

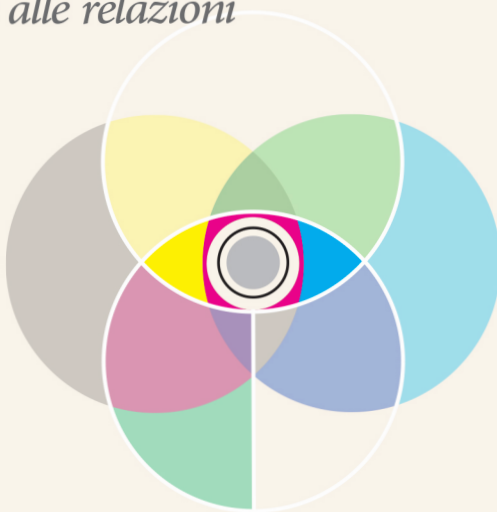
limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Giambattista Bufalino
[a cura di]

Creare legami

*Percorsi progettuali
per educare alle relazioni*



limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Collana internazionale diretta da
GABRIELLA D'APRILE

Director

Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania

International Scientific Committee

Giuseppe Annacontini, Università del Salento

Lucia Balduzzi, Università di Bologna

Urgelli Benoit, University of Lyon

Christopher Bezzina, University of Malta

Giambattista Bufalino, Università di Catania

Marco Catarci, Università di Roma Tre

Cristiano Corsini, Università di Roma Tre

Emiliano Macinai, Università di Firenze

Elena Madrussan, Università di Torino

Ieva Margeviča-Grinberga, University of Latvia

Ingrid I. Olsson, Uppsala University

Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid

Raffaella C. Strongoli, Università di Catania

Letterio Todaro, Università di Catania

Tamara Zappaterra, Università di Ferrara

Elena Zizioli, Università di Roma Tre

Davide Zoletto, Università di Udine

Joss Winn, University of Lincoln

The volumes of this series have undergone
a double-blind refereeing procedure

Creare legami

*Percorsi progettuali
per educare alle relazioni*

a cura di
Giambattista Bufalino



Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal “Progetto pilota per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo nella Regione Sicilia” promosso dalla Regione Siciliana – Assessorato dell’Istruzione e della Formazione Professionale, in collaborazione con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia.



L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L’Utente, nel momento in cui effettua il download dell’opera, accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568-294-3

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

*A chi dell'educare
fa un gesto lieve,
un filo che unisce e slega,
una traccia seminata
nel tempo che verrà.*

Indice

Nota di indirizzo istituzionale	9
Coltivare legami, costruire futuro	13
<i>Giambattista Bufalino</i>	

– Sezione I – *Spigolature / Contributi teorici*

A partire dalla formatività, ovvero dall' <i>embodied formation</i>	23
<i>Gaetano Bonetta</i>	
L'incontro (im)-possibile? Educare alle relazioni tra emozioni, ferite e conflitti	39
<i>Giambattista Bufalino</i>	
Poetica delle relazioni educative	55
<i>Gabriella D'Aprile</i>	
Per una paideia della comunicazione: criticità e prospettive	63
<i>Andrea Bobbio</i>	
Emozioni forti, sentimenti deboli: la competenza affettiva come sfida per l'educazione	73
<i>Daniele Bruzzone</i>	
Oralità e intersoggettività nel teatro delle relazioni	83
<i>Marco Dallari</i>	

– Sezione II –
Semina / Percorsi progettuali

Innessuno100giga: un modello integrato di prevenzione e contrasto al bullismo e cyberbullismo in Sicilia <i>Cetty Mannino</i>	95
Nota sull'esperienza formativa e progettuale <i>Beatrice Lauretta</i>	99
Scegli la gentilezza	105
Educare 'alla' e 'nella' diversità	111
Edu...Care alle emozioni	117
Un viaggio tra i colori	122
Respectus	126
La Gentilclasse	130
Le parole sono importanti	134
Una rete di...emozioni	138
EmozioniamoLi nel cuore	145
Voci e Narrazioni contro il Bullismo	149
Oltre il Silenzio	155
Insieme per la gentilezza	160
Noi e gli altri	164
Sentire Capire Condividere	169
Le parole sono importanti	173

Nota di indirizzo istituzionale

“La tecnologia da sola non è sufficiente. È la tecnologia unita alle arti liberali, unite alla scienza, unite all’umanità che dà risultati veramente straordinari”.

Steve Jobs

EduCare alle relazioni ai tempi dei social network e dell’intelligenza artificiale, della robotica e del metaverso rappresenta una sfida epocale per ciascuno di noi. Oggi la distinzione tra vita “reale” e vita “virtuale” è sempre più sfocata. Piattaforme come Facebook, Instagram o TikTok permettono alle persone di creare, condividere contenuti, idee, opinioni ed esperienze, consentono di costruire relazioni abbattendo distanze fisiche e geografiche. E i principali utenti di questo universo ‘parallelo’ che, purtroppo, nasconde insidie per chi non ha l’esperienza necessaria o gli strumenti per distinguere tra cosa è vero e cosa è falso, sono proprio i nostri giovani, che spesso diventano facili prede e vittime di cyberbullismo. Un fenomeno crescente che colpisce molti ragazzi, anche in Sicilia, spesso in modo invisibile, ma con effetti devastanti sul loro benessere psicologico e sociale. Nel pieno di questa trasformazione epocale che sta influenzando molti ambiti della vita sociale, l’Assessorato all’Istruzione e Formazione professionale della Regione siciliana, insieme all’Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia (USR), ha voluto dare un segnale chiaro di sensibilizzazione al fenomeno, finanziando il progetto pilota “1, Nessuno, 100 Giga”, che mira ad educare i più giovani alle relazioni e a muoversi con rispetto, sia nel mondo reale e che in quello virtuale, con l’obiettivo di riflettere sull’importanza di “Coltivare legami” di qualità per “costruire futuro”. Con ‘1, Nessuno, 100 Giga’, abbiamo coinvolto 20 mila 572 studenti delle scuole elementari, medie e su-

periori, 1.027 genitori e 1.957 insegnanti, e messo in campo azioni di sistema in tutto il territorio regionale. Un progetto realizzato grazie alla collaborazione di Telefono Azzurro, la Fondazione Carolina e l'associazione Mabasta, per dire no al bullismo e sensibilizzare i nostri ragazzi con momenti di riflessione e ascolto, nelle piazze e nei luoghi simbolo della Regione. La rete, se utilizzata in modo irresponsabile, può trasformarsi in un luogo in cui parole e azioni possono incidere in modo significativo sull'integrità psicologica della Persona. E per questo, la lotta al cyberbullismo inizia con la prevenzione, con l'educazione alla "gentilezza" digitale e al rispetto dell'altro. È fondamentale fornire ai nostri ragazzi una cassetta degli attrezzi, per "difendersi" e denunciare episodi di cyberbullismo, e al contempo mettere in campo politiche educative e formative che consentano loro di sviluppare una vera e propria consapevolezza digitale ed incentivare comportamenti virtuosi anche online. Sono certo che attraverso attività di informazione, formazione e supporto degli adulti - genitori, insegnanti, istituzioni - sia possibile creare un ambiente digitale sicuro in cui ognuno possa imparare ad esprimersi senza paura e costruire una società più equa, democratica e giusta nella quale ognuno passa sentirsi rispettato e libero di esprimersi senza timore di essere danneggiato o emarginato.

On. Girolamo Turano
*Assessore all'istruzione e formazione professionale
della Regione siciliana*

Mi piace pensare che educare voglia dire curare la crescita di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi. In famiglia come a scuola.

Per la buona riuscita di un percorso formativo il più possibile completo per i nostri giovani, si chiede ai genitori così come alle/agli insegnanti di essere capaci di quell'ascolto empatico che è tanto importante. Una capacità di ascolto, insieme al dialogo, che sappia rispettare i bisogni e la sensibilità delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi.

I sociologi dicono che controllare figlie e figli non è sufficiente e che bisogna ascoltarli per evitare pericolose situazioni di profonda solitudine e di buio interiore. Sono piene le cronache di esempi sfociati in azioni disperate. Di “somma di solitudini” ha parlato il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in un discorso ai giovani sull'uso dei social: *“impedite che vi catturino ... non rinunciate alle relazioni personali, all'affetto, all'amore, alla gratuità dell'impegno”*. Parole che condivido.

Sono convinto che i sentimenti si imparano e quindi è fondamentale educare all'affettività, quindi ai sentimenti, e al rispetto contro ogni forma di discriminazione. In tal senso, l'impegno dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia è costante.

Un esempio è l'articolato progetto pilota interistituzionale ‘Uno-NessunoCentoGiga’ voluto ed elaborato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia e finanziato dall'Assessorato dell'Istruzione e della Formazione professionale della Regione Siciliana. Una grande idea proprio perché istituzioni del territorio e autorevoli associazioni nazionali hanno fatto squadra per dare nuovo impulso alla prevenzione e alla lotta contro qualsiasi forma di fenomeni violenti e inti-

midatori anche sul web. E ciò che è straordinario, è stato il coinvolgimento anche delle famiglie nelle attività del progetto.

Abbiamo tutti il dovere di educare all'affettività per prevenire il bullismo, l'aggressività e la violenza. Significa dare ai ragazzi strumenti per imparare a difendere i propri diritti senza ricorrere all'aggressività, attraverso l'espressione delle emozioni, l'empatia e la gestione funzionale dei rapporti tra pari.

È impensabile che qualcuno possa non avere rispetto per la persona che ha accanto, per qualunque motivo: perché lo si considera diverso, perché lo si considera altro, giustificando in questo modo violenza e soprusi. La scuola riveste un ruolo strategico di educazione verso il rispetto di ogni forma di differenza, perché insegna che la differenza, in tutte le sue accezioni, è un arricchimento e non rappresenta un ostacolo alla crescita e all'apertura verso l'altro.

Sappiamo bene che la nostra realtà storica è soggetta a continui cambiamenti. Ciò richiede la nostra attenzione alle variabili che la connotano e, in particolare, agli effetti sui comportamenti delle/degli adolescenti: alle loro reazioni, ai loro atteggiamenti verso la società, alle loro aspettative e, in particolare, all'immagine che hanno di sé stessi e del loro futuro.

Ascoltarli è alla base del compito educativo della scuola insieme a trarre il meglio dalle nostre ragazze e dai nostri ragazzi, riconoscerne inclinazioni, attitudini, vocazioni e talenti.

Infine, ai giovani dico di aver cura anche della loro parte più nascosta, dei loro sentimenti e di imparare ad accettarli e a coccolarli perché le emozioni guidano la nostra vita.

dott. Giuseppe Pierro
*Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico
Regionale per la Sicilia*

Coltivare legami, costruire futuro

Giambattista Bufalino

“Creare legami” non è soltanto il titolo di questo libro collettaneo, ma un manifesto di intenti, un invito a riconoscere nell’educazione una trama relazionale, uno spazio generativo di incontro e trasformazione reciproca. Al di là di una concezione tecnicistica che la vorrebbe limitare alla trasmissione di contenuti o all’acquisizione di competenze adattive, l’educazione si manifesta, innanzitutto, come esperienza intersoggettiva, fondata sull’apertura all’altro e sulla possibilità di costruzione condivisa del sapere. Il presente volume intende approfondire questa prospettiva, facendo convergere riflessioni teoriche e pratiche educative, con l’obiettivo di delineare un orizzonte pedagogico capace di tenere insieme pensiero critico e azione trasformativa.

Viviamo in un tempo attraversato da trasformazioni culturali e sociali profonde: la pervasività delle tecnologie digitali, il mutamento delle strutture familiari, l’acuirsi delle tensioni globali e la ridefinizione delle modalità relazionali impongono nuove urgenze all’educazione. In tale contesto, la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo non può essere intesa unicamente come risposta emergenziale a condotte disfunzionali, ma si configura come una sfida pedagogica di più ampio respiro. Prevenire, infatti, non equivale a reprimere, ma significa costruire ambienti formativi in cui la cultura della cura, del rispetto e della reciprocità diventi principio orientativo e infrastruttura del vivere comune.

Il progetto *EduCARE alla relazione*, sviluppato nell'ambito del programma *UnoNessunoCentoGiga* – promosso e finanziato dall'Assessorato dell'Istruzione della Regione Siciliana e coordinato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia – si inserisce in un più ampio orizzonte di ricerca-intervento, configurandosi come esperienza pilota radicata nel territorio, ma orientata a una visione sistemica. In tale prospettiva, esso contribuisce in modo rilevante al dibattito nazionale sulle strategie di prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, proponendo al contempo dispositivi formativi innovativi per il personale docente e percorsi volti a promuovere ambienti educativi fondati sulla centralità della relazione.

1. *EduCARE alla relazione*: un laboratorio di ricerca e innovazione educativa

Il percorso *EduCARE alla relazione* si è configurato come un laboratorio formativo dinamico e generativo, che ha coinvolto oltre 140 docenti siciliani in un'esperienza intensiva di apprendimento e co-progettazione educativa, tra febbraio e giugno 2024¹. Più che un tradizionale intervento formativo sul bullismo e sul cyberbullismo, il progetto ha rappresentato un'occasione per interrogare criticamente il senso stesso dell'agire educativo, restituendo centralità alla scuola quale spazio di costruzione di legami significativi e di promozione di pratiche relazionali in grado di contrastare fenomeni di esclusione e isolamento.

Il percorso ha fornito un quadro aggiornato e articolato dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, integrando riferimenti normativi recenti e prospettive pedagogiche contemporanee. Attraverso metodologie attive, esperienze laboratoriali e analisi di casi, i partecipanti sono stati accompagnati in un processo riflessivo finalizzato a ripensare il proprio ruolo professionale, in chiave critica. È

1 Si ringrazia la prof.ssa Lauretta Beatrice, Dirigente Scolastica e responsabile del Centro Territoriale di Supporto di Ragusa, per la preziosa collaborazione e disponibilità.

emersa con chiarezza la necessità di superare approcci meramente correttivi, promuovendo approccio preventivi fondati sulla qualità delle relazioni interpersonali e sul benessere scolastico.

Strutturato in quattro moduli, il percorso ha affrontato in maniera progressiva le diverse dimensioni del fenomeno. Il primo modulo ha offerto un inquadramento teorico del bullismo e del cyberbullismo, con particolare attenzione alle dinamiche relazionali e al ruolo delle tecnologie digitali nelle interazioni tra pari. Questo primo passaggio ha permesso di approfondire le implicazioni educative e le responsabilità pedagogiche oltre i meri aspetti normativi.

Il secondo modulo ha posto al centro la cura educativa e l'educazione socioaffettiva, evidenziando il ruolo delle *life skills*, dell'intelligenza emotiva e delle competenze relazionali nella costruzione di un ambiente scolastico accogliente. Le attività esperienziali proposte hanno messo in luce come l'ascolto attivo e la consapevolezza emotiva rappresentino prerequisiti fondamentali per una didattica centrata sulle persone.

Il terzo modulo ha esplorato il potenziale formativo del conflitto, valorizzandolo come risorsa trasformativa. Attraverso il ricorso a pratiche di mediazione tra pari e ai principi della giustizia riparativa, si è delineata un'idea di scuola come contesto dialogico, capace di promuovere consapevolezza, corresponsabilità e nuove forme di equilibrio relazionale.

L'ultima fase ha visto i docenti impegnati nella progettazione partecipata di interventi educativi situati, calibrati sulle specificità dei propri contesti scolastici. Tale fase ha assunto un carattere di sintesi riflessiva, traducendo i saperi acquisiti in strumenti operativi. Le progettualità emerse testimoniano la possibilità concreta di dare forma a una cultura della prevenzione fondata sull'accoglienza, sulla co-costruzione e su una rinnovata centralità della relazione educativa.

2. *Spigolature e Semina* tra pensiero e azione

Come ogni ricerca autentica, anche questo volume si nutre di una pluralità di voci che lo compongono, intrecciando riflessioni teoriche

e pratiche educative in un orizzonte comune di ricerca e trasformazione. Le traiettorie concettuali e operative qui raccolte si articolano in due percorsi metaforici, mutuati dalla tradizione agricola siciliana: *Spigolature* e *Semina*. Non semplici immagini evocative, ma dispositivi interpretativi che permettono di leggere l'agire educative nella sua dimensione riflessiva e generativa. *Spigolature* rimanda al gesto di raccogliere ciò che rischia di restare ai margini: visioni teoriche capaci di orientare il presente. *Semina*, invece, è il tempo dell'attesa e della fiducia: il momento in cui l'educazione si fa azione, relazione, promessa.

In questa tensione tra raccolta e rilancio, tra memoria e apertura, si iscrive il senso profondo del volume: riconoscere nella scuola uno spazio fertile dove *coltivare legami* significativi, rigenerare sguardi e restituire all'educazione il suo potenziale generativo.

Spigolature: tracce per un'educazione generativa

Spigolature evoca l'antico gesto del raccogliere, con cura e attenzione, le spighe rimaste nei campi dopo la mietitura: un'azione umile e paziente, ma essenziale, che restituisce valore a ciò che rischia di essere dimenticato, scartato, disperso. In questa sezione, i contributi teorici qui raccolti si presentano come frammenti generativi, nodi concettuali capaci di orientare lo sguardo educativo verso una pedagogia della relazione, della cura e della trasformazione. Non si tratta di una raccolta sistematica, ma di un attraversamento riflessivo che, nel gesto della spigolatura, riconosce la dignità del dettaglio, del non detto, dell'inapparente.

Le riflessioni di Gaetano Bonetta, Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile, Andrea Bobbio, Daniele Bruzzone e Marco Dallari danno corpo a una costellazione teorica plurale, che non si limita a fornire cornici interpretative, ma apre varchi di senso, sollecita risonanze e interroga criticamente le pratiche educative. In modi diversi, ma interconnessi, ciascun contributo converge verso un'idea di educazione come esperienza incarnata, intersoggettiva e situata, restituendole la sua dimensione più radicalmente umana.

Il contributo di Gaetano Bonetta "A partire dalla formatività"

propone una lettura critica della scuola contemporanea, segnata da assetti trasmissivi e gerarchici che faticano a confrontarsi con la complessità del presente. L'attenzione si concentra sulla necessità di riconoscere la dimensione invisibile della formatività, spesso trascurata, ma imprescindibile per una conoscenza incarnata e generativa. La scuola viene così ripensata come ambiente dinamico, dialogico, capace di sostenere l'emergere del soggetto in relazione. Nel contributo di Giambattista Bufalino, la riflessione si articola attorno al tema dell'incontro educativo come esperienza affettiva, conflittuale e trasformativa. L'educazione viene analizzata come pratica sensibile, capace di coniugare il sapere con il sentire, la corporeità con la parola, la vulnerabilità con la possibilità. Il contributo indaga le ferite relazionali che attraversano il vissuto scolastico – come il bullismo e il cyberbullismo – per proporre una pedagogia capace di riconoscere il conflitto non come devianza, ma come occasione generativa.

Il contributo di Gabriella D'Aprile si configura come un'esplorazione intensa della relazione educativa, concepita come spazio vitale di reciprocità, ascolto e trasformazione. La sua scrittura si muove con sensibilità tra pedagogia, filosofia ed estetica della parola, restituendo a quest'ultima la sua carica formativa, umanizzante e poietica. L'educazione, in questa visione, non è mai neutra né procedurale, ma affonda le radici nella vulnerabilità condivisa, nella tensione tra alterità e riconoscimento, nel desiderio di un incontro che lasci traccia. Su una linea complementare si colloca il contributo di Andrea Bobbio, che propone il concetto di *paideia della comunicazione* per evidenziare come ogni relazione educativa sia mediata dal linguaggio, dai corpi, dai gesti e dai contesti socioculturali. L'atto educativo, secondo Bobbio, non è mai neutro: esso produce significati, costruisce identità, ma può anche generare esclusione e stigmatizzazione. Per questo motivo, educare alla comunicazione implica la responsabilità di fornire agli studenti strumenti critici e riflessivi per abitare consapevolmente lo spazio relazionale, decostruendo stereotipi, gerarchie implicite e forme sottili di prevaricazione. Daniele Bruzzone, a sua volta, concentra l'attenzione sulla centralità delle emozioni nei processi formativi, proponendo un modello pedago-

gico che riconosca la competenza affettiva come elemento imprescindibile per la formazione integrale della persona. In un'epoca contraddistinta da una crescente polarizzazione affettiva – tra iperindividualismo competitivo e un diffuso bisogno di riconoscimento – l'educazione viene chiamata a farsi spazio di elaborazione emotiva, in cui gli studenti possano sviluppare una consapevolezza profonda di sé e dell'altro. L'intelligenza emotiva diventa così uno dei cardini di una pedagogia capace di ascolto, presenza e cura. Infine, il contributo di Marco Dallari si distingue per l'originalità dello sguardo rivolto alla dimensione orale e performativa dell'educazione. Attraverso una riflessione attenta sull'oralità e sull'intersoggettività, Dallari mette in discussione l'egemonia della parola scritta e delle competenze cognitive come uniche vie di accesso alla conoscenza, per restituire centralità al corpo, alla voce, alla narrazione, all'improvvisazione. L'esperienza educativa, in questa prospettiva, si apre alla fenomenologia del vissuto, alla teatralità del gesto, alla simbolicità del linguaggio non verbale, indicando nella pluralità dei linguaggi un possibile riscatto della relazione educativa dai limiti del tecnicismo e dell'omologazione.

Le voci qui raccolte dialogano tra loro, talvolta in sintonia, talvolta per dissonanza, ma sempre nella convinzione che l'educazione richieda un pensiero capace di interrogarsi, di decentrarsi, di lasciarsi attraversare dalla complessità dell'umano. *Spigolature*, allora, non è soltanto una raccolta di riflessioni: è un invito a sostare nel dettaglio, a coltivare l'inespresso, a custodire il possibile.

Semina: pratiche che generano possibilità

La seconda parte del volume, evocativamente delineata dalla metafora della *Semina*, dà voce a quelle pratiche educative radicate nella quotidianità scolastica che traducono il pensiero in azione. Ogni seme custodisce la possibilità di un inizio. Se *Spigolature* custodisce il sapere come memoria e orientamento, *Semina* ne rappresenta la prosecuzione vitale: ogni gesto educativo, come un seme, porta in sé l'energia del possibile, l'apertura al futuro, la disponibilità a essere trasformato nel tempo.

Le esperienze qui raccolte sono nate nell'ambito del percorso *EduCARE alla relazione*, e raccontano tentativi plurali di abitare la scuola come spazio generativo, capace di contrastare le dinamiche di esclusione e di costruire legami significativi. In esse si afferma con chiarezza il legame profondo tra educazione e contesto: i luoghi, le appartenenze, le trame sociali e culturali non sono semplici sfondi, ma materiali vivi dell'agire educativo.

Educare alla relazione, in questo orizzonte, non equivale a mettere in atto tecniche o strumenti, ma richiede uno sguardo pedagogico capace di ripensare la scuola come laboratorio quotidiano di cittadinanza. La prevenzione del bullismo e del cyberbullismo viene così riposizionata: non come risposta emergenziale, ma come costruzione lenta di una cultura del riconoscimento, dell'ascolto e della reciprocità.

Le progettualità documentate spaziano su più livelli: alcune indagano il potere trasformativo del linguaggio, lavorando su un lessico emotivo condiviso, capace di dare nome ai vissuti e di costruire ponti là dove si aprono fratture; altre valorizzano la corporeità come veicolo educativo, attraverso esperienze teatrali, giochi simbolici e pratiche di role playing che rendono visibili le dinamiche implicite della relazione. Un ulteriore filone pone al centro la narrazione autobiografica e intergenerazionale, facendo della memoria personale e familiare una risorsa per rafforzare il senso di appartenenza e il dialogo tra generazioni.

In molti casi, il gruppo classe è stato pensato come microcosmo relazionale: luogo in cui si apprendono la negoziazione, la cura, la responsabilità condivisa. Le pratiche di giustizia riparativa e mediazione tra pari testimoniano come la prevenzione non possa esaurirsi in un controllo dall'alto, ma debba scaturire da processi partecipativi, capaci di responsabilizzare, includere, generare coesione.

In tutte queste esperienze si riconosce una visione dell'educazione come pratica generativa, che non si limita a gestire il rischio ma coltiva, nel tempo lungo, condizioni di possibilità. Il bullismo e il cyberbullismo, in questo quadro, non sono soltanto problemi da risolvere, ma segnali di una frattura del legame educativo. Riconoscerli come tali significa assumere la responsabilità di rammendare

il tessuto relazionale, tessendo una cultura scolastica che non si fonda sulla normalizzazione del comportamento, ma sulla valorizzazione dell'incontro. Pertanto, ciò che accomuna tutte queste esperienze è la loro capacità di andare oltre la dimensione del *remedium*, dell'intervento riparativo ex post, per orientarsi verso la costruzione di una cultura della prevenzione. La scuola diventa così un luogo di formazione non solo intellettuale ma etica, politica, relazionale. Come suggerisce Arendt (2021), educare significa assumersi la responsabilità del mondo, trasmettere alle nuove generazioni non solo un patrimonio di conoscenze, ma un senso del vivere insieme che dia forma alla società futura. I progetti qui presentati, allora, si offrono come trame in divenire, come fili di un tessuto in continua evoluzione, in cui l'esperienza si fa ricerca, la sperimentazione si fa teoria, la scuola si fa spazio di autentica *humanitas*.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2021). *Tra passato e futuro. Otto esercizi sul pensiero politico* (A. Dal Lago, Trad.). Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1961).
- Contini, M. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 4(2), 1-17.
- Guarini, A., & Brighi, A. (2023). *Cyberbullismo a scuola: Percorso di prevenzione per muoversi consapevolmente in rete*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (Ed.). (2017). *Il sapere dei sentimenti: fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2015). *Il bullismo a scuola: come prevenirlo, come intervenire*. Firenze: Giunti.
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Riva, M. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.
- Rossi, B. (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.

– Sezione I –
Spigolature / Contributi teorici

A partire dalla formatività,
ovvero dall'*embodied formation*

Gaetano Bonetta

già Università di Catania

1. oramai un destino segnato!

Negli ultimi tempi ha ripreso a circolare e a suscitare interesse una sorta di antico aforisma di area persiana, che così sentenzia: “Se le preghiere degli scolari avessero effetto, non ci sarebbe un solo insegnante vivo” sulla faccia della terra. Memori della teoria freudiana del bambino perverso, non ci scandalizziamo più di tanto a leggere della vocazione “necrofila” di tanta scolaresca. Purtroppo la reiterazione di tale aforisma calza a pennello per la stragrande maggioranza dei paesi civili, nelle cui scuole secondarie o medie, si è fatto troppo pesante, insopportabile, il costume scolastico fondato sulla didattica *ex cathedra*, quella retta dalle teorie dell’istruzione e delle correlate e svariate attività d’insegnamento. Queste, oltre a non perseguire gli obiettivi educativi e culturali, finiscono con l’essere in vario modo controproducenti. Pertanto, ciò che leggiamo lo prendiamo in considerazione per il suo funzionale valore metaforico. Infatti, l’aforisma su espresso, ora, in un contesto teocratico e confessionalistico, generalmente totalitaristico, tenta di esprimere il rifiuto da parte di tantissimi scolari di certa formazione scolastica standardizzata, fortemente ideologica. Questa massificazione culturale riproduce i medesimi e storici meccanismi dei sistemi formativi occidentali dell’era contemporanea. Pertanto, l’aforisma ci induce ad indagare su quale

senso e valore antropologico è incorporato con tanto cinismo e con tanta violenza nell'animo di numerosissimi discenti "ribelli" delle società culturalmente omologate di ieri e di oggi e attive quasi ovunque sul globo terrestre. Per cui questi, in linea di massima, sono gli stessi oppure rassomigliano moltissimo a quelli che popolano le scuole di tutto il mondo, quelle scuole di stampo ordinamentale gesuitico, quelle della *ratio studiorum*, animate dalla bisecolare utopia dell'istruzione attraverso gli insegnamenti disciplinari utili a creare l'identità e le culture ideologiche delle Nazioni. Le motivazioni che attivano l'intolleranza alla tradizione metodologica e didattica sono mosse da un preoccupante sentimento di "odio" e da una radicale coscienza di "distruttività" di una istruzione non appagante e non coerente con la realtà vissuta, che provoca disagi e sofferenze di vario grado. Ciò avviene, quindi, indipendentemente dalla struttura formale e dal colore politico del sistema che spesso è anche di carattere cosiddetto liberale e democratico, così come avviene in Italia e in tanti altri paesi europei. Il fattore portante del sistema pedagogico che gestisce tale formazione si fonda sulle teorie dell'istruzione che sono erette su talune concezioni dell'uomo e dell'umanità che oramai sono anacronistiche e alquanto superate in particolare modo grazie alle neuroscienze. Teorie alquanto vetuste e senza congruenza con i fabbisogni formativi reali che fanno sopravvivere certi ideologici archetipi educativi. Questi, a loro volta, sono costituiti da sgangherati e raccogliatici strutturalismi, come nel caso italiano, in cui la pedagogia gentiliana perdendo la verve attualistica ha determinato e alimentato uno "strutturalismo" idealistico, molto sensibile e accondiscendente a scabrosi meticcamenti con "dottrine" filosofiche, psicologiche, sociologiche, antropologiche.

Le motivazioni studentesche all'intolleranza e alla denuncia del cattivo funzionamento pedagogico e scolastico si legano al rifiuto di quelle che poi sono, ... meglio sono fatte passare, come le universali e ontologiche immagini dell'uomo mediatico di "massa". Su tali immagini di forti valenze euristiche è stata concepita, diffusa, vivificata la forma dell'esperire, l'attitudine generativa dell'uomo, quella che si ritiene la forma "naturale" del suo essere. Questo si fa e riproduce se stesso nelle sue complesse attività umane volte a replicare la strut-

turazione esistenziale e culturale, sociale e morale della propria specie. In tale dimensione sistemica l'istruzione educativa è grande parte per rinnovare le nervature antropologiche delle società complesse. Simili immagini mentali e concettuali, diventate prassi ed esperienze, sono state espresse e legittimate sotto l'egida e sotto la forma pedagogica di teorie dell'istruzione e dell'insegnamento che hanno caratterizzato il fenomeno dell'educazione, ovvero il costume adottato dall'adulto che ha istruito le generazioni al vivere civile, politico, culturale, religioso sancito dalla propria società nazionale. In tale modo, da più di un paio di millenni quelle immagini concettuali e posturali sono state "ontologizzate" e "naturalizzate" e infine realizzate come la forma esclusiva per svolgere e ottimizzare la necessità, oltreché di tramandare, anche di migliorare la specie attraverso l'educazione. In breve, per svariati secoli si è pensato che educare, insegnando ed istruendo, fosse attività "naturale" e soggetta a costanti e progressivi miglioramenti, fino a farne una scienza dei comportamenti individuali e sociali funzionalizzati all' irrefrenabile e irrinunciabile riproduzione e arricchimento della specie. L'istruire e l'insegnare hanno così avuto realizzazione e traduzione istituzionale nelle varie scuole, templi dell'istruzione, definite e illustrate brillantemente nel secolo scorso da Louis Althusser come apparati ideologici di stato. Queste istituzioni, applicando una griglia relazionale fra docenti e discenti, autoritaria, gerarchica, meritocratica, hanno funzionato bene e, fino ad un certo punto, sono state sempre simmetriche, congruenti e sincroniche alle varie fasi della storia contemporanea dell'Italia e dell'Europa, così come nei paesi africani, asiatici e del resto del mondo, ove è stato possibile istituirle (Bonetta, 2020).

2. Un uomo inimmaginabile diventa realtà

I sistemi educativi e scolastici hanno cominciato a perdere colpi e farsi progressivamente disfunzionali ed inefficaci quando le "società aperte" hanno sopraffatto i "totalitarismi", più o meno dichiarati, e scardinato le basi culturali e scientifiche delle ideologie di massa, sovente omologanti anche se laiche e liberali. Di qui in avanti, le so-

cializzazioni delle masse e dei popoli decolonizzati, demonarchizzati, nazionalizzati e cosmopoliticizzati, i meticciamenti demografici ed antropologici, la diffusione dei mezzi di comunicazione, dalla tipografia ai media, l'informatizzazione, la digitalizzazione ed ora l'Intelligenza Artificiale hanno stravolto l'esistenza umana che si andava appalesando sempre più in tutta la propria imperfezione. In tal maniera si favorivano e promuovevano altre e diverse immagini culturali e scientifiche delle dinamiche di funzionamento umano. Tali configurazioni cognitive erano l'espressione di una impresa titanica delle scienze in un'era nella quale più si sa e più si scopre di non sapere. "Scoperte" rivelatrici, queste, le quali hanno permesso che autonomamente si appalesasse e prendesse corpo una nuova rappresentazione di uomo che le neuroscienze e le scienze fisico-quantistiche sono andate delineando sempre più progressivamente senza inseguire la finitezza e la percezione della compiutezza dell'essere umano, caldeggiare dalle eziologie e dalle ontologie religiose. Fra le "scoperte" inerenti va indicata un'interiore e inconscia energia auto-formativa, una individuale formatività neurale ed emotiva che, assolutamente silenziata dalle cartesiane scienze ufficiali, da sempre anima e caratterizza i destini delle generazioni che divengono. E lo fa in una maniera che esorbita di gran lunga l'incidenza dell'educazione formale che a scuola e nella famiglia viene "erogata". Se è vero, come è vero, che noi tutti abbiamo coscienza delle nostre quotidiane attività solo per il suo 5%, è da ritenere che siano molto poche le attività coscienti, e razionali, che riguardano e determinano l'educazione (Lip-ton, 2006). E di tale 5% quante e quali sono le attività specificatamente di insegnamento e di apprendimento dell'educazione scolastica che vanno a buon fine? Il novero sembra essere piuttosto esiguo e lascia un enorme spazio di opportunità di affermazione ai fenomeni "invisibili" dell'educazione nella sua dimensione non cosciente, quindi non razionale, bensì irrazionale. Succede che negli ultimi decenni emergono ed occupano spazi sempre più consistenti talune scoperte scientifiche che permettono la percezione e la progressiva conoscenza di altri mondi reali dell'educazione e della formazione, i quali sono stati finora sconosciuti o ritenuti inesistenti.

Radicalmente diacronico e ossigenante è stato il disvelamento di

nuovi e più reali scenari fisici e mentali ove si svolgono i fenomeni educativi e formativi. Questi ultimi, ora, in una più congeniale e realistica rappresentazione di se stessi, sembrano svolgersi in “altre” loro dimensioni umane, fisiche e psichiche, meglio psico-fisiche, che chiaramente sono sempre esistite e che solo adesso affiorano all’osservazione scientifica. E proprio qui, in tali dimensioni e in un orizzonte olistico, s’impongono avendosi di esse maggiore e consapevole conoscenza. Si cominciano a conoscere l’incidenza e l’efficacia funzionale, nonché sinergica, dell’*entanglement* “educativo” e dell’inconscio “educativo”. In altre parole: di una fisica dell’educazione non percepibile sensorialmente e attraverso l’euristica pedagogica corrente; di una psichicità educativa non razionale e non cosciente che sfugge al pensiero pedagogico egemone, strutturato teoreticamente sulla causalità che governa le vulgate epistemologiche e le istituzioni formative.

3. La mente nel corpo

Da qui, la necessità di assecondare la ricerca scientifica, di aprire altri orizzonti conoscitivi e di rinnovare l’immagine dell’uomo su realtà umane “nuove” (Fabbro, 2021; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; 2019). Per fortuna si va consolidando il superamento dei tanti dualismi che hanno costituito il sapere occidentale e la narrazione della nostra specie. Molte separazioni sono oramai alle nostre spalle. Primi a porsi fuori dalla storia tradizionale e a ricomporsi sono stati mente e corpo, natura e cultura, cultura materiale e cultura simbolica, io e tu. Su tali e alternative circostanze la ricerca neuroscientifica sta ridisegnando e ricostruendo alla radice gli elementi costitutivi di ciò che ci rende umani (Cozolino, 2008). Decisiva la teoria dell’*embodied mind*, ovvero, *La mente nel corpo*, l’*embodied cognition* che stravolge i sentieri e le dinamiche di conoscenza del funzionamento del soggetto umano (Fuchs, 2021). “Dal primato del soggetto scopriamo la centralità della relazione”, di quella relazione che fa l’intersoggettività e che, secondo Vittorio Gallese e Ugo Morelli (2024), precede l’individuazione e configura una dimensione del noi nella quale si

individua il soggetto. Infatti, “le ricerche antropologiche stanno rendendo conto del paradosso di considerarci individui, cioè indivisibili, e della necessità di considerarci espressione delle relazioni e dei contesti culturali in cui nasciamo e viviamo. Se da individui ci riconosciamo *condividui*, ne derivano conseguenze importanti riguardo alla nostra interdipendenza con gli altri e ai processi di cooperazione e conflitto che stabiliamo nelle nostre comunità di vita. Da tanti ‘io’ che pensavamo di essere ci accorgiamo di derivare dai ‘noi’ di cui siamo parte”.

Aspetto cruciale dell’intersoggettività, risultando un accesso privilegiato al mondo dell’altro, è l’intercorporeità, in ragione della condivisione che gli uomini fanno della natura situata e degli stessi scopi intenzionali delle attività umane (Ammanniti & Gallese, 2014).

E ancora, l’immagine di uomo che continua ad emergere in maniera alternativa non è più quella esclusiva e primaria di un essere razionale e logico, dominato dal principio di non contraddizione. È quella di un uomo, di un essere umano che prima di assumere forme e prima di agire è emozione. (LeDoux, 2004). L’emozione precede ogni pensiero e atto. Non c’è l’uno né l’altro senza emozione. L’immanenza dell’emozione è l’energia vibrante ed estetica dell’essente. Questa si trasforma in sentimento che è lo stato di senso costante di ogni soggetto che si trasforma e dà vita al comportamento. Le emozioni intarsiano ogni atto umano, e, nel bene o nel male, danno vita e senso ai comportamenti: fanno l’esistenza reale.

4. L’autoreferenzialità e le “due scuole”

Intollerabili e incomprensibili sono, in particolare, l’incapacità e l’ipocrisia a svelare il visibile decadimento dell’educazione formale. Infatti, non sono mai bastate le riforme fatte con il “cacciavite”, come sbandierava il ministro Giuseppe Fioroni, agli inizi del nostro secolo. Stessa fine è toccata alla formazione iniziale post-laurea e a quella in servizio, che a tutt’oggi sono vittima non tanto di confronti scientifici quanto di un insignificante chiacchiericcio. Alla fine del ripetuto giro di walzer si consente, con taciti e mutui consensi, la perenne

riadozione delle tradizionali attività scolastiche caratterizzanti, privilegiate e insostituibili. Vale a dire si continua a fare l'apologia delle varie ed infelici forme dell'insegnare su cui si fondano le poco incisive modalità didattiche e le anacronistiche relazioni educative che tentano di forgiare senza successo le personalità in sviluppo evolutivo.

L'offerta formativa approntata ed erogata dalla scuola, in specie secondaria e liceale, non è assolutamente congruente con i fabbisogni formativi: vola sulla testa delle scolaresche e delle loro esperienze esistentive e produce disinteresse, insofferenza e rifiuto e spesso intolleranza verso la forma pedagogica dell'istruire e dell'educare insegnando. L'utenza della scuola di massa, pur vivendo la scolarità dentro la scuola, si allontana sempre più da essa e percorre strade e opportunità formative che vive in maniera autonoma e individuale in una condizione di profonda descolarizzazione. In tal modo i processi educativi si scollano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale. In uno stato di simile *lassaiz faire* auto-formativo, essi si descolarizzano in apprendimenti individualistici, acefali dal punto di vista pedagogico e senza bussola formativa e professionale. Secondo alcuni, addirittura, la scuola non istruisce bensì de-istruisce e induce a guardare altrove. L'adolescente, agito dalla naturale pulsione creatrice, è costretto a fare da solo e a rivolgersi a se stesso. Così, emerge e si diffonde una sorta di *self-helpismo* pedagogico e culturale.

Cosa rimane della scuola? La frequenza in sé, la sola che permette la bastevole e necessaria acquisizione di "patrimoni simbolici". La scuola, fabbrica di segnaletica psicologica e sociale, così sembra essere diventata appunto un luogo di rito socializzativo con sue pratiche iniziatiche ben precise e specifiche. L'istruzione scolastica con la temperie pedagogica che in essa si respira, con le sue "liturgie" appare ridursi a una religione civile e a buon mercato, a cui la maggioranza delle nuove generazioni non può più sottrarsi per sfuggire a una endemica anomia sociale e per ottenere un livellamento referenziale e simbolico in vista delle sfide adulte.

È l'*impasse* scolastica e pedagogica degli ultimi decenni che favorisce una forma socialmente autonoma ed extra scolastica di un espansivo e immanente *learning*, globale e generalizzato, pedagogico-

camente selvaggio, che va radicandosi nella società assieme ad un improvviso *schooling*, ad una pervasiva pseudo-scolarizzazione non pubblica e non formale, ma sostanziale e incisiva e con un *feedback* occupazionale non trascurabile. In tal modo, la crescita evolutiva si fa autonoma, autarchica e anarchica. Tali fenomeni autorizzano ad individuare l'edificazione spontanea di una "seconda scuola", accanto a quella tradizionale che è sempre più riservata ai "generoni" tradizionali e alle piccole oligarchie in ascesa sociale. I bisogni diffusi d'istruzione e i loro inappagamenti, da tempo, stanno stravolgendo le identità individuali che si muovono alla ricerca di nuovi modi di vivere la propria soggettività all'interno di nuovi contesti collettivi e pubblici. Si tratta di processi mossi e caratterizzati dalla scarsissima presenza della pedagogia, la quale su di essi ha inciso molto poco. Fenomeni questi che, fuori da un discorso pedagogico, lasciano spazio ad un "educazione senza pedagogia" che si afferma sempre più consistentemente (Bonetta, 2021).

5. La formatività

A muovere i necessari destini educativi senza pedagogia, che non possono non esserci, sarà quindi quella "invisibile" energia neuropsichica e fisico-emotiva, che esprime ed esperisce la formatività umana, "legge" neuro-bio-psichica della realtà umana. Essa crea e regola la forma imprescindibile dell'essere dell'umanità, ossia dell'intersoggettività. Essa alberga, è insita, incarnata, incorporata in ogni individualità ove diviene, si esprime e si costituisce in forma autonoma. È il fattore progressivo e incompiuto, mai definitivo che muove il motore della riproduzione umana e delle sue forme. Si autogenera in una dimensione autocretrice, in equilibrio, in interazione ed integrazione con i contesti umani determinatisi per scelte razionali della medesima comunità umana.

La formatività autonoma, unica e irripetibile, nel suo percorso evolucionistico vive attraverso l'attività dell'apprendere e, contemporaneamente, nel creare cognizioni e sviluppare conoscenza, che è la modalità e la forma primaria e strutturale dell'attività intellettuale

e della produzione culturale dell'esistere evolutivo darwiniano. La realtà umana prende forma con l'apprendere, il quale vivendo percezioni, atti e cognizioni fa e crea la realtà, il suo mondo, e così accade come forma dell'essere generata dalla intersoggettività nella sua dimensione conscia e prevalentemente inconscia. È l'ornato di ciò che si dispiega. In altre parole, è l'apprendere, la creazione di nuovi stati cognitivi che ci dà la realtà umana, nuova, di ciascun uomo che così la intarsia con i suoi comportamenti. Creare cultura è apprendere autonomamente, è, quindi, una storia individuale di ricerca della propria realtà immaginata, simbolizzata e rappresentata, nonché narrata di una realtà possibile creata *ex novo* in un mondo contestuale che vive la propria fenomenologia. La trasformazione umana diviene ed è una storia soggettiva in cui coscienza ed esperienza inconscia collaborano in maniera non algoritmica e non paritetica per creare nuove realtà umane. Ciò perché, suggerisce Riccardo Manzotti (2019), la coscienza non è uno stravagante prodotto del cervello, ma la realtà stessa, che in quanto tale è un tutt'uno con il mondo. Coscienza e mondo sono la stessa cosa. L'apprendere creando è in definitiva l'atto di formazione della realtà. Non è l'atto di disvelamento delle varie realtà che preesistono agli accadimenti esistenziali. Questi operano nella sola sfera intellettualistica dell'uomo, grazie ai suoi sperimentati percorsi di speculazione e di elaborazione dei bagagli cognitivi del passato anacronistico, fuori dallo spazio temporale.

6. Collettoma ed intersoggettività

In virtù di tutto ciò la crisi dell'istruire insegnando è strutturale: l'istituto teorico e prassico che oggi sembra spegnersi è quello anacronistico dell'insegnamento e dell'istruzione, inteso come la più naturale e migliore maniera per sviluppare conoscenza ovvero apprendere cognizioni e valori. Sì, nel vissuto esistenziale ed esperienziale dei soggetti in formazione tale dettato teorico non adotta la retroazione letta scientificamente all'interno del sistemico insegnamento istituzionale. Non potrebbe essere diversamente perché esso vive dentro una traccia algoritmica ben precisa che viene seguita

e che oltretutto è esogena. Da un punto di vista pedagogico e didattico si risolve nel porre dentro ad un consunto e vecchio contenitore nuove immaginazioni umane e possibilità di creare trasformazione umana.

L'apprendimento creativamente espresso, che cambia la realtà umana in una esperienza enattiva, che la rende evolutiva e gratificante, muove da istanze endogene, si soggettivizza intersoggettivizzandosi, non si lascia guidare dall'esterno, non si fa espropriare delle sue personali proprietà e non tollera la subordinazione agli istituti delegati, reificati, quale appunto l'insegnamento. L'apprendere dei soggetti sembra aspirare ad una acquisizione cognitiva autonoma, ad una elaborazione processuale critica ed analitica secondo e coerentemente ai suoi bisogni. In tale contesto, sembra prendere corpo reale una interiore vocazione di auto-formazione, una soggettiva formatività come attività primaria e caratterizzante per dare forma e unicità ad ogni volto umano e ad ogni Sé. Formatività, ricerca dinamica dell'interiorità, della irrazionalità soggettiva, anti-razionale che poco si cura dei comandi della pedagogia razionale e delle sue condotte e che obbedisce, di contra, alle ancestrali pulsioni di ogni soggetto che ricerca la propria forma, quella più consona e più soddisfacente. Formatività "incarnata", come intelligenza educativa "immanente" che solo da poco è stata presa in considerazione come modalità dell'essere che attraverso le sue determinazioni caratterizza l'esistenza del soggetto. La formatività, difatti, è un campo di energie, è il campo dell'essere in cui ogni individuo ricerca forme nuove del proprio essere e del proprio Sé. E lo fa nelle dimensioni dell'intercorporeità e dell'intersoggettività. Ciascuna persona, vivendo, cioè investendo e impiegando le proprie energie coscienti e non coscienti, fa ciò che non può non fare, cioè inventare e creare le forme della propria vita attraverso l'osmosi globale di tutti gli organismi di ogni individuo che sono allo stesso tempo mente e corpo, pensiero e azione e che fanno l'*embodied mind*. Lo fa attraverso l'attività del connettoma, creando una mappa completa delle connessioni neurali che formano il sistema nervoso soggettivo, il cervello umano che svolge la sua opera nell'interazione dei suoi organi interconnessi (Radin, 2013; Gallese & Morelli, 2024).

Il connettoma, come l'ha descritto Sebastian Seung, è quella sin-

golare e soggettiva “architettura che ci differenzia come individui anche nel caso dei gemelli identici, perché i connettomi si modificano nel corso della vita a seconda delle esperienze e degli attaccamenti che per ognuno sono diversi”. La connettomica, quale *trait d'union* tra Physis e Psychè, sta apparecchiando quanto necessario per comprendere il soggetto nell'intersoggettività planetaria, *pendant* dell'organizzazione sistemica della vita sociale organizzata attraverso le reti. La formatività soggettiva non è solo pensare, è anche agire, così come l'agire è anche pensare. L'uno è l'altra cosa e viceversa. Ciò perché la vita umana, da più o meno un secolo e forse più, è vista come una instancabile e singolare “creazione” di forme soggettive dell'esistenza. E, inscindibile fisicamente e psichicamente, la vita diviene all'interno del suo mondo fisico, di una più vasta realtà vivente che è il mondo dell'animo umano, dell'essere umano.

7. Immaginazione e creatività

Per creazione non va intesa la dote magica che permette di creare *ex nihilo* forme e figure del mondo che viviamo e dell'essere che siamo. Qualunque produzione fantasiosa e fantastica è il risultato di un processo combinatorio che appunto connette, rielaborandoli alla luce di nuove realtà cognitive, elementi diversi dell'essere e della realtà umana. Essa, la creazione umana, su suggerimento di Cornelius Castoriadis (2011), va intesa come genesi ontologica, come insorgenza permanente di forme e figure che di volta in volta sono imprevedibili e irriducibili di tutto ciò che è. E il tutto che è altro non è che la storia. Questa è creazione di forme vitali dell'esistenza umana, ovvero di immagini. E la storia o le storie, le loro narrazioni non hanno nulla di determinato e di “fondamentale” e non precedono per continuità le forme “naturali” delle comunità, sia da un punto di vista sociale che politico. Il pensiero e le parole che usiamo nel nostro discorso psichico interiore, avverte Damasio (1995; 2018), prima di pronunciarli e di scriverle esistono nella nostra coscienza come immagini visive e/o uditive. Assieme a queste operano anche immagini che vivono in maniera celata, che sono rappresentazioni elaborate

nell'inconscio e che possono influenzare i processi del pensiero e affacciarsi alla coscienza.

L'umanità e le sue organizzazioni comunitarie tendono a perfezionarsi poiché la scienza conosce l'imperfezione del potente ma incompiuto nostro mondo e di quello umano in particolare. Essi, quest'ultimi evolvono anche interagendo con l'insieme dei fenomeni della serendipità, ossia di quanto dal mondo e dalla realtà umana emerge e si "scopre" sorprendentemente e casualmente senza alcuna previsione, quindi fuori da percorsi e itinerari algoritmici o da equazioni matematiche (Pievani, 2021). In tale dimensione i fenomeni serendipitosi si caratterizzano per essere espressione di autocreazioni che nel farsi divengono immagini e parole. Chi crea la società e la storia assume una valenza istitutiva e progressiva poiché esprime forme immaginarie che fanno le cose nuove. In virtù di ciò, le autoistituzioni delle forme sociali sono frutto dell'immaginario individuale o collettivo e si fanno variabili istituenti di una realtà nuova. Così come l'emozione non cessa di accompagnare ogni istante di vita così l'immaginazione dà forma e parole alla "cosa" nuova (Ferraris, 1996). La creazione che si socializza fa un mondo umano costituito in maniera plurale e complessa di cose, realtà, linguaggio, norme, valori ecc., tutte cose che servono per migliorare e allungare la vita e allontanare la morte. Ma non solo! Prima di tutto e più di tutto, è creazione dell'individuo umano nel quale l'istituzione sociale è massicciamente incorporata. Fra tutte queste cose "create" trovano posto le preoccupazioni e le procedure formalizzate che riguardano la formatività, che si conserva o che si rinnova. Così intesa, creazione sta a significare la posizione di un nuovo *eidōs* platonico, di una nuova essenza, e di un nuovo *eidōs* aristotelico, di una forma che introduce il cambiamento sociale. Ogni società è quindi la significazione dell'insieme delle creazioni immaginarie che hanno permesso di istituire forme sociali, in prima istanza per la replicazione della specie.

La scuola, l'insegnamento e l'istruzione sono state significazioni immaginarie sociali che negli ultimi due secoli hanno tenuto e retto bene o male questa società "educante" sempre meno performativa. In un mondo profondamente trasformato, nel dominio delle istitu-

zioni scolastiche quali grandi carrozzoni auto-referenziali, ove la formazione ha esaurito la sua natura immaginativa e richiede una vita nuova alla realtà personale ed intersoggettiva, ecco che diviene decisiva la già menzionata “creatività” immaginaria di Costariadis (2011) attraverso l’elaborazione delle esperienze cognitive in un *setting* fenomenologico e intersoggettivo. E ciò che da tale esperienza emerge non è la “produttività” del nuovo che Paul Ricoeur aveva pensato come evoluzione elaborata del passato, proprio in garbata polemica con il filosofo greco.

8. Retrotopia scolastica e archetipo gentiliano

Purtroppo la formazione “insegnata” ha ridotto, quasi annullato, le aspettative di produzione di *affordance* accettabili secondo le progettualità ministeriali e governative. La categoria pedagogica dell’insegnamento sembra proprio svilirsi anche e principalmente perché, per le tante cose dette in precedenza, si espande una sorprendente e paradossale de-scolarizzazione della socializzazione della scolaresca che si svolge fisicamente nella scuola e intellettualmente e culturalmente lontana dalla scuola. E quando sembra che il futuro tanto agognato stia per sviluppare o abbia già sviluppato solo incertezza e paura, ecco che il pendolo della mentalità e dei comportamenti pubblici progressivi inverte il senso del moto. In una montante temperie populista e sovranista, le energie morali e politiche vengono reinvestite nel passato foriero di certezze e credibilità. Come ha scritto l’ultimissimo Zygmunt Bauman, “la via del futuro somiglia stranamente a un percorso di corruzione e degenerazione. Il cammino a ritroso verso il passato si trasforma perciò in un itinerario di purificazione dai danni che il futuro ha prodotto ogni qual volta si è fatto presente”.

Così la scuola perde la “guerra santa” contro le culture alienate. Non riesce ad arricchire la società della conoscenza con una diffusa cultura competente e critica e con una appropriata socializzazione del sapere intellettuale e scientifico. Infatti, con la fine del secolo ‘900, fattasi più inefficiente, la scuola sopravvive e rafforza la propria auto-referenzialità che si rivolge principalmente alla protezione della

propria auto-riproduzione istituzionale. Anzi i governi politici fanno in modo che si possano sviluppare i necessari anticorpi per rinverdire e proteggere una scuola fondata sull'ineguaglianza, sull'elitarismo, sulla competitività e sulla meritocrazia che avevano esorcizzato il terrore dell'incertezza della cultura post-analogica.

Sostanzialmente, nelle società cosiddette democratiche di stampo liberale sembra radicarsi ed espandersi una profonda crisi costituzionale assimilabile ad un'agonia istituzionale, una sorta di Demagonia che promuove la polverizzazione dei sistemi sociali complessi tentando di invertirne le rotte progressive.

All'interno di tale galoppante strategia ideologica, in Italia, si afferma il dogma della retrotopia educativa e scolastica che contagia una società sempre più anziana, passatista e assistita. A tal fine, come una sorta di mantra pedagogico, vivificato da una incessante risonanza quantistica si vuole rinverdire e praticare l'immarcescibile archetipo educativo e scolastico di Giovanni Gentile, quello generatosi dal suo idealismo attualistico. Di chiara estrazione junghiana, l'archetipico educativo è un paradigma dell'essere e della formazione umana che trascende la caducità e la varietà fenomenologica e si fa universale "leviatano" educativo. È un patrimonio di quell'educazione implicita, invisibile, *underground* che negli anni più intensi dell'inculturazione e dell'acculturazione, nel corso dei processi inconsci preriflessivi e in quelli dinamici, raccoglie ed esprime pensieri coscienti, elaborando ed esperendo comportamenti (Bonetta, 2017). Questi e i loro "sensi" diventano forme a priori di rappresentazione dell'essere e dei tratti sia universali che individuali dell'esistenza umana.

La persistenza dell'immagine scolastica gentiliana, animata e viva, contenuta in un congenito archetipo educativo, pedagogico e didattico, emerge sempre più come elemento strutturale dai nuovi climi culturali e dalle nuove conoscenze fiorite nell'ambito della ricerca neuroscientifica. A leggere tali fenomeni, inoltre ed in specie, ci aiuta la memetica che studia e coltiva, appunto, la scienza dei memi, fattori decisivi nella formazione delle mentalità collettive. Il meme è una unità di trasmissione culturale, costituita da idee, pensieri, concetti, informazioni, emulazioni, teorie, credenze, tradizioni, artefatti

mentali, culturali, artistici che per loro “natura” bio-fisica hanno l'istanza vitale di sopravvivere, di non morire. Saltano di mente in mente e si propagano attraverso una sorta di contagio psichico nella vieppiù complessa e ricca relazione ecologica e culturale. Così anch'essi operano per il potenziamento della riproduzione della specie dell'essere umano, di una specie che è figlia dell'immagine reale e psico-energetica dell'*embodied mind*, dei suoi meccanismi sensoriali, neurali e cognitivi che si animano ad ogni impatto emozionale e al coinvolgimento estetico.

Riferimenti bibliografici

- Ammanniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Bonetta, G. (2020). *Scuola e socializzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*. Roma: Armando.
- Bonetta, G. (2021). Solo l'antipedagogia può salvare la pedagogia. In A. M. Passaseo (Ed.), *Educazione e teoria pedagogica* (pp. 147-174). Roma: Armando.
- Castoriadis, C. (2011). *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*. Bari: Dedalo.
- Cozolino, M. (2008). *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Milano: Adelphi.
- de Haan, S. (2020). *Psichiatria enattiva. La mente, il corpo e il mondo*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2021). *Che cos'è la psiche. Filosofia e neuroscienze*. Roma: Astrolabio.
- Ferraris, M. (1996). *L'immaginazione*. Bologna: il Mulino.
- Fuchs, T. (2021). *Ecologia del cervello. Fenomenologia e biologia della mente incarnata*. Roma: Astrolabio.

- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- LeDoux, J. (2004). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lipton, B. (2006). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*. Cesena: Macro.
- Manzotti, R. (2019). *La mente allargata. Perché la coscienza e il mondo sono la stessa cosa*. Milano: il Saggiatore.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Pievani, T. (2021). *Serendipità. L'inatteso nella scienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quevedo Díaz, M. (2022). *Il cervello inconscio. Gli automatismi della nostra mente*. Milano: EMSE Italia.
- Radin, D. (2013). *Menti interconnesse. I fenomeni psichici spiegati dalla fisica quantistica*. Roma: Mediterranee.
- Ricoeur, P., & Castoriadis, C. (2017). *Dialogo sulla storia e l'immaginario sociale*. Milano: Jaca Book.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Strawson, G. (2014). *Quel che resta dell'io*. Roma: Castelvocchi.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2024). *La mente nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Roma: Astrolabio.
- Ziglio, C. (2016). *Biologia dell'educazione*. Bologna: Clueb.

L'incontro (im)-possibile?

Educare alle relazioni tra emozioni, ferite e conflitti

Giambattista Bufalino

Università di Catania

1. L'educazione come spazio relazionale e affettivo

La relazione modella le molteplici espressioni dell'umano, le attraversa secondo un'infinita serie di configurazioni, si dispone tra i corpi, si genera nei contatti. Non è sistema, non è una rete ordinata di connessioni definite, e proprio per questo sfugge a una nomenclatura esaustiva. È luogo di tensioni, di ri-posizionamenti continui, di insorgenze impreviste, e assume una qualità *rizomatica* (Deleuze & Guattari, 1980), un proliferare di percorsi interconnessi, che sfuggono a un'unica direzione e si moltiplicano in traiettorie sempre nuove.

Nel contesto della classe, le relazioni affiorano come un ordito sottile di sguardi e gesti, un dialogo silenzioso di presenze e assenze che lasciano segni, colmano vuoti o li rendono ancora più densi. In questo spazio intersoggettivo l'insegnamento si sottrae alla sua concezione trasmissiva per divenire esperienza che accade nell'incontro. L'educazione si manifesta, dunque, come un'arte relazionale (Maggiotta, 2014), in cui il docente assume il ruolo di custode e mediatore di un sapere che non si impone, ma si rivela, aprendo possibilità di *metamorfosi* condivisa (Buber, 1923/2000). Se l'apprendimento si compie nell'incontro, allora esso non può ridursi a un mero esercizio della ragione disgiunta dall'emozione. Educare è attraversare il pensiero

e il sentire, abitare la soglia in cui il sapere si fa esperienza incarnata, sensibile ai contesti e dialogica (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006). Glissant (1997) evoca una *poetica della relazione*, in cui la conoscenza non è un possesso ma una risonanza tra soggetti, una vibrazione tra alterità che si riconoscono nella loro incommensurabilità.

Tuttavia, la tradizione occidentale ha costruito una cesura artificiale tra il pensare e il sentire, tra la logica e il pathos, istituzionalizzando una frattura che ha permeato le pratiche educative e pedagogiche. In questa prospettiva, l'opposizione tra ragione ed emozione, cardine del pensiero occidentale, si è eretta come una struttura ontologica, un confine epistemico che per secoli ha scolpito il sapere, confinando l'emozione nel regno dell'istintuale e la ragione nella sfera dell'infallibile *Logos* (Cambi, 1996; Iori, 2009). Sin dall'antica Grecia, Platone aveva distinto il dominio del *Nous* dalla volubilità delle passioni, mentre l'Illuminismo, con Cartesio e Kant, avrebbe radicalizzato questa dicotomia, elevando la razionalità a suprema architettura del pensiero umano, immune dal disordine affettivo. Eppure, questa geometria dualistica si rivela un costruito fragile, minato dalle acquisizioni delle neuroscienze e delle scienze sociali contemporanee, che hanno dimostrato la natura inscindibile dell'affetto nel processo cognitivo. Damasio (1995) ha infranto il mito dell'*homo rationalis*, dimostrando come l'emozione non sia un ingombro della mente, ma il suo respiro segreto, un filtro che ordina il pensiero e lo orienta nel reale.

Le scienze sociali indicano come le emozioni non sono semplici stati interiori, ma forze culturali, configurazioni storiche, strumenti di inclusione ed esclusione (Ahmed, 2004). Esse non abitano soltanto la sfera individuale, ma circolano tra i corpi, permeano le istituzioni, modellano le forme del potere. In educazione questo mutamento di paradigma si è manifestato con la svolta affettiva (cfr. *affective turn*, Kim & Bianco, 2007) che ha ridefinito il ruolo delle emozioni nella costruzione della conoscenza. Le emozioni orientano l'attenzione, definiscono le posture cognitive, incidono sulle possibilità di apprendimento.

2. L'educazione *sensibile*

Nell'orizzonte della neurodidattica, la relazione diviene il contesto primario in cui il sapere prende forma. L'apprendimento è atto biologico ed emozionale connessione sinaptica e relazione sociale (Bonnetta, 2017; Frauenfelder, 2018). La memoria stessa si fonda su processi che coinvolgono l'amigdala e il sistema limbico, riconfermando come l'atto del sapere non sia mai dissociabile dall'esperienza affettiva (Lucangeli, 2019). In un'aula dove si generano fiducia e reciprocità, la plasticità neuronale si esprime al massimo delle sue possibilità, creando apprendimenti significativi e duraturi (Caruana & Borghi 2016). La produzione di ossitocina nelle interazioni empatiche tra docente e studente, come suggeriscono alcune recenti ricerche (Campbell, 2010; Cassese 2021), rileva quanto la sicurezza emotiva sia fattore determinante nel processo educativo. Non si tratta solo di benessere scolastico, ma di condizioni abilitanti dell'apprendere stesso.

Sebbene la ricerca neuroscientifica e pedagogica abbia ormai consolidato l'idea che l'apprendimento sia un processo inscindibile dall'esperienza affettiva, la sua traduzione in prassi educative rimane spesso frammentaria e insufficiente (Bombieri, 2023). La consapevolezza teorica non si è ancora trasformata in un cambiamento sistemico delle politiche educative. I tentativi di integrare l'educazione affettiva nei percorsi scolastici si sono rivelati discontinui e talvolta problematici. In particolare, le iniziative adottate per colmare questa lacuna si sono spesso tradotte in approcci normativi, che rischiano di ridurre la dimensione emotiva a un insieme di prescrizioni e regolamenti, anziché riconoscerla come un elemento fondativo del processo educativo (Ecclestone & Hayes, 2008). Definire alcune emozioni come legittime e altre come indesiderabili significa perpetuare una "governamentalità emotiva" (Shoshana, 2022) che stabilisce "chi" può sentire "cosa", in quali contesti e con quali conseguenze. La nozione stessa di *intelligenza emotiva* (Goleman, 2011) spesso impiegata come panacea pedagogica, rischia di riprodurre questa regolazione disciplinare, trasformando l'emozione in un "oggetto" di gestione piuttosto che in una forza di resistenza e

trasformazione. D'altra parte, nonostante le ripetute sollecitazioni delle istituzioni comunitarie e le numerose proposte normative avanzate nel corso degli anni, l'Italia permane una delle poche realtà europee prive di un quadro regolamentato per l'educazione socioaffettiva destinata alla popolazione giovanile. Tale assenza non è mera lacuna amministrativa, ma un sintomo di una più ampia esitazione culturale nel riconoscere l'educazione all'affettività e alla sessualità come parte integrante della formazione dell'individuo.

In questo scenario di sospensione e incertezza, la scuola ha spesso agito in maniera frammentaria e disomogenea, muovendosi secondo traiettorie autonome, senza un orientamento sistemico condiviso. Alcune istituzioni scolastiche hanno tentato percorsi educativi in questa direzione; tuttavia, l'affidamento di tali iniziative a figure non adeguatamente formate o dotate di competenze settoriali ristrette ha generato interventi discontinui, spesso incapaci di rispondere alle esigenze reali degli studenti. La scelta istituzionale di non decidere, di non fornire linee guida chiare e strutturate, ha lasciato un vuoto educativo che viene pericolosamente colmato dalla Rete, con la sua pedagogia implicita e, talvolta, distorta (Marone, Musaiò & Pesare, 2023). La scuola, nel suo silenzio, cede così il primato formativo a dinamiche digitali spesso sregolate, in cui disinformazione e narrazioni semplificate plasmano l'immaginario e i comportamenti dei più giovani. Peraltro, l'assenza di un'educazione strutturata alle relazioni e all'affettività non solo priva gli studenti di strumenti critici per comprendere e abitare il proprio mondo interiore, ma si traduce anche in un dispositivo implicito di disciplinamento emotivo. La scuola, difatti, non solo trasmette conoscenze, ma anche regimi emotivi: il controllo delle passioni, la repressione del dissenso, la costruzione di un *habitus* emotivo conforme all'ordine sociale. Boler (1999) ha mostrato come la divisione tra ragione ed emozione sia un'operazione di potere e una forma di addomesticamento. L'affettività, in questo senso, non è solo un dato esperienziale, ma una dimensione politica, un luogo in cui si gioca la possibilità del dissenso e dell'emancipazione (Zembylas, 2022).

Questa stessa dinamica di trasformazione, che prende forma nel riconoscimento dell'altro e nella rinegoziazione delle sensibilità, trova

nella scuola uno spazio di possibili rigenerazioni. L'episodio narrato nell'albo illustrato *Qualcosa di bello* (2022) spiega meglio questa tensione: di fronte a una frattura nel tessuto comunitario – la scoperta di “qualcosa di brutto” scritto su un muro del bagno delle bambine di una scuola – la comunità non si chiude nella punizione, ma si apre al dialogo e alla riparazione, dimostrando che l'educazione può essere una pratica di ricostruzione collettiva. Eppure, troppo spesso, la scuola è presentata come un campo di crisi, un luogo in cui si sovrappongono logiche di contenimento e istanze burocratiche che tentano di irreggimentare il disagio e sembrano avere la meglio sulla sua natura più autentica: quella di essere spazio generativo, laboratorio di appartenenza e riconoscimento reciproco, luogo in cui il senso dell'educazione si manifesta come atto di co-costruzione dell'umano.

Affrontare un dibattito sulle relazioni educative non è semplice: troppo spesso, esso viene ridotto a logiche prescrittive o a letture semplificatorie, incapaci di restituire la complessità del fenomeno. Tuttavia, la qualità del rapporto tra docente e studente non è un elemento accessorio del processo educativo, ma ne costituisce la sostanza stessa. (Cornelius-White, 2007; Mariani, 2021). Ripensare l'educazione da questa prospettiva significa riconoscere che non vi è conoscenza senza relazione, non vi è apprendimento senza coinvolgimento emotivo, non vi è scuola senza una pedagogia capace di dare forma al sentire. L'educazione *sensibile* diviene, allora, un atto di resistenza alla disumanizzazione del sapere, come una pratica della cura che restituisce all'apprendimento la sua dimensione più autentica: quella di essere un'esperienza che trasforma, che connette, che genera (Contini, 2009; 2011; Rossi, 2006; Mortari, 2017).

3. Bullismo, cyberbullismo e ferite relazionali

Se l'educazione si configura come un'esperienza relazionale – un intreccio di sguardi, di ascolto e di riconoscimenti reciproci – allora il bullismo e il cyberbullismo possono essere letti come manifestazioni di una frattura profonda, lacerazioni della trama relazionale che so-

stiene ogni processo formativo. Sono distorsioni del legame, che sovvertono la dinamica dell'incontro e trasformano la relazione in uno spazio di dominio, esclusione e subordinazione. Non più spazio di riconoscimento reciproco, ma teatro di sopraffazione, in cui l'alterità viene ridotta a bersaglio di potere.

Il bullismo non rappresenta certo una realtà nuova nel panorama educativo; tuttavia, la crescente attenzione da parte delle scienze sociali, della psicologia e della pedagogia ne ha messo in luce la portata e le conseguenze sistemiche, collocandolo al centro di un dibattito sempre più articolato (Fratini, 2022). Il bullismo si annida nelle pieghe della relazione, nelle ombre che deformano il riconoscimento reciproco, nei giochi di forza che si consumano tra corpi e linguaggi. Definito come un comportamento aggressivo intenzionale, ripetuto nel tempo e finalizzato a infliggere sofferenza a un individuo percepito come vulnerabile (Olweus, 1993), il bullismo può assumere molteplici forme: dalle aggressioni fisiche agli insulti verbali, dalla diffusione di calunnie all'emarginazione sociale. Non è un fenomeno isolato né deviazione patologica di un soggetto: è un fenomeno che si radica nei meccanismi sociali che gerarchizzano, escludono, consolidano un'egemonia invisibile (Bourdieu, 1998). Il cyberbullismo estende questa geometria del potere oltre la presenza fisica, disseminandola nello spazio digitale, attraverso social media, messaggistica istantanea e altre piattaforme digitali, dove lo sguardo dell'altro si fa moltiplicato, ubiquo, incessante. L'atto aggressivo si diluisce nella ripetizione algoritmica, nell'infinito rimbalzo di immagini, parole e commenti, nell'anonimato che non nasconde ma amplifica (Boyd, 2014). Qui, la relazione cessa di essere spazio di incontro per diventare dispositivo di controllo, ipervisibilità, vulnerabilità esposta e irredimibile, con conseguenze emotive e psicologiche di particolare gravità per la vittima (Fonzi, 1997; Menesini & Salmivalli, 2017; Fiorucci, 2023). Le statistiche confermano la pervasibilità del fenomeno: il 10% degli studenti tra gli 11 e i 17 anni in Italia ha subito episodi di bullismo, mentre l'8% ha sperimentato forme di cyberbullismo (Istat, 2021). I dati dell'Osservatorio Indifesa 2024 di Terre des Hommes rivelano che il 65% dei giovani tra i 14 e i 26 anni ha vissuto esperienze di vio-

lenza, il 63% episodi di bullismo e il 19% di cyberbullismo (Terre des Hommes, 2024).

L'evoluzione normativa relativa al bullismo e al cyberbullismo in Italia ha seguito una traiettoria che riflette la crescente consapevolezza della gravità di questi fenomeni e la necessità di interventi strutturati e sistematici. La Legge n. 71 del 29 maggio 2017 ha segnato un passaggio fondamentale introducendo strumenti normativi mirati alla tutela dei minori e all'elaborazione di strategie educative inclusive. Le Linee di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno (MIUR, 2017; aggiornate nel 2021) propongono azioni concrete per la costruzione di ambienti scolastici sicuri e inclusivi. A livello internazionale, l'UNESCO (2019) sottolinea l'importanza di un approccio sistemico basato sulla collaborazione interistituzionale, l'uso di dati empirici e la formazione continua degli insegnanti. Studi condotti nell'ambito del progetto *EU Kids Online* (Livingstone, 2019) evidenziano come strategie integrate tra scuola, famiglia e comunità riducano l'incidenza del fenomeno (Perla, Amati, & Palermo, 2022). Tra i programmi più efficaci si annoverano il *KiVa Program* (Finlandia), l'*Olweus Bullying Prevention Program* (Norvegia) e, in Italia, *No Trap*. Questi interventi, basati sulla prevenzione e sulla sensibilizzazione, hanno dimostrato un significativo impatto nella riduzione della violenza scolastica e delle dinamiche di esclusione.

4. Abitare il conflitto. Educare e decostruire come spazio di possibilità

I modelli di intervento tradizionali sembrerebbero affrontare il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo secondo una logica binaria, cristallizzando i ruoli di "colpevole" e "vittima", assegnando identità rigide e statiche, a tratti irrecuperabili. Ma la violenza non è mai un evento isolato, né una colpa individuale: è l'emergere di un ordine invisibile, la manifestazione di una struttura che stabilisce chi può parlare, chi deve tacere, chi è destinato a soccombere (Foucault, 2014/1975). La scuola, spesso inconsapevolmente, riproduce queste dinamiche, occultando pratiche di esclusione dietro le maglie della

disciplina e della valutazione. Se vuole essere spazio di emancipazione e non mero dispositivo di riproduzione dell'ordine sociale, essa deve interrogare i propri meccanismi, decostruire le narrazioni che legittimano la violenza simbolica e relazionale, smantellare le grammatiche del dominio. In questo senso, il contrasto al bullismo e al cyberbullismo non può esaurirsi in protocolli di gestione dell'emergenza, ma deve trasformarsi in una prassi pedagogica più ampia, capace di ridefinire i codici attraverso cui si strutturano le relazioni scolastiche e sociali. Non si tratta, dunque, di insegnare la tolleranza come principio regolativo e normativo, ma di risignificare il conflitto, accoglierlo come possibilità trasformativa, riconoscere nell'alterità non un'anomalia da correggere, ma un'interlocuzione da abitare (Morelli, 2006). Questi fenomeni non sono semplici devianze individuali, ma il prodotto di una cultura che premia la conformità e punisce la differenza. Decostruire questa logica significa disfare le trame del riconoscimento egemonico, aprire spazi di esistenza non ancora detti, tessere possibilità di relazione inedite (Butler, 1993; Mariani, 2008).

Di conseguenza, la pedagogia non può ridursi a un dispositivo regolativo, ma deve farsi luogo di rinegoziazione del senso, di risignificazione delle posture identitarie, di generazione di legami fondati non sulla subordinazione, ma sulla reciprocità e la co-creazione del sapere. La scuola deve diventare un laboratorio di nuove forme di relazione, interrogando non solo il *come*, ma anche il *perché* della violenza. È attraverso una pedagogia della differenza che il conflitto può essere trasformato in un'occasione di crescita collettiva e in un'esperienza di consapevolezza condivisa (Biesta, 2022). Solo in questo modo l'educazione potrà emanciparsi da una visione prescrittiva e normalizzante e diventare, invece, un processo aperto, capace di generare spazi di esistenza autentici e plurali.

Il contrasto al bullismo e al cyberbullismo non può ridursi a un sistema di regole prescrittive né esaurirsi in un dispositivo sanzionatorio. È necessario un ripensamento sistemico delle pratiche educative e delle dinamiche relazionali che attraversano la scuola, per trasformarla in un ambiente generativo, capace di accogliere il conflitto senza tradurlo immediatamente in devianza.

È in questa direzione che si collocano le iniziative sviluppate in Sicilia, tra cui il progetto *1Nessuno100Giga*, che si inserisce nel dibattito contemporaneo offrendo chiavi di lettura innovative e strumenti operativi per la costruzione di contesti scolastici più inclusivi e consapevoli. Finanziato dal Dipartimento dell'Istruzione con il D.D.G. n. 2829/2022 e coordinato da una cabina di regia congiunta tra l'Ufficio Scolastico Regionale e l'Assessorato dell'Istruzione e della Formazione Professionale della Regione Siciliana, il programma si propone di elaborare linee guida per interventi sistemici all'interno delle istituzioni scolastiche, avvalendosi della collaborazione di Università, ordini professionali e associazioni del terzo settore. Questa iniziativa si pone in continuità con la Legge Regionale n. 27/2021, che ha delineato un quadro normativo volto all'implementazione di azioni concrete di prevenzione e supporto, con un'attenzione specifica alla tutela dei soggetti più vulnerabili (Mannino, 2022). Tuttavia, oltre la dimensione normativa, resta aperta una domanda cruciale: come ripensare oggi le pratiche di prevenzione e di intervento in un'ottica autenticamente trasformativa?

In questa sede, a partire dai dati raccolti nel contesto siciliano (Bufalino, 2024a; 2024b), si intendono esplorare alcune ambiguità e tensioni che attraversano il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, con l'obiettivo di proporre una lettura più critica e consapevole. Tale analisi si fonda su una metodologia qualitativa, che ha previsto l'analisi dei diari riflessivi e dei feedback dei partecipanti al percorso formativo *EduCare alla relazione*, nell'ambito del progetto *UnoNessunoCentoGiga*, al fine di interrogare non solo le manifestazioni dell'agire deviante, ma anche le risposte educative e i dispositivi formativi attivati dalle istituzioni scolastiche

Polemos come energia creativa. Uno dei nodi cruciali emersi dall'analisi riguarda la distinzione tra conflitto e prevaricazione sistematica. In un'epoca in cui la digitalizzazione ha moltiplicato le forme di interazione sociale tra pari, il confine tra uno scontro fisiologico e una dinamica di prevaricazione si è fatto più labile. Tuttavia, negli ultimi anni, il discorso pubblico sul bullismo ha subito una distorsione significativa, alimentata da campagne mediatiche che hanno enfatizzato il fenomeno fino a generalizzarlo, trasformando qualsiasi

forma di conflitto in un episodio di prevaricazione. L'abuso del termine "bullismo" e "cyberbullismo" ha contribuito a una patologizzazione del normale confronto tra pari, impedendo di riconoscere il conflitto come componente inevitabile delle dinamiche relazionali. Il conflitto non è soltanto posizione originaria dell'identità e dell'alterità, ma è anche ciò che, proprio in quanto originario, mantiene e custodisce la differenza. Può essere utile, per quanto celebre, riportare il famoso frammento di Eraclito 53: *il conflitto è padre di tutte le cose, di tutte re*. In questa prospettiva, si rende necessario riscoprire la nozione di Pólemos non come minaccia da contenere, ma come energia creativa, principio dinamico che attraversa le relazioni umane e le orienta verso possibilità inedite (Dusi, 2009). Il conflitto, anziché essere sistematicamente normato e regolamentato, dovrebbe essere riconosciuto come parte integrante del tessuto sociale e educativo. Senza conflitto non possono nemmeno darsi i termini della relazione, un elemento che permette di negoziare differenze, costruire nuove possibilità e sviluppare capacità critiche e riflessive. La sfida è pertanto identificare le modalità pedagogicamente corrette di gestione del conflitto educativo (Farnè, 2004; Bobbio, 2012).

Alfabetizzazione emotiva. Dall'analisi delle percezioni dei docenti emerge la necessità di una nuova alfabetizzazione affettiva e relazionale. Se da un lato le normative e le strategie di intervento si concentrano sulla definizione giuridica del fenomeno, dall'altro la dimensione pedagogica esige un ripensamento delle pratiche quotidiane. La prevenzione non può ridursi a una risposta emergenziale, ma deve diventare parte integrante della cultura scolastica, un elemento strutturale dell'esperienza educativa. Le istituzioni scolastiche che adottano approcci basati sulla costruzione di ambienti empatici e sulla "gestione" cooperativa dei conflitti hanno registrato una riduzione significativa degli episodi di bullismo. Questo suggerisce che la qualità delle relazioni interpersonali è il primo antidoto alla violenza, non tanto in termini di repressione, ma come generazione di contesti educativi inclusivi, capaci di accogliere la complessità delle dinamiche affettive (Bombieri, 2021).

Decostruire. Un aspetto particolarmente interessante emerso dal progetto riguarda il passaggio da una percezione del bullismo come

problema individuale, attribuito al singolo (il bullo) a una comprensione più complessa, legata alle dinamiche di gruppo e ai processi di esclusione sociale. Questo cambiamento di prospettiva richiede un cambio di sguardo: dalla narrazione socialmente dominante, che oggi interpreta il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo come un'esperienza di crisi, a una visione in cui i docenti sviluppino una maggiore consapevolezza nel saper interrogare le evidenze, analizzare il quotidiano e disvelare le microdinamiche che possono generare contesti di vulnerabilità per alcuni studenti. Occorre, dunque, decostruire (Mariani, 2008) le "tendenze patologizzanti" al fenomeno e superare i prevalenti approcci frammentati e riparativi spesso proposti da una certa letteratura specialistica di settore. Questa consapevolezza può tradursi nell'adozione di strategie educative orientate alla promozione del benessere socio-emotivo e alla prevenzione delle dinamiche di esclusione. Ad esempio, l'idea che le vittime debbano essere passive o che i bulli siano intrinsecamente cattivi e irrecuperabili rappresenta una semplificazione che limita la comprensione delle complesse interazioni umane. Decostruire questi stereotipi consente di considerare i vari soggetti in tutta la loro complessità, collocandoli all'interno di una dinamica relazionale più ampia. Inoltre, i dati raccolti nel corso del progetto hanno sollevato questioni critiche sul ruolo delle famiglie. Se da un lato l'iperesposizione mediatica del tema ha contribuito ad accrescere la sensibilità nei confronti del problema, dall'altro ha generato una tendenza alla sovraidentificazione di conflitti ordinari con dinamiche di bullismo.

5. Educare all'incontro

L'educazione è una scommessa sulla possibilità dell'incontro. Ma l'incontro, come ricorda Lévinas (1972), non è mai garantito: è un'ospitalità radicale, una promessa che si realizza solo nella misura in cui si è disposti a lasciarsi trasformare dall'altro. È sempre precario e un'apertura che sfiora la possibilità della ferita, della dissonanza, del rifiuto. L'etimologia stessa del termine "conflitto" – dal latino *confligere*, "urtarsi insieme" – rivela questa tensione irriducibile tra pros-

simità e distanza, tra la necessità dell'altro e il timore della sua alterità. È in questo spazio che il bullismo e il cyberbullismo emergono come sintomi di una relazione negata. Se l'educazione è una pratica dell'ospitalità, la violenza è il rifiuto di questa ospitalità, la riduzione dell'altro a oggetto, a bersaglio, a scarto del riconoscimento

I risultati del progetto *INessuno100Giga* suggeriscono che il contrasto al bullismo e al cyberbullismo non possa esaurirsi in un dispositivo normativo o in un codice disciplinare, ma debba tradursi in un cambiamento più radicale, in una trasformazione delle grammatiche relazionali che attraversano la scuola. Come ricorda Zambrano (1958), non esiste conoscenza senza *pietas*, senza un sapere che si faccia gesto, sguardo, apertura. La potenza dell'educazione non risiede nella trasmissione di contenuti, ma nella capacità di generare spazi di reciprocità, di costruire un *ethos* dell'ascolto e della coabitazione delle differenze. È ciò che Rilke (1903) evoca quando scrive che «l'amore consiste in questo: che due solitudini si proteggano, si delimitino e si salutino a vicenda». La relazione educativa, se vuole sottrarsi alla logica del dominio, deve imparare questa distanza ospitale, questa capacità di abitare il limite senza annullarlo, di custodire l'alterità senza consumarla. Come suggerisce Jullien (2019), la vera relazione non è fusione, ma *interstizio*, uno spazio vuoto che permette alla differenza di esistere senza essere riassorbita.

La scuola può diventare un laboratorio di convivenza democratica solo se impara a riconoscere che il sapere è sempre una costruzione relazionale, un campo di forze in cui le identità non si fissano, ma si rinegoziano. Il progetto *INessuno100Giga* ha evidenziato come l'unica prevenzione autentica non sia quella che reprime, ma quella che genera contesti educativi capaci di ospitare il dissenso, di trasformare il conflitto in risorsa, di rendere la relazione un luogo di possibilità. Se l'incontro è sempre da costruire, allora il compito dell'educazione non è quello di garantirlo, ma creare le condizioni affinché possa accadere, tessere incessantemente una trama di possibilità, sostenere la fragilità della relazione senza ridurla a un equilibrio precostituito (D'Aprile, 2019). Perché educare non è mai un'operazione neutra: è sempre un atto politico, una scelta tra il chiu-

dere e l'aprire, tra perpetuare l'ordine o generare spazi di esistenza ancora non detti.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Bobbio, A. (a cura di). (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto: Teorie, azioni, esperienze*. Roma: Armando.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. London: Routledge.
- Bombieri, R. (2021). "Social and emotional learning" (SEL): Criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *Ricercazione*, 13(1), 147-164.
- Bombieri, R. (2023). Quali valori per l'educazione socio-emotiva?: Nodi critici e prospettive future. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, 81 (1/4), 119-138.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London: Routledge.
- Bufalino, G. (2024a). Cultivating kindness and emotional care: a transformative teacher training programme in Sicily. *Journal of Education for Teaching*, 1-4.
- Bufalino, G. (2024b). Educare alla cura e alla bellezza delle relazioni. Traiettorie critiche a partire dal progetto "Innessuno100Giga". *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(3), 173–183.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Campbell, A. (2010). Oxytocin and human social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (3), 281-295.
- Campbell, M., & Luyken, C. (2022). *Qualcosa di bello*. Casalecchio di Reno: Fatatrac.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Cassese, F. P. (2021). *Ricerche in Neuroscienze Educative: Scuola, Sport e Società*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.

- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: L'esercizio critico delle emozioni come resistenza etico-politica. *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, 59-77.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- D'Aprile, G. (2019). Elogio della fragilità. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 295-311.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Dusi, P. (2009). Il conflitto. Uno sguardo pedagogico. *Pedagogia e Vita*, (3-4), 128-144.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Frauenfelder, E. (2018). Perché una relazione tra pedagogia e biologia? *Research Trends In Humanities Education & Philosophy*, 5, 5-11.
- Fiorucci, A. (2023). *Omofobia, bullismo e scuola: Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trad.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975).
- Fratini, T. (2022). Bullismo: Quadro di riferimento per una ricerca pedagogica. *Education Sciences & Society*, 1(2022), 55-67.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education Sciences & Society*, 37-49.
- Iori, V. (2011). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Kim, H., & Bianco, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, NC: Duke University Press.
- Jullien, F. (2019). *L'identità culturale non esiste* (A. Serra, Trad.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Livingstone, S. (2019). EUKids Online. In R. Hobbs, P. Mihailidis (Eds.),

- The international encyclopedia of media literacy* (vol. 1, pp. 432–448). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mannino, M.C. (2022). *Dall'educazione digitale al cyberbullismo*. Palermo: Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo.
- Margiotta, U. (2014). La trama enattiva della relazione educativa: Morfologia della persona. In *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone* (Vol. 1, pp. 341-390). San Cesario di Lecce: Pensa.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Mariani, A. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Marone, F., Musiaio, M., & Pesare, M. (2023). *Educazione, relazione e affetti*. Roma: Armando.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Ministero dell'Istruzione. (2017). *Linee di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo*.
- Morelli, U. (2006). *Conflitto: identità, interessi, culture*. Roma: Meltemi.
- Mortari, L. (2017a). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Perla, L., Amati, I., & Palermo, R. (2022). Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: Sensibilizzare, educare, proteggere. Risultanze di un'indagine. *FORM@RE*, 22(1), 152-168.
- Rilke, R. M. (1980). *Lettere a un giovane poeta - Lettere a una giovane signora - Su Dio* (L. Traverso, Trad.). Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1903).
- Rossi, B. (2006). *L'educazione dei sentimenti*. Milano: Unicopli.
- Shoshana, A. (2022). Affective governmentality through gratitude: Governmental rationality, education, and everyday life. *Critical Studies in Education*, 63(4), 436-450.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender

- differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Terre des Hommes. (2024). *Osservatorio Indifesa 2024*. Milano: Terre des Hommes Italia.
- Unesco (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Parigi: Unesco.
- Zambrano, M. (1958). *Persona y democracia: La historia sacada a luz*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Zembylas, M. (2022). Affective ideology and education policy: Implications for critical policy research and practice. *Journal of Education Policy*, 37(4), 511-526.

Poetica delle relazioni educative

Gabriella D'Aprile

Università di Catania

1. La relazione educativa tra *logos* e *pathos*

Scrivere di relazione educativa, oggi, potrebbe sembrare un esercizio già noto, quasi un'eco che si ripete nel tempo, come una poesia ascoltata troppe volte e ormai privata della sua forza originaria. Eppure, se c'è qualcosa che nell'educazione resiste all'usura del tempo, è proprio il valore del legame: l'intreccio di sguardi, di parole e di silenzi che danno forma al sapere e al crescere insieme.

Senza relazione, chi saremmo? Se cessassimo di abitare il tempo dell'ascolto, di riconoscere l'altro come parte del nostro esistere, cosa resterebbe della nostra umanità? L'educazione, nella sua essenza più profonda, è un atto relazionale: accade nello spazio dell'incontro, nel riconoscersi reciproco che trasforma il sapere in esperienza viva.

Mai come oggi, in un tempo segnato da fratture, da solitudini sommerse e da tragici episodi di bullismo e cyberbullismo, è necessario ribadire questa consapevolezza. L'educazione non è un processo neutrale, né un meccanismo meramente trasmissivo: è costruzione di connessioni autentiche, tessitura di significati condivisi, generazione di spazi di riconoscimento e di cura reciproca. Educare è tenere insieme, custodire il valore dell'alterità, restituire all'incontro il suo potere trasformativo. La relazione è l'architettura invisibile dell'educazione, il tessuto che lega le parole ai silenzi, i gesti ai significati, le attese alle trasformazioni. Non è, dunque, un concetto astratto né

un semplice artificio comunicativo, ma un respiro condiviso, una trama di destini intrecciati, un ponte fragile e potente su cui si costruisce il senso stesso del vivere e dell'apprendere.

Forse abbiamo abusato della parola "relazione", forse l'abbiamo resa un concetto consumato. Ma ogni volta che un incontro autentico accade, ogni volta che uno sguardo riconosce e un ascolto accoglie, la relazione si fa nuovo inizio, come una poesia mai scritta prima. È nel dialogo e nella reciprocità che si genera la possibilità di *esserci*, per "dire il mondo" per trasformarlo e trasformarci.

L'educazione, dunque, è sempre un atto relazionale che si nutre di emozioni, empatia e vulnerabilità condivisa. È un'esperienza profondamente umana, radicata nell'incontro con l'altro, nella parola e nel silenzio che la accompagna. Educare significa creare spazi di ascolto e di riconoscimento, accogliere le incertezze e le possibilità che ogni soggetto porta con sé. In questa prospettiva, l'educazione può essere intesa come un'arte poetica, capace di intrecciare significati e coltivare legami autentici. Come la poesia, infatti, non si limita a descrivere la realtà, ma la trasforma, dando voce a ciò che non era ancora stato detto e illuminando nuove possibilità di esistenza. Ogni atto educativo è trasformativo: risveglia il desiderio di conoscenza e crescita.

È proprio in una tensione tra il dire e l'ascoltare, tra il guidare e il lasciarsi guidare, che l'educazione si fa esperienza viva, diventando il senso stesso dell'esserci e del diventare umani, in una danza di parole, sguardi, silenzi. È un incontro che si fa tessitura di significati, un intreccio sottile in cui ogni filo concorre a dare forma al tessuto stesso della relazione umana. In questa prospettiva, le parole non sono soltanto veicoli di comunicazione, ma impronte emotive che risuonano dentro, riverberi che attraversano l'anima e il corpo, tracce che lasciano un segno profondo. Esse possono essere ponti o barriere, carezze o ferite, scintille di comprensione o ombre di distanza (Borgna, 2017).

In un'epoca in cui la parola è spesso caratterizzata da un uso superficiale e strumentale, diventa necessario riscoprirne la forza generativa e formativa, capace di costruire legami. Questo implica recuperare una pedagogia della relazione che restituisca alle parole profondità e senso. Ogni parola detta è un ponte gettato sopra un

abisso. È proprio in questo abisso – fatto di silenzi, esitazioni, incertezze – che si gioca la profondità dell'incontro educativo, che è fatto di parole. Non si tratta di mere sequenze ordinate di segni grafici che si susseguono secondo una logica sintattica, ma di universi profondi. Ogni parola affonda le sue radici nell'esperienza, nell'intenzionalità e nella risonanza interiore. Le parole, infatti, non sono semplici suoni: sono *sonorità dell'anima*. Parola dopo parola, le sillabe si animano, indomite e ribelli, *come gettate in uno stagno*, generando onde di significato che si espandono in vibrazioni profonde, risonanze sommerse, lampi emozionali, ricordi e sogni.

2. Il potere umanizzante della parola formativa

Chi abita la casa dell'*educare* ha un'intima confidenza con le parole. Leggere e profonde, fulgide e discrete, fragili e potenti, arcobaleni di speranza e di conforto, viatici all'incontro e al dialogo. Ogni relazione educativa si nutre di sensibilità, gesti, posture e sguardi, ma soprattutto di parole che schiudono universi di significato, rivelando l'oceano sommerso dell'inconscio. Del resto, quando qualcuno parla, *il buio scompare*.

Le parole non possiedono solo un'intelligenza, ma anche un'anima e un corpo (Recalcati, 2014). Sono creature vive, trepidanti (Borgna, 2017), dotate di personalità, punti di vista, intenzioni, capaci di dare forma al divenire umano. Ecco il loro potere: cognitivo, emozionale, relazionale, trasformativo. Esse non sono mai entità vuote, ma peso e leggerezza dei pensieri, scialuppe nel mare in tempesta della sofferenza (Racci, 2010). Possono essere scintille che risvegliano, oppure gusci di ghiaccio che feriscono, armi taglienti che incidono la carne viva di chi ascolta. Perché «una parola muore appena è detta? No, essa comincia a vivere solo in quel momento» (Dickinson, 2002).

Ci sono parole che spingono, che sostengono, che riflettono. Alcune sono balbettanti ed esitanti, altre forti e incisive, altre ancora mute e fredde, prive di casa, ma capaci, all'improvviso, di aprire nuove dimensioni di senso. Esse permettono di padroneggiare, in

senso rililiano, una lingua nuova, inattesa e sorprendente. Sono *colombe* che si levano a stormi nel cielo, seducono e conducono, aprono il volo verso nuovi destini, illuminano i silenzi dell'anima e affollano gli incontri di sguardi e di cuori. Ma siamo davvero consapevoli del potere poetico e generativo delle parole?

Le parole hanno una superficie e una profondità: la prima è visibile, la seconda alberga *nell'invisibile educativo* (Bonetta, 2017). Solo la dimensione emozionale può coglierne la misteriosa interiorità semantica, capace di scavare nel profondo e rispondere alle più intime istanze di accettazione e riconoscimento umano. Ogni parola lascia un segno dentro di noi, si tinge di vissuti, si impregna di storie.

Viviamo in un tempo in cui le parole sono abusate, depotenziate, svuotate. Italo Calvino parlava di una 'peste del linguaggio', un caos che frammenta il pensiero.

La povertà culturale si traduce in esclusione, alienazione, violenza, stigmatizzazione. Le parole possono costruire o distruggere, includere o marginalizzare. È necessario costruire una cultura della parola educativa, una parola che sostenga, incoraggi, accolga e umanizzi. La parola è *praxis*: quando si fa viva, non solo riconosce l'altro, ma lo promette a una forma autenticamente umana (Fadda, 2016). Difendere la sacralità della parola significa preservarne l'ampiezza, poiché la ricchezza del nostro linguaggio coincide con la vastità del nostro mondo: i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo (Wittgenstein, 1922). Le parole possono generare e liberare, accendere il fuoco della conoscenza e dell'umanità, aprire nuove possibilità di esistenza (Mortari, 2015).

L'educazione non può essere ridotta a verbosità moralistica e precettistica, a un linguaggio rigido e standardizzato, a un protocollo educativo algoritmico. Il *logos* formativo richiede delicatezza ermeneutica, capacità di scavare nell'umano sentire, nella sua radicalità e complessità. Educare significa toccare l'altro (*toucher*, Augé, 2017), significa farsi carico delle grandi questioni della condizione umana: l'incompiutezza, come tensione vitale dell'infanzia e della crescita; la vulnerabilità, nelle esperienze di sofferenza e disagio; la marginalità, nelle periferie esistenziali e sociali; la fragilità dell'ultima stagione di vita, nel crepuscolo dell'esistenza.

Viviamo in una società che tende a considerare la vulnerabilità come un limite, mentre in realtà essa è il fondamento della nostra umanità. Solo accettando la nostra fragilità possiamo entrare in relazione autentica con l'altro, riconoscendolo non come un oggetto da istruire, ma come un soggetto da incontrare. La razionalità, il *comprendere* della logica, spesso inciampano e vacillano davanti alla complessità della vita. Siamo tutti sotto lo stesso cielo, nessuno escluso. Nietzsche ci ricorda che: «non siamo ranocchi pensanti — apparecchi per obiettivare e registrare, dai visceri congelati — abbiamo in noi sangue, cuore, fuoco, appetiti, passione, tormento, coscienza, destino, fatalità. Vivere — vuol dire per noi trasformare costantemente in luce e fiamma tutto quel che siamo, nonché tutto quel che ci riguarda: non possiamo affatto agire diversamente» (Nietzsche, 1977, p. 17).

Ecco la nostra responsabilità educativa: essere custodi della natura umana in tutte le sue sfaccettature. La parola formativa non urla, non impone, non dichiara, ma sussurra lo stupore e la meraviglia, la bellezza nello sguardo, la cura nel riconoscere l'altro (Mortari, 2006). L'educazione è sempre un appello all'Altro, un *io-pelle* della relazione umana (Anzieu, 1987). Nell'etica e nell'est-etica dell'educare vi è anche una dimensione etico-politica (Contini, 2011), un *essere-con*, un *essere-tra*. È qui che si posa lo sguardo pedagogico, ed è qui che risiede la forza trasformativa dell'educazione.

3. La relazione educativa come *dono* reciproco

Ogni relazione educativa implica il contatto con il *volto* dell'Altro (Lévinas, 1990) e comporta una responsabilità e un prendersi cura. Lo sguardo è spazio mediano, un interstizio in cui nasce la possibilità di un incontro autentico, un nuovo orizzonte di conoscenza, un ponte mobile tra me e l'altro. Imparare a guardare è difficile: è la sfida dell'educazione. È recuperare la meraviglia, il ri-guardo, la profondità dello sguardo come esperienza di incontro (Mancino, 2014). Perché solo chi sa ascoltare in profondità può accogliere e trasformare. Solo chi abbraccia la relazione educativa può generare

nuova umanità. L'educazione è anche ascolto. Lévinas (1990) parlava dello "sguardo dell'Altro" come di un appello etico, di una chiamata alla responsabilità. Nello stesso modo, l'educatore è chiamato ad accogliere la parola dell'altro, a creare spazi di ascolto autentico, a riconoscere la voce di chi spesso non ha voce. Ogni ascolto non è mai neutro: porta con sé il respiro della nostra interiorità. Esso può essere lieve e luminoso, capace di sostenere e accompagnare, oppure tagliente e distante, in grado di ferire e respingere. Ascoltare è un atto di presenza, di attenzione profonda, un incontro che va oltre il semplice udire. È sentire con l'anima, lasciar risuonare dentro di sé le parole dell'altro, senza sovrastarle con il proprio dire. Nell'ascolto autentico, il suono della voce si intreccia con la storia di chi parla, e nel riconoscimento reciproco si genera una relazione capace di trasformare. L'atto dell'ascolto, dunque, non è solo una pratica educativa, ma un'esperienza di cura e di responsabilità. Ascoltare è fare spazio, è uno dei doni più preziosi che possiamo offrire nelle relazioni educative. In un tempo in cui il rumore sovrasta tutto, riscoprire l'arte dell'ascolto significa restituire valore al silenzio, inteso non come assenza, ma come spazio di accoglienza. Il silenzio non è vuoto, ma respiro, attesa, possibilità. È in questo spazio sospeso che ogni parola trova ascolto diventa una possibilità di esistenza.

Nell'ascolto autentico, il suono della voce si intreccia con la storia di chi parla, e nel riconoscimento reciproco si genera una relazione capace di trasformare. Ascoltare è fare spazio, è uno dei doni più preziosi che possiamo offrire nelle relazioni educative. Eugenio Borgna (2017) parla di un "ascolto gentile", una modalità di relazione che non impone, non giudica, ma accompagna con discrezione e rispetto. In un tempo in cui il rumore sovrasta tutto, riscoprire l'arte dell'ascolto significa restituire valore al silenzio, inteso non come assenza, ma come spazio di accoglienza (Dickinson, 2002).

L'educazione, in tal senso, si configura come cura dell'altro e di sé, un intreccio di responsabilità e ascolto, di sguardi e parole che danno forma all'esperienza umana.

In un mondo sempre più orientato alla performance e all'efficienza, recuperare il senso della cura educativa significa restituire alla

formazione il suo valore più profondo: quello di un processo che non impone, ma accoglie; che non conforma, ma accompagna; che non possiede, ma si offre.

Educare è, dunque, un gesto radicalmente umano, un'azione che custodisce e rigenera, che trasforma non solo chi apprende, ma anche chi insegna. Perché ogni relazione educativa è, in fondo, una *promessa* di futuro, un atto di fiducia nell'umanità che verrà. Nell'educazione, come nella vita, siamo fili che si annodano agli altri, tessitori di presenza, custodi di fragilità, portatori di luce. E nelle parole che scegliamo, nei silenzi che abitiamo, negli sguardi che offriamo, si disegna il destino di chi incontriamo, così come il nostro.

Ogni relazione educativa è un atto di dono (Cambi 2017): chi educa dona tempo, parole, ascolto, ma allo stesso tempo riceve. La relazione educativa è una danza, un equilibrio sottile tra il guidare e il lasciarsi guidare, tra il dire e l'ascoltare, tra il dare forma e il lasciarsi trasformare dall'altro.

Se l'educazione è, in fondo, un atto utopico, essa non può che radicarsi nella relazione, nella fiducia e nella possibilità di immaginare un futuro diverso. Non un'utopia astratta, ma una necessità concreta, soprattutto di fronte alle emergenze educative che segnano il nostro tempo come quella del bullismo.

Il bullismo non è solo un atto di prevaricazione, ma il sintomo di una frattura più profonda: quella di un mondo in cui il riconoscimento dell'altro si fa difficile, in cui il legame si spezza prima ancora di nascere. E allora l'educazione deve farsi spazio di cura, di riparazione, di possibilità, dono autentico. Ogni cambiamento è possibile: anche un gesto può diventare il punto di svolta nella biografia di qualcuno, può divenire un luogo di riparazione, un esercizio di umanità, una speranza che si fa concreta nel sapere di poter *essere di più*.

Riferimenti bibliografici

- Anzieu, D. (1987). *L'Io-pelle*. Roma: Borla.
- Augé, M. (2017). *Toccare: Il significato della pelle*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borgna, E. (2017). *L'ascolto gentile. Riflessioni sulla cura*. Torino: Einaudi.
- Borgna, E. (2017). *Le parole che ci salvano*. Torino: Einaudi.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2017). *Del dono... in educazione. Studi sulla Formazione*, 20(1), 9-13.
- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: l'«esercizio critico» delle emozioni come resistenza etico-politica. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi, (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 59-77). Napoli: Liguori.
- Dickinson, E. (2002). *Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.
- D'Aprile, G. (2022). Prologo. Per una poetica del sentire educativo. In G. Savia (a cura di), *Empatia inclusa. La comunicazione empatica in ottica inclusiva* (pp. 13-15). Trento: Erickson.
- Fabbri, M. (2008). *Problemi dell'empatia*. Pisa: ETS.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gualtieri, M. (2022). *L'incanto fonico: L'arte di dire la poesia*. Torino: Einaudi.
- Lévinas, E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Mancino, A. (2014). *Pedagogia dello sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nietzsche, F. (1977). *La gaia scienza*. Milano: Adelphi.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Racci, M. (2010). *Iniziazione alla libroterapia*. Roma: Mediterranee.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Rilke, R. M. (1994). *Lettere a un giovane poeta*. Milano: Adelphi.
- Saint-Exupéry, A. de (1943/1999). *Il piccolo principe*. Milano: Bompiani.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus* (A. G. Conte, Trad.). Torino. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1922)

Per una paideia della comunicazione: criticità e prospettive

Andrea Bobbio

Università della Valle D'Aosta

1. Un panorama in trasformazione

Il rilievo dell'esperienza mediale nei processi formativi, per lo meno da McLuhan in avanti (Di Blasio, 2023), costituisce una consapevolezza ormai consolidata della *paideia* contemporanea, per lo meno a partire dal secondo Novecento:

I mass media sono stati dei veri e propri educatori, informali, anche occulti, ma educatori di primo piano, divenuti potentissimi attraverso il mezzo televisivo che rivoluziona la percezione e la concettualizzazione (elementarizzandola, separandola dal linguaggio verbale e risolvendola soprattutto in immagini) e che agisce in profondità già dalla e soprattutto nell'infanzia, lasciando il segno nella mentalità collettiva (infantilizzandola, come spesso ha sottolineato Postman). La prima formazione dell'immaginario non passa più attraverso il mondo familiare o le culture locali, se non per scarsa parte, mentre è dominata dalla televisione (Cambi, 2005, p. 159).

L'ecosistema massmediale immaginato da McLuhan era condizionato dalla rigidità del dispositivo analogico, dalla sua monodirezionalità che, se rischiava di produrre nel giovane fruitore assuefazione, condizionamento, passività ricettiva e valoriale, non gli

consentiva quell'interattività totale che contraddistingue i social contemporanei e, più in generale, gli strumenti digitali di oggi, ben più penetranti sul piano della fascinazione tanto percettiva quanto ideologica e financo estetica (Longo, 1988). Dall'era di internet in poi, infatti, la *semiosfera* in cui è immerso il soggetto si è fatta sempre più pervasiva e totalizzante; le interazioni sono state rese multiple, tendenzialmente illimitate; gli spazi pubblici e quelli privati si sono agglutinati perdendo la rigida separatezza che delimitava la sfera personale da quella intersoggettiva, professionale e financo politica. Lo stesso tempo d'interazione tra gli interlocutori, sempre più delocalizzati e lontani, quando non anonimi o sconosciuti, si è progressivamente accorciato realizzando un contatto sempre più immediato, configurato in termini di automatismo tra stimolo e risposta piuttosto che di relazione mediata dal corpo attraverso un'umanità incarnata (*embodied*), modulata sulla logica del dialogo e della conversazione, con i suoi ritmi e le sue latenze. In questi termini, davvero, sempre più: «l'educazione è il messaggio!» (McLuhan & Fiore, 1968).

Fin dai primordi della diffusione dei media il rapporto tra educazione, dispositivi ed apprendimento ha costituito un importante argomento per la persuasione delle masse alla conversione tecnologica: quando, nel 1950, Motorola cercò un modo per convincere le famiglie americane a comprare un televisore, puntò proprio sul fascino dell'ipotetico potere educativo del mezzo, con un astuto uso dei titoli. Nelle pubblicità stampate sui quotidiani, il principale mezzo di informazione di allora, si leggeva chiaramente che gli spettacoli televisivi avrebbero avuto un impatto positivo sul comportamento e sul rendimento scolastico dei propri figli (*"How television benefits your children"*, 1950). Da allora le macchine per insegnare hanno acquisito sembianze sempre più ludomorfe, oltre che ergonomiche, con l'intento – spesso mancato – di coniugare la spontaneità dell'atteggiamento esplorativo, euristico, tipico del bambino, con la strutturazione rigorosa propria degli apprendimenti formalizzati (scolasticamente), universali e decontestualizzati – quindi “adulti” – attraverso l'artificio della didattica tecnologicamente supportata. Insomma, si prefigurava, per lo meno negli intenti più arditi, una macchina che consentisse alle persone d'imparare divertendosi;

che, senza la proposta di artificiose e aride sequenze ripetitive, permettesse un tirocinio culturale non forzato, svolto in un ambiente, se non autentico, per lo meno verosimile, capace di funzionare con una grammatica interna assimilata intuitivamente (attraverso una vera e propria autodidassi), senza resistenze, senza inibizioni, in un mondo totalmente reversibile per quanto virtuale e semplificato. Qui il rapporto tra pedagogia ed utopia/distopia si è fatto davvero stretto, come testimoniano, ad esempio, gli studi sul tema di Cesare Scurati (2011).

Come nella storia dell'apprendista stregone (e, più in generale nella letteratura distopica del nostro tempo), poi, l'educatore occulto celato nella profondità dei nuovi media, nel nostro immaginario, ha ceduto presto il posto ad un personaggio ben meno rassicurante del maestro tradizionale. Lo si è infatti raffigurato come un vero *ghost in the machine*: un grande corruttore dell'infanzia capace di deformare e compromettere, definitivamente, il pensiero, la discorsività e la relazionalità tipici dell'umano. Tale deriva, ad esempio, è stata denunciata da Karl Popper nel suo volume *Television: a Bad Teacher* (1994), ad indicare una china che, secondo il filosofo austriaco, andava facendosi sempre più pericolosa ed inclinata. Successivamente, con l'inizio della rivoluzione nelle I.C.T. alla dizione post-moderno è succeduta quella di iper-moderno e quindi post-umano, a prefigurare il definitivo primato della civiltà delle macchine su un (supposto) precedente neoumanesimo (Scurati, 2001). La complessità di tali passaggi, sui quali non possiamo qui soffermarci analiticamente, dettaglia una nuova e diversa identità del fruitore di questi nuovi media: meno attivo del lettore tradizionale ma anche, sotto altri aspetti, più disinvoltato e spregiudicato. Pur declinando infatti il mito dei nativi digitali (Prensky, 2001), con la loro svolta antropologica, più supposta che provata, emerge ai nostri occhi un soggetto – l'uomo contemporaneo – sempre più capace di interfacciarsi con la tecnologia, sempre più "simbionte" (Parmigiani & Cerri, 2005), penso a "chiedere a internet" rivolgendosi ad esso con ad un nuovo oracolo, onnisciente in materie tanto vaste quanto diversificate: dalla politica alla salute fino alla sessualità, con ciò depotenziando definitivamente il ruolo iniziatico svolto dai pari e dai rituali sociali definiti

“di passaggio”. Sul piano cognitivo il ruolo dei tutorial nel sostenere apprendimenti formali di diverso tipo ha poi affiancato l'apprendimento tradizionale costituendo un nuovo ambiente di apprendimento fondato sul modellamento volontario del comportamento con ciò determinando la contaminazione tra più linguaggi e situazioni. Fare una torta, imparare un passo di danza, farsi aiutare da un adulto nella soluzione di un problema divengono così procedure guidate supportate tecnologicamente, in cui le sequenze da apprendere lì rispecchiate possono essere ripetute, a richiesta del *learner*, in modo semplice e sempre fedele all'originale, senza evocare fatica e noia nel maestro. È poi possibile, a distanza, socializzare questi stessi apprendimenti tecnologicamente mediati costituendo comunità di pratica che utilizzino tali infrastrutture cognitive come occasioni di *scaffolding* collettivo, aperte alle negoziazioni e alle transazioni multiple tipiche delle situazioni matematicamente più evolute. Tali circostanze, se opportunamente regolate, disegnano condizioni di apprendimento inedite ancora tutte da valorizzare sotto il profilo pedagogico.

2. Derive e criticità

Le implicazioni fino a qui delineate rimandano ad un punto di vista ottimistico – quello degli *integrati* – che è invece contrappuntato dalle più allarmistiche prospettive degli *apocalittici*, per rifarci ad un celebre titolo del semiologo Umberto Eco (1964). Quest'ultimi sostengono che proprio la configurazione tecnologica dei nuovi media, la loro ergonomia cognitiva, genererebbe una totale assuefazione di bambini ed adolescenti ai contatti umani, ciò in misura tale da accrescere la distanza, anche etica, tra le persone e l'ambiente naturale con l'effetto di compromettere la loro capacità di provare empatia (e biofilia) (Barbiero & Berto, 2024) ed accrescendo anche, soprattutto da dopo la stagione del Covid 19, la socio-fobia e il bisogno di ritiro nel privato che già affioravano già da qualche tempo nel vissuto collettivo (si pensi al fenomeno degli *Hikikomori*) delle giovani generazioni. Con ciò accrescendo, circolarmente, quelle derive individualistiche, proprie del nostro tempo, che, accompagnate

all'iper-competitività di una società “del capitale umano” e del “consumo”, era già indirizzata verso un'educazione intesa per lo più in senso funzionalistico e adattivo (in chiave morale: conformismo; in senso economico: produttivismo; in senso intellettuale: cognitivismo). A fronte di una tale deriva anche il fenomeno della comunicazione ha subito degradazioni importanti, accompagnate da forme di impoverimento tali da renderla un fenomeno per lo più conativo, ovvero di mera e semplice conferma di un qualsivoglia contatto, piuttosto che un momento di scambio e negoziazione di messaggi portatori di un loro senso esistenzialmente rilevante e di un significato comune per entrambi gli interlocutori.

A fronte di un tale scadimento semantico, accentuato anche dalla moltiplicazione dei messaggi e dei mediatori – che ha saturato la capacità di ascolto e di percezione dei singoli e delle comunità – si è sviluppata una consapevolezza pedagogica che ha inteso il fenomeno “comunicazione” nella sua valenza globale e formativa. Ad un'educazione ai media intesa in senso strumentale ed operativo è succeduta una concezione di altro segno, concepita

come un approccio finalizzato a promuovere un uso consapevole, critico il creativo degli strumenti tecnologici. Oltre a considerare gli strumenti di comunicazione come possibili sussidi per la didattica (e dunque fare riferimento a un'educazione “con” i media), che essa aspira favorire un approccio competente, riflessivo e critico e a costruire cittadinanza anche attraverso i media (pertanto un'educazione “ai” e “oltre” i media). Il suo obiettivo, infatti, è quello di valorizzare il potenziale partecipativo dei media, affinché il soggetto riesca a svolgere un ruolo attivo nella vita pubblica (sociale, politico e culturale), ma riesca anche rendersi consapevole che la responsabilità delle proprie azioni non riguarda più soltanto gli spazi fisici che abita, ma anche le propensioni virtuali (Di Bari, 2019, pp. 219-220).

Tale forma di alfabetizzazione presenta feconde aree di intersezione con ben più consolidate forme di educazione, si pensi a quella alla legalità, all'educazione affettiva e quella non violenta. Per quanto concerne la prima, dobbiamo ricordare come il media tecnologico

possa costituire un vettore di messaggi dal potenziale offensivo dirompente, sproporzionato, molte volte, rispetto alle capacità di ponderazione, tanto etica quanto cognitiva, proprie dei minori, siano essi bambini o adolescenti. Si pensi all'irreversibilità della diffusione di immagini intime o violente contro la volontà della vittima, fenomeno, spesso, alla base di condotte personali anticonservative da parte delle vittime. In molti casi, poi, tali azioni si prestano ad ingenerare atteggiamenti marcatamente controculturali, che operano vere inversioni di ruoli e di valori: la vittima designata è considerata dal gruppo dei pari la provocatrice, il carnefice l'eroe che ristabilisce l'ordine all'interno di una tribù la cui coesione è assicurata dal culto fideistico del capo e della sua violenza, unico linguaggio che abilita al possesso delle persone come se fossero cose, così reificando e disumanizzando ogni forma di contatto e di relazione interumana.

I primi risultati dell'indagine nazionale sugli stili di vita degli adolescenti che vivono in Italia, edizione 2024, realizzata annualmente da Laboratorio Adolescenza e Istituto di ricerca IARD, a tal proposito, mostrano come atteggiamenti mediaticamente disinvolti non siano necessariamente correlati con forme di analfabetismo digitale, come evidenzia la tabella sottostante:

Il 15% delle ragazze e il 10% dei maschi ammette di aver postato sui propri profili social, almeno una volta, proprie foto o video dal contenuto sessualmente provocante. E la percentuale, se ci spostiamo nella fascia 17-19 anni, arriva al 18%. Ancora più frequente l'invio di foto intime al proprio partner: a farlo è il 55% delle ragazze e il 52% dei maschi, ma se si arriva alla fascia di età più alta, rispetto al campione considerato, la percentuale è del 75% (tra le ragazze supera l'80%)¹.

1 I dati cui si fa qui riferimento sono disponibili al seguente indirizzo http://www.laboratorioadolescenza.org/res/site144680/res1663668_Comunicato-Stampa_Risultati-Indagine-Laboratorio-Adolescenza-2024.pdf

Tabella 1 - Riguardo i rischi derivanti dalla pubblicazione in rete o dall'invio privato di proprie foto e/o propri video dal contenuto sessualmente esplicito, con quale delle seguenti affermazioni sei d'accordo o non d'accordo?

Risposta d'accordo	Totale	Femmine	Maschi	17-19 anni
Subire revenge porn	54,2%	56,7%	51,7%	65,7%
Diffusione virali in rete senza consenso	52,9%	57,5%	49,0%	63,9%
Si commette un reato contro la morale	70,1%	72,6%	67,9%	71,2%
Si compromette la propria immagine	78,8%	80,3%	77,7%	80,1%
Si può essere "bannati" dalle piattaforme	73,6%	74,9%	72,5%	71,8%

Emblema del “mondo alla rovescia” che perturba ormai costantemente la coscienza degli educatori, professionali e no, è il cosiddetto *dark web*, antro che ospita la parte più pericolosa e illegale della nostra semiosfera digitale. Lì la pornografia, il mercato delle armi, della droga e delle anfetamine ed ogni altra forma di transazione illecita trova un suo spazio di negoziazione economica costituendosi come un mercato globale parallelo totalmente affrancato dalla legge e dalle convenzioni internazionali. Come rileva la tabella sottostante ogni “servizio” ha un suo correlativo finanziario, è “possibile” ed è svincolato da ogni norma di valore: tutto è in vendita, tutto ha un prezzo.

Servizio	Prezzo (\$)
Assassinio	Da 20.000
Morte “accidentale”	Assassinio+4000
Attacco acido	4000
Deturpazione del viso	4000
Incendio doloso (solo proprietà)	2000
Ossa rotte	2500
Incendio doloso (automobile)	1000
Spaventare	1000

Tab 2. – Prezzi associati ai servizi criminali nel mercato illegale, Piccinni, 2023, p. 70

A fronte di questo incattivimento anche dell’immaginario l’illusione che la tecnologia possa controllare la tecnologia in un tautologico rincorrersi di mosse e contromosse costituisce un evidente

corollario dei paradossi della nostra civiltà. Videolocalizzazione dei movimenti dei figli in recinti urbani sempre più alienati e inospitali, notifiche elettroniche delle loro assenze e dei loro voti a scuola, applicazioni specifiche per l'apprendimento disciplinare rappresentano i tentativi di piegare la tecnologia all'illusione panottica del controllo e dei rischi connessi al crescere sull'orlo di un precipizio. In questi termini, infatti, possiamo concepire la spinta che contrassegna la crescita dei minori nel mondo contemporaneo, sospesa tra un'esasperata competizione ed un'assenza di significati esistenzialmente rilevanti associati all'apprendere e al cooperare.

3. Orizzonti di significato

La solitudine dell'uomo contemporaneo, la liquefazione delle reti sociali e lo sfaldarsi del villaggio globale (e della sottesa idea di "comunità educante"), con la concomitante riattivazione di antichi schemi quali quello amico-nemico, quello nazionalistico e, addirittura, del razzismo, paiono potenziare quella solitudine esistenziale, quello spaesamento e quell'alienazione indotti da una società in cui il valore della singolarità della persona sembra smarrirsi nell'anomia della massa. I tentativi di fuga dalla civiltà, di ritorno alla natura, paiono oggi sostanzialmente velleitari sebbene la critica alla città – con tutto ciò che essa rappresenta in termini di spersonalizzazione e artificializzazione – ha costituito, nella moderna tradizione pedagogica e contemporanea, da Rousseau in poi, un *topos* prototipico ed un paradigma di decisa negatività. D'altro canto, gli ambienti educativi contemporanei sembrano manifestare anche forme di efficace resilienza. Tanto la scuola quanto l'extrascuola, ad esempio, hanno imparato ad utilizzare i media come organizzatori e coaguli di relazioni sociali, anche spontanee ed autogestite, che si avvalgono di tali supporti per acquisire tempestività e immediatezza. La dislocazione dei processi di apprendimento oggi permessa dai media può potenziare quei processi di decentramento che occorrono per maturare uno sguardo più allosterico, capace di quell'empatia che è alla base della maturazione di

un'ottica di distacco dal noi che siamo, da quel noi che incorporiamo e attenzione all'alterità, a ciò che è diverso. In questo incontro è il comprendere che va attivato, come accade agli antropologi che partecipano per comprendere e che si decostruiscono per partecipare [...]. Quello sguardo è un punto di avvio perché l'intercultura e il suo *ethos* divengano un patrimonio comune (Cambi, 2001, p. 107).

Occorre quindi che gli educatori si impossessino di tali tecniche per “mediare i media”, ovvero per disporli al servizio dell’uomo umano” (Ducci, 1979), dell’ideale della vita buona e delle etiche universalistiche, definite da Norberto Bobbio come «quelle che guardano come meta ultima della storia, se pure ideale, alla formazione della *civica maxima*, della città di tutti e tendono a fare di ogni uomo un cittadino del mondo, al di sopra di tutte le patrie» (Bobbio, 1993, p.183). Impegni ed auspici che se non alla base di una tecnopedagogia o di una “neurodidattica” (Rivoltella, 2011) possono fondare una più umana paideia della comunicazione.

Riferimenti bibliografici

- Barbiero, G., & Berto, R. (2024). *Introduzione alla biofilia: La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*. Roma: Carocci.
- Bobbio, N. (1993). Razzismo oggi. *Scuola e città*, 4.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Di Bari, C. (2019). Pedagogia delle differenze e media education: Affinità, strategie e obiettivi comuni. In C. Di Bari & D. Felini (Eds.), *Il valore delle differenze* (pp. 219-220). Parma: Junior
- Di Biasio, L. (2023). *L'educazione è il messaggio: L'opera pedagogica di Marshall McLuhan*. Milano: Unicopli.
- Ducci, E. (1979). *L'uomo umano*. Brescia: La Scuola.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- “How television benefits your children.” (1950, 5 settembre). *Daily News*
- Huxley, A. (2011). *Saggi sull'educazione* (C. Scurati, a cura di). Roma: Armando.

- Longo, O. (1998). *Il nuovo Golem: Come il computer cambia la nostra cultura*. Bari: Laterza.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1968). *Il medium è il messaggio: Un inventario di effetti*. Milano: Feltrinelli.
- Parmigiani, D., & Cerri, R. (Eds.). (2005). *Humanitas, technè, media, logos*. Roma: Edup.
- Piccinni, M. L. (2023). *Nuove devianze e modalità di aggregazione giovanile: Tra cyberbullismo, bande liquide e baby gang*. Bergamo: San Marco.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rivoltella, P. C. (2011). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scurati, C. (2001). *Fra presente e futuro: Analisi e riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Emozioni forti, sentimenti deboli: la competenza affettiva come sfida per l'educazione

Daniele Bruzzone

Università Cattolica del Sacro Cuore

Il cuore può essere addestrato come si fa con un cavallo,
o coltivato come si fa con un orto.
(Chandra Livia Candiani, *Questo immenso non sapere*, 2021)

La prevenzione e il contrasto al bullismo e al cyberbullismo richiede un approccio psico-pedagogico capace di intercettare le ragioni profonde della violenza, di decostruire gli stereotipi e i pregiudizi che alimentano la discriminazione e il discorso d'odio, e soprattutto di ricostruire una cultura della pace, del dialogo e della solidarietà che funga da antidoto alle degenerazioni di una società invece viziata da modelli individualistici, narcisistici e competitivi. Per promuovere la "civiltà dell'empatia" (Rifkin, 2009) non è sufficiente un programma fondato sul richiamo generico e moralistico al rispetto delle differenze, ma è indispensabile e urgente una progettualità educativa che rimetta al centro quello che è il cuore della formazione, ovvero: la *formazione del cuore* (Iori, 2006; Bruzzone, 2024). La cosiddetta "sensibilizzazione" ai temi etici, infatti, non può conseguirsi mediante una semplice campagna informativa, ma soltanto attraverso un lento, paziente (e possibilmente precoce) lavoro di cura degli affetti e delle relazioni, che permetta ai soggetti in crescita di sviluppare la capacità di riconoscere, comprendere, condividere e valorizzare emozioni e sentimenti in modo equilibrato e costruttivo (Bruzzone, 2022).

1. «Ingannevole è il cuore più di ogni altra cosa» (Ger. 17:9)

La pedagogia, in effetti, non si è occupata che marginalmente di questi temi, tralasciandoli a favore di un investimento di carattere squisitamente cognitivo o ritenendoli appannaggio pressoché esclusivo dell'educazione familiare, salvo poi dover prendere atto dell'incapacità di molte famiglie di far fronte a questo compito e dell'impossibilità di scindere la vita intellettuale da quella emotiva, se non a prezzo di gravi conseguenze, sul piano individuale e collettivo. Lo svuotamento dell'interiorità e il progressivo allentamento dei legami sociali, infatti, non producono soltanto la "solitudine del cittadino globale", (Bauman, 2014), ma erodono le basi della convivenza civile e minacciano la democrazia (Sennett, 1982; Pulcini, 2001).

Le ragioni dello squilibrio tra l'attenzione riservata all'intelletto e l'incuranza (quando non addirittura la diffidenza) riguardo le emozioni sono radicate in un sospetto secolare e risalgono almeno alla separazione platonica tra anima e corpo, poi ribadita dall'antinomia cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*: procedimenti dicotomici che hanno inciso un solco profondo nella storia del pensiero e delle pratiche educative in Occidente: abbiamo perseguito l'ideale di una conoscenza impassibile e neutrale e di un'intelligenza priva di interferenze emotive, fino a smarrire – se non fosse per il grido inascoltato degli artisti e dei poeti – il lessico degli affetti. Secondo questo paradigma disgiuntivo, sapere e sentire sono stati gerarchizzati e contrapposti: i sensi sono stati considerati precari e ingannevoli, le emozioni e i sentimenti ciechi, imprevedibili e nocivi. Buona parte della disciplina pedagogica e ascetica elaborata dalla tradizione occidentale si può ricondurre al tentativo di estirpare le passioni o, quanto meno, di sottoporle al dominio della ragione e della volontà (Bodei, 2017). Non stupisce, date queste premesse, la condizione di analfabetismo emotivo (Goleman, 1999) che oggi, drammaticamente, accomuna i più giovani e spesso anche gli adulti che dovrebbero educarli.

Questa prospettiva, peraltro, ignora che le emozioni sono parte integrante del comportamento intelligente (Damasio, 1995) e che i sentimenti rappresentano "una parte costitutiva del ragionamento

etico” (Nussbaum, 2004, p. 17). Nel suo libro *Lo strano ordine delle cose*, Antonio Damasio (2018) ci ricorda che alle origini della coscienza – prima del pensiero, del linguaggio e di tutto ciò che chiamiamo “cultura” – vi è la capacità di sentire. Emozioni e sentimenti non sono dunque il luogo irrazionale e perturbante che minaccia di destabilizzare il pensare e l’agire umani, ma – al contrario – ne sono la radice più profonda, la scaturigine remota. Come scrive Martin Heidegger: “L’essere nello stato del sentimento è la dimensione originaria di cui pensare e volere fanno parte” (1994, p. 63). Da questo punto di vista, la rimozione della vita emotiva, in un certo senso, priva il nostro pensiero della sua linfa vitale: perché, come dice María Zambrano, “quel che si chiama pensare dovrebbe essere, prima di tutto, decifrare ciò che si sente” (2014, p. 87). Le conseguenze di una sistematica negazione del ruolo cardine che l’affettività riveste per la nostra esistenza sono deleterie: essa produce inautenticità, impersonalità, perfino disumanizzazione, proprio in quei luoghi in cui l’umanità dovrebbe essere custodita e fatta crescere.

2. La proliferazione delle emozioni e l’atrofia dei sentimenti

A dire il vero, negli ultimi anni si è progressivamente affermata una certa tendenza alla riscoperta delle emozioni, che dal piano neuroscientifico si è irraggiata via via ai campi dell’etologia, della medicina, della storia, della filosofia, della sociologia, e anche dell’educazione. Questa sorta di *emotional turn* ha contribuito a rivalutare il ruolo delle emozioni nella formazione del carattere e a rilanciare programmi di educazione emozionale. In essi, tuttavia, permane una inveterata abitudine a polarizzare emozioni “positive” e “negative” che, di fatto, è piuttosto insidiosa: anzitutto perché ci rende difficile accettare le emozioni spiacevoli o “cattive”, dimenticando che anch’esse sono legittime e possono esercitare perfino una funzione costruttiva (che ne sarebbe della giustizia senza la rabbia o l’indignazione?); e poi perché ci impedisce di riconoscere le possibili degenerazioni dei sentimenti che consideriamo incondizionatamente belli e “buoni” (l’amore stesso, come purtroppo è sempre più evi-

dente, può scivolare nel possesso e nel dominio). Di queste “ombre”, che riguardano talvolta anche le relazioni educative e di cura (Iori & Bruzzone, 2015), la fenomenologia della vita emotiva può aiutarci cogliere la complessità e le infinite sfumature. Ne è stato maestro il compianto Eugenio Borgna, che in tutti i suoi lavori ha cercato parole sensibili e gentili per “dare voce al cuore” (Borgna, 2023), esplorando le vicissitudini e i chiaroscuri della vita interiore.

Il primo punto su cui la fenomenologia ci consente di far chiarezza è che – nonostante vengano spesso confusi – emozioni e sentimenti non sono esattamente sinonimi: questi termini, anzi, designano fenomeni piuttosto diversi. Essi si distinguono principalmente per la loro profondità e durata: Max Scheler (2013), in particolare, ha sviluppato una “stratificazione” dei diversi fenomeni emotivi (sentimenti corporei, vitali, psichici, spirituali) proprio in relazione al loro differente grado di intimità e persistenza. Così, se le emozioni sono variazioni dello stato d’animo più o meno improvvise e normalmente passeggera, i sentimenti si manifestano invece come inclinazioni abituali del sentire, che in genere maturano più lentamente ma sono per natura maggiormente duraturi.

Sulla base di questa distinzione, Michel Lacroix, nel suo saggio *Il culto dell’emozione*, sostiene che la vita emotiva, nel nostro tempo, denota un sostanziale squilibrio: da un lato assistiamo a un diffuso emozionalismo, alla ricerca spasmodica di emozioni forti, dall’altro constatiamo una sorta di afasia sentimentale, di indebolimento dei sentimenti che dovrebbero sorreggere la nostra esistenza.

L’uomo contemporaneo preferisce l’emozione-shock, che è nell’ordine del grido, all’emozione-contemplazione, che è nell’ordine del sospiro. Ricerca situazioni che danno sensazioni forti. Ha bisogno di essere scosso da commozioni, stordito da attività isteriformi, sbalordito da impressioni inedite e potenti. La sua vita affettiva è fatta di movimento e non di raccoglimento, di azione e non di contemplazione (Lacroix, 2002, p. 9).

Ciò significa che la nostra vita emotiva è diventata più movimentata, ma anche più superficiale. Si verifica così una situazione para-

dossale, per cui siamo tutti più sovraeccitati e, nel contempo, meno sensibili: “Allo scatenamento delle emozioni corrisponde una relativa povertà dei sentimenti, la bulimia di sensazioni forti si accompagna a un’anestesia della sensibilità” (ibid., p. 11). Forse non si tratta soltanto di due eventi concomitanti; potremmo perfino avanzare l’ipotesi che tra essi vi sia un rapporto reciproco, e che l’*eccesso di emozioni*, in certo qual modo, venga a colmare di fatto un *vuoto di sentimenti*; o addirittura che la proliferazione di certe emozioni provochi effettivamente l’inacidimento di alcuni sentimenti. Se questo è lo stato delle cose, dovremmo incominciare a distinguere, nell’ambito dell’educazione affettiva, almeno due diversi obiettivi: da un lato, quello di insegnare a riconoscere, esprimere correttamente e trasformare le emozioni (soprattutto quelle “difficili”) e, dall’altro, quello di aver cura dei sentimenti più profondi che danno forma al nostro modo di essere e di agire.

Nel corso di un’intervista del 2012, in cui gli veniva chiesto quale fosse il segreto della lunga storia d’amore con la moglie Janina (sua compagna per oltre 60 anni), l’ottantasettenne sociologo Zygmunt Bauman rispose: “L’amore non è un oggetto preconfezionato e pronto per l’uso. È affidato alle nostre cure, ha bisogno di un impegno costante, di essere ri-generato, ri-creato e resuscitato ogni giorno” (De Santis, 2012). In un’epoca dominata dalla logica di mercato, nella quale le emozioni sono diventate merci di scambio (Illouz, 2007) e vengono velocemente “consumate”, è ancora possibile un sentimento duraturo? La risposta di Bauman si può sintetizzare in un’affermazione: *le emozioni passano, i sentimenti vanno coltivati*.

3. Gestire le emozioni, coltivare i sentimenti

Questo principio appare denso di implicazioni pedagogiche. Esso ci dice che le emozioni devono scorrere, mentre i sentimenti devono potersi radicare. Poiché le emozioni, propriamente, sono reazioni psicofisiche a determinati oggetti di esperienza, non possiamo sceglierle: l’educazione delle emozioni, quindi, non riguarda propria-

mente le emozioni che proviamo, ma il corretto modo di gestirle. Se, infatti, esse non trovano modo di esprimersi, ristagnano e diventano “tossiche”. Max Scheler (2019), nel suo saggio sul risentimento, mette in guardia contro questa sorta di “autoavvelenamento dell’anima” (p. 3): le emozioni represses o rimosse si impadroniscono di noi e distorcono la nostra percezione della realtà.

Da questo punto di vista, il primo compito di un’educazione delle emozioni consiste nell’acquisizione di un lessico per definirle. La parola, infatti, è lo strumento attraverso il quale ci appropriamo di ciò che sentiamo, ma anche lo strumento che ci permette di trasformarlo. Nel saggio su *Gli idoli della conoscenza di sé*, lo stesso Scheler (1999) afferma che il problema della conoscenza di sé è il problema della distanza tra l’esperienza di *provare* qualcosa e la capacità di *dire* ciò che si prova. Oggi, in assenza di un lessico adeguato, la comunicazione delle emozioni, sui social media e nella messaggistica istantanea, si riduce a poche *emoticon* stilizzate e infantili. Questa incapacità di esprimere e di comunicare le emozioni erompe talvolta in forme di *acting-out* incontrollato: allora la violenza diventa il modo irruento e maldestro di sfogare vissuti non elaborati, come la rabbia o la frustrazione o il senso di inadeguatezza.

Imparare a riconoscere ed esprimere le emozioni è pertanto indispensabile, e tuttavia non sufficiente. Occorre anche educare i sentimenti, e ciò richiede un lavoro completamente diverso. Educare i sentimenti significa esattamente *decidere* quali sentimenti vogliamo coltivare, custodirli e averne cura, affinché crescano, fioriscano e portino frutto. Perché i sentimenti sono come le virtù: si sviluppano nella misura in cui vengono esercitati. Un’amicizia non può nascere né radicarsi se non si praticano i gesti tipici che gli amici si scambiano (l’incontro, la frequentazione, la confidenza reciproca, l’ascolto non giudicante, il mutuo soccorso, ecc.); esattamente come nessuno diventa generoso o solidale se non praticando gli atti corrispondenti.

I sentimenti, inoltre, ci rivelano sempre l’importanza e il valore di qualcosa o di qualcuno. Essi hanno, cioè, un contenuto *assiologico*, che motiva e orienta il nostro agire: mi dedico alle cose che amo e rifuggo quelle che detesto; mi sacrifico per le persone a cui tengo e non per quelle che mi sono indifferenti. Coltivare i sentimenti equi-

vale a dar forma alle nostre inclinazioni, alle nostre preferenze, a quell'"ordine del cuore" (De Monticelli, 2003) con cui, infine, ci identifichiamo. Sono i sentimenti di cui siamo capaci, infatti, a dire chi siamo e come intendiamo vivere. Potremmo dirlo con le parole di Bernard Lonergan:

Ci sono sentimenti che si destano facilmente e passano facilmente. Ci sono anche sentimenti che sono stati eliminati reprimendoli, così che poi hanno condotto una infelice vita sotterranea. Ma ci sono sentimenti dei quali siamo perfettamente consci, così profondi e così forti, soprattutto quando li abbiamo rafforzati di proposito, da incanalare la nostra attenzione, da dar forma al nostro orizzonte e dirigere la nostra vita (Lonergan, 2001, p. 63).

Non soltanto dunque delle emozioni passeggiare, ma di questi sentimenti profondi e duraturi, e del modo in cui essi innervano e strutturano l'esistenza, l'agire educativo deve occuparsi particolarmente.

4. Il retto sentire e il ruolo degli educatori

Il richiamo di Lonergan al ruolo strategico dell'*attenzione* riveste uno specifico significato pedagogico. Nel sentimento, infatti, cogliamo il modo d'essere delle cose o delle persone e, al tempo stesso, percepiamo le esigenze (*affordances*) che esse ci impongono: una cosa fragile va protetta, un essere vivente non va trattato come una cosa, ecc. Ma in questa sorta di *insight* il nostro sentire può essere più o meno affinato, più o meno perspicace. Per questo abbiamo bisogno di un'educazione del cuore, ed essa avviene per tramite di esempi personali (Scheler li chiama *Vorbilder*, "modelli") che attraggano e orientino la nostra attenzione, sorreggendola e correggendola se necessario. Solo così possiamo apprendere cose come "il saper attribuire il giusto valore e la giusta rilevanza a ciò che si sente, e quindi il non sottovalutare o sopravvalutare qualcosa, il non reagire in modo inadeguato, con troppa freddezza o troppa impulsività" (Cusinato,

2014). Il nostro sentire può essere più o meno appropriato e commisurato all'oggetto e al contesto: il percorso di maturazione affettiva consiste, allora, nella graduale acquisizione della capacità di discernere, di gerarchizzare e di differenziare gli investimenti affettivi in relazione ai valori e alle situazioni.

L'approvazione e la disapprovazione degli adulti significativi, soprattutto nell'infanzia, contribuisce a organizzare l'universo dei sentimenti, secondo criteri di adeguatezza o inadeguatezza che vengono progressivamente interiorizzati (Heller, 2017). Richiamando l'attenzione del bambino su una determinata situazione, gli adulti affettivamente competenti sono capaci di mostrargli il sentimento appropriato:

Mostrando il pianto di una persona in difficoltà o sottolineando le espressioni di dolore degli altri, i genitori e gli educatori possono, infatti, indurre reazioni di empatia nei bambini. [...] Se indotti dagli adulti o da altri bambini a “com-patire” la sofferenza altrui, potranno orientare le proprie emozioni e gli affetti riuscendo, se aiutati, a trasformare il disagio in condivisione e comportamenti d'aiuto, vero scopo della formazione morale (Santerini, 2011, p. 140).

Fin da bambini, dunque, siamo soggetti – nel bene e nel male – all'influenza di coloro che (spesso inconsapevolmente) ci si offrono come modelli. Analogamente, man mano che cresciamo, diventa cruciale la presenza e il carisma di educatori capaci di risvegliare la nostra attenzione per le cose che contano e di accendere in noi la passione per la bellezza, la verità, la giustizia. Questa “accensione” (*Einschaltung*) è l'essenza dell'atto educativo. Ma – è superfluo notarlo – solo qualcosa che arde può accendere qualcos'altro. Una persona che non abbia sviluppato in se stessa l'ampiezza e la profondità della vita affettiva, non sarà in grado di aiutare un'altra persona a fare altrettanto. L'educazione incomincia sempre dalla formazione degli educatori. E poiché gli educatori spesso sono stati formati intellettualmente, qualche volta metodologicamente, quasi mai emotivamente, occorre offrire loro saperi e strumenti per valorizzare la “sapienza del cuore” (Mortari, 2017) come risorsa nel loro lavoro.

Nei percorsi di formazione iniziale e continua dei professionisti dell'educazione, le competenze affettive dovrebbero ricoprire un posto privilegiato. Perché gli esempi incoerenti e contraddittori possono avere un influsso deleterio sulle giovani vite in formazione, almeno quanto possono invece essere benefiche per loro le testimonianze di persone equilibrate e autentiche. E perché, in fondo, in questo mestiere, più che ciò che si *dice*, vale ciò che si *fa*; e ciò che più conta non è ciò che si *sa*, ma ciò che si *è*.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bodei, R. (2003). *Geometria delle passioni*. Milano: Feltrinelli.
- Borgna, E. (2023). *Dare voce al cuore*. Torino: Einaudi.
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholè.
- Bruzzone, D. (2024). Dare il cuore a ciò che vale. L'educazione affettiva e il superamento del narcisismo, *Rivista Lasalliana*, 4, 441-449.
- Cusinato, G. (2014). *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come cura del desiderio*. Verona: QuiEdit.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Milano: Adelphi.
- De Monticelli, R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- De Santis, R. (2012). Bauman: "Le emozioni passano, i sentimenti vanno coltivati". *La Repubblica*, 20 Novembre 2012. https://www.repubblica.it/robinson/2018/08/09/news/bauman_le_emozioni_passano_i_sentimenti_vanno_coltivati_-203757856/ (ultima consultazione: 30 dicembre 2024)
- Goleman, D. (1999). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Heidegger, M. (1994). *Nietzsche*. Milano: Adelphi.
- Heller, A. (2017). *Teoria dei sentimenti*. Roma: Castelvocchi.
- Illouz, E. (2007). *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*. Milano: Feltrinelli.
- Iori, V. (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (ed.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 215-232). Bologna: CLUEB.

- Iori, V., Bruzzone, D. (eds.) (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lacroix, M. (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Loneragan, B. J. F. (2001). *Il Metodo in Teologia*. Roma: Città Nuova.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Pulcini, E. (2001). *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rifkin, J. (2009). *La civiltà dell'empatia. La coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Santerini, M. (2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.
- Scheler, M. (1999). *Il valore della vita emotiva*. Milano: Guerini.
- Scheler, M. (2013). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Milano: Bompiani.
- Scheler, M. (2019). *Il risentimento*. Milano: Chiarelettere.
- Sennett, R. (1982). *Il declino dell'uomo pubblico: la società intimista*. Milano: Bompiani.
- Zambrano, M. (2014). *El exilio como patria*. Madrid: Anthropos.

Oralità e intersoggettività nel teatro delle relazioni

Marco Dallari

già Università di Trento

Edmund Husserl, dando vita a quella corrente di pensiero filosofico nota come Fenomenologia, postula la centralità della relazione (intersoggettività) nella costruzione dell'identità personale, delle conoscenze e delle rappresentazioni. Husserl ci fa notare come ogni atto psichico sia sempre coscienza di...; non esiste, cioè, un'attività mentale cosciente senza qualcosa che si ponga come oggetto del pensiero e della costruzione della coscienza.

Siamo dei molteplici soggetti sensibili, ma, in quanto comunichiamo, il senso di tutti serve ad ogni soggetto, [...] È come se ci fosse un mondo collettivo correlativo a un soggetto unico (Husserl 1912-1928, p. 126).

L'altra parola chiave che Husserl consegna alla fenomenologia è *intenzionalità*. Per Husserl, quando proviamo a conoscere qualcosa, è come se cercassimo (sempre e di nuovo) un accordo, una contrattazione, con l'oggetto della nostra curiosità, ed è impossibile capire fino a che punto tale oggetto è proprio così o siamo noi che lo intenzioniamo attribuendogli qualità e caratteristiche che sono nella nostra testa, oppure nei pregiudizi diffusi nella società di cui facciamo parte. Edmund Husserl sosteneva che l'intenzionalità è "la proprietà fondamentale della coscienza" e, per farci capire meglio

cosa vuol dire intenzionare, ci parla del Sole. Sappiamo tutti, ormai da secoli, che la Terra, percorrendo la sua orbita, gli gira attorno. Eppure – osserva il matematico-filosofo tedesco, noi continuiamo a dire che, ogni giorno, “sorge” e “tramonta” ...

Secondo Husserl, dunque, ogni soggetto, implicando l'esistenza dell'altro, porta già in sé il deposito di una tradizione intersoggettiva che ha carattere storico e contestuale, e consente a ognuno di vivere secondo esperienze comuni. La fenomenologia postula un continuo lavoro di negoziazione e aggiustamento tra soggetto e alterità (sia altro-persone che altro-mondo) nel processo mai concluso di costruzione di conoscenze e competenze.

Ci dice a questo proposito Sarah Bakewell:

I filosofi del passato, scriveva Sartre, sono rimasti legati a un modello “digestivo” della coscienza: ritenevano che percepire qualcosa significasse condurlo all'interno della nostra sostanza, così come un ragno riveste un insetto con la propria bava per dissolverlo parzialmente. Nel caso dell'intenzionalità husserliana, invece, essere coscienti di qualcosa significa schizzare fuori [...]

per Sartre, se cerchiamo di chiuderci all'interno delle nostre menti “in una bella stanza calda con le imposte chiuse” cessiamo di esistere. Non abbiamo una casuccia confortevole: stare fuori sulla strada polverosa è la vera definizione di quello che siamo (2017, pp. 121-122).

Una strada polverosa e affollata, quella in cui ci colloca Husserl, percorrendo la quale abbiamo l'opportunità che la condivisione del percorso sia un'opportunità o uno svantaggio: un'opportunità se si possiedono le competenze necessarie a essere attivi e consapevoli nello scambio simbolico con i compagni di viaggio, uno svantaggio se modelli e contenuti del processo intersoggettivo vengono interiorizzati passivamente e acriticamente, riducendo la risorsa intersoggettiva a un mero processo di “adattamento”.

Ricordiamo la definizione (un po' schematica) di ciò che Jean Piaget definì *adattamento*. Il processo di adattamento del pensiero alla realtà, e dunque la costruzione della rappresentazione del

mondo, avviene, per Piaget, attraverso l'*assimilazione*, che consiste nell'integrare nuovi dati e nuove informazioni alle conoscenze già possedute, e l'*accomodamento*, in cui invece ciascuno cambia e rinnova convinzioni e conoscenze, modifica gli schemi preesistenti grazie a nuove esperienze e conquista di nuove consapevolezze (Piaget, 1964). Una concezione in cui il processo di costruzione di conoscenze e rappresentazioni è sostanzialmente subito, quasi che i dati assimilati potessero essere considerati inevitabili e oggettivi e non, come ci ha aiutato a comprendere la fenomenologia, intersoggettivi. La strutturazione del principio di realtà, come l'ha definito Sigmund Freud (1932) avviene, già dalla prima infanzia, in parte con la scoperta delle caratteristiche fisiche del mondo reale (come ci mostra di fare ogni bambino che "gattona"), in parte interiorizzando abitudini, conferme, divieti, convinzioni degli interlocutori adulti. E non dimentichiamo che la maggior parte delle conoscenze e delle rappresentazioni non vengono elaborate, da grandi e piccini, attraverso esperienze dirette e procedimenti empirici ma attraverso la mediazione simbolica dello scambio linguistico e visuale, dei libri, dei media.

E non va sottovalutato il ruolo dell'affettività e dell'immaginazione nei processi di costruzione delle conoscenze: è tempo di bandire definitivamente ogni concezione dualista che ancora distingue ragione e affettività. Operazione, questa, che ha avuto significativi contributi dalla fenomenologia francese del Novecento, in Maurice Merleau-Ponty e in altri esponenti di questa corrente filosofica. Ciò è accaduto e accade quando all'immaginazione, che affida la dimensione qualificante del proprio lavoro alle tonalità affettive e al pensiero analogico-metaforico (e non al dominio del logos, il linguaggio-pensiero fondato sulla ragione) viene riconosciuto un ruolo irrinunciabile nei processi di costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé. Maurice Merleau-Ponty, più tardi confermato da molte ricerche di area cognitiva, ci fa notare, già nel 1945, come giudizi e rappresentazioni di ciascuno non sono frutto di una totale libertà, ma sono sempre vincolati a una rete di significati collettivamente condivisi, dal clima culturale nel quale siamo calati. Di qui l'attenzione di Merleau-Ponty sul tema del linguaggio e degli ap-

parati simbolici (in particolare cinema e arti visive) visti come depositari dei modi sociali di orientare sguardo, attenzione, giudizio. E attribuzione di senso.

Ognuno abita una cultura, un contesto di relazioni, un campo di intersoggettività, e i pensieri che spesso si è convinti di costruire in piena libertà sono da un lato condizionati, da altri, alimentati e sostenuti da pensieri, linguaggi e rappresentazioni collettivi.

La percezione non è mai solo percezione di una singola cosa, ma di qualcosa all'interno di un contesto, di un quadro di insieme che non è composto solo dagli oggetti ma anche dalle nostre preconoscenze, opinioni e pregiudizi rispetto alla cosa stessa. Questa è la ragione per cui a ciò che emerge dall'indifferenziato sentiamo il bisogno, anzitutto, di trovare o assegnare un nome. Ciò che emerge dall'insieme indistinto sporge, secondo Merleau Ponty in ragione del nostro bisogno di senso.

Poiché siamo al mondo noi siamo condannati al senso e non possiamo fare nulla e dire nulla che non assuma un nome nella storia (Merleau-Ponty, 1945 p. 29)

Ma ciò che appare sensato o insensato, per ciascuno, lo è in ragione della familiarità e dell'atteggiamento affettivo e "estetico" che abbiamo nei confronti dell'oggetto del nostro giudizio. Molti studenti di scuola secondaria trovano insensata e inutile l'offerta formativa quando l'insegnante (e questo accade troppo spesso) non sa suscitare curiosità e interesse, mentre un'esperienza gratificante e appagante viene considerata sensata o comunque annulla la domanda di senso.

Cos'è, allora, la conoscenza? Come possiamo definire quell'oggetto misterioso capace di suscitare fascino e timore che i greci chiamavano *Sophia*?

Per trovare alla parola greca *Sophia* un senso e un significato congruenti con una prospettiva pedagogica, mi servo delle riflessioni di Alessandra Riso, autrice, parecchi anni fa, di una preziosa riflessione sulla *Paideia* socratica in un volume intitolato, vedi caso, *I modi di amare Sophia*. Riso, alle prese con la necessità di individuare gli spazi semantici e le prospettive di senso occupate da *Sophia*, compie, pre-

liminariamente, un lavoro filologico, e si rivolge al testo redatto da Edmond De Place (1964), grande studioso del lessico platonico. In esso trova che *Sophia* vuol dire: «1. “Abilità” a) nel senso positivo; b) ironicamente; 2 “saggezza, discernimento”; 3 “sapere, scienza”».

Risso sottolinea come lo studioso francese metta all’ultimo posto, nella scala dei significati attribuibili al termine, quei concetti legati al «sapere intellettuale», alla «cognizione» che invece, nell’interpretazione scolastica e corrente del termine, sono le più diffuse.

Sophia infatti non è esclusivamente “sapienza” nel senso comune del termine, non si esaurisce nell’indicare un patrimonio ampio di cognizioni. Innanzi tutto, *sophia* indica una «capacità positiva», un’“abilità” in qualche campo. Indica una condizione di esperienza che ha a che fare anzitutto con lo spessore dell’esistere, con *Erlebnisse* (vissuti – n.d.r.) provati e che hanno consentito la graduale acquisizione di un’abilità. Collegato, il secondo valore del Lessico: “saggezza, discernimento”. Anche in questo caso l’intrinseco segno positivo incidente nel sema passa attraverso – lo si può intuire – lo spessore di una vita vissuta nell’equilibrio delle sue componenti piuttosto che nell’astrattezza di un pensare concepito come esclusivamente cognitivo.

La condizione della *sophia* è intuibile allora come una condizione di armonica pienezza. Il discernimento e l’abilità a vivere, mix desiderabile di esperienze esistenziali profondamente soppesate e rese significative, di sobrio equilibrio nei moti emotivi e affettivi e di riordinamento del significato delle cose, rappresentano l’aspetto più esplicito della *sophia* (Risso, 1996, p.76).

Un’interpretazione del termine, dunque, che non riguarda un’idea di conoscenza esterna ai soggetti che viene da questi semplicemente incamerata e “appresa”. *Sophia* è una qualità del soggetto che si rapporta al cosmo, è la conoscenza *vissuta*, il tratto identitario che si struttura grazie al processo del conoscere e del provare amore per la conoscenza (*philo-sophia*), il serbatoio di conoscenze che abbiamo interiorizzato, e che possiamo sempre usare per parlare e conversare.

Torniamo allora sulla strada affollata in cui ci hanno “gettato” Husserl e i suoi seguaci fenomenologi. Che si subisca passivamente l'influenza dei compagni di viaggio o che si riesca a interagire criticamente (e affettivamente) con loro, essendo attivi nel processo che Edgar Morin definisce “co-costruzione delle conoscenze” (Morin 2000) dipende, evidentemente, dalla competenza simbolica del viandante, dalla padronanza e dalla familiarità che ha nei confronti dei codici e degli alfabeti con cui avviene quotidianamente la “conversazione” intersoggettiva con tutto ciò che ciascuno può definire come “altro da sé”, dalla possibilità di non considerare ostili ma amichevoli e interessanti i segnali e i messaggi che ci vengono proposti. E il codice che fonda la possibilità di relazione e di pensiero è, senza dubbio, quello delle parole. Le parole dette e ascoltate, veicolate dalle voci, le parole dell'intersoggettività, non quelle del Logos. Tommaso Giartosio ha scritto e pubblicato un romanzo profondo e interessante anche dal punto di vista formale, perché, fin dal titolo, sottolinea l'importanza della dimensione fonetica, sonora, fisica del linguaggio. Nella presentazione del romanzo, nella seconda di copertina, sta scritto:

Qual è l'abbecedario dei nostri amori? Quali parole racchiudono le nostre paure? La lingua come origine della coscienza e del mondo, genealogia degli affetti, identità e disidentità, filtro per lo sguardo, sola possibilità di dare un senso a ciò che abbiamo vissuto (Gartosio, Presentazione, 2024).

Scorrendo le pagine di questo romanzo viene voglia di leggerlo ad alta voce, e questo è, a mio avviso, un importante sintomo di buona scrittura.

La filosofa Adriana Cavarero, critica la devocalizzazione del Logos che ha caratterizzato la cultura occidentale a partire da Platone, il quale, avendo fissato il primato ontologico del pensiero sulla parola, ha cercato in ogni modo di liberare quest'ultima dalla corporeità del fiato e della voce, assegnando il primato della sua funzione eidetica alla scrittura. La parola detta e la voce che ne è veicolo, radicata negli organi di respirazione e di fonazione, è imparentata con le viscere del corpo dove abitano umori e passioni. Per Platone, invece, il pen-

siero sta collocato nel livello più nobile della testa, nel cervello. Il Logos zittito gli appare dunque più vicino alla dimensione metafisica cara al platonismo e a tutti i suoi derivati. Cavarero non è d'accordo: ci fa innanzitutto notare che la parola scritta, così come l'immagine, è fruibile e interpretabile soggettivamente, mentre la parola detta è sempre relazionale, e scrive a questo proposito:

L'elemento decisivo è appunto la presenza. Si tratta di una presenza che afferisce sia alla dimensione spaziale, tipica dell'oggetto che sta di fronte a chi guarda, sia alla dimensione temporale di un "adesso" simultaneo, termine usato dai contemplanti. È proprio la caratteristica per cui i suoni si concepiscono in successione, piuttosto che simultaneamente, a impedire al senso dell'udito di fungere da fondamento per un'improbabile metafisica acustica: il suono esiste in sequenza, ogni suo "adesso" svanisce nel passato mentre accade (Cavarero, 2003, p. 49).

Per questo è importante riscoprire il valore e la centralità dell'ORALITÀ nel rapporto educativo (Dallari 2024) ma anche in qualunque contesto in cui sia auspicabile che la relazione interpersonale sia caratterizzata da autenticità, efficacia referenziale, e magari da un poco di quella preziosa caratteristica che Amelia Rosselli ha definito *incanto fonico* e che la poetessa Mariangela Gualtieri (2022) ha eletto a emblema della qualità di una enunciazione poetica.

Purtroppo a scuola l'oralità non risulta significativa. L'"interrogazione" non stimola e non cura la qualità fonetica e espressiva della verbalizzazione ma solamente i contenuti, e le prove scritte, sempre più sintetiche e analitiche (spesso ridotte a questionari) deprimono il valore della qualità estetica dello scambio simbolico.

Pensiamo alla cura che oggi viene riservata all'aspetto fisico. Per il corpo visibile c'è una cura spesso eccessiva che manca totalmente per la sua manifestazione sonora: la voce. Questa trascuratezza sottovaluta o ignora che sgradevolezza, banalità e inespressività del tono di una voce induce inevitabilmente un giudizio corrispondente sul suo titolare.

Le caratteristiche della voce di ciascuno vengono solitamente in-

terpretate come un fenomeno ereditario, in realtà è soprattutto il risultato di imitazione e identificazione, e può essere modificata, corretta, educata. La nostra voce, per chi l'ascolta, è suono, quando parliamo è come se cantassimo: possiamo cantare bene o male, essere stonati o intonati, inespressivi o capaci di suscitare gradimento e attenzione. Come sa bene chi prende lezioni di canto, le caratteristiche della voce possono essere educate, modificate. Lasciare che questo originario e insostituibile strumento di co-costruzione di dialoghi, relazioni e legami si indebolisca fino a scomparire nel labirinto della trascuratezza espressiva e interpretativa, della banalità argomentativa, delle incompetenze linguistiche e fonatorie, dell'appiattimento digitale dei "messaggini" è un errore madornale.

"Essere riconosciuti" all'interno della comunità di appartenenza, ci insegna Giovanni Jervis (1986) è un requisito fondamentale della costruzione della coscienza di sé e di un sufficiente tasso di autostima. E la voce è un indicatore identitario e un elemento di riconoscimento formidabile. Ma raramente ce ne rendiamo conto.

Franco Lorenzoni sottolinea come la nostra scuola (e la nostra cultura produttivistica e competitiva) tenda a una normalizzazione linguistica sul modello della "lingua colta" e con un plurilinguismo tradito dallo sbilanciamento sull'inglese e sulla scrittura, mentre occorrerebbe un'attenzione e una disponibilità ai meticciamanti linguistici, con una tolleranza ad accogliere elementi e parole dei dialetti nazionali e delle lingue madri degli immigrati.

Scrivo a questo proposito Franco Lorenzoni (2024):

La lingua madre è una lingua humus, un terreno fertile indispensabile per dare linfa alle lingue della formazione e dell'incontro. Così sostiene Graziella Favaro, instancabile ricercatrice e attivista nel campo dell'intercultura, citando Tullio De Mauro: "Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva dalle prime ore la nostra vita psichica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali [...] È dunque la trama visibile e forte dell'identità.

Sappiamo che fin dalla frequenza dei primi anni di scuola i bambini che risultano più “dotati” sono quelli che parlano con maggior competenza e scioltezza perché avvantaggiati dalla crescita in un ambiente in cui erano presenti adulti simbolicamente competenti e disponibili a un’interazione affettiva verbalizzata.

La lingua che forma la competenza relazionale è innanzitutto la lingua madre, quella in cui l’apprendimento di base è sostenuto dall’affettività, in cui, cioè, l’alfabetizzazione avviene non come insegnamento ma come scambio d’affetti, pratica di cura.

A scuola si dovrebbe valorizzare e educare la lingua-corpo, utilizzando, il concetto di educazione nella sua accezione più autentica e originaria: quella che deriva dal latino e-ducere: far uscire, trarre fuori, rivelare, non imporre o obbligare ma neppure trascurare e confidare in uno spontaneismo che è in realtà invito all’adeguamento (inconsapevole) alle cattive abitudini e ai luoghi comuni.

Dare voce alla presenza e alla soggettività è il primo e più originario (e democratico) strumento di scoperta di sé e di autoaffermazione nella dimensione intersoggettiva e relazionale dell’*esserci*, dell’essere a proprio agio nel mondo. Perché la lingua, come il pensiero, è *necessaria*. Lingua che nasce nell’incontro della voce con la parola, della natura con la cultura, dove si realizza e acquista evidenza la dimensione più autentica e specifica dell’umanità.

Riferimenti bibliografici

- Bakewell, S. (2016). *Al caffè degli esistenzialisti: Libertà, essere, e cocktail*. Roma: Fazi.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci: Filosofia dell’espressione vocale*. Roma: Castelvecchi.
- Des Places, E. (1964). *Lexique de la langue philosophique et religieuse de Platon* (Vol. 2). Paris: Les Belles Lettres.
- Dallari, M. (2024). *Il dono della parola: L’oralità nel labirinto delle relazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Freud, S. (1932/1977). *Introduzione alla psicoanalisi. Nuova serie di lezioni* (C. Musatti, a cura di). In *Opere* (Vol. XI). Torino: Bollati Boringhieri.
- Giartosio, T. (2023). *Autobiogrammatica*. Roma: Minimum Fax.

- Gualtieri, M. (2022). *L'incanto fonico: L'arte di dire la poesia*. Torino: Einaudi.
- Husserl, E. (1912-1928). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Jervis, G. (1986). *Presenza e identità*. Milano: Feltrinelli.
- Lorenzoni, F. (2024, 21 febbraio). Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola. *Rivista Internazionale*. <https://www.internazionale.it/notizie/franco-lorenzoni-2/2024/02/21/giornata-lingua-madre-scuola>
- Merleau-Ponty, M. (1945/2003). *Fenomenologia della percezione* (Ed. italiana). Milano: Bompiani.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget, J. (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Risso, A. (1996). *I modi di amare Sophia: La paideia strutturale del dialogo platonico*. Firenze: La Nuova Italia.

– Sezione II –
Semina / Percorsi progettuali

1nessuno100giga: un modello integrato di prevenzione e contrasto al bullismo e cyberbullismo in Sicilia

Cetty Mannino

Coodinatrice Progetto “1Nessuno100giga”

1nessuno100giga è il primo progetto pilota, a livello nazionale, di prevenzione e contrasto sul bullismo e cyberbullismo che ha coinvolto, attraverso diverse azioni, tutto il territorio siciliano.

A livello normativo il progetto si identifica con la legge 71/17, che ha introdotto una serie di innovazioni nella lotta ai fenomeni, attribuendo a una pluralità di soggetti compiti e responsabilità ben precise. In ambito regionale il piano è riconducibile alla legge 27/21 “*Interventi per la prevenzione e il contrasto ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo sul territorio della Regione*” e con il D.D.G. n. 2829 del 29/12/2022 del Dipartimento dell’Istruzione, dell’Università e del Diritto allo Studio che ha finanziato il “Progetto pilota per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo nella regione siciliana” predisposto dall’Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia.

Il coordinamento è stato affidato ad una Cabina di regia che ha elaborato le Linee Guida per la realizzazione delle azioni progettuali al fine di promuovere, supportare, monitorare e valutare l’attuazione e l’efficacia del progetto e di definire le proposte progettuali anche di intesa con altri soggetti istituzionali quali Università, ordini professionali e associazioni del terzo settore. Ciò al fine di migliorare la risposta complessiva al fenomeno attraverso un approccio sistemico e integrato tra scuole e territorio.

La Cabina di Regia regionale è composta da:

- Rappresentanti dell'Assessorato regionale dell'istruzione e della formazione professionale;
- Referente per il bullismo e il cyberbullismo presso l'USR;
- Dirigente Scolastico della I.S. sede del CTS di Palermo capofila della rete regionale dei CC.TT. SS;
- Referenti Regionali dell'Equipe Formativa Territoriale.

In ogni provincia, dunque, è stato affidato al CTS (Centro Territoriale di Supporto), il ruolo di una task force che, attraverso un sistema d'informazione a cascata, con le cosiddette scuole snodo, ha permesso di raggiungere tutti gli istituti del territorio.

PROVINCIA	NUMERO SNODI PER CIASCUNA PROVINCIA <i>(n.16 scuole circa per ogni snodo formativo)</i>	NUMERO SCUOLE PRIMO CICLO	NUMERO SCUOLE SECONDO CICLO	TOTALE ISTITUZIONI SCOLASTICHE
AG	4	45	23	68
CL	3	27	19	46
CT	11	116	61	177
EN	2	18	10	28
ME	6	66	31	97
PA	13	129	68	197
RG	3	36	16	52
SR	4	45	23	68
TP	4	44	25	69
TOTALE	50	526	276	802

Tab. n.1 – suddivisione delle scuole: Cts, snodo e grado

Gli obiettivi generali del progetto hanno riguardato due macro aree, prevenzione e contrasto dei fenomeni.

Per quanto riguarda la prevenzione l'azione è stata portata avanti dall'associazione *MaBasta*, (Movimento Anti Bullismo Animato da Studenti Adolescenti), negli istituti di primo grado, e da *Fondazione Carolina* negli istituti di secondo grado e nei percorsi dedicati ai ge-

nitori. Nella formazione i principali protagonisti sono stati anche i docenti attraverso incontri guidati dai referenti in materia di bullismo e cyberbullismo. L'azione di contrasto invece è stata affidata a *Telefono Azzurro* che, attraverso un numero verde dedicato esclusivamente alla Sicilia, ha accolto segnalazioni provenienti da bambini, adolescenti e adulti.

CTS (Indicare Provincia)	N. alunni primo ciclo	N. alunni secondo ciclo	N. Genitori	N. Docenti	N. Partecipanti evento provinciale	N. Partecipanti campus provinciale
Enna	1759	70	56	62	220	220
Agrigento	600	50	100	300	5000	250
Ragusa	1300	50	430	130	1200	200
Catania	3500	30	168	670	950	950
Caltanissetta	200	50	90	10	2000	400
Trapani	2682	36	23	150	4000	4000
Siracusa	500	100	110	150	2500	2500
Messina	2900	40	20	235	1000	300
Palermo	6650	55	30	250	900	150
TOTALE REGIONALE	20091	481	1027	1957	17770	8970

Tab. n. 2 – Resoconto formazione

1nessuno100giga ha coinvolto inoltre la cittadinanza con nove spettacoli gratuiti, uno per ogni provincia, con cantanti e ospiti del mondo dello spettacolo nazionale, in location di pregio culturale. Infine all'interno del progetto sono stati previsti i campus, organizzati dagli studenti e aperti a tutti con lo scopo di mostrare quanto appreso e con opportunità di scambio alla pari e non solo.

Diversi invece gli obiettivi specifici che si possono riassumere con:

- Promozione di campagne di sensibilizzazione, approfondimento e informazione, rivolte a minori e adulti, in ordine alla gravità e alle conseguenze dei fenomeni del bullismo, del cyberbullismo e

al corretto utilizzo dei cellulari.

- Costruzioni di reti e alleanze con il territorio per attivare programmi di sostegno rivolti alle famiglie delle vittime e degli autori di atti di bullismo e di cyberbullismo.
- Realizzazione d'interventi per la salvaguardia delle relazioni interpersonali attraverso una "competenza integrata" al fine di consentire una tempestiva individuazione di comportamenti problematici e la conseguente presa in carico, in una dimensione sistemica che contempli il coinvolgimento di tutti gli operatori scolastici, le famiglie e gli studenti.
- Promozione d'iniziative di carattere culturale, sociale, ricreativo e sportivo sui temi della legalità, del rispetto reciproco e delle diversità, dell'educazione ai sentimenti, all'affettività e alla gestione dei conflitti, nonché sull'uso consapevole della rete internet e delle nuove tecnologie informatiche.
- Diffusione nelle comunità scolastiche, costituite da un'ampia rete regionale di istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo nelle quali verrà realizzato il progetto, le buone prassi educative e materiali utili alla prevenzione e al contrasto del fenomeno.

Nota sull'esperienza formativa e progettuale

Beatrice Lauretta

Dirigente scolastica D.D. "Paolo Vetri", sede del CTS di Ragusa fino all'a.s. 2023/2024

Il Progetto pilota per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo nella regione Siciliana *Innessuno100giga*, proposto dall'Ufficio Scolastico Regionale della Sicilia, è un progetto sperimentale finalizzato alla prevenzione e al contrasto ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo sul territorio della Regione, in attuazione della Legge regionale n. 27 del 19 novembre 2021. Esso si connota per l'introduzione di nuovi strumenti, capaci di tener conto del contesto, per realizzare un percorso realmente calato sulle esigenze del territorio, attraverso un coordinamento provinciale affidato alle nove istituzioni scolastiche sedi dei Centri territoriali di supporto (CTS), già collegate in una rete regionale, e sotto la supervisione di una cabina di regia USR/Assessorato.

La rilevanza educativa, nonché giuridica, del fenomeno del bullismo e delle nuove forme assunte con lo sviluppo della *società digitale*, si snoda attraverso un percorso più che decennale, dalla Legge 13 luglio 2015 n.107 e dalle coeve *Linee di orientamento per azioni di contrasto al Bullismo e al cyberbullismo*, fino alla Legge 29 maggio 2017 n. 71 *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, una legge che si caratterizza per un approccio inclusivo e una strategia di "attenzione, tutela ed educazione nei confronti dei minori coinvolti" (art. 1) da attuare attraverso strumenti preventivi di carattere educativo e sociale.

È nel contesto di una riorganizzazione della governance prevista

dalla normativa, che vengono assegnati nuovi ruoli e compiti ai Centri territoriali di supporto.

Istituiti nel 2006 nell'ambito del progetto *“Nuove tecnologie e disabilità”*, essi sono collocati presso scuole polo provinciali e costituiscono una rete capillare, regolamentata dal D.M. 19 novembre 2021 n.328. Ai CTS, che svolgono la loro attività alla luce della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 *“Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”*, e negli anni sono divenuti punti di riferimento nel territorio favorendo e coordinando i rapporti tra Istituzioni scolastiche, Enti Locali, servizi sanitari, associazioni, centri di ricerca, dal 2015 viene affidato il compito di gestire le risorse e l'offerta di servizi non solo per gli alunni con bisogni educativi speciali ma anche per gli alunni attori e/o vittime di bullismo e cyberbullismo.

In provincia di Ragusa il CTS provinciale, collocato presso la Direzione didattica *“Paolo Vetri”*, ha realizzato negli anni, alla luce dei nuovi compiti assegnati, progetti finalizzati alla prevenzione del fenomeno, in particolare nell'anno scolastico 2015/16 il progetto *“Dalla persona al nickname” per l'individuazione di strategie mirate al contrasto del bullismo e del cyber bullismo*, ai sensi della Direttiva del MIUR n. 2519 del 15 aprile 2015; nell'anno scolastico 2022/23, in qualità di scuola capofila di una rete provinciale per l'inclusione, ai sensi dell'art. 1 comma 671 della Legge 234/2021, azioni volte a contrastare il fenomeno del cyberbullismo nelle scuole della provincia di Ragusa.

Grazie a queste esperienze e disponendo di personale adeguatamente formato, il CTS di Ragusa ha aderito al Progetto pilota regionale, sulla base delle Linee guida messe a punto dalla cabina di regia, coordinandosi con la rete dei CTS e la scuola capofila, il Liceo scientifico *“Galileo Galilei”* di Palermo, con l'obiettivo di declinare obiettivi e orientamenti del progetto tenendo conto delle caratteristiche e delle esigenze del territorio ragusano. Un territorio caratterizzato da un tessuto scolastico informato riguardo al fenomeno e competente nel lavoro di rete tra scuole e con Enti pubblici e privati.

La finalità precipua del Progetto regionale, di carattere preventivo

ed educativo, si è sviluppata a livello territoriale attraverso azioni formative, improntate a metodologie attive e riflessive rispondenti ai bisogni formativi reali di tutti gli attori in gioco: alunni, docenti, i genitori.

1. Formazione docenti

Al fine di rendere capillare sul territorio la diffusione e la disseminazione delle azioni formative previste per i docenti, il CTS è stato articolato in *snodi formativi*, ovvero in più centri di erogazione delle attività programmate. Come stabilito dalla Conferenza di Servizi dei Dirigenti dei nove CTS della Regione Sicilia, sono stati individuati come Snodi formativi le due Scuole Polo Regionali afferenti agli Ambiti n.23 e n.24 della provincia di Ragusa; a cura della Conferenza di Servizi della Rete di Ambito 23 è stato individuato un ulteriore snodo formativo al suo interno, per un totale di n.3 snodi formativi, a ciascuno dei quali sono state assegnate le scuole dei comuni vicini:

- Liceo Scientifico “E. Fermi”: Ragusa, Chiaramonte, Giarratana-Monterosso, Santa Croce
- I.I.S. “G. Verga”: Modica, Scicli, Ispica, Pozzallo
- I.C. “F. Traina”: Comiso, Vittoria, Acate

Sono stati pertanto attivati tre corsi di formazione, presso le scuole individuate come snodi formativi, a cui hanno partecipato n. 130 docenti.

2. Formazione Genitori

In un'ottica di alleanza educativa con le famiglie, è stata data ampia informazione del progetto attraverso le scuole e i Presidenti dei Consigli di Istituto, che a loro volta hanno diffuso l'informazione agli altri genitori. Ciò ha consentito di veicolare le finalità e la struttura

del progetto, con il risultato di una significativa partecipazione dei genitori alle attività formative, che sono state curate dalla Fondazione Carolina, partner del Progetto.

Sono stati realizzati n. 4 incontri *on line* di n. 2 ore ciascuno: un incontro iniziale, due incontri in itinere durante i quali i genitori sono stati guidati dagli esperti verso percorsi di riflessione e acquisizione di consapevolezza, un incontro finale di restituzione.

Presso la sede del CTS, riservati ai Genitori Presidenti dei Consigli d'Istituto (o loro delegati) si sono svolti due incontri:

- n. 1 incontro in presenza da 2 ore per i genitori del primo ciclo;
 - n. 1 incontro in presenza da 2 ore per i genitori del secondo ciclo.
- I genitori che hanno partecipato alle varie fasi della formazione sono n. 430.

3. Formazione studenti

Per la formazione degli studenti è stata preziosa la collaborazione con le istituzioni scolastiche, che si è sviluppata attraverso due momenti: una fase di presentazione del progetto, effettuata dal CTS nel corso di una Conferenza di Servizi delle scuole facenti capo all'Ambito territoriale, nel corso della quale sono state condivise le linee di azione e gli orientamenti generali del progetto, e una fase organizzativa, nella quale è stato attivato un gruppo di lavoro formato dai docenti referenti per il bullismo di tutte le scuole, grazie al quale sia il flusso delle informazione da e verso il CTS sia gli aspetti operativi concreti sono risultati efficaci e funzionali.

a. Formazione alunni primo ciclo studenti

Le azioni rivolte agli studenti sono state realizzate in collaborazione con MaBasta (Movimento Anti Bullismo Animato da Studenti Adolescenti), nato nel 2016 dall'idea di una classe prima dell'istituto superiore "Galilei - Costa" di Lecce. Nello specifico, così come previsto dalle Linee guida, MaBasta, attraverso il ruolo attivo degli studenti, ha implementato attività di *peer education*, volte a

responsabilizzare il gruppo classe, con la promozione della consapevolezza emotiva, e ha svolto interventi di formazione/informazione sull'uso consapevole della rete. L'attività, svolta in orario curriculare, ha riguardato gli alunni dalla 4° classe di scuola Primaria alla 3° classe di scuola secondaria di I grado, per un massimo di n. 10 classi per istituto. Le classi partecipanti sono state n. 267.

b. Formazione studenti secondo ciclo

Le azioni rivolte agli studenti della scuola Secondaria di secondo grado sono state realizzate in collaborazione con Fondazione Carolina attraverso un percorso online di 6 ore (3 incontri di 2 ore) di formazione dei *Peer-educators*. Ogni scuola secondaria ha individuato max. n. 5 studenti, in media uno per ogni gruppo di 120/130 studenti. Gli studenti che hanno completato la formazione come peer educators sono 50.

4. Evento conclusivo

È stato organizzato un evento di sensibilizzazione, con il coinvolgimento di influencer e testimonial di impatto, che si è tenuto il giorno 10 maggio 2024 presso il Teatro Tenda di Ragusa. L'evento, che ha avuto il patrocinio del Comune di Ragusa, ha visto la partecipazione di n.1200 alunni. Ogni scuola ha esposto in quell'occasione un totem pubblicitario con un messaggio creato dagli studenti.

5. Sistema regionale di rilevazione e monitoraggio e task force provinciale

Il CTS ha istituito presso la propria sede una task-force provinciale con rappresentanti delle istituzioni, gli OPT degli Osservatori d'area contro la dispersione scolastica, docenti referenti, rappresentanti dei genitori e della Consulta studentesca.

Il compito della task force sarà quello di accompagnamento e supporto dei casi più gravi, che monitorerà assieme agli operatori

psicopedagogici per valutare l'effettivo inserimento nel percorso degli allievi individuati dagli Osservatori per la dispersione.

Nella fase di avvio, peraltro, la sua presenza si è rivelata funzionale alla condivisione degli orientamenti, degli obiettivi e delle strategie attuative del progetto tra rappresentanti del mondo della scuola e rappresentanti degli Enti territoriali, nella convinzione che la centralità della scuola non esclude, ma esige, una presa in carico di tipo sociale del fenomeno e dei soggetti interessati.

Il CTS ha diffuso in modo capillare la piattaforma per l'ascolto di bambini e ragazzi, che prevede sia una linea telefonica dedicata sia un sistema online la cui realizzazione è stata affidata dal progetto alla Fondazione Telefono Azzurro per il monitoraggio e rilevazione dei casi.

La piattaforma rappresenta un sistema online per l'intercettazione, accoglienza e ascolto per bambini e ragazzi di tutte le scuole coinvolte nel progetto che hanno bisogno di aiuto e sostegno per problemi legati al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo.

Il sistema di ascolto è collegato al sistema territoriale di presa in carico dei casi messi a disposizione dal progetto a cura della task force provinciale per la valutazione delle procedure da attivare.

L'ultimazione delle attività formative e la predisposizione di adeguati strumenti di monitoraggio e di intervento segnano la conclusione delle attività progettuali e, al contempo, l'avvio del processo che ne costituisce l'intima finalità. Un processo che ora può camminare sulle gambe di tutti i soggetti deputati ad operare un vero e proprio cambiamento culturale, che si sostanzia nel rifiuto della violenza, di cui certamente il bullismo, nelle sue varie forme, è una manifestazione.

Scegli la gentilezza*

Nel panorama educativo contemporaneo, il tema delle relazioni interpersonali assume un ruolo cruciale nella formazione degli studenti, non solo per il loro percorso di apprendimento scolastico, ma anche per lo sviluppo del loro equilibrio emotivo e sociale. La classe rappresenta il primo spazio in cui i giovani sperimentano dinamiche di gruppo complesse, fatte di interazioni, confronti e, talvolta, conflitti. Se da un lato la scuola è il luogo privilegiato per la crescita intellettuale e personale, dall'altro essa può trasformarsi in un ambiente segnato da tensioni, incomprensioni e, nei casi più critici, episodi di prevaricazione e marginalizzazione.

Le nuove sfide educative, legate a fenomeni come il bullismo e il cyberbullismo, impongono la necessità di una strategia pedagogica mirata, che promuova non solo il rispetto reciproco, ma anche la capacità di costruire relazioni sane e positive. In quest'ottica, la gentilezza non deve essere intesa come un semplice atto di cortesia, ma come un valore fondante dell'educazione, un principio etico e pedagogico in grado di trasformare l'ambiente scolastico in uno spazio più sereno, collaborativo e inclusivo.

* A cura di Denaro Daniela - Denaro Donatella, I.C. "G. Albo - Giovanni XXIII" (Modica); Guastella Laura, I.I.S. "Archimede" (Modica); Di Natale Salvatore - Scollo Antonella, I.P.S. "Principi Grimaldi" (Modica).

Studi recenti in ambito neuroscientifico e pedagogico dimostrano come il benessere emotivo e la qualità delle relazioni sociali abbiano un impatto diretto sul processo di apprendimento (Lucangeli, 2019). La scuola, dunque, non può limitarsi alla trasmissione di nozioni, ma deve offrire un'esperienza formativa che coinvolga la dimensione emotiva degli studenti. Secondo Lucangeli (2019), il “grande decisore” dell'apprendimento non è la razionalità, bensì l'emozione: un concetto appreso in un clima sereno e stimolante si imprime nella memoria in modo duraturo, mentre un apprendimento associato a emozioni negative come ansia e paura attiva meccanismi di difesa che ostacolano la capacità di assimilazione e rielaborazione delle informazioni.

Tuttavia, nelle classi si osserva ancora oggi una prevalenza di modelli didattici tradizionali, caratterizzati da una dinamica verticale: *io-insegno, tu-apprendi, io-verifico*. Questo approccio spesso rende l'apprendimento un processo passivo e trasmissivo, in cui le emozioni vengono relegate in secondo piano, nonostante le evidenze scientifiche dimostrino il loro ruolo centrale nel percorso di crescita degli studenti.

In quest'ottica, il progetto *Scegli la gentilezza* si propone di integrare la dimensione relazionale ed empatica nella didattica, promuovendo percorsi educativi finalizzati a sviluppare la consapevolezza di sé, la capacità di comunicazione costruttiva e il rispetto reciproco. Tale iniziativa si inserisce inoltre nel quadro normativo delineato dalla Nota MIUR n. 482 del 18 febbraio 2021, che esorta le istituzioni scolastiche a costituire Gruppi di Lavoro Antibullismo e ad attuare interventi mirati a diffondere una cultura basata sul rispetto, sull'inclusione e sulla prevenzione di fenomeni di prevaricazione.

Percorso progettuale. Il progetto *Scegli la gentilezza* si sviluppa attraverso un percorso educativo strutturato che mira a creare un ambiente scolastico basato sul rispetto reciproco, sulla collaborazione e sulla valorizzazione delle differenze. L'obiettivo è accompagnare gli studenti in un processo di crescita personale e collettiva, aiutandoli a comprendere il valore della gentilezza come strumento per migliorare la qualità delle relazioni interpersonali e favorire il benessere della comunità scolastica.

L'intervento si propone di promuovere un atteggiamento di apertura e accoglienza verso l'altro, incoraggiando uno stile relazionale fondato sulla cooperazione piuttosto che sulla competizione. Particolare attenzione viene dedicata allo sviluppo della consapevolezza affettiva e relazionale, attraverso il riconoscimento dei propri comportamenti e delle dinamiche che influenzano i rapporti con i coetanei. Gli studenti sono stimolati a riflettere su come le loro parole e azioni possano avere un impatto sugli altri e su come sia possibile costruire interazioni più rispettose e inclusive.

I destinatari del progetto sono gli studenti di età compresa tra i 13 e i 16 anni, appartenenti alle classi terze della scuola secondaria di primo grado e al biennio della scuola secondaria di secondo grado. Questa fase della crescita è caratterizzata da cambiamenti significativi, non solo a livello cognitivo, ma anche nell'ambito delle relazioni interpersonali. È proprio in questi anni che si consolidano atteggiamenti e abitudini comunicative che influenzano il modo in cui i ragazzi si rapportano agli altri e al contesto sociale.

All'interno delle classi coinvolte si riscontrano spesso dinamiche complesse: gruppi in competizione tra loro, episodi di esclusione, scarsa propensione all'ascolto e difficoltà nel riconoscere il valore della diversità. Queste situazioni possono generare tensioni e alimentare atteggiamenti di indifferenza o, nei casi più gravi, comportamenti di prevaricazione. In particolare, si evidenziano difficoltà di inserimento per studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, alunni stranieri e NAI (neoarrivati in Italia), che spesso si trovano a dover affrontare ostacoli linguistici e culturali.

Le attività si svolgono nell'arco dell'intero anno scolastico e sono articolate in diversi momenti educativi. In particolare, il progetto prevede la visione di film che offrono spunti di riflessione sulle dinamiche relazionali, come *Wonder* (2017), *Mio fratello rincorre i dinosauri* (2019), *Il circo della farfalla* (2009), *Inside Out* (2015) e *Il GGG: Il Grande Gigante Gentile* (2016). Queste pellicole permettono di avviare un dialogo sui temi della diversità, dell'empatia e del superamento dei pregiudizi, stimolando nei ragazzi una maggiore consapevolezza delle proprie azioni e delle loro conseguenze.

Un momento centrale del percorso è la celebrazione della *Gior-*

nata Mondiale della Gentilezza (13 novembre), un'occasione per coinvolgere gli studenti in attività di sensibilizzazione e riflessione. Attraverso la realizzazione di segnalibri, cartelloni e dibattiti in classe, si incoraggia la diffusione di messaggi positivi e si rafforza l'idea che la gentilezza sia un valore da praticare quotidianamente, non solo a scuola, ma anche nella vita di tutti i giorni.

I docenti, nel frattempo, monitorano il cambiamento nel clima relazionale della classe, osservando se gli studenti adottano strategie più efficaci nella gestione dei conflitti e se il linguaggio utilizzato diventa più rispettoso e inclusivo.

Parallelamente, il progetto prevede attività di riflessione e consapevolezza relazionale, che aiutano gli studenti a riconoscere le proprie emozioni e a comprendere come queste influenzino le loro interazioni. Un esercizio particolarmente efficace consiste nella scrittura di bigliettini anonimi, in cui ogni studente annota le emozioni provate durante una determinata esperienza scolastica. I dati raccolti vengono poi analizzati e rappresentati graficamente, favorendo un confronto collettivo sulla percezione delle emozioni all'interno del gruppo classe. Questo tipo di attività permette di sviluppare un maggiore senso di comprensione reciproca e di ridurre atteggiamenti di chiusura e diffidenza.

L'educazione alla cittadinanza digitale e alla comunicazione consapevole rappresenta un altro pilastro del percorso. Gli studenti vengono guidati nell'uso corretto dei social media e degli strumenti di comunicazione digitale, attraverso video educativi e attività interattive promosse da enti come Save the Children. Inoltre, si affrontano tematiche legate alla prevenzione del cyberbullismo, con un focus sulle conseguenze delle parole e dei comportamenti online.

Le attività si svolgono in spazi predisposti per favorire il dialogo e la partecipazione attiva, come l'aula organizzata in *circle time* o la biblioteca scolastica. Il coinvolgimento dei docenti e degli esperti esterni consente di ampliare la prospettiva educativa, offrendo agli studenti strumenti e strategie per affrontare in modo più maturo e consapevole le dinamiche relazionali.

Dal punto di vista metodologico, il progetto adotta un approccio didattico innovativo, basato su cooperative learning, *role playing* e

debate, che stimolano il confronto e la riflessione critica. Tecniche come il *brainstorming* e la *flipped classroom* vengono utilizzate per incentivare un apprendimento attivo e partecipativo, rendendo gli studenti protagonisti del proprio percorso di crescita.

La fase finale del progetto è dedicata alla valutazione dei risultati, attraverso strumenti di autovalutazione e osservazione sistematica. Gli studenti sono invitati a riflettere sui cambiamenti nel loro modo di rapportarsi agli altri e a esprimere le proprie considerazioni sul percorso svolto. Uno degli esiti più significativi dell'intervento è la creazione del *Decalogo della Gentilezza*, un documento elaborato collettivamente che raccoglie i principi e gli impegni condivisi dal gruppo classe. Inoltre, viene proposta l'attività della consegna di un biglietto o messaggio di riconciliazione, come gesto simbolico per superare eventuali conflitti o incomprensioni. I docenti, nel frattempo, monitorano il cambiamento nel clima relazionale della classe, osservando se gli studenti adottano strategie più efficaci nella gestione dei conflitti e se il linguaggio utilizzato diventa più rispettoso e inclusivo.

Attraverso questo percorso, il progetto si propone di rafforzare la cultura del rispetto e della consapevolezza relazionale, offrendo agli studenti strumenti concreti per affrontare le sfide della vita scolastica e sociale con maggiore empatia, responsabilità e apertura verso gli altri. La gentilezza non viene intesa come un atto isolato o formale, ma come una pratica quotidiana, capace di trasformare le relazioni interpersonali e il contesto scolastico nel suo complesso.

Riferimenti bibliografici

- Catozzella, G. (2014). *Non dirmi che hai paura*. Milano: Feltrinelli.
- Chambers, A. (2021). *Ombre sulla sabbia*. Milano: Rizzoli.
- Ehsani, A., & Casolo, F. (2018). *I ragazzi hanno grandi sogni*. Milano: Feltrinelli.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mazzariol, G. (2021). *Mio fratello rincorre i dinosauri*. Torino: Einaudi.

- Ness, P. (2012). *Sette minuti dopo la mezzanotte*. Milano: Mondadori.
Palacio, R. J. (2002). *Wonder*. Firenze: Giunti.

Filmografia

- Docter, P., & Del Carmen, R. (2015). *Inside Out* [Film d'animazione]. Pixar Animation Studios
Spielberg S. (2016). *Il GGG: Il Grande Gigante Gentile* [Film]. Walt Disney Pictures,
Cipani, S. (2019). *Mio fratello rincorre i dinosauri* [Film]. Paco Cinematografica, Neo Art Producciones.
Chbosky, S. (2017). *Wonder* [Film]. Lionsgate, Mandeville Films.
Weigel, J. (2009). *Il circo della farfalla* [Cortometraggio].

Educare ‘alla’ e ‘nella’ diversità*

L'integrazione della diversità culturale è una delle sfide più urgenti e rilevanti nel panorama educativo contemporaneo. La scuola è chiamata a promuovere un ambiente di crescita basato sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle differenze. Il nostro gruppo di lavoro ha scelto di affrontare questa tematica partendo da un caso ipotetico, ma fortemente realistico, che riflette dinamiche di esclusione e discriminazione frequentemente riscontrabili nei contesti scolastici.

Immaginiamo una classe seconda di un istituto superiore, in cui due studentesse sono oggetto di derisione e isolamento. Una delle ragazze viene presa di mira a causa di problemi legati all'igiene personale, mentre l'altra è vittima di scherno per via della sua corporatura. Questo atteggiamento, perpetrato da un gruppo di compagni, si protrae da tempo, creando un clima ostile e opprimente. Gli insegnanti e alcuni genitori hanno tentato di intervenire, ma senza ottenere risultati concreti. La situazione sembra degenerare, al punto che i genitori delle ragazze minacciano di rivolgersi alla dirigenza scolastica per ottenere un intervento risolutivo.

Per affrontare adeguatamente questa problematica, ci siamo riferiti a due dispositivi fondamentali:

* A cura di Amato Giovanni, I.I. S. “Archimede” (Modica); Ferro Donatella, Liceo Scientifico “Q. Cataudella” (Scicli); Falco Giovanna - Provvidenza Teresa - Vindigni Daniela - Zocco Maria, Istituto G. Verga (Modica).

1. Le *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo* (Decreto n. 18 del 13 gennaio 2021), che sottolineano il diritto degli studenti a essere rispettati e il dovere della scuola di educare alla convivenza civile.
2. Il *Protocollo d'Istituto per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo*, che stabilisce modalità di intervento e prevenzione per affrontare episodi di discriminazione e sopraffazione.

Come evidenziato nelle *Linee di orientamento* (MIUR, 2021), il rispetto della dignità e il riconoscimento del valore di ogni individuo devono essere i principi guida dell'azione educativa. Il primo passo per contrastare il bullismo e la discriminazione è l'attenzione alla relazione con l'altro, attraverso un processo di sensibilizzazione che coinvolga studenti, famiglie e personale scolastico. È essenziale promuovere un dialogo aperto sulle diversità e costruire una comunità educante in cui le differenze non siano motivo di esclusione, ma elementi di arricchimento reciproco.

Nei casi di emergenza, l'intervento della scuola deve essere strutturato e articolato in diverse fasi (cfr. Protocollo). Da un lato, la vittima necessita di un sostegno adeguato, che le permetta di esprimere il proprio disagio senza sentirsi giudicata. Dall'altro, il comportamento del bullo deve essere analizzato e affrontato con strategie educative volte alla comprensione e alla responsabilizzazione. La prevenzione è un pilastro fondamentale, che deve coinvolgere l'intero gruppo classe attraverso attività mirate alla promozione di un clima di inclusione e di rispetto. Il protocollo d'intervento dell'istituto prevede, infatti, che la vittima venga accolta in un ambiente sicuro, dove possa sentirsi ascoltata e sostenuta. Parallelamente, il presunto responsabile viene convocato in un contesto riservato per favorire un confronto costruttivo. L'obiettivo non è punire, ma educare alla consapevolezza del danno arrecato e favorire processi di riparazione. Nei casi più complessi, il protocollo prevede anche l'organizzazione di un confronto tra vittima e responsabile, qualora vi sia una reale volontà di rielaborazione dell'accaduto da parte di quest'ultimo. Inoltre, l'intero gruppo classe può essere coinvolto in un percorso di

sensibilizzazione, per ricostruire un ambiente sereno e rispettoso senza esporre ulteriormente la vittima a pressioni o giudizi. Infine, il ruolo degli insegnanti è cruciale nel riconoscere tempestivamente segnali di malessere e adottare strategie adeguate a contrastare fenomeni di esclusione e marginalizzazione. Un approccio attento e proattivo può fare la differenza nella gestione delle dinamiche relazionali all'interno della classe, promuovendo una cultura del rispetto che diventi un valore condiviso.

Percorso di lavoro. Il progetto è rivolto agli alunni della scuola secondaria, con l'obiettivo di creare un ambiente scolastico più inclusivo e consapevole, in cui le differenze culturali, personali e fisiche non diventino motivo di discriminazione o esclusione. Attraverso un percorso strutturato, si intende sensibilizzare gli studenti alla valorizzazione della diversità, promuovere il rispetto reciproco e favorire il dialogo come strumento di risoluzione dei conflitti.

Il piano di lavoro si sviluppa in tre fasi, ciascuna con un focus specifico per coinvolgere gli studenti in maniera attiva e partecipativa. Il primo passo (Fase 1) prevede una presentazione teorica del fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, attraverso la visione di scene tratte da film tematici, seguita da un confronto collettivo per stimolare la riflessione critica. Questo momento introduttivo pone le basi per una discussione consapevole sulle dinamiche di esclusione e discriminazione, aiutando i ragazzi a riconoscere i comportamenti prevaricatori e le loro conseguenze sul benessere individuale e collettivo. Successivamente (Fase 2) si passa all'intervento diretto con il gruppo classe, utilizzando strumenti di analisi delle relazioni tra pari, come il sociogramma (Attività 1), che permette di esplorare la qualità dei legami interpersonali e di individuare eventuali situazioni di isolamento o conflitto. Attraverso un'attività interattiva, gli studenti vengono invitati a rispondere a domande mirate, come:

- Con chi faresti un viaggio?
- Chi non vorresti in camera?
- Con chi condivideresti i tuoi accessori in albergo?
- A chi chiederesti qualcosa che ti manca?
- Con chi faresti un lavoro di gruppo?

- Con chi non lo faresti mai?
- A chi confideresti un segreto?

Queste domande stimolano una presa di coscienza sulle dinamiche di esclusione presenti nel gruppo e forniscono agli insegnanti spunti per promuovere strategie di inclusione. Parallelamente, una lezione di biologia (Attività 2) aiuta gli studenti a comprendere i cambiamenti fisici e ormonali dell'adolescenza, fornendo un'ottica scientifica su alcuni aspetti legati all'accettazione del corpo e all'igiene personale. Questo momento educativo può essere valorizzato attraverso l'approccio del *cooperative learning*, in cui i ragazzi lavorano insieme per costruire conoscenze e supportarsi reciprocamente nel processo di crescita. Un altro step fondamentale è l'attività di rappresentazione della propria identità (Attività 4) che mira a far emergere le percezioni di sé e dell'altro, decostruendo stereotipi e dinamiche di potere. Gli studenti sono invitati a scrivere su un cartellone cinque aspetti che definiscono la loro identità, includendo non solo passioni o interessi personali, ma anche il senso di appartenenza a gruppi sociali o culturali diversi. Questo esercizio incoraggia il confronto, il rispetto delle differenze e una maggiore consapevolezza delle influenze sociali sulla formazione dell'identità individuale.

Parallelamente, vengono proposte attività per sviluppare l'empatia e il riconoscimento delle emozioni (Attività 5), essenziali per migliorare le competenze relazionali e ridurre atteggiamenti discriminatori. Attraverso strumenti ludici come la ruota delle emozioni su *Wordwall* (Attività 6), gli studenti imparano a identificare e verbalizzare stati d'animo propri e altrui, sviluppando una maggiore capacità di ascolto e comprensione. La possibilità di esprimere emozioni in un contesto sicuro e guidato dagli insegnanti contribuisce a rafforzare la coesione del gruppo e a favorire relazioni più autentiche e rispettose.

Infine (Fase 3) viene proposta un'analisi collettiva delle soluzioni emerse durante il percorso, per individuare strategie concrete di gestione del conflitto e di prevenzione di episodi di esclusione. Un aspetto chiave di questa fase è il coinvolgimento attivo della classe

nella ricostruzione di un clima positivo, attraverso azioni mirate che possano isolare il comportamento del bullo senza stigmatizzare l'individuo, permettendogli invece di comprendere le conseguenze delle proprie azioni e di rielaborare un percorso di cambiamento.

Il progetto si basa sull'approccio del *cooperativo learning*, che promuove l'apprendimento collaborativo e la responsabilità condivisa tra gli studenti. Questa metodologia si è dimostrata particolarmente efficace nel contrastare pregiudizi e stereotipi, favorendo il contatto e la cooperazione tra pari. La dimensione laboratoriale delle attività consente di apprendere attraverso l'esperienza diretta, facilitando la costruzione di competenze sociali ed emotive.

Il processo di valutazione è orientato alla riflessione metacognitiva, stimolando gli studenti a prendere consapevolezza dei cambiamenti nel proprio modo di percepire sé stessi e gli altri. La lezione di biologia, ad esempio, può portare gli allievi a comprendere meglio i cambiamenti fisici e psicologici della loro età, riducendo l'imbarazzo e i giudizi legati all'aspetto esteriore.

L'attività di rappresentazione dell'identità consente di esplorare il rapporto con la diversità, facendo emergere pregiudizi inconsapevoli e stimolando il confronto su tematiche di inclusione e accettazione. Attraverso questo percorso, i ragazzi imparano a vedere la diversità non come un elemento di divisione, ma come una risorsa arricchente per il gruppo.

L'osservazione delle dinamiche di classe da parte degli insegnanti permette di monitorare i progressi nel rafforzamento delle competenze relazionali, mentre l'analisi delle soluzioni individuate dagli studenti offre spunti per migliorare la gestione del conflitto. Il riconoscimento delle emozioni gioca un ruolo cruciale, poiché aiuta i ragazzi a sviluppare una maggiore sensibilità nei confronti dell'altro, riducendo i comportamenti di esclusione e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo.

In conclusione, il percorso proposto non si limita a intervenire su episodi di discriminazione, ma si pone come obiettivo quello di fornire agli studenti strumenti concreti per costruire relazioni sane e rispettose, favorendo un ambiente scolastico in cui la diversità sia riconosciuta e valorizzata come una ricchezza collettiva.

Riferimenti bibliografici

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Le Linee di orientamento per la prevenzione e contrasto dei fenomeni di bullismo e del cyberbullismo* (Decreto n. 18 del 13 gennaio 2021). Roma: MIUR.

Istituto G. Verga di Modica. *Protocollo di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo*

Edu...Care alle emozioni*

L'ambiente scolastico è un microcosmo di relazioni in cui ogni bambino porta con sé la propria storia, il proprio mondo interiore e le proprie emozioni. Osservando la quotidianità della classe, emergono dinamiche relazionali che evidenziano una tendenza alla creazione di micro-gruppi, fondati su criteri selettivi quali il livello scolastico, il contesto socio-culturale, l'aspetto fisico, le attività sportive praticate e, talvolta, la nazionalità. Questa suddivisione naturale può sfociare in atteggiamenti discriminatori ed emarginanti, che assegnano inconsapevolmente ruoli precisi agli studenti: leader, gregari, vittime e osservatori silenziosi.

Di fronte a queste dinamiche, la scuola ha la responsabilità di guidare i bambini alla scoperta delle proprie emozioni e al riconoscimento dell'altro come risorsa, attraverso un percorso che favorisca la crescita emotiva e relazionale. Il progetto *Edu...Care alle Emozioni* nasce con l'intento di sviluppare nei bambini una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni e delle emozioni altrui, fornendo strumenti concreti per gestirle in modo costruttivo. Il percorso proposto si snoda attraverso attività esperienziali e narrative che permettono di esplorare il linguaggio delle emozioni, imparando a riconoscerle, esprimerle e gestirle. Questa proposta didattica

* A cura di Celestre Daniela - Celestre Francesca - Corso Marcella - Pistola Donatella, I.C. "G. Albo - Giovanni XXIII" (Modica).

si fonda su un approccio che coinvolge tutte le discipline, stimolando nei bambini la capacità di interagire in modo collaborativo, di esprimere i propri vissuti attraverso il linguaggio verbale e scritto, di risolvere situazioni problematiche e di riflettere sul peso delle parole. L'integrazione delle emozioni nell'apprendimento non è soltanto un obiettivo individuale, ma si inserisce in una visione più ampia che mira alla costruzione di una comunità scolastica basata sul rispetto reciproco, la valorizzazione delle diversità e la condivisione di esperienze.

Gli alunni sono incoraggiati a osservare il proprio mondo interiore, ad ascoltare le emozioni altrui e a esprimersi con autenticità e responsabilità. Il percorso non si limita all'esplorazione emotiva, ma si sviluppa anche nell'acquisizione di competenze comunicative e relazionali fondamentali per la crescita personale e sociale. Gli alunni sono coinvolti in conversazioni e discussioni strutturate, imparano a raccontare esperienze personali con chiarezza e coerenza, esplorano la forza creativa della parola e comprendono l'importanza delle regole per una sana convivenza.

Percorso progettuale. Questo progetto è rivolto agli alunni delle classi terze della scuola primaria «G. Albo», scelti sulla base delle specificità delle dinamiche relazionali osservate in classe. Gli insegnanti coinvolti guidano i bambini in un percorso che permette loro di approfondire la conoscenza di sé stessi e degli altri, in un clima accogliente e inclusivo. Gli obiettivi di questo percorso possono essere così sintetizzati:

- Sviluppare la consapevolezza emotiva: conoscere e nominare le emozioni, riconoscere la loro intensità e comprendere il loro impatto.
- Potenziare la comunicazione e l'interazione sociale: esprimere pensieri e sentimenti in modo chiaro, rispettando il punto di vista altrui.
- Promuovere strategie di gestione delle emozioni: imparare a regolare le proprie reazioni attraverso il confronto, il dialogo e l'elaborazione creativa.
- Educare al rispetto e alla responsabilità: comprendere il valore

delle parole, riconoscere il proprio ruolo nella comunità e adottare comportamenti cooperativi.

Il progetto *Edu...Care alle Emozioni* si articola in tre fasi progressive, ciascuna finalizzata a un aspetto specifico della consapevolezza emotiva e della comunicazione efficace. Ogni tappa prevede attività coinvolgenti, momenti di riflessione e produzione creativa, che permettono ai bambini di esprimersi liberamente e di sviluppare un linguaggio rispettoso e consapevole.

Prima fase: alla scoperta delle emozioni

Il viaggio inizia con la visione del film d'animazione *Inside Out*, che offre uno spunto immediato per esplorare il mondo delle emozioni. Durante la proiezione, i bambini si immergono nella storia, familiarizzando con le emozioni primarie rappresentate dai personaggi. Al termine del film, la classe si riunisce per un momento di confronto: ogni bambino racconta ciò che lo ha colpito maggiormente e seleziona una *flash-card* che rappresenta l'emozione predominante che ha provato. Questo gioco simbolico permette agli alunni di identificare e nominare le proprie emozioni, sviluppando una prima forma di alfabetizzazione emotiva.

Seconda fase: dalle emozioni alle parole

Dopo aver esplorato il mondo delle emozioni, i bambini sono guidati a riflettere sul potere delle parole e sull'impatto che esse hanno sul nostro stato d'animo. Ogni alunno viene invitato a raccontare un episodio personale legato all'emozione scelta, aiutato da domande stimolo: *Quale parola ti ha trasmesso gioia? Quale, invece, ti ha ferito? Quale invece ti ha trasmesso rabbia, paura, tristezza o disgusto?*

Attraverso un'attività di scrittura, gli alunni dividono un foglio in due colonne e annotano le parole che hanno suscitato emozioni positive e quelle che, invece, hanno generato disagio. Successivamente, la classe si confronta sull'importanza di scegliere con cura le parole che utilizziamo, comprendendo come esse possano essere strumenti di gentilezza o armi di offesa.

A partire da questa riflessione, i bambini si impegnano in un'attività creativa: trasformare le parole che li hanno feriti in messaggi positivi. Attraverso acrostici colorati e rappresentazioni grafiche, ogni parola dolorosa viene ripensata e riscritta in una forma gentile. Questo lavoro collettivo prende forma in un grande cartellone, un mosaico di pensieri e immagini che testimonia il potere trasformativo delle parole.

Terza fase: il potere delle parole

La conclusione del percorso è dedicata alla costruzione di un linguaggio positivo e consapevole. Gli alunni scrivono sul proprio quaderno frasi gentili per esprimere gratitudine, formulare richieste con cortesia e condividere il proprio punto di vista in modo rispettoso. Queste frasi vengono poi trasformate in "regole di vita" per la classe e raccolte in un poster a forma di matita gigante, il *Patto di Corresponsabilità della Classe*. Questo strumento visivo diventa un promemoria costante dell'importanza di scegliere con attenzione le parole e di utilizzarle per costruire relazioni sane e positive.

Il progetto si basa su un approccio didattico attivo e collaborativo. Il cooperative learning rappresenta il cuore metodologico delle attività, favorendo il lavoro di gruppo, l'interazione tra pari e la condivisione di esperienze. Attraverso il *circle time* e la discussione guidata, i bambini imparano ad ascoltare, a rispettare il turno di parola e a esprimere il proprio punto di vista in modo empatico e costruttivo. Gli strumenti utilizzati includono: flash-cards per il riconoscimento delle emozioni; quaderni e cartelloni per la scrittura e la rappresentazione grafica; poster collettivi per sintetizzare e valorizzare le riflessioni della classe.

La valutazione del percorso avviene attraverso l'osservazione in itinere, che consente agli insegnanti di monitorare il coinvolgimento degli alunni e i progressi nella gestione emotiva e nella comunicazione. L'ultima fase del progetto prevede un momento di riflessione collettiva, in cui i bambini raccontano le difficoltà incontrate, le strategie apprese e il valore che attribuiscono alle emozioni nella loro vita quotidiana.

Attraverso questo percorso, *Edu...Care alle Emozioni* si propone

non solo di insegnare ai bambini a riconoscere e gestire le proprie emozioni, ma anche di aiutarli a costruire un linguaggio di rispetto e gentilezza. Perché educare alle emozioni significa educare alla vita, offrendo agli alunni strumenti concreti per comprendere sé stessi e gli altri, in un ambiente scolastico che promuove l'inclusione, l'ascolto e il rispetto reciproco.

PRODOTTO	LIVELLO		
DESCRITTORI/ CRITERI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE
Impegno	Si impegna con costanza, continuità e concentrazione durante tutte le fasi del proprio lavoro.	Si impegna con attenzione in tutte le fasi del proprio lavoro.	Si impegna nel portare a termine il proprio lavoro anche se a volte ha bisogno di essere incoraggiato.
Collaborazione	Collabora attivamente intervenendo nel lavoro di coppia con attenzione e pertinenza. Offre il proprio contributo e all'occorrenza formula richieste di aiuto.	Collabora al lavoro di coppia, offrendo il proprio contributo e formulando, all'occorrenza, richieste di aiuto.	Interagisce positivamente con il compagno, collaborando nel lavoro di coppia.
Relazione e partecipazione al lavoro di gruppo	Attua una corretta collaborazione e lavora in modo proficuo con i compagni. Stimola il dialogo, la discussione e la riflessione. Rispetta le regole precedentemente individuate e condivise.	Attua una corretta collaborazione e lavora in modo adeguato con i compagni. Partecipa ai dialoghi, alla discussione e alla riflessione. Rispetta le regole precedentemente individuate e condivise	Collabora solo saltuariamente con i compagni. Solo se sollecitato partecipa al dialogo e alle discussioni. Fa fatica a rispettare le regole.

Tab. 1 - Esempio di rubrica - Osservazione dei processi

Un viaggio tra i colori*

La scuola dell'infanzia è il primo luogo di socializzazione che i bambini vivono fuori dall'ambiente familiare. È qui che iniziano a costruire relazioni significative, a confrontarsi con l'altro e a sperimentare il senso di appartenenza a un gruppo. La sezione protagonista di questo progetto è composta da 12 bambini di tre anni, tra cui tre provenienti da contesti migratori e un bambino con disabilità (ritardo globale dello sviluppo). Questa composizione eterogenea rappresenta una straordinaria opportunità educativa, ma al contempo richiede un'attenzione particolare affinché ciascun bambino si senta accolto, riconosciuto e valorizzato nella propria unicità. Il nostro intervento si propone di sensibilizzare i bambini al valore dell'amicizia e della convivenza, aiutandoli a comprendere che le differenze non sono un ostacolo, bensì una risorsa preziosa. La lettura dell'albo illustrato *Un colore tutto mio* di Leo Lionni ha fornito lo spunto per affrontare il tema dell'identità, dell'accettazione dell'altro e della bellezza della diversità. Il protagonista della storia, un giovane camaleonte di nome Leo, desidera avere un colore tutto suo per sentirsi speciale, ma scopre che la vera ricchezza sta nel condividere il cambiamento con qualcuno di simile. Il messaggio della storia di-

* A cura di Baglieri Chiara, Carbone Raffaella, Lorefice Maria, Circolo Didattico "Piano Gesù" (Modica).

venta il filo conduttore di un percorso che invita i bambini a esplorare il proprio mondo interiore, a scoprire il valore delle emozioni e a vivere la diversità come una possibilità di crescita e arricchimento reciproco.

Percorso progettuale. Il percorso educativo si è sviluppato attraverso un'attività strutturata in quattro fasi, pensate per accompagnare i bambini in un viaggio esperienziale che combinasse gioco, creatività e riflessione.

Prima fase: il racconto e la scoperta dei colori. L'attività è iniziata con la lettura e la narrazione della storia del camaleonte Leo. I bambini hanno osservato le immagini, seguito con attenzione lo sviluppo della vicenda e partecipato attivamente alla verbalizzazione delle emozioni dei personaggi. Successivamente, sono stati invitati a colorare una scheda raffigurante i protagonisti della storia, scegliendo liberamente i colori che più li rappresentavano. Questa attività ha permesso ai bambini di riflettere sulla propria individualità e sul significato che attribuiscono ai colori.

Seconda fase: creare il proprio libro dei colori. Per consolidare l'esperienza vissuta, ogni bambino ha contribuito alla realizzazione del libro collettivo *I colori del camaleonte*. Attraverso l'uso di tempere, pennarelli e materiali di recupero, i bambini hanno creato pagine illustrate che raccontavano il loro personale rapporto con i colori e le emozioni ad essi associate. Questa attività ha favorito l'acquisizione di competenze motorie e linguistiche, stimolando al tempo stesso la capacità di raccontarsi e di dare forma al proprio mondo interiore.

Terza fase: drammatizzazione e gioco cooperativo. La storia di Leo ha preso vita attraverso una drammatizzazione in cui i bambini hanno interpretato i vari personaggi della storia. Utilizzando le immagini dipinte in precedenza, hanno rievocato le scene del racconto, esprimendo attraverso il movimento le emozioni vissute dal camaleonte. Successivamente, è stato proposto il *Memory del Camaleonte*, un gioco motorio in cui i bambini, divisi in piccoli gruppi, dovevano

abbinare i colori ai personaggi della storia. Questo momento ludico ha rafforzato la loro capacità di collaborazione, di coordinazione motoria e di riconoscimento delle emozioni proprie e altrui.

Quarta fase: la celebrazione della diversità. L'ultima parte del percorso è stata dedicata alla creazione di un cartellone collettivo intitolato *Leo, il Camaleonte dai tanti colori*, in cui ogni bambino ha contribuito con un disegno o un segno grafico rappresentativo del proprio camaleonte. La varietà di colori e stili utilizzati ha reso visibile la bellezza dell'unicità di ciascun bambino e la forza della diversità come elemento di arricchimento comune. A conclusione dell'attività, è stato consegnato un attestato di merito a tutti i partecipanti, per riconoscere il valore del loro contributo e dell'impegno profuso.

L'approccio utilizzato si è basato su strategie didattiche che favoriscono l'apprendimento cooperativo e la valorizzazione dell'esperienza diretta. Il *circle-time* e il *brainstorming* hanno stimolato il dialogo e la riflessione condivisa, mentre la drammatizzazione, il gioco simbolico e le attività laboratoriali hanno permesso ai bambini di interiorizzare in modo naturale i concetti di empatia e accettazione dell'altro.

Gli strumenti utilizzati hanno incluso libri illustrati, materiali artistici per la produzione grafica, supporti multimediali per l'ascolto della storia e attività motorie per l'apprendimento esperienziale. La scelta di attività multisensoriali ha reso il percorso accessibile a tutti i bambini, compresi quelli con difficoltà di apprendimento o barriere linguistiche.

La verifica dell'efficacia del percorso è avvenuta attraverso momenti di osservazione diretta, conversazioni guidate e restituzioni spontanee da parte dei bambini. La loro partecipazione attiva, il coinvolgimento emotivo e la capacità di esprimere con parole e gesti ciò che avevano vissuto sono stati indicatori fondamentali del successo dell'attività. In particolare, il *circle-time* conclusivo ha permesso di raccogliere le riflessioni finali dei bambini. Alcuni hanno raccontato come si erano sentiti durante la storia, altri hanno condiviso esperienze personali di amicizia e accettazione. Le parole che hanno

usato per descrivere l'esperienza – “felicità”, “gioia”, “amici” – sono state il segnale più chiaro del messaggio trasmesso dal percorso.

L'attività ha avuto un impatto positivo anche a livello relazionale: i bambini hanno mostrato maggiore disponibilità alla collaborazione, alla condivisione e al supporto reciproco. Questo dimostra come l'educazione alle emozioni e alla diversità non solo arricchisca il singolo, ma contribuisca a creare un ambiente scolastico più accogliente e inclusivo.

Il progetto *Un viaggio tra i colori* ha permesso ai bambini di riflettere sulla propria identità e su quella degli altri, superando le paure legate alla diversità per scoprire il valore della condivisione. Attraverso il gioco, la creatività e il dialogo, i bambini hanno imparato che la diversità non è un limite, ma una ricchezza che rende ogni relazione unica e speciale.

L'esperienza vissuta nella sezione si pone quindi come un'idea di didattica che integra le emozioni con l'apprendimento e trasforma la scuola in un luogo in cui ogni bambino si sente accolto, riconosciuto e valorizzato nella sua unicità.

Respectus*

Nel contesto scolastico, le relazioni interpersonali giocano un ruolo cruciale nel processo di apprendimento e nella costruzione di un ambiente inclusivo e rispettoso. Tuttavia, l'osservazione della dinamica di classe ha messo in luce una serie di problematiche relazionali che ostacolano la creazione di un clima di collaborazione e accoglienza.

Tra gli aspetti più rilevanti, si evidenzia la tendenza degli studenti a formare micro-gruppi selettivi, basati su fattori come il rendimento scolastico, lo status socio-culturale, l'aspetto fisico e comportamenti considerati non adeguati. Questa segmentazione sociale porta all'emarginazione di alcuni studenti e all'attivazione di comportamenti discriminatori, generando dinamiche di esclusione e prevaricazione. Inoltre, all'interno del gruppo classe si riscontrano ruoli ben definiti – leader, gregari, vittime e spettatori – che perpetuano meccanismi di squilibrio relazionale e talvolta sfociano in episodi di bullismo e cyberbullismo.

Per rispondere a queste criticità, il progetto *Respectus* si propone di sviluppare e rafforzare nei ragazzi competenze relazionali e comunicative basate sulla consapevolezza emotiva e sul rispetto dell'altro.

* A cura di Carnemolla Giusy, IIS "Q. Cataudella", (Scicli).

L'intento è quello di fornire strumenti per riconoscere, comprendere ed esprimere correttamente le proprie emozioni, così da costruire un linguaggio condiviso di accoglienza e rispetto reciproco.

Percorso progettuale. L'intervento didattico si propone di:

- Favorire la consapevolezza emotiva attraverso la riflessione e l'elaborazione di esperienze vissute.
- Promuovere la gestione delle emozioni mediante strategie comunicative efficaci e rispettose.
- Stimolare la capacità di esprimere le proprie opinioni in modo chiaro, collaborativo e costruttivo.
- Guidare gli studenti alla comprensione dell'importanza del linguaggio come strumento di inclusione e non di esclusione.
- Creare momenti di confronto e dibattito per sviluppare un senso critico e autonomo nella valutazione delle dinamiche relazionali.

Il progetto si articola in un percorso interdisciplinare che coinvolge diverse aree del sapere:

- italiano e lingue classiche: analisi e produzione di testi narrativi e poetici che esplorano il tema delle emozioni e del rispetto dell'altro;
- educazione civica: riflessione sul potere delle parole nella costruzione della società e sulla responsabilità individuale nella comunicazione;
- tecnologia e multimedialità: produzione di materiali audiovisivi finalizzati alla sensibilizzazione sul tema della violenza verbale e della comunicazione rispettosa.

Il target del progetto è rappresentato dagli studenti del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, con l'obiettivo di sviluppare competenze linguistiche, emotive e civiche fondamentali per una partecipazione consapevole alla vita scolastica e sociale.

Il percorso didattico di *Respectus* si sviluppa attraverso una serie di attività mirate, che prevedono momenti di lettura, scrittura creativa, dibattito e produzione multimediale.

Attività 1: le parole per dirlo (3 ore)

La prima attività ha come obiettivo quello di sviluppare consapevolezza emotiva e competenze espressive attraverso la narrazione scritta e orale. L'attività introduce il tema delle emozioni attraverso la lettura di passi d'autore selezionati. Il confronto con i testi permette agli studenti di riflettere sul lessico delle emozioni e sulla capacità della letteratura di dare voce ai sentimenti umani. Dopo una discussione guidata, gli studenti sono invitati a cimentarsi nella scrittura creativa, componendo testi che esplorano l'ambito semantico della gioia, del dolore, dell'isolamento affettivo e sociale.

Attività 2: il senso delle parole (2 ore)

In questa fase, si approfondisce il significato di due parole chiave che rappresentano i concetti cardine del progetto: *Respectus* (dal latino "guardarsi indietro"): l'atto di considerare l'altro con attenzione e riguardo; *Aidos* (dal greco antico): il rispetto di sé e degli altri come principio etico di convivenza. L'obiettivo è comprendere la radice storica e culturale del concetto di rispetto e il suo impatto nella società contemporanea. Attraverso un percorso di analisi etimologica e semantica, gli studenti esplorano il valore delle parole nella costruzione della realtà sociale e delle relazioni umane.

Attività 3: le parole come strumento di oppressione e di liberazione (2 ore).

Questa fase del progetto è dedicata all'analisi critica della comunicazione e al ruolo del linguaggio nei fenomeni di discriminazione e violenza verbale al fine di stimolare la riflessione sul potere delle parole e responsabilizzare gli studenti rispetto all'uso consapevole della comunicazione. Gli studenti visionano cortometraggi e video che affrontano il tema dell'hate speech, della violenza di genere e del bullismo verbale. A seguito della visione, la classe partecipa a un dibattito strutturato, in cui alcuni studenti assumono il ruolo di arbitri della comunicazione, stabilendo le regole di un dialogo rispettoso. Il confronto si conclude con un'attività di produzione multimediale, in cui gli studenti sono chiamati a realizzare un video di sensibilizzazione contro la violenza verbale.

Attività 4: consegna e diffusione del prodotto finale (3 ore).

L'ultima fase del progetto prevede la presentazione e condivisione del lavoro svolto al fine di valorizzare il lavoro degli studenti e renderli protagonisti di un'azione di sensibilizzazione concreta. Il video realizzato dagli studenti viene presentato alla classe e valutato attraverso un'analisi collettiva, per poi essere utilizzato come strumento di sensibilizzazione all'interno dell'istituto scolastico. Si prevede inoltre la possibilità di un service learning, coinvolgendo altre scuole del territorio (come le scuole secondarie di primo grado) in un'attività di continuità verticale, con l'obiettivo di diffondere pratiche di comunicazione rispettosa e responsabile.

L'intero percorso si basa su un approccio didattico interattivo e partecipativo, che include: circle time e discussione guidata, per promuovere l'ascolto e il confronto costruttivo; scrittura creativa e produzione testuale, per sviluppare la capacità di espressione delle emozioni; analisi di testi letterari e lessicali, per ampliare la comprensione del linguaggio delle emozioni; uso della tecnologia e dei media digitali, per coinvolgere gli studenti in attività pratiche e stimolanti.

L'efficacia del progetto viene monitorata attraverso strumenti di osservazione diretta, rubriche di valutazione dei processi e momenti di autovalutazione degli studenti. In particolare, si valuta: il livello di coinvolgimento e partecipazione attiva; la capacità di esprimere opinioni e argomentazioni in modo chiaro e rispettoso; il grado di consapevolezza acquisito sull'impatto del linguaggio nelle relazioni interpersonali.

Respectus si configura, dunque, come un percorso educativo che non si limita a sensibilizzare gli studenti sul valore del rispetto, ma li rende attori consapevoli di una comunicazione più empatica, inclusiva e costruttiva.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Zaccaria R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani C. (2024). *Didattica orientativa. Le idee, le forme, gli strumenti per orientare con i saperi della scuola secondaria*. Torino: UTET.

La Gentilclasse*

Nel mondo contemporaneo, caratterizzato da ritmi frenetici e relazioni spesso superficiali, la gentilezza assume un ruolo fondamentale nella costruzione di un ambiente scolastico e sociale sano. Nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado, gli studenti affrontano un momento di transizione importante: nuove amicizie, nuove sfide e un contesto ancora tutto da esplorare. Questa situazione può generare insicurezze e difficoltà nella gestione delle relazioni, rendendo necessaria un'educazione alla gentilezza come strumento di crescita e coesione. Essere gentili non è solo una questione di buone maniere, ma un'attitudine che incide profondamente sulle dinamiche di gruppo e sul benessere emotivo di ciascuno. Il percorso che segue è pensato per aiutare gli studenti a riconoscere l'importanza della gentilezza e a svilupparla come competenza sociale, rendendola un'abitudine consapevole nella loro quotidianità.

Percorso progettuale. Il progetto si rivolge agli studenti delle classi prime della scuola secondaria di primo grado, un momento in cui il bisogno di costruire relazioni sane e positive è particolarmente sentito. L'obiettivo è quello di aiutarli a comprendere il valore della gentilezza e a sperimentarla concretamente nelle loro interazioni,

* A cura di Leone Francesca - Sipione Giusi, I. C. "Santa Marta – E. Ciaceri" (Modica); Parisi Francesco, I.C. "Carlo Amore- Piano Gesù" (Modica); Lucifora Elvira Torchi, I.C. "Raffaele Poidomani" (Modica).

riconoscendola come una qualità essenziale nella costruzione di rapporti sani. Viene favorita la riflessione critica sui comportamenti personali e sulle conseguenze delle proprie azioni, con l'obiettivo di rendere la gentilezza un valore. Attraverso un approccio esperienziale, i ragazzi saranno guidati nella riflessione sui loro comportamenti e nell'acquisizione di strumenti per rendere le relazioni più empatiche e rispettose.

Il percorso si articola in quattro incontri, ognuno dei quali affronta il tema della gentilezza con attività interattive e momenti di discussione.

Primo incontro. Scoprire la gentilezza (1 ora). Per introdurre il tema, si parte da un brainstorming collettivo in cui gli studenti vengono invitati a esprimere liberamente cosa significa per loro essere gentili. La parola *gentilezza* viene scritta alla lavagna e attorno ad essa vengono raccolte le idee del gruppo, permettendo di far emergere concetti spontanei e personali. Questa attività aiuta a costruire un primo spazio di confronto e condivisione, essenziale per il percorso.

Segue la visione di un breve cortometraggio (www.youtube.com/watch?v=WN18kGdPHzk) che racconta un gesto di gentilezza e il suo effetto a catena. Dopo la proiezione, la classe è invitata a commentare il video, riflettendo sulle emozioni suscitate e su esperienze personali simili. La discussione guidata stimola il pensiero critico e aiuta i ragazzi a riconoscere come piccoli gesti possano avere un impatto significativo sugli altri.

Secondo incontro. Gentilezza in azione (2 ore). Dopo aver riflettuto sul concetto, si passa alla fase della sperimentazione attraverso due attività che rendono la gentilezza qualcosa di concreto. La prima consiste nella rappresentazione grafica di un episodio vissuto, in cui gli studenti sono invitati a disegnare un momento in cui hanno compiuto o ricevuto un gesto di gentilezza, oppure un episodio contrario. Questo esercizio aiuta a dare forma visiva alle emozioni e a prendere consapevolezza dell'importanza di certi comportamenti.

Una volta completati i disegni, si passa alla rappresentazione teatrale delle situazioni descritte. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi,

mettono in scena episodi di gentilezza o di scortesie, analizzando poi insieme come le azioni e le parole influiscono sulle persone coinvolte. Il role-playing permette di immedesimarsi nei diversi punti di vista e di comprendere meglio le dinamiche relazionali. Al termine della sessione, si apre una riflessione guidata sulle emozioni provate durante l'attività, favorendo un confronto aperto e costruttivo.

Terzo incontro. Le parole che fanno bene (1 ora). Dedicato al potere del linguaggio, questo incontro mira a far comprendere agli studenti quanto le parole possano influenzare il benessere delle persone. Per sperimentarlo in modo concreto, ogni alunno riceve un foglio A4 piegato a fisarmonica, su cui scrive il proprio nome. Il foglio passa di mano in mano e su ogni sezione viene aggiunto un termine positivo che descrive il compagno. Al termine dell'attività, ogni studente riceve il proprio foglio pieno di parole gentili scritte dai compagni, un'esperienza che rafforza l'autostima e il senso di appartenenza al gruppo.

Successivamente, si realizza un'attività collettiva per portare la gentilezza al di fuori della classe: gli studenti scrivono messaggi gentili su piccoli biglietti, che vengono inseriti in bottiglie trasparenti e lasciati in un punto comune della scuola, a disposizione di chiunque voglia prenderne uno. Questa esperienza dimostra come la gentilezza possa essere diffusa anche in modo anonimo e gratuito, creando un effetto positivo sulla comunità scolastica.

Quarto incontro. Riflettere e creare un impegno concreto (45 minuti). L'ultimo incontro è dedicato alla riflessione finale sull'intero percorso. Si riprende il brainstorming iniziale per vedere se e come la percezione della gentilezza è cambiata nel tempo. Gli studenti sono poi invitati a raccontare esperienze vissute durante il progetto e a condividere se hanno notato cambiamenti nel loro modo di relazionarsi con gli altri.

Per dare continuità al lavoro svolto, viene proposta la creazione di un *Diario della gentilezza*, in cui ogni settimana gli studenti potranno annotare episodi positivi vissuti dentro e fuori la scuola. Que-

sto strumento permetterà di mantenere viva l'attenzione su comportamenti gentili e di monitorare i progressi nel tempo.

Attraverso questo percorso, la gentilezza diventa qualcosa di più di un semplice concetto: si trasforma in un'esperienza vissuta, in una consapevolezza nuova che accompagna gli studenti nella loro quotidianità. L'obiettivo finale non è solo far capire quanto sia importante essere gentili, ma far sì che la gentilezza diventi parte integrante del modo in cui gli studenti interagiscono tra loro. Creare una cultura della gentilezza significa migliorare il clima della classe, rafforzare le relazioni e costruire un ambiente in cui ciascuno si senta accolto e valorizzato.

Riferimenti bibliografici

- Hutter, V., & Lo Castro, M. (2022). *Pedagogia della gentilezza*. Milano: Santelli.
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento: Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente: Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*. Milano: DeAgostini.

Le parole sono importanti*

*Il modo più
semplice per
iniziare è smettere
di parlare e agire.*

Il mondo della scuola è un universo di parole. Ogni giorno, in aula, nei corridoi e nei cortili, si intrecciano discorsi, pensieri, idee. Ci sono parole che insegnano, che raccontano, che aprono la mente. Ci sono parole che avvicinano, che consolano, che costruiscono relazioni. E poi ci sono parole che feriscono, che emarginano, che distruggono. Parole che viaggiano tra i banchi, ma anche parole che si insinuano negli schermi dei cellulari, che rimbalzano sui social, che diventano strumenti di prevaricazione e di esclusione.

Si delinea sempre più chiaramente un'emergenza comunicativa, la necessità di educare i ragazzi a un uso consapevole e responsabile delle parole. La loro potenzialità è immensa: possono accendere la speranza, ma anche spegnerla, possono rafforzare l'autostima o minarla per sempre. Le parole, in sé, non oppongono resistenza. Possono essere piegate, deformate, distorte fino a perdere il loro significato originario. Quando vengono usate con leggerezza, con superficialità o, peggio, con l'intento deliberato di ferire, diventano armi invisibili, ma potentissime.

* A cura di Anzaldi Maida Stefania - Cimò Impalli Maria Aurora - Giardina Francesca - Terranova Giuseppina - Trigila Enza, I.I.S.S. "G. Verga" (Modica).

Tutto ciò è ancora più grave quando le parole vengono rivolte direttamente alle persone. Il linguaggio non è solo un mezzo per esprimersi, ma uno strumento di relazione, sia nel mondo reale che in quello digitale. Gli adolescenti di oggi hanno strutturato la loro comunicazione attraverso i social network, strumenti che per loro non sono semplici piattaforme di interazione, ma vere e proprie estensioni della loro identità. Il confine tra reale e virtuale è sempre più labile, e con esso il senso di responsabilità nel comunicare.

Negli ultimi anni, il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo si è aggravato, creando un profondo allarme sociale. Sempre più spesso, adolescenti e preadolescenti sono coinvolti in episodi di violenza verbale, di discriminazione e di esclusione. La scuola, intesa sia come istituzione educativa che come comunità radicata nel territorio, ha il dovere di rispondere a questa emergenza con strategie concrete, che vadano oltre la semplice repressione dei comportamenti aggressivi. È necessario promuovere una cultura della parola rispettosa, responsabile, capace di costruire ponti invece di innalzare muri.

Tuttavia, c'è un elemento che rende questa sfida ancora più complessa: i ragazzi non sempre comunicano il loro disagio con le parole. Spesso, il loro malessere si manifesta attraverso il corpo, nei gesti eclatanti, negli atteggiamenti esibizionistici, nelle esplosioni di rabbia che sfociano in atti vandalici o in comportamenti autodistruttivi. Il loro silenzio è un grido inascoltato, e quando non trovano le parole giuste per esprimere la loro sofferenza, finiscono per trasformarla in azione.

Il progetto *Le parole sono importanti* nasce proprio da questa consapevolezza. L'obiettivo è fornire agli studenti strumenti per riflettere sul potere del linguaggio, per comprenderne le implicazioni e per imparare a usarlo in modo più consapevole. Il cuore del progetto è la creazione di un *Glossario delle parole fragili*, un documento aperto e in continua evoluzione che raccoglie termini spesso usati in modo improprio o offensivo. Ma non si tratta solo di un elenco di parole: è un percorso di educazione al linguaggio, che parte dall'esperienza quotidiana degli studenti.

Il metodo adottato è quello della risignificazione. Gli studenti

vengono invitati a raccontare situazioni comunicative in cui le parole hanno avuto un impatto negativo, soprattutto nel contesto digitale. Si parte da queste esperienze per individuare le parole responsabili del malessere, analizzandone il significato e il contesto d'uso. Il passo successivo è quello della costruzione: si cerca di comprendere come la stessa idea possa essere espressa con parole diverse, capaci di mantenere il significato senza ferire. Questo esercizio non solo insegna il valore della parola, ma aiuta i ragazzi a sviluppare empatia e responsabilità.

Percorso progettuale. Il percorso educativo si articola in quattro incontri, progettati per guidare gli studenti in un viaggio attraverso la consapevolezza del linguaggio.

Nel primo incontro, si affronta il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo attraverso un momento di formazione e confronto. Si analizzano dati, si leggono testimonianze e si introducono concetti chiave come la privacy, il *body shaming*, il *flaming* e il *revenge porn*. Gli studenti vengono invitati a individuare contenuti (articoli, esperienze personali, film) che trattino il tema della violenza verbale e dell'uso inappropriato delle parole. Questo primo momento ha lo scopo di sensibilizzare e di far emergere consapevolezza.

Nel secondo incontro, la classe viene divisa in piccoli gruppi per facilitare il confronto. Ogni gruppo condivide il materiale selezionato e analizza le parole che hanno contribuito a situazioni di disagio o di esclusione. Questo momento di condivisione permette di riconoscere l'effetto che il linguaggio può avere sugli altri e di sviluppare un senso di responsabilità nel suo utilizzo.

Il terzo incontro è dedicato alla creazione di una mappa concettuale delle parole più comuni nei contesti scolastici e digitali. Utilizzando strumenti come *WordArt*, gli studenti visualizzano e analizzano l'impatto del linguaggio e riflettono sulle alternative possibili. Questo esercizio stimola una riflessione critica sul linguaggio quotidiano e sulla necessità di trasformarlo in uno strumento di connessione positiva.

Nel quarto incontro, si avvia la costruzione del *Glossario delle parole gentili*, un elenco di termini che possano sostituire quelli più frequentemente usati con intenti offensivi. Questo glossario, arricchito

dal contributo di tutti, diventa un riferimento concreto per l'intera comunità scolastica. Parallelamente, si sviluppa un *e-book digitale*, che raccoglierà il glossario insieme a riflessioni e testimonianze.

Il progetto non si limita ad affrontare un problema sociale rilevante, ma diventa anche un'opportunità per promuovere l'unità e la consapevolezza all'interno della classe. Attraverso un approccio attivo e creativo, gli studenti non solo imparano a riconoscere il bullismo, ma diventano parte attiva della soluzione. In un mondo in cui le parole hanno un impatto duraturo, questo percorso insegna loro il valore della comunicazione responsabile e il potere della collaborazione.

Per valutare l'efficacia del progetto, verranno somministrati questionari agli studenti, in modo da raccogliere dati sulla loro percezione del fenomeno e sugli eventuali cambiamenti nel loro comportamento comunicativo. Inoltre, il team che si occupa del monitoraggio del bullismo analizzerà i risultati del progetto, confrontandoli con quelli degli anni precedenti, per valutare l'impatto dell'intervento educativo sulla comunità scolastica.

Una rete di...emozioni*

L'educazione a scuola, oggi più che mai, non può limitarsi alla trasmissione di nozioni e competenze tecniche, ma deve farsi promotrice di un processo formativo più ampio, in grado di sviluppare nei giovani una piena consapevolezza delle proprie emozioni e delle dinamiche relazionali in cui sono immersi. L'evoluzione della società ha portato a una crescente attenzione verso il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, che non si manifestano più solo attraverso comportamenti espliciti di violenza fisica o verbale, ma si insinuano sempre più subdolamente nei meandri delle interazioni quotidiane, specialmente nel mondo digitale.

Le istituzioni scolastiche hanno il compito di formare cittadini consapevoli, responsabili e capaci di vivere in una società fondata sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle diversità. In linea con il *Piano Nazionale per l'Educazione al Rispetto* (2017) e con le direttive ministeriali in materia di prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, questo progetto si propone di creare un percorso formativo che coinvolga attivamente gli studenti, ma anche i loro contesti di vita familiare ed extrascolastica. L'obiettivo è duplice: da un lato, sviluppare nei ragazzi competenze trasversali e sociali che li rendano capaci di affrontare le sfide della quotidianità; dall'altro, costruire

* A cura di Catania Giuseppina - Senia Lucia, I.C. "G. Bufalino" (Comiso); Galesi Lorena, I.C. "F. Pappalardo" (Vittoria)

un'alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio, affinché la formazione all'empatia e al rispetto non rimanga confinata tra le mura scolastiche, ma diventi parte integrante della crescita personale di ogni studente.

Uno degli aspetti più rilevanti di questa iniziativa è l'attenzione all'alfabetizzazione emotiva, intesa come capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui. Troppo spesso i giovani si trovano a vivere situazioni di disagio emotivo senza avere gli strumenti per affrontarle, finendo per esprimere il loro malessere attraverso comportamenti distruttivi o autoisolamento. L'educazione alle emozioni non è un obiettivo secondario, ma un elemento fondamentale per garantire il benessere psicologico degli studenti e la creazione di un ambiente scolastico sano e accogliente.

In questo contesto, il progetto *Una rete di... emozioni* si pone l'ambizioso obiettivo di sensibilizzare gli studenti sull'importanza del rispetto reciproco e della gestione emotiva attraverso attività educative mirate. La scelta del termine *rete* non è casuale: essa richiama sia la rete delle relazioni umane, che vanno coltivate con attenzione e rispetto, sia la dimensione digitale, in cui i ragazzi sono quotidianamente immersi e che rappresenta un terreno fertile per dinamiche comunicative spesso problematiche. Il progetto si propone di accompagnare gli studenti in un percorso di crescita che li renda consapevoli delle proprie emozioni e delle conseguenze delle loro azioni, fornendo loro strumenti concreti per navigare nel mondo reale e virtuale con maggiore consapevolezza e responsabilità.

Il progetto *Una rete di... emozioni* si sviluppa attraverso un percorso educativo che accompagna gli studenti della scuola primaria in un viaggio alla scoperta delle proprie emozioni e delle dinamiche relazionali.

Percorso progettuale. Il progetto *Una rete di... emozioni* propone un percorso educativo strutturato per sensibilizzare gli studenti della scuola primaria sull'importanza della consapevolezza emotiva, della gestione delle relazioni e della comunicazione rispettosa. L'obiettivo è creare un ambiente che favorisca il benessere psicologico degli studenti, prevenendo situazioni di disagio che potrebbero interferire con il loro percorso di crescita e apprendimento. Attraverso un'espo-

razione guidata delle emozioni e del loro impatto sulle interazioni quotidiane, sia nel contesto scolastico che digitale, il progetto fornisce strumenti concreti per aiutare ogni bambino a sviluppare la capacità di gestire le proprie emozioni anche in situazioni complesse.

Il percorso si articola lungo un arco temporale che va da ottobre ad aprile e si sviluppa attraverso diverse fasi, ognuna delle quali mira a rafforzare la consapevolezza emotiva e sociale degli studenti.

1ª Fase – Osservazione e analisi dei bisogni. La prima fase del progetto è dedicata all'osservazione delle dinamiche relazionali e alla raccolta di informazioni utili per comprendere le esigenze specifiche di ciascun gruppo classe. Attraverso questionari iniziali, momenti di circle time e conversazioni guidate, gli insegnanti e gli educatori analizzano il livello di consapevolezza emotiva degli studenti, il loro approccio alla comunicazione e le eventuali criticità presenti nelle relazioni interpersonali.

Questa fase è essenziale per personalizzare le attività educative e per costruire un ambiente di apprendimento che risponda realmente ai bisogni dei bambini. L'osservazione permette inoltre di individuare situazioni di disagio o di isolamento, offrendo spunti per interventi mirati che possano migliorare il benessere emotivo dell'intera classe.

2ª Fase – Intervento informativo e formativo. Dopo aver delineato il quadro iniziale, il percorso entra nella sua fase formativa, con un'introduzione ai concetti chiave legati alle emozioni, alla comunicazione efficace e al rispetto reciproco. Attraverso lezioni interattive, letture di racconti illustrati e attività di brainstorming, gli studenti vengono accompagnati nella riflessione su temi fondamentali come la gestione delle emozioni, l'empatia e il linguaggio gentile.

In questa fase si introduce anche la *Media Education*, per aiutare i bambini a comprendere il ruolo della comunicazione digitale e le implicazioni dell'uso dei social media. Il focus non è solo sui pericoli della rete, ma anche sulle opportunità di una comunicazione consapevole e positiva, in grado di favorire un ambiente digitale più sicuro e inclusivo.

3ª Fase – Interventi didattici. Visione di filmati e studio di casi. Il progetto prosegue con una serie di interventi educativi e didattici che combinano teoria e pratica, stimolando negli studenti una riflessione più profonda sul ruolo delle emozioni nelle loro esperienze quotidiane. Attraverso la visione di filmati educativi e l'analisi di situazioni reali, i bambini vengono invitati a identificare comportamenti positivi e negativi, discutendo in gruppo le conseguenze delle parole e delle azioni sulle persone che li circondano. Le attività sono pensate per essere coinvolgenti e interattive. Dopo ogni visione o studio di caso, gli studenti sono guidati in una discussione di gruppo in cui possono esprimere le proprie opinioni, condividere esperienze personali e sviluppare strategie per affrontare situazioni di disagio emotivo o conflitto in modo costruttivo.

4ª Fase – Produzione di elaborati grafici e digitali. Dopo aver acquisito una maggiore consapevolezza sulle emozioni e sulle dinamiche relazionali, gli studenti vengono coinvolti nella creazione di materiali che riflettano il loro percorso di apprendimento. Attraverso il disegno, la scrittura creativa e l'uso di strumenti digitali, i bambini realizzano poster, cartelloni e storie illustrate che rappresentano le tematiche affrontate nel progetto. Un elemento centrale di questa fase è la costruzione di un *Glossario delle Emozioni*, un documento che raccoglie le parole chiave emerse durante il percorso e che aiuta gli studenti a esprimere i propri sentimenti in modo più chiaro e rispettoso. Parallelamente, si lavora alla realizzazione di un e-book digitale, che raccoglie racconti, riflessioni e illustrazioni create dagli studenti, trasformando l'apprendimento in un prodotto tangibile e condivisibile.

5ª Fase – Incontri di condivisione tra classi parallele e non. Una delle caratteristiche distintive di questo progetto è il suo approccio collaborativo. Per rafforzare il senso di comunità e stimolare il dialogo tra pari, vengono organizzati incontri tra classi parallele e non, in cui gli studenti hanno l'opportunità di condividere le proprie esperienze e confrontarsi su quanto appreso.

Questi momenti di scambio favoriscono l'acquisizione di nuove

prospettive e permettono ai bambini di sviluppare un senso di appartenenza più ampio, che va oltre la singola classe. La condivisione dei materiali prodotti, come il glossario e l'e-book, diventa un'occasione per consolidare il messaggio educativo e per rafforzare il valore dell'empatia e della comunicazione rispettosa.

6ª Fase – Laboratorio con la partecipazione delle istituzioni scolastiche, dell'ente locale e delle associazioni territoriali. L'ultima fase del progetto prevede un'apertura verso il territorio, coinvolgendo enti locali, associazioni e istituzioni scolastiche in un laboratorio in itinere che arricchisca il percorso educativo con il contributo di esperti esterni. Questo momento rappresenta un'opportunità per ampliare il dibattito e per creare una rete di supporto che possa continuare a promuovere i valori dell'educazione emotiva e della comunicazione rispettosa anche al di fuori del contesto scolastico.

Attraverso incontri con psicologi, educatori e rappresentanti delle forze dell'ordine, gli studenti possono approfondire ulteriormente i temi affrontati e ricevere consigli pratici su come gestire le emozioni e affrontare le sfide della vita scolastica e digitale. Questo passaggio non solo consolida le competenze apprese, ma permette anche di rafforzare il legame tra scuola e territorio, costruendo una comunità educante più consapevole e coesa.

L'intero percorso è accompagnato da un sistema di valutazione che consente di monitorare l'efficacia del progetto e di rilevare i progressi degli studenti. La verifica avviene attraverso questionari iniziali, intermedi e finali, che permettono di raccogliere dati sulle conoscenze acquisite e sulla crescita delle competenze emotive e relazionali.

L'attenzione non è solo rivolta all'apprendimento teorico, ma soprattutto allo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti che possano contribuire a creare un ambiente scolastico più sereno e inclusivo. La valutazione è quindi di tipo formativo, privilegiando la capacità degli studenti di mettere in pratica le conoscenze apprese e di tradurle in azioni concrete nella loro quotidianità.

Il progetto *Una rete di... emozioni* rappresenta un'opportunità preziosa per educare i bambini alla consapevolezza emotiva e alla ge-

stione delle relazioni. Attraverso un approccio esperienziale e partecipativo, gli studenti non solo imparano a riconoscere il valore della comunicazione emotiva, ma sviluppano anche strumenti per affrontare situazioni complesse con maggiore sicurezza e maturità.

L'obiettivo finale è quello di trasformare la scuola in un luogo in cui il linguaggio delle emozioni venga riconosciuto come una risorsa fondamentale per la crescita individuale e collettiva. Attraverso la valorizzazione delle emozioni e la promozione della comunicazione consapevole, gli studenti imparano che il rispetto e l'empatia non sono solo concetti astratti, ma i fondamenti di una società più inclusiva e armoniosa.

Riferimenti Bibliografici

- Calabretta, M. (2009). *Le fiabe per affrontare il bullismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Pietro, M. (2014). *ABC delle mie emozioni*. Trento: Erickson.
- Pellai, A. (2021). *Scarpe verdi d'invidia*. Trento: Erickson.
- Ottolini, G., & Rivoltella, P. C. (2016). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Milano: FrancoAngeli.

Albi illustrati

- Moreau, L. (2012). *A che pensi?*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Marcero, D. (2022). *Un barattolo di emozioni*. Milano: Terre di Mezzo.

Normativa e Documenti Ufficiali

- Ministero dell'Istruzione. (2007, 5 febbraio). *Direttiva Ministeriale n. 16: Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*.
- Ministero dell'Istruzione. (2015). *Linee Guida Nazionali (art. 1, comma 16, L. 107/2015): Educare al rispetto per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*.

- Ministero dell'Istruzione. (2017). *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*.
- Legge 29 maggio 2017, n. 71. *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Ministero dell'Istruzione. (2017). *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole (art. 4, L. 71/2017)*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo: Invito a costituire Gruppi di Lavoro (Team Antibullismo e Team per l'Emergenza) a livello scolastico e territoriale*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021, 18 febbraio). *Nota n. 482: Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto del Bullismo e Cyberbullismo - aggiornamento 2021*.

Sitografia

- Generazioni Connesse - Safer Internet Centre. <https://www.generazioni-connesse.it>
- Telefono Azzurro | <https://www.azzurro.it>
- Save the Children Italia - L'officina del benessere psicofisico. <https://benessere.savethechildren.it>
- UNICEF Italia - Proposta educativa. <https://www.unicef.itn>

EmozioniamoLi nel cuore*

Negli ultimi anni, il dibattito pubblico ha posto crescente attenzione al fenomeno della criminalità minorile e del bullismo, sottolineando l'urgenza di strategie di prevenzione e rieducazione che coinvolgano tutti gli attori della comunità educativa. Nella scuola primaria, dove gli alunni hanno un'età non superiore ai dieci anni, il fenomeno del bullismo si manifesta spesso attraverso dinamiche relazionali poco equilibrate, con episodi di esclusione, prevaricazione e disagio emotivo. Le insegnanti che operano in questo contesto evidenziano la necessità di intervenire prima che si sviluppino comportamenti consolidati di sopraffazione, promuovendo una cultura della consapevolezza e del rispetto reciproco. La scuola, infatti, non è solo il luogo deputato all'istruzione, ma un ambiente educativo fondamentale per la crescita dei futuri cittadini, chiamato a contrastare fenomeni di prepotenza, illegalità e uso scorretto delle tecnologie digitali.

La prevenzione del bullismo non può limitarsi all'identificazione delle vittime e dei cosiddetti "prepotenti", ma deve agire sull'intero gruppo classe, stimolando nei bambini la capacità di riflessione, empatia e gestione delle emozioni. Fondamentale è il coinvolgimento attivo di docenti, famiglie, istituzioni e associazioni territoriali, in

* A cura di Candiano Giuseppa - Intraprendente Vincenza - Mammano Stefania - Vitale Adelina "I.C. "Caruano" (Vittoria); Civello Romina - Sallemi Maria Giuseppa, I.C.S. Gesualdo Bufalino (Comiso).

un'ottica di corresponsabilità educativa. Il presente progetto nasce proprio con l'intento di sensibilizzare e formare gli alunni su queste tematiche, attraverso attività che favoriscano la consapevolezza emotiva e la cooperazione tra pari.

Percorso progettuale. L'intervento si struttura in un percorso educativo articolato su diverse attività didattiche e metodologiche, mirate a promuovere il rispetto delle regole e il riconoscimento dell'altro come valore. Tra gli obiettivi principali vi sono:

- la comprensione del valore della dignità umana;
- la promozione di relazioni positive all'interno del gruppo classe;
- la riflessione sulle motivazioni alla base dei comportamenti prepotenti;
- il supporto all'inclusione di alunni in situazioni di disagio;
- l'educazione all'affettività e alla gestione delle emozioni.

Le attività proposte sono articolate in modo da coinvolgere gli studenti in esperienze significative e partecipative, con strategie che favoriscono la riflessione, il confronto e la sperimentazione di nuove modalità relazionali.

Attività didattiche e storie educative

- Sketch teatrale: gli alunni vengono divisi in piccoli gruppi e, sotto la guida dell'insegnante, elaborano brevi scenette rappresentative di situazioni di prevaricazione e rispetto. Questo esercizio aiuta i bambini a mettersi nei panni degli altri, favorendo l'empatia e il riconoscimento delle emozioni altrui.
- Letture e riflessioni collettive: vengono proposte storie e racconti mirati alla sensibilizzazione sulle emozioni e sulle dinamiche relazionali. Tra i testi utilizzati vi è *Anna e Popi*, in cui gli alunni identificano e rappresentano emozioni attraverso il disegno e la drammatizzazione. Dopo la lettura, i bambini sono invitati a raccontare esperienze personali legate a episodi di esclusione o solitudine.

Storia: Anna e Popi

Anna, il primo giorno di scuola, porta con sé un orsetto di peluche di nome Popi, che la aiuta a superare la paura. L'insegnante incoraggia l'uso di Popi come punto di riferimento della classe per affrontare momenti difficili. Gli alunni, divisi in gruppi, illustrano la storia e disegnano tre visi con diversi stati d'animo: felice, triste e preoccupato. In *circle time*, i bambini identificano l'emozione sentita da Anna e si immedesimano nel suo vissuto. Successivamente, gli alunni interpretano i vari ruoli della storia attraverso attività teatrali.

Storia: Il semaforo dell'ascolto dell'altro

In una città caotica, sorge un semaforo speciale che invita le persone a fermarsi per ascoltarsi a vicenda. All'inizio gli abitanti sono scettici, ma poi scoprono il valore dell'ascolto. Un giorno, Carlo decide di ignorare il semaforo, ma viene fermato dalla comunità che gli insegna l'importanza del rispetto reciproco. Da quel momento, Carlo diventa un sostenitore del semaforo e la città si trasforma in un luogo di solidarietà e connessione.

- Role Play: il semaforo dell'ascolto dell'altro. Dopo aver ascoltato la storia *Il semaforo dell'ascolto dell'altro*, i bambini vengono invitati a sperimentare il gioco del semaforo: attraverso l'utilizzo di cartellini colorati (rosso = stop, giallo = attenzione, verde = via libera), gli alunni apprendono l'importanza dell'ascolto reciproco e della gestione delle interazioni sociali.
- Giochi sulle emozioni: Attraverso attività di associazione tra emozioni e condizioni meteorologiche (es. sole = gioia, pioggia = tristezza, tempesta = rabbia), gli studenti imparano a riconoscere i propri stati d'animo e quelli altrui.
- *Creazione di un libro digitale con Story Jumper*: I bambini vengono coinvolti nella manipolazione della storia Anna, Popi e la rabbia, trasformandola in un libro digitale. In questa fase, gli alunni registrano le proprie voci leggendo il testo, inseriscono disegni e didascalie, e possono aggiungere musiche o poesie sul tema delle emozioni.

Storia: Anna, Popi e la Rabbia

Anna e suo fratello Popi litigano per un pallone. Popi si arrabbia e urla, mentre Anna si sente in colpa e cerca di rimediare. La madre spiega ad Anna come gestire la rabbia attraverso il respiro profondo e il perdono. Anna segue il consiglio e impara a calmarsi, insegnando a Popi che la comunicazione è fondamentale per risolvere i conflitti.

- *Poesia e riflessione sulle emozioni*: la poesia può essere un ulteriore strumento per esprimere e comprendere le emozioni. Gli alunni, divisi in due gruppi, leggono e interpretano il testo poetico *Io sono come il tempo*.

Primo gruppo	Secondo Gruppo
Io sono come il sole Sono come il vento Sono come il tuono Sono come le gocce di pioggia Sono come il tempo Cambio spesso Sono come il tempo questo sono io E tu? E tu?	caldo vibrante, scintillante svolazzante danzante chiaro che esplode, rimbomba, urla lente delicate e fiere sono come il tempo si è così questo sono io E tu?

- *Quiz finale sull'amicizia*: per valutare l'apprendimento e il grado di interiorizzazione dei concetti trattati, si propone un quiz interattivo sull'amicizia e sulla gestione delle relazioni sociali.

Alla fine del percorso formativo, si prevede che gli alunni siano più consapevoli delle dinamiche relazionali e adottino comportamenti rispettosi e inclusivi nei confronti dei compagni. La combinazione di attività ludiche, teatrali e riflessive contribuisce a creare un ambiente scolastico più armonioso, in cui il rispetto e l'empatia sono alla base delle relazioni quotidiane.

Voci e Narrazioni contro il Bullismo*

Il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo rappresenta una sfida educativa sempre più attuale, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, dove gli studenti si trovano in una fase delicata di costruzione della propria identità. L'intervento qui proposto è rivolto alle classi prime di un Istituto Comprensivo, caratterizzate da una forte eterogeneità socio-culturale e dalla presenza di dinamiche conflittuali che minano la coesione del gruppo. Con una classe composta da 26 alunni, di cui alcuni con disabilità certificata, una studentessa con DSA e diversi ragazzi provenienti da contesti migratori svantaggiati, emergono evidenti difficoltà nell'integrazione e nel rispetto reciproco.

Il consiglio di classe ha segnalato la presenza di atteggiamenti prevaricatori e una certa difficoltà nel riconoscere la diversità come una risorsa. Tale situazione ha reso necessaria l'attivazione di un progetto che, partendo dalla riflessione sulle dinamiche interne al gruppo, possa promuovere la valorizzazione delle differenze e il rispetto reciproco. Secondo le Indicazioni Nazionali del 2012, lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi,

* A cura di Marino Amanda, I.C. "Cap. Biagio Puglisi" (Acate); Messina Elisa, I.C.S. "G. Bufalino" (Comiso); Sanfilippo Sandra - Scivoletto Margherita, I.C. "G. Caruano" (Vittoria).

affettivi, relazionali e sociali. La scuola, pertanto, non deve solo trasmettere conoscenze, ma anche costruire una comunità accogliente, in cui gli studenti imparino a collaborare e a riconoscere il valore della diversità.

L'obiettivo del progetto è duplice: da un lato, prevenire manifestazioni di bullismo attraverso un'educazione all'empatia e alla gestione delle emozioni; dall'altro, creare uno spazio di dialogo che favorisca relazioni positive e stimoli la crescita personale e collettiva. L'approccio metodologico adottato punta a rendere l'apprendimento significativo e coinvolgente, utilizzando strumenti come la lettura ad alta voce, il Kamishibai e la drammatizzazione.

In linea con quanto espresso dalla letteratura pedagogica e dalle Indicazioni Ministeriali, il progetto pone particolare attenzione alla costruzione della classe come gruppo, incentivando la cooperazione e la gestione dei conflitti in modo costruttivo. Si intende promuovere la consapevolezza che la diversità non è un ostacolo, ma un'opportunità di crescita reciproca, rafforzando il senso di appartenenza e la coesione tra gli studenti.

Percorso progettuale. Il percorso educativo si articola in diverse fasi:

Fase 1: Introduzione e riflessione iniziale (2h). Il percorso ha inizio con un brainstorming collettivo, in cui gli studenti vengono invitati a esprimere le proprie idee e percezioni sul concetto di bullismo e cyberbullismo. L'insegnante raccoglie le parole chiave emerse e avvia un confronto aperto, in cui i ragazzi possono condividere le loro esperienze e riflettere insieme sui primi concetti emersi.

Questa prima fase si completa con la visione di cortometraggi selezionati, che facilitano l'immedesimazione nei personaggi e l'approfondimento delle dinamiche legate al fenomeno. Tra i materiali utilizzati vi sono:

La Polizia di Stato contro il bullismo – YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=nTyHkC5uqRE>

Spot Polizia Postale - Il cyberbullismo è un reato <https://www.youtube.com/watch?v=kXhZ1DZBW6g&feature=youtu.be>

«Ciao bullo» <https://video.repubblica.it/edizione/milano/ciao->

bullo-il-videoclip-degli-studenti-premiatocon-il-leone-d-argento-a-venezial/227049/226337

Cortometraggio «Il fenomeno del bullismo» <https://www.youtube.com/watch?v=PhvdHoSWgto>

La storia di Carolina <https://www.youtube.com/watch?v=-dPjXZZ7a6P0>

Mai più un banco vuoto <https://www.youtube.com/watch?v=-RX2waGQITO>

Dopo la visione, gli studenti discutono sulle emozioni provate e sulle soluzioni possibili per prevenire episodi di bullismo nella loro quotidianità scolastica.

Fase 2: lettura e riflessione critica (3h). Si prosegue con l'attività di lettura ad alta voce del libro *Invisibile. Una storia contro il bullismo* di Eloy Moreno. L'insegnante legge alcuni brani significativi, intervallando momenti di discussione guidata, durante i quali gli studenti sono stimolati a confrontarsi con i protagonisti della storia e a cogliere analogie con le loro esperienze personali. Per favorire la riflessione, ogni studente scrive un breve elaborato su un episodio in cui ha vissuto, assistito o prevenuto una situazione di esclusione o prepotenza.

Fase 3: creazione di uno storyboard con Kamishibai (3h). L'aspetto creativo del percorso prende forma attraverso il Kamishibai, una tecnica narrativa giapponese che combina immagini e parole. Gli studenti, divisi in gruppi, illustrano le scene più significative del libro o rappresentano una storia inventata che abbia come tema centrale il rispetto della diversità e la lotta contro il bullismo. Durante la fase di condivisione, ogni gruppo racconta il proprio elaborato davanti alla classe, sperimentando la narrazione orale e potenziando le competenze comunicative ed espressive.

Fase 4: drammatizzazione e confronto finale (2h). Il percorso si conclude con la drammatizzazione di situazioni legate al bullismo ed empatia. Gli studenti mettono in scena episodi realistici di prevaricazione e di supporto reciproco, cercando di analizzare le conse-

guenze di ogni comportamento e di individuare strategie per affrontare positivamente le situazioni di conflitto. Il momento della rappresentazione teatrale si rivela uno strumento potente per consolidare l'apprendimento emotivo e relazionale, offrendo ai ragazzi l'opportunità di sperimentare in prima persona le emozioni associate ai vari ruoli.

A conclusione dell'intero percorso, ogni studente completa una rubrica di autovalutazione, riflettendo sul proprio coinvolgimento, sulle emozioni provate e sui cambiamenti nella percezione del fenomeno. Il docente valuta la partecipazione attiva degli studenti, i lavori prodotti e il livello di comprensione delle tematiche trattate.

L'intero progetto si sviluppa in dieci ore complessive, con il supporto di strumenti didattici interattivi come la LIM per la proiezione dei video, materiali artistici per la creazione delle tavole Kamishibai e spazi adeguati alla drammatizzazione. L'auspicio è che questo percorso non solo contribuisca a contrastare il bullismo in classe, ma favorisca anche la creazione di un ambiente scolastico più inclusivo, in cui la diversità venga percepita come una ricchezza da valorizzare e rispettare.

Esempio di Rubrica di Autovalutazione

Non è una valutazione (non genera alcun voto) ma un riscontro sul processo e il lavoro svolto da ciascun allievo.

Comprensione del compito

- ☐ Ho compreso con chiarezza il compito richiesto
- ☐ Ho compreso il compito richiesto
- ☐ Ho fatto fatica a comprendere il compito

Impostazione del lavoro

- ☐ Ho impostato il lavoro in modo preciso
- ☐ Ho impostato il lavoro senza difficoltà
- ☐ Mi sono trovato in difficoltà nell'organizzare il lavoro

Utilizzo delle conoscenze

- ☐ Ho utilizzato pienamente le mie conoscenze
- ☐ Ho utilizzato le mie conoscenze
- ☐ Ho utilizzato parzialmente le mie conoscenze

Svolgimento del compito

- ☐ Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo
- ☐ Ho svolto il compito in modo autonomo
- ☐ Ho chiesto molte volte spiegazioni ed aiuti

Completamento del compito

- ☐ Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi rispetto a quelli minimi
- ☐ Ho completato il compito
- ☐ Ho completato solo parzialmente il compito

Collaborazione

- ☐ Ho collaborato intensamente con i compagni
- ☐ Ho potuto collaborare positivamente con i compagni
- ☐ Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni

Risultati raggiunti

- ☐ Ho raggiunto buoni risultati
- ☐ I risultati sono positivi
- ☐ Ho raggiunto parzialmente i risultati previsti

Riferimenti bibliografici

- Ministero dell'Istruzione. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce, benefici cognitivi, emotivi, relazionali, estetici*. Firenze: Carocci.
- Pascarella, F., Marsico, G., Tateo, L., & Vicigrado, A. (2022). La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale: riflessioni teoriche per il superamento tensionale e lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico. *Ricerche di psicologia*: 2, 1-26.
- Moreno, E. (2019). *Invisibile. Una storia contro ogni bullismo*. Milano: Mondadori

Sitografia

<http://www.kamishibaitalia.it/#home>

Oltre il Silenzio*

Il bullismo e il cyberbullismo rappresentano oggi una delle sfide educative più urgenti e richiedono risposte sistematiche e strategie preventive efficaci. Negli ultimi anni, il fenomeno ha assunto contorni allarmanti, tanto da divenire oggetto di interventi normativi e di piani educativi su scala nazionale e internazionale. L'uso sempre più diffuso delle tecnologie digitali ha amplificato l'impatto del bullismo tradizionale, estendendolo in spazi virtuali dove l'anonimato e la pervasività della rete rendono le vittime ancora più vulnerabili.

In questo scenario, tre istituti comprensivi della provincia di Ragusa – I.C. Pirandello di Comiso, I.C. Giovanni XXIII di Vittoria e I.C. Filippo Traina di Vittoria – hanno sviluppato un progetto congiunto di prevenzione e contrasto al bullismo e cyberbullismo. L'iniziativa, rivolta agli alunni della scuola secondaria di primo grado, si propone di sensibilizzare l'intera comunità scolastica sul tema, promuovendo una cultura della coesione e del rispetto reciproco. Il progetto si fonda sulla convinzione che un ambiente scolastico improntato alla solidarietà, all'accoglienza e alla partecipazione attiva possa costituire una barriera naturale contro la diffusione di comportamenti antisociali e violenti.

L'obiettivo centrale è la creazione di sinergie tra le scuole, favo-

* A cura di Bonforte Giuseppa, Casa Lorella I.C. Giovanni XXIII (Vittoria); Canto Delia - Cilia Simona - Lumia Rosetta, I.C. Pirandello (Comiso); Ciciarella Stefania - Fede Morena, I.C. "Filippo Traina" (Vittoria).

rendo la condivisione di buone pratiche e il consolidamento di reti educative che possano offrire supporto continuo a studenti, docenti e genitori. In particolare, si mira a promuovere il rispetto, la consapevolezza digitale e l'empatia come strumenti di prevenzione, intervenendo direttamente sulle dinamiche relazionali per ridurre il rischio di esclusione e marginalizzazione.

Percorso progettuale. Il percorso progettuale si articola in una serie di azioni mirate, strutturate secondo un approccio integrato che coinvolge l'intera comunità scolastica. Il piano prevede attività formative per studenti, docenti e genitori, oltre alla costituzione di un Team Antibullismo in ciascun istituto, con il compito di coordinare le iniziative e monitorare eventuali segnalazioni di episodi di bullismo o cyberbullismo.

Il progetto prevede un piano di intervento articolato in due principali ambiti:

Lotta al Bullismo. Le attività proposte mirano a sviluppare nei ragazzi la capacità di gestire i conflitti interpersonali in modo costruttivo, promuovendo una cultura del rispetto e della collaborazione. Attraverso percorsi di educazione emotiva e sociale, si lavorerà per rafforzare la consapevolezza del fenomeno del bullismo e dotare gli studenti di strumenti per contrastarlo. I laboratori esperienziali e le attività di peer education consentiranno di responsabilizzare gli alunni, rendendoli parte attiva nella costruzione di un clima scolastico positivo.

Gli obiettivi di questo intervento comprendono:

- Prevenire e contrastare il bullismo, educando i ragazzi a riconoscere e denunciare episodi di prevaricazione.
- Sviluppare competenze emotive, comunicative e relazionali, che permettano agli studenti di interagire in modo positivo con i loro pari.
- Favorire la consapevolezza delle dinamiche di gruppo, aiutando gli alunni a comprendere il proprio ruolo all'interno del contesto scolastico.
- Supportare docenti e genitori, offrendo loro strumenti per individuare i segnali di disagio e gestire episodi di bullismo.
- Promuovere azioni di collaborazione tra studenti, con attività di

mentoring, tutoring e aiuto reciproco per costruire un senso di appartenenza alla comunità scolastica.

- Monitorare la diffusione del fenomeno, attraverso questionari anonimi rivolti agli studenti, utili per pianificare azioni di prevenzione mirate.

Uso consapevole della rete e prevenzione del cyberbullismo. Il secondo ambito di intervento si concentra sul rapporto tra i giovani e le tecnologie digitali. L'uso diffuso di Internet e dei social network espone gli studenti a nuovi rischi, rendendo necessario un lavoro di sensibilizzazione sulla gestione consapevole della propria identità digitale. Attraverso incontri con esperti e attività di cittadinanza digitale, il progetto fornirà ai ragazzi strumenti per difendersi da fenomeni di cyberbullismo e per sviluppare un comportamento responsabile online. Gli obiettivi di questo intervento comprendono:

- Educare alla responsabilità digitale, sensibilizzando gli studenti sull'importanza di un uso consapevole dei social media e delle piattaforme digitali.
- Prevenire il cyberbullismo, fornendo agli studenti strategie per riconoscere, segnalare e contrastare episodi di violenza online.
- Favorire un uso critico delle tecnologie digitali, insegnando ai ragazzi a distinguere tra contenuti affidabili e fake news.
- Rafforzare la conoscenza dei rischi della rete, con particolare attenzione a fenomeni come il furto di identità, il grooming e l'hate speech.
- Promuovere la cultura dell'identità digitale, aiutando gli studenti a comprendere le conseguenze delle proprie azioni online e l'importanza della privacy.
- Creare reti di supporto tra scuola e famiglia, affinché docenti e genitori possano affiancare i ragazzi nella gestione della loro vita digitale.

Per garantire un approccio organico e sistematico, il progetto prevede la costituzione di un Team Antibullismo in ogni istituto coinvolto, incaricato di coordinare le attività di prevenzione e gestire le eventuali segnalazioni. Un aspetto fondamentale del progetto è la

costituzione di un Team Antibullismo, che segue le linee guida ministeriali e opera in collaborazione con enti esterni e forze dell'ordine. Il team, coordinato dal dirigente scolastico, comprende il referente per il bullismo, il referente per la legalità/educazione civica, l'animatore digitale e altri docenti volontari. Tra i compiti principali vi sono la promozione della consapevolezza del fenomeno, la gestione di segnalazioni e la realizzazione di interventi mirati.

Una delle prime azioni previste è la somministrazione di questionari anonimi agli studenti, ai docenti e ai genitori, per raccogliere dati sulla percezione del fenomeno e sulle esperienze vissute all'interno della comunità scolastica. I risultati verranno analizzati per individuare i punti critici e guidare le successive azioni del progetto. Alla fine del percorso, un nuovo questionario consentirà di valutare l'impatto delle attività svolte.

Gli incontri di sensibilizzazione con esperti rappresentano un momento fondamentale del progetto. Gli studenti parteciperanno a sessioni formative condotte dalla Polizia Postale e da educatori specializzati, che illustreranno i rischi della rete e le strategie per contrastare il cyberbullismo. I docenti saranno coinvolti in workshop mirati a fornire strumenti pedagogici e metodologici per affrontare le problematiche legate al bullismo e al cyberbullismo in classe. I genitori, infine, avranno la possibilità di partecipare a incontri informativi per acquisire maggiore consapevolezza sul fenomeno e imparare a riconoscere eventuali segnali di disagio nei propri figli.

Il progetto prevede anche un percorso di *peer education*, attraverso il quale alcuni studenti delle classi seconde e terze saranno formati per diventare tutor e supportare i loro coetanei nelle situazioni di difficoltà. Attraverso attività di *role-playing* e simulazioni, gli studenti tutor acquisiranno competenze comunicative e relazionali utili per la gestione dei conflitti e la promozione di un clima di cooperazione all'interno della scuola.

Le attività creative e performative giocano un ruolo importante nella sensibilizzazione e nell'elaborazione emotiva delle tematiche trattate. La proiezione di film tematici sarà seguita da momenti di discussione in classe, per stimolare il confronto e l'analisi critica. Gli studenti parteciperanno anche a spettacoli teatrali che affrontano il

tema del bullismo, contribuendo a creare un'esperienza immersiva ed empatica. Inoltre, il laboratorio di fumetti offrirà agli alunni l'opportunità di raccontare, attraverso il disegno, esperienze e riflessioni sul tema, favorendo così l'espressione creativa e la condivisione di esperienze personali. Un altro spazio di riflessione sarà offerto dalla drammatizzazione di testi letterari, che permetterà agli studenti di esplorare i valori della convivenza civile e del rispetto reciproco attraverso la rappresentazione scenica.

La valutazione dell'impatto del progetto sarà condotta attraverso un monitoraggio costante. Saranno effettuate osservazioni dirette delle dinamiche scolastiche, interviste e focus group con studenti, docenti e genitori, al fine di raccogliere testimonianze e identificare eventuali margini di miglioramento. L'analisi dei materiali prodotti dagli studenti, come fumetti e sceneggiature teatrali, fornirà ulteriori elementi per valutare il livello di comprensione e interiorizzazione delle tematiche affrontate.

Infine, il progetto si sviluppa in conformità con le principali linee guida ministeriali, tra cui la *Direttiva MIUR n.16 del 5 febbraio 2007*, le *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto al bullismo e cyberbullismo* del 2015, il *Piano Nazionale per la Prevenzione del bullismo e del cyberbullismo* (2016-2019) e la *Legge 29 maggio 2017, n. 71. L'aggiornamento delle Linee di Orientamento del 2017 e le Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica (D.M. n. 35 del 22/06/2020)* forniscono ulteriori riferimenti normativi su cui si basa il percorso educativo delineato.

L'impegno delle istituzioni scolastiche coinvolte mira a costruire una comunità educativa capace di affrontare il fenomeno in maniera strutturata e consapevole, puntando su prevenzione, formazione e collaborazione tra tutti gli attori del sistema educativo. L'adozione di un approccio partecipativo e multidisciplinare rappresenta la chiave per trasformare la scuola in un luogo di crescita, rispetto e inclusione, contrastando efficacemente ogni forma di prevaricazione e violenza.

Insieme per la gentilezza*

Nella quotidianità della scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola primaria, le regole della convivenza rappresentano la trama invisibile su cui si costruisce il tessuto delle relazioni tra pari. Per molti bambini, l'ingresso nel mondo scolastico costituisce la prima esperienza di interazione con un gruppo di coetanei al di fuori della cerchia familiare. In questo spazio condiviso, le dinamiche relazionali si sviluppano, si intrecciano e talvolta si scontrano, rendendo necessaria un'azione pedagogica mirata a promuovere la gentilezza come fondamento di una convivenza armoniosa.

La gentilezza, intesa come predisposizione all'ascolto, al rispetto e alla comprensione dell'altro, non è un elemento scontato: essa necessita di essere coltivata con attenzione e costanza. La scuola, in quanto luogo di apprendimento non solo cognitivo ma anche emotivo e sociale, si fa promotrice di percorsi educativi che mirano a sensibilizzare gli alunni all'importanza di gesti gentili, al riconoscimento delle differenze come risorsa e all'accoglienza dell'altro senza pregiudizi.

* A cura di Aprile Corradina, Battaglia Stefania, I.C. "Palazzello - Vann'Antò", Ragusa, Bongiovanni Ida, (Ragusa); Cappello Emanuela, I.C. "Berlinguer" (Ragusa), Drago Lorenza, I.C. "Psaumide Camarinense" (Santa Croce Camerina).

Il progetto *Insieme per la gentilezza* nasce in questo contesto, con l'obiettivo di offrire ai bambini un'esperienza formativa capace di incidere sul loro sviluppo emotivo e relazionale. La fascia d'età coinvolta, che comprende bambini tra i cinque e i sette anni, rappresenta un momento cruciale nella costruzione della propria identità sociale. A questa età, i bambini apprendono modelli di comportamento attraverso l'imitazione e l'esperienza diretta, ed è dunque essenziale proporre loro strumenti concreti per comprendere il valore della gentilezza e della cooperazione.

Il progetto si sviluppa in un ambiente scolastico che già si distingue per l'attenzione alla prevenzione di fenomeni di prevaricazione e per la promozione di un clima relazionale positivo. Pur non essendo presenti casi conclamati di bullismo, si ritiene fondamentale intervenire in un'ottica preventiva, fornendo ai bambini le competenze necessarie per affrontare in modo consapevole e costruttivo le dinamiche relazionali.

Percorso progettuale. Il percorso educativo *Insieme per la gentilezza* si articola in tre incontri di due ore ciascuno, durante i quali i bambini vengono coinvolti in attività mirate a stimolare la riflessione sui comportamenti gentili e sulle loro conseguenze nel contesto sociale.

Primo incontro: il risveglio della gentilezza

Il progetto prende avvio con l'arrivo della primavera, metafora del rinnovamento e della rinascita, per introdurre il concetto di risveglio degli atteggiamenti positivi. In un dialogo aperto, le insegnanti guidano i bambini alla riscoperta delle "parole gentili", interrogandoli sull'importanza del rispetto reciproco e della cortesia nel quotidiano. Attraverso una discussione corale, si esplorano situazioni di vita scolastica in cui piccoli gesti possono fare la differenza, stimolando nei bambini una consapevolezza nuova rispetto alle proprie azioni. L'attività prosegue con la lettura collettiva di storie sulla gentilezza (*Che sete!*), strumenti narrativi che permettono di identificarsi con i personaggi e di riflettere sui sentimenti associati agli atti gentili. La narrazione è seguita da un laboratorio espressivo in cui i bambini rappresentano, attraverso il disegno o la scrittura, esperienze

personali di gentilezza, creando un primo legame tra il vissuto quotidiano e il tema affrontato.

Secondo incontro: l'empatia e l'importanza della pace.

Il secondo incontro si focalizza sull'importanza dell'amicizia e della capacità di perdonare. Attraverso la lettura di *Facciamo pace?* e la visione di cortometraggi animati, i bambini sono invitati a riconoscere i sentimenti e le emozioni dei personaggi, stimolando così la loro empatia.

La successiva drammatizzazione della storia consente ai bambini di sperimentare attivamente i ruoli, comprendendo le diverse prospettive e sviluppando strategie per gestire i conflitti in modo costruttivo. Durante la discussione guidata, si esplorano le impressioni suscitate dai cortometraggi («umbrella», «given to given», «il leone e il topo») cercando parallelismi tra le situazioni viste e quelle vissute a scuola. L'obiettivo è portare i bambini a riconoscere e nominare le proprie emozioni, rafforzando la consapevolezza delle dinamiche relazionali e il valore del dialogo nella risoluzione dei conflitti.

Terzo incontro: coltivare la gentilezza.

Nell'ultimo incontro, i bambini sono invitati a partecipare alla creazione del «Fiore della Gentilezza». Ogni petalo del fiore rappresenta un atto gentile compiuto dai bambini stessi, che viene scritto e verbalizzato con l'aiuto delle insegnanti. Attraverso questa attività simbolica, si costruisce un codice di gentilezza condiviso, che diventa un punto di riferimento per la classe.

Le metodologie utilizzate nel progetto spaziano dal *circle time* al *brainstorming*, dai giochi di ruolo alla narrazione multimediale con l'uso del *Kamishibai* e dei *silent books*. L'obiettivo è creare un ambiente di apprendimento stimolante, in cui il bambino possa sentirsi protagonista del proprio percorso di crescita relazionale.

La valutazione del progetto si basa su un'osservazione continua dei progressi dei bambini, sulla qualità delle interazioni in classe e sulla loro capacità di applicare nella quotidianità gli insegnamenti appresi. Attraverso momenti di *debriefing*, sia gli insegnanti che gli

alunni riflettono sull'esperienza vissuta, individuando le strategie più efficaci per mantenere un clima di rispetto reciproco.

Il percorso educativo *Insieme per la gentilezza* non si conclude con gli incontri programmati, ma si propone di lasciare un segno duraturo nella cultura scolastica. La gentilezza, infatti, non è un valore statico, ma un esercizio quotidiano che richiede pratica, esempio e consapevolezza. In questo viaggio di crescita, gli adulti restano i principali modelli di riferimento, poiché, come ben sanno i bambini, le parole possono insegnare, ma è l'esempio a fare la differenza.

Noi e gli altri*

Noi, docenti operiamo in contesti scolastici caratterizzati da una costante dialettica tra il bisogno di apprendere e la necessità di sentire, tra il conoscere e il riconoscersi. Crediamo fermamente che l'educazione affettiva rappresenti un cardine imprescindibile per lo sviluppo armonico degli alunni, affinando in loro la capacità di comprendere se stessi e gli altri in un'ottica di consapevolezza e responsabilità. Viviamo in un'epoca in cui l'incertezza sembra permeare ogni aspetto della quotidianità, influenzando tanto le relazioni interpersonali quanto le dinamiche scolastiche. In un simile scenario, la scuola non può rimanere un semplice contenitore di nozioni, bensì deve farsi laboratorio di vita, un luogo in cui l'apprendimento cognitivo si fonda sulla maturazione emotiva. Siamo consapevoli della stretta correlazione tra un atteggiamento assertivo e il successo scolastico: un alunno capace di esprimere e gestire le proprie emozioni, di relazionarsi positivamente con i coetanei e con gli adulti, non solo manifesta un maggiore interesse verso lo studio, ma sviluppa anche una più solida autonomia personale e un senso di responsabilità condivisa.

* A cura di Aprile Laura - Dimartino Elisabetta - Gulino Clara, C. "Berlinguer" (Ragusa); Distefano Viviana, I. C. "M. Schininà" (Ragusa); Corallo Giorgia, I.C. "Serafino Amabile Guastella" (Chiamonte Gulfi).

Il nostro impegno pedagogico si configura dunque come un'azione sistemica, mirata a sostenere ogni singolo studente, non solo chi manifesta difficoltà evidenti, ma l'intera classe, affinando le dinamiche relazionali e incentivando il dialogo con la famiglia. L'intento è quello di promuovere un'educazione affettiva e sentimentale che permetta ai ragazzi di sviluppare empatia, consapevolezza del sé e capacità comunicative efficaci, strumenti essenziali per affrontare la complessità delle interazioni umane e prevenire fenomeni di prepotenza e bullismo.

La presente proposta didattica, rivolta ad una classe seconda della Scuola Secondaria di I grado, si inserisce nell'ambito di un percorso sulla gestione delle emozioni e sulla costruzione di rapporti interpersonali rispettosi e inclusivi. A tal fine si intende promuovere un complesso di scelte e azioni organiche e coerenti, articolate su più livelli, che focalizzino l'attenzione e indirizzino gli interventi sulle difficoltà relazionali e sulla mancata empatia nei rapporti interpersonali, che possono dare luogo ad episodi di prevaricazione assimilabili al bullismo. Le azioni che intendiamo mettere in atto sono riferibili ad una situazione di un contesto classe in cui si sono rilevate particolari problematiche comportamentali di un alunno. In qualche caso le difficoltà relazionali dello stesso e il suo mancato controllo della rabbia sono afferenti all'emotività.

Percorso progettuale. La presente proposta è pensata non come attività estemporanea, ma come parte integrante di un processo sistemico, per il quale la dimensione formativa è fondamentale. Si propone l'adozione di strategie di lettura, di riscrittura e di rielaborazione cooperativa volte a facilitare nei lettori processi di immedesimazione e di distanziamento critico. Oltre a rafforzare le capacità di analisi, di comprensione e di riflessione sui testi, l'attività ha l'obiettivo educativo di guidare gli studenti a non chiudere gli occhi davanti alle prepotenze e anzi a proporre comportamenti diversi rispetto a quelli di prevaricatori e vittime delle storie, per ipotizzare, anche nella realtà, conclusioni alternative a quelle lette. La classe è composta da 23 alunni (12 maschi e 7 femmine) di età compresa tra gli undici e i dodici anni e risulta vivace nel comportamento, ma coesa in generale sotto il profilo della socializzazione. Si rileva tutta-

via la presenza di un alunno con gravi problematiche relazionali. Egli manifesta atteggiamenti di chiusura e di autoesclusione dal gruppo classe. Nel corso del primo anno di scuola secondaria ha mantenuto un atteggiamento distaccato e solo a tratti aggressivo verso i compagni. Nel corso del secondo anno di scuola secondaria, ha invece messo in atto azioni di aggressività immotivata verso alcuni compagni; non sono mancate le aggressioni verbali e, sulla chat di classe, ha anche inviato all'indirizzo di una compagna in particolare insulti e disegni afferenti immagini di violenza. Si è cercato quindi di intraprendere dei percorsi che hanno mirato all'acquisizione da parte dell'alunno di comportamenti diversi e sono stati adottati trasversalmente percorsi di inclusione, ai fini della realizzazione del benessere sociale dell'intero gruppo classe.

Attività 1: "Quando parlano le emozioni"

Il primo step del percorso prevede un approfondimento narrativo ed esperienziale, attraverso la lettura di passi scelti da tre opere letterarie emblematiche: *Il Signore delle Mosche* di William Golding, *Cuore* di Edmondo De Amicis e il *Diario minimo* di Umberto Eco. Il fine è duplice: da un lato, far emergere la necessità di regole condivise all'interno di una comunità; dall'altro, far riflettere gli studenti sul concetto di maschera sociale, intesa come strumento di costruzione (o distorsione) dell'identità.

L'attività si articola in otto ore complessive. Dopo la lettura guidata, gli alunni, disposti in cerchio, vengono sollecitati a confrontarsi attraverso domande-stimolo. In seguito, il passaggio alla drammatizzazione, con un'attività di *role playing*, permette loro di mettersi nei panni sia del prepotente sia della vittima, per sviluppare una maggiore comprensione emotiva di entrambe le prospettive. Il confronto si conclude con la realizzazione di uno storyboard individuale, in cui ogni studente esprime, attraverso immagini e testi, i temi ricorrenti e le emozioni emerse durante l'attività.

Attività 2: "Quanto è giusta la distanza?"

Il secondo modulo si concentra sulla dimensione digitale delle relazioni interpersonali, un tema cruciale nell'era dei social network.

Gli alunni vengono coinvolti in un dibattito strutturato a partire da bigliettini contenenti frasi provocatorie legate alla comunicazione online. L'obiettivo è stimolare una riflessione critica sulle dinamiche virtuali e sui rischi connessi alla deumanizzazione del dialogo mediato dalla tecnologia.

A seguire, gli studenti interrogano l'intelligenza artificiale su temi legati ai pericoli del web e alle sue potenzialità. Le risposte vengono rielaborate individualmente e poi condivise in coppia, attraverso la creazione di un *e-book* che sintetizza vantaggi e rischi del mondo digitale. Questo prodotto finale, destinato alla condivisione sui social, permette agli alunni di mettere in pratica le competenze acquisite, trasformandosi in promotori attivi di una comunicazione consapevole e rispettosa.

L'intero percorso didattico si avvale di un approccio integrato, che integra elementi di lezione trasmissiva con metodologie cooperative e laboratoriali. La lettura dialogata si affianca all'uso delle nuove tecnologie, come *Storyboard That* per la realizzazione grafica delle narrazioni e strumenti di elaborazione digitale per la creazione di e-book interattivi.

La verifica dell'efficacia dell'intervento avviene attraverso strumenti di osservazione e autovalutazione: il diario di bordo, le griglie di monitoraggio e l'autobiografia cognitiva permettono di raccogliere impressioni, riflessioni e cambiamenti nelle dinamiche di classe. L'obiettivo ultimo non è solo quello di contenere eventuali situazioni problematiche, ma di gettare le basi per una crescita collettiva, in cui ogni studente possa sviluppare pienamente il proprio potenziale emotivo e relazionale, rendendo la scuola un luogo in cui l'educazione si fa esperienza viva e trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Chitarrini, R., & Tancredi, A. (2024). *Noi il futuro*. Torino: Lattes.
De Amicis, E. (1886/2013). *Cuore*. Varese: Remainder.
Eco, U. (1963). *Diario minimo*. Milano: Mondadori.
Fonzi, A. (1997). Al termine del percorso. In A. Fonzi (Ed.), *Il bullismo in*

- Italia: Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.
- Golding, W. (1954). *Lord of the flies*. London, UK: Faber and Faber. [Trad. it. a cura di Filippo Donini, *Il Signore delle Mosche* (1966/1992). Milano: Arnoldo Mondadori Editore].
- Maslach, C. (1982). *Burnout – The cost of caring*. New York, NY: Prentice Hall Press. [Trad. it. a cura di Anna Rita Vignati & Manlio Lucentini, *La sindrome del burnout: Il prezzo dell'aiuto agli altri* (1997, 2^a ed.). Assisi: Cittadella.
- Menesini, E., & Smorti, A. (1997). Strategie d'intervento scolastico. In A. Fonzi (Ed.), *Il bullismo in Italia: Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.
- Speradidio, M. (2016). *In prima pagina*. Torino: Loescher.

Sentire Capire Condividere*

Le emozioni giocano un ruolo centrale nei processi di apprendimento e nella costruzione di relazioni positive tra pari. La letteratura pedagogica e psicologica sottolinea l'importanza dell'educazione emotiva per favorire il benessere individuale e la coesione sociale. Lo sviluppo della consapevolezza emotiva e dell'empatia permette agli studenti di comprendere meglio se stessi e gli altri, contribuendo alla prevenzione di fenomeni di esclusione e conflittualità. Il contesto in cui si è deciso di operare è una classe prima della scuola secondaria di primo grado, caratterizzata da una notevole eterogeneità culturale e dalla presenza di studenti con diverse esigenze educative, tra cui alcuni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). L'Istituto ha già un protocollo di prevenzione sul bullismo e cyberbullismo, con un referente dedicato e un team di supporto. Grazie a diverse azioni divulgative promosse dal team, docenti e alunni sono stati sensibilizzati sul fenomeno, riuscendo a riconoscerlo e a gestirlo in conformità con il protocollo. Nel corso degli anni, sono stati organizzati incontri con autorità competenti per approfondire il tema, coinvolgendo le classi a partire dalla scuola primaria fino alla secondaria di primo grado. Tali interventi hanno contribuito alla diffusione della consapevolezza e alla capacità di riconoscere e gestire il

* A cura di Germano Maria Concetta - Sgarioto Maria, I. C. S. Quasimodo (Ragusa); Passalacqua Giusj, I.C. Psaumide Camarinense (S. Croce Camerina); Selvaggi Rossana, I. C. F. Crispi (Ragusa); Tumino Raffaella, I. C. Berlinguer (Ragusa).

fenomeno. Tuttavia, è emersa la necessità di un'azione preventiva più incisiva all'interno della classe, coinvolgendo in prima linea i docenti del Consiglio di Classe e gli alunni attraverso azioni programmate e sistematiche. In particolare, si è evidenziata l'importanza di potenziare le competenze emotive, sociali e relazionali degli studenti. Le osservazioni dirette sulle dinamiche di gruppo e i risultati del Sociogramma di Moreno hanno rivelato situazioni di isolamento, difficoltà nella gestione emotiva e relazionale e interazioni conflittuali. Alcuni alunni faticano a esprimere le proprie emozioni e tendono a manifestarle in modo inadeguato, con comportamenti goffi o reazioni impulsive che possono innescare atteggiamenti difensivi negli interlocutori. Di conseguenza, l'intervento educativo si concentra sul rafforzamento delle relazioni tra pari, con particolare attenzione allo sviluppo dell'empatia come chiave per comprendere l'altro al di là delle differenze linguistiche e culturali. Il riconoscimento e la gestione delle emozioni possono prevenire atteggiamenti di sopraffazione e intolleranza, favorendo un ambiente scolastico più armonioso e inclusivo. Attraverso strategie e strumenti mirati, gli studenti impareranno a riconoscere i propri stati emotivi e quelli degli altri, sviluppando modalità di comunicazione e interazione più consapevoli e rispettose.

Percorso progettuale. L'intervento educativo si articola in quattro fasi strutturate, mirate a sviluppare progressivamente la capacità di riconoscere, comprendere, gestire e rappresentare le emozioni attraverso un approccio esperienziale.

Fase 1: riconoscere le emozioni (2h)

Gli studenti ricevono sagome in cartone raffiguranti i personaggi del film *Inside Out*, ciascuno rappresentativo di un'emozione. L'insegnante proietta immagini alla LIM e propone l'ascolto di brani musicali, chiedendo agli studenti di sollevare la sagoma corrispondente allo stato d'animo provato. L'attività si conclude con una discussione collettiva, in cui l'insegnante modera il confronto senza esprimere giudizi.

Fase 2: comprendere le emozioni (20 minuti in coppia, 1h in plenaria)

Gli studenti portano un'immagine rappresentativa di un'esperienza emotiva personale o osservata. In coppia, si raccontano il significato dell'immagine, mentre l'ascoltatore prende nota delle emozioni percepite. Successivamente, ogni studente condivide il proprio resoconto con il compagno, verificandone la corrispondenza. Il confronto collettivo finale stimola la riflessione sulle emozioni percepite e sulla preferenza tra il ruolo di narratore o ascoltatore.

Fase 3: gestione delle emozioni e cura dell'altro (45 minuti per il video, 2h per la lettura dell'albo)

Gli studenti guardano una scena del film *Inside Out* e discutono il ruolo dell'empatia nella gestione emotiva. Successivamente, leggono l'albo *Un barattolo di emozioni*, riflettendo sull'importanza dell'accettazione e della gestione delle emozioni. Viene proposto un esercizio di cura reciproca: ogni alunno "adotta" segretamente un compagno, osservandone gli stati d'animo e offrendo supporto discreto.

Fase 4: rappresentare le emozioni con il Kamishibai (2h in classe, 1h per la presentazione)

Gli studenti, divisi in gruppi eterogenei, ricevono un'emozione da rappresentare attraverso la creazione di un Kamishibai. Dopo aver visionato esempi e ricevuto istruzioni sulla tecnica narrativa e illustrativa, elaborano una storia e ne producono una versione visiva. Il percorso si conclude con la presentazione dei lavori alla classe.

Il percorso si basa su metodologie attive quali introspezione, peer-to-peer, cooperative learning e didattica laboratoriale. Gli strumenti utilizzati includono la LIM, sagome illustrative, brani musicali, albi illustrati e materiali per la creazione dei Kamishibai. Ogni studente compila un diario di bordo per registrare le esperienze vissute durante il percorso. La valutazione finale si basa sulla capacità di rappresentare efficacemente l'emozione assegnata e sulla riflessione sulle dinamiche relazionali emerse.

Riferimenti bibliografici

- Marcero D. (2022). *Un barattolo di emozioni*. Milano: Terre di Mezzo.
- Rosenberg M. B. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione non violenta*. Reggio Emilia: Esserci.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Moreno J. L. (2012) *Sociometry Experimental Method and the Science of Society: An Approach to a New Political Orientation*. UK: The North-West Psychodrama Association

Risorse

- <https://www.youtube.com/watch?v=t-asXorVstM>
- https://www.supsi.ch/documents/d/dfa/dfa_quadernodidattico_narrareconilkamishibai

Le parole sono importanti*

Il progetto *Il significato delle parole* nasce come risposta a un'esigenza concreta rilevata nei contesti scolastici della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. In entrambi gli ordini, infatti, le insegnanti hanno osservato una comunicazione tra pari caratterizzata da parole offensive, soprannomi sminuenti, scherzi poco rispettosi, ma anche da silenzi taglienti o esclusioni non dette. Piccoli segnali che, se trascurati, possono crescere e strutturarsi in vere e proprie dinamiche relazionali disfunzionali, con ricadute sul benessere emotivo e sull'apprendimento.

La consapevolezza che le parole non sono mai neutre, ma costruiscono, trasformano o lacerano le relazioni, ha portato il team docente ad avviare un percorso educativo condiviso, calibrato sui diversi livelli di sviluppo dei bambini, ma unificato da una visione comune: quella della comunicazione come atto etico, gesto di cura, spazio di riconoscimento reciproco.

* A cura di Girlando Giovanna, I.C. Psaumide Camarinense (Santa Croce Camerina); Guanà Maria Carmela - Ferraro Maria Stella - Fiducia Carmen, I.C. "Palazzello - Vann'antò" (Ragusa); Ingallina Luciana, Circolo "P. Vetri" (Ragusa).

Percorso progettuale. Il progetto ha avuto una durata complessiva di cinque ore, articolate in sei tappe, e si è sviluppato parallelamente in entrambi gli ordini scolastici, con metodologie simili ma linguaggi e strumenti differenziati per rispondere ai bisogni specifici di ciascuna fascia d'età. In tutto il percorso, le parole sono state trattate non come semplici mezzi, ma come segni affettivi e dispositivi relazionali.

1ª fase – Osservazione e rilevazione del bisogno. Tutto ha avuto inizio con un'attenta osservazione del clima di classe. Le insegnanti hanno rilevato che, sia nella scuola dell'infanzia sia nella primaria, i bambini tendevano a usare un linguaggio poco rispettoso tra pari. Questa prima fase ha rappresentato un momento di ascolto profondo: non un giudizio sui comportamenti, ma una fotografia del vissuto relazionale che ha posto le basi per il lavoro successivo. L'intento non era quello di correggere, ma di accompagnare verso una maggiore consapevolezza.

2ª fase – Avvio della riflessione: parole e modi di comunicare. Nella scuola primaria, il percorso si è aperto con un'attività di brainstorming attorno alla domanda: "Io comunico con...". L'insegnante ha scritto la frase al centro della lavagna e i bambini hanno iniziato a elencare: parole, gesti, smorfie, silenzi, sorrisi, schiaffi. Ne è scaturita una riflessione collettiva sulle molteplici modalità comunicative, che ha posto l'attenzione su quanto ciò che diciamo – o non diciamo – lasci sempre un'impronta.

Per i bambini della scuola dell'infanzia, l'introduzione è avvenuta attraverso la visione della storia illustrata "Un bullo di nome ananas", che ha offerto un linguaggio accessibile per affrontare il tema della comunicazione scortese. Il racconto ha aperto un dialogo guidato: i piccoli hanno riconosciuto i comportamenti del protagonista, ne hanno discusso in *circle time*, avviando una prima interiorizzazione del concetto di gentilezza. Un'altra attività ha coinvolto i bambini in un gioco semplice ma dal forte valore educativo. In cerchio, ogni bambino, al momento di lanciare la palla a un compagno, doveva accompagnare il gesto con una *parola gentile*

rivolta alla persona scelta (ad esempio: “sei simpatico”, “mi piace giocare con te”, “hai un bel sorriso”). L’obiettivo era promuovere un clima relazionale positivo, stimolare l’uso del linguaggio affettivo e il riconoscimento delle qualità altrui, favorendo l’empatia e il rispetto reciproco.

3ª fase – Emozioni e narrazione: tra canto e storytelling. La terza fase ha lavorato sulla dimensione narrativa, facendo leva sulla forza evocativa delle storie e della musica.

In entrambe le classi è stato proposto il video musicale “Quel bulletto del carciofo”. Nella primaria, l’ascolto ha generato un *circle time* in cui i bambini hanno riflettuto sulle emozioni vissute dai personaggi: il carciofo arrogante, le verdure derise, la trasformazione finale. I bambini hanno compreso che dietro l’aggressività può celarsi un bisogno di riconoscimento.

Alla scuola dell’infanzia, il cartone ha introdotto un momento di dialogo condiviso in cui i bambini, guidati dalle insegnanti, hanno espresso ciò che avevano provato ascoltando e guardando la storia, apprendendo il valore del confronto emotivo.

In seguito, nella primaria, si è letta la storia “L’orco e le cinque paroline” di Bruno Ferrero, dove una bambina sconfigge la rabbia di un orco grazie a cinque parole gentili: “ciao”, “per favore”, “grazie”, “scusa”, “ti voglio bene”. Questo racconto ha fornito un vocabolario relazionale su cui lavorare.

Nell’infanzia, è stato proposto invece l’albo illustrato “I colori della gentilezza” di Maddalena Schiavo. La narrazione ha stimolato il riconoscimento delle azioni gentili e il loro legame con il mondo emotivo, accompagnando i bambini a nominare e visualizzare atti quotidiani di cura.

4ª fase – Giochi per sviluppare l’empatia. In questa fase, la parola ha lasciato spazio al corpo, al gioco, all’esperienza vissuta.

Nella primaria, è stato introdotto il cubo dei sentimenti: un dado di cartone, su ogni faccia un’emozione diversa (gioia, rabbia, tristezza, felicità, delusione...). I bambini, a turno, lo lanciavano e raccontavano un episodio personale legato all’emozione uscita. La

condivisione ha creato un clima di riconoscimento reciproco: le emozioni diventavano ponti tra vissuti apparentemente distanti.

A questo è seguita l'attività del "foglio bianco": ogni bambino ha "scaricato" la rabbia sul foglio attraverso parole, disegni, o strappi. Alla fine, si è chiesto loro di restituire il foglio "come nuovo". La difficoltà nel farlo ha stimolato una riflessione intensa: le parole non si cancellano dal cuore, anche quando chiediamo scusa.

Alla scuola dell'infanzia, il gioco "la palla coccolosa" ha coinvolto i bambini in un cerchio in cui si lanciava una palla a un compagno, accompagnandola con un complimento o una frase gentile. Ogni bambino è stato mittente e destinatario di affetto. Il gioco ha permesso di vivere la gentilezza in modo fisico, concreto, facendo esperienza del suo impatto sul gruppo.

5ª fase – Rielaborazione e interiorizzazione. Nella primaria, il percorso si è avviato verso la chiusura con un *circle time* dedicato alla riflessione: cosa ho imparato? cosa voglio cambiare nella mia comunicazione? Ogni bambino ha scritto un "messaggio di amicizia" a un compagno con cui aveva avuto difficoltà, sperimentando il valore trasformativo della parola scritta come ponte relazionale.

Nell'infanzia, l'attività di chiusura ha avuto una valenza simbolica: i bambini hanno realizzato un piccolo lavoretto da donare a un compagno, scegliendo liberamente. Questo gesto ha incarnato il messaggio che le relazioni si costruiscono anche attraverso piccoli segni di cura.

Attraverso storie, canti, giochi e parole, bambini e bambine hanno intrapreso un percorso che li ha portati a prendere coscienza della potenza del linguaggio, a sperimentare la bellezza del riconoscere e dell'essere riconosciuti. Il progetto ha mostrato che l'educazione alla comunicazione – se curata fin dai primi anni – può generare spazi di relazione più autentici, costruire una cultura della gentilezza e del rispetto, e prevenire forme più gravi di esclusione. In un tempo in cui la parola spesso viene banalizzata o usata per ferire, *educare alle parole* significa generare e coltivare legami. E in questo, la scuola ha un ruolo insostituibile.

Riferimenti bibliografici

- Ferrero, B. (1999). *Diciassette storie col nocciolo*. Torino: Elledici.
Schiavo, M. (2022). *I colori della gentilezza*. Vicenza: Sassi
Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
Nussbaum, M. (2001). *Coltivare l'umanità*. Bologna: Il Mulino.

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

The logo for 'limen' is centered within a large, light pink circle. The word 'limen' is written in a lowercase, serif font. The letter 'e' is stylized, featuring a yellow-to-orange gradient and a circular shape. Above the 'l' and below the 'n' are thin vertical lines.

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Il volume raccoglie un corredo articolato di contributi maturati nell'ambito del progetto *UnoNessunoCentoGiga*, promosso dalla Regione Siciliana - Assessorato per l'Istruzione e la Formazione professionale, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale.

In un'epoca segnata da profonde trasformazioni nelle forme del vivere e del comunicare, il testo propone la valorizzazione dell'intersoggettività come modalità primaria per una progettualità pedagogica, offrendo uno spazio di approfondimento sui temi della cura, della relazione e della prevenzione delle forme di esclusione.

Esito di un percorso di ricerca, formazione e sperimentazione, si articola in due sezioni tematiche che intrecciano prospettive teoriche e pratiche situate, proponendosi come un dispositivo progettuale pensato per coloro che abitano quotidianamente i luoghi dell'educare.



9791255682943