I bimbi giocarono agli indiani in cucina	V	F
c) La mamma tornò a casa e sorrise contenta	V	F
d) La mamma picchiò i bimbi molto forte con il battipanni	V	F

© 2007, Ianes, *Educare all'affettività,* Trento, Erickson

Osservazione libera: «Comprendere l'affettività»

Il team degli insegnanti individua momenti in cui una persona, all'interno di un periodo piuttosto lungo (una settimana ad esempio), può osservare la bambina o il bambino, il ragazzo o la ragazza. Il risultato è migliore se diversi insegnanti fanno l'osservazione: questo permette un confronto fra gli osservatori.

Ogni volta che si sviluppa una situazione «emozionante» (affettivamente significativa) l'insegnante segna sul foglio, nella colonna «situazione»: data, ora, luogo e descrive brevemente la situazione. Contrassegnerà con «F» una situazione scolastica formalizzata, mentre con «I» una situazione informale.

Descriverà poi nelle colonne i comportamenti delle persone che prendono parte alla situazione (l'alunno/a osservato/a, coetanei, insegnanti). Più dettagli riesce a cogliere, più valore ha l'osservazione.

Mentre scrive, o immediatamente dopo, contrassegnerà con un numero da 1 a 5 i comportamenti del singolo osservato, secondo gli ambiti descritti qui sotto:

1. capacità di riflettere sulle proprie esperienze di vita
2. capacità di riflettere su testi
3. ascolto (attivo ed empatico)
4. capacità di comprendere modi diversi di vivere un'espressione affettiva
5. disponibilità alla negoziazione.

NOTA BENE: non è questo il momento dell'interpretazione! L'insegnante qui descrive solo comportamenti che vede, annota frasi che sente, ma non cerca di immaginare i pensieri o le emozioni delle persone coinvolte.

Solo dopo l'osservazione, in un momento di riflessione (eventualmente anche nei giorni successivi) l'insegnante interpreterà le proprie osservazioni cercando di definire le competenze del singolo osservato nell'ambito «comprendere l'affettività».

© 2007, Ianes, *Educare all'affettività,* Trento, Erickson

Griglia di osservazione libera: «Comprendere l'affettività»

Nome dell'osservatore: _____ Nome dell'alunno: _____

Situazione	Alunno/a osservato/a	Coetanei	Insegnanti	Interpretazione
Data: _____ Ora: _____ Luogo: _____ _____ _____ _____				
Data: _____ Ora: _____ Luogo: _____ _____ _____ _____				

© 2007, Ianes, *Educare all'affettività*, Trento, Erickson

Liberiamo il corpo e la voce

Elaborato sulla base di A. Tagliabue (2003)

Età: da 6 a 10 anni.

Obiettivo: «sbloccare» il canale corporeo dell'espressione delle emozioni.

Materiali: materassoni, bastoni di legno (dei materiali per l'educazione motoria), musica di percussioni, musica rilassante.

Quest'attività va svolta in uno spazio molto grande, privo di ostacoli. Nella scuola si tratta quasi certamente della palestra.

Attività

1. In palestra, l'insegnante invita gli alunni e le alunne a togliere scarpe e calze e a camminare, magari accompagnati da una musica di tamburi, pestando fortemente i piedi a terra. Li sprona a sentirsi come dei guerrieri prima della battaglia.
2. Proprio come dei guerrieri, l'insegnante invita i bambini anche ad accompagnare questa andatura con la voce, eventualmente anche con delle urla.
3. Si metteranno poi in due file davanti a due materassoni. Il primo della fila riceverà un bastone, correrà verso il materassone e, proprio come se fosse un allenamento di guerrieri, colpirà il più forte possibile il materassone, eventualmente accompagnando il colpo con la voce. Tornerà correndo verso la sua fila e darà al compagno o alla compagna di classe, che nel frattempo è primo /prima nella fila, il bastone.
4. Si ripropone lo stesso gioco, ma questa volta, invece che colpire il materassone con il bastone, ogni alunno o alunna dovrà pensare a un modo per lanciarsi contro al materassone direttamente con il proprio corpo: calci, pugni o eventualmente saltandoci contro con tutto il corpo.
5. A questo gioco è importante far seguire una fase di rilassamento. Ogni alunno, ogni alunna si stende a terra (se possibile su un materassino) e per un paio di minuti resta disteso/a fino a rallentare il respiro accompagnato/a da una musica rilassante.

© 2007, Ianes, *Educare all'affettività,* Trento, Erickson