



Emozioni in relazione

Proposte e attività
per la regolazione emotiva
alla scuola primaria

Caterina Di Chio

MATERIALI
EDUCAZIONE

Erickson

IL LIBRO

EMOZIONI IN RELAZIONE

La capacità dell'adulto di accogliere e convalidare le emozioni del bambino, di aiutarlo a riconoscerle e a contenerle, è fondamentale per consentirgli di sviluppare competenze di regolazione emotiva e di trasformare ciò che prova in uno strumento utile ad affrontare le richieste — cognitive e relazionali — che il contesto scolastico gli pone.

Se gestite con consapevolezza, anche le situazioni emotive più critiche possono diventare occasioni di apprendimento e di crescita.

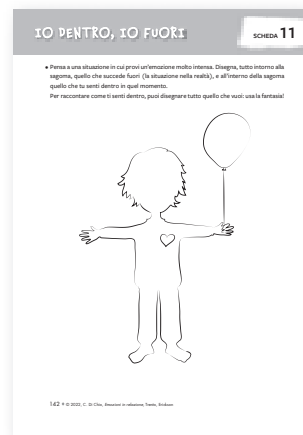
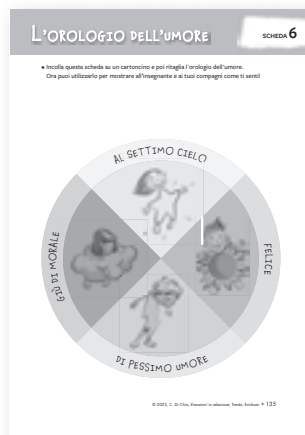
Educare le bambine e i bambini a fare buon uso delle proprie emozioni, nella vita quotidiana così come in periodi d'emergenza, è l'obiettivo delle attività presentate nel libro. Il testo è suddiviso in due parti: la prima è dedicata a un approfondimento sull'educazione emotiva e sulle difficoltà vissute durante la pandemia; la seconda, più operativa, contiene invece 46 proposte operative, suddivise per macro-obiettivi (Conoscersi e conoscere gli altri, Consolidare l'autostima, Specchiarsi ed essere specchiati...) e corredate dalle istruzioni dettagliate per realizzarle in classe.

Il volume include:

- esercitazioni di autoconsapevolezza emotiva rivolte ai docenti;
- un'ampia gamma di schede illustrate da consegnare ai bambini;
- risorse online (con attività da svolgere a distanza).



Esempi di attività



Esempi di schede illustrate

L'AUTRICE

CATERINA DI CHIO

È Psicologa clinica e di comunità, Psicoterapeuta, Psicodrammatista ed esperta in educazione sessuale. Ha lavorato per molti anni nel mondo della scuola, svolgendo ruoli diversi: insegnante, conduttrice di laboratori psicopedagogici, tutor dei futuri insegnanti nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Attualmente lavora come psicoterapeuta presso lo studio privato AMAE di Torino e come formatrice e psicologa nel mondo della scuola.



INDICE

| | |
|-----|---|
| 9 | Prefazione (<i>Furio Lambruschi</i>) |
| 11 | Introduzione |
| 13 | Parte prima – Regolare le emozioni a scuola |
| 15 | Cap. 1 Perché è importante l'educazione emotiva |
| 30 | <i>Esercitazioni autobiografiche per i docenti</i> |
| 31 | Cap. 2 Emozioni in pandemia |
| 50 | <i>Esercitazioni autobiografiche per i docenti</i> |
| 53 | Parte seconda – Esperienze laboratoriali |
| 55 | Premessa alle attività |
| 59 | Conoscersi e conoscere gli altri |
| 66 | Consolidare l'autostima |
| 70 | Specchiarsi ed essere specchiati |
| 73 | Sviluppare fiducia e senso di appartenenza al gruppo classe |
| 77 | Riconoscere le proprie emozioni e le emozioni dell'altro |
| 80 | Imparare a nominare le emozioni e a esprimerle |
| 92 | Imparare a gestire e regolare le emozioni |
| 109 | Attività durante e dopo la pandemia |
| 117 | Schede operative |
| 159 | Bibliografia |

Perché è importante l'educazione emotiva

La funzione delle emozioni nella vita delle persone

La parola emozione, dal latino *moveo*, significa «movimento» e indica la tendenza ad attivarsi generata dal sentire emotivo. Le emozioni, infatti, ci spingono a muoverci, ad agire e reagire. Alle nostre emozioni va il merito di darci carica ed energia per affrontare la vita, tanto che usiamo parole come «apatia» per definire l'indifferenza alle passioni e alle emozioni umane. Le emozioni sono, dunque, tendenze ad agire e hanno una componente fisiologica (possono suscitare sudorazione, salivazione, aumento del battito cardiaco, ecc.), una componente espressivo-motoria (si esprimono attraverso la mimica facciale e il corpo) e una componente cognitiva (sono influenzate dai nostri pensieri e li influenzano a loro volta).

Pur essendo universali (sperimentate cioè da tutti gli esseri umani), dipendono anche dalla cultura di appartenenza, almeno per quanto riguarda il modo di manifestarle, e dalla storia di ciascun individuo. È per questo che sono descritte come «soggettive»: di fronte allo stesso accadimento non è detto che due persone diverse sperimentino le medesime emozioni. Ci sono bambini che si spaventano di fronte a nuove avventure e altri che si sentono particolarmente euforici; bambini che provano un grande imbarazzo quando devono parlare davanti ai compagni e altri che non vedono l'ora di intervenire e di potersi esprimere; bambini che si arrabbiano moltissimo se non riescono a risolvere un problema e altri che piangono disperati. Accettare il valore soggettivo dell'emozione aiuta a non essere giudicanti e a riconoscere l'emozione dell'altro anche quando risulta molto distante da quel che si vive personalmente. Aiuta a decentrarsi, cioè a uscire da una dimensione egocentrica e a guardare al vissuto dell'altro con i suoi occhi. Competenza, questa, fondamentale per un docente, che deve sempre chiedersi: cosa sta provando questo mio alunno? Come si inserisce quel che prova nel suo contesto relazionale? Come posso aiutarlo e quali strategie funzionano con lui?

Le emozioni hanno una funzione adattiva e ci aiutano a fronteggiare le situazioni della vita: la paura ci avverte dei pericoli e mobilita l'organismo, perciò senza di essa saremmo imprudenti; la rabbia ci aiuta a reagire alle ingiustizie e a non essere sempre accondiscendenti e compiacenti; la tristezza segnala il nostro bisogno di essere consolati e ci spinge a cercare appoggio e vicinanza; la gioia ci fa rallegrare e godere delle cose piacevoli; e così via... Più si è capaci di riconoscere, accogliere e gestire le proprie emozioni, più la vita si arricchisce di sfumature. Usando una metafora, potremmo dire che ciascun individuo ha una sorta di «armadietto interno»

fatto di tanti cassetti: ogni cassetto contiene un'emozione. Più il nostro armadietto è ricco di cassetti, e più siamo in grado di aprire e chiudere i cassetti per attingere al nostro mondo emotivo in maniera funzionale a quel che ci accade intorno, più la nostra vita sarà ricca ed equilibrata. Se questi cassetti non fossero disponibili, o se si aprissero e chiudessero in modo disordinato, la persona sarebbe in difficoltà: potrebbe non avvertire la paura di fronte a un pericolo importante o, al contrario, preoccuparsi esageratamente, e in anticipo, di qualcosa che forse accadrà in futuro; potrebbe non riconoscere di essere triste e quindi non chiedere aiuto a qualcuno di cui si fida; potrebbe impedirsi di esternare quel che pensa, per l'imbarazzo di esporsi davanti ad altri e il timore di fare brutta figura.

Le emozioni non sono buone o cattive, giuste o sbagliate di per sé: sono tutte utili. Possono di sicuro essere piacevoli o spiacevoli, produrre benessere (come nel caso della gioia, che consente di vivere la vita con leggerezza e spensieratezza) o far sentire sensazioni sgradevoli, ma in ogni caso svolgono funzioni importanti. Sarebbe grave, ad esempio, se di fronte a un'ingiustizia sociale le persone non reagissero con indignazione, con l'insofferenza che supporta le mobilitazioni, o se, assistendo a un sopruso, una persona non avvertisse una dose di rabbia sufficiente per affermare che non accetta quella prepotenza.

Ciò che rende problematica la vita emotiva delle persone non è la presenza di una certa emozione, ma il doverla forzatamente trattenere (in questo caso, il corpo può divenire il tramite per mostrare il vissuto inespresso), o il suo perdurare (ad esempio, il permanere dell'allerta molto tempo dopo uno spavento, o una tristezza prolungata dopo un evento negativo, o, ancora, una rabbia che resta intensa anche quando la prepotenza è cessata), oppure il modo in cui quell'emozione viene gestita (quando, ad esempio, la persona arrabbiata agisce aggressivamente contro se stessa o verso gli altri). I bambini, in particolare, non sapendo raccontare la propria emozione, se non incontrano qualcuno capace di aiutarli a tradurre verbalmente le esperienze emotive tendono ad agire (a scappare, a nascondersi, a piangere e disperarsi, a chiudersi, a lanciare oggetti, a picchiare...): evocando nell'altro ciò che stanno provando, riescono a farglielo capire in modo non intenzionale.

Le emozioni devono essere accolte, riconosciute e gestite!

IN SINTESI

- Le emozioni colorano la nostra esistenza.
- Le emozioni svolgono una funzione importante nella vita delle persone.
- Le emozioni non sono di per sé giuste o sbagliate, buone o cattive.
- Le emozioni possono essere piacevoli o spiacevoli.
- Bisogna imparare a riconoscerle e a gestirle.
- Un bambino che sta bene può esprimere tutte le emozioni, non solo alcune!

Intelligenza emotiva e apprendimento

Sono tante le ragioni per cui una buona competenza emotiva supporta l'impegno scolastico, lo studio e l'apprendimento in generale. Intanto perché,

come ha evidenziato Howard Gardner, l'uomo raggiunge un buon livello di benessere se è in grado, all'occorrenza, di utilizzare intelligenze multiple, che si completano tra loro. Tra le differenti intelligenze Gardner annovera anche l'intelligenza intrapersonale, che permette al soggetto di riflettere su di sé, sulle proprie emozioni e sui propri sentimenti e di esprimerli in modo assertivo; l'intelligenza interpersonale, che consente di comprendere le ragioni e le motivazioni dell'altro; e l'intelligenza morale, che invita a compiere scelte volte al bene, attente a sé e all'altro. La scuola, come ogni altra agenzia educativa, deve occuparsi non soltanto delle forme più note di intelligenza (come quella linguistica o logico-matematica), ma anche delle forme di intelligenza che favoriscono buone relazioni con se stessi e con gli altri. Talvolta gli insegnanti pretendono che gli alunni, già dalla scuola dell'infanzia o dai primi anni della scuola primaria, posseggano competenze adeguate e consolidate di questo tipo; e si stupiscono, o persino si infastidiscono, nel constatare che non sempre i più piccoli le padroneggiano. Ma queste forme di intelligenza, al pari delle altre che nella scuola ci si propone di sviluppare gradualmente, hanno necessità di essere implementate, «curate» e potenziate.

Daniel Goleman definisce l'intelligenza emotiva come la capacità di gestire i propri impulsi, di rimandare il soddisfacimento immediato e di motivare se stessi in vista di un risultato atteso, più importante. A scuola, un bambino impara a rinviare il piacere immediato del gioco libero per dedicarsi a imparare con fatica qualcosa i cui vantaggi potrà apprezzare solo con il tempo (come la possibilità di leggere un bel libro da solo!). Ecco perché è fondamentale che la scuola proponga livelli di «sfida ottimale» (secondo la definizione di Susan Harter), capaci di sollecitare curiosità e interesse senza generare eccessiva frustrazione e senso di impotenza. Ed ecco perché il docente all'inizio dovrebbe offrire agli studenti un ventaglio di obiettivi da perseguire che diano soddisfazione e creino motivazione ad apprendere: man mano, potrà aiutare i suoi scolari a individuarli personalmente, trovando anche le strategie per raggiungerli. Se da una parte, infatti, è decisivo imparare a utilizzare la frustrazione per acquisire nuove competenze, quando la frustrazione è troppo grande, e soprattutto quando non si è minimamente supportati nell'affrontarla, si rischia di scoraggiarsi senza rimedio.

Come le neuroscienze hanno mostrato, c'è uno stretto rapporto tra emozioni e cognizioni, tra ciò che si sente e ciò che si pensa. Se un bambino impara in un ambiente «caldo», ricco di emozioni piacevoli, continuerà a desiderare di imparare. Se invece, in associazione a ciò che gli viene richiesto di apprendere, sperimenta angoscia e paura, tenderà a rifuggire dall'imparare ancora, perché, come tutti gli esseri umani, tenderà a evitare ciò che gli ha procurato dolore e a proteggersi. Quando un alunno è scoraggiato o deluso da se stesso, magari in seguito a una difficoltà o a un insuccesso, se viene incoraggiato e rassicurato (con un sorriso, una parola, una lode), probabilmente ripartirà con fiducia e motivazione. Se mentre si affrontano la fatica e la stanchezza connaturate allo studio e all'impegno scolastico subentrano il sorriso o la battuta di un compagno, oppure l'incoraggiamento o lo stimolo dell'adulto, il sistema di allerta si placa e il bambino riparte con speranza. Al contrario, se viene rimproverato o umiliato, vedrà rafforzarsi la propria sensazione di non valere e cercherà di opporsi o di fuggire alla situazione in cui ha esperito emozioni spiacevoli. La scuola deve ricordarsi di favorire l'associazione tra apprendimento e piacere, tra l'imparare e il desiderio di sviluppare nuove abilità che contribuiscano alla crescita della persona.

Infine, tutti gli insegnanti sanno che, se un alunno non è in grado di regolare adeguatamente le sue emozioni in base al contesto, lui stesso e tutto il gruppo ne risentono. Come spiega Daniel Siegel, quando un alunno è in preda a uno tsunami emotivo — nel senso che non riesce da solo a «regolare» il suo comportamento (piange, urla, si butta a terra, lancia gli oggetti, mette il broncio, si rannicchia senza parlare, corre agitato) — significa che ha perso l'integrazione tra l'emisfero destro del cervello (logico, razionale e verbale) e l'emisfero sinistro (non verbale ed emotivo). Finché rimane in questa condizione di non integrazione, il bambino non è in grado di dedicarsi con attenzione a imparare. Per usare una metafora, è come se le «manopole» di una radio fossero regolate verso l'alto o verso il basso: l'audio si sentirebbe troppo o troppo poco, disturbando l'ascolto. C'è bisogno di qualcuno che sia disposto ad aiutare l'alunno a ritrovare la giusta modulazione.

Alunni che non interpretano correttamente i segnali sociali (che, ad esempio, pensano che tutti ce l'abbiano con loro, che ad ogni battuta reagiscono come si trattasse di una presa in giro, che attribuiscono un significato negativo allo sguardo di un compagno incuriosito, che rispondono irritati o aggressivi in ogni situazione, che piangono disperati se non ottengono ciò che desiderano o si oppongono a qualsiasi richiesta dell'adulto, anche se volta al loro benessere e alla loro sicurezza) certamente saranno intralciati nel percorso di apprendimento dal disturbo emotivo, che si dovrebbe appianare e risanare. In alcune circostanze potrebbe essere indispensabile un intervento specialistico, ma nella maggior parte dei casi è sufficiente un ambiente caldo, accogliente, capace di «curare» anche gli aspetti emotivi per aiutare il bambino a sviluppare strategie più opportune e adatte a sostenerlo nel suo percorso di crescita.

IN SINTESI

- La scuola deve coltivare tutte le forme di intelligenza.
- L'intelligenza emotiva favorisce l'apprendimento.
- Esiste uno stretto rapporto tra cognizione ed emozione.
- Un bambino spaventato, arrabbiato o preoccupato non può dedicarsi ad apprendere con serenità.
- Un bambino «disregolato» è un bambino in cui è venuta meno l'integrazione tra la parte sinistra e la parte destra del cervello.
- Se un bambino è in difficoltà va aiutato quanto basta perché possa farcela da solo.

L'atteggiamento dell'adulto nei confronti della vita emotiva dei bambini

Quando si parla di educazione emotiva a scuola, si pensa tendenzialmente alle attività da realizzare con le classi, alle strategie da insegnare agli allievi, alle proposte da condividere con le famiglie. Prima ancora che con gli strumenti e con le parole, però, l'educazione emotiva ha a che fare con la relazione educativa. È importante dire e fare la cosa giusta al momento giusto, ma le strategie da sole creano solo addestramento. Quel che conta davvero è stabilire un buon contatto emotivo con gli alunni. Quando un bambino è in preda a intense emozioni e agisce

comportamenti inadeguati alla situazione, non funzionali al suo benessere (lancia oggetti, si blocca davanti a una scelta, urla di fronte a una frustrazione, si dimena irritato o si ritira dalle situazioni sociali perché è timido, ecc.), sta in fondo chiedendo, seppur in modo implicito, di essere aiutato a comprendere quel che gli accade e a trovare una via d'uscita. Ha bisogno di confrontarsi con un adulto amorevolmente fermo, di poter fare affidamento sul suo sostegno e sul suo abbraccio metaforico e, qualche volta, anche reale, che lo contenga e gli insegni a gestire il momento. In una buona relazione educativa, l'adulto aiuta il bambino a trasformare le emozioni «grezze» (che sta esprimendo attraverso azioni o modalità non adatte al contesto e al suo benessere) in emozioni «digerite». Torna utile, a questo proposito, l'immagine di alcune specie di uccelli che forniscono il cibo rigurgitato (quindi già in parte lavorato) ai loro piccoli affinché possano nutrirsi. Se l'adulto è in grado di accogliere quell'intensa emozione, di metabolizzarla, dandole un nome, contribuendo a regolarne l'intensità e rassicurando il bambino, quest'ultimo vivrà una splendida occasione di crescita emotiva.

Più ancora che attività specifiche e «trucchi», per quanto utili, per insegnare ai bambini a gestire le emozioni serve che l'adulto sviluppi un atteggiamento accogliente e comprensivo e al contempo fermo e contenitivo. Gli allievi, infatti, apprendono fondamentalmente per modellamento, e sono attenti osservatori del mondo adulto, che sanno descrivere con dovizia di particolari: se li si ascolta, raccontano nel dettaglio come gli insegnanti si arrabbiano, le espressioni che assumono quando si adirano, le parole che utilizzano di solito, i gesti che fanno... Il ruolo svolto dall'imitazione nell'apprendimento è prezioso: la tendenza a imitare è molto precoce ed è immediata (il neonato è già in grado di imitare le «smorfie» dell'adulto di fronte a lui), grazie ai cosiddetti neuroni specchio, che si attivano, appunto, «a specchio» quando osserviamo gesti e movimenti, espressioni o comportamenti di una persona. I bambini imparano non solo da ciò che gli adulti dicono loro, ma soprattutto da ciò che gli adulti fanno, dall'esempio che offrono. L'azione vale decisamente di più delle parole pronunciate. Talvolta ci si dimentica che per aiutare i bambini a regolare le emozioni c'è bisogno innanzitutto di adulti capaci di regolare le proprie. Di adulti che di fronte alle manifestazioni di rabbia, di tristezza, di imbarazzo o di eccitazione degli alunni siano capaci di restare calmi, di rassicurarli e di contribuire a rimodulare quello stato emotivo. Fin dalla nascita il bambino vive stati emotivi complessi, che non sa gestire: per imparare a farlo, ha bisogno di un adulto che lavori con lui alla regolazione reciproca delle emozioni. L'adulto e il bambino co-regolano positivamente le loro emozioni se, di fronte a un vissuto emotivo intenso, l'adulto sostiene il bambino, se reagisce verbalmente e non verbalmente nel modo opportuno, se lo supporta nel contenere e nel regolare in maniera via via più autonoma il vissuto stesso.

Nei primi mesi di vita del bambino, l'adulto (in genere il genitore di riferimento) regola le emozioni «per» lui; quando quest'ultimo cresce, ha bisogno di adulti (genitori, insegnanti, educatori) che, attraverso momenti di co-regolazione, gli insegnino a regolarsi autonomamente. Solo se hanno a disposizione delle persone disponibili e responsive, empatiche e confortanti, i bambini imparano ad affidarsi e a mostrare la loro vulnerabilità, fiduciosi di trovare qualcuno che li aiuterà ad affrontarla. I più piccoli imparano a gestire le loro emozioni nelle prime relazioni di cura, ma continuano ad avere bisogno di adulti in grado di calmarli, di aiutarli a inibire e indirizzare gli impulsi, così come a godersi i momenti di gioia. Se si

desidera che gli alunni diventino capaci di adottare comportamenti adeguati, li si deve aiutare a gestire la loro esperienza interna.

Ecco perché non serve urlare ai bambini di non arrabbiarsi, invitarli a non avere paura quando si è a propria volta terribilmente spaventati, chiedere loro di non intristirsi mentre si piange, arrossire quando si spinge in avanti un bambino timido perché vada a fare amicizia. La tendenza all'imitazione è alla base del processo di identificazione con l'altro, ed è perciò essenziale che l'adulto rappresenti un modello valido e replicabile. Bisogna imparare a prendere tempo di fronte alle manifestazioni emotive dei bambini, senza reagire impulsivamente, e ad assumere un'adeguata distanza emotiva da quel che accade, per non farsi travolgere dalle emozioni dei piccoli. Una reazione esasperata e uno scarso autocontrollo segnalano fragilità emotiva e disorientano i bambini. In alcuni casi le reazioni incontrollate dell'adulto sono, a loro volta, momenti in cui egli stesso prova un'emozione molto intensa, che non riesce a gestire: può sentirsi, ad esempio, non riconosciuto nel suo valore, non ascoltato e non rispettato, e questo può generare in lui forti vissuti reattivi, anche in relazione alla sua storia personale. Allenarsi a restare stabili, trovando punti di contatto solidi e tranquillizzanti con l'ambiente (sentendo, ad esempio, di avere i piedi ben ancorati al pavimento, saldi e fermi), a respirare profondamente ripetendosi che, essendo noi gli adulti, saremo in grado di ristabilire la calma e di dare sicurezza al bambino, può essere una buona strategia.

È fondamentale, dunque, che anche l'insegnante abbia familiarità con le proprie emozioni, che sappia riconoscerle e modularle, soprattutto nei momenti di maggiore tensione. Un insegnante attento alle emozioni degli allievi, quando un bambino è triste, arrabbiato, spaventato o in ansia, è disposto a prendersi del tempo per occuparsene, con pazienza, permettendogli di esprimere il suo pianto, la sua collera, la sua paura, le sue preoccupazioni. Si occupa attivamente delle vicende emotive degli alunni: non le sminuisce né le ignora, e certamente non le giudica con toni sarcastici e svalutanti. Può accadere, infatti, di lasciarsi andare a commenti inappropriati, del tipo: «Non c'è nessun motivo per arrabbiarti!», «Piangi come una femminuccia» — incrementando, in questo caso, la convinzione che esprimere il proprio stato d'animo sia prerogativa femminile e che piangere sia segno di debolezza —, «Smettila di frignare», «Diventi brutto quando ti arrabbi», «Ma non vedi come ti guardano i tuoi compagni?», «Vai fuori, non c'è posto per bambini come te in questa classe». Ma criticare o censurare i sentimenti, vietarne la manifestazione, punire chi li sta provando, sono comportamenti che impediscono ai bambini di imparare a dare credito a ciò che sentono. Il bambino perde così la fiducia nelle emozioni di cui fa esperienza e impara a dubitare di sé e di quel che prova. È importante, invece, che interiorizzi messaggi positivi sulla vita emotiva: «Tutte le emozioni vanno bene, hanno un valore e un significato», «Quel che senti è buono, per il solo fatto che lo stai provando e ci aiuta a capire come stai», «L'emozione è buona di per sé, ma non tutti i comportamenti vanno bene».

Il comportamento può essere appreso e modificato, così come la modulazione del proprio sentire. I sentimenti non possono essere sanzionati moralmente, ma solo accolti e riconosciuti. Questo non significa che si debbano accettare tutti i comportamenti che ne conseguono, né tantomeno che ci si debba lasciar «risucchiare» dal vissuto emotivo senza contenerlo e indirizzarlo. Le emozioni hanno bisogno di limiti, intesi come rassicuranti confini di accoglienza e di contenimento. Quando l'adulto accoglie empaticamente l'emozione, ma non offre un argine alla

sua manifestazione, rischia di lasciare che essa prenda spazio e tracimi, e non riesce a indirizzare in senso produttivo il comportamento. Sono, invece, proprio i momenti intensi dal punto di vista emotivo che possono insegnare agli alunni a non lasciarsi sopraffare dal vissuto interno, a orientarlo nella direzione più utile e funzionale alla situazione.

Un insegnante attento e desideroso di sostenere i propri alunni anche dal punto di vista emotivo si adopera per riconoscere i momenti emozionalmente intensi come occasioni di apprendimento. Non si oppone in maniera autoritaria alle manifestazioni di collera, di tristezza, di paura e non le giudica. È, al contrario, aperto a utilizzarle come preziose occasioni per insegnare al bambino coinvolto, ma anche a tutto il resto del gruppo classe, che è possibile gestirle. Per farlo, è indispensabile che non si lasci coinvolgere dal vissuto emotivo dell'allievo, che sappia distanziarsene quel tanto che serve per non rimanerne travolto, restando però emotivamente sintonizzato con quanto l'alunno sta provando.

Può succedere che alcune delle emozioni espresse dai bambini suscitino nell'insegnante disagio, rabbia o una sensazione di inadeguatezza. In questi casi, è probabile che quell'emozione, o il modo di esprimerla, risvegli memorie antiche, che tocchi nervi scoperti connessi al passato e all'educazione ricevuta. Il docente, prima di diventare tale, è stato un allievo e, soprattutto, un figlio. Nel suo nucleo familiare ha appreso a esprimere e regolare la propria vita emotiva, anche a seconda di come gli è stato concesso di farlo. Spesso, infatti, nelle famiglie si tende a dare maggiore spazio ad alcune emozioni e meno ad altre, quando non si arriva a bandirne l'espressione, anche se — come abbiamo già detto — un bambino è tanto più sicuro quanto più ha la possibilità di accedere a tutte le emozioni.

Ci sono nuclei familiari in cui non è previsto alcuno spazio per le emozioni che esprimono fragilità: ai figli viene chiesto di minimizzare i sentimenti di debolezza e di apparire forti, capaci di non farsi scalfire da nulla. Se i figli piangono perché hanno male, perché sono tristi o hanno paura, i genitori minimizzano e li invitano ad essere duri, sprezzanti del dolore, invincibili, coraggiosi. I genitori non entrano nel mondo dei figli, popolato anche (in particolare a certe età) di mostri, streghe e fantasmi, e non li aiutano a trovare pozioni magiche per sconfiggerli o amuleti protettivi, fornendo loro strategie per farvi fronte. Gli adulti che hanno paura del dolore, fisico o emotivo, tendono a non entrare in contatto con il dolore dei propri figli: preferiscono non vederlo, non abbracciarlo, ma in questo modo lasciano i figli da soli nel gestirlo. L'atteggiamento di diniego del dispiacere, molto diffuso nella nostra cultura, invita a nascondere la propria vulnerabilità; il dolore è percepito come pericoloso. Quando la famiglia vive esperienze amare, spesso si preferisce distogliere lo sguardo e far finta di niente davanti alla sofferenza dei bambini. Dicendo «Mio figlio non sta soffrendo per la separazione», «Non si è accorto della morte del nonno», «Da quando abbiamo litigato non vede la nonna, ma non patisce», si chiede al bambino di non mostrare la sua fatica, e forse gli si sta affidando il compito di proteggere gli adulti, in quel momento sovraccarichi e in difficoltà. Falsificare il proprio sentire, offrendo all'esterno un'immagine di sé luminosa e sorridente quando dentro si è tristi o desolati, non aiuta però a prendere contatto con le proprie parti fragili, che è il solo modo per imparare a fortificarle. Così il bambino le rifugge, le tiene distanti, non le guarda, quando invece potrebbero essere responsabilmente affrontate.

Ci sono nuclei familiari in cui si è premiati e lodati solo se si esprimono emozioni piacevoli e sentimenti di affetto. Famiglie edulcorate che premiano la

manifestazione della gioia, ma non accettano che i figli manifestino gelosia o rabbia; che li puniscono quando si adirano o li rimproverano facendoli sentire in colpa se mostrano gelosia per un fratello più piccolo. Genitori che si comportano così non sanno che la collera e la gelosia sono due emozioni importanti, e che se vengono repressi si rischia che i figli comincino a covare fantasie e pulsioni rabbiose. Pensare di essere «sbagliati» se si prova gelosia per il fratellino appena nato significa negare il proprio desiderio di vicinanza alla mamma, occupata, com'è naturale, dalla cura del nuovo arrivato; pensare di essere «sbagliati» se si è gelosi perché l'amico del cuore ci preferisce un altro amico significa non riconoscere il desiderio e il timore di perdere quel compagno. Come vedremo, in questi casi è possibile invece accogliere l'emozione, riconoscendola senza giudicarla, e aiutare il proprio figlio a gestirla attraverso semplici strategie: coinvolgendolo nell'accudimento del fratellino, o aiutandolo a scoprire le qualità di altri compagni con cui potrebbe trascorrere il suo tempo.

Ci sono, infine, anche famiglie in cui star bene, essere gioiosi o euforici è considerato meno onorevole che soffrire, e il piacere o il godimento leggero non sono ben accetti. Giocare, ridere ed essere spensierati, in queste famiglie, non vale quanto patire. E i figli sviluppano un giudice interno che li rimprovera se si divertono.

Essere consapevoli di quali emozioni nella propria educazione siano state favorite e quali bandite è fondamentale per poter aiutare i bambini e i ragazzi a crescere. Nessun adulto sarà perfetto nel suo modo di stare accanto alle persone di cui si occupa, ma certamente la sua consapevolezza lo aiuterà a non cadere in balia di comportamenti automatici, che non risultano di supporto. Può capitare, infatti, che un adulto che da bambino non ha ricevuto consolazione in momenti di malessere si senta infastidito da un alunno che si lamenta molto, che si abbandona facilmente al pianto, che non reagisce con tenacia alle sfide. Oppure può capitare che una persona abituata a reagire alle minacce con l'attacco viva come pericolose le battute di un alunno oppositivo e reagisca in modo competitivo, generando un'escalation improduttiva. O, ancora, può accadere che un insegnante che da piccolo ha assistito a manifestazioni di rabbia non modulata si senta in balia delle crisi di un alunno rabbioso che quando è frustrato lancia oggetti, spinge i compagni, sputa o rompe le costruzioni degli altri.

Ecco perché sarebbe prezioso, per tutti i docenti, avere uno spazio non solo di formazione (per quanto la formazione rappresenti un momento fondamentale), ma anche di riflessione su se stessi e sui propri vissuti. Un «teatro» in cui l'insegnante possa mettere in scena gli episodi critici della vita scolastica e le situazioni in cui i suoi comportamenti (un rimprovero, una punizione, un certo intervento educativo) non sono il frutto di una scelta ponderata e consapevole, ma di un vissuto emotivo intenso che necessita di una scarica. Tutti gli insegnanti conoscono, ad esempio, la differenza tra una voce impostata per comunicare con fermezza e contenere un momento di confusione in classe e la voce che cresce in modo incontrollato, a causa della sensazione di non saper gestire il gruppo, della paura di essere sopraffatti dagli alunni, della rabbia nel vedere atteggiamenti inopportuni in classe. Quello di cui sto parlando è uno spazio per la supervisione, per potersi raccontare, per osservare a posteriori i propri interventi educativi e per riflettere sulle strategie migliori da adottare in classe, imparando anche dai colleghi del team. Uno spazio di decantazione emotiva, in cui «a freddo» riguardare l'accaduto e ripensare a quanto si è provato, per divenire più consapevoli delle proprie reazioni e dei propri punti critici.

IN SINTESI

- I bambini e i ragazzi apprendono soprattutto grazie all'esempio dei grandi.
- I bambini imparano ad autoregolarsi attraverso momenti di co-regolazione con adulti empatici e confortanti.
- Gli insegnanti devono imparare a gestire le proprie emozioni in modo da poter essere modelli di riferimento per gli allievi.
- Devono imparare a prendersi tempo, ad assumere la giusta distanza, ad essere stabili e fermi di fronte alle emozioni dei più piccoli.
- I docenti possono insegnare che si può modulare il proprio sentire e modificare il proprio comportamento, ma che l'emozione non può essere giudicata.
- Gli insegnanti non devono essere perfetti, ma sufficientemente disponibili a supportare gli alunni dal punto di vista emotivo.
- Quando i bambini provano intense emozioni spiacevoli, l'adulto può accettare l'emozione (anche se non la condivide e non gli piace), condividerla e darle un nome.
- Essere consapevoli di quali emozioni nella propria educazione siano state favorite e quali bandite è fondamentale per imparare come aiutare i bambini e i ragazzi a crescere.
- Per i docenti sarebbe utile avere uno spazio di supervisione in cui osservare le proprie risposte emotive al comportamento degli alunni.

Stili educativi che favoriscono l'educazione emotiva

Rispetto al tema delle strategie educative, si procederà dal generale al particolare, iniziando, in questo paragrafo, con alcune riflessioni più ampie sullo stile educativo maggiormente efficace nello stimolare una buona educazione emotiva, per poi arrivare, nel prossimo paragrafo, ad alcuni suggerimenti concreti da utilizzare con il gruppo classe o con i singoli alunni. L'invito è a adottare uno stile educativo di tipo autorevole, basato sul sostegno emotivo ma anche su regole precise che facilitino una socialità positiva. Uno stile che favorisca l'acquisizione della cosiddetta «disciplina sensibile», atteggiamento volto a promuovere comportamenti adeguati al contesto mantenendo un'attenzione sensibile nei confronti dei bambini (Lambruschi e Lionetti, 2015).

Il modello autoritario, caratterizzato da un atteggiamento rigido e ostile, fondato sull'esercizio del potere e su regole spesso arbitrarie, non favorisce il dialogo all'interno della classe e di certo non predispone a prestare attenzione agli altri. Gli alunni tentano di piacere all'insegnante, che li premia o li castiga in base a quanto rispondono o, al contrario, si discostano dalle sue intransigenti richieste. Spesso confliggono tra loro, entrando in competizione per accaparrarsi la simpatia e il favore del docente, di cui di solito hanno timore. Talvolta adottano comportamenti aggressivi. Uno stile permissivo, orientato al sostegno ma privo di regole e sanzioni, basato su una comunicazione vaga e confusa, impedisce invece lo sviluppo della responsabilità e dell'autoregolazione. In contesti permissivi, i bambini sono più facilmente irritabili e impulsivi, non si sentono accompagnati e «contenuti», né tantomeno percepiscono di avere limiti. Alcuni alunni sperimentano un senso di spaesamento e si sentono in balia degli accadimenti, senza un punto di riferimento

Premessa alle attività

Questa sezione raccoglie numerose attività didattiche realizzabili nelle classi. Le attività qui proposte sono frutto di anni di esperienza di laboratorio nella scuola primaria (con tante classi coinvolte ogni anno in percorsi volti allo sviluppo delle competenze relazionali e di regolazione emotiva) e in gruppi privati di alunni e alunne di scuola secondaria di primo grado, al di fuori della dimensione scolastica. Le attività possono essere realizzate in successione, dedicando per esempio due ore della settimana al laboratorio nell'arco dell'intero anno, oppure essere utilizzate sulla base di esigenze specifiche emerse nella vita del gruppo classe.

Le attività sono suddivise a seconda dell'obiettivo che perseguono (accrescere l'autostima, conoscersi e conoscere l'altro, riconoscere ed esprimere le emozioni, ecc.). Non devono di necessità essere proposte agli alunni nell'ordine in cui sono presentate: a seconda delle esigenze e del momento che la classe sta vivendo, il docente sceglierà l'attività più adatta (alcune, come si vedrà, sono tuttavia particolarmente indicate per determinate circostanze).

Ogni attività prevede una guida per l'insegnante, contenente le informazioni e le istruzioni per realizzarla (obiettivi, materiali, tempi e descrizione dettagliata); alcune proposte fanno riferimento alle schede operative allegate. Per ciascuna attività è prevista inoltre una breve sezione dedicata alle riflessioni, ovvero a indicazioni e suggerimenti che scaturiscono dall'esperienza dell'autrice: da questa sezione l'insegnante può apprendere di che cosa è utile parlare, cosa accade abitualmente nei gruppi, come reagiscono gli alunni e a quali aspetti è necessario porre attenzione.

Prima di proporre attività volte allo sviluppo di competenze relazionali ed emotive, è bene ricordarsi che il docente stesso dovrà acquisire alcune modalità comportamentali molto importanti e attenersi ad esse: egli rappresenta infatti, come si è già detto, un modello e al suo atteggiamento, gradualmente, i bambini si uniformeranno.

Pertanto, l'insegnante dovrà ricordarsi di:

- avvicinarsi alla vita emotiva dei bambini con discrezione e delicatezza;
- essere rispettoso e non fare commenti giudicanti, né tantomeno sarcastici, sui racconti dei bambini;
- trattare con riservatezza qualsiasi racconto i bambini avessero piacere di condividere.

Il laboratorio non serve ad acquisire informazioni sul singolo bambino o sulla sua famiglia, né ad avere elementi per esprimere opinioni di valore. Si propone come spazio di condivisione e di apprendimento di strategie per stare bene nel

gruppo classe e per gestire le emozioni in modo favorevole alla crescita. Poiché si tratta di una «palestra», in laboratorio ci si allena per imparare, ed è molto probabile che i bambini non appaiano già competenti e capaci di fare ciò che le attività propongono. Fare errori, quindi, non solo è ammesso ma quasi auspicabile, in quanto è una preziosa occasione per imparare!

Setting

Se gli spazi della scuola lo consentono, è preferibile utilizzare una disposizione a cerchio, seduti a terra o sulle sedie, secondo il modello del *circle time*, dove tutti, insegnante/educatore compreso, possono guardarsi negli occhi e sono in una posizione di parità. Lo spazio libero al centro consente di alzarsi nel caso ci fossero attività che prevedono il movimento. In alternativa, è possibile realizzare la maggior parte delle attività seduti ai banchi, secondo la disposizione abitualmente adottata in aula.

Strumenti

Torna utile avere a disposizione i seguenti strumenti:

- una pallina di spugna che possa servire a passarsi la parola (così che non sia l'insegnante ad attribuire il diritto di parola, ma gli alunni a far circolare il turno tra loro);
- un cimbalo per scandire i tempi e i turni dell'attività, da usare ad esempio per definire di quanto tempo dispone ciascun bambino per parlare;
- un flauto, che richiama il gruppo a sedersi dopo attività in piedi o in movimento;
- una campana tibetana, per richiamare al silenzio e al raccoglimento;
- badge da attaccare al collo con il proprio nome, ma solo nel caso in cui a condurre il laboratorio sia un conduttore esterno, ad esempio uno psicologo, che non conosce i bambini: chiamarsi per nome è fondamentale!

La pallina e i cimbali sono particolarmente importanti perché garantiscono il principio della circolarità (il fatto cioè che tutti possano esprimersi) e della simmetria (un tempo congruo per ciascuno, senza che i più espansivi ne utilizzino troppo e i più introversi troppo poco).

Il patto educativo

Prima di iniziare, è necessario che l'insegnante stipuli con il gruppo un accordo in merito ai patti per partecipare alle attività laboratoriali. Si tratta di regole prescrittive, proposte dal docente in quanto imprescindibili, e di cui il docente stesso si fa garante. Allo stesso tempo però esse prevedono il coinvolgimento diretto e attivo dei bambini, nell'ottica di favorire l'interiorizzazione delle motivazioni che le sostengono. Prima di ogni incontro di laboratorio, l'insegnante chiede agli alunni stessi di ricordare i patti, favorendo la riflessione personale e di gruppo sulle eventuali difficoltà nel rispettarle e sulle strategie per attenervisi in modo più scrupoloso.

Può tornare utile in tal senso descrivere la regola e trasformarla in una serie di comportamenti osservabili. Ad esempio, nel caso della regola «Mi impegno ad ascoltare i miei compagni quando parlano», sarebbe utile chiedere: «Cosa vedono

i miei occhi e cosa sentono le mie orecchie quando ascoltate i compagni?» e fare un elenco dettagliato di comportamenti auspicabili: la postura è orientata verso la persona che parla, gli occhi guardano chi sta raccontando, si rimane in silenzio e concentrati, si annuisce con il capo e si danno cenni di assenso. Si possono aggiungere man mano nuovi elementi e preparare elenchi, che diventeranno uno strumento di autovalutazione importante. Nel caso di mancato rispetto di una delle regole, si può richiamare l'attenzione sull'elenco e chiedere: «Ti ricordi che ascoltare significa rimanere in silenzio, con lo sguardo e la postura orientati alla persona che parla?».

Qui di seguito si elencano le tre regole del *patto educativo*.

- Mi impegno a divertirmi senza farmi e far male né con le mani né con le parole.
- Mi impegno ad ascoltare i miei compagni quando parlano e a partecipare.
- Mi impegno a rispettare le regole delle attività e dei giochi.

Il rito del pozzo

Dopo aver presentato il laboratorio e i suoi obiettivi (stare il meglio possibile nel gruppo classe e imparare a riconoscere, esprimere e gestire le emozioni) e il patto educativo, si propone alla classe di ritualizzare l'inizio dell'avventura, che accompagnerà il gruppo per l'intero anno scolastico. L'insegnante mette a disposizione delle pietruzze bianche e propone ai bambini di assumersi l'impegno di rispettare il patto educativo davanti ai compagni-testimoni. A turno, nel silenzio generale, ciascun alunno si alza e, immaginando che ci sia un pozzo al centro dell'aula, appoggia a terra la sua pietruzza, dicendo solennemente: «Mi impegno!». Al termine del laboratorio, se l'insegnante lo ritiene, può donare la pietruzza dell'impegno ad ogni bambino.

Se si ritenesse pericoloso adoperare le pietruzze, è consigliabile qualcosa di sostitutivo ma di altrettanto simbolico dal punto di vista rituale (come una pallina di gommapiuma).

Riflessioni sull'esperienza

Le regole risultano essere un fattore protettivo per il gruppo e per il singolo: ecco perché il docente deve esserne il garante. Egli, in modo chiaro e assertivo, ne garantisce il rispetto, proprio perché i patti consentono ai bambini di esprimersi liberamente in un contesto protetto e senza il timore di essere derisi o giudicati dagli altri. Gli alunni si sentono assicurati e apprezzano questa regola, a cui lo stesso docente si attiene. Il rito del pozzo solitamente piace molto: dopo essere stati coinvolti di una riflessione sul senso del rito, dell'essere testimoni e dell'impegno, gli alunni lo vivono con grande serietà. Torna utile che l'insegnante stimoli un atteggiamento auto-osservativo relativamente al rispetto delle regole, predisponendo con gli alunni elenchi di comportamenti desiderati e chiedendo loro periodicamente di autovalutarsi e di prefiggersi obiettivi di miglioramento. L'atteggiamento dell'adulto, quindi, non è punitivo, bensì maieutico, volto a stimolare la riflessione su di sé e l'apprendimento piuttosto che a giudicare l'errore.

CONOSCERSI E CONOSCERE GLI ALTRI

Le attività contenute in questo capitolo sono tutte finalizzate a conoscersi e a conoscere gli altri. Potrebbe essere utile concentrarle all'inizio del percorso laboratoriale o, ancor meglio, svolgerne una parte consistente all'inizio e poi realizzarne alcune come rinforzo in itinere: gli alunni, infatti, crescono a gran velocità, cambiando gusti, passioni e interessi.

1. MI PRESENTO

| | |
|----------------------------------|--|
| Obiettivi | Presentarsi Conoscersi meglio a inizio anno (soprattutto nel caso di avvio di un nuovo ciclo scolastico) Introdurre un nuovo alunno in classe e consentirgli di conoscere i compagni |
| Materiali | Due sedie Due cartoncini |
| Tempi | 3 minuti per ciascun alunno |
| Descrizione dell'attività | Si dispongono due sedie al centro dello spazio o, nel caso di una disposizione tradizionale, nello spazio antistante i banchi. Sullo schienale di una sedia l'insegnante attacca un cartello con su scritto «Sono ... e di me ti voglio dire che ...», mentre sull'altra attacca un cartello con su scritto: «Se fossi ... mi piacerebbe ...». A turno, ciascun bambino può andarsi a sedere su una delle due sedie o su entrambe e presentarsi completando a voce la frase scritta sullo schienale. |
| Riflessioni | Di solito gli alunni amano sedersi su entrambe le sedie e presentarsi sia nella dimensione della realtà («Sono ...») che in quella della semi-realtà («Se fossi ...»). Può essere utile all'inizio fare degli esempi e fornire qualche spunto: «Io sono un velocista, un appassionato di calcoli, io sono simpatico, sempre sorridente», ecc. È possibile che qualche bambino vada un po' stimolato a descriversi, ma in genere sono contenti di potersi raccontare. |

2. L'URNA IMPAZZITA

| | |
|------------------|--|
| Obiettivi | Conoscersi meglio Approfondire la conoscenza reciproca in base a criteri differenziati Acquisire familiarità con le persone del gruppo |
| Materiali | Una scatola che rappresenti l'urna (meglio se trasparente) Tanti fogliettini |
| Tempi | 25 minuti circa (il tempo varia a seconda di quanti sono i foglietti contenuti nell'urna) |

| | |
|----------------------------------|--|
| Descrizione dell'attività | Gli alunni si muovono liberamente, nello spazio senza banchi (o nell'aula con i banchi posti lungo il perimetro) o in uno spazio aperto. L'insegnante ha tra le sue mani un'urna con dentro alcuni biglietti. Li estrae uno alla volta. I bigliettini indicano i criteri in base ai quali gli alunni della classe si dovranno mettere in ordine: per ordine alfabetico, per altezza, per data di nascita, per numero di scarpe, per colore dei capelli, per orario in cui vanno a dormire la sera, per calore delle mani... |
| Riflessioni | Questo momento di conoscenza movimentato e originale suscita grande entusiasmo negli alunni. Se si utilizza il criterio del nome proprio o del cognome, è necessario che conoscano già l'ordine alfabetico. Ciascun insegnante può aggiungere ulteriori criteri a quelli sopra suggeriti, ricordando sempre, però, che deve trattarsi di un criterio che consenta di disporsi in ordine decrescente o crescente. I criteri possono non prevedere contatto e vicinanza (ordine alfabetico, data di nascita) oppure richiedere una vicinanza maggiore (nel caso del colore degli occhi o dei capelli), e talvolta (come per il calore delle mani) il contatto fisico. In questi casi, è importante tenere in considerazione la sensibilità degli alunni e la loro disponibilità al contatto fisico, rispettando eventuali rifiuti. Si suggerisce di proporre questo gioco nei primi di giorni di conoscenza e di riproporlo più avanti inserendo man mano altri criteri. |

3. SCHIERAMENTI

| | |
|----------------------------------|--|
| Obiettivi | Conoscere i gusti gli uni degli altri Educare al rispetto dei gusti diversi Valorizzare la differenza di gusti presente nel gruppo classe |
| Materiali | Nessuno |
| Tempi | 30 minuti |
| Descrizione dell'attività | Gli alunni sono al centro dell'aula senza banchi, o con i banchi disposti lungo le pareti, o, ancora, in uno spazio esterno. L'insegnante pronuncia la seguente frase: «Da questa parte vengono tutti coloro che amano la pizza» (e indica la parete dell'aula posta alla sua destra), «e da questa tutti coloro che amano il kebab» (e indica la parete dell'aula alla sua sinistra). Chiede agli alunni di collocarsi da un lato o dall'altro dell'aula a seconda dei loro gusti e di osservarsi a vicenda. Continua pronunciando frasi come: «Da una parte tutti coloro che amano la montagna, dall'altra coloro che amano il mare», «Da una parte quelli che amano giocare in giardino, dall'altra quelli che amano giocare in aula», «Da una parte quelli che amano la matematica, dall'altra quelli che amano la lingua italiana», «Da una parte quelli che amano giocare ai videogiochi e dall'altra quelli che preferiscono guardare la tv», «Da una parte quelli che preferiscono leggere, dall'altra quelli che preferiscono disegnare», e così via. Alla fine, ci si siede in cerchio e gli alunni hanno la possibilità di commentare il gioco. |
| Riflessioni | Le frasi sulla base delle quali schierarsi possono essere le più varie, pensate anche a seconda dell'età degli alunni. Talvolta i bambini si mostrano indecisi («Ma a |

me piacciono entrambi!», «Ma non so cosa decidere!»): è importante, in questi casi, che l'insegnante precisi che si tratta di una preferenza e che è loro richiesto proprio di scegliere («Pensa di dover decidere tra una e l'altra possibilità: da che parte andresti?»).

Il punto centrale di quest'attività è che ai bambini dev'essere chiaro che «i gusti sono gusti», che in fatto di gusti non c'è giusto o sbagliato, e che si tratta di una splendida occasione per conoscere le reciproche preferenze.

4. UN PASSO AL CENTRO

| | |
|----------------------------------|--|
| Obiettivi | Sviluppare la capacità di osservarsi e conoscersi Confrontarsi sulle proprie preferenze e sui propri gusti Approfondire la conoscenza reciproca |
| Materiali | Un cuscino |
| Tempi | 45 minuti |
| Descrizione dell'attività | <p>Gli alunni si dispongono in piedi, in cerchio. Al centro viene posto un cuscino. L'insegnante pronuncia una serie di affermazioni e gli alunni fanno un passo verso il centro quando sentono un'affermazione che vale per loro; restano invece al posto quando l'affermazione non vale per loro. Di seguito, alcune affermazioni che si possono proporre.</p> <ul style="list-style-type: none">- Ho un fratello o una sorella (o più d'uno)- Pratico uno sport- Ho un animale domestico- Almeno una volta ho fatto una birichinata- La sera vado a dormire presto- Stamattina avevo voglia di alzarmi <p>Al termine dell'attività, gli alunni formano delle coppie (scegliendo un compagno o una compagna che conoscono poco) per confrontarsi sulla ragione per cui si sono disposti in un certo modo e sui ricordi sollecitati dall'attività. Capita spesso, infatti, che in seguito a frasi come «Ho un animale domestico» i bambini vogliano raccontare di sé, degli animali avuti, di come sono morti, ecc., ed è importante che possano avere un momento di confronto per farlo.</p> <p><i>Variante</i> — L'insegnante pronuncia frasi per le quali la risposta non preveda soltanto le due possibilità vero o falso e chiede agli alunni di avanzare verso il cuscino tanto più quanto più sentono che quella affermazione per loro è vera.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mi piace giocare a basket (o a pallavolo, o a calcio...)- Mi piace uscire con gli amici- Mi piace avere del tempo solo per me- Mi piacciono le feste a sorpresa- La cosa che mi riesce più difficile è parlare in pubblico |

Riflessioni Questa attività coinvolge sempre molto gli alunni e li vede partecipi e interessati. Le frasi pronunciate dal docente sono molto significative e possono andare dal leggero o faceto al personale e profondo, a seconda del grado di confidenza e di conoscenza delle persone nel gruppo e della loro disponibilità, oltre che del rispetto dei patti di riservatezza e di non giudizio. Il momento finale, in coppia (con una persona del gruppo che si conosce poco), consente di approfondire ricordi ed esperienze vissute.

5. CACCIA AL TESORO UMANA

Obiettivi Scoprire caratteristiche sconosciute dei compagni
Divertirsi a individuare le caratteristiche dei compagni

Materiali Scheda 1 («Caccia al tesoro umana»)
Penne

Tempi 1 ora

Descrizione dell'attività L'insegnante consegna a ciascun allievo la scheda 1, dal titolo «Caccia al tesoro umana», e una penna. Al via, l'allievo inizia a muoversi nello spazio, andando a cercare un compagno che possiede la caratteristica indicata in ciascuna casella; quando l'ha trovato, gli chiede di mettere una firma in quella casella. Continua così per ogni casella, cercando di compilare almeno una colonna e una riga, oppure una colonna e una diagonale. L'insegnante dovrà specificare che lo stesso compagno non può firmare in più di due caselle nella stessa caccia al tesoro. L'attività può essere svolta anche all'aperto.
Al termine dell'attività, ciascun alunno si mette in coppia con un compagno che conosce poco e si racconta (parlando stavolta di sé) facendo riferimento alle voci della caccia al tesoro umana.

Riflessioni Si tratta di un'attività che vede gli alunni molto partecipi ed entusiasti. Si lasciano coinvolgere facilmente e con grande piacere, anche perché è previsto che si muovano all'interno dell'aula e che dialoghino tra loro. A questo proposito, potrebbe essere utile ricordare che non si tratta di una gara di velocità (non c'è un tempo minimo) ma che lo scopo è arrivare, nel tempo previsto, a completare almeno una riga e una colonna, oppure una colonna e una diagonale. Potrebbe anche essere utile segnalare il suono (ad esempio la campana tibetana) che al termine del tempo chiederà ai bambini di tornare a sedere in cerchio, anche qualora non fosse terminato il gioco.

6. IL POSTER AUTOBIOGRAFICO

Obiettivi Riconoscere ed esprimere le proprie caratteristiche in modo creativo e metaforico
Valorizzare gli aspetti positivi di sé e dei propri compagni

| | |
|----------------------------------|---|
| | Presentarsi al gruppo Esprimere lodi |
| Materiali | Cartoncino A3 Forbici e colla Pennarelli e pastelli Immagini, tratte da riviste, selezionate dall'insegnante (raffiguranti scene di vita quotidiana, simboli, paesaggi e oggetti, animali e figure umane, giochi e intrattenimenti ludici e sportivi) |
| Tempi | 45 minuti per la prima fase 1 ora per la seconda fase |
| Descrizione dell'attività | L'attività si articola in due fasi. <i>Prima fase</i> — Le immagini ritagliate dalle riviste vengono distribuite sui banchi, disposti tutt'intorno alle pareti dell'aula in modo da lasciare libero lo spazio al centro. L'insegnante rivolge ai bambini la seguente richiesta: «Scegli un massimo di cinque immagini per presentarti al gruppo, raccontando qualcosa di te. Pensa alle tue qualità, alle tue passioni e alle tue abilità e cerca delle immagini che possano esprimerle, anche metaforicamente». Poi chiede di scrivere, sempre sul poster, «tre cose belle che gli altri vedono in te», pensando ai complimenti che si ricevono più spesso in famiglia, a scuola, dagli amici, ecc. Infine, propone di aggiungere l'aspetto di sé che si desidera migliorare. I bambini possono comporre il proprio poster autobiografico in modo originale e creativo, incollando le immagini sul cartoncino A3 e aggiungendo disegni, simboli e scritte. <i>Seconda fase</i> — L'insegnante chiede ai bambini di sedersi in cerchio. Secondo il metodo della «catena aperta», a turno ciascun bambino si siede sulla «poltrona del presentatore» (che, se possibile, dovrebbe essere una sedia diversa da quelle usate dagli altri allievi) e mostra il proprio poster autobiografico. Sceglie un compagno a cui rivolgersi durante la presentazione, guardandolo negli occhi. Tutti gli altri sono invitati ad ascoltare con attenzione. Al termine, il bambino scelto come interlocutore si siede a sua volta sulla poltrona e si rivolge a un nuovo compagno, in modo che a turno tutti possano raccontarsi al gruppo. In alternativa alla «poltrona del presentatore» si può utilizzare la cosiddetta <i>vision gallery</i> : i poster vengono appesi alle pareti dell'aula, oppure appoggiati sui banchi dei rispettivi proprietari. I bambini possono muoversi per l'aula e ammirarli. Accanto ad ogni elaborato, viene collocato un foglio su cui i visitatori possono appuntare complimenti e suggerimenti sul prodotto dei compagni. Terminato il giro, ciascuno visiona i commenti e, se ritiene, può completare la propria opera con i suggerimenti o i complimenti ricevuti. |
| Riflessioni | L'attività del poster autobiografico solitamente appassiona i bambini, che si impegnano a creare un'opera originale e creativa che parli di loro. Sono molto attivi e partecipi nella scelta delle immagini: alcuni si limitano a incollare quelle rappresentative delle loro passioni o dei loro hobby, mentre altri le utilizzano in modo metaforico, |

ad esempio scegliendo un gatto per descrivere il desiderio di coccole, un dolce per raccontare la propria golosità, un deserto per dire che amano i momenti di solitudine... Qualcuno appare in difficoltà nell'individuare le proprie qualità o dichiara di non ricevere nessun complimento: in questo caso è compito dell'insegnante-facilitatore aiutarlo, attraverso domande maieutiche, a individuare le proprie caratteristiche positive («Cosa ti piace fare quando hai del tempo libero?»; «Facendo che cosa ti senti particolarmente soddisfatto?»; «In quali occasioni senti di riuscire bene in un compito? Costruendo con i Lego, correndo nei prati, risolvendo un problema di matematica?»). Questi bambini, in particolare, sono facilitati se sono già stati coinvolti in precedenza in attività di focalizzazione sulle qualità e sulle risorse personali (come quelle che si trovano, in questo libro, nella sezione «Consolidare l'autostima»). La strategia della «poltrona del presentatore» e ancor di più quella della *vision gallery* favoriscono una condivisione più attiva e coinvolgente degli elaborati, a differenza di una semplice presentazione sequenziale dei poster, che rischierebbe di veder scemare la motivazione e l'attenzione. Nella scelta dell'interlocutore, emergono le amicizie privilegiate fra i bambini: l'insegnante può annotarsi la rete che va definendosi, per poi riflettere sulle relazioni amicali esistenti all'interno del gruppo. Poter raccontare di sé, con la garanzia di non essere derisi ma, al contrario, di ricevere lodi e complimenti, fa sentire i bambini particolarmente orgogliosi e soddisfatti: possono così fortificare l'identità individuale mettendo in risalto la propria unicità.

7. UNA STRANA CARTA D'IDENTITÀ

| | |
|----------------------------------|--|
| Obiettivi | Riflettere su di sé Scoprire caratteristiche sconosciute dei compagni Esplorare aspetti emotivi di sé e dei compagni |
| Materiali | Fogli di carta A3 Penne e pennarelli |
| Tempi | 45 minuti per il gioco 15 minuti per la condivisione 15 minuti nel grande cerchio |
| Descrizione dell'attività | Gli alunni si dispongono in ordine sparso nell'aula senza banchi o con i banchi lungo le pareti, o in uno spazio aperto. Ad ognuno di loro viene consegnato un foglio A3. L'insegnante chiede di scrivere in alto il proprio nome (tenendo il foglio in verticale) e di disegnarci accanto un simbolo o un oggetto rappresentativo di sé. Al via, gli alunni si muovono nella stanza con il proprio foglio in mano e si scambiano i fogli finché l'insegnante non dice: «Stop!». Ognuno si ritrova con in mano il foglio di un compagno (nel caso in cui si trovasse con il proprio effettua ancora uno scambio), da cui si reca per porgli la domanda che l'insegnante declama ad alta voce (ad esempio: «Qual è il tuo colore preferito?»). Scrive sotto il nome del compagno la |

risposta (solo la risposta). Al via ricominciano il movimento e lo scambio di carte d'identità, fino al nuovo stop. L'insegnante pone la seconda domanda e ciascuno, sotto la prima, scrive la seconda risposta (al nuovo quesito posto dall'insegnante). Ecco, in ordine, le possibili domande.


1. Qual è il tuo colore preferito?
2. Qual è il tuo piatto preferito?
3. Qual è il tuo hobby?
4. Qual è il tuo programma tv preferito?
5. Qual è la tua disciplina scolastica preferita?
6. Qual è il tuo cantante o il tuo gruppo musicale preferito?
7. Qual è il tuo sport preferito?
8. Qual è il tuo gioco preferito?
9. Cosa vorresti fare da grande?
10. Cosa ti fa ridere a crepapelle?
11. Qual è la cosa che ti fa arrabbiare di più?
12. Qual è la cosa che ti rattrista di più?
13. Qual è la cosa che ti riesce molto difficile?
14. Cosa ti sorprende molto?
15. Qual è la cosa che ti fa sentire molto gioioso?

Al termine del gioco, ognuno recupera la propria carta d'identità compilata e si formano delle triadi (gruppi da tre: A, B, C). Ciascuno ha a disposizione 5 minuti per parlare di sé attraverso la sua carta d'identità, leggendo le risposte che ha piacere di condividere con gli altri due. I due compagni possono solo ascoltare ed eventualmente fare domande di approfondimento, a cui la persona può decidere se rispondere oppure no. Non possono intervenire per parlare di sé, se non nel momento in cui l'insegnante (con il suono dei cimbali) dichiara il cambio turno. Infine, si torna tutti in cerchio e ciascuno può dire a incrocio (A di B, B di C, C di A) un aspetto che ha scoperto del compagno e che lo ha colpito particolarmente.

Variante — Ognuno ha in mano il proprio foglio A3. L'insegnante pone le domande e ciascuno risponde direttamente sul foglio. Questa variante garantisce maggiore tranquillità in aula, ma diminuisce la componente di divertimento e di incontro/scambio fra i compagni.

Riflessioni

La preparazione di questa strana carta d'identità coinvolge ed entusiasma gli alunni. La versione in movimento necessita di patti molto chiari e di regole ben precise per evitare che si crei eccessiva confusione in aula, ma, se ben guidati, gli alunni riescono a giocare seguendo le indicazioni dell'insegnante. È importante, in questo caso, ricordare che allo stop, prima di recarsi dal compagno di cui si ha in mano la carta d'identità, è necessario ascoltare la nuova domanda. Il momento della condivisione a tre è un momento prezioso: le triadi possono essere formate dal docente con lungimiranza, in modo da favorire la conoscenza reciproca. La versione statica si presta maggiormente agli ambienti piccoli in cui sono presenti i banchi.



SCHEDE
OPERATIVE

- Cerca un compagno che ha una delle caratteristiche indicate nelle caselle. Quando l'hai trovato, chiedigli di mettere la sua firma nella casella corrispondente. Fai poi lo stesso con un altro compagno. Appena avrai completato una colonna e una riga, o una colonna e una diagonale, grida: «Trovati!».

| | | |
|--|--|---|
| È NATO IN UN ALTRO PAESE | SA DIRE BUONGIORNO IN DUE LINGUE DIVERSE DALLA SUA | È CAPACE DI ASCOLTARE GLI ALTRI |
| CANTA O SUONA UNO STRUMENTO MUSICALE | SA RECITARE UNA POESIA A MEMORIA | SA ANDARE SULLO SKATEBOARD |
| AMA LEGGERE | STAMATTINA È VENUTO A SCUOLA DA SOLO | AMA LA NEVE |
| DISEGNA BENE | AMA IL MARE | HA UN ANIMALE IN CASA |
| AMA LO STESSO SPORT CHE AMI TU | AMA IL CINEMA | È NATO NEL TUO STESSO MESE |
| SA ANDARE IN BICICLETTA | IERI HA AIUTATO QUALCUNO | AMA I CALCOLI |
| ABITA NELLA STESSA CASA CON I NONNI | HA UN COGNOME CON ALMENO CINQUE LETTERE | HA ALMENO DUE FRATELLI |

- Ognuno di noi ha qualche sfortuna e grandi fortune: per stare bene è importante cercare di concentrarsi sulle proprie fortune e valorizzarle, affinché le sfortune diventino meno ingombranti! Quali sono le tue fortune? E le tue sfortune? Scrivi qui sotto quelle che ti vengono in mente.



IO...

FORTUNATAMENTE

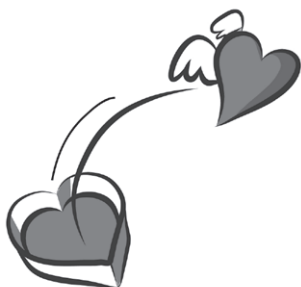
SFORTUNATAMENTE

FORTUNATAMENTE

SFORTUNATAMENTE

FORTUNATAMENTE

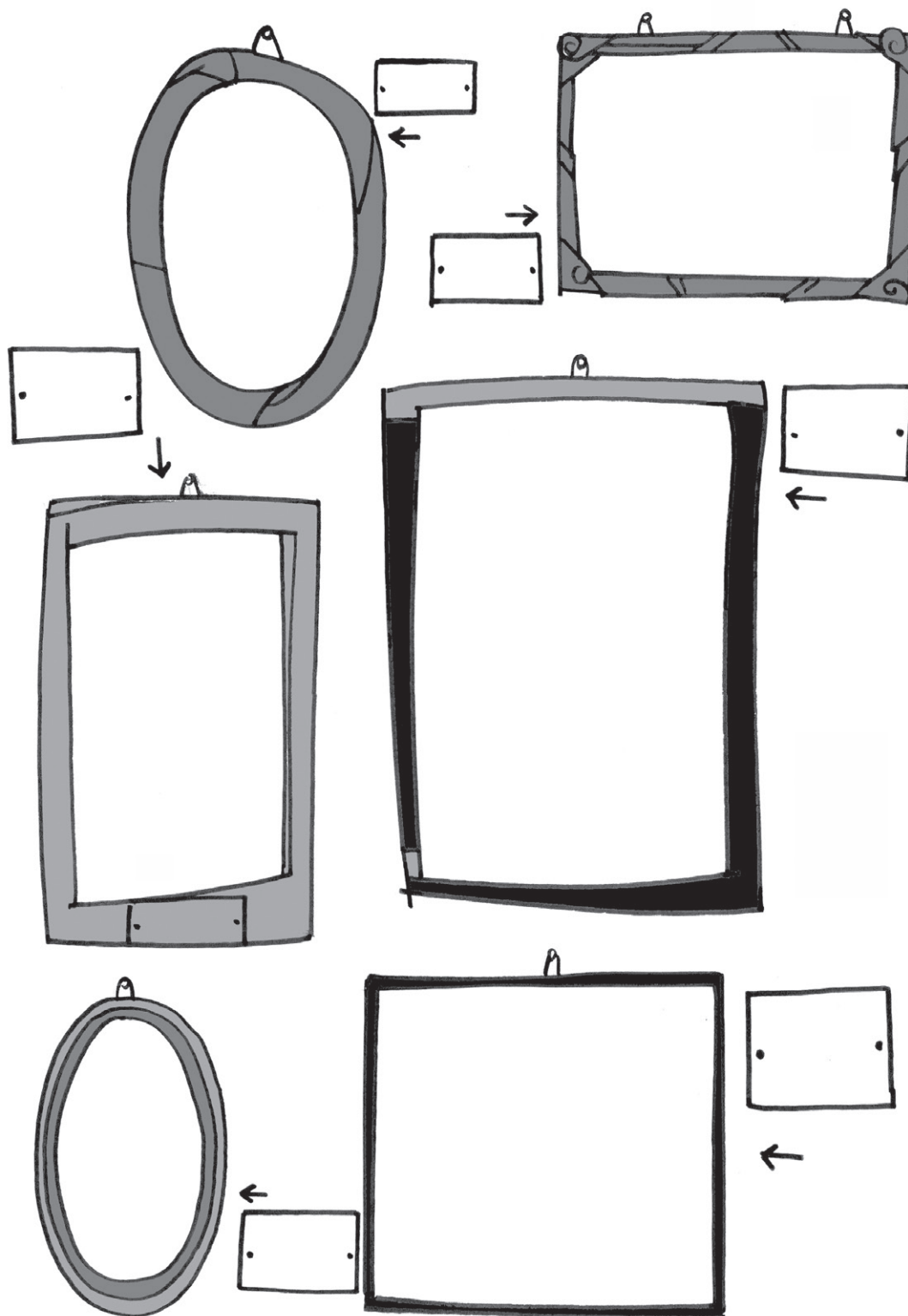
- Scrivi vicino al disegno delle varie parti del corpo le cose che puoi farci.



I RITRATTI DELLE PERSONE DI CUI MI FIDO

SCHEDA **4**

- All'interno delle cornici, fai il ritratto delle persone di cui ti fidi e scrivi vicino il loro nome.





Tristezza



Disgusto



Paura