

Serena Salvi

# Bambini che (si) riflettono

Un percorso didattico  
transdisciplinare per sviluppare  
empatia e senso di cura alla scuola  
primaria

Esperienze





*Educare*

8

*Responsabili Collana*

Anna Antoniazzi  
*(Università di Genova)*  
Giorgio Matricardi  
*(Università di Genova)*

*Comitato scientifico*

Antonella Lotti  
*(Università di Modena e Reggio Emilia)*  
Andrea Traverso  
*(Università di Genova)*  
Silvio Premoli  
*(Università Cattolica del Sacro Cuore)*  
Giuliano Vivanet  
*(Università di Cagliari)*  
Maria Teresa Trisciuzzi  
*(Libera Università di Bolzano)*  
Ilaria Filograsso  
*(Università di Chieti-Pescara)*  
Claudio Longo  
*(Università di Milano)*

Serena Salvi

# Bambini che (si) riflettono

Un percorso didattico  
transdisciplinare per sviluppare  
empatia e senso di cura alla scuola  
primaria

Esperienze



*è il marchio editoriale dell'Università di Genova*



© 2022 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza  
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati.

Realizzazione Editoriale  
**GENOVA UNIVERSITY PRESS**  
Via Balbi, 6 – 16126 Genova  
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552  
e-mail: [gup@unige.it](mailto:gup@unige.it)  
<https://gup.unige.it/>

ISBN: 978-88-3618-148-3 (versione eBook)

Pubblicato giugno 2022

# Sommario

<b>Introduzione</b>	<b>11</b>
<b>PRIMA PARTE</b>	
<b>Formae mentis</b>	<b>15</b>
<b>L'arte di avere cura</b>	<b>27</b>
<b>Gli strumenti a disposizione della scuola</b>	<b>38</b>
<b>SECONDA PARTE</b>	
<b>Una possibile via italiana</b>	<b>49</b>
<b>La realizzazione del progetto: diario del percorso</b>	<b>60</b>
<b>Qualche riflessione conclusiva</b>	<b>107</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>111</b>



A mio Nonno,  
per la cura che ha avuto  
di me



# Introduzione

N. (7 anni): «Non è facile da dire,  
sai quando sei super felice  
e ti gira tutta la pancia,  
e mentre gira sorride?»<sup>1</sup>

Non è facile da dire, ha proprio ragione N., non lo è affatto. Bisogna sostare, riflettere, condividere, cercare le parole, cambiare punto di vista, prendersi cura.

La scuola non può farsi da parte.

Quanto riporto in questo libro nasce dall'idea di formalizzare momenti scolastici transdisciplinari dedicati alla creazione di spazi di ascolto attivo, discussione e riflessione critica che coinvolgano gli alunni e i docenti e abbiano per argomento la quotidianità o contenuti di discipline scolastiche specifiche. L'obiettivo è anche quello di sviluppare spirito critico e capacità di relazionarsi con se stessi e con gli altri, assumendo la prospettiva dell'avere cura e rispetto di tutto ciò che ci circonda e che è dentro di noi. La *biofilia*<sup>2</sup>, nel senso più puro del termine che di per sé significa amore per la vita, sarà il sentiero che percorreremo nello sviluppo del percorso.

Luce in questo percorso sarà l'empatia. Questo termine, oggi notevolmente inflazionato, nel vocabolario della lingua italiana viene riferito a un significato ben preciso: «capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona»<sup>3</sup>. La modalità in cui ciò avviene concerne la riflessione del proprio sé su quello della persona con la quale entrare in empatia, fino a immedesimarsi nei suoi bisogni, immaginandoli propri. Attinente ma non sostituibile ai significati di 'emozione' e 'cura', l'empatia trova le sue basi nel mondo delle neuroscienze, le quali dimostrano una base biologica di tale capacità e una sua allenabilità.

Ho deciso di concentrarmi sulla comprensione di questa tematica complessa, in modo da aprire la visuale alla realizzazione di una scuola con una prospettiva nuova, in linea con quanto ho potuto osservare durante una mia visita alle scuole della Danimarca, ma arricchita dalla didattica inclusiva, di cui l'Italia è esempio in tutta Europa.

La speranza ultima è che questo approccio possa essere significativo per gli studenti, e possa costituire un primo passo e un esempio, verso quello che la scuola italiana potrebbe diventare.

Bussola, in questo mio percorso di ricerca di un metodo lontano da quello convenzionale, ma nello stesso tempo attuabile nella scuola primaria odierna, sono stati gli scritti di Franco Lorenzoni, *I bambini pensano grande* (2014), e *I bambini ci guardano* (2019). L'incipit del

---

<sup>1</sup> Estratto da una discussione avvenuta in cerchio riguardo a dove si sentano le emozioni. Per leggere il testo completo fare riferimento al paragrafo 4.3, diario del 20 febbraio 2019, inserito nella PARTE II di questo elaborato

<sup>2</sup> Darò più avanti una definizione e ulteriori informazioni sulla biofilia.

<sup>3</sup> Si veda al sito: <http://www.treccani.it/vocabolario/empatia/>

primo dei due testi sopracitati, risulta per tali ragioni, funzionale ad introdurre ciò che mi ha spinto a realizzare il mio progetto:

«I pensieri infantili sono sottili. A volte sono così affilati da penetrare nei territori più impervi arrivando a cogliere, in un'istante, l'essenza di cose e relazioni. Ma sono fragili e volatili, si perdono già nel loro farsi e non tornano mai indietro.»  
(Lorenzoni, 2014)

La volontà che ha spinto la mia ricerca è quella di creare uno spazio, un cerchio per l'esattezza, in cui ognuno possa dare forma ai propri pensieri, proporli alla classe, accettando prospettive diverse dalla sua, riconoscendo però la dignità che ha spinto il suo esprimersi e quella di chi ha raccolto la sua espressione. Un cerchio, insomma, che insegni a stare insieme, prima a se stessi e poi al resto del mondo vivente.

La struttura del libro prevede due parti, imprescindibilmente interconnesse: prima di soffermarsi sui bambini che hanno costruito il cerchio in questione e conoscere l'avventura che hanno vissuto con Pixi, il loro amico alieno, è necessario infatti passare attraverso la prima parte: la consapevolezza sui processi mentali che supportano quanto attuato è infatti fondamentale per la validazione dell'esperienza didattica. Nello specifico, essa aiuta a capire come l'empatia, e la spinta a prendersi cura, siano caratteristiche intrinseche dell'essere umano, ed è proprio questo a renderle terreno fertile nei bambini. Uso non a caso l'espressione 'terreno fertile', perché non si cada nell'errore di confondere la predisposizione con una conseguente espressione consapevole. Pur essendo predisposti per natura a essere empatici, i bambini, crescendo, necessitano di occasioni per sviluppare e rinforzare tale capacità, e perché ciò accada c'è bisogno di un cerchio, in cui guardarsi, in cui riflettere e riflettersi.

Da qui nasce l'idea di introdurre uno spazio, fisico e temporale, all'interno della classe, dedicato, ben delineato e riconoscibile dai bambini, la cui narrazione avviene nella seconda parte del volume.

Pixi non è altro che un personaggio mediatore; il suo arrivo, avvolto dalla magia, dà occasione di ripensare l'ambiente classe e formalizzare un momento dedicato alle attività con lui. L'alieno chiede aiuto, e offre spunti di riflessione attraverso la richiesta di spiegazioni, su grandi temi. La sua condizione di extraterrestre rende plausibile il fatto che non conosca le tematiche sulle quali chiede delucidazioni ai bambini, e ciò motiva la ricerca di significato in questi ultimi. La cornice narrativa è stata, da parte mia, oggetto di progettazione attenta e puntuale, le riflessioni in classe seguono invece il flusso dei pensieri dei bambini, attori protagonisti nella costruzione della loro conoscenza, e spesso mi hanno costretto, di buon grado, a modificare quanto progettato. Come afferma Morin, infatti:

«C'è una conoscenza che è comprensiva infatti e che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva» (Morin, 2000).

## **PRIMA PARTE**



## FORMAE MENTIS<sup>4</sup>

«Sarebbe bello Agatone se la sapienza fosse tale da poter scorrere dal più pieno al più vuoto di noi, quando ci tocchiamo l'un l'altro, come fa l'acqua nelle coppe, che dalla più piena scorre nella più vuota attraverso un filo di lana»  
(Platone)<sup>5</sup>

Come la storia procede imperterrita dimenticando se stessa e condannandosi alla ciclicità degli eventi, così l'educazione vuole e disvuole un concetto di intelligenza ampio e variegato che, come dimostra il passo sopracitato, era già stato fatto proprio da Socrate nel IV secolo a.C. Il Maestro, nelle prime pagine del *Simposio* di Platone (1979) esprime ad Agatone il significato profondo del sapere, identificandolo come qualcosa che è impossibile ricevere per contiguità, che è impossibile spostare come un liquido da un contenitore all'altro. È interessante la riflessione di Recalcati<sup>6</sup> a riguardo:

«Rifiutandosi di incarnare il sapere, Socrate rinvia all'allievo il sapere che l'allievo ricerca in lui, mantenendo aperto il luogo del sapere come luogo di una mancanza strutturale. Chiediamoci: non è questo il movimento essenziale che caratterizza il lavoro di ogni insegnante degno di questo nome? Aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima» (Recalcati, 2014).

Sorge spontaneo interrogarsi sul significato ultimo dei termini 'sapere' e 'intelligenza' attraverso le epoche, ed ecco che all'interno di *Metis* e *Logos*, le due declinazioni dell'intelligenza greca efficacemente descritte da Eva Cantarella (2013), si trova la spiegazione. Il sapere a cui fa riferimento Socrate è *Logos*, alto e luminoso, astratto, non uniformante né monolitico. Già il mondo greco quindi riconosceva la differenziazione dell'intelligenza in due tipologie, una razionale e una pratica. Sebbene poi, sempre in tale contesto, valutasse una delle due forme superiore all'altra, è innegabile la lungimiranza di tale concezione, soprattutto se si considera che in seguito l'uomo ha deciso di autorinchiudersi in un numero, che ha chiamato Quoziente Intellettivo (QI).

È evidente il fraintendimento di tale idea, nella scuola e nella società italiana odierna; si fa sì spazio nelle teste, ma il fine non è altro che poterle poi riempire meglio, coerentemente con i postulati della società del consumismo e dell'informazione.

<sup>4</sup> Il titolo del capitolo fa diretto riferimento all'omonimo volume di Howard Gardner (1987)

<sup>5</sup> Citazione tratta dal *Simposio* di Platone, nella versione curata da G. Colli per Adelphi (1979).

<sup>6</sup> Massimo Recalcati: psicanalista italiano nato a Milano nel 1959 e li formatosi alla psicanalisi con C. Viganò per poi proseguire gli studi a Parigi con J.-A. Miller.

Eppure, senza necessità di retrocedere nel tempo fino agli antichi greci, anche Maria Montessori<sup>7</sup> si è spesa per diffondere un'idea di educazione diversa, controcorrente, magnificamente espressa dall'espressione: «Il bambino non è un vaso da riempire, ma una sorgente da lasciar sgorgare» (Montessori, 1999).

Come ha potuto la scuola indossare, nell'indifferenza generale, i paraocchi su tale evidenza? Come può distinguere tra bravi e meno bravi attribuendone la responsabilità agli scolari stessi?

L'unico modo per trovare risposta a tali quesiti è procedere con ordine, analizzare passo dopo passo le linee di pensiero e le scoperte scientifiche che hanno riguardato l'intelligenza nell'epoca moderna, facendo attenzione agli influssi che su tali prospettive hanno avuto eventi storici e condizionamenti culturali. Tale percorso di ricerca non può che dipanarsi a partire dagli studi sul QI per poi procedere verso la crescente consapevolezza della poliedricità dell'intelligenza e al crescente interesse per gli aspetti emotivi su quelli cognitivi; tale *escalation* non vuole dimostrare la superiorità dei primi ma vuole fare luce su come solide radici, composte da abilità socio-relazionali e alfabetizzazione emotiva, siano alla base della crescita cognitiva in tutti gli aspetti già diffusamente indagati relativi alle competenze disciplinari previste dalla scuola. Preme sottolineare quanto stia lentamente emergendo la necessità, da parte delle istituzioni mondiali, europee e italiane di formalizzare nella didattica discipline finalizzate a costruire o rafforzare queste fondamentali radici.

## 1.1 Dall'Intelligenza alle Intelligenze Multiple

Da sempre al centro di controversie relative alla sua più corretta interpretazione, il concetto di intelligenza è stato, con l'inizio del Novecento, definitivamente assegnato alla concezione empirica. La legge Coppino del 1877<sup>8</sup>, aprendo all'Italia la possibilità della scolarizzazione di massa, preparava il terreno alla diffusione degli studi sulla quantificazione dell'intelligenza messi a punto da Binet e Simon<sup>9</sup> nel 1911. Quando tanti bambini quanti non se ne erano mai visti prima ottengono il diritto di frequentare la scuola, si manifestano chiaramente le differenze proprie di ciascun individuo, quelle capaci di renderlo unico e irripetibile agli occhi del mondo intero. Ma quel 'mondo intero', come spesso accade con le novità, non è pronto e presto cede alla tentazione di trovare un'interpretazione immediata e riduzionista del fenomeno. Gli uomini vengono così divisi tra intelligenti e non intelligenti. La «mentalità del QI» come la definisce Gardner (1987), prende avvio proprio dai test sui bambini, finalizzati a identificare coloro per i quali non si dovevano aprire le porte del normale percorso di

---

<sup>7</sup> Maria Montessori: Pedagogista italiana (Chiaravalle, Ancona, 1870 - Noordwijk, Olanda, 1952). Fu la prima donna laureata in medicina (1896) dall'Università di Roma; assistente alla clinica psichiatrica della stessa Università, s'interessò al problema dell'educazione dei minorati. Il suo metodo mira a fare della scuola non la casa per bambini, ma la casa dei bambini, ossia un ambiente adatto alla libera esplicazione della loro attività, onde la maestra non insegna propriamente, ma assiste individualmente i bambini, mentre spontaneamente si esercitano col materiale didattico, cui è data un'estrema importanza.

<sup>8</sup> Si veda il testo originale della legge al sito: [https://www.sba.unifi.it/upload/scienzesociali/mostre/costruire\\_italia/legge\\_coppino.pdf](https://www.sba.unifi.it/upload/scienzesociali/mostre/costruire_italia/legge_coppino.pdf)

<sup>9</sup> Scala di Simon-Binet: scala di misurazione dell'intelligenza messa a punto nel 1905 dallo psicologo Alfred Binet in collaborazione con Théodore Simon sulla scorta di una ricerca commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione Francese per lo studio dei metodi educativi dei bambini subnormali delle scuole di Parigi.

istruzione elementare. Alle origini non si trattava di una misurazione di  $QI$  in senso proprio, era una valutazione dell'età mentale, attraverso una serie di prove sottoposte al bambino, di difficoltà crescente in base all'età. Sarà Stern<sup>10</sup> a ideare, sulla base di queste prove, la formula:  $QI = \text{età mentale} / \text{età cronologica} \times 100$ <sup>11</sup> capace di mettere in relazione l'età cronologica e l'età mentale quantificando così il  $QI$  del soggetto.

Gli studi sul  $QI$  procedono per tutto il Novecento interrogandosi su come classificare non più solo i bambini ma anche gli adulti. Questa suddivisione dell'umano all'interno dei due poli 'intelligenti' e 'non intelligenti', procede indisturbata fino alla pubblicazione da parte di Howard Gardner di *Formae Mentis* del 1983, punto di svolta sulla concezione dell'intelligenza, o meglio, delle intelligenze. Gardner strappa il velo di Maya e svela i limiti di una visione unitaria dell'intelligenza che non permette di considerare tutte quelle caratteristiche fondamentali per la realizzazione dell'essere umano nella vita. Come sia riuscito a concretizzare quell'idea che da tempo aveva in testa, di associare la parola «multiple» al concetto di intelligenze, lo racconta lo studioso stesso nel 2003 durante l'intervento al Congresso annuale dell'American Educational Research Association a Chicago<sup>12</sup>. Nel 1979 fu chiamato a collaborare al *Progetto sul Potenziale Umano* che gli assegnò il compito di scrivere riguardo a tutte le conoscenze fino a quel momento disponibili sulla cognizione umana. Durante le ricerche neurologiche e antropologiche condotte a tale scopo arrivò a concettualizzare le intelligenze multiple, che ebbero fin da subito grande diffusione in quanto considerate un attacco alla teoria del  $QI$ . Molto meno clamore lo ebbe la definizione di intelligenza, con annessi i criteri per definire ciò che può essere considerato intelligente e ciò che invece non può. Gardner raggiunse tali conclusioni durante la stessa fase di ricerca e a suo parere esse costituiscono il punto più alto raggiunto dal suo studio. Come si configura l'intelligenza nella prospettiva Gardneriana? Essa è riassumibile nei due seguenti postulati:

- L'intelligenza può denotare una caratteristica specie-specifica; l'*homo sapiens* fa parte delle specie che possono utilizzare 'le otto intelligenze'
- L'intelligenza può denotare anche una differenza individuale. Mentre tutti gli esseri umani posseggono tutte le otto intelligenze, ogni persona ha però la propria particolare miscela o amalgama delle intelligenze stesse (Gardner, 1987).

Il superamento del «fattore generale di intelligenza»<sup>13</sup> avviene attraverso il riconoscimento, da parte di Gardner, di 7 – numero fittizio, come vedremo – competenze intellettuali:

<sup>10</sup> William Louis Stern: psicologo e filosofo (Berlino, 1871 - Poughkeepsie, New York, 1938). Importanti soprattutto le sue ricerche sullo sviluppo del linguaggio infantile e quelle sui test d'intelligenza (si deve a S. l'introduzione del concetto di Q.I. o quoziente d'intelligenza) più tardi Stern sarebbe divenuto critico sulle misure dell'intelligenza.

<sup>11</sup> Si veda al sito <http://www.parlarealmicrofono.it/cos-e-qi-calcolare-intelligenza/7985>

<sup>12</sup> L'American Educational Research Association, o aera, è un'organizzazione che rappresenta ricercatori nel campo dell'educazione negli Stati Uniti e in tutto il mondo. Come organizzazione non profit al servizio del settore della ricerca educativa, aera si sforza di far progredire la conoscenza dell'istruzione e promuovere l'uso della ricerca nella pratica.

<sup>13</sup> *Fattore generale di intelligenza*: dicitura coniata da C. Spearman (1904), psicologo e statistico britannico (1863-1945) secondo cui l'intelligenza è una capacità mentale generale, cioè un fattore di base comune a tutte le attività intellettuali, che egli chiamò «fattore g».

- Intelligenza Linguistica
- Intelligenza Logico-Matematica
- Intelligenza Musicale
- Intelligenza Spaziale
- Intelligenza Corporeo-Cinestetica
- Intelligenza Intrapersonale
- Intelligenza Interpersonale

Tali intelligenze sono, secondo lo studioso, di origine biologica e, in quanto tali, insite potenzialmente in ogni uomo. Lo sviluppo più o meno spiccato di alcune a discapito di altre dipende da stimoli e condizionamenti di natura ambientale e culturale. Sette risulta essere soltanto un numero fittizio, rappresenta le intelligenze che lo studioso individua in prima battuta, a dimostrare la poliedricità del concetto di intelligenza. Nel 2007 infatti pubblicherà *Cinque chiavi per il futuro* (Gardner, 2007) in cui, aprendo una finestra sulle competenze necessarie al giovane che si affaccia al futuro, individua altre cinque forme di intelligenza:

- Intelligenza Disciplinare
- Intelligenza Sintetica
- Intelligenza Creativa
- Intelligenza Rispettosa
- Intelligenza Etica

In questo modo ancora una volta Gardner dimostra come il cuore delle Intelligenze Multiple sia la ‘dinamicità’: continua evoluzione, impossibilità di predeterminazione.

In quest’ottica è interessante leggere la seguente riflessione di Geschwind<sup>14</sup>, come riportate da Armstrong (1999):

«Tutti abbiamo visto bambini dislessici che disegnano meglio di quelli che sanno controllare la lettura, e che hanno capacità visivo-percettive o visivo-motorie superiori. Il mio sospetto è che in una società incolta questo bambino avrebbe una difficoltà minima e potrebbe in realtà fare meglio grazie alle sue doti visivo-percettive, mentre molti di noi che non hanno problemi potrebbero ottenere scarsi risultati in una società in cui una gamma diversa di talenti sarebbe necessaria per avere successo. Acquisiremo una nuova categoria di lievi lesionati mentali man mano che le richieste di una società mutano.»

Gli studi di Gardner procedono, e il rapporto tra  $QI$  e Intelligenze Multiple viene analizzato prendendo in esame bambini di una classe coinvolta nel *Progetto Spectrum*<sup>15</sup>, il cui obiettivo era formalizzare test utili alla valutazione delle intelligenze; gli alunni erano sottoposti in

---

<sup>14</sup>Norman Geschwind: (1926-1984), neurologo comportamentista della Harvard Medical School.

<sup>15</sup>Questa ricerca aveva come obiettivo quello di individuare i vari tipi di intelligenze presenti nei bambini, ma per far questo occorreva modificare le normali attività curricolari, inserendo attività e metodi di lavoro che evidenziassero il diverso modo di porsi di fronte ai problemi, insomma di far ‘funzionare’ la mente. Nel corso della ricerca sono emerse nuove entusiasmanti implicazioni pratiche: si è visto, in sostanza, che introducendo attività che aiutavano i bambini a prendere consapevolezza delle proprie potenzialità in un certo ambito, si ottenevano dei miglioramenti a breve e lungo termine nell’apprendimento scolastico e nella motivazione a proseguire gli studi.

prima battuta alla scala di intelligenza Stanford-Binet e in seguito a test volti a valutare le intelligenze multiple. Non emerse alcuna correlazione tra i risultati e ciò dimostrava che l'alto *QI* non era sinonimo di ottime prestazioni in tutte le tipologie di attività. L'ambizioso *Progetto Spectrum* è stato avviato in seguito alla diffusione e all'interesse crescente per la teoria di Gardner, che riguardò in larga parte studiosi e operatori nel settore educativo; Gardner stesso, impegnato sostenitore di tali studi, riconoscerà poi in un secondo momento come, proprio durante tali ricerche, avesse constatato la difficoltà e il suo disinteresse di fondo nella standardizzazione di metodi valutativi.

Ai fini di quanto è di mio interesse risulta utile analizzare nel dettaglio due delle intelligenze enumerate da Gardner, quella intrapersonale e quella interpersonale, entrambe afferenti ai lobi prefrontali dell'encefalo.

Lo studioso di Harvard volle dare alla spiegazione di queste intelligenze un taglio prettamente cognitivo e metacognitivo, tralasciando gli aspetti relativi alle emozioni, in linea con gli studi comportamentisti che spingevano la psicologia di metà novecento a concentrarsi su ciò che riguardava i comportamenti oggettivi e osservabili. L'intelligenza personale, suddivisa in interpersonale e intrapersonale, si sviluppa nell'uomo a partire dal legame con la madre alla nascita. L'intelligenza interpersonale è quindi la capacità di guardare l'altro e dare significato ai comportamenti e alle reazioni osservate. Essa dunque permette alle persone di trarre beneficio dal lavorare in cooperazione con altri, permette di relazionarsi, di fare amicizia, ma anche di attivare situazioni di interdipendenza positiva e comprendere punti di vista diversi dal proprio. È quindi intuibile la centralità di tale intelligenza e le sue implicazioni nel contesto dell'apprendimento scolastico, soprattutto perché la scuola ha la possibilità di inserirsi nel pieno sviluppo della socialità del bambino a partire dalle sue prime fasi di allontanamento dall'egocentrismo e di riconoscimento dell'altro, e con esso di altri punti di vista.

Come ho detto, all'interno delle intelligenze personali Gardner individua anche un'altra forma di intelligenza, che lo studioso definirà intrapersonale e che fa riferimento alla capacità dell'individuo di guardare dentro se stesso e dare significato a ciò che vi trova. Le due intelligenze personali sono strettamente correlate tra loro, come riscontra lo studioso stesso: lo sviluppo della persona procede grazie all'osservazione degli altri, e il significato che l'essere umano dà a ciò che vede nell'altro deriva dalla sua capacità di guardare in se stesso.

Sebbene prima non fossero riconosciute come intelligenze, da sempre lo scarso sviluppo di esse è, a livello inconscio, il primo motivo di emarginazione sociale ed è riferibile al luogo comune 'non saper stare al mondo'.

Conseguenza immediata del riconoscimento delle intelligenze personali è lo studio del *sentimento*, che però rimane in Gardner su un livello cognitivo, trascurando tutti gli aspetti relativi alle emozioni e alla loro capacità di sconvolgere l'animo umano. Queste ultime saranno in seguito il cuore degli studi di Goleman, il quale, sviscerando la teoria Gardneriana, anche grazie a diverse interviste rivolte allo studioso stesso, introduce un'ulteriore forma di intelligenza che chiamerà «emozionale» (Goleman, 1996).

Sarà proprio Goleman a chiedere a Gardner come sia stato possibile lasciare fuori le emozioni dalle loro evidenti implicazioni con le sette forme di intelligenza esplicitate nella teoria da lui descritta in *Formae Mentis*; emergerà da tale confronto come anche Gardner avesse percepito la pregnanza di esse, soprattutto per quanto concerne l'intelligenza intrapersonale, e che agli albori della sua teoria le emozioni fossero incluse, prima che i suoi studi prendessero irrevocabilmente un taglio metacognitivo.

## 1.2 L'intelligenza nelle emozioni:

«Troppo spesso ci capita di dover affrontare dilemmi postmoderni con un repertorio emozionale adatto alle esigenze del Pleistocene» (Goleman, 1996).

Nonostante l'avanzare della consapevolezza e dell'interesse in ambito scientifico del potenziale delle emozioni, la sopracitata affermazione di Goleman risulta ancora oggi attuale; Grazzani Gavazzi (2009) suggerisce che ciò può essere possibile perché, come già nel 1989 avevano individuato gli scienziati del filone socioculturale Johnson-Laird e Oatley (1989), si fa presto a parlare di emozioni, quando in realtà esistono molti livelli di lettura di esse:

- le emozioni in sé e per sé
- quello che l'essere umano prova
- i concetti emotivi che rendono possibile l'organizzarle mentalmente
- l'esperienza emotiva
- il linguaggio delle emozioni, a livello di lessico, di espressione verbale

Il legame tra emozioni e azioni è evidente fin dall'analisi etimologica della parola emozione: essa infatti deriva dal latino *e-movere*, dove il prefisso 'e' indica moto da luogo, mentre il verbo *moveo* indica il movimento, l'azione appunto. Questi movimenti dall'interno verso l'esterno sono stati diffusamente studiati, ed è stato stabilito che le emozioni sono suddivisibili in primarie e secondarie. Fu Ekman<sup>16</sup> a raggiungere questa consapevolezza formulando la sua teoria Neuro-Culturale (Ekman and Friesen, 1976): egli infatti, studiando le reazioni di popoli diversi davanti a stimoli dello stesso tipo, arrivò a capire che esiste una mimica facciale capace di esprimere in modo universalmente condiviso una stessa emozione. Raggiunta questa teoria, per essere totalmente certo che ciò fosse innato e non dovuto a un condizionamento proveniente per esempio dai media, egli rivolse lo stesso tipo di esperimenti ad una popolazione primitiva della Papua Nuova Guinea, che portò agli stessi risultati. Ekman stilò quindi la lista delle emozioni primarie: rabbia, paura, tristezza, felicità, sorpresa e disgusto; dall'unione tra queste trovano successivamente origine tutte le altre emozioni, che definirà secondarie. Sempre a Ekman dobbiamo gli studi sulla mente emozionale, che prendono spunto dall'individuazione di due 'menti' all'interno del cervello umano, una cognitiva e una emozionale; con ciò non si intende una pragmatica divisione dell'anatomia del cervello tra ciò che riguarda gli aspetti cognitivi e ciò che attiene a quelli emozionali, ma un riconoscimento di due dinamiche diverse che si attivano al suo interno quando sono presenti emozioni forti, ciò che, secondo il senso comune, è chiamato dicotomia cuore-ragione. Nel quotidiano, in assenza delle sopracitate forti emozioni, è stato riscontrato che le due menti agiscono integrandosi a vicenda.

Per capire come le emozioni primarie attivino la mente emozionale e agiscano sul nostro corpo, è utile fare riferimento agli studi di Damasio<sup>17</sup> e Le Doux<sup>18</sup>, nell'ambito delle neuro-

---

<sup>16</sup> Paul Ekman: (Washington, 1934), psicologo statunitense, pioniere nel riconoscere le emozioni enfatizzando le espressioni facciali.

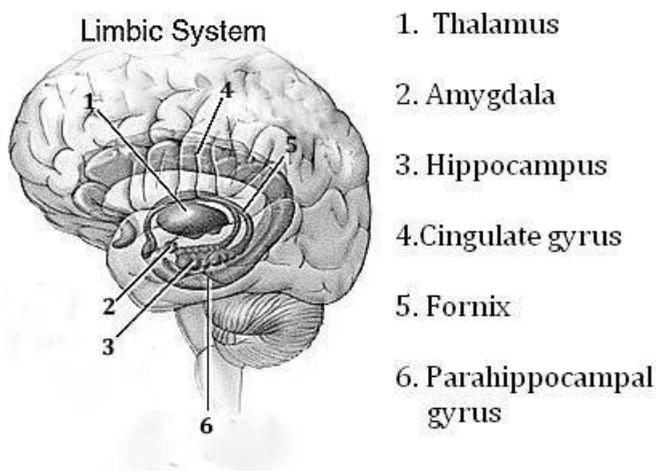
<sup>17</sup> Antonio R. Damasio: (Lisbona, 1944), neurologo, neuroscienziato, psicologo e saggista. Ha compiuto importanti studi sulle basi neuronali della cognizione e del comportamento.

<sup>18</sup> Joseph LeDoux: (Eunice, 1949), neuroscienziato statunitense direttore del Center for the Neuroscience of Fear and Anxiety di New York. I suoi studi hanno riguardato per un verso il funzionamento del sistema limbico in relazione agli stati emozionali e per un altro i modi in cui si esprime la personalità umana.

scienze affettive, studi appartenenti al filone delle teorie psicoevolutionistiche. Damasio ha approfondito cosa accade a livello emotivo a coloro la cui corteccia prefrontale viene danneggiata; è infatti lui stesso nel testo *L'errore di Cartesio* del 1995 ad avanzare l'accusa a Cartesio di aver commesso l'errore di separare corpo e anima.

Le Doux, neuroscienziato del Center for Neural Science della New York University è colui che riuscì a sancire che la sede delle emozioni all'interno del cervello era l'amigdala, ghiandola situata nella parte bassa del sistema limbico, capace di reagire in brevissimo tempo agli stimoli emozionali e produrre una risposta immediata prima che ne arrivi una ponderata dalla neocorteccia, sulla base dei segnali ricevuti (LeDoux, 1995). Le risposte frutto dell'esclusiva azione dell'amigdala per fortuna non sono la norma, altrimenti agiremmo continuamente in assenza di ragione, in preda a continue reazioni forti. Questi episodi vengono chiamati da Le Doux «sequestri emozionali». Ciò che avviene nella norma invece è che la neocorteccia riceve e interpreta le informazioni che arrivano dal talamo, la risposta viene organizzata dai lobi prefrontali che, laddove è necessaria una risposta emozionale, coinvolgono l'amigdala. Nello specifico dunque la zona del cervello interessata principalmente all'azione delle emozioni è il sistema limbico, costituito da: amigdala, ippocampo e ipotalamo. L'amigdala in particolare ha un ruolo centrale in quanto aziona meccanismi di reazione emotiva e attiva il sistema emotivo. Ippocampo e ipotalamo sono anch'essi implicati nella manifestazione delle emozioni a livello cognitivo e fisiologico; nello specifico il ruolo del primo afferisce principalmente alla memoria a lungo termine, mentre quello del secondo è relativo al mantenimento dello stato di omeostasi del corpo<sup>19</sup>, motivo per cui riceve e invia segnali a tutti gli apparati. Si spiega in questo modo l'azione del cervello emozionale sulla salute dell'individuo e lo sviluppo pieno delle sue potenzialità.

La seguente immagine<sup>20</sup> riassume la posizione delle diverse porzioni dell'encefalo di cui si sta trattando.



<sup>19</sup> Come si ricava dall'enciclopedia on-line Treccani, con omeostasi si intende «l'attitudine propria dei viventi a mantenere intorno a un livello prefissato il valore di alcuni parametri interni, disturbati di continuo da vari fattori esterni e interni»; si veda al sito <https://www.treccani.it/enciclopedia/omeostasi/>

<sup>20</sup> Immagine tratta da Deepa T.P. (2015).

Salovey e Mayer precedono Goleman di cinque anni nel parlare di intelligenza emotiva; i loro studi risalgono infatti al 1990. Essi, nella prima versione della loro teoria (Salovey and Mayer, 1990), sottolineano come caratteristica distintiva della stessa intelligenza emotiva sia l'attitudine o abilità a ragionare con le emozioni, mentre considerano la *competenza emotiva* il raggiungimento da parte dell'individuo di abilità spendibili negli scambi sociali. Saranno poi gli stessi autori (Mayer and Salovey, 1997) a fornire una versione ampliata di tale modello teorico andando a includere nel concetto di intelligenza emotiva anche il 'pensare circa le emozioni'.

Alla luce di tali scoperte, Goleman si chiede come sia possibile continuare a sottovalutare il ruolo che le emozioni giocano a scuola. Come è stato dimostrato, qualunque tipo di turbamento a livello emotivo impegna il cervello in modo completo, rendendo molto difficile concentrarsi su qualunque altro compito contingente. Ecco spiegato perché i bambini ansiosi o depressi imparano più a fatica: perché il loro turbamento emotivo assorbe la maggior parte delle energie mentali disponibili. Nello specifico ciò accade perché la memoria di lavoro, che permette di ricordare le situazioni contingenti, è localizzata nella corteccia prefrontale, la stessa zona che è adibita anche all'elaborazione delle emozioni, perciò la prima conseguenza in bambini sopraffatti da emozioni invadenti, è proprio un calo di efficienza della memoria di lavoro, con conseguente calo delle prestazioni cognitive. Per tali ragioni è importante che, nello svolgersi delle situazioni di ogni giorno, il bambino senta di avere uno spazio a disposizione, un'apertura esplicitata nella didattica, per provare a esprimere il suo turbamento, verbalizzarlo, condividerlo, non farsene carico da solo, alleggerire la propria memoria di lavoro, per poi potersi dedicare con più attenzione ai saperi che gli offrono le varie discipline. Il vantaggio di un tempo scuola dedicato alla riflessione riguarda i bambini in primis, ma anche gli insegnanti. Come è possibile valutare le prestazioni e gli apprendimenti, dando a tutti lo stesso peso e ignorando il diverso bagaglio emozionale, che ciascun bambino ogni giorno si porta dietro?

Sorge spontaneo, a questo punto, domandarsi se l'intelligenza emotiva abbia solo la possibilità di influenzare negativamente gli apprendimenti; Goleman (1996) afferma che non è così: la motivazione, il senso di autostima, l'autoefficacia, il rinforzo positivo a scuola e in famiglia e l'interdipendenza positiva nel gruppo, tutte conseguenza di esperienze fortemente emotive, influenzano positivamente gli apprendimenti. Si può quindi affermare che l'«entusiasmo» in senso lato sia in grado di interferire positivamente sul piano emotivo e di conseguenza sul rendimento scolastico.

«Nella misura in cui le emozioni intralciano o potenziano le nostre capacità di pensare, di fare progetti, di risolvere problemi, di sottoporci a un addestramento in vista di un obiettivo lontano, e altre ancora, esse non fanno che definire i limiti della nostra capacità di usare abilità mentali innate, e pertanto determinano il nostro successo nella vita. Ancora, nella misura in cui le nostre azioni sono motivate da sentimenti di entusiasmo e di piacere – o anche da un grado ottimale di ansia – sono proprio tali sentimenti a spingerci verso la realizzazione. In questo senso l'intelligenza emotiva è un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre, di volta in volta facilitandone l'espressione, o interferendo con esse.» (Goleman, 1996)

In questo stesso filone di studi si inserisce anche Saarni<sup>21</sup> che pone il focus sulla competenza emotiva nelle transazioni sociali; tale concetto qui si riferisce alla capacità di comprendere le proprie ed altrui emozioni, di regolarle o controllarle, e di utilizzarle al meglio nei processi cognitivi e negli scambi sociali (Saarni, 1999). Le componenti necessarie allo sviluppo di tale competenza individuate dalla studiosa sono:

- Consapevolezza del proprio stato emotivo
- Abilità nel riconoscere le emozioni degli altri
- Abilità di usare il vocabolario emotivo
- Capacità di coinvolgimento empatico e simpatetico nelle esperienze emotive altrui
- Capacità di separare le proprie esperienze emotive soggettive dai propri comportamenti espressivi osservabili
- Capacità di far fronte alle emozioni negative attraverso l'autoregolazione
- Consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni
- Autoefficacia emotiva

La stessa Saarni, nel parlare delle componenti da lei individuate, sostiene che le prime sono tangibili, a differenza delle ultime che:

«riflettono lo sforzo di catturare il fatto che viviamo in sistemi socio-emotivi e che la competenza emotiva dovrebbe, in ultima analisi, produrre saggezza, cioè consentirci di capire come funzioniamo al meglio» (Saarni, 1999).

### **1.3 *Life skills*, comprensione delle emozioni e linguaggio mentalistico:**

Con il documento *Life skills education for children and adolescence in school*<sup>22</sup> del 1993, l'OMS sancisce, per la prima volta, una serie di abilità per le quali la scuola è chiamata a porre negli alunni solide basi; la prospettiva è la seguente:

«Acquisire e applicare in modo efficace le Life Skills può influenzare il modo in cui ci sentiamo rispetto a noi stessi e agli altri ed il modo in cui noi siamo percepiti dagli altri. Le Life Skills contribuiscono alla nostra percezione di autoefficacia, autostima e fiducia in noi stessi. Le Life Skills, quindi, giocano un ruolo importante nella promozione del benessere mentale. La promozione del benessere mentale incrementa la nostra motivazione a prenderci cura di noi stessi e degli altri, alla prevenzione del disagio mentale e dei problemi comportamentali e di salute.»  
(World Health Organization, 1994)

Nelle abilità citate troviamo tra le altre: l'autocoscienza, la gestione delle emozioni, e l'empatia. Questi tre aspetti sono strettamente interconnessi tra loro, grazie alla gestione delle emozioni che ha il ruolo di creare un terreno comune.

<sup>21</sup> Carolyn Saarni: (1945-2015): psicologa specializzata nell'ambito dello sviluppo delle emozioni.

<sup>22</sup> Si veda al sito [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y) il testo integrale del documento

Poiché il naturale percorso di chi vuole gestire qualcosa parte dalla conoscenza di tale oggetto, ritengo imprescindibile fare chiarezza su un punto: cosa significa comprendere le emozioni?

Comprendere le emozioni significa intuirne la natura, capirne le cause e le modalità di regolazione che si hanno a disposizione. La consapevolezza rispetto alla natura delle emozioni inizia a germogliare nella mente del bambino a partire dalla prima infanzia grazie anche alle relazioni con gli adulti di riferimento (Ferri *et al.*, 2010). Per quanto riguarda il successivo sviluppo si può affermare che:

- all'età di un anno i bambini comprendono le espressioni facciali
- a due anni circa avviano l'utilizzo di un lessico psicologico emotivo
- entro i cinque anni imparano a riconoscere e categorizzare gioia, paura, tristezza e collera
- dai sei anni in poi coinvolgono nel loro repertorio anche le emozioni complesse, la cui comprensione diventa più articolata negli anni successivi

Dai sette anni in poi avviene anche un altro fatto importante relativo a questo tema: come sottolinea Grazzani Gavazzi (2009), il bambino inizia a comprendere la natura a volte mista o conflittuale delle emozioni, ossia la possibilità dell'essere umano di essere attraversato contemporaneamente da due emozioni anche in opposizione tra loro. La comprensione di queste ultime, dette emozioni miste, può avvenire a partire dai sei anni di età ma non è affatto scontato che avvenga in corrispondenza dell'inizio della scuola primaria; viene infatti considerato normale il suo inizio se avviene entro gli undici anni. Nei casi più precoci di comprensione di emozioni miste uno studio di Steele *et al.* (1999) ha individuato una relazione tra tale aspetto e lo sviluppo di un attaccamento sicuro nella prima infanzia da parte del bambino nei confronti del *caregiver* di riferimento.

La comprensione delle cause che provocano le diverse emozioni avviene precocemente, già ai tempi della scuola dell'infanzia, quando i bambini intuiscono la connessione tra fatti accaduti e reazioni emotive conseguenti. L'intuizione viene spesso dimostrata a questa età cercando di fare qualcosa che possa far sentire meglio l'altro, che possa rimediare a ciò che per esempio lo ha fatto piangere, o spaventare. Per quanto riguarda la capacità di regolazione emotiva possiamo affermare che essa trovi i suoi albori nei bambini di sei/sette anni, nella presa di coscienza che l'uomo abbia a disposizione delle possibilità di controllo sulle sue emozioni, e che quindi ci sia la possibilità che ciò che è visibile sul volto che ci è davanti non corrisponda allo stato interno di quella persona. La crescita del bambino in cui si sviluppano le capacità di comprensione delle emozioni in modo via via più determinante è osservabile anche grazie al contemporaneo sviluppo del suo linguaggio.

Esistono a riguardo alcuni filoni di ricerca afferenti alle teorie della mente (ToM) che hanno messo in evidenza una connessione tra il linguaggio psicologico, inteso come utilizzo di termini quali pensare, sapere, ricordare, etc. e la capacità di comprensione della mente (Astinton *et al.*, 1988). Il linguaggio è dunque stato indagato a livello lessicale, semantico e sintattico. Per quanto riguarda i bambini in età scolare sono rilevanti le ricerche relative al lessico psicologico o mentalistico, termine con il quale Ornaghi *et al.* (2010) specificano che si intende:

«un particolare tipo di vocabolario formato da termini che fanno riferimento agli stati mentali, ovvero al proprio o altrui mondo interno. Esso comprende termini di tipo percettivo, volitivo, emotivo, cognitivo e di giudizio morale che si riferiscono agli stati interni; pertanto costituisce una finestra privilegiata per osservare lo sviluppo mentale del bambino.»

Lo sviluppo del lessico psicologico avviene per gradi: dai due anni infatti il bambino può iniziare a inserire termini del lessico mentalistico afferenti alle categorie volitive e percettive; a questa età inoltre inizia ad esprimere il lessico relativo alle emozioni di base, dapprima riferendosi a se stesso, poi includendo anche gli altri. Dai tre anni in poi compare un lessico psicologico di tipo anche cognitivo: sapere, pensare, immaginare, credere, etc. Per quello che riguarda la fascia di età tra i sei e gli undici anni, durante la quale i bambini frequentano la scuola primaria, si dà per assodato il fatto che lo sviluppo del lessico psicologico proceda; per quanto concerne le modalità in cui avviene questo percorso è interessante quanto scrivono le stesse ricercatrici (Ornaghi *et al.*, 2010) riguardo ai risultati ottenuti in una ricerca condotta su studenti delle classi terze e quinte della scuola primaria nelle quali veniva richiesto ai bambini di completare storie di fantasia e inventarne nuove:

«I risultati hanno mostrato un decremento significativo dell'uso dei termini legati a stati percettivi e volitivi col crescere dell'età e un incremento di quelli cognitivi. Inoltre, in quinta elementare il lessico psicologico, soprattutto di tipo cognitivo diviene più ricco e vario. Più specificatamente, accanto a verbi cognitivi quali sapere, pensare, ricordare, i bambini ne utilizzano altri più complessi come: escogitare, riflettere, essere perplesso. Sono altresì emerse differenze di genere che vedono le bambine produrre una maggiore varietà di termini riferiti a stati interni e a emozioni positive rispetto ai maschi.»

Quindi, qual è la connessione tra scuola, life skills, emozioni e linguaggio? Ragionando per gradi si può procedere individuando coppie direttamente interconnesse tra loro e in seguito costruire il quadro generale. Come abbiamo visto, all'interno delle life skills l'OMS ha introdotto le emozioni, dipanandole tra l'altro in più skills, il che rende facilmente individuabile la prima relazione di dipendenza: il prisma di sfaccettature relativo alla dicitura «emozioni» costituisce il terreno su cui appoggiano le life skills.

Come può sottrarsi la scuola alle life skills? Quale significatività le rimarrebbe (o ahimè le rimane) ogni qualvolta decidesse di farlo? L'istituzione scolastica, a mio parere, ha come compito primo quello di accogliere il bambino vedendo in lui ogni potenzialità; in tale ottica non può prescindere dall'educarlo alla conoscenza di sé stesso e delle proprie emozioni, creando anno dopo anno un terreno fertile per un sereno *hic et nunc* e per la vita che lo aspetta, a trecentosessanta gradi. A questo punto il collegamento con il linguaggio è imprescindibile, se è vera l'affermazione di Galati riportata da Grazzani Gavazzi (2009):

«La pertinenza dell'affermazione di Wittgenstein che il significato di una parola sta nel suo uso, è, nell'ambito del lessico emotivo, particolarmente evidente. Se poi ci rifacciamo agli studi in cui si chiede espressamente di definire cosa sia un'emozione ci accorgiamo che le persone elaborano spontaneamente una loro teoria e individuano molte delle componenti che emergono dalla ricerca scientifica»

Il linguaggio è dunque per la scuola 'strumento'. Dal momento che, come descritto sopra, ci sono evidenze rilevabili nello sviluppo del lessico psicologico del bambino, la scuola deve porsi come attenta osservatrice della crescita e critica autovalutatrice del proprio operato. Nel fare ciò, nell'insinuarsi nell'estrema soggettività dello sviluppo emotivo di ognuno, quale migliore alleato oggettivo può avere se non proprio il linguaggio? Quale elemento più transdisciplinare di esso?

# L'arte di avere cura

«La cura è ontologicamente essenziale,  
protegge la vita  
e coltiva la possibilità di esistere»  
(Mortari, 2015).

Avere cura, il cui significato è splendidamente reso dalla concezione heideggeriana fatta propria nell'incipit di questo capitolo da Luigina Mortari, è un concetto allo stesso tempo universale e particolare. L'universalità, risiede nella molteplicità dei punti di vista che esso abbraccia; la particolarità, nella specificità e indipendenza di ognuno degli ambiti a cui i punti di vista fanno riferimento. Sviluppare una buona capacità di cura è possibile rispettando un ordine di tipo gerarchico riguardo all'oggetto della cura. Il terreno su cui affonda la complessa strutturazione della cura, è costituito da ciò che è stato agito sulla persona in età puerile. Lavorare su quanto è stato fatto da altri è indubbiamente complesso e possibile, per il soggetto, solo a livello psicologico. Poiché però, da un certo momento della crescita in poi, ognuno ha in mano la propria esistenza, i primi mattoncini da porre nella costruzione del senso di cura riguardano la cura di sé, come già Socrate aveva individuato. Come ci fa sapere Platone nell'*Alcibiade Primo* (Platone, ed. 1995), e poi nell'*Apologia di Socrate* (Platone, ed. 1995), Socrate sottolinea come l'apprendimento della cura del sé, inteso come anima da modellare, sia la base per avviarsi all'arte di esistere. Il grande filosofo greco, in questi suoi testi, postula in realtà molto più di ciò, parla anche del ruolo dell'educatore, che in quanto tale, ha il dovere di contribuire al modellamento dell'anima e alla coltivazione dell'arte dell'esistenza; nel farlo, usa un termine meraviglioso:

«ἐπιμέλεια, che indica quell'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire»  
(Mortari, 2015).

Imprescindibilmente inserito nel contesto sociale, l'uomo non può però limitarsi a concentrare il focus su se stesso. Mortari (2015) cita una frase di Heidegger particolarmente significativa:

«La relazione con altri è struttura ontologica dell'esserci, nel senso che il 'ci' che segnala il modo di essere di un ente è sempre 'l'esserci con altri».

Solo in tale ottica è possibile porsi attivamente nel mondo, strutturarne e farsi strutturare da esso in un continuo scambio di materia e pensiero: ora avendo cura, ora essendo l'oggetto di tale cura, ora essendo entrambe le cose nello stesso istante.

Seguendo il filo di questo discorso risulta dunque chiara la convergenza tra il sentiero della cura del sé e quello della cura verso l'altro. Nel punto di unione tra le due strade va così a formarsi la «cura come qualcosa di ontologicamente essenziale» (Mortari, 2015).

Va da sé che, nell'altro, l'uomo debba considerare la totalità di ciò che è *alter* rispetto a sé: il genitore, l'amico, lo sconosciuto ma anche l'animale, la pianta, il bosco, il pianeta stesso. Si può quindi affermare che l'uomo non possa che prendersi cura della vita stessa, in tutte le forme in cui essa si manifesta nel mondo.

Fatte queste premesse è necessario interrogarsi sulle componenti concrete della cura: quando un uomo è davvero capace di prendersi cura? In cosa si osserva? È nel risultato di una somma di atti o in ogni singola azione?

Il *fil rouge* che metto in evidenza nel percorso che esporrò nella seconda parte del libro offre una risposta a questi interrogativi evidenziando l'importanza di assumere fin da piccoli consapevolezza rispetto al significato di 'prendersi cura', procedendo gradualmente nella scoperta del sé e dell'altro; solo in questo modo cresceranno esseri umani consapevoli e capaci di iniziare da piccoli gesti di cura, già a mio parere riconoscibili come tali, arrivando poi a quelli più grandi.

Quale ruolo ha l'insegnante in questo processo dal momento che non esiste ufficialmente una disciplina scolastica con tali finalità? Di nuovo Mortari (2015) offre una risposta:

«Un buon insegnante non si limita a organizzare le situazioni didattiche previste dal curriculum, ma cerca di leggere i bisogni esistenti di ciascun allievo, per offrire quelle situazioni esperienziali che consentono di nutrire la tensione cognitiva, etica, sociale e spirituale dell'essere di ciascuno.»

Su cosa può far leva, dunque, l'insegnante per far fronte a questa ambiziosa missione?

## 2.1 Le radici dell'empatia

L'*empatia* è il concetto chiave per la ricerca di una risposta al quesito precedente: l'insegnante ha il compito di ingegnarsi nel rintracciare l'input di risposta agli interrogativi quotidiani inerenti all'essenza del suo ruolo di adulto di riferimento, a partire dalle risorse interne, proprie e dei bambini. È necessario conoscere gli strumenti a disposizione dell'essere umano, per costruire azioni didattiche rivolte allo sviluppo del senso di cura.

L'interruttore neurofisiologico delle risorse empatiche interne del bambino è rappresentato dai «neuroni specchio» (Gallese *et al.*, 2004); questa specifica tipologia di neuroni si trova «nella parte rostrale del lobo parietale inferiore, nella sezione caudale del giro frontale inferiore, e nella parte a essa adiacente della corteccia premotoria» (Albiero e Matricardi, 2006).

L'importanza di tale scoperta, resa possibile a partire dagli studi su animali via via più filogeneticamente vicini alla specie umana condotti a partire dagli anni '90 del Novecento, è riferibile alla funzione che essi svolgono per l'essere umano: grazie a tali risorse è infatti possibile all'uomo simulare internamente, in modo automatico, ciò che vede fare o accadere all'altro e ciò comporta non indifferenti risvolti nella sua socialità. In altre parole l'uomo è per natura portato a specchiarsi nell'*alter*.

Per una ricostruzione del significato di empatia che vada nella direzione del senso di cura, è importante tenere presenti queste recenti scoperte scientifiche, non dimenticando però gli studi di Norma Feshbach e Shari Kuchenbecker (1974) che si inseriscono tra i tanti ricercatori che, negli ultimi anni, si sono spesi in ricerche relative a questa tematica, aprendola definitivamente alla multidimensionalità. A questo proposito Albiero e Matricardi (2006) affermano:

«Processi cognitivi e affettivi non sono contrapposti o giustapposti, ma si integrano, concorrendo entrambi alla definizione del costrutto».

In tale ottica Feshbach e Kuchenbecker si sono impegnate nell'identificazione di componenti in grado di attraversare trasversalmente la visione cognitivista e quella emotiva (Albiero e Matricardi, 2006), individuandole nelle seguenti tre capacità:

- Capacità di decodificare gli stati emotivi vissuti da altre persone
- Capacità di assumere il ruolo e la prospettiva di un altro
- Capacità di rispondere affettivamente alle emozioni provate da un'altra persona

Dagli studi delle due ricercatrici emergono, inoltre, spunti di riflessione interessanti in particolare per la professione insegnante. Secondo Feshbach e Kuchenbecker, infatti, è importante riferire l'empatia ad un insieme di vissuti e comportamenti caratterizzati dalla volontarietà e dalla consapevolezza del soggetto interessato, a differenza della maggior parte degli altri autori che riferiscono alla capacità empatica qualunque tipo di atto che fin dalla fase neonatale riporti aspetti (ad esempio imitativi) riconducibili ad una prima forma di espressione empatica.

Per tali ragioni, alla ricerca di un punto di origine nella volontarietà del bambino, Feshbach e Kuchenbecker iniziano i loro studi partendo dal quesito: «a quale età i bambini sono 'pronti' a empatizzare con gli altri?» (Albiero e Matricardi, 2006) e trovano risposta a questo interrogativo soffermandosi sugli stadi di sviluppo piagetiani<sup>23</sup>, e conclude che si possa parlare di responsabilità empatica<sup>24</sup> a partire da quello che Piaget chiama «stadio delle operazioni concrete»<sup>25</sup>. Nonostante studi più recenti inseriscano in una prospettiva multidimensionale anche i singoli indicatori di empatia, portando così a riscontrare tratti per certi aspetti semplicistici nelle teorie di Norma Feshbach, gli studi di quest'ultima si sono rivelati essere fondamentali per il mio lavoro, prezioso input per allontanarsi da una visione monolitica.

Dal momento in cui l'empatia viene riconosciuta come risorsa insita in ogni essere umano, allo stesso tempo come «in atto e in potenza»<sup>26</sup>, sviluppata, potenziata e soprattutto agita grazie alla volontarietà del soggetto, si fa strada la possibilità di una scuola imprescindibilmente coinvolta in tali processi.

Un primo livello di interconnessione scuola-empatia è dato dalla figura dell'insegnante. L'atteggiamento di quest'ultimo, le sue modalità comunicative, l'idea di scuola che guida il suo agire professionale, danno luogo a occasioni di riproduzione di comportamenti da parte dei suoi studenti. Passo dopo passo, essi costruiscono i propri atteggiamenti non sulla base di un unico atto imitativo riconoscibile ma piuttosto sulla base della progressiva assimilazione

<sup>23</sup> Jean Piaget (1896-1980) studioso dell'età evolutiva, teorizzò la presenza di quattro stadi nello sviluppo cognitivo del bambino: stadio senso-motorio da 0 ai 2 anni, stadio pre-operatorio dai 2 ai 6 anni, stadio operatorio concreto dai 6 ai 12, stadio operatorio formale dai 12 anni in poi.

<sup>24</sup> Feshbach con tale dicitura indica la volontarietà dell'agire in modo empatico

<sup>25</sup> Come già detto, la fase delle operazioni concrete va dai 6 agli 12 anni. Durante questa fase aumenta la coordinazione tra le azioni compiute e il pensiero induttivo si evolve passando dal particolare al generale e viceversa, ma i processi cognitivi sono ancora legati alle azioni e quindi vincolati ad una fase puramente verbale.

<sup>26</sup> Come si evince dalla *Metafisica* (Reale, 2000), allo scopo di pensare adeguatamente la realtà del divenire Aristotele elabora i concetti di 'potenza' e 'atto'. Per potenza si intende la possibilità, da parte della materia, di assumere una determinata forma. Per atto si intende la realizzazione congiunta da tale capacità.

del modello proposto. Tale modello si struttura in modo non univoco: vi si trovano tracce di ciò che accade in famiglia, nei contesti sociali frequentati, nell'uso dei media e infine, ma non di certo per importanza, dell'esperienza scolastica vissuta. Tutti questi fattori sono di primaria importanza per lo sviluppo del bambino nella totalità degli aspetti coinvolti, con particolare riferimento alla motivazione all'apprendimento, allo sviluppo di uno stile attributivo positivo, ad un buon livello di autostima.

Nei suoi studi, che connettono lo sviluppo dell'empatia responsiva alla scuola, Feshbach propone un programma di educazione chiamato *Empathy Training Program* (Feshbach *et al.*, 1983); esso, in qualità di azione a scopo di prevenzione primaria, ha coinvolto bambini tra i sette e i dieci anni di età. Gli esercizi proposti nel programma citato rimandano a due filoni principali, corrispondenti alle capacità attribuibili alle componenti dell'empatia: la capacità di decodificare e discriminare gli stati emotivi altrui e la capacità di *perspective taking*<sup>27</sup>.

La stessa ideologia guida l'esperienza didattica che illustro nella seconda parte di questo libro; la differenza sostanziale tra le due realtà risiede nella mia scelta di allontanarmi dagli aspetti empirici che hanno portato la Feshbach a creare un gruppo di controllo e uno strumento specifico per la misurazione del livello di empatia.

Il mio lavoro si fonda sulla convinzione che azioni di prevenzione primaria siano fondamentali a scuola sia per lo sviluppo del sé nei suoi diversi aspetti, sia nello sviluppo di atteggiamenti prosociali altrettanto imprescindibili. Partendo da tale assunto, ho scelto di pensare e agire un progetto, ponendomi sì degli obiettivi, ma perseguendoli svolgendo continuamente una valutazione di tipo osservativo, concentrata sul singolo e sul gruppo nel complesso. In tale modo è stato possibile sganciare il mio lavoro dal meccanismo di costante ricerca del risultato concreto e immediato, che caratterizza l'agire scolastico in molte realtà.

Secondariamente, ho ritenuto opportuno non inserire un gruppo di controllo all'interno del progetto, necessario se l'intento fosse stato quello di avviare una ricerca di tipo quantitativo, nella convinzione che lo sviluppo dell'empatia e del senso di cura sia strettamente legato ai soggetti direttamente interessati, e segua un andamento non lineare e perciò impossibile da assimilare a quello di un altro gruppo di soggetti della stessa età. Come ho già chiarito nel primo capitolo del volume, la valutazione del percorso, trattandosi di un processo che richiede tempo, avviene attraverso l'osservazione costante dello sviluppo del bambino, tenendo conto anche delle caratteristiche e delle fasi di crescita della sua mente.

Date tali premesse, si potrebbe evincere erroneamente che abbia senso lavorare sull'empatia a scuola solo a partire dalla scuola primaria. Al contrario, le basi per un positivo sviluppo della responsabilità empatica si possono porre già alla scuola dell'infanzia attraverso una didattica laboratoriale, il gioco e l'abitudine a pratiche comunicative positive, finalizzate a inibire comportamenti di tipo antisociale, come esplicitato da Dentale (2018).

In tale prospettiva si aprirebbero nuovi orizzonti di prevenzione primaria, probabilmente nemmeno più definibili come tali. Un approccio così pensato, infatti, richiede un modus operandi sistematico e capace di amalgamarsi del tutto all'interno della vita a scuola, mosso da un intento pedagogico forte, prima che da uno di tipo prettamente preventivo.

---

<sup>27</sup> Il *perspective taking* indica l'abilità di comprendere pensieri, sentimenti e prospettive proprie e altrui.

## 2.2 Empatia asimmetrica: il potenziale della biofilia

Riprendendo l'affermazione già citata di Luigina Mortari (2015) riguardante il ruolo dell'insegnante, va sottolineato con chiarezza come ella o egli si trovi nella posizione «di nutrire la tensione cognitiva, etica, sociale e spirituale dell'essere di ciascuno»; l'insegnante quindi si trova immerso nell'ottica di porre le basi per la creazione, nell'animo umano, di un substrato propenso ad attuare azioni di cura per la quale non risulta sufficiente proporre una risposta univoca. Nonostante la sua natura trasversale, infatti, il solo concetto di empatia, così come esso è stato precedentemente esplicitato, non è sufficiente.

Questa precisazione è resa indispensabile da una caratteristica fondamentale legata a tale concetto, che attraversa la maggioranza degli studi a riguardo, a prescindere dal loro orientamento: il rispecchiamento reciproco è da intendersi specificatamente tra simili.

Secondo questa prospettiva, quindi, non si attiverebbero né il senso di immedesimazione né di compassione nell'animo umano in occasione di situazioni tragiche relative al mondo animale o vegetale. Siamo però davvero certi di rimanere del tutto indifferenti davanti ad un bosco in fiamme? E davanti ad un animale che soffre? Qualcosa nell'uomo accade innegabilmente quando si trova davanti ad una forma di vita in difficoltà. Il quesito che rimane aperto a questo punto riguarda il come interpretare tutto questo. Quale connessione esiste tra queste sensazioni, lo sviluppo del senso di cura e l'insegnamento?

Una prima risposta giunge dagli studi di Ursula Goodenough<sup>28</sup> che parla dell'esistenza di «un'empatia asimmetrica» nei termini di una propensione al senso di cura, protezione e connessione, che spinge l'uomo a porsi in uno stato di attenzione e di partecipazione nei confronti del mondo vivente nel suo complesso. Un termine che racchiude in sé questi significati è quello di «biofilia», coniato da Wilson<sup>29</sup> nel 1984 definendola inizialmente come: «esperienza empirica di profonda comunione con la Natura» (Wilson, 1984); successivamente, nel 1993, lo stesso Wilson ritorna su tale definizione e, alla luce dei nuovi studi la modifica, descrivendola ora come «un complesso di regole di apprendimento che possono essere distinte e analizzate» (Wilson, 1993). Nel 2002, infine, è nuovamente Wilson a mettere a punto una più completa e definitiva definizione di biofilia. Egli a questo punto la identifica come:

«innata tendenza dell'uomo a concentrare la propria attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che la ricorda, e in alcuni casi di affiliarsi emotivamente» (Wilson, 2002).

Con tale definizione la biofilia si apre alle possibilità della ricerca scientifica con due focus da approfondire: l'attenzione e l'affiliazione.

Per quanto riguarda il primo, quello dell'attenzione, sono individuabili tre sottocategorie nell'ambito della biofilia (Barbiero e Berto, 2016):

<sup>28</sup> Ursula Goodenough è una professoressa di biologia presso la Washington University di St. Louis, dove si è impegnata nella ricerca sulle alghe eucariotiche. È autrice del best-seller *The Sacred Depths of Nature* (1998) e ha presentato il paradigma del naturalismo religioso e l'epopea dell'evoluzione in numerosi luoghi del mondo. Attualmente è presidente dell'Associazione Naturalisti Religiosi.

<sup>29</sup> E.O. Wilson: (Birmingham, 10 giugno 1929) è un biologo statunitense che si è occupato di vari temi di ricerca, quali la mirmecologia – la branca dell'entomologia che studia le formiche –, la biodiversità e la sua distribuzione, attraverso la formulazione della teoria della biogeografia insulare. È noto in particolare per la fondazione del programma di ricerca della sociobiologia.

- L'attenzione volontaria: definita dagli stessi autori come «capacità di attivare uno stato di allerta verso un oggetto o un fenomeno che attrae la nostra attenzione»
- L'attenzione involontaria: ha la caratteristica di non attivarsi in seguito ad uno sforzo da parte del soggetto interessato, aiuta al defaticamento, soprattutto se rivolta alla natura
- L'attenzione aperta: via di mezzo tra le prime due, è «attenzione attiva, libera, indipendente da stimoli esterni. Un'attenzione che è 'prendersi cura'»

In riferimento alla terza concezione di attenzione, Barbiero e Berto (2016) sottolineano il primo solido collegamento tra queste teorie e il mondo della scuola:

«l'attenzione aperta è uno stato mentale che va coltivato con l'esercizio. Solo quando l'attenzione non ha più bisogno di concentrarsi su ciascun dettaglio e si riesce a spostarla sulla sequenza di relazioni che legano le informazioni, allora l'azione diviene fluida.»

L'obiettivo diventa dunque la fluidità nel porre attenzione all'empatia e al senso di cura. Per fare in modo che ciò nasca e si sviluppi in modo naturale e progressivo nelle menti dei bambini, è imprescindibile una didattica improntata all'attenzione e alla cura rivolta a tutti gli aspetti che coinvolgono il bambino, come protagonista della realtà scolastica. In altre parole, come nella matematica e nell'italiano, le migliori strategie afferiscono ad avere numerose possibilità di sperimentarsi in prima persona e toccare con mano i più diversi aspetti della realtà.

Il secondo focus della biofilia, l'affiliazione, è invece definita come:

«particolare forma di relazione empatica con un soggetto che offre aiuto e supporto e con il quale è possibile stabilire uno stretto e amorevole rapporto di dipendenza» (Barbiero e Berto, 2016).

Nel caso della biofilia tale affiliazione è percepita dall'uomo nei confronti della natura.

Tornando alla teoria della Goodenough (1998) sull'empatia asimmetrica, dopo questo excursus alla ricerca dei significati assunti nel tempo dalle innegabili sensazioni che si innescano tra uomo e natura è possibile affermare che la scuola ha il dovere di creare situazioni idonee allo sviluppo dei due nuclei tematici sopradescritti, procedendo secondo le normali tappe dello sviluppo della mente del bambino; nello specifico:

- il primo passo è rappresentato dal *prendersi cura* di un animale domestico; il bambino infatti, condividendo gli ambienti e la famiglia con esso, lo percepisce a tutti gli effetti come membro della famiglia, e per tale ragione se ne occupa riflettendo su di lui quelli che sente essere i suoi primari bisogni. «Questa forma di condivisione parallela, che potremmo definire anche di 'compassione per proiezione' è molto importante per lo sviluppo della biofilia» come afferma Barbiero (2007) e, non a caso, tale modalità è alla base della pratica della *pet therapy*<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Il termine *pet therapy* è stato coniato dallo psichiatra americano Boris Levinson (1970) nei primi anni '60 e letteralmente significa «terapia dell'animale da affezione». Si tratta di una pratica di supporto ad altre forme di terapia tradizionali che sfrutta gli effetti positivi dati dalla vicinanza di un animale a una persona.

- il passo successivo a questo comporta una ricerca di significati, nell'ambito delle differenze tra il proprio sé e le altre forme di vita, che il giovane mette in atto e attraverso la quale arriva a sviluppare l'empatia asimmetrica che, a questo punto, può essere definita come:

«una risonanza che lo stato emotivo della creatura non umana ha generato nel soggetto umano, il quale resta consapevole della distanza che esiste tra il proprio sé e quello della creatura ed evita di proiettargli i propri bisogni» (Barbiero e Berto, 2016).

Lavorare con i bambini su tali aspetti significa costruire una consapevolezza ecologica, che li accompagnerà per tutta la vita ponendo in essi radici sempre più profonde, e facendo sì che nel tempo, si consolidi la capacità di 'attenzione aperta' rivolta a questi aspetti.

In tale prospettiva è importante analizzare anche un altro punto, messo in evidenza dagli studi di Kaplan (1995) e Ulrich (1981); alcune realtà scolastiche specifiche che hanno adottato i principi dell'*educazione outdoor*<sup>31</sup>, sembrano aver preso in considerazione le potenzialità della biofilia nell'educazione. In sostanza, secondo i due studiosi non è un caso che, quando possibile, l'uomo scelga ambienti naturali per rilassarsi dopo un evento stressante; ciò dipende dalla capacità della natura di agire in favore della 'rigenerazione psicologica'. Nello specifico per Kaplan la natura ricrea l'attenzione diretta, mentre per Ulrich essa ha l'importante ruolo ridurre lo stress psicofisiologico.

Riassumendo, quindi, si può affermare che il mondo naturale favorisce lo sviluppo delle capacità attentive e attua nei confronti di esse un effetto distensivo e rigenerante. Una scuola che richieda uno sforzo mentale continuo da parte dei bambini, senza occuparsi, seppur nei limiti imposti dalla logistica, di ritagliare del tempo per nutrire il legame innato tra uomo e natura, accetta che:

«la fatica mentale porti, oltre che a ovvi peggioramenti delle prestazioni, anche a risvolti negativi sull'umore, aumentando l'irritabilità, il comportamento aggressivo, i comportamenti antisociali e diminuendo il comportamento altruistico.» (Barbiero e Berto, 2016)

Risulta inoltre incoerente e disonesto un atteggiamento incurante nei riguardi degli aspetti che legano il rapporto del bambino con la natura e lo sviluppo delle sue capacità attentive, che si protragga per la maggior parte del tempo scuola e che si trasformi solo all'occorrenza nell'esatto opposto; mi riferisco a quei brevi periodi dell'anno nei quali vengono intenzionalmente, anzi 'come da programma', affrontati i temi legati all'importanza di impegnarsi nel salvataggio del pianeta. A questo proposito riterrei che sarebbe interessante approfondire quale programma imponga simili scelte, dal momento che i programmi ministeriali per i diversi ordini di scuole sono stati aboliti da anni ormai e sostituiti con le Indicazioni Nazionali<sup>32</sup>, ben meno prescrittive. L'atteggiamento

---

<sup>31</sup> Con *educazione outdoor* si intende quell'educazione in ambienti naturali o esterni alla scuola i quali, venendo concepiti come luogo di formazione, possono essere valorizzati e resi spazi privilegiati di esperienza (Farnè e Agostini, 2014).

<sup>32</sup> Si veda al sito <http://www.indicazioninazionali.it/> per opportuni approfondimenti sulle varie edizioni delle Indicazioni che si sono susseguite negli ultimi anni.

sopracitato si commenta da sé, ma ne rende efficacemente l'idea la seguente affermazione di Luigina Mortari (2015):

«Se vogliamo che i bambini acquistino strumenti per proteggere l'ambiente naturale dobbiamo lasciare loro il tempo di amare la Natura e la terra in cui vivono prima di chiedere loro di salvarla.»

La comunione tra gli aspetti della biofilia, dell'empatia asimmetrica e dell'ecologia è il leitmotiv che lega questa delicata e fondamentale tematica all'importanza dell'ottenimento di un tempo scuola dedicato allo sviluppo dell'empatia in tutte le sue sfumature possibili. L'indissolubile nodo che lega insieme queste tematiche è l'uomo che educa il suo animo alla 'cura', avvertendola come qualcosa di «ontologicamente essenziale» (Mortari, 2015).

Una prospettiva di questo tipo non è chiaramente delimitabile all'interno di specifiche attività, definisce piuttosto un lungo percorso di costruzione di una coscienza improntata a tali principi, o, per meglio dire, improntata alla metariflessione e allo sviluppo del senso critico, che condurranno di conseguenza i bambini (ma anche rinforzeranno negli adulti che li accompagnano su questo percorso) ai principi sopracitati. Per tali ragioni questo percorso non può che essere intrapreso fin dai primi gradi di scuola, individuandone il forte potenziale a livello di prevenzione, sia in senso generale, sia nello specifico relativamente ad un mostro, che silenziosamente invade gli animi di vittime e carnefici nella maggioranza delle realtà scolastiche di ogni ordine e grado: il bullismo.

### 2.3 Il fenomeno del Bullismo: i dati, le cause, gli antidoti

«Sono convinto che il fenomeno del bullismo non sia un fenomeno che possa essere letto a prescindere dalle dinamiche del gruppo all'interno del quale accade [...]. Il gruppo funziona se sa litigare, il bullo non sa litigare! [...] I bulli agiscono nell'ombra e utilizzano la violenza come modalità sistematica del controllo altrui perché sono incapaci di confrontarsi con gli altri e stare nelle relazioni conflittuali. Occorre piuttosto riconsiderare il gruppo classe come luogo per imparare a stare nelle relazioni, affrontandone gli aspetti problematici e offrendo strumenti e modalità per sviluppare un'alfabettizzazione emotiva e socio relazionale» (Novara e Regoliosi, 2007).

Il passo sopracitato esprime al meglio il credo pedagogico che ho fatto mio e che ispira questo lavoro. La scuola ha un ruolo innegabilmente determinante nello sviluppo di dinamiche di bullismo e nella loro gestione. Due domande mi hanno fatto da guida nel progettare il percorso che presenterò più avanti:

- quale è l'entità di questo fenomeno di cui si sente parlare continuamente?
- chi riguarda?

Per rispondere al primo quesito, secondo il report Istat *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra giovanissimi* del 2014<sup>33</sup> la fascia di età prevalentemente interessata da

---

<sup>33</sup> Si veda al sito <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf> il testo del Report.

questo fenomeno è quella che va dagli undici ai diciassette anni. Rispetto a tale porzione della popolazione scolastica è stato infatti rilevato che più del 50% degli individui è stato coinvolto almeno una volta in episodi riconducibili al bullismo.

La stima riguardo a bullismo e cyberbullismo, riportata dal Dossier *Bersagli senza difese? Non lasciamoli soli* a cura di Telefono Azzurro e relativo agli anni 2015-2016<sup>34</sup>, descrive una situazione ancora più preoccupante, denunciando il continuo sviluppo di tale fenomeno e la sua capacità di palesarsi sempre più assiduamente già all'interno delle classi della scuola primaria, per non parlare dei casi in cui sono risultati coinvolti bambini di soli cinque anni.

Questi dati contengono già di per sé la risposta alla seconda domanda: tutti. Questo fenomeno riguarda tutti.

Prima di intraprendere una qualunque battaglia bisogna studiare e conoscere a fondo il nemico, per farlo è necessario procedere con ordine nella conoscenza di questo fenomeno: cosa si intende per bullismo?

È necessario innanzitutto specificare che il bullismo è nato molto prima dell'inserimento di questo termine nel linguaggio comune: gli atti di aggressività scolastica sono sempre esistiti e sono diventati focus della ricerca in Italia nel 1983, quando venne tradotto per la prima volta in italiano il primo libro di Olweus, con il titolo *L'aggressività nella scuola*. Da lì in poi si sono succeduti studi su studi, che si sono trovati concordi nel comprendere all'interno del termine bullismo tutti gli atti di violenza volontaria e ripetuta che avvengono tra pari, con lo scopo ultimo di «affermare il potere di uno sull'altro nell'ambito della propria rete sociale di riferimento» (Menesini, 2008).

Entrando più nel dettaglio, sempre agli studi di Olweus (1983) dobbiamo l'elenco delle caratteristiche con cui si presenta tale fenomeno:

- Intenzionalità: l'atto è sempre finalizzato a creare un danno o un'offesa
- Persistenza: gli atti si susseguono senza tregua per la vittima
- Asimmetria di potere: il bullo è tipicamente più forte e sostenuto da un gruppo, la vittima è più debole e sola
- Natura sociale del fenomeno: gli atti avvengono nella maggior parte dei casi davanti ad altri pari che intimiditi lasciano che ciò accada, rinforzando indirettamente l'atteggiamento del bullo

Etimologicamente la parola 'bullismo' deriva dal termine inglese *bull*, traducibile con il termine 'toro'; nel tempo, da *bull* è nato il neologismo *bully* con un significato inerente all'atto di sopraffazione del più debole, rimasto immutato nella trasformazione italiana del termine 'bullismo'<sup>35</sup>.

I gesti compiuti negli atti di bullismo sono di ogni genere, l'unica regola è ferire. Si riscontrano così atti di violenza fisica, attuati alla luce del sole con lo scopo di umiliare

<sup>34</sup> Si veda al sito [www.vita.it/attachment/384254ea-0473-4793-9ee7-4ae77dbb35a7/](http://www.vita.it/attachment/384254ea-0473-4793-9ee7-4ae77dbb35a7/) il testo del Dossier

<sup>35</sup> Dal sito <https://nobullismo.altervista.org/bullismo-significato/> si può ricavare il significato di 'bullo': «La parola bullo deriva da 'bull' che significa toro [...] Sull'Oxford Dictionary del 1990 'bully' indica: una persona che usa la propria forza o potere per intimidire o danneggiare una persona più debole. Dalla radice derivano il verbo 'to bully' e il sostantivo 'bullying'(bullismo). Il significato del termine, in inglese, indica quindi una relazione tra due persone, tra una vittima e un soggetto più forte, che danneggia un pari più debole».

pubblicamente il soggetto, affiancati ad atti di violenza psicologica, nascosti, subdoli, capaci di ferire l'anima come la lama di un coltello.

Il panorama di questo fenomeno, inoltre, si è ulteriormente complicato negli ultimi anni, in seguito alla comparsa di una tipologia di azioni che possono essere inserite a pieno titolo all'interno di atti di violenza volontaria e accorpate nella sottocategoria chiamata *cyberbullismo*: tutte quelle sopraffazioni che si servono di media digitali per diffondere l'umiliazione (Magistro, 2018). Il fatto che i numeri parlino di più alte percentuali di atti di bullismo riscontrabili in fasi successive alla scuola primaria, potrebbe lasciar intendere che l'azione didattica di tale grado di scuola, possa in qualche modo disinteressarsi alla battaglia contro tale fenomeno. È falso. Anzi, è vera esattamente la tesi opposta: il bullismo si può prevenire, non è un fatto genetico, è una dinamica che si sviluppa tra soggetti in fase di crescita, caratterizzati dai sentimenti di insicurezza, paura, molto spesso di solitudine, e dalla mancata percezione dell'amore dagli adulti di riferimento, che ora trovano sfogo nella sopraffazione dell'altro, ora nel lasciare che tale sopraffazione avvenga. Si attiva così un circolo vizioso in cui, molto spesso, la vittima arriva a rispondere alla violenza subita con nuova violenza, ancora più intrisa di sentimenti negativi, diventando lei stessa esempio di bullo.

Sorge spontaneo chiedersi a questo punto quale sia la posizione dell'istituzione scolastica rispetto a tali eventi. Nel 2015 il MIUR ha emanato le *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*<sup>36</sup>; esse sono un documento informativo fondamentale per rendere note a tutti le caratteristiche del bullismo e del cyberbullismo e le possibilità di protezione personale disponibili. Come interpretare questa spinta ad agire che viene da Ministero rimane una scelta delle scuole.

Un altro aspetto su cui riflettere è il peso delle questioni sulle quali si decide di aprire un dibattito e su come assegnarvi un grado di priorità; attualmente infatti si presenta controversa la questione relativa alla possibilità di interpretare come atti di bullismo le azioni aggressive e ripetute intenzionalmente alla scuola dell'infanzia. Ovvero, si può parlare di bullismo alla scuola dell'infanzia? Il punto però non è questo, la vera domanda è: che senso ha interrogarsi sull'etichetta di un fatto quando ci si potrebbe interrogare su come evitare che tale domanda si renda necessaria? In altre parole, dal momento che è possibile osservare la presenza di tratti di sopraffazione già in bambini di quattro o cinque anni, perché non cambiare radicalmente la prospettiva su tale tematica e agire a priori valorizzando l'essere stesso del bambino, potenziando la sua autostima, facendolo sentire amato per quello che è, riconoscendogli l'unicità del suo essere, rendendolo consapevole di quello che prova e di quello che invece provano gli altri? E inoltre, perché non educare, a prescindere, all'empatia e alla cura verso tutto ciò che è vivente, come via prioritaria?

Tale approccio afferisce attualmente all'ambito delle azioni di prevenzione primaria, ovvero a quelle iniziative che coinvolgono situazioni scolastiche in cui ancora non si sono registrati episodi di bullismo. Sarebbe già un traguardo importante se tali azioni fossero potenziate al punto da rendere quelle di prevenzione secondaria, ovvero le azioni messe in atto in contesti dove si sono già rilevati comportamenti disadattivi, non più necessarie. L'intento del percorso che ho progettato è quello di spingersi ulteriormente oltre e aprire le menti, disegnando la portata del cambiamento che un simile percorso didattico avverrebbe qualora non ci fosse più necessità di prevenzione, perché essa è già inserita a pieno titolo,

---

<sup>36</sup> Si veda al sito [http://www.istruzione.it/allegati/2015/2015\\_04\\_13\\_16\\_39\\_29.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf)

come ora di lezione, al pari di tutte le altre discipline, e chiamata «ora di classe»<sup>37</sup>, oppure «ora di empatia», o in qualunque altro modo si voglia, purché sia sistematizzata a livello istituzionale.

Ritorna inevitabilmente il termine ἐπιμέλεια, «quell'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire» (Mortari, 2015), a ricordare che l'insegnamento è un mestiere molto speciale e richiede una propensione alla dedizione massima, nell'intento di far fiorire soggettività variegata, in un clima aperto e inclusivo, a partire dall'esempio dato in prima persona, assumendo un atteggiamento autorevole e non autoritario, e dalla volontà di trovare il modo di rispondere al bisogno dei bambini di capirsi, di imparare a stare insieme, di trovare le parole giuste superando i tabù, di parlare, insomma di raggiungere un equilibrio felice all'interno della loro condizione di *esserci*. Allora, posso affermare assieme a Novara e Regoliosi (2007) che anche io

«sono convint(a) che il fenomeno del bullismo non sia un fenomeno che possa essere letto a prescindere dalle dinamiche del gruppo all'interno del quale accade».

---

<sup>37</sup> Specificherò meglio nel capitolo 4 questo termine.

# Gli strumenti a disposizione della scuola

Da sempre impegnata a rincorrere risultati numerici, la scuola italiana si sofferma di rado, nella maggioranza dei casi, sulla possibilità di usare il tempo scuola per lo sviluppo del Sé negli studenti. Il tempo a disposizione è poco e prezioso, le materie curriculari lo assorbono tutto e ne richiederebbero di più, non c'è spazio per nient'altro. La prospettiva risulta duplice: da una parte le istituzioni riconoscono una necessità di progresso, come testimoniano le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* emanate dal MIUR nel 2012<sup>38</sup> e le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* adottate dal Consiglio Europeo nel 2018<sup>39</sup>; dall'altra c'è la scuola vera, effettiva, composta da insegnanti, i quali, in molti casi, rifiutano di ampliare la propria prospettiva e di aggiornare le modalità e i contenuti del loro agire didattico, lasciando tale e quale a quello di cinquant'anni fa. Fatta eccezione per alcune realtà scolastiche illuminate, nel più dei casi tutto ciò che esula dalle materie canoniche viene inserito in attività o laboratori limitati nel tempo. Raramente questi laboratori, quando presenti, nascono dalla reale consapevolezza di quanto sia importante dedicare tempo allo sviluppo del bambino come persona e, in quanto tale, in relazione con gli altri; non deve infatti essere dato per scontato il passaggio dall' 'io' al 'noi', e soprattutto, non si può costruire un 'noi' senza la consapevolezza rispetto all' 'io'.

Progettare attività per potenziare le relazioni prevalentemente alla luce di un evento negativo all'interno della classe o della scuola, come può essere un atto di bullismo, non è, per le ragioni che ho appena elencato, un atteggiamento funzionale. Si tratta in questi casi di soluzioni riparatorie o in prevenzione ad eventi specifici, utili, ma non paragonabili ad una didattica che usi tali progettazioni come *modus operandi* privilegiato.

## 3.1 Uno sguardo al nord Europa

Il nord Europa ha, ormai da anni, superato questo tipo di atteggiamento: in Danimarca per esempio l'orario scolastico prevede un' 'ora di classe'<sup>40</sup> alla settimana, all'insegna dell'empatia, durante la quale i bambini condividono un dolce fatto in casa, con le loro

<sup>38</sup> Si veda al sito <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

<sup>39</sup> Si veda al sito [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

<sup>40</sup> Il tempo scuola dedicato allo sviluppo delle capacità empatiche è chiamato 'Klassens Tid' o 'Class time' che tradotto in italiano significa 'Ora di classe'.

mani, e si confrontano su problemi che li riguardano o che riguardano il contesto in cui vivono. La scuola, in questo modo, va oltre le discipline, arrivando a costruire una base di insegnamenti di vita utili a livello sia personale sia – soprattutto – transdisciplinare. Sebbene quest'ora non sia ancora rientrata all'interno del corpus di discipline che devono necessariamente essere proposte all'interno di ogni scuola nazionale, a sottolineare la sistematizzazione con cui l'istituzione scolastica danese garantisce lo svolgimento di tali ore e il mancato assorbimento di esse da parte delle altre discipline contribuisce il fatto che in molte scuole ci siano esperti, chiamati appositamente per occuparsi dell'ora di classe. Tali esperti, che vantano un curriculum di carattere prettamente pedagogico, si dispongono all'interno del cerchio con i bambini, condividono ciò che loro stessi hanno cucinato per i compagni e trattano tematiche varie, ora riguardanti accadimenti contingenti, ora riguardanti tematiche di carattere generale. Se necessario risolvono conflitti interni alla classe o fanno spazio all'accoglimento del bagaglio familiare e sociale che ogni bambino porta con sé.

Affermare che in Italia non esista nulla del genere corrisponderebbe ad una falsità, è palese, però il fatto che esista una differenza sostanziale tra progetti di educazione socio-emotiva, attivati per interesse personale da alcuni docenti in alcune classi e per un periodo di tempo prestabilito, e la diffusione su larga scala che caratterizza l'ora di classe danese.

Dalle parole di Iben Sandahl<sup>41</sup> è chiaro l'intento sotteso a questa pratica didattica:

«La classe cerca di rispettare ogni aspetto dei problemi degli alunni e – dopo uno scambio di opinioni, di consigli e di solidarietà – prova a trovare una soluzione»<sup>42</sup>.

La stessa studiosa propone un approfondimento (Sandhal, 2017) rispetto a quali siano i segreti della *Klassens Tid*. Riferendosi agli insegnanti di tutto il mondo Iben Sandahl afferma che tutti agiscono verso lo stesso obiettivo: fare in modo che i bambini vivano meglio; spesso però si trovano a chiedersi cosa poter fare nel concreto per renderlo possibile. La *Klassens Tid* o *Class Time* è finalizzata a promuovere un momento della vita scolastica dedicato all'impegno nello sviluppo mentale dei bambini, incrementando la conoscenza che essi hanno degli altri e di sé. Tali conoscenze lavorano per migliorare la comprensione reciproca e l'accettazione di ciascuno, attraverso un aspetto importante su cui si lavora: lo sviluppo dell'empatia.

Spesso in quest'ora si parla di questioni ritenute urgenti dagli studenti. La classe discute provando a rispettare tutti i punti di vista e proponendo idee per trovare soluzioni. L'insegnante è qui solo un facilitatore. I bambini sono tutti chiamati a stare insieme in uno spazio confortevole, in cerchio, per ascoltare o proporre argomenti di discussione sui problemi che sentono di avere. La classe si trasforma in comunità. Creare occasioni che sviluppino le capacità empatiche, nella prospettiva danese non è solo finalizzato a rendere i bambini più competenti a livello socio-emotivo e a ridurre il bullismo, ma può anche aiutarli ad avere successo nella vita.

<sup>41</sup> Iben Sandahl è una psicoterapeuta, ex insegnante e autrice, assieme a Jessica Alexander, del libro *The danish way of parenting: a guide to raising the happiest kids in the world* (Alexander and Sandhal, 2014)

<sup>42</sup> Le parole sono state tratte dall'articolo: *Bimbi a lezione di empatia per avere adulti più felici*, di Elmar Burchia, rintracciabile al sito: [https://www.corriere.it/scuola/medie/16\\_settembre\\_11/bimbi-lezione-empatia-avere-adulti-piu-felici-543d3c8a-7833-11e6-83b8-0f3d7d1c35c5.shtml](https://www.corriere.it/scuola/medie/16_settembre_11/bimbi-lezione-empatia-avere-adulti-piu-felici-543d3c8a-7833-11e6-83b8-0f3d7d1c35c5.shtml)

«Dato che i bambini trascorrono così tanto tempo a scuola, è necessario aiutarli a entrare in contatto con qualcosa di più profondo di sé e che non ci concentriamo solo sulle valenze accademiche [...] in questo modo li aiutiamo a collegare la vita scolastica alla vita privata e li aiutiamo a trovare un equilibrio in cui va bene agire in accordo con ciò in cui credono e ciò che provano» (Sandahl, 2017).

Andare a fondo nella conoscenza di sé stessi, sperimentarsi in questo, facendo sì, che non ci sia una linea di demarcazione pesante ma un continuum tra scuola e vita, è l'obiettivo più alto che l'istituzione scolastica può porsi. Ciò richiede il superamento dei limiti, dell'ansia valutativa, dello status quo... Insomma, la volontà da parte della scuola di superare se stessa.

È evidente che per un avvicinamento a tale modello in Italia sarebbero necessari gradi cambiamenti, a livello culturale prima che scolastico. La Danimarca infatti ha un termine specifico per indicare il modo di affrontare la vita dei suoi abitanti *hygge*. Di questo termine, il cui uso è ormai abusato sui social, dare una definizione esatta in italiano è complicato; per comprendere meglio, però, cosa si intenda, si può pensare al cogliere la felicità che la vita offre attraverso i momenti di condivisione. Chiarisce il significato di questo termine la definizione di Marie Turrell Soderberg (2017):

«concentrato di felicità e intimità, la capacità di saper gioire di piaceri semplici, come la compagnia degli amici e una serata in famiglia illuminati dalla fioca, romantica luce di una candela».

Sebbene il termine *hygge* sia ormai un vero e proprio marchio, che tutto il mondo cerca di imitare e che, di conseguenza, la Danimarca mette in mostra anche a scopo commerciale (attraverso pubblicazioni che si susseguono a riguardo), la vita in questo paese è effettivamente scandita da ritmi più lenti e umani. Alle cinque del pomeriggio, le persone tornano a casa, tutte le commissioni della giornata sono già state fatte, la condivisione in famiglia assume priorità assoluta.

Non è a questo punto difficile immaginare che, in un clima del genere, anche le scuole svolgano una didattica basata sul lavoro cooperativo e sul problem solving, accantonando la modalità frontale e lasciando ampio spazio all'educazione all'aperto, a prescindere dalle condizioni meteorologiche.

Sono convinta che, in un tessuto sociale come quello italiano odierno, logorato da violenza, egoismo, isolamento e parole vuote, la risposta della scuola non possa che essere quella di ripartire dalla base della formazione dell'essere umano, nell'estremo tentativo di fargli ritrovare armonia con il suo essere e con la vita che lo circonda.

Un repentino cambio di rotta in Italia su larga scala è auspicabile, ma purtroppo non prevedibile nel breve periodo: per intraprendere questa strada, tutta in salita, occorre conoscere e aprire le menti a ciò che accade nel nord Europa per attingere, una alla volta, alcuni dei piccoli segreti celati dietro una realtà così equilibrata e unica; è questo un impegno che i docenti italiani dovrebbero sentire e, prima ancora di loro, dovrebbero fare proprio le istituzioni.

### 3.2 Cosa ci dicono i documenti ufficiali?

L'OMS<sup>43</sup> nel 1948 descrive la salute come:

«stato di completo benessere fisico, mentale e sociale che comprende le tre dimensioni dell'essere: biologica (interazione fra fattori genetici, ereditari e acquisiti), psichica (rappresentazioni che si strutturano nella personalità attraverso l'interazione con la comunità umana) e sociale (coinvolgimento e continua interazione con la struttura sociale).»

Questa definizione può essere integrata con quanto riporto qui di seguito, contenuto nella *Carta delle azioni per raggiungere la salute per tutti entro il 2000 e oltre* firmata ad Ottawa nel 1986 in occasione della *Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute*:

«la salute è creata e vissuta dalle persone all'interno degli ambienti organizzativi della vita quotidiana dove si studia, si lavora, si gioca e si ama».

Si ricava così una chiave di lettura che sancisce definitivamente la responsabilità dell'istituzione scolastica, intesa come istituzione mondiale, a riguardo del benessere dei giovani.

La scuola è dunque chiamata a occuparsi di ben altro rispetto al semplice insegnamento delle discipline canoniche. Nel 1994 viene ulteriormente ribadita ed esplicitata questa responsabilità delle scuole, ancora una volta dall'OMS (World Health Organization, 1994) che suggerisce l'attuazione di percorsi mirati allo sviluppo delle competenze sociali ed emotive all'interno delle scuole sia per i bambini, che per gli adolescenti.

Anche la spinta europea al cambiamento non è mai mancata, seppur accolta in modi diversi da Stato a Stato. Il nord Europa si è sempre mostrato più recettivo riguardo a questi aspetti, fino all'attuale raggiungimento degli standard di cui ho riferito più sopra. Dal momento che, nella maggior parte degli Stati europei, c'è ancora molto da fare, il Consiglio dell'Unione Europea è tuttora impegnato al perfezionamento delle raccomandazioni in tema di istruzione, ora ampliandone la visione olistica dei contributi disciplinari in ottica di sviluppo delle competenze, ora specificando quali aspetti necessitino di maggiore attenzione. Così, dalla *Raccomandazione 2006/962/CE*<sup>44</sup> nella quale veniva stilato l'elenco delle otto «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»<sup>45</sup> riconosciute «necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»<sup>46</sup>, si è arrivati all'attuale aggiornamento all'interno della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che recita:

---

<sup>43</sup> L'Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS, è nata nel 1948 con sede a Ginevra. È l'Agenzia delle Nazioni Unite specializzata per le questioni sanitarie; ad oggi vi aderiscono 194 stati membri di tutto il mondo.

<sup>44</sup> Si veda il testo della raccomandazione al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

<sup>45</sup> Per l'ordinamento italiano, l'apprendimento permanente consiste in «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (legge 92 del 2012, articolo 4, comma 51).

<sup>46</sup> Si veda il testo al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

«Ai fini della presente raccomandazione le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:  
[...] d) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;  
e) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;  
f) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.»

È interessante notare come, rispetto alla precedente raccomandazione, nel testo del 2018 vengano accorpate la «competenza sociale» e quella dell'«imparare ad imparare» in una unica: «competenza personale, sociale, e capacità di imparare ad imparare», riconoscendo definitivamente la stretta relazione che intercorre tra apprendimento, sviluppo del pensiero critico e capacità di relazione. Tale competenza è descritta, nella stessa raccomandazione, come:

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

Al punto 7 della parte introduttiva di questa nuova Raccomandazione, nel quale viene esplicitata con chiarezza la motivazione che ha portato ad aggiornare il documento del 2006, si legge:

«Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze.»

La Commissione Europea avvalora dunque nel 2018 la tesi già sostenuta da Goleman (1996)

«Il Q.I e le capacità tecniche sono le abilità di soglia base. L'intelligenza emotiva, intesa come competenza personale e sociale, rappresenta la differenza che fa la differenza».

In Italia, la recente rilettura delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, contenuta nel documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* pubblicato dal MIUR nel 2018<sup>47</sup>, sottolinea alcuni aspetti di quanto contenuto

---

<sup>47</sup> Si veda il testo del documento al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

nel precedente documento che è il caso di valorizzare, tenendo presente quanto espresso nella Raccomandazione Europea di cui sopra. È interessante ai fini di questa tesi riflettere sull'attenzione posta in questa rilettura su quanto scritto all'interno del paragrafo *Cittadinanza e Costituzione*, nel capitolo *La scuola del primo ciclo*:

«È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.»

Tutto ciò lascia intendere che in Italia la percezione della necessità di una prospettiva olistica di apprendimento sia già presente.

In attesa che, fin dalla scuola dell'infanzia, tale valorizzazione venga riconosciuta anche tramite l'inserimento di una disciplina capace di dare un contesto a tutte le altre avviando allo sviluppo dell'empatia e del senso di cura attraverso la conoscenza di sé e dell'altro, occorre riflettere sul fatto che un simile compito, richiesto a tutti gli effetti dalle Indicazioni Nazionali, è per il momento responsabilità di singoli insegnanti.

Questa responsabilità è rimarcata da un ulteriore documento ufficiale: la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU, 1989<sup>48</sup>), nella quale, ai punti *d* ed *e* del ventinovesimo capitolo, si legge che gli stati coinvolti si impegnano a far sì che l'istruzione messa a disposizione del fanciullo abbia come obiettivo:

- d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona
- e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale

### 3.3 Lettura, riflessione e specchio

«Non credo che sia possibile cambiare le norme e i discorsi che fluiscono nel vento, non possiamo semplicemente togliere tablet, cellulari e giochi per computer, sono qui per restare. Quello che possiamo fare è capire il mondo in cui i nostri figli e studenti crescono.» (Sandahl, 2017)

Non esiste, purtroppo o per fortuna – il prestabilito annoia in fretta –, una ricetta che assicuri la riuscita degli intenti pedagogici inerenti allo sviluppo di empatia e senso di cura alla scuola primaria, meno che mai nella frenesia della società contemporanea. Ancorarsi a ciò che è stato

---

<sup>48</sup> Si veda al sito <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm> il testo della Convenzione.

ed ora non è più non ha, peraltro, utilità. Come afferma Sandahl nella citazione di cui sopra, l'unica via è quella di riflettere sui significati del mondo, accettando le novità e studiandole.

Come si può dunque agire a scuola per percorrere la via dello sviluppo dell'empatia negli studenti – e anche negli insegnanti – ? A cosa può fare riferimento un insegnante che volesse rendere attivi ed empatici i suoi studenti nell'*hic et nunc*?

Le vie sono molteplici, ma una, più delle altre, si conferma porto sicuro e stabile nell'ambito dell'offerta di spunti di riflessione su qualunque tematica: la lettura.

Attraverso la narrazione si apre infatti una finestra che affaccia sul *Regno delle possibilità* che, per Antoniazzi (2015) è:

«il luogo delle storie, e le metafore che vi dimorano offrono, a chi è in grado di coglierle, l'occasione di scomporre, ricomporre, rimescolare, ordinare, disgregare, riformulare le vicende umane».

La lettura, prezioso strumento che può essere usato a vari livelli, non deve essere intesa come semplice atto di decodifica di un testo scritto, anzi, talvolta, le letture più intrise di significati sono quelle che non presentano affatto testi<sup>49</sup> e procedono per immagini, lasciando che il testo si costruisca nella mente del soggetto che legge. Dalla comunione tra la lettura di un testo scritto e quella di immagini nascono gli albi illustrati: lo strumento mediatore per eccellenza. Le caratteristiche più interessanti dell'albo illustrato sono la sua versatilità e, soprattutto, la poca invadenza con la quale si presenta. Gli insegnanti dovrebbero imparare dall'atteggiamento dell'albo illustrato, esso infatti non si impone ma piuttosto offre una chiave di lettura della tematica centrale che può essere ribaltata da chi legge, così come accolta. L'albo illustrato non permette al lettore la passività, obbliga l'attivazione delle menti, il pensiero critico, lo scambio di idee, l'ascolto attivo. Esattamente ciò che dovrebbe fare il docente: dare gli strumenti, ai suoi studenti, per potersi confrontare autonomamente tra loro e con sé stessi, in modo empatico e rispettoso, costruendo da soli il significato del mondo in cui vivono.

L'insegnante dovrebbe porsi come osservatore e guida, in questo percorso di costruzione e scambio di pensieri, esattamente come fa l'albo illustrato, che pone semi di realtà e osserva cosa accade, cosa si accende nelle menti, in base alle età, al contesto, alle caratteristiche personali, alle precedenti esperienze... È dunque un luogo comune quello che vede tale tipo di strumento come adatto solo ai bambini più piccoli. L'albo si presta ad accendere lumi di riflessione durante tutto l'arco della vita e, di conseguenza, ad essere oggetto di condivisione e spinta, a sua volta, verso nuovi temi da affrontare insieme. Infatti:

«La migliore letteratura per l'infanzia pone l'accento sul fatto che lo sguardo infantile e quello adulto non possano coincidere essendo complementari, quando non alternativi, l'uno all'altro. È una questione di prospettiva: ciò che si vede da oltre un metro e cinquanta di altezza non può corrispondere a quanto si percepisce più in basso; di curiosità: bambine e bambini di solito sono attratti da particolari che ai grandi sembrano irrilevanti; di sovrastrutture: crescendo si entra sempre di più all'interno di meccanismi che irrigidiscono e "disciplinano lo sguardo" in direzioni prestabilite e omologanti.» (Antoniazzi, 2015)

---

<sup>49</sup> Nello specifico questa tipologia di albi viene definita *silent book*; la narrazione è completamente delegata alle immagini.

Leggere a scuola, creando un momento apposito di relazione e condivisione per poter fruire al meglio di quanto narrato, risulta risposta funzionale in primis all'inclusione. Tutti, infatti, posti davanti ad una narrazione, sia essa visiva che testuale, rispecchiano una parte di sé nelle vicende, nei personaggi, nelle situazioni che affiorano. Se la scuola si dota di un ambiente curato ed accogliente per lo sviluppo di tali momenti, le relazioni, l'empatia, la cura, si sviluppano da sé, lasciandosi trasportare verso le terre più lontane e nascoste in ognuno. Tale pratica è valorizzata, innanzitutto, proprio dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, dove si sottolinea l'interconnessione tra lo sviluppo dell'amore e della propensione alla lettura e la maturazione globale dell'allievo.

Da una scuola che valorizza questo strumento nascono commenti come quello rintracciabile nella seconda parte di questo libro: riferendosi alle riflessioni sorte nel gruppo dei compagni presenti all'incontro e suscitate dalla domanda: «*Prendersi cura di cosa?*», C. (7 anni) ha risposto: «prendersi cura dei libri».

Il libro, di qualunque genere esso sia, porta con sé vissuti ed emozioni, pronte a sgorgare in chi legge, qualora egli lo desideri, e soprattutto, qualora il contesto sia adeguatamente pronto ad accoglierle.

Con tale affermazione non intendo proporre il libro come soluzione univoca allo sviluppo della conoscenza del sé, dell'altro, dell'empatia e del senso di cura; mi preme però sottolineare il valore del suo utilizzo per l'avvio alle riflessioni. Come ipotizzato da Mayer e Salovey (1997) infatti, nella lettura, come nelle arti in generale, risiedono le intelligenze emotive. Marianne Wolf (2007) conclude con efficacia queste riflessioni:

«Vi è dunque un'interazione dinamica bidirezionale tra esperienze di lettura e di vita: apportiamo al testo le nostre esperienze ma le letture influiscono su quelle esperienze di vita».



## **SECONDA PARTE**



# Una possibile via italiana

Il percorso didattico che propongo di seguito vuole rappresentare uno spunto operativo relativamente a come si potrebbe strutturare un tempo scuola formalmente dedicato allo sviluppo dell'empatia e del senso di cura verso tutto ciò che è vivente, a partire da se stessi. Benché io abbia potuto svolgere questo progetto in un periodo di tempo limitato, esso è stato da me pensato per potersi dipanare, qualora venisse davvero istituito un tempo settimanale da dedicare a tali tematiche, dalla classe prima fino alla quinta della scuola primaria, procedendo gradualmente verso tematiche più complesse attraverso le medesime modalità operative. La continuità e i rimandi alla didattica delle altre discipline scolastiche emergono in continuazione nei diari sull'esperienza che ho realizzato con i bambini di una classe II, dimostrando la concreta possibilità di proporsi come un percorso metodologico ampio e trasversale, che intende distinguersi dai laboratori di educazione affettivo-sociale troppo spesso finì a se stessi.

Delle infinite possibilità di un percorso di questo tipo l'esperienza che riporto di seguito descrive l'avvio delle attività.

## 4.1 Il mio progetto: *Empatia cosmica: in viaggio con Pixi*

Ho ideato il progetto a partire da questa idea di scuola:

«Creare benessere a scuola significa rendere gli studenti pronti ad affrontare le frustrazioni e potenziare la loro autostima, ma anche coinvolgerli nelle scelte didattiche, offrire loro percorsi personalizzati che li supportino laddove dovessero incontrare delle difficoltà e fornire loro migliori strategie di apprendimento.»  
(Bertacchi *et al.*, 2016)

Attraverso il mio percorso vorrei dimostrare come sia possibile arricchire il tempo scuola attraverso l'inserimento di un momento formale e adeguatamente progettato dedicato allo sviluppo dell'empatia.

Parlo di 'sviluppo' perché, come illustrato nella prima parte del libro, l'empatia è una capacità insita in ognuno di noi, e come tutte le altre capacità va esercitata, fatta emergere. Credo che se in tutti i 'programmi' scolastici venisse formalizzata la presenza di un'ora settimanale dedicata alla conoscenza del sé e degli altri presto si avrebbero

bambini, e poi adulti, socialmente più competenti. In definitiva, più felici. Non deve essere inoltre sottovalutato il miglioramento dal punto di vista degli apprendimenti curricolari che ne deriverebbe.

*Competenze da sviluppare:*

Dal già citato documento *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente - 22 maggio 2018* ho tratto la competenza principale su cui è mia intenzione lavorare:

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare:

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

Nello specifico, con questo progetto intendo porre le basi per il pieno sviluppo della competenza chiave sopracitata, e nel farlo ho deciso di concentrarmi sui seguenti aspetti:

- Conoscere sé stessi e avere cura di sé, sapendo interpretare i propri stati d'animo e sapendo attuare strategie in grado di trasformare pensieri irrazionali, che inducono a svalutare se stessi, in pensieri razionali improntati all'autostima
- Comprendere e riflettere criticamente sulla presenza di punti di vista diversi dal proprio
- Comprendere e riflettere criticamente sull'importanza dell'empatia e della cura nei confronti della natura

*La valutazione:*

La valutazione, aspetto imprescindibilmente legato ad ogni percorso scolastico, necessita di riflessione e coerenza rispetto agli intenti. Per tali ragioni nella mia progettazione essa sarà effettuata attraverso l'analisi delle osservazioni sistematiche da me effettuate durante gli incontri. Non vi saranno test o compiti specifici orientati ad essa. L'obiettivo esplicitato è quello di creare un tempo scuola diverso, che, seppur potenzialmente capace di attraversare trasversalmente tutte le discipline, sia orientato allo sviluppo della competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare. La connessione tra quest'ultimo intento e aspetti prettamente personali e soggettivi è strettissima, per tali ragioni non sarebbe stato né funzionale né corretto l'utilizzo di un giudizio che avrebbe assunto i tratti di un'attribuzione di valore alla persona.

La seguente rubrica valutativa sarà lo strumento di rilevazione degli aspetti centrali esplorati; la sua compilazione avverrà tenendo conto dello sviluppo di ciascuno, osservato attraverso l'analisi dei dialoghi avvenuti durante gli incontri e delle rielaborazioni personali fatte dagli alunni su supporti cartacei appositamente da me approntati per il percorso.

RUBRICA VALUTATIVA			
Dimensioni	Livelli		
	Avanzato	Intermedio	Iniziale
Riconosce e comprende le proprie emozioni.	L'alunno riconosce e comprende le proprie emozioni in modo autonomo ed è in grado di esprimerle attraverso un linguaggio funzionale.	L'alunno riconosce e comprende le proprie emozioni talvolta necessitando della guida dei compagni per esprimerle.	L'alunno nella maggioranza delle occasioni non riconosce né comprende le proprie emozioni in modo autonomo.
Riconosce e comprende le emozioni provate da altri.	L'alunno riconosce e comprende in modo autonomo le emozioni provate da altri.	L'alunno nel riconoscere e comprendere le emozioni provate da altri necessita talvolta della guida dei compagni.	L'alunno non riconosce né comprende in modo autonomo le emozioni provate da altri.
Riesce ad attuare strategie per trasformare i pensieri irrazionali in pensieri razionali improntati all'autostima.	L'alunno riesce in modo autonomo a mettere in atto strategie per trasformare i pensieri irrazionali in razionali.	L'alunno nel mettere in atto strategie per trasformare i pensieri irrazionali in razionali necessita talvolta dell'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	L'alunno non riesce in modo autonomo a mettere in atto strategie per trasformare i pensieri irrazionali in razionali.
Riconosce la presenza di punti di vista diversi dal proprio.	L'alunno riconosce in modo autonomo punti di vista diversi dal proprio.	L'alunno nel riconoscere punti di vista diversi dal proprio necessita talvolta della guida dell'insegnante o dei compagni.	L'alunno non riconosce in modo autonomo punti di vista diversi dal proprio.
Comprende e applica strategie per prendersi cura di tutti gli esseri viventi.	L'alunno comprende l'importanza della cura nei confronti di tutti gli esseri viventi e applica strategie funzionali a tale scopo in modo autonomo.	L'alunno comprende e applica strategie per prendersi cura di tutti gli esseri viventi se guidato dai compagni.	L'alunno non coglie l'importanza di attuare strategie per prendersi cura di tutti gli esseri viventi.
Partecipa attivamente alla condivisione di idee, punti di vista ed esperienze personali all'interno del cerchio.	L'alunno dimostra interesse e partecipazione attiva agli scambi comunicativi all'interno del cerchio.	L'alunno dimostra solo talvolta interesse e partecipazione attiva agli scambi comunicativi all'interno del cerchio.	L'alunno non dimostra interesse e partecipazione attiva agli scambi comunicativi all'interno del cerchio.

#### *La cornice narrativa:*

Convinta, come ho già chiarito, che la narrazione sia uno degli strumenti più efficaci per un percorso come quello che ho progettato, ho costruito una cornice narrativa attraverso uno scambio epistolare tra la classe e un giovane alieno, Pixi, che è finito sul pianeta Terra e vuole conoscerlo. Ecco la lettera di Pixi che farà da lancio del progetto: i bambini la riceveranno senza alcun preavviso o preparazione:

Ciao bambini!

Sono Pixi l'alieno, vengo da Globux, un pianeta mooolto lontano da qui. Un giorno, mi stavo proprio annoiando, così ho preso in prestito il razzo di mamma e papà, volevo solo fare un giretto ma... qualcosa è andato storto! Sapete, non ne avevo mai guidato uno prima. Ho vagato nella galassia per tantissimo tempo, non riesco a capire come si guidasse, finché ad un certo punto, badabum! Sono precipitato sulla terra! Non mi sono fatto nulla per fortuna, ed ero felicissimo, finalmente un'avventura! Così ho cominciato a guardarmi in giro e... devo dire che vivete in un posto meraviglioso, siete proprio fortunati! Ma torniamo al mio viaggio, come vi ho detto sono un gran curioso, perciò una volta atterrato mi sono messo in viaggio; ho visitato molti posti e osservato tantissime persone, ovviamente senza farmi vedere, altrimenti si sarebbero spaventate!

Tra poco dovrò tornare a casa, mi verranno a prendere mamma e papà, ma prima c'è una cosa che vorrei chiedervi: vi va di ripercorrere alcune tappe del mio percorso insieme? Perché ci sono delle cose del vostro mondo che non ho capito tanto bene... Magari voi saprete spiegarmele!

Penso che potremmo organizzarci così: ogni volta vi porterò qualcosa che ho visto e che mi ha fatto riflettere, lo lascerò nella cassetta delle lettere o lì accanto, e tappa dopo tappa ripercorreremo insieme il percorso...

... Ah, dimenticavo: non ho saputo dare nemmeno un nome a queste tappe, magari voi ci riuscirete!

Volete aiutarmi?

Un peluche che rappresenta questo personaggio accompagnerà i bambini durante tutti gli incontri e, di volta in volta, verrà posizionato in coerenza con la tappa di conoscenza corrispondente riportata su un cartellone raffigurante il percorso che Pixi, con le sue domande e le proposte di attività, aiuterà i bambini a svolgere.

Ho scelto un alieno, come personaggio chiave, perché la sensibilizzazione alla cura e all'empatia vuole essere rivolta all'intero pianeta, perciò l'alieno è un personaggio che offre una visione esterna, può non capire, chiedere spiegazioni, dare consigli, aprire a nuove prospettive.

Format degli incontri:

Il progetto è pensato in nove incontri, a cadenza settimanale, durante i quali verranno toccate le seguenti tematiche:

- Le emozioni: aspetti comportamentali, cognitivi e fisiologici
- La conoscenza di sé: l'autostima e la cura
- Gli altri: diversità, punti di vista, empatia, cura
- Il mondo naturale: empatia e cura

Lo spunto, che darà il via ad ogni incontro, sarà un messaggio ricevuto, di volta in volta, dall'alieno che fornirà consigli su letture o attività da svolgere.

Le attività si svolgeranno seduti in cerchio, ai piedi di un grande cartellone che è già presente nell'ambiente dove si svolgeranno gli incontri: è stato prodotto dai bambini e raffigura l'albero dell'amicizia. A questo verrà affiancato il cartellone del viaggio con Pixi, la cassetta

delle lettere in cui l'alieno lascerà i suoi messaggi e i materiali che, di volta in volta, saranno lasciati dall'alieno ai bambini per le attività proposte.

Ad ogni tappa del viaggio di Pixi corrisponderanno due o più incontri. I bambini seguiranno l'andamento delle tappe spostando il pupazzo dell'alieno sul cartellone, alla fine delle attività relative ad una tappa sceglieranno quale titolo assegnarle.

Ogni volta discuteremo in cerchio il messaggio dell'alieno, accoglieremo le sue proposte di attività o lettura, ci confronteremo attraverso la discussione guidata su quanto emerso. Come attività finale ciascuno appunterà qualcosa su un proprio diario, costituito da un quadernino che l'alieno lascerà ai bambini fin dalla sua prima visita per raccogliere spiegazioni e riflessioni che gli alunni desiderano lasciare al loro amico extraterrestre.

Ogni incontro sarà da me documentato con fotografie e trascrizioni in tempo reale delle riflessioni dei bambini.

Le strategie didattiche:

Ho scelto come strategia didattica da associare al mio progetto il *circle time* (Locchi, 2020), con le opportune modifiche; come afferma Bonaiuti (2014):

Benché il tempo del cerchio possa essere impiegato per numerosi obiettivi, dal potenziamento degli apprendimenti allo sviluppo della creatività, le finalità prevalenti sono:

- Il rafforzamento della coesione del gruppo mediante la discussione e il confronto
- La conoscenza di sé e degli altri attraverso la libera espressione delle proprie opinioni e l'ascolto reciproco
- L'educazione al rispetto dei turni, dei tempi e delle regole di comunicazione
- L'ampliamento delle capacità di individuazione e risoluzione delle situazioni conflittuali e problematiche
- L'integrazione dei soggetti che sperimentano situazioni di isolamento o che hanno difficoltà relazionali

## **PROGRAMMAZIONE:**

I INCONTRO: introduzione delle attività

Quando: è programmato per una mattina del mese di febbraio, tra le 8.30 e le 10.30.

Attività: All'arrivo in classe, i bambini troveranno un nuovo cartellone disposto in fondo all'aula raffigurante lo spazio e una navicella spaziale con Pixi, in formato peluche. Sotto al cartellone ci sarà la cassetta della posta con dentro la lettera di presentazione dell'alieno e la sua richiesta di aiuto, scritti nella lingua del suo pianeta e tradotti in italiano su un secondo foglio. Pixi porterà anche un quadernino ad ognuno per trascrivere dopo una breve discussione, la loro presentazione, cosa si aspettano da questo percorso e se sono disponibili ad aiutare l'alieno.

Materiali: cartellone, Pixi (peluche), cassetta della posta, lettera dell'alieno, quadernini, matite.

## II INCONTRO: Tappa numero 1

Quando: come per gli incontri successivi, si svolgerà a distanza di una settimana dal precedente, tra le 14.30 e le 16.30.

Attività: Pixi propone: il libro *Io fuori, io dentro* (Zanotti e Ferrari, 2009). Di conseguenza si svolgeranno:

- Un brainstorming osservando la copertina e il titolo: di cosa parlerà il libro?
- Una discussione su cosa succede dentro e fuori di noi quando accade qualcosa che ci emoziona
- Una attività: ‘immagina di...’ scaturita dalla domanda: disegna come sarebbe la scena vista da fuori e cosa accadrebbe dentro di te, scrivi una breve didascalia esplicativa
- La condivisione dei lavori di tutti e la lettura del libro

Materiali: Lettera dell’alieno, cartellone 1° tappa, Pixi peluche, quadernini, libro *Io fuori, io dentro*, matita, matite colorate

## III INCONTRO: Tappa numero 1

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16.30.

Attività:

Pixi propone: il libro *I colori delle emozioni* (Llenas, 2014); di conseguenza si svolgeranno:

- La lettura del libro
- Il riordino di una matassa di fili colorati rappresentanti le emozioni: ogni emozione nel suo barattolo!
- Una riflessione sui contenuti
- L’attività ‘i miei colori’: ognuno sceglierà dai barattoli un filo di lana colorato, quello che pensa rappresenti meglio il proprio modo di essere. I fili verranno incollati da ciascuno sul proprio quadernino nel modo che preferisce. Le composizioni saranno seguite da una breve didascalia esplicativa delle scelte fatte.
- La scelta del nome di questa prima tappa

Materiali: Lettera dell’alieno, cartellone 2° tappa, Pixi peluche, quadernini, libro *I colori delle emozioni*, matita, matite colorate

## IV INCONTRO: Tappa numero 2 (prima parte)

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16.30.

Attività:

Pixi propone: di rispondere per iscritto sui quadernini alle seguenti domande:

- «Cosa significa secondo te sbagliare?»

- «Secondo te sbagliare è una cosa normale o è da sciocchi?».
- «Cosa si può fare quando si sbaglia?»; per questa domanda i bambini dovranno incollare sul quadernino quelle tra le seguenti frasi che, secondo loro, indicano cosa è meglio fare:
  - 1) Imparare dagli errori
  - 2) Pensare che si è tutti sbagliati
  - 3) Dare sempre la colpa agli altri
  - 4) Non perdere la fiducia in se stessi
  - 5) Non riflettere sugli errori commessi
  - 6) Demoralizzarsi

Di conseguenza si svolgeranno:

- Una riflessione in cerchio sulla tematica dell'autostima e del significato del termine 'sbagliare'.
- La lettura del testo *La volpe Giulia* (favola compresa nella raccolta *Con la testa tra le favole di Verità*, 2015)
- Una riflessione in cerchio: «Vi è mai capitato di sbagliare qualcosa e di pensare, come la volpe Giulia, di essere tutti sbagliati?»

Materiali: Lettera dell'alieno, libro *Con la testa tra le favole*, Pixi peluche, quadernini, matite

V INCONTRO: Tappa numero 2 (seconda parte)

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16.30.

Attività: La medaglia dell'autostima

Pixi propone: di leggere due pagine tratte da *La volpe Giulia* e sottolineare le frasi che si crede aiutino di più se ci si trovasse nella situazione della volpe. Di conseguenza si svolgeranno:

- Una riflessione sulla tematica dell'importanza di riconoscere il proprio valore
- La lettura in cerchio delle frasi sottolineate da ognuno
- La distribuzione delle medaglie dell'autostima lasciate da Pixi: ognuno colorerà la propria medaglia e vi scriverà la frase, tra quelle scelte, per lui più significativa
- La scelta del nome della seconda tappa

Materiali: Lettera dell'alieno, fotocopie dal libro *Con la testa tra le favole*, quadernini, Pixi peluche, medaglie dell'autostima stampate da colorare e completare, matite, matite colorate

VI INCONTRO: Tappa numero 3 (prima parte)

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16,30

Attività: *Cos'è il 'Punto di vista' secondo voi?*

Pixi propone: osservare un'immagine tratta dal testo *Il piccolo principe*<sup>50</sup> (Saint-Exupéry, 2000). Di conseguenza si svolgeranno:

- Una discussione sui diversi punti di vista
- La produzione da parte degli alunni di una rappresentazione grafica che si presti a diverse interpretazioni
- La scelta del nome della terza tappa

Materiali: Lettera dell'alieno, fotocopie dell'immagine tratta da *Il piccolo Principe*, quadernini, Pixi peluche, matite

VII INCONTRO: Tappa numero 3 (terza parte)

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16.30

Attività: *Pregiudizio e punti di vista*

Pixi propone: visione del video *Snak Attack*<sup>51</sup>. Di conseguenza si svolgeranno:

- Un riassunto dei contenuti
- Una riflessione insieme sulle caratteristiche e sui comportamenti dei due protagonisti
- Una attività, proposta dallo stesso Pixi: rispondere alle seguenti domande sul quadernino:
  - 1) Descrivi quello che hai visto.
  - 2) Quali emozioni ha provato la signora secondo te?
  - 3) Descrivi il finale. Cosa ne pensi?

Materiali: Lettera dell'alieno, video *Snack Attack*, domande stampate da incollare sui quadernini, Pixi peluche, matite, LIM

VIII INCONTRO: Tappa numero 3 (seconda parte)

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16.30

Attività: Diamo voce ai gesti

Pixi propone: estrazione a sorte di un bigliettino su cui ogni bambino troverà un'indicazione relativa a un animale da imitare in silenzio, solo attraverso i gesti. Grazie a questa attività di imitazione e riconoscimento la classe si dividerà in quattro gruppi: le rane, gli elefanti, le farfalle e i pinguini. Di conseguenza si svolgeranno:

---

<sup>50</sup> *Il Piccolo Principe* è un racconto di Antoine de Saint-Exupéry pubblicato per la prima volta nel 1943. L'immagine a cui si fa riferimento è una riproduzione della celebre illustrazione del serpente che ha inghiottito un elefante, che l'autore presentata nel libro in qualità di sua opera numero uno. Attraverso essa Antoine de Saint-Exupéry mette a confronto lo sguardo adulto che ne coglierà solo il significato superficiale (un cappello) e lo sguardo del bambino capace di coglierne la vera natura (un boa che ha mangiato un elefante).

<sup>51</sup> Si veda al sito: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I)

- Una attività ‘diamo voce ai gesti’: ogni gruppo riceverà alcune scene del video *Snack Attack* raffiguranti alcuni particolari gesti dei protagonisti. Ogni gruppo dovrà riordinare le scene e scrivere i pensieri o le parole che pensa siano sottintese nei gesti
- La condivisione in cerchio di quanto prodotto.
- Una discussione riguardo all’importanza dei gesti

Materiali: Lettera dell’alieno, video *Snack Attack*, bigliettini da estrarre contenenti le indicazioni sulle imitazioni da mettere in atto, una busta per ogni gruppo contenenti cinque scene del video ciascuna, Pixi peluche, matite, LIM

IX INCONTRO: Tappa numero 4

Quando: una settimana dopo il precedente incontro, tra le 14.30 e le 16.30

Attività: Prendiamoci cura del pianeta

Pixi propone: una riflessione sul significato di ‘prendersi cura’. Di conseguenza si svolgeranno:

- Una discussione sugli aspetti relativi al ‘prendersi cura’ (tematica già presente nelle tappe precedenti)
- La lettura dell’albo illustrato *Terra* (Macrì e Zanotti, 2016) e l’osservazione delle immagini.
- Una riflessione sulla tematica del rispetto dell’ambiente stimolata dalla descrizione del pianeta Globux che Pixi fa pervenire ai bambini
- Una attività: scelta collettiva di cosa lasciare a Pixi da portare nello spazio (un libro, una poesia, una magia...) relativamente alla tematica del rispetto nei confronti della Natura in tutte le sue forme
- La scelta del nome della quarta tappa
- Il saluto a Pixi che torna nello spazio

Materiali: Lettera dell’alieno, albo illustrato *Terra*, Pixi peluche, la valigia di Pixi, matite, LIM

## 4.2 Il territorio, la scuola, la classe

Il progetto è rivolto ad una classe II di scuola primaria presso un Istituto Comprensivo di Genova. Le caratteristiche del plesso scolastico e dell’organizzazione del tempo scuola da parte delle insegnanti titolari sono state di fondamentale supporto per la realizzazione del mio progetto.

Il plesso scolastico si trova sulle alture alle spalle della città; il contesto in cui opera è medio-alto. La classe II in cui ho svolto il progetto è a tempo pieno, il tempo scuola dal lunedì al venerdì va dalle 8.30 alle 16.30, per un totale di 40 ore settimanali; tutti i giorni dalle 14.30 alle 16.30 si svolgono le attività del pomeriggio, di solito comprendenti due ambiti disciplinari.

L’aula di classe si presenta come un ambiente caldo, accogliente e luminoso; la cattedra è defilata rispetto al centro e utilizzata principalmente come appoggio dalle insegnanti, in linea con l’intento didattico di mettere al centro dell’attività i bambini. Le pareti sono decorate con vari materiali direttamente connessi alle attività svolte durante l’anno. La disposizione dei banchi è varia: talvolta si trovano disposti a file, altre volte a isole, altre volte ancora a ferro

di cavallo, a seconda della tipologia delle attività previste. Un angolo della classe è dedicato alla biblioteca, un altro alla frutta che è messa a disposizione dei bambini ogni giorno come merenda. La classe non dispone della LIM, ha solo un computer posizionato sulla cattedra con lo schermo rivolto verso gli alunni. I bambini possono riporre quaderni e libri su uno scaffale accanto all'ingresso.

Il gruppo classe è costituito da 22 bambini, 8 femmine e 14 maschi, di cui uno usufruisce della legge 104/92 per un ritardo cognitivo lieve. Il gruppo classe è unito e collaborativo, il clima risulta positivo e disteso.

Le due insegnanti di classe condividono la stessa idea 'aperta' di insegnamento; uso consapevolmente l'aggettivo 'aperta', perché l'apertura mentale rispetto al fare scuola è ciò che fin da subito mi ha colpita portando avanti il mio progetto con questa classe. Le lezioni seguono un filo conduttore programmato precedentemente dall'insegnante ma qualunque proposta arrivi dai bambini viene accolta e trasformata in spunto didattico: se la sera precedente qualcuno ha osservato la luna e ha piacere di raccontare ciò che ha visto può farlo, allo stesso modo ciascuno può portare in visione ai compagni una piantina che ha in casa, o una foglia particolare che ha raccolto quella mattina stessa. Tutto diventa occasione di discussione, di confronto, di didattica. Per quanto riguarda gli ambiti disciplinari, le insegnanti usano spesso gli spunti del Metodo Bortolato<sup>52</sup>, sia per la matematica che per l'italiano, riadattandoli in base alle esigenze e talvolta contaminandoli con altri metodi; utilizzano anche proposte di Maria Montessori. Spesso, inoltre, la didattica si avvale dell'esperienza diretta, specie per quanto riguarda gli aspetti scientifici relativi al mondo naturale: si organizzano uscite didattiche sul territorio o, più semplicemente, attraverso l'utilizzo del terrazzo del plesso scolastico come spazio per fare scuola e non solo ricreazione. Un altro aspetto che mi ha colpita in questa classe è l'importanza che viene data alla motricità: le uscite didattiche vengono massimizzate, così come il tempo in palestra. Oltre a questo, come attività per ritrovare la calma dopo ricreazione, le insegnanti fanno disporre in cerchio la classe e attuano con i bambini esercizi di stretching, nella consapevolezza che esistono forme di movimento anche semplici che, praticate quotidianamente, incidono positivamente sugli effetti negativi della sedentarietà che caratterizza la nostra epoca.

In questa classe i libri di testo vengono usati come contorno o potenziamento, non sono il centro della didattica. Al centro si trovano i bambini e le loro idee.

La risposta della classe a questa modalità di insegnamento è indubbiamente positiva: i bambini vivono in modo sereno il tempo scuola, non sono inibiti nell'espone le proprie idee all'insegnante e alla classe. Partecipano attivamente alle discussioni e sono motivati nel farlo dalla consapevolezza che gli apprendimenti, o le risposte che si stanno cercando, ben difficilmente verranno fornite dalla maestra ma saranno loro stessi a doverli scoprire. I livelli di attenzione sono alti, anche grazie alla variabilità delle proposte fatte dalle insegnanti e alla continua risistemazione del setting di classe in base alle attività.

La comunicazione è centrale in un ambiente di apprendimento come questo. Imparare a comunicare efficacemente è un aspetto che va potenziato fin da piccoli, con attività esplicitamente dedicate e anche attraverso l'esempio. Le maestre si rivolgono ai bambini con

---

<sup>52</sup> Camillo Bortolato, laureato in pedagogia, è insegnante e autore di numerosi testi per l'insegnamento della matematica nella scuola primaria; da lui prende il nome il *Metodo Analogico* che esplora nuove modalità di insegnamento-apprendimento della matematica e dell'italiano.

Per maggiori informazioni si veda al sito: [https://www.camillobortolato.it/metodo\\_analogico.aspx](https://www.camillobortolato.it/metodo_analogico.aspx)

toni pacati, utilizzando parole rassicuranti; anche quando si trovano a doverli riprendere per qualcosa cercano di farlo mantenendo la calma e spingendoli a riflettere su cosa li ha portati all'errore e cosa potrebbero fare per rimediare. I bambini inoltre sono abituati a discutere in cerchio quando emergono problematiche o quando devono presentarsi ad un nuovo insegnante o compagno. Per loro il cerchio significa essere tutti ugualmente liberi di esprimersi, di raccontarsi, di fantasticare.

Infine, incide sul clima della classe anche la stima e la collaborazione tra le due insegnanti, i bambini percepiscono l'intesa, l'amicizia e la fiducia che c'è tra loro.

# La realizzazione del progetto: Diario del percorso

## 5.1 Primo incontro

Questa mattina le ventidue faccette vispe della classe II, all'ingresso in aula alle ore 8.30, hanno trovato qualcosa di molto molto speciale. In fondo all'aula figurava un cartellone mai visto, vi era rappresentato lo spazio, con accanto un coloratissimo razzo guidato da un alieno ancora più colorato, sì proprio un alieno! Ma non è finita qui, infatti, quando i bambini si avvicinano con curiosità, notano che da una cassetta della posta sistemata proprio sotto al cartellone, assieme a un certo numero di quaderni, si intravede una lettera dal sigillo luccicante: l'alieno ha lasciato un messaggio! (Fig. 1)

Gli alunni, increduli e impazienti, si tolgono la giacca e sistemano il materiale didattico in un batter d'occhio; pochi attimi dopo sono pronti ad analizzare l'accaduto. Chiedo di disporsi in cerchio intorno alla cassetta delle lettere, sono velocissimi, attendono in silenzio, tutti impazienti con la mano alzata pronta a fare domande. Chiedo a M., visto che oggi è il suo compleanno, di prendere la busta e aprirla, e lui, in breve tempo, ha già la lettera tra le mani e la mostra a tutti che la guardano perplessi.

- C.: maestra è scritta strana, è tutta colorata ma non si capisce...  
F: è un messaggio in codice!  
N: dobbiamo risolverlo!  
L.: porta ad un tesoro magari...  
LE.: ci sarà un messaggio nascosto...  
A.: maestra ho trovato una emme, e anche una zeta!

La lettera passa di mano in mano e tutti trovano simboli somiglianti a lettere o a disegni e ne danno una loro interpretazione. Dopo un po' di caccia al messaggio nascosto chiedo a B. di guardare se l'alieno abbia lasciato altro, ed ecco comparire un foglio con un messaggio scritto nella nostra lingua! Tutti vogliono leggere, così faccio leggere una riga ciascuno. La lettera recita così:

Ciao bambini!

Non ero sicuro che avreste capito il messaggio scritto nella mia lingua, il globuxiano, allora ve lo ho tradotto anche in italiano.

Sono Pixi l'alieno e vengo da Globux, un pianeta mooolto lontano da qui. Un giorno, mi stavo proprio annoiando, così ho preso in prestito il razzo di mamma e papà, volevo solo fare



Fig. 1 - Il cartellone, la cassetta della posta e Pixi l'alieno.

un giretto ma... qualcosa è andato storto! Sapete, non ne avevo mai guidato uno prima. Ho vagato nella galassia per tantissimo tempo, non riesco a capire come si guidasse, finché ad un certo punto, badabum! Sono precipitato sulla terra! Non mi sono fatto nulla per fortuna, ed ero felicissimo, finalmente un'avventura! Così ho cominciato a guardarmi in giro e... devo dire che vivete in un posto meraviglioso, siete proprio fortunati! Ma torniamo al mio viaggio, come vi ho detto sono un gran curiosone, perciò una volta atterrato mi sono messo in viaggio; ho visitato molti posti e osservato tantissime persone, ovviamente senza farmi vedere, altrimenti si sarebbero spaventate!

Tra poco dovrò tornare a casa, mi verranno a prendere mamma e papà, ma prima c'è una cosa che vorrei chiedervi: vi va di ripercorrere alcune tappe del mio percorso insieme?

Perché ci sono delle cose del vostro mondo che non ho capito tanto bene... magari voi saprete spiegarmele! Penso che potremmo organizzarci così: ogni volta vi porterò qualcosa

che ho visto e che mi ha fatto riflettere, lo lascerò nella cassetta delle lettere o lì accanto, e tappa dopo tappa ripercorreremo insieme il percorso... oggi vi ho portato questi diari, potete rispondere lì al mio messaggio e poi potrete usarli in tutte le tappe per scrivere o disegnare le vostre idee su quello che troveremo durante il percorso insieme!

... Ah dimenticavo, non ho saputo dare nemmeno un nome a queste tappe, magari voi ci riuscirete!

Fatemi sapere se avete voglia di aiutarmi, aspetto una vostra risposta!!

Quando chiedo di riassumere il contenuto nessuno ha dubbi: l'alieno si chiama Pixi, ha la loro età ed è precipitato sulla terra. Durante il suo viaggio sul nostro pianeta ha visto molte cose ma alcune di queste non le ha capite e chiede il nostro aiuto. Nello specifico chiede ai bambini di fargli sapere se lo aiuteranno a comprendere, perché in tal caso lascerà loro settimanalmente un oggetto, o un messaggio, contenete qualcosa su cui riflettere insieme. Proprio per questo ha lasciato loro un quadernino, e questo è un dono molto apprezzato da tutti.

SY.: quindi da oggi in poi dobbiamo guardare tutti i giorni nella posta se ci ha lasciato qualcosa

Tutti concordano.

E.: come facciamo a dirgli che lo aiutiamo?

AN.: possiamo scrivergli le risposte su dei bigliettini e metterli nella cassetta...

A.: ma no, ci ha lasciato dei quaderni, secondo me vuole che li usiamo!

Tutti i bambini sono d'accordo con A. e subito si mettono a riflettere su cosa scrivere all'alieno sul quaderno; si chiedono «Cosa gli vogliamo dire?».

E.: che lo aiutiamo!

S.: possiamo fare anche un testo descrittivo su di noi

F.: ... e metterci un disegno

C.: un disegno di Pixi!

A.: ma no, lui vuole conoscere come siamo noi, facciamo un nostro ritratto

K.: se mai il disegno di Pixi lo possiamo fare alla fine

Dopo una breve discussione per mettersi d'accordo ognuno torna al proprio banco con uno dei quadernini, pronto a mettersi all'opera.

Sono uno più emozionato dell'altro.

Si impegnano tutti molto nella scrittura, per loro è la seconda esperienza di testo descrittivo ed il risultato è nettamente migliore rispetto alla prima volta: la motivazione li ha spinti a mettersi in gioco, a raccontarsi. Hanno voluto presentarsi al meglio, fare bella figura con Pixi. A lavoro concluso ciascuno ripone accuratamente il suo quadernino là dove li aveva lasciati Pixi, sopra la cassetta della posta; tutti sono speranzosi che il nuovo amico passi per leggerli al più presto.

Ecco gli elaborati che hanno realizzato.

K.

Ciao Pixi!

Io mi chiamo K. e ho 7 anni. Ho i capelli biondi e gialli e ho gli occhi azzurri. Di altezza sono così e così, ho i piedi normali e il naso piccolo. Il mio carattere è simpatico, perché se non lo sono mi annoio. Però alcune volte devo fare il serio. A me piace mangiare la pizza. Oggi quando sono arrivato e ti ho visto mi sono tanto emozionato.

---



SY.

Ciao Pixi

io sono SY.! Sono un po' magra e sono un po' sensibile, qualche volta mi vergogno. Gioco tantissimo con i Lego, mi piace mangiare il gelato, il gelato, se non lo sai, è una cosa fresca e colorata, è un dolce come il tiramisù. Sono sempre sorridente, mi piace pure il purè! Questa mattina sono stata tanto emozionata perché sei arrivato tu con le tue lettere. Noi ti aiuteremo.

---



N.

Ciao Pixi,

sono N., ho sette anni, sono felicissima e ti voglio aiutare! Sono un po' magra e un po' cicciottella, ho il naso un po' piccolo, sono un po' alta, ho gli occhi castani e anche i capelli castani. Sono curiosa perché se vedo qualcosa che non conosco chiedo a qualcuno. Sono sportiva e felice. Io faccio piscina danza e catechismo. Mi piace la pasta al pesto, le lasagne, il purè, la pizza e il gelato. Appena sono arrivata questa mattina mi sono emozionata perché non avevo mai visto una cosa così bella.

---



LE.

Ciao Pixi!!

Io mi chiamo LE., sono sportivo, sono basso e alto. A me piace giocare con tutti e imprestare le cose. Non è che ascolto proprio tutto... Mi piace giocare con tutti quanti, mi piace mangiare il gelato e la pizza, e fare le feste tutti insieme. Stamattina appena ho visto che c'era una lettera mi sono emozionato perché mi sono divertito tanto.

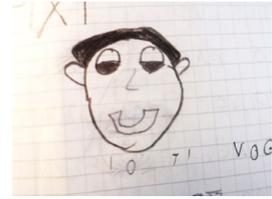


M.

Ciao Pixi, ti voglio aiutare!!

Sono M., sono alto e ho tanti capelli, sono magro e faccio calcio. Mi piace mangiare il purè, il gelato, la carne, il tiramisù e la pizza con le patatine fritte. Questa mattina quando ho letto la tua lettera che non si capiva niente e poi la traduzione che era bellissima ero felice.

---



AN.

Ciaoooo Pixi!

È stato bello stamattina e sono pronto ad aiutarti! Io mi chiamo AN. e ho 7 anni. Ho i capelli di colore castano e ho gli occhi marroncini. Sono un po' magro e sono anche un po' alto. Sono stupido alcune volte, ma sono anche curioso, e da grande voglio diventare un paleontologo. Io faccio questi sport: basket e nuoto. Mi piace la pasta al pesto, i ravioli giapponesi, la cotoletta alla milanese, la pizza napoletana, la carne e la bistecca. Mi piacerebbe che restassi per sempre, e vorrei conoscerti per davvero.

---



SE.

Ciao Pixi, mi chiamo SE.!

Mi arrabbio quando qualcuno mi da fastidio. Ho gli occhi castani e anche i capelli. I miei colori preferiti sono il giallo, il blu e l'arancione. Sono basso e intelligente. Mi piace andare nei posti nuovi perché sono curioso.

---



KN.

Ciao Pixi, io mi chiamo KN.! Noi siamo disposti ad aiutarti! Sono KN., sono magro e mangio poco, ma chiacchiero molto. Sono basso, ho le mani piccole e i capelli neri tagliati corti. Mi piace parlare con gli amici, di solito sono allegro e mi piace giocare con i videogiochi quando sono a casa, di sera o di mattina. Sono goloso di mangiare la pasta al pesto. Appena ti ho visto stamattina mi sono emozionato: sono felicissimo!

---



C.

Ciao Pixi, mi chiamo C. e ho 7 anni.

Sono un po' bassa e i miei capelli sono castani. Sono molto gentile e mi sforzo sempre di fare i compiti. Facevo pallavolo, però poi la mia maestra si è fatta male e quindi ora non lo faccio più. Il mio colore preferito è il rosa e anche il dorato. La cosa che ho trovato stamattina in classe mi ha emozionato perché pensavo che il pupazzino era incollato con la colla e invece no. Io Pixi ti voglio aiutare, ti voglio bene.

---



R.

Ciao Pixi, ti piace la II? Noi siamo pronti ad aiutarti!

Io sono R., ho 8 anni. Certe volte mi arrabbio ma quasi tutte le volte sono felice. Ho i capelli castani ricci, gli occhi marroni e sono magro e alto. Faccio basket, vado a scuola, mi piace giocare, andare in bici, mangiare, dormire e stare sul divano. Il mio colore preferito è il rosso. Stamattina mi sono emozionato perché sono molto felice che sei arrivato tu!!

---



P.

Ciao Pixi,

io sono P. e noi siamo disposti ad aiutarti!

Sono P. e sono robusto. Mi piace mangiare la pasta al pesto, al pomodoro e mi piace la pizza. Ho gli occhi marroni e i capelli castani. Faccio uno sport che è il calcio, e mi piace particolarmente. Ho anche 7 anni. La cosa che mi distingue è che ho un buco nel naso. Appena ti ho visto questa mattina mi sono emozionato.

---



D.

Ciao Pixi!

Spero che questo sia un bell'anno con te! Io mi chiamo D., sono un guzzo, guzzolino, guzzolinibus, paciocco. Così mi chiama la mia famiglia. Sono molto curioso e se mia sorella Anna mi chiede di mantenere un segreto io lo dico a tutto il mondo, perfino a te! Io faccio la II, ma lo sai già, catechismo, karate, nuoto e teatro. Mi piace tanto tanto fare nuoto, per non



fare brutta figura come quest'estate. Ho gli occhi castani, i capelli biondi-marroni, la bocca rosa-rosso e il naso a patatina. Mi piace andare in giro per la mia città. Mi sono caduti tre denti (ma due mi sono già ricresciuti). Mi distingue dagli altri il mio sopracciglio che al sole diventa metà biondo e metà castano. Mi piace tanto andare a scuola, mi piace scrivere e ascoltare la musica. Sono intelligente, amichevole e giocherellone, simpatico e abbastanza alto. Ho sette anni e mezzo, perché sono nato il 18-7-'11 alle 24.15, mentre diluviava. Ho una sorella e ho gli occhiali. Abito a Genova. Mi piacciono: i tacos, le crepe e la pizza. Amo le cartine quando vado in giro per la mia città, la mia materia preferita è geografia. Quando ti ho sentito arrivare mi sono emozionato perché non sapevo cosa ci avresti fatto fare.

—

E.

Ciao Pixi, il mio nome è E. e sono disposta ad aiutarti!

Sono magra, ho 7 anni, e ho i capelli marroni. Qualche volta faccio le battute, mi piace parlare. Ah, dimenticavo mi piacciono le fragole! Nel mio tempo libero vado a danza, c'è una maestra brava ed è per questo che mi piace. Adoro il tiramisù e il gelato. Sono curiosa: come si chiamano i tuoi genitori?



—

A.

Ciao Pixi,  
ti voglio bene, noi ti aiuteremo!

Io sono A. e ho 7 anni. Ho gli occhiali viola e gli occhi marroni, le guance un po' rosse e sono felice quando mangio. Ho anche i capelli riccioli. Il mio carattere è chiacchierone, infatti una volta sono andata dalla pediatra e parlavo come una macchinetta. Sono una giocherellona perché non riesco a smettere di giocare. Sono curiosa, però quando trovo qualcosa di nuovo mi impaurisco. Faccio tanto sport, cinque volte alla settimana! Mi piace mangiare e dormire. Quando sei arrivato tu io mi sono emozionata perché a me piace conoscere persone nuove.



—

S.

Ciao Pixi!

Io ti voglio tanto bene, ti voglio aiutare!! Sono S., ho 7 anni e sono strana, perché ho la faccia deformata e il naso a scivolo. Sono gentile, regalo le cose gratis, neanche a un centesimo! Io ho i capelli e gli occhi castani scuri, sono magra e sono curiosa. Frequento la II. Di sport mi piace la pallavolo e gioco bene. Riesco a fare una faccia da alieno. Mi piace giocare e stare insieme a tutti. Io stamattina mi sono emozionata tantissimo e sono un sacco felicissima!!



L.

Ciao Pixi,

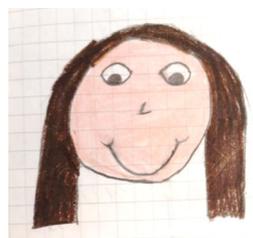
io sono L., ti aiuterò e sono felice che sei con noi! Io ho sette anni, ho gli occhi marroni, sono intelligente e ho i capelli marroni. Sono anche abbastanza alto, ho il piede un po' lungo e sono un po' timido. A me piace andare in bicicletta, giocare con gli amici e giocare a calcio. Sono gentile. La cosa che mi piace di più è stare con i miei compagni. Mi piace tantissimo fare piscina e mi piace anche andare a scuola perché vedo i miei compagni. Quando ti ho visto sul razzo mi sono spaventato perché non me lo aspettavo, invece poi ho visto che c'era la lettera che ci ha fatto molto pensare. Ti aiuteremo. Ti piace la pizza?



B.

Ciao Pixi! Io ti aiuterò!

Ciao, io sono B., sono magra e ho i capelli castani. Sono brava, curiosa, studio, gioco e mi piace fare ginnastica. Spero che resti con noi. Grazie Pixi per la lettera, ero tanto curiosa e tantissimo emozionata quando l'ho vista.



LE.

Ciao Pixi,

perché non conosci la nostra terra? Io sono LE., ho i capelli lunghi e sono un chiacchierone. Mi piace andare in giro. Sei bravo, sei nuovo della nostra classe, sai andare in bici? Io no, ma so andare in monopattino, e tu? Quando piove e non posso uscire mi sento triste, perché mi piace uscire. Quando sono a scuola non



mi piace giocare quando i miei compagni non mi fanno giocare ma è successo solo una volta. Quando sei arrivato in classe questa mattina mi sono sentito contento.

F.

Ciao Pixi,  
io sono F. e ti voglio aiutare.

Come vedi ho i capelli marroni e anche io sono curiosa. Mi piace fare ginnastica artistica e mi piace la mia classe perché qui succedono delle cose strane! Stamattina ero emozionata perché ti ho visto e sei carino.



Decidiamo poi di aggiungere le rappresentazioni di come i bambini immaginano l'alieno; lasciamo quindi una breve lettera che recita:

«Caro Pixi, ecco come ti vedono i bambini della nostra classe»

a cui alleghiamo i ritratti.



Fig. 2 – I ritratti di Pixi realizzati dai bambini.

## 5.2 Secondo incontro

Come ogni mattina, alle 8.30 in punto, gli alunni della II, appena messo piede in classe, corrono alla cassetta della posta ma... nulla! Ancora nessuna notizia di Pixi! Qualcuno comincia a sospettare che non tornerà più, qualcun altro ipotizza che sia andato a chiedere aiuto ai bambini di qualche altra classe, altri ancora temono che il motivo siano le loro presentazioni «magari non ci ha capiti», azzarda uno, «magari non gli siamo piaciuti» risponde un altro.

La giornata va avanti in tutte le sue attività, ma ecco che, alle 14, approfittando della classe in terrazzo a giocare, Pixi lascia qualcosa nella posta!

Complice la corrente dovuta alla finestra aperta i bambini, al rientro in classe, faticano ad aprire la porta e mentre si danno da fare, già qualcuno sospetta che ci sia lo zampino del loro amico alieno. Inutile raccontare le loro facce sbalordite quando, entrati in aula, scoprono che Pixi è passato di lì e ha lasciato le sue istruzioni per la prima tappa, una lettera e un libro!

I bambini formano in modo naturale il cerchio, con la posta e il libro al centro. Li invito a osservare la tappa sul cartellone:

- M.: è un'isola!  
 K.: ha lasciato lo spazio per scrivere...  
 C.: ehm... il nome dell'oggetto!  
 N.: ma no, non ha mica detto che non conosce gli oggetti, ha detto che non ha capito delle cose  
 A.: sì, infatti! Prima dobbiamo leggere, poi vediamo cosa scrivere sulla tappa se mai

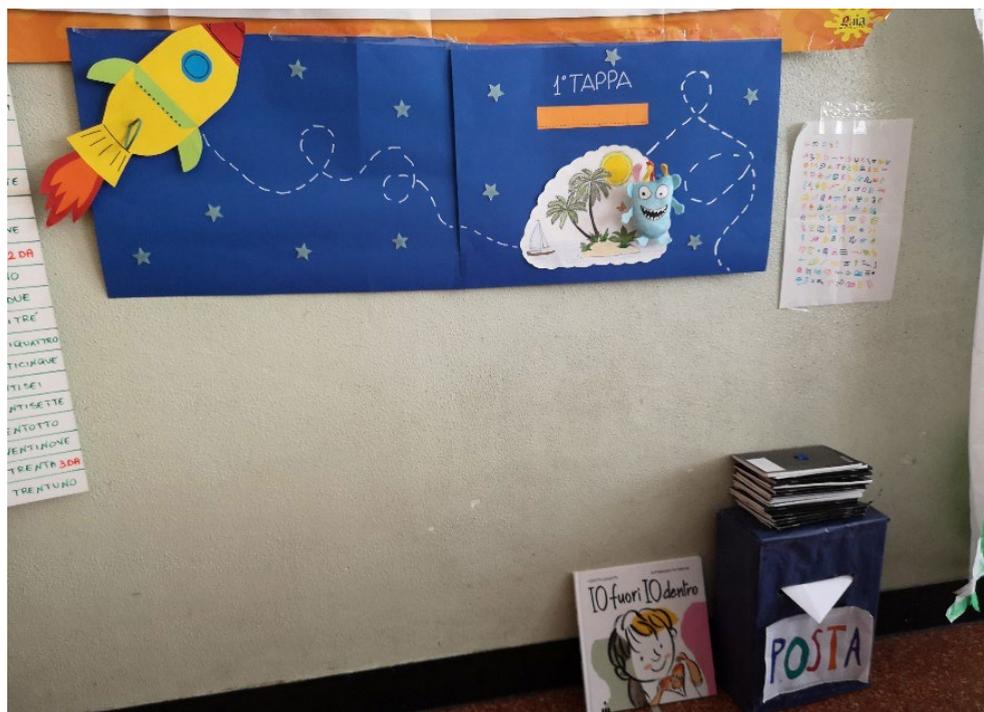


Fig. 3 – Prima tappa.

Invito R. a prendere la busta che sporge dalla cassetta della posta e aprirla: come immaginavano tutti all'interno c'è una lettera, scritta ancora una volta nella sua lingua e poi tradotta per noi. Ricomincia la caccia ai simboli, il foglio passa di mano in mano, S. si accorge che i simboli usati nell'incipit sono uguali alla volta precedente ed esclama: «l'ho tradotto! Inizia con "Ciao bambini!"». Concordano tutti e cercano di capire altre parole. Dopo poco la curiosità prende il sopravvento e decidiamo di leggere la versione tradotta. Legge SE.:

Ciao bambini! Ho letto tutte le vostre presentazioni, mi state già molto simpatici! Qualcuno mi ha chiesto se mi piace la pizza, ma io non lo so, non l'ho mai assaggiata. Qualcun altro di voi invece mi ha chiesto se mi piace la II c, a questo so rispondere: sì mi piace moltissimo!

Oggi vi ho portato questo libro perché nella prima tappa del mio percorso, sono capitato su un'isola e ho incontrato una bambina che mi ha detto delle cose, ma non le ho capite bene.

Mi ha detto che tutte le volte che a voi umani succede qualcosa di bello, di brutto, di spaventoso o di emozionante cambia qualcosa sul vostro viso e accade anche qualcosa dentro di voi.

Ma in che senso? Succede anche a voi? Mi fate qualche esempio?

L'emozione di leggere il messaggio, unita alla lettura faticosa del compagno, spingono la classe a chiedere una riletture, che avviene immediatamente; quindi inizia la discussione.

R.: magari non ha capito perché non conosce la lingua

C.: ma no, i nostri messaggi li ha capiti, non è quello il problema secondo me!

G.: sì infatti, poi lui ha un corpo diverso da noi, fa delle espressioni diverse anche, ecco perché non capisce, perché a lui succede tutto in modo diverso!

Chiedo che connessione c'è, secondo loro, tra le domande e il libro che ci ha portato e nel frattempo invito K. a leggere il titolo ad alta voce: *Io fuori, io dentro*<sup>53</sup>. Suggesto di soffermarsi ad osservare la copertina e provare a darne delle possibili interpretazioni sui contenuti.

B.: c'è un bambino che guarda un cuore

SY: anche nel cuore c'è un bambino

AN.: sta guardando dentro al suo cuore!

Mi inserisco, chiedo cosa possa voler dire questa immagine secondo loro.

C.: che a quel bambino lì gli vuole bene, magari è suo cugino

A.: che prova delle emozioni nel cuore!

LE.: sembra un po' simile a lui quel bambino, magari è proprio lui, o un suo fratello

P.: ma certo che è proprio lui! Si intitola io dentro io fuori!

Chi era lontanissimo da questa ipotesi rimane sbalordito, si avvicina per guardare meglio ed essere sicuro che possa davvero essere così, e alla fine concordano tutti. È lo stesso bambino, visto da fuori e visto dal cuore. Chiedo alla classe se secondo loro, visto che Pixi il libro lo ha già letto e non gli è stato tanto utile per capire, sia meglio leggerlo subito insieme, o provare a rispondere alle sue domande con le nostre idee e solo dopo leggere il libro. La

---

<sup>53</sup> Zanotti e Ferrari, 2009.

domanda è pretenziosa, lo ammetto, ma sortisce l'effetto che speravo: vogliono tutti dire la loro senza farsi condizionare dalla lettura.

- A.: allora, secondo me non ha capito che quando sorridiamo siamo felici e che quando siamo tristi piangiamo  
G.: non capisce le nostre espressioni, perché le sue forse sono diverse

Le loro testoline pensanti mi inducono a cavalcare l'onda delle ultime interessanti riflessioni e incalzarli con qualche domanda.

- IO: Ma le nostre emozioni dove si vedono secondo voi?  
C.: sulla faccia... E poi anche nei pensieri, perché se ti emozioni poi ci pensi sempre a quella cosa che ti ha emozionato  
D.: si vedono anche dagli abbracci, se voglio bene a qualcuno lo abbraccio, così lo sa  
A.: io penso che quando dai un abbraccio tu senti anche qualcosa dentro ma non sai come dirlo... puoi provare a spiegarglielo, ma è difficile.  
IO: quindi, visto quello che ha detto A., cosa si può usare oltre agli abbracci per dimostrare quello che abbiamo dentro?  
M.: la voce  
LN.: ... e le parole!

Propongo di rileggere le domande, per non rischiare di dimenticare qualche richiesta di Pixi; se ne occupa L., che conclude la lettura commentando che più o meno hanno risposto al loro amico, ma che forse lui non voleva sapere solo quello che ci succede quando vogliamo bene a qualcuno, ma anche quello che succede proprio a noi!

- N.: oh ce l'ho un'emozione bella bella bella da dirgli! Io quando sono felice... Mi viene il sorrisone! E dentro... anche, nella pancia!

Questa affermazione mi è piaciuta moltissimo, così ho subito chiesto a N. di raccontare bene come ci si sente con il 'sorrisone' nella pancia.

- N.: non è facile da dire, sai quando sei super felice e ti gira tutta la pancia, e mentre gira sorride?  
SY: io una volta non ho visto mio papà per venticinque giorni e dentro avevo mal di pancia, ma fuori facevo finta di essere normale, e poi quando è tornato ero felicissima dentro ma fuori ho pianto.

A questo punto è chiaro a tutti il significato del titolo del libro che Pixi ci ha lasciato e, quadernino alla mano, ognuno scrive una spiegazione per l'amico alieno.

Quando tutti hanno concluso, leggo ad alta voce il libro; nell'entusiasmo generale i bambini si accorgono di aver afferrato a pieno il senso del titolo e ne sono orgogliosi. Decidiamo di preparare dei disegni per aiutare meglio Pixi; ecco alcuni tra gli elaborati:

G.

Quando mi arrabbio con mio fratello fuori faccio finta di essere neutro, ma dentro è un inferno, c'è la città e un drago devasta tutto.

---



C.

Io da piccola una volta ho mangiato il mio primo gelato frullato, poi mi è caduto e ridevano, anche io ridevo, ma nel mio cuore piangevo.

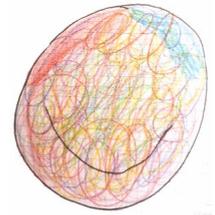
---



N.

Io quando sono felice mi viene il sorrisone e dentro la mia pancia sento che gira, però gira con il sorrisone. Un giorno io mi sentivo felice perché giocavo con i miei amici e avevo il sorrisone.

---



AN.

Pixi ti voglio fare un esempio: alcune volte mi arrabbio, però dentro sono triste e fuori sono arrabbiato.

---



B.

Ti faccio un esempio: io spero di non ammalarmi d'estate perché voglio fare il bagno e sento come due persone che si danno i pugni dentro di me, una dice "Fallo B." l'altra dice "Non farlo che poi ti ammali".

---



SY.

Quando vado dai miei nonni sento dentro un'emozione, cioè sento qualcosa di strano nella pancia, tipo qualcosa che ti rotola dentro la pancia. Fuori sono col sorriso fino allo spazio.



### 5.3 Terzo incontro

È tempo di settimana bianca, molti bambini della classe sono partiti alla volta della montagna e questo mi costringe ad una piccola modifica del programma. Pixi, incuriosito da questa ‘vacanza sulla neve’, ha deciso di imitare i bambini che risultano assenti!

Chi è rimasto in città ed è andato a scuola, questo pomeriggio ha ricevuto però una sorpresa: una cartolina da Pixi!

L’amico alieno non si è dimenticato di loro, e sapendo che avrebbero aspettato inutilmente il suo arrivo durante la settimana ha deciso di mandare loro un messaggio via cartolina. Il testo recita così:

«Ciao bambini! Sono andato in vacanza sulla neve, ci vediamo la prossima settimana! In giardino c’è una sorpresa per voi, mi raccomando prendetene cura! A presto,  
Pixi»

Letta la cartolina, la classe si precipita in giardino dove, incredula, trova un vasetto con una piantina di primula: ecco la sorpresa di Pixi!

A riconferma che fosse opera sua, l’alieno si è anche firmato con alcuni bastoncini accanto alla piantina. N. e L.E. si propongono subito di andare a prendere l’acqua per innaffiarla e così fanno. Questo regalo fa sentire i bambini responsabilizzati, tanto che promettono al loro amico con grande determinazione che penseranno a prendersi cura della piantina.



Fig. 4 - La cartolina inviata da Pixi alla classe.

## 5.4 Quarto incontro

- C.: maestra!! È venuto il postino, ci ha portato un pacco, è da parte di Pixi!  
M.: menomale che sei arrivata, ti stavamo aspettando per aprirlo!  
N.: siamo curiosi!

Questa è stata l'accoglienza che i bambini mi hanno riservato questo pomeriggio.

Certo il dialogo che riporto qui sopra deve essere immaginato come un insieme di interventi sovrapposti che si distinguono a fatica in un brusio di eccitazione generale; riesco a malapena a cogliere le voci di C., M. e N.. La realtà, comunque, è che Pixi ha effettivamente portato un pacco alla classe! Ci mettiamo in cerchio e lo apriamo immediatamente. Il pacco avvolge una scatola che, al suo interno, nasconde un libro, *I colori delle emozioni*<sup>54</sup>, assieme ad una strana matassa di fili di lana colorati mischiati e in disordine, cinque barattolini trasparenti con un'etichetta e una lettera che spunta dalla prima pagina del libro. Mentre R. apre il pacco e tira fuori i vari contenuti, i compagni lo osservano in un silenzio capace di raccontare tutto il loro stupore. Dopo aver esaminato gli oggetti, chiedo a SY. di prendere la lettera; per farlo la bambina apre la pagina alla quale essa è legata ed ecco che il libro si rivela essere un pop-up e dalla pagina aperta, nello stupore generale, emerge un mostro circondato da fili colorati. Chiedo allora a K. di leggere il contenuto della lettera. Recita così:

Ciao bambini!

Oggi sono un po' di fretta, ma volevo mostrarvi una cosa.

Credo di aver capito, grazie alle vostre spiegazioni, cosa accade dentro e fuori di voi quando vi succede qualcosa, e ho pensato che potrebbe interessarvi sapere come funzionano le emozioni su Globux.

Vi presento il mostro dei colori, lui è un vero pasticcione, dovrebbe occuparsi di tenere ordinate le emozioni ma in realtà spesso le mescola tutte e finché qualcuno non lo aiuta a rimetterle in ordine si comporta in modo confuso.

Come potete vedere ha di nuovo mischiato tutti i colori!

Vi andrebbe di provare ad aiutarlo a fare ordine?

Fatemi sapere se le vostre emozioni sono simili a quelle del nostro mostro, e scegliete un filo colorato da attaccare sul vostro quaderno per raccontarmi qual è l'emozione che meglio vi rappresenta

La discussione nasce spontanea:

IO: cosa dite, lo aiutiamo a fare ordine?

TUTTI: sìiii

IO: ma secondo voi, se voleva che lo aiutassimo a fare ordine, perché ha portato un libro?

G.: perché per fare ordine dobbiamo capire

IO: capire cosa?

C.: le emozioni!

IO: e cosa c'è secondo voi da capire nelle emozioni?

---

<sup>54</sup> Llenas, 2014.

- KN.: quali sono  
 A.: perché ci vengono  
 D.: c'è tutto da capire, sono una cosa strana, non sono facili

Inizio allora la lettura del libro. Quando volto la quinta pagina, ecco che compaiono in pop-up cinque barattoli ed E., che sedendo accanto a me ha potuto vederli in anteprima, subito commenta: «sono come i nostri!». Immediatamente e inaspettatamente si alza un coro: «come nel *GGG*<sup>55</sup>!». A questo punto interviene la maestra Paola: «Fate attenzione, cosa ci metteva nei barattoli il *GGG*?». Tutti in coro, senza esitazioni, rispondono «i sogni!».

- IO: quindi, questa bambina (indicando l'illustrazione del libro) è pronta a fare ordine, voi lo siete?  
 TUTTI: siiiii!

Proseguo allora la lettura; ripercorriamo tutte le emozioni che vi compaiono, una dopo l'altra, tra gridolini ed espressioni di entusiasmo ad ogni rappresentazione tridimensionale che si sollevava dalla pagina. L'associazione dei colori alle emozioni avviene spontaneamente: ogni volta che giro una pagina chiedo ad un bambino di riordinare l'emozione letta in uno dei barattoli, scegliendo tra i fili della matassa. Così: LE. sistema l'allegria, E. la tristezza, DA. la rabbia, B. la paura e R. la calma. L'allegria ci porta ad imitare quella cosa che N. ha citato nella sua presentazione a Pixi nel primo incontro, 'il sorriso lungo lungo' che le compare sul viso quando è felice; diventiamo un grande cerchio sorridente. La tristezza ci fa interrogare sul perché della scelta del colore azzurro; A. avanza un'ipotesi: «perché quando sei triste piangi, e le lacrime sono azzurre».

- IO: perché ci sentiamo tristi a volte?  
 C.: quando qualcuno mi dice una parola brutta, o quando la mamma mi promette qualcosa ma poi non possiamo più farla...  
 LE.: quando per esempio mia mamma mi dice «andiamo in villa<sup>56</sup> a giocare» ma poi piove e non possiamo andarci  
 P.: quando la mamma mi mette in castigo, e sono anche un po' arrabbiato  
 R.: quando mi prendono in giro, anche se succede poche volte  
 SY: io sono triste quando vedo la mia mamma e il mio papà che litigano, mi viene da piangere  
 E.: quando mia mamma alza la voce, tipo ieri quando mi stava dicendo una cosa ma io non la stavo ascoltando perché anche la zia me ne stava dicendo una, così lei si è arrabbiata e mi ha urlato  
 D.: io sono triste quando mia sorella non vuole giocare con me  
 N.: io quando mamma mi promette una cosa e poi non me la promette più  
 D.: io sono triste quando chiedo tante volte a mia mamma di invitare mia cugina a casa a giocare con me e lei mi dice di sì solo per farmi stare zitto e poi non la chiama

<sup>55</sup> I bambini si riferiscono al Grande Gigante Gentile, il personaggio del libro *Il GGG* di Dahl (1987).

<sup>56</sup> Nelle vicinanze del plesso scolastico si trova una antica villa il cui parco è luogo di ritrovo pomeridiano di tutti i bambini e ragazzi che vivono nel quartiere.

- LE.: io sono triste quando sono da solo  
IO: abbiamo detto tante cose brutte che ci fanno essere tristi, ci sono anche cose belle per cui sentirsi tristi?  
C.: quando ridi forte e ti viene da piangere  
R.: beh ma mica sei triste lì  
SY: io quando vado dai miei nonni in Romania sono felicissima dentro, ma sono anche triste perché so già che poi dovrò lasciarli di nuovo per tornare qui

Proseguiamo la lettura e la rabbia, infiammata di rosso, ci porta a mimare l'espressione più arrabbiata che riusciamo a fare con il nostro viso.

- AN.: io mi arrabbio sempre con mia sorella  
IO: e cosa fa lei per farti arrabbiare?  
AN.: mi dice sempre di no, e non vuole mai giocare con me, poi quando la mamma decide di giocare con me allora vuole giocare anche lei  
A.: magari, AN., tua sorella è un po' mammosa ma poi le passa  
P.: ha la mammosite!  
L.: anche io con mia sorella mi arrabbio sempre, perché mi fa i pizzicotti!

Alla rabbia segue la pagina della paura, la leggiamo.

- IO: quando vi capita di avere paura?  
N.: a volte quando sono a letto alla sera mi viene paura del buio  
IO: e cosa fai?  
N.: mi restringo (mima l'azione di rannicchiarsi sotto le coperte)  
LE.: anche io ho paura quando sono a letto, ho paura di cadere dal letto e quindi mi metto in mezzo al letto e non mi giro mai  
C.: io ho paura del buio, così mi giro dalla parte del muro per dormire  
G.: anche io ho paura del buio, e chiudo gli occhi  
DA.: io ho paura del buio perché mio fratello mi racconta delle storie di paura e poi vado a dormire con la mamma  
KN.: io mi nascondo sotto le coperte  
B.: anche io ho paura del buio. Con mia cugina quando viene a casa mia non voglio mai giocare ad andare ad esplorare la stanza buia di mamma e papà, perché a lei piace ma io ho paura e le dico di fare un altro gioco  
SE.: quando ho paura del buio la mamma mi viene vicino e mi dice di chiedere gli occhi, e io dormo subito  
D.: io ho paura di mia sorella quando si arrabbia  
DI.: io ho paura di girare per casa senza accendere la luce

Andando avanti nella lettura ci imbattiamo nella calma:

- IO: proviamo a sperimentare la calma, facciamo un minuto di silenzio e proviamo a ritrovare la calma, pensiamoci in una situazione di tranquillità

Dopo un minuto...

- IO: come vi siete immaginati?  
LE.: io ho pensato a fare il morto in acqua  
E.: io ho pensato a essere sulle nuvole, anche se è impossibile  
DA.: io di essere in montagna con mio nonno Domenico a raccogliere i frutti  
P.: io mi sono immaginato di essere sull'amaca  
SY.: io di essere sull'acqua a nuotare tranquilla  
G.: io mi sono immaginato di essere seduto su un prato e non avere problemi da risolvere, potevo non pensare a niente  
S.: io ero al mare in barca  
KN.: io mi sono immaginato il silenzio che c'è sott'acqua

Conclusa la lettura del libro, nell'entusiasmo generale, facciamo un minuto di silenzio pensando alla richiesta di Pixi di scegliere l'emozione che più ci rappresenta e raccontarla sul quadernino. I bambini si mettono quindi al lavoro, ed ecco cosa emerge dai quadernini:

- K.: le mie emozioni sono: l'allegria, la paura e la tristezza. Il giallo perché mamma mi compra sempre tutto. Il nero perché a volte vedo dei video paurosi e non dormo e l'azzurro perché alcune volte papà dice che mi compra quello e l'altro e poi non me lo compra.
- G.: io ho scelto la paura perché mi piaceva quello che diceva il libro, e ho paura del buio. La paura è nera, quindi ho preso il nero. Poi ho preso il rosso che è la rabbia perché mi arrabbio facilmente. Per decidere c'è un'arena e spesso vince o la paura o la rabbia ma qualche volta vincono gli altri e le urla degli spettatori fanno gonfiare il cuore. Per riordinare queste due emozioni organizzano un torneo.
- DI.: io ho scelto la paura perché quando vado in cameretta ho paura perché penso di trovarmi *IT*, la strega e la bambola assassina. Quindi non vado in cameretta.
- LE.: io ho scelto il filo blu perché quando vado in villa ci sono dei bimbi che non mi fanno giocare e poi aspetto che arriva uno della mia classe e mi diverto con lui.
- D.: la calma mi caratterizza perché quando sono felice mi sento calmo e quando sono calmo sono felice. Io riunisco tutte le emozioni: quando sono arrabbiato allo stesso tempo sempre sono triste. Invece qualche volta, non spesso, quando sono arrabbiato e mia sorella mi fa il solletico rido. Poi le mie emozioni sono: arrabbiato, triste, allegro e calmo poi divento amoroso e le ho tutte e le rimetto in ordine con la calma.
- K.: la mia emozione di solito è la rabbia perché ogni giorno spesso sono arrabbiato. Un esempio: ieri dopo essere uscito da catechismo ero arrabbiato con la mamma perché volevo il cane. Io metto le emozioni in ordine quando penso.
- C.: le emozioni che mi descrivono è la paura quando dormo, la felicità quando salto, perché voglio essere diversa dagli altri. Io rimetto a posto le mie emozioni quando le acchiappo.
- DA.: la mia emozione è la calma perché sono quasi calmo solo quando acchiappo le emozioni
- LE.: io ho scelto il rosso perché quando sono arrabbiato divento tutto rosso
- L.: la mia emozione è la paura, vuol dire il nero perché tantissime volte mia sorella mi picchia. Io riesco a mettere in ordine le emozioni facendo tutte le emozioni.

- M.: io ho scelto la rabbia perché quando io mi arrabbio con mio fratello gli dico «non voglio giocare»
- P.: mi caratterizza la calma perché quando vado a casa mi siedo sul divano, la tristezza perché quando la mamma mi mette in castigo piango e infine l'allegria perché quando viene fuori Pixi fuori sono calmo ma dentro faccio una festa.
- AN.: io ho paura quando mi alzo dal letto per andare in bagno e quindi vado a chiamare la mamma. Io le mie emozioni le metto a posto così: prima la paura, poi la calma, dopo...
- A.: a me caratterizza di più l'allegria perché non sto mai ferma e quando sono triste divento subito allegra. Io rimetto in ordine le mie emozioni scuotendo la testa.
- S.: la mia emozione è l'allegria perché io sono sempre felice e adesso sono ancora più allegra. Io riesco a rimettere in ordine le emozioni saltando in alto cercando di prenderle.
- SE.: ho scelto la paura perché ho mal d'orecchio e ho paura di non uscire con la bici ma forse... posso andarci con il cappello.
- R.: io ho scelto il filo rosso perché io mi arrabbio di solito perché qualcuno mi prende in giro. Le emozioni che mi rappresentano sono: rabbia, calma, felicità e paura.
- B.: l'emozione per me è l'allegria, perché sono sempre allegra e nel barattolino c'è scritto allegria. Ho scelto anche il nero perché ho paura.
- E.: io ho scelto il colore azzurro perché di solito piango e mi fa ricordare il tuo colore della pelle e anche la pioggia.
- SY: io ho scelto l'allegria che era il colore giallo perché sono sempre felice, sono andata al centro del cerchio e ho messo il filo giallo nel barattolino dell'allegria. Però quelle che mi rappresentano di più sono il giallo e il nero.
- N.: io ho scelto la paura perché ho paura del buio e mi stringo se vado in una stanza buia. Metto in ordine prima la rabbia, poi la paura, la tristezza la calma e per ultima l'allegria.

Con questo si conclude l'incontro.

## 5.5 Quinto incontro

Al ritorno da mensa, appena entrati in classe, i bambini si accorgono che qualcosa è accaduto (complice di nuovo la porta dell'aula che fatica ad aprirsi a causa della corrente che si genera dalla finestra aperta all'interno); corrono subito alla cassetta della posta e in pochi attimi sono tutti in cerchio pronti a leggere il nuovo messaggio del loro amico alieno. P. legge:

Ciao bambini!

Grazie per tutte le spiegazioni che mi date, siete molto bravi a ragionare sulle mie domande difficili!

Poco tempo fa, mentre passeggiavo in un bosco, ho incontrato la volpe Giulia, che mi ha raccontato la sua storia. Non so se quello che mi ha detto è proprio vero, perciò ho deciso di chiedere a voi. Questa volta ho deciso di farlo lasciando un messaggio nei vostri quaderni.

Andate a vedere e provate a rispondere alle domande che vi ho fatto, quando avete finito confrontatevi in cerchio e se avete tempo leggete la storia della volpe Giulia sul libro che vi ho lasciato!

L'idea che Pixi abbia lasciato un messaggio personale ad ognuno sui quadernini suscita un entusiasmo che è difficilmente descrivibile. Quando ognuno ha ricevuto il proprio quadernino da K. che li distribuisce, i bambini, impazienti di leggere il messaggio di Pixi, si siedono nei banchi.

- IO: F. vuoi leggere cosa ti ha scritto Pixi?  
F.: sì, ha scritto: «Ciao F., aiutami a capire: cosa vuol dire secondo te SBAGLIARE?»  
IO: interessante, e non ha scritto altro?

Nel frattempo si alza un brusio generale, dovuto ad alcune similitudini tra i messaggi che ogni bambino trova.

- F.: nella pagina dietro ha scritto altre due cose: «Secondo te sbagliare è una cosa normale o è da sciocchi?» e poi «Cosa si può fare quando si sbaglia? Incolla solo le frasi che indicano cosa è meglio fare secondo te».  
IO: S., quali sono le frasi tra le quali vi ha chiesto di scegliere?  
S.: «imparare dagli errori», «pensare che si è tutti sbagliati», «dare sempre la colpa agli altri», «non perdere la fiducia in se stessi», «demoralizzarsi», «non riflettere sugli errori commessi»

I bambini si mettono al lavoro sui quadernini; dopo una mezz'oretta tutti hanno finito di rispondere alle domande di Pixi, così torniamo a disporci in cerchio per parlare di quanto emerso.

- IO: cosa dite iniziamo a leggere uno alla volta cosa avete risposto alla domanda «cosa significa secondo te sbagliare?»

Tutti in coro rispondono 'sì' e L. si offre di iniziare.

- L.: secondo me Pixi, sbagliare vuol dire che sei stato non attento, perché se non sei attento fai degli errori. La prossima volta provi a non fare di nuovi quegli errori.  
G.: secondo me vuol dire scrivere tipo 'gnomio' invece di 'gnomo'. Sbagliare quindi vuol dire per tanti motivi fare tanti errori e non riuscire a correggersi, questa è la vera spiegazione, e quando faccio gli errori poi mi sento triste.  
S.: secondo me Pixi sbagliare vuol dire pensare a una cosa che non è giusta  
B.: secondo me sbagliare vuol dire imparare  
LE.: secondo me sbagliare vuol dire tipo quando scrivi un dettato e tipo scrivi 'ombrico' invece di 'lombrico'  
E.: vuol dire, Pixi, che non sei stato attento, dovevi scrivere una parola e non sei stato attento a quello che diceva la maestra e quindi hai sbagliato e hai scritto un'altra parola strana  
M.: secondo me vuol dire scrivere 'montagnia' invece di 'montagna'

- LE.: sbagliare vuol dire quando uno fa degli errori, magari scrive male, quello vuol dire sbagliare
- SY.: secondo me vuol dire come ora quando tu nel messaggio sul quaderno mi hai scritto “Ciao SY.” con la ‘y’ hai sbagliato
- P.: secondo me, Pixi, sbagliare vuol dire non essere attenti
- AN.: secondo me sbagliare vuol dire che fai un errore, tipo l’errore che metti la ‘r’ al posto della ‘p’, come capita spesso a me
- N.: secondo me sbagliare vuol dire che quando sbagli poi impari, un po’ lentamente ma giustamente
- A.: secondo me sbagliare vuol dire che se rompi un vaso hai sbagliato e la prossima volta non lo fai più. Sbagliare è una cosa normale: una, due, tre volte, poi la quarta volta fai giusto! Io quando sbaglio dopo rifletto
- F.: Pixi, sbagliare vuol dire che la maestra detta e io sbaglio a scrivere
- D.: secondo me sbagliare vuol dire fare un errore. Io quando sbaglio cerco la difficoltà e mi correggo, la cosa migliore quando sbagli è correggersi
- DA.: secondo me vuol dire che se fai sempre lo stesso errore due volte va bene, ma se lo fai quattro volte non sei bravo
- C.: secondo me, Pixi, sbagliare vuol dire non fare le cose molto bene, perché una volta ho fatto degli errori in matematica e non ero felice
- K.: sbagliare Pixi vuol dire tipo se do uno schiaffo a una persona però dopo mi dico «ho sbagliato a farlo, non devo farlo più»
- DI.: fare tanti errori
- KN.: sbagliare vuol dire che tipo scrivo «guarda un ‘orore’!» e si scrive invece così: ‘rumore’. Hai capito? Sì o no? Fai una X.
- R.: secondo me vuol dire quando una persona fa una cosa male. Tu Pixi se fai un errore non demoralizzarti

I bambini stessi propongono di lasciare a Pixi il compito di leggere le loro risposte alla seconda domanda, per paura di non avere a disposizione tempo a sufficienza per leggere anche la storia della volpe Giulia, suggerita dall’alieno.

Passiamo così a condividere nel cerchio le scelte fatte tra le frasi che l’alieno ha proposto loro riguardo a cosa sia meglio fare se si sbaglia. Far sì che siano loro stessi a dire quali frasi hanno scelto e perché è un passaggio che ritengo molto importante; le risposte che danno sono infatti tutt’altro che scontate o prevedibili. Riassumo in Fig. 5 il risultato dell’analisi dei quadernini a fine lavoro.

Poco più della metà dei bambini ha scelto le due risposte che potevo prevedere: B. ha incollato sul suo quadernino anche la frase «pensare che si è tutti sbagliati» perché, per sua stessa spiegazione, ha interpretato questa frase pensando al testo *I cinque Malfatti* (Alemagna, 2015), letto nei giorni precedenti in classe; in quel libro si dice che nessuno è perfetto e che tutti abbiamo ‘qualcosa di malfatto’. I bambini che hanno scelto

«imparare dagli errori» e «dare sempre la colpa agli altri» nel cerchio hanno spiegato che, anche se non si dovrebbe fare, a loro accade spesso di mettere in atto questi atteggiamenti, e perciò hanno scelto di inserirli; mi sembra evidente che, benché queste risposte siano molto significative, si presenti anche una qualche difficoltà a comprendere appieno la consegna.

Abbiamo infine letto insieme la storia della volpe Giulia, che Pixi ha segnalato all’interno del libro con un segnalibro. La storia racconta della piccola volpe che, sentendosi incapace e

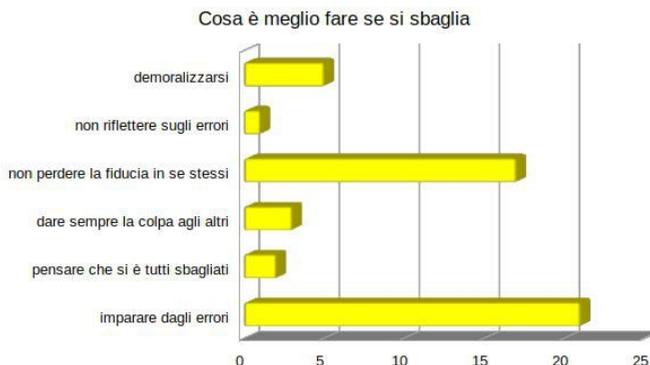


Fig. 5 – Sintesi delle scelte dei bambini tra le frasi offerte da Pixi per rispondere alla domanda: «Cosa è meglio fare se si sbaglia?».

del tutto sbagliata, decide di scappare; incontra così una saggia talpa, che le parla con parole rassicuranti e le fa capire che deve imparare a volersi bene e a valorizzare ciò che sa fare meglio, invece di focalizzarsi solo su quello che non le riesce.

La lettura piace molto ai bambini, soprattutto perché si riescono ad immedesimare nel personaggio, provando le sue emozioni e sensazioni; al termine sono senza parole, sui loro visi sono evidenti le riflessioni che il racconto ha portato a galla. Decido così di chiedere loro: «Vi capita mai di sentirvi come Giulia?»

Un coro di voci convinte mi risponde con un lungo ‘siiiii’, così do la parola a E.:

E.: io mi sento spesso come Giulia

IO: e riesci a pensare qualcosa che non ti faccia demoralizzare o ci pensi proprio sempre?

E.: sono lì che ci penso sempre

IO: ma c'è qualcosa di bello che ti piace fare e sai che ti riesce bene?

E.: sono brava a fare i disegni ritagliando e incollando pezzettini

IO: vedi, allora potresti pensare a questo aspetto di te quando ti senti tutta sbagliata

G.: io mi arrabbio sempre con me stesso, per vari motivi, per esempio se sbaglio e faccio male a qualcuno. E poi resto lì arrabbiato, e continuo a pensare le stesse cose anche se provo a fare il pensiero che dice la talpa

IO: secondo voi come è possibile?

C.: magari pensa di fare quel pensiero lì della talpa ma invece non lo sta facendo in modo attento e non funziona.

IO: c'è qualcosa che sai fare molto bene?

G.: sì, gli esercizi di matematica

SY.: io anche mi sento tutta sbagliata, quando faccio degli errori gravi mi sento in colpa, tutta in colpa, perché mi sento che ho sbagliato. Poi ci penso tanto a quello che ho fatto, ma mi sento sempre in colpa

IO: c'è qualcosa in cui non ti senti in colpa?

SY.: sì! Quando prendo un voto bello!

A.: anche io qualche volta mi sento tutta sbagliata, quando faccio ginnastica artistica e a volte sbaglio qualche esercizio penso di essere tutta sbagliata perché

- le altre ci riescono a farlo. Invece una cosa buona che faccio sono le operazioni in colonna
- F.: io quando faccio gli errori sul quaderno mi sento arrabbiata con me stessa. Soprattutto mi arrabbio tanto se ho fatto quell'errore già tante volte. Una cosa che mi riesce bene è giocare con tutti
- D.: io mi sento tutto sbagliato quando ci sono i lavori da ritagliare la carta che non mi riescono e mi arrabbio tantissimo come me stesso
- DA.: io sono sbagliato quando sbaglio tipo un'operazione e mi arrabbio con me stesso. È successo anche oggi. E mi riesce bene giocare e dormire
- C.: io mi sento tutta sbagliata quando sbaglio un errore moltissime volte; però io lo so che una cosa mi riesce meglio di tutte: dare gli abbracci alla mamma

La lettura di come i bambini hanno risposto alla seconda domanda, avvenuta da parte di Pixi in separata sede, ha fatto emergere che secondo la totalità della classe sbagliare è una cosa normale e non è da sciocchi perché può succedere a tutti. Alcuni bambini hanno aggiunto a questa affermazione ulteriori riflessioni che riporto qui di seguito in quanto ritengo siano interessanti:

- D.: Secondo me è normale sbagliare perché se sbagli non ti arrestano, non ti condannano a morte, non ti prendono in giro. C'è un proverbio che dice «sbagliare è umano» (me lo sono inventato io). Se sbagli tante volte poi impari dagli errori
- S.: Secondo me sbagliare è una cosa normale perché è umano e può succedere a tutti, ma se lo facciamo tante volte vuol dire che non si pensa
- N.: Secondo me sbagliare non è da sciocchi Pixi perché tutti possono sbagliare e non ti devi arrendere

## 5.6 Sesto incontro

Questa volta Pixi ha deciso di mettere alla prova i bambini lasciando i suoi messaggi fin dalla mattina, per vedere se avrebbero avuto la pazienza di aspettare il pomeriggio quando, come è consuetudine, nel tempo scolastico è riservato lo spazio per occuparsi assieme a me delle sue richieste di aiuto; già all'entrata in aula, infatti, dalla cassetta della posta sporge una lettera, e al cartellone l'amico alieno ha aggiunto la seconda tappa del suo viaggio: un bosco, dove, tra gli animali, compare anche la volpe Giulia. Accanto a tutto ciò ha lasciato anche una cartellina che contiene delle fotocopie e il libro con il racconto della volpe Giulia usato lo scorso incontro. All'interno della cassetta delle lettere, infine, sembra esserci qualcosa, per la precisione qualcosa di rosso. Quando finalmente arrivano le 14.30, appena faccio capolino la classe mi trascina letteralmente a vedere le novità portate dall'alieno. Hanno resistito fino a questo momento alla curiosità, nessuno ha aperto la cassetta della posta: ora è il momento finalmente di fare il cerchio. M. legge subito ad alta voce la lettera:

Ciao bambini!

L'ultima volta ho capito dai vostri racconti che anche voi a volte vi sentite «tutti sbagliati» come la volpe Giulia, e vi demoralizzate. Per questo motivo ho pensato di portare a tutti voi una sorpresa!

Prima però leggete quello che la volpe Giulia impara nella storia e sottolineate le frasi che vi colpiscono di più.

Quando avete finito aprite la scatola.

Sono sicuro che capirete da soli cosa fare con quello che c'è nella scatola e le frasi che avete sottolineato...

Buon lavoro!

Insieme alla lettera E. ha notato la presenza di una busta trasparente contenente dei fogli.

IO: quindi secondo voi dobbiamo riprendere il libro e sottolineare lì le frasi?

La prima risposta è stato un coro: sìiii

D.: no, maestra aspetta, forse vuole che sottolineiamo su quei fogli che ci ha portato

KN.: è vero! Sono tanti, magari sono tanti come noi!

IO: C. proviamo a contarli, vai!

C.: sono ventidue! Non sono come noi, oggi noi siamo ventuno

P.: ma cosa c'entra, Pixi mica lo poteva sapere che N. ha la febbre

L.: maestra c'è qualcosa di grande dentro la cassetta della posta!

IO: cosa sarà secondo voi?

A.: ha detto che ci ha portato un regalo, sarà quello! Guardiamo?

IO: no, prima facciamo quello che ci ha chiesto Pixi, poi quando abbiamo finito andiamo a vedere cosa c'è lì dentro!

Consegno a ciascuno una fotocopia, e li faccio sistemare nei banchi per dedicarsi alla lettura in modo più concentrato. Prima di farli iniziare chiedo cosa hanno capito di dover sottolineare:

G.: le cose che ci stupiscono di più, che ci fanno effetto

D.: le cose che ci colpiscono per qualche motivo

IO: avete già capito che parte della storia ha scelto di farci rileggere?

R.: sì! È la parte in cui la talpa parla con Giulia dentro il buco dell'albero

IO: e che tipo di personaggio è Giulia? Se fosse una persona chi sarebbe secondo voi?

L.: una bambina, tipo noi

C.: la maestra Giulia!

IO: la talpa invece?

AN.: un umano più vecchio

B.: la maestra

E.: tipo un nonno

R.: un saggio!

D.: la coscienza!

I bambini, a questo punto, iniziano la lettura in silenzio. Non è facile il compito di sottolineare le frasi più importanti in un testo lungo, per loro è la prima volta che si cimentano in un lavoro di questo genere. Alcuni sottolineano tutto; non tanti però, quanti mi sarei aspettata: infatti la maggior parte di loro ha colto il senso della richiesta, come risulta chiaro durante

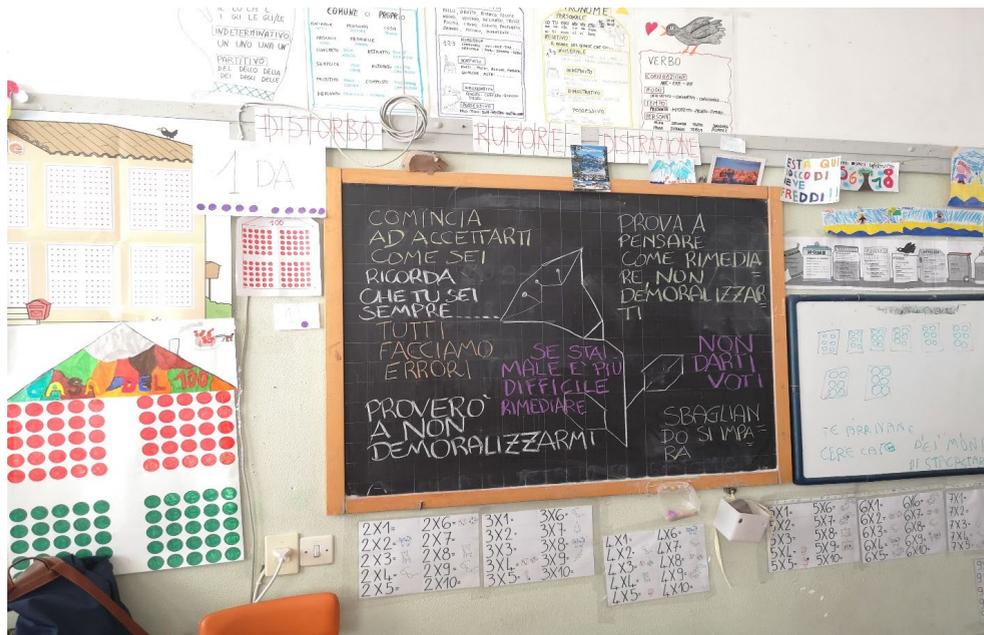


Fig. 6 – Sulla lavagna sono appuntate le frasi del racconto della volpe Giulia che più rappresentano i bambini.

la successiva condivisione in cerchio. Infatti, chi ha sottolineato tutto il testo sulla fotocopia, durante la discussione in cerchio si rende conto di aver frainteso la consegna data da Pixi: KN., per esempio, si giustifica dicendo che a lui è piaciuto tutto e allora ha sottolineato in quel modo, poi però chiede di poter scegliere anche lui le frasi più significative e poterle dire alla fine del giro. Mentre ciascuno legge le parti del testo che più lo hanno colpito io appunto sulla lavagna, coi gessi colorati, le frasi scelte. Durante la condivisione del lavoro fatto, anche coloro che hanno già sottolineato le frasi più interessanti chiedono di poter scegliere meglio quelle da cui si sentono più rappresentati. Si può vedere, in Fig. 6, come appare la lavagna alla fine del lavoro.

Al termine della condivisione delle frasi sottolineate ci accorgiamo che anche il tempo scuola è agli sgoccioli, manca però un passaggio del quale i bambini non si sono dimenticati nemmeno un attimo.

IO:            siete stati bravi, secondo me Pixi sarà molto contento delle vostre riflessioni. Bene, allora direi che abbiamo finito, possiamo prepararci per uscire.

Si alza un lungo ‘noooo’ generale accompagnato da voci che si sovrappongono tra loro nel farmi notare che dobbiamo ancora sbirciare nella cassetta della posta e vedere il regalo di Pixi. Siamo rimasti in cerchio e quindi, nell’entusiasmo generale tra cori e acclamazioni di vario genere, do a E. il compito di aprire la cassetta della posta. Pixi ha lasciato una scatoletta rossa in latta, con un fiocco! G. la apre e...

G.:            Pixi ci ha regalato delle collane!

Le tiriamo fuori per poterle osservare meglio e P. si accorge che non sono proprio collane, sembravano più medaglie.

- IO: come sono fatte queste medaglie B.?  
B.: c'è la volpe Giulia da colorare, poi c'è un rettangolo e dietro non c'è niente, il filo invece è verde  
R.: come la calma dei barattolini! Pixi ci vuole dire che la volpe Giulia ci insegna la calma!  
IO: a cosa serve il rettangolo secondo voi?  
M.: per scrivere il nostro nome

Tutti si mostrano d'accordo.

- IO: ottima osservazione, quindi nel tempo che rimane prima di uscire andate a sistemare la vostra volpe, ognuno può colorarla esattamente come se l'è immaginata durante la lettura. Sul retro poi non ci mettiamo nulla?  
C.: i nomi di tutti  
K.: fare un nostro ritratto  
IO: Non vi viene in mente nulla che riguardi quello che Pixi ci ha proposto oggi? Guardatevi bene in giro  
A.: le frasi che abbiamo sottolineato!  
D.: sì quelle, tanto sono tutte alla lavagna, ce le ricordiamo subito  
IO: questa idea mi piace molto! Facciamo che ognuno le rilegge per conto suo dalla lavagna e scrive dietro la sua volpe proprio quella che pensa possa essergli utile nei momenti di sconforto, va bene?

La classe accoglie con entusiasmo la proposta, tutti si mettono subito al lavoro; colorano le immagini delle volpi accuratamente, così come lo sfondo sul quale sono stampate. Qualcuno immagina Giulia marrone altri rossa, altri multicolore. Ognuno infine sceglie la sua frase:

- A.: Ricorda che tu sei sempre A.  
D.: Comincia ad accettarti come sei  
F.: Prova a pensare come rimediare  
SE.: Tutti facciamo errori  
B.: Tutti facciamo errori. Sbagliando si impara  
L.: Prova a pensare come rimediare, non demoralizzarti  
DA.: Sbagliando si impara  
E.: Prova a pensare come rimediare, non demoralizzarti  
DI.: Sbagliando si impara  
C.: Non darti voti  
G.: Ricorda che tu sei sempre G.  
L.: Tutti facciamo errori  
KN.: Prova a pensare come rimediare, non demoralizzarti  
LE.: Sei dolce Giulia  
SY.: Proverò a non demoralizzarmi

- S.: Se stai male è più difficile rimediare  
P.: Tutti facciamo errori  
A.: Prova a pesare come rimediare, non demoralizzarti  
R.: Non darti voti  
K.: Ricorda che tu sei sempre K.  
M.: Prova a pensare come rimediare, non demoralizzarti

## 5.7 Settimo incontro

TUTTI: «Maestra è passato Pixi! Ci mettiamo in cerchio?»

In un batter d'occhio è tutto pronto: noi in cerchio, Pixi lì assieme a noi, al centro dell'attenzione di tutti, nelle mani di A. che tiene il pupazzo che lo rappresenta, e poi ci sono la sua lettera e ciò che ci ha portato oggi.

I bambini mi fanno subito presente che, visto che l'ultima volta ci siamo dimenticati di dare un nome alla seconda tappa del viaggio di Pixi, ci hanno pensato loro in settimana e hanno fatto un elenco di titoli che, a loro parere, possono rappresentare la vicenda della volpe Giulia: saggezza, autostima, difetti, intelligenza, gentilezza, ingiustizia, tristezza, comprendere, capire. Vista l'intensità di significato racchiusa in queste scelte, decidiamo di lasciare a Pixi l'intero elenco perché sia lui a dirci quale preferisce; nello stesso tempo però, dal momento che lo spazio sul cartellone per il nome della tappa è poco, facciamo una riflessione su quale tra i titoli sarebbe stato il più adatto da inserire.

- IO: cosa ha detto di importante la talpa alla volpe?  
C.: di non darsi voti  
D.: di non demoralizzarsi  
AN.: di essere se stessa  
A.: di non essere triste  
E.: di riflettere  
IO: esatto, e c'è secondo voi una parola che racchiude tutti questi significati tra quelle che avete detto?  
G.: la mia! Autostima!

I compagni lo guardano perplessi.

R. esclama: «è vero!»

Chiedo a G. di spiegare meglio alla classe il significato della sua parola:

- G.: vuol dire che tipo non devi mai demoralizzarti, che devi credere che puoi fare meglio di così  
IO: siamo convinti? Scriviamo autostima?

Sono tutti d'accordo, G. va a scrivere la sua parola come titolo per la tappa nel bosco, osservato da tutti.

N.: che bello maestra! Diventa il nostro bosco dell'autostima!

Possiamo finalmente passare a leggere il nuovo messaggio mandato dal nostro amico alieno, questa volta accompagnato da un disegno; il tutto è riferito ad una nuova tappa. La lettera recita così:

Ciao Bambini!

Questa volta voglio raccontarvi una cosa che mi ha reso molto molto triste.

Appena arrivato sulla terra, avevo con me solo il mio razzo e un mio disegno, quello li che vedete.

Non avevo amici, così appena ho incontrato un bambino ho provato a regalargli il mio disegno, ma senza farmi vedere perché avevo paura che si sarebbe spaventato per il mio aspetto. Sul disegno ho anche aggiunto un bigliettino: «Guarda che disegno di paura!» speravo che sarebbe stato lui a cercare chi gli aveva portato in regalo quel disegno, e pensavo anche che poi saremmo diventati buoni amici. Invece, come ha visto il mio dono, lo ha guardato con un'espressione strana e lo ha buttato via dicendo «Cosa me ne faccio di questo? Perché mai dovrei avere paura di un cappello?».

Io avrei voluto spiegargli che non era un cappello quello, ma non me la sono sentita, ero troppo deluso e triste. Non riesco proprio a capire come potesse non aver capito cosa ci fosse disegnato, mi sembrava così ovvio!

Un giorno, tempo dopo, ho deciso di provare a chiedere alla talpa che aveva aiutato la volpe Giulia quando era triste, ma quando l'ho incontrata aveva da fare, era molto di fretta, e mi ha detto soltanto: non essere triste, è una questione di PUNTI DI VISTA!

Ma io non capisco, cosa sono questi PUNTI DI VISTA? Me lo sapete spiegare?

Spero che almeno voi abbiate voglia di provare a capire il mio disegno, quando avete fatto le vostre ipotesi giratelo, sul retro ho scritto il racconto di come mi è venuta l'idea di farlo.

Subito dopo la lettura tre bambini affermano di sapere cosa rappresenti quel disegno; decido di portare comunque avanti l'attività chiedendo loro di cercare di guardarlo con gli occhi della fantasia e di riflettere sul senso di quel '*punti di vista*', che è proprio quello che ci chiede Pixi.



Fig. 7 – I materiali per la terza tappa; a destra in basso, sopra la cassetta delle lettere, il disegno di Pixi.

- IO: cosa significa «punti di vista»?  
G.: che te guardi una cosa da tanti punti diversi, tipo secondo me facciamo ginnastica per poco tempo, ma se poi guardo l'orologio il tempo è normale  
C.: il punto di vista tipo nel caso di Pixi è che se non vedi bene un disegno ti sembra una cosa simile non quello che è veramente  
A.: vuol dire che tipo io lì ci vedo un cappello, un mio amico ci vede un'altra cosa  
IO: bene, guardiamo attentamente questo disegno, secondo il vostro punto di vista, cos'è? Anche chi sa già cos'è pensi al proprio punto di vista, cosa gli verrebbe subito in mente vedendolo, se non lo sapesse già

Alla mia domanda si alza un brusio generale dal quale capisco che i bambini sono concordi sul fatto che il disegno rappresenti un cappello; li spingo ad andare oltre a quella prima ipotesi che, come è chiaro già dalla lettura della lettera, è la spiegazione che ha dato il bambino incontrato da Pixi. Iniziano piano piano a emergere nuove ipotesi, alcune molto fantasiose, altre decisamente plausibili, in nessun caso buttate lì.

- D.: è il buco della tana della talpa, quella è la terra, e quello sotto potrebbe essere il pavimento  
IO: che bel verbo che hai usato D., «potrebbe», è proprio un buon verbo per parlare di punti di vista  
B.: sembra un formicaio  
DA.: secondo il mio punto di vista là c'è un occhio, là la bocca, un mostro! Anzi una navicella mostro!  
SE.: secondo me è una buca di una talpa  
E.: uso un po' di fantasia, ma a me pare la sella del cavallo  
LE.: a me sembra uno scivolo  
KN.: a me sembrano due montagne  
A.: a me sembra un cane molto peloso sdraiato sulla terra. Perché qua ci vedo gli occhi, qua la bocca, qua la coda e sotto la terra  
N.: per me è un bambino che ha scavato per terra  
P.: è una lumaca secondo me, perché quella cosa lunga è il collo della lumaca e quell'altra parte è il guscio  
G.: secondo me è un verme della preistoria che vive sottoterra e mangia tantissimo  
AN.: sembra un gonfiabile!  
F.: un cammello sdraiato, ci sono le gobbe lì  
L.: un mammut: qui ci sono gli occhi, qui la proboscide, qui la coda e qui la gobba  
LE.: sono dei baffi, guardate! (mima l'azione di metterseli)  
R.: sono montagne russe  
D.: un bruco sottoterra  
C.: forse è una sdraio

Quando ognuno ha espresso il proprio punto di vista, R. fa notare che per non dimenticarsi di scrivere il nome della tappa bisogna pensarci subito, e lui propone di chiamarla *Punti di vista*. Tutti i compagni si mostrano favorevoli, R. lo scrive sul cartellone.

Visto però che alcuni bambini conoscono la storia di quel disegno, decido di far raccontare a loro la vera rappresentazione, invece di leggerla. DI. inizia così il racconto:

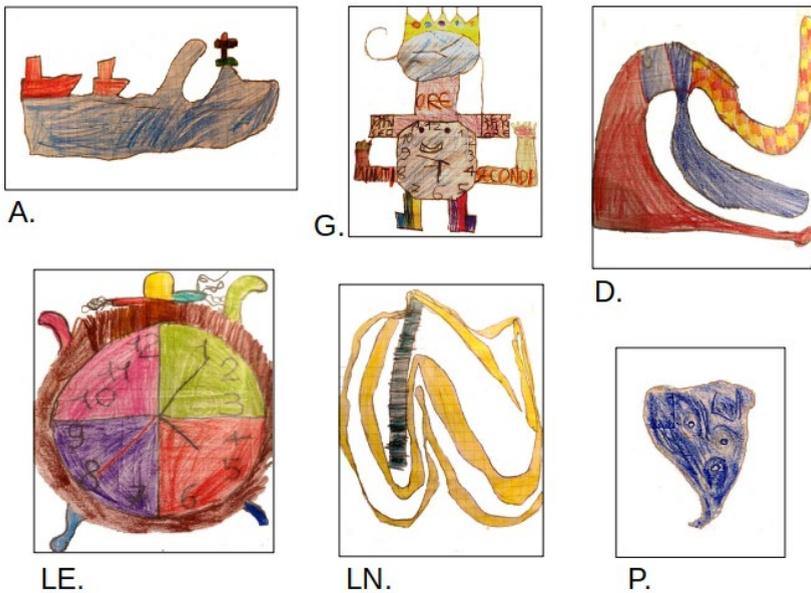


Fig. 8 – Alcuni dei disegni che i bambini lasciano a Pixi per scoprire il punto di vista.

DI.: io praticamente l'ho visto nel Piccolo Principe, e c'è un serpente che ha ingoiato un elefante.

Tutti gli altri lo ascoltano interessati, ora sono evidenti a tutti la forma dell'elefante e del serpente, si stupiscono di come abbiano fatto a non capirlo prima.

Visto che in questo caso Pixi non ha chiesto loro di fare nulla di specifico sul quadernino, quando G. propone di preparare dei disegni da far interpretare all'alieno decido di assecondare la richiesta e, nell'entusiasmo generale, tutti si mettono all'opera per fare un disegno dall'interpretazione dubbia, che richieda allo stesso Pixi di adottare un punto di vista alternativo, in modo da farlo scervellare come lui ha fatto con loro!

In Fig. 8 sono raccolte alcune delle loro rappresentazioni.

## 5.8 Ottavo incontro

M.: maestra finalmente sei arrivata! È passato Pixi, ci mettiamo in cerchio?  
 B.: posso tenere io Pixi oggi?  
 D.: io prendo la posta  
 G.: io volevo Pixi, ma se lo prende B. io prendo il disegno che ha portato, va bene?

Nonostante il nostro amico alieno ci venga a trovare da settimane ormai, l'entusiasmo non si placa, e l'arrivo di un suo messaggio crea sempre aspettative e curiosità.

In un attimo ci disponiamo tutti in cerchio, un coro scandito dal battito delle mani incita alla lettura della lettera. Ecco cosa ci ha scritto Pixi:

Ciao bambini!

Mi piacciono molto i nomi che avete dato alle tappe!

Abbiamo parlato di punti di vista e grazie alle vostre spiegazioni ho capito molto bene cosa sono!

Oggi vi consiglio di vedere un video, cercatelo sul computer, si chiama “Snack Attack”. Vi suggerisco di vedere la prima parte, fino al minuto 3, poi fermatelo e provate a rispondere alle prime due domande che vi ho lasciato sul quadernino.

Quando avete finito guardate la seconda parte del video e rispondete all’ultima domanda discutendo insieme su quello che avete visto.

Buon lavoro!

Come di consueto tutti hanno ascoltato attentamente il contenuto della lettera, interrompendo il silenzio solo per un ‘siiiii!’ urlato in coro in risposta alla frase ‘vi consiglio di vedere un video’.

Finita la lettura scendiamo in aula LIM, vediamo la prima parte del video, e raccogliamo le ipotesi a priori su quello che l’alieno potrebbe aver chiesto, lasciandolo scritto sui quadernini.

C.: secondo me ha scritto: «Secondo te C. la vecchietta ha fatto una cosa giusta?»

R.: secondo te il ragazzino ha fatto una cosa giusta?

M.: secondo te M., ha fatto bene la vecchietta a scuotere la macchinetta?

D.: secondo te il ragazzino ha ascoltato la signora?

DA.: secondo te la nonnetta era arrabbiata?

IO: G. ci riassumi brevemente il filmato? Usa il tuo punto di vista

G.: la vecchietta era uscita da una festa, aveva fame, voleva degli snack, ha messo una monetina, la merenda non è scesa, allora ha dato un colpo così è scesa. È andata in stazione, si è seduta vicino ad un ragazzo con le cuffie, si mangiava lui le cose che lei aveva comprato, la vecchietta si è arrabbiata molto, è arrivato il treno e se ne è andata

IO: qualcun altro ha un punto di vista diverso?

C.: la nonna, dopo una riunione, si voleva fare uno snack ma non gli usciva, poi nella ferrovia dove passavano i treni, no aspetta... nella stazione ferroviaria, si è seduta vicino a un ragazzino che rubava gli snack alla nonnetta, e alla fine lui ne divide uno in due e ne dà una metà alla nonna, che però lo ha spezzato perché era molto arrabbiata, ma non ha fatto una cosa giusta, perché non si butta il cibo

IO: perché era arrabbiata?

C.: perché lui gli ha rubato gli snack, ma poi secondo me lui ha capito di aver sbagliato e ha diviso l’ultimo

IO: secondo voi il ragazzo ha capito le parole della nonna?

TUTTI: no

IO: come mai?

KN.: perché aveva le cuffie

IO: e secondo voi è stato rispettoso?

TUTTI: no!

IO: qualcuno ha notato l’espressione di quel ragazzo? Com’era?

A.: felice!

- R.: da furbetto  
B.: da maleducato  
SE.: normale, come uno che non gli importa di niente  
DA.: era fiero!  
D.: ci godeva!  
M.: si credeva più furbo  
L.: voleva far arrabbiare la nonna, così poi lei faceva una brutta figura davanti a tutti  
E.: era antipatico  
IO: torniamo al riassunto, avete altri punti di vista?  
N.: il ragazzino lo sa per forza che sono della nonna i biscotti, quindi glieli ruba proprio apposta  
A.: c'è una nonnetta che è appena uscita dalla festa del nipote e ha fame perché alla festa c'erano solo cose da giovani e a lei non gli piacevano, così va a comprarsi gli snack che gli piacciono. È in stazione per prendere il treno perché lei ha la casa un po' lontana dal nipote. Ha tanta fame mentre aspetta il treno e così prende gli snack, il ragazzino li vede e pensa di fargli uno scherzo e così se li mangia e poi la vecchietta gli urla di tutto, solo che lui alza la musica per non sentire niente e continua, poi l'ultimo snack lo divide perché è convinto di aver fatto qualcosa di male e lo divide  
C.: secondo me la faccia del ragazzino era questa (mima l'espressione)  
L.: secondo me la nonna era in ritardo per la cena, così prende gli snack e se li mangia sulla panchina, il ragazzo che anche lui aveva fame li vede e li mangia perché era stato pigro e non si era alzato per prenderli  
IO: adesso aprite i quadernini e vediamo quali sono le domande. M. leggi la prima

Si alza un brusio generale perché si accorgono, sfogliando il quadernino, che Pixi ha risposto ai loro disegni-indovinello, ipotizzando cosa potrebbero rappresentare quelle strane immagini che gli abbiamo lasciato. Le interpretazioni dell'alieno sono state fantasiose e raramente ha individuato il reale soggetto del disegno; alcuni bambini ne sono delusi ma poi P. fa un commento capace di calmare gli animi:

- P.: ma è ovvio che non ha pensato le stesse cose nostre, ha il suo punto di vista da alieno lui, poi ha detto cose che potrebbero anche essere alla fine...

A questo punto torniamo alla lettura delle domande.

- M.: la prima dice: «Descrivi quello che hai visto»

Dopo circa un quarto d'ora, durante il quale tutti lavorano alla descrizione, chiedo a LE. di leggere la seconda richiesta dell'alieno.

- LE.: quali emozioni ha provato la signora secondo te?  
IO: secondo voi ha provato un'emozione sola durante tutto il video che abbiamo visto o più di una?

Tutti concordano sul fatto che le emozioni della signora siano state varie.

- D.: maestra posso dire che 'stranità' è un'emozione?  
IO: secondo voi? (riferendomi ai compagni)

La risposta è stata un "sì" generale.

Dopo pochi minuti siamo tutti pronti a vedere il finale del video. Ci sarebbe voluta una macchina fotografica a portata di mano per documentare le loro espressioni di sorpresa nel vedere la scena finale che sovverte ogni aspettativa. Infatti, quando il video si conclude in aula regna il silenzio, in parte per la meraviglia per come si è inaspettatamente concluso, in parte perché alcuni bambini sono disorientati dalla difficoltà di coglierne il senso del messaggio che il video offre, pur percependo di avere di fronte qualcosa di molto interessante.

- IO: «qualcuno vuole raccontarmi cosa prova? Ci siete rimasti male?»

Un coro risponde subito 'sì' alla seconda domanda, poi iniziano le riflessioni.

- IO: anche io, perché ci siete rimasti male? Sapreste raccontarlo?  
G.: perché ero sicuro di aver capito invece non avevo capito niente  
IO: vedo delle facce perse, qualcuno spiega ai compagni che non hanno capito cosa è successo?  
B.: la nonna è entrata in treno, cioè è salita, si è seduta e appena ha visto il ragazzo ha tirato giù la tenda secondo me perché era arrabbiata e non vederlo, poi non so però... vede i biscotti nella borsa e corre giù dal treno  
E.: è successo che quando era sul treno tutta arrabbiata trova gli snack della borsa e scende  
IO: siamo tutti sicuri che sia scesa?  
F.: no, io non me l'aspettavo ma si è ricordata tutto e ha capito di essere stata lei a rubare gli snack, perché erano del ragazzo e i suoi nella borsa  
IO: qualcuno ha notato l'ultima cosa che fa il ragazzo nel video?  
DA.: butta il telefono  
IO: il telefono?  
R.: no! Era la carta dello snack!  
IO: quindi secondo voi, alla luce del finale, com'è stato il comportamento del ragazzo?  
N.: ancora più educato della nonnetta  
P.: però quando si teneva le cuffie non lo era tanto  
M.: sì, ma la vecchietta ha dato i colpi alla macchinetta degli snack, anche lei allora una cosa maleducata l'ha fatta, più tutte le altre con i biscotti  
G.: lui è stato gentile che glieli ha prestati anche se sapeva che erano i suoi gli snack  
IO: cosa avrà pensato secondo voi il ragazzo mentre vedeva la signora che si agitava in quel modo e gli prendeva i biscotti?  
E.: questa qua è pazza  
G.: gli manca qualche rotella  
C.: secondo me lui dice: «mangia tutti gli snack che vuoi io ascolto la musica tanto»  
A.: ma è diventata pazza?  
R.: avrà mangiato uno snack avvelenato ed è diventata così poverina  
D.: lasciami almeno ascoltare la musica se ti vuoi mangiare i miei biscotti, non fare anche discorsi inutili

- P.: sei proprio diventata vecchia  
 F.: per me ha pensato che lei volesse stoppargli la musica  
 L.: mi ruba i biscotti e si lamenta pure

Negli ultimi dieci minuti ognuno risponde sul quadernino alle richieste dell'amico alieno. Per quanto riguarda la prima domanda *Descrivi quello che hai visto*, esaminando i quadernini non trovo differenze sostanziali tra la trama del video e quanto già i bambini hanno espresso poco prima. Riporto però qui di seguito alcuni incipit particolarmente fantasiosi che rappresentano le loro ipotesi sulle ragioni che hanno portato la signora a cercare gli snack in stazione:

- LE.: la nonna aveva fame perché alla festa non aveva mangiato niente, quindi era andata alla macchinetta [...]  
 P.: c'era una vecchietta che aveva finito di vedere il film, aveva fame quindi è andata da una macchinetta e si è comprata degli snack [...]  
 SE.: una nonna cattiva che aveva fame che ha incontrato un ragazzo che ascolta solo la musica [...]  
 A.: c'era la nonna al compleanno del nipote, ha fame e prende lo snack [...]  
 E.: la nonna aveva fame, è andata alla stazione degli aerei e per attendere ha trovato una macchinetta e ha trovato gli snack [...]  
 R.: una vecchietta dopo una festa vuole una snack [...]  
 G.: una nonna vuole comprare degli snack, va in stazione e incontra uno spilorcio [...]  
 D.: c'era una volta la vecchietta Giovanna e voleva andare a Roma ma prima voleva farsi uno snack [...] poi va in autobus e trova un ragazzino che gli prende la merendina [...]  
 F.: la nonna ha visto una moneta, la prende, e ci compra uno snack, e poi scassina la macchinetta [...]  
 SY.: la nonna aveva fame perché alla festa non ha mangiato niente [...]  
 LE.: la nonna voleva comprare uno snack perché a colazione non aveva mangiato [...]  
 M.: la nonna è appena tornata dalla Fiumara<sup>57</sup> e aveva fame [...]  
 DA.: la nonna prende trenta euro e si compra uno snack [...]

Risultano interessanti anche le riflessioni che i bambini scrivono rispondendo alla seconda e alla terza richiesta di Pixi; la seconda recita: *Quali emozioni ha provato la signora secondo te?*

- SY.: secondo me la nonna all'inizio era annoiata perché non usciva il snack, poi era felice perché gli era uscito, e poi si è arrabbiata perché il ragazzino gli rubava gli snack  
 F.: secondo me rabbia, ma tantissima rabbia, quando il ragazzino gli ha rubato gli snack e quando era dalla macchinetta ha provato tristezza e un po' di rabbia  
 S.: secondo me la nonna ha provato felicità perché è riuscita a prendere lo snack, tristezza perché è riuscita a prendere lo snack ma il ragazzo glielo ha mangiato, e poi rabbia perché lui li ha mangiati tutti  
 KN.: la signora si è arrabbiata perché il signore prendeva gli snack

<sup>57</sup> La 'Fiumara' è un grosso centro commerciale genovese.

- B.: ha emozionato la rabbia  
DA.: secondo me ha provato la rabbia e poi felicità  
L.: secondo me la signora ha provato che il ragazzino gli ha preso gli snack apposta anche se sapeva che gli snack erano della nonna e anche che si era arrabbiata  
M.: la signora secondo me era arrabbiata perché lui si era mangiato il suo snack  
LE.: la signora secondo me era arrabbiata perché il ragazzo gli prendeva gli snack  
D.: secondo me la vecchietta prova rabbia, poi tristezza, poi paura. Paura perché quando gli ha preso la merenda aveva paura che gli prendesse l'altra metà. Tristezza perché era... solo dentro di sé... perché gli ha preso la merenda. Rabbia perché gli ha detto di tutto e di più ma non la ha ascoltata  
G.: secondo me la signora ha provato secondo me rabbia perché ha speso dei soldi e triste sempre per i soldi  
R.: la signora all'inizio era contenta poi è diventata arrabbiatissima  
C.: secondo me Pixi è la rabbia, molta molta rabbia e la stranezza e poi la calma  
A.: secondo me la nonna all'inizio era felice, calma, poi si è arrabbiata ed è diventata triste perché non ha più gli snack  
LE.: secondo me la nonna era mezza arrabbiata e mezza felice  
N.: secondo me la nonna era arrabbiata e un po' triste, arrabbiata perché ha distrutto il biscotto, triste perché il signore gli ha rubato il biscotto e lei non li ha mangiati tanto. Era anche felice perché all'inizio era felice perché aveva preso il biscotto.  
E.: la signora secondo me la sua emozione è stata la rabbia perché il ragazzino ha preso i suoi snack  
SE.: la rabbia  
P.: la signora secondo me era arrabbiata ma dentro era stranita

La terza domanda lasciata da Pixi chiede: «Descrivi il finale, cosa ne pensi?»

- SY.: la nonna alla fine si è accorta che gli snack erano nella sua borsa e che aveva mangiato quelli del ragazzino. Quando ho visto sono rimasta a bocca aperta  
S.: nel finale quando la nonna si è accorta che aveva gli snack del ragazzo secondo me la nonna si è accorta che lei era più maleducata del ragazzo  
F.: Pixi io non me lo spettavo, guardandolo ho poi capito che era la signora a mangiare non i suoi snack ma il ragazzino era più educato della nonnetta  
B.: secondo me quando è salita sul treno si è accorta di avere gli snack nella borsa e che quelli nella panchina erano del ragazzo  
KN.: nel finale, la signora vecchia si è accorta che gli snack sono del signore e i suoi sono nella borsa  
DA.: secondo me la vecchietta si è ritrovata gli snack nella sua borsa e si è resa conto di aver mangiato gli snack del ragazzo  
L.: la signora quando ha trovato il pacchetto di snack nella borsa si sente lei in colpa e invece il ragazzino aveva ragione. Io ne penso che il ragazzo aveva subito ragione  
M.: nel finale io ho visto che la signora si è accorta che aveva lo snack nella sua borsa e quindi lei aveva mangiato gli snack del ragazzo  
LE.: quando la signora si è salita sul treno e quando era seduta aveva chiuso la

- tenda ha pensato a tutto quello che è successo, a tutto quello che aveva fatto al ragazzo
- D.: la signora si è ritrovata gli snack nella borsa ma ormai era sul treno quindi non poteva perdonarla lui, io ero stupito
- G.: nel finale la signora si è accorta di aver mangiato gli snack del ragazzo
- R.: nel finale la vecchietta si è accorta che aveva mangiato gli snack del ragazzino
- C.: ha guardato nella sua borsa e si è accorta che ha mangiato quelli del ragazzino
- A.: nel finale la nonna ha trovato gli snack nella borsa e si è ricordata di aver mangiato quelli del ragazzo. Secondo me è strano, infatti sono rimasta a bocca aperta
- LN.: gli snack erano del ragazzino soltanto che la nonna pensava che erano i suoi, però erano del ragazzino. Io sono rimasto a bocca aperta perché avevo sbagliato
- N.: quando la signora sale sul treno si rese conto che gli snack erano del ragazzo e quindi la signora è stata un po' triste e io mi sono sentita un po' triste come lei e un po' strana
- E.: nel finale c'era la vecchietta che si è accorta di aver mangiato gli snack. Io sono stata a bocca aperta
- SE.: è stato strano, non avevo capito
- P.: la vecchietta quando si è trovata gli snack nella borsa era sorpresa e si accorge di aver mangiato gli snack del ragazzino. Quando è successo ero molto dispiaciuto

## 5.9 Nono incontro

Come ogni mercoledì pomeriggio, alle 14.30 arrivo in classe. In un attimo eccoli tutti intorno a me; Pixi, anche oggi, ha portato una lettera e loro aspettavano solo il mio arrivo per aprirla.

In un attimo il setting è pronto, il pupazzo che rappresenta Pixi è nelle mani di L. e la cassetta delle lettere al centro del cerchio. LE. fa notare a tutti che la busta sembra più spessa del solito. Approfito della sua osservazione per farla passare di mano in mano ponendo il focus così sulla percezione al tatto e fantasticando sul contenuto. In silenzio ciascuno la maneggia e immagina. Qualcuno la prende ai lati, qualcuno la annusa, qualcuno la scuote...; il silenzio, per una volta, regna sovrano. Ognuno ha la sua modalità di esplorazione.

- IO: secondo voi è una lettera classica?
- AN.: no, secondo me c'è un pupazzino
- K.: no, secondo me è come quando ci sono tanti fogli, che se schiacci senti tanta carta
- P.: anche secondo me è un pupazzetto, magari ci ha portato Pixa!
- A.: secondo me c'è una specie di cuscino piccolino, perché assomiglia a quello di casa mia
- SE.: secondo me c'è un pezzo di telo messo lungo, sottile e piegato
- KN.: secondo me è un cuscino con tipo una copertina
- N.: secondo me c'è un peluche a forma di farfalla, perché ho sentito una cosa così (indica con le mani) e mi sembrava proprio una farfalla
- LE.: c'è un fratellino di Pixi

- LN.: secondo me c'è una lavagna morbida per scrivere  
E.: una cosa morbida per cucirci la bocca a tutti  
C.: secondo me c'è tanta porporina colorata  
SE.: cos'è?  
C.: i brillantini, tipo...  
D.: oppure ci sono delle salviette colorate

Dopo aver ascoltato le proposte di tutti leggiamo la prima parte della lettera, il testo è il seguente:

Ciao bambini!

Visto che l'ultima volta siete rimasti colpiti dal video *Snack Attack* oggi vorrei chiedervi di aiutarmi a capire bene i GESTI che fanno i protagonisti. Prima di iniziare però vorrei proporvi un gioco; c'è una sola regola: dovete pescare un bigliettino in silenzio, e sempre in assoluto silenzio fare quello che vi dice, senza parlare mi raccomando! Fatelo adesso, quando avete finito continuate a leggere la mia lettera.

Decidiamo di rivedere il video, perché K. e S. erano assenti la volta precedente; poi apriamo la busta e compare un sacchettino: è chiaro a tutti che è da quello che si dovranno estrarre i bigliettini. Immediatamente i bambini iniziano a pescare: ognuno legge in silenzio quel che trova scritto e mette il bigliettino in tasca rispettando la regola dettata da Pixi.

I bigliettini sono di quattro tipologie e recitano così:

1. Muoviti in silenzio come se fossi una RANA, trova i tuoi simili e formate un gruppo. Quando vi siete trovati andate a prendere la busta delle rane nella cassetta della posta!
2. Muoviti in silenzio come se fossi un ELEFANTE, trova i tuoi simili e formate un gruppo. Quando vi siete trovati andate a prendere la busta degli elefanti nella cassetta della posta!
3. Muoviti in silenzio come se fossi un PINGUINO, trova i tuoi simili e formate un gruppo. Quando vi siete trovati andate a prendere la busta dei pinguini nella cassetta della posta!
4. Muoviti in silenzio come se fossi una FARFALLA, trova i tuoi simili e formate un gruppo. Quando vi siete trovati andate a prendere la busta delle farfalle nella cassetta della posta!

Quando tutti hanno pescato il proprio bigliettino do il via al gioco.

Inizialmente nessuno si fa avanti, forse per un certo imbarazzo nel rompere il ghiaccio, ma poi, dopo un po' di incoraggiamenti, G. si porta al centro del cerchio e si muove stando in ginocchio con le braccia lungo il busto e dandosi colpetti sulle cosce con le mani, proprio come un vero pinguino! È andato avanti per un bel po' prima che qualcun altro si facesse avanti: la seconda è N. – inaspettatamente, pensavo infatti che si sarebbero mossi per primi gli altri pinguini – che ha iniziato a spostarsi nel cerchio carponi; dopo di lei sono entrati piano piano nel cerchio tutti i compagni, chi saltando, chi ondulando un braccio davanti a sé, chi allargando le braccia e muovendole lentamente. Dopo essersi studiati per un po', si è formato il gruppo dei pinguini con: G., AN., SY. e F.. Dopo di loro si sono raggruppate le farfalle: S., C., KN., M., E. e LE.. Infine, non senza difficoltà, si sono trovati anche gli elefanti:

N. – che, nei suoi primi movimenti, si era dimenticata di mimare col braccio la proboscide –, DA., D., LN., A.; e poi le rane: DI., B., P., SE. e L..

Ho progettato questa attività per dividere la classe in gruppi in modo giocoso; ha richiesto in realtà molto tempo, in quanto chiedeva ai bambini due operazioni in contemporanea: compiere un'imitazione dell'animale indicato dal biglietto e osservare attentamente i compagni per aggregarsi ai propri simili, il tutto senza parlare. È stato anche un modo per sperimentare in prima persona l'importanza di osservare i gesti lasciando da parte le parole.

Formati i gruppi abbiamo letto la seconda parte della lettera di Pixi:

Ora che siete divisi in quattro gruppi vorrei che ogni gruppo mettesse in ordine le scene della storia e scrivesse dietro alla scena il pensiero o le parole dei personaggi. Mi raccomando osservate bene i gesti! Vorrei che: le farfalle e gli elefanti scrivessero i pensieri o le parole del ragazzo, le rane e i pinguini i pensieri o le parole della signora. So che avete imparato a usare il discorso diretto! Provate a usarlo! Nel rettangolo bianco provate a immaginare cosa succederebbe se i due si incontrassero di nuovo: cosa direbbe la signora? E il ragazzo?

Nella busta erano inserite anche altre buste contenenti delle fotocopie con alcuni fotogrammi del video affiancati da spazi bianchi per scrivere quanto richiesto da Pixi; su queste buste era riportato il nome del gruppo di animali a cui erano indirizzate.

Ogni gruppo a questo punto si è trovato uno spazio funzionale a lavorare insieme, ha recuperato la busta e ha cominciato ad esaminare le immagini, che si concentravano sui gesti dei personaggi del video. A questi gesti i bambini erano chiamati a dare voce costruendo i dialoghi o i pensieri possibili. Infine, al fondo della scheda, in una vignetta bianca, era richiesto di inventare un nuovo finale della storia narrata dal video, che prevedesse un nuovo incontro tra i due protagonisti. Come si sarebbe svolto?

Tutti i lavori finali sono risultati molto interessanti: i pinguini e gli elefanti hanno lavorato in serenità, dividendosi i compiti e negoziando sempre le idee prima di decidere cosa scrivere; invece le rane e le farfalle hanno faticato, soprattutto nelle fasi decisionali, perché non riuscivano a trovare una modalità efficace per accordarsi. Piano piano, però, tutti hanno trovato una strategia e portato a termine il lavoro.

A fine attività ho chiesto ad ogni gruppo di presentare ai compagni le proprie scene; nelle pagine che seguono ho raccolto i risultati di questo lavoro.

## Gli elefanti e il punto di vista del ragazzo

---



Il ragazzo sapeva che gli snack erano i suoi e si stupì perché la nonna glieli prese

---



La nonna si infuriò e quindi il ragazzo non la ascoltò, così lei gli stacca le cuffie e gli urla di tutto

---



Il ragazzo visto che era gentile pulì la gonna alla nonna

---



Il ragazzo un pochino offeso buttò la carta pensando: «Che stordita!»

---

*Cosa succederebbe se i due si incontrassero di nuovo?*

Se si rincontreranno il ragazzo dirà:  
«Buongiorno signora! Facciamo pace e mangiamo I TUOI snack!»

## Le rane e il punto di vista della signora

---



La nonna qui è arrabbiata perché pensava che i biscotti erano i suoi



Il ragazzo ha pulito la gonna della nonna perché è stato gentile



Il ragazzo pensava che la nonna aveva fame e quindi spezzò il biscotto



La nonna sul treno ha scoperto che i suoi snack erano nella borsa

---

*Cosa succederebbe se i due si incontrassero di nuovo?*

La nonna vede il ragazzo e la nonna dice al ragazzo che gli dispiace di avere mangiato i suoi biscotti e alla fine si innamorano

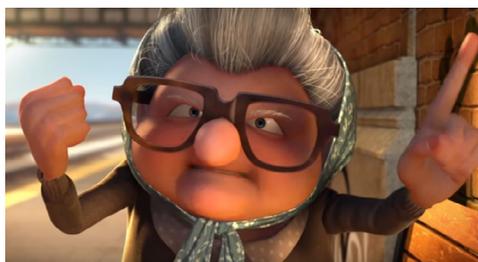
## Le farfalle e il punto di vista del ragazzo

---



«È più anziana di me devo rispettarla»

---



«Ehi ma quelli sono i miei crackers non li mangiare tutti!»

---



«Ehi signora ti sei sporcata, vieni che ti pulisco la gonna»

---



«Vieni dai carta che ti butto nella spazzatura»

---

*Cosa succederebbe se i due si incontrassero di nuovo?*

«Buona giornata vecchietta andiamo a prendere una bella pizza con i wurstel!» «Mi dispiace per l'altra volta, ero troppo affamata»

## I pinguini e il punto di vista della signora

---



«Quando il ragazzo mangia uno dei suoi biscotti la signora dice: “Uoihaaaaa!”»

---



«Cosa?! Mi sono sporcata la gonna e tu me la pulisci così pensi che io faccia la gentile con te?!»

---



«Dammi subito quel biscotto!»  
Allora il ragazzo divide in due il biscotto

---



«Oh no! Ho sbagliato io!! Menomale che aveva le cuffie e non mi ha sentita»

---

*Cosa succederebbe se i due si incontrassero di nuovo?*

«Scusaaaa!!! Mi dispiace non sapevo che erano i tuoi perché li avevo comprati anch'io uguali e credevo fossero i miei!»

## 5.10 Decimo incontro

In questo umido mercoledì primaverile, una notizia mi travolge, letteralmente, appena metto piede in classe:

- C.: è venuto Pixiii!!  
AN.: sì maestra è venuto e ha messo la tappa nuova, secondo me si capisce che se ne va  
A.: nooo!  
IO: vi ha portato qualcos'altro insieme alla tappa o nulla?  
N.: sì, quel libro nero e la lettera  
C.: oggi maestra posso tenerlo io Pixi che non l'ho mai tenuto?

Appena il tempo di sistemarci in cerchio ed ecco che inizia la discussione sulla quarta tappa; il cartellone è bene in vista con i nuovi contenuti (Fig. 9).

Iniziamo osservando il libro, la copertina, il titolo e inaspettatamente N. si accorge di una cosa molto speciale: «c'è un messaggio in Pixese dietro!» Lo legge P.: «Gli abitanti di Globux ci insegnano che solo rispettando la natura possiamo salvare la terra». Osserviamo in silenzio, per qualche secondo, gli elementi inseriti nella quarta tappa portata dal nostro amico alieno e poi passiamo alla lettura della sua lettera:

«Ciao bambini,  
è giunto il momento di salutarci, tra poco ripartirò per Globux».

La lettura è subito interrotta da un coro di 'nooo', al quale AN. risponde sottolineando che lui lo aveva detto, si capiva benissimo dal disegno! La lettura prosegue...



Fig. 9 – La quarta tappa; a sinistra la valigetta che Pixi indica come 'bagaglio'.

Quando sarò di nuovo lassù racconterò a tutti le esperienze che ho vissuto durante il mio percorso qui sulla Terra e racconterò soprattutto di voi, delle vostre emozioni, delle spiegazioni che mi avete dato, dei vostri punti di vista.

Mostrerò a tutti il mio bagaglio, proprio come quello lì che vedete; dentro c'è scritta la cosa più importante che mi avete insegnato, apritelo e ditemi se anche voi pensate che quella cosa che ho scritto l'abbiamo incontrata in forme diverse in tutte le tappe.

È una cosa che cercherò di non dimenticare mai perché è preziosissima, mi raccomando provateci anche voi.

Infine, come ultimo dono, vi ho portato l'ultima tappa e questo libro.

È un libro diverso da tutti gli altri perché parla proprio del mio pianeta, Globux. Dovete sapere che nei miei libri di scuola c'è scritto che tanto tempo fa anche qui vivevano degli uomini, ma non si sono comportati nei confronti del pianeta come avrebbero dovuto e lo hanno rovinato definitivamente rendendolo abitabile solo per noi alieni.

Quando avrete concluso la lettura e soprattutto l'osservazione delle immagini, riflettete sulle somiglianze tra Globux e il pianeta Terra e, invece di fare quello che vi chiede il libro, vorrei che decideste voi cosa lasciarmi da portare nell'universo per far capire a tutti come si può aiutare la Natura, vi chiedo questo perché so che siete molto bravi a rispettare il pianeta. Potete scegliere quello che preferite: un racconto, una poesia, una formula magica o qualunque altra cosa vi venga in mente che possa servire da insegnamento a tutto l'universo.

Grazie per tutto l'aiuto, sono molto felice di avervi conosciuti, resterete nel mio cuore di alieno per sempre.

Non dimenticatemi!

Con affetto,

Pixi

La lettera è lunga, ma i bambini rimangono concentrati, vogliono capire qual è l'ultimo compito che Pixi lascia loro prima di ripartire. Conclusa la lettura KN. va ad aprire la valigetta e dentro trova la parola preziosa che l'alieno si porterà con sé nello spazio, alla luce di tutte le spiegazioni ricevute dai bambini.

KN.: c'è scritto PRENDERSI CURA

Ci interroghiamo fin da subito sul significato di questa frase

B.: prendersi cura del pianeta

C.: prendersi cura dei libri, quello che noi non facciamo tanto

E.: della natura

DI.: stare attenti alle cose

D.: prendersi cura di noi

A.: e degli altri anche

AN.: tipo quello che abbiamo fatto noi con lui che lo abbiamo aiutato sempre

M.: secondo me però voleva dire dell'ambiente, ha messo i cuoricini intorno alla Terra

KN.: di tutto

SY.: secondo me intende quello che ci ha detto nella lettera, che gli uomini hanno distrutto il loro Globux e noi non dobbiamo fare la stessa cosa né con il nostro pianeta né con il loro

Decidiamo di rileggere il passo della lettera in cui Pixi ci chiede di riflettere sulla frase contenuta nel suo bagaglio. Proseguiamo poi con le riflessioni, partendo dalla prima tappa.

- A.: era sulle emozioni  
IO: ci siamo presi cura di qualcosa lì?  
N.: sì delle nostre emozioni, belle e brutte  
D.: di noi  
IO: nella seconda tappa invece?  
P.: c'era l'autostima, con la volpe Giulia  
B.: diceva l'autostima, e non darsi i voti  
IO: e la terza tappa?  
M.: i punti di vista  
L.: c'è il prendersi cura! Perché bisogna prendersi cura dei punti di vista degli altri e rispettarli come il nostro  
A.: come noi in classe che siamo tanti e abbiamo tante idee ma ci dobbiamo prendere cura di noi  
KN.: ma lo facciamo così così  
S.: perché dici così?  
KN.: perché a volte litighiamo ed è brutto  
A.: sì è vero quello...

Interviene l'insegnante di classe a sottolineare che litigare è un fatto normale, quello che è speciale è riuscire a trovare il modo per parlarne e risolvere. Tutti i bambini concordano. P. propone di chiamare l'intera quarta tappa *prendersi cura*, ma i compagni preferiscono aspettare a scriverlo all'ultimo per essere certi che sia il nome migliore.

Iniziamo la lettura del libro, i bambini colgono subito le somiglianze tra Globux, come era prima di essere rovinato dagli uomini, e la Terra. La storia narra di un pianeta rigoglioso, che con l'arrivo dell'uomo inizia a soffrire, l'uomo piano piano si mangia una dopo l'altra, senza nemmeno accorgersene, tutte le fette del pianeta, finché di esso non rimane più nulla. La grafica del libro entusiasma la classe, i bambini osservano le coloratissime immagini notando ora i pinguini, ora uno yeti, ora altre forme di vita. È immediatamente necessario fermarsi a riflettere sul termine 'avidità', che compare nel libro là dove si narra della comparsa dell'uomo, perché in molti non ne conoscono il significato; sarà D. a darne una definizione ai compagni:

- D.: è quando gli uomini vogliono sempre di più  
IO: avete capito quindi cosa vuol dire?  
SY.: sì, tipo quando un bambino dice alla mamma «voglio quella cosa di quel bambino» e la mamma gli dice «ma tu hai già le tue cose non devi desiderare quelle degli altri»

Risolto il dubbio la lettura prosegue e produce un effetto del tutto inaspettato: due bambini piangono. La classe conosce bene la situazione del Pianeta, tra cambiamenti climatici e inquinamento, grazie alle attività svolte a scuola in precedenza a supporto delle iniziative lanciate da Greta Thunberg<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Greta Thunberg: giovane attivista che si impegna contro il mutamento climatico; è originaria di Stoccolma. Si veda al sito <https://fridaysforfuture.org/> le attività nate dall'impegno di Greta.

- AN.: a me viene da piangere perché so che è tutto vero anche se parla di Globux il libro, io so che anche la Terra sta male
- A.: anche a me viene da piangere perché vorrei fare qualcosa per davvero ma l'uomo sporca lo stesso
- N.: io faccio la raccolta differenziata, e sono felice
- LE.: la facciamo anche qui sempre
- AN.: sì ma non basta che la facciamo solo noi
- E.: ma se impariamo bene possiamo insegnarlo a tutti, io ho insegnato ai miei genitori che si deve fare
- B.: e anche gli alberi non si devono tagliare perché se non ci sono loro non respiriamo

Riprendiamo a questo punto il messaggio di Pixi, per capire meglio cosa ci chiede:

Vorrei che decideste voi cosa lasciarmi da portare nell'universo per far capire a tutti come si può aiutare la Natura, vi chiedo questo perché so che siete molto bravi a rispettare il pianeta. Potete scegliere quello che preferite: un racconto, una poesia, una formula magica o qualunque altra cosa vi venga in mente che possa servire da insegnamento a tutto l'universo

- IO: come facciamo?
- C.: gli scriviamo una cosa tutti insieme così poi si ricorda di tutti
- D.: gli diciamo come ci si prende cura della Terra
- E.: riflettiamo meglio, ci vuole una cosa speciale per l'universo!
- L.: possiamo fare una bottiglia con un genio che esce e che fa la magia al mondo
- KN.: bello così fa tornare i pezzi di terra che sono spariti
- DI: io farei una storia, poi la diamo a Pixi e lui la porta in giro, su come facciamo a non inquinare per esempio con le macchine elettriche, esistono! Io le ho viste! E ci sono anche le cariche nelle strade. Possiamo fare dei volantini che lui poi dà a chi incontra.
- A.: ma usiamo altra carta così, uccidiamo tanti alberi!
- D.: usiamo la carta riciclata allora
- M.: ci possiamo mettere a urlare che il pianeta è in pericolo, così ci sentono nell'universo senza Pixi, diciamo a tutti di smetterla
- SY.: gli facciamo tipo una lettera con una pozione che poi loro metteranno lì nello spazio, così si fa di nuovo il Globux e poi anche la terra. Ci voglio però degli ingredienti strani.
- C.: ci mettiamo dei pezzi del nostro pianeta così se li mettono là ricresce
- S.: ci mettiamo un po' di sassi, un po' di tronchi... e poi ci mettiamo un biglietto attaccato con scritto «Noi vi aiutiamo a voi e voi a noi»
- N.: secondo me la pozione funziona, perché possiamo fare un foglio con tutti gli ingredienti e lui la fa.
- A.: sì funziona ma possiamo dargli dei semi invece dei tronchi così lasciamo stare gli alberi e se li pianta lui
- IO: va bene, ma la pozione dove la mettiamo?
- KN.: in una bottiglia
- L.: no aspetta, la plastica inquina

- K.: la possiamo costruire noi  
A.: ma se la facciamo con la carta si bagna subito  
B.: usiamo il vetro  
C.: ma il vetro lo rompiano subito  
E.: oppure con il bambù  
L.: ma anche il bambù poi finisce se lo usiamo tutto  
AN.: io posso portare una borraccia che non inquina se volete  
DA.: secondo me possiamo mandargli tutti i semi dei nostri fiori così costruisce un giardino e ricostruisce la Natura  
N.: ci possiamo organizzare così: facciamo una base con le bottiglie di plastica con delle 'X' rosse sopra, e sopra ci mettiamo la magia, così poi lassù fa sparire l'inquinamento per sempre  
C.: ma le pozioni non hanno i componenti chimici?

La discussione va avanti a lungo, trovare un accordo che accontenti tutti non è immediato, ma piano piano bambini iniziano a scrivere una ricetta. Inizialmente elencano ingredienti materiali (foglie, semi, funghi), poi C. introduce nell'elenco 'felicità' e subito A. propone di scrivere una ricetta con «una cosa e un'idea bella». Tutti sono d'accordo e quindi così facciamo. Ecco dunque la ricetta per «una specialissima pozione» da lasciare a Pixi:

1 Kg di foglie, con non inquinare  
un po' di corteccia e siamo amici della Natura  
3 Kg di funghi e bacciamo gli alberi  
30 Kg di petali e amiamo la Natura  
tanti semini con tante emozioni  
100 rocce con tanta fantasia  
100 ali di insetto con tanto rispetto  
acqua pulita  
10 Kg di raggi di sole limpidi e chiari  
frutti puliti  
20.000 pesci e balene per un mare più bello  
millemilamiloni di animali simpatici e sorridenti  
tantissima aria  
e uomini felici, rispettosi e amorosi

È giunto il momento dei saluti, i bambini sono dispiaciuti per la partenza dell'amico alieno, vorrebbero a chiedergli di restare. La giornata si chiude con un coro di voci che dicono «grazie» perché aiutando lui a capire hanno capito meglio anche loro.

## Qualche riflessione conclusiva

K.: «io metto le emozioni in ordine quando penso»

C.: «io invece quando le acchiappo»

Ripercorrendo il sentiero che ha condotto me e gli alunni della classe II lungo il percorso che si è appena concluso, nel tentativo di riordinare le infinite emozioni che lo hanno attraversato, è possibile rendersi conto di quante cose siano cambiate dal giorno in cui esso ha iniziato a essere. È tra i discorsi e tra i gesti degli stessi bambini che, come è giusto che sia, si rende ben evidente il *fil rouge* che attraversa teoria e pratica che hanno caratterizzato il mio lavoro con loro ed il loro con me.

Ripercorrendo tutti gli incontri che ci hanno portato fin qui, posso affermare con sincerità che il progetto didattico *Empatia cosmica: in viaggio con Pixi* ha rappresentato per me ciò che, nel progettarlo, tanto desideravo: un cerchio, sia fisico, quando sedevamo nell'angolo morbido della classe, sia metafisico, nelle nostre teste e nei nostri cuori, che ci insegnasse a stare insieme innanzitutto con noi stessi e poi con il resto del mondo vivente che ci circonda.

Le tappe attraverso le quali i bambini hanno accompagnato il loro amico alieno sono riconducibili ad una serie di tematiche tra loro interconnesse a formare una circolarità di rimandi dall'una all'altra: passo dopo passo, la classe ha raccontato e scritto a Pixi riguardo alle emozioni, all'autostima, ai punti di vista, al rispetto e al prendersi cura, secondo le modalità che essa stessa ha deciso di privilegiare.



Fig. 10 – Il cerchio dell'empatia.

In questo intreccio, generato passo passo dai dialoghi dei bambini, è rintracciabile un primo punto di forza del percorso: il fatto che sia stato co-costruito e quindi, andando all'origine, che sia stato il frutto di una lunga riflessione sul fare scuola mettendo al centro i bambini. La cornice narrativa è stato un elemento decisivo per raggiungere i risultati che posso ritenere di aver raggiunto: ha creato un altrove capace di dare ampio respiro alla didattica, non eludendola, ma ponendosi come suo alleato; uno spazio giocoso, con regole proprie, in cui tutti hanno implicitamente accettato di usare la fantasia e credere nella corrispondenza con Pixi, riconoscendo un continuum interessante tra finzione e realtà.

Una prima analisi più dettagliata dei risultati, condotta alla luce delle osservazioni e della trascrizione dei dialoghi che ho riportato, permette di osservare innanzitutto come tutti i bambini che hanno preso parte a questa progettazione riflettendo(si) hanno fatto un passo in avanti verso la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare, raggiungendo non solo la totalità degli obiettivi che il progetto si poneva ma spingendosi oltre, aprendo finestre su tappe future da condividere con Pixi, provando che da una riflessione ne nascono sempre infinite altre che si mettono in attesa di qualcuno disposto a coglierle. In questo modo, a mio parere, si dimostra che se il docente ripone *fiducia* nei suoi alunni, pone in loro un seme, e si mette pazientemente in ascolto dei bambini, possono nascere meraviglie.

Ciascuno ha trovato il proprio spazio per esprimersi o per ascoltare; durante gli incontri tutti hanno preso la parola almeno una volta, anche chi di solito mostrava di stentare ad esporsi davanti ai compagni; questo è accaduto perché a chiedere le riflessioni non era l'insegnante ma l'amico alieno, nel quale i bambini si sono immedesimati – o meglio, riflessi – fin dal primo giorno. Lasciati liberi di scegliere se e cosa dire, i bambini hanno mostrato, attraverso le loro riflessioni, capacità di pensiero e di autoregolazione, tutte diverse tra loro ma capaci di sostenersi a vicenda se condivise. In alcuni bambini, per esempio, è emersa un'iniziale consapevolezza rispetto all'ambivalenza delle emozioni che in altri era del tutto assente fino a quel momento:

C.: [...] anche io ridevo, ma nel mio cuore piangevo

AN.: [...] alcune volte mi arrabbio, però dentro sono triste e fuori sono arrabbiato

Se si leggono attentamente gli scambi comunicativi avvenuti si comprende quanto anche il linguaggio utilizzato si sia evoluto; sono via via maggiormente presenti termini afferenti al linguaggio psicologico o mentalistico (Ornaghi, Grazzani e Zanetti, 2010), verbi al condizionale, frasi che iniziano con «secondo me» o «secondo il mio punto di vista».

Un incontro dopo l'altro le idee dei bambini sono sempre più entrate a far parte del cerchio, rimbalzando inizialmente dal singolo bambino a me, poi, in modo spontaneo iniziando a rimbalzare da bambino a bambino, rispettando i turni, altrimenti Pixi non avrebbe capito nulla.

AN.: Io mi arrabbio sempre con mia sorella, mi dice sempre di no, e non vuole mai giocare con me, poi quando la mamma decide di giocare con me allora vuole giocare anche lei

A.: magari AN. tua sorella è un po' mammosa ma poi gli passa

P.: ha la mammosite!

L.: anche io con mia sorella mi arrabbio sempre, perché mi fa i pizzicotti!

La cornice fantastica non ha però accantonato la transdisciplinarietà che il progetto auspicava, quella particolare ed efficacissima postura didattica che chiede ai saperi disciplinari di non restare tra loro divisi nel tempo e nello spazio ma di mescolarsi nel presente supportandosi l'un l'altro per condurre il gioco della conoscenza: la classe si è infatti esercitata nella scrittura, nell'applicazione del discorso diretto, nelle conoscenze scientifiche relative all'ambiente, nel disegno in momenti che non prevedevano soluzioni di continuità tra l'una e l'altra. Naturalmente per quel che riguarda le conoscenze scientifiche è evidente che non siamo arrivati certo a saperi accreditati o definitivi: tutto è stato un 'incamminarsi verso', un iniziare a mettere qualche pezzo del puzzle a posto, lasciando a tempi ed esperienze successive di completare la figura. Sono convinta che anche questo riguardi la fiducia che l'insegnante pone nei suoi alunni e nel rispetto di tempi distesi nel percorso di costruzione della conoscenza.

La parola empatia non è mai comparsa nei nostri discorsi ma questo non ha alcuna importanza. Non è infatti la sua etichetta ad interessare gli obiettivi che mi ero posta: il focus non era sull'elemento lessicale. Era il concetto di empatia il cuore di tutto il percorso, e questo concetto è stato a mio avviso presente fin dalle prime timide battute, più che mai fulcro di tutte le tematiche affrontate, capace di far leva sulla innata capacità di visione olistica dei bambini che li ha accompagnati alla scoperta delle risorse empatiche intrinseche a ciascuno di noi, che fossimo giovani o adulti. Tutto questo ha reso possibile ciò che speravo: un primo e fondamentale passaggio dall' 'io' al 'noi', come per esempio accade nelle parole di E. che interviene nella discussione sulla pozione da consegnare a Pixi:

E.: «riflettiamo meglio, ci vuole una cosa speciale per l'universo!»

Posso, alla luce di queste riflessioni, affermare di ritenermi più che soddisfatta del percorso teorico-pratico che ho sviluppato con questo gruppo di alunni di primaria, innanzitutto grazie agli stessi bambini ma anche grazie alle insegnanti di classe, alla loro disponibilità ed alla loro partecipazione.

Per concludere, lascio che a tirare le fila di tutto sia di nuovo la pozione magica ideata autonomamente dai bambini: a mio avviso è geniale, credo non abbia bisogno di ulteriori commenti se non che racchiude in sé il riflettersi empatico di quanto è stato costruito nei dieci incontri tra me ed i bambini della classe II

1 Kg di foglie, con non inquinare  
 Un po' di corteccia e siamo amici della Natura  
 3 Kg di funghi e bacciamo gli alberi  
 30 Kg di petali e amiamo la Natura  
 Tanti semini con tante emozioni  
 100 rocce con tanta fantasia  
 100 ali di insetto con tanto rispetto  
 Acqua pulita  
 10 Kg di raggi di sole limpidi e chiari  
 Frutti puliti  
 20.000 pesci e balene per un mare più bello  
 Millemilamiloni di animali simpatici e sorridenti  
 Tantissima aria  
 E uomini felici, rispettosi e amorosi.



# Bibliografia

- Albiero P. e Matricardi G., 2006, *Che cos'è l'empatia*, Carocci, Roma.
- Alemagna, B., 2015, *I cinque malfatti*, Topipittori, Milano.
- Alexander J. and Sandahl I., 2014, *The Danish Way of Parenting: A Guide To Raising The Happiest Kids in the World*, Forlaget Ehrhorn Hummerston, Copenhagen (DK).
- Armstrong T., 1999, *A modo loro. Valorizzare le intelligenze multiple nel bambino*, La Meridiana, Bari.
- Antoniazzi A., 2015, *Dai puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*, Carocci, Roma.
- Astinton J.W., Harris P.L. and Olson D. R., 1988, *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Barbiero G., 2007, *Una mente silenziosa immersa nella natura*, in Barbiero G., Banessia A., Blanco E., Camino E., Ferrando M., Freire D.D. e Vittori R., *Di silenzio in silenzio*, Anima Mundi Ed., Cesena.
- Barbiero G. e Berto R., 2016, *Introduzione alla biofilia*, Carrocci, Roma.
- Bertacchi J., Giuli C. e Muratori P., 2016, *Coping Power nella scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Binet A. et Simon T., 1911, La mesure du developpement de l'intelligence chez les jeunes enfants, *Bullettin de la Société libre pur l'étude psychologique de l'enfant*, 11: pp. 187-256
- Bonaiuti G., 2014, *Le strategie didattiche*, Carrocci Faber, Roma.
- Cantarella E., 2013, *Sopporta, cuore...*, Laterza, Bari.
- Dahl R., 1987, *Il GGG*, Salani, Milano.
- Damasio A., 1995, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Deepa T.P., 2015, Segmentation of fetal brain to extract limbic system region from raw prenatal MRI, *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, Vol.4, 2: pp. 66-72.
- Dentale H., 2018, *Empatia vince bullismo*, Youcanprint.
- Ekman P. and Friesen W.V., 1976, Measuring facial movement, *Journal of Environmental Psychology*, 1: pp. 56-75.

Farné R. e Agostini F., 2014, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior Ed., Reggio Emilia.

Ferri R., Carleschi A. e Orsini A., 2010, *Lo sviluppo socio-emozionale nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano.

Feshbach N. and Kuchenbecker S. Y., 1974, A three component model of empathy, *82<sup>nd</sup> Annual Meeting of the American Psychological Association*, New Orleans, Louisiana (USA), August 1974.

Feshbach N., Feshbach, S., Fauvre, M., Ballard-Campbell, M., 1983, *Learning to care: classroom activities for social and affective development*, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois (USA).

Gallese V., Keysers C. and Rizzolatti G., 2004, A unifying view of the basis of social cognition, *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 9: pp. 396-403.

Gardner H., 1987, *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano.

Gardner H., 2007, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.

Goleman D., 1996, *Intelligenza emotiva*, R.C.S. Libri, Milano.

Goodenough U., 1998, *The Sacred Depths of Nature*, Oxford University Press, Oxford (UK).

Grazzani Gavazzi I., 2009, *Psicologia dello sviluppo emotivo*, Il Mulino, Bologna.

Johnson-Laird P.N. and Oatley K., 1989, The meaning of emotions: analysis of a semantic field, *Cognition and Emotion*, 3: pp. 81-123.

Kaplan S., 1995, The restorative benefits of nature: towards an integrative framework, *Journal of Environmental Psychology*, 15: pp. 169-182.

LeDoux J., 1995, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano.

Levinson B.M., 1970, Pets, child development, and mental illness, *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 157, 11: pp. 1759-1766.

Llenas A., 2014, *I colori delle emozioni*, Gribaudo, Milano.

Locchi A., 2020, *Il circle time*, PM Edizioni, Ivrea.

Lorenzoni F., *I bambini pensano grande*, Sellerio, Palermo, 2014.

Lorenzoni F., *I bambini ci guardano*, Sellerio, Palermo, 2019.

Macri G. e Zanotti C., 2016, *Terra*, Nuinui Ed., Vercelli.

Magistro G., 2018, *Cyberbullismo*, Villaggio Maori, Catania.

Mayer, J.D. and Salovey, P., 1997, What is emotional intelligence?, in: Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, Basic Books, New York (USA): pp. 3-31.

Menesini E., 2008, Il bullismo a scuola: sviluppi recenti, *Rassegna dell'istruzione*, 1-2: pp. 51-67.

Montessori M., 1999, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.

- Mortari, L., 2015, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E., 2000. *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Novara D. e Regoliosi L., 2007, *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carrocci Editore, Roma.
- Olweus D., 1983, *L'aggressività nella scuola*, Bulzoni, Roma.
- Ornaghi V., Grazzani I. e Zanetti M.A., 2010, *Lessico psicologico e teoria della mente: uno studio con bambini di scuola primaria*, *Età Evolutiva*, 97: pp. 54-71.
- Platone, 1979, Simposio, G. Colli, Adelphi, Milano.
- Platone, 1993, *Apologia di Socrate*, G. Reale, Rusconi, Milano.
- Platone, 1995, *Alcibiade primo. Alcibiade secondo*, D. Puliga, Rizzoli
- Recalcati M., 2014, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- Saarni C., 1999, *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York (USA).
- Saint-Exupéry A. de, 2000, *Il piccolo Principe*, Bompiani, Milano.
- Salovey P. and Mayer J.D., 1990, *Emotional intelligence*, Baywood Publ., Austin (USA).
- Sandahl I., 2017, *Klassens tid. Aspects of building democracy in Danish schools*, Ehrhorn Hummerston, Lyngby (DK).
- Spearman C.E., 1904, 'General intelligence', objectively determined and measured, *American Journal of Psychology*, 15: pp. 201-293.
- Steele H., Steele M., Croft C. & Fonagy P., 1999, Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years, *Social Development*, 8, 2: pp. 161-178.
- Tourell Soderberg M., 2017, *Hygge, il metodo danese per vivere felici*, Newton Compton, Roma.
- Ulrich R.S., 1981, Natural versus urban scenes. Some Psychological effects, *Environment and Behavior*, 13, 5: pp. 523-556.
- Verità R., 2015, *Con la testa fra le favole*, Erickson, Trento.
- Wilson E. O., 1984, *Biophilia*, Harvard University Press, Cambridge (USA).
- Wilson E. O., 1993, *The Biophilia Hypothesis*, Island Press, Washington (USA).
- Wilson E. O., 2002, *The Future of Life*, Alfred A. Knopf, New York (USA).
- Wolf M., 2012, *Proust e il calamaio*, Vita e Pensiero, Milano.
- World Health Organization, 1994. *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, 2nd rev. World Health Organization, Ginevra (CH).
- Zanotti C. e Ferrari A., 2009, *Io fuori, io dentro*, Lapis Edizioni, Roma.



## *Collana Educare*

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017 (ISBN versione eBook: 978-88-97752-82-0)
2. Agnese Larconetti e Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino - Pietro e Seme*, 2019 (ISBN versione eBook: 978-88-94943-52-8)
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica*, 2020 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-006-6), (ISBN versione eBook: 978-88-3618-007-3)
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani, 2020 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-023-3), (ISBN versione eBook: 978-88-3618-024-0)
5. *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Andrea Traverso (Ed.), 2020 (ISBN versione eBook: 978-88-3618-048-6)
6. *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzie e adolescenze in divenire*, a cura di Maria Lucenti, 2021 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-062-2; ISBN versione eBook: 978- 88-3618-063-9)
7. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, a cura di Antonella Lotti, Federica Picasso, Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato, 2021, (ISBN versione eBook: 978-88-3618-100-1)
8. Serena Salvi, *Bambini che (si) riflettono. Un percorso didattico transdisciplinare per sviluppare empatia e senso di cura alla scuola primaria. Esperienze*, 2022 (ISBN versione eBook: 978-88-3618-148-3)

**Serena Salvi** (1994), nata e cresciuta a Genova dove ha conseguito nel 2019 la laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Durante gli anni dell'Università si appassiona agli studi sull'empatia relativamente al contesto scolastico e ottiene un tirocinio in una scuola primaria in Danimarca dove ha occasione di osservare i benefici dello svolgersi dell'Ora di Classe. Dal 2019 è maestra di scuola primaria a Genova.

Le avventure di Pixi l'alieno e dei suoi amici di penna, i bambini di una classe seconda di scuola primaria, raccontano una scuola diversa. È possibile in Italia formalizzare momenti scolastici transdisciplinari dedicati alla creazione di spazi di ascolto attivo, discussione e riflessione critica che coinvolgono alunni e docenti? Questo libro traccia un percorso possibile, alla luce di una caratteristica innata e preziosa per l'uomo: l'empatia. La scuola trova qui un tempo in cerchio per i bambini, un tempo che attraversi le discipline e vada oltre, un tempo in cui parlare di tutto e di nulla. Così i pensieri piano piano prendono forma e senza quasi accorgersene i bambini (e gli adulti) imparano a stare insieme, a riflettere e a riflettersi.

*The adventures of Pixi the alien and its pen friends, the children of a primary school's second-grade class, tell about a different school. Is it possible in Italy, to formalize transdisciplinary school moments dedicated to the creation of spaces for active listening, discussion and critical reflection involving students and teachers? This book draw a possible path in light of an innate and valuable human characteristic: empathy. School finds here a time in circle for the children, a time which cross disciplines and go further, a time to talk about everything and nothing. So the thoughts slowly take shape and almost without realizing it, children (and adults) learn to stay together, to reflect and to reflect themselves.*

ISBN: 978-88-3618-148-3

