

OIDA

Centro Psicopedagogico Formazione Studi e Ricerche di Napoli

Ente di Formazione accreditato dal Ministero dell'Istruzione

Decreto 3 agosto 2011

Scuola di Formazione riconosciuta dalla P.ED.I.AS. Pedagogisti ed Educatori Italiani Associati



NEUROPEDAGOGIA DEI PROCESSI COGNITIVI

VERSO UNA COMUNITÀ EDUCATA-EDUCANTE-EDUCATIVA Prendersi cura della relazione nell'apprendimento

*Un modello neuropedagogico in una classe prima
scuola Primaria*

Relatrice
Dott.ssa.
Debora Di Jorio

Candidata
Dott.ssa
Eva Mazzanti

Anno Accademico 2024/2025 III sessione

Ringraziamenti

A volte, nella scuola, accadono cose che non si possono spiegare con la logica dei piani annuali o con le caselle di un registro elettronico. Accadono quando gli sguardi si incontrano nella stessa direzione, quando i cuori si accordano su una stessa frequenza, e quando l'intelligenza si mette al servizio dell'anima. Per questo voglio dire grazie.

Grazie a Emma Dalle Molle, Agnese Vaccari e Maria Laura Lipparini, anche dette, con affetto e verità, Entusiasmo, Lungimiranza e Concretezza. Per il tempo donato, la fiducia senza condizioni e quella collaborazione profonda che nasce solo tra chi crede davvero. Un grazie speciale ad Alessia Deoma, che è stata per me una vera "Animatrice", capace di sostenermi e affiancarmi lungo tutto questo percorso. Con voi ho camminato dentro un progetto che è stato etico, umano, ambizioso e necessario, come l'ossigeno per chi sceglie ogni giorno di educare.

In ventisei anni di insegnamento non avevo mai incontrato un sogno così lucido, né compagne di viaggio così capaci di trasformare la fatica in senso, e il lavoro in cura. Grazie per essere profondamente umane, per ricordarmi, ogni giorno, che l'Educazione comincia sempre da sé stessi, e che solo da lì può nascere il futuro "altro" che questa società attende.

Un ringraziamento sentito alle famiglie, a quelle che mi hanno dato fiducia, camminando accanto a me con entusiasmo e apertura, e anche a quelle che non hanno compreso fino in fondo il senso di questo cammino. A loro devo forse la parte più preziosa del mio apprendimento: la spinta a trovare nuove forme, nuovi linguaggi e nuove strade per rendere visibile ciò che non è visibile agli occhi, ma si manifesta nel tempo, nei gesti, negli sguardi dei bambini e delle bambine che crescono.

Grazie di cuore a Stefano Spaccapanico e Francesca Delicati, e alla creatura "Movimento Biologico", per la testimonianza viva di cosa significhi incarnare l'etica nell'umanità. Perché con la loro presenza e la loro ricerca hanno reso la "Relazione" un luogo accessibile, vivo, umano, dove anche la fragilità diventa valore e il movimento si fa linguaggio dell'anima. Grazie per avermi insegnato che la consapevolezza non si spiega, si attraversa, e che il corpo, quando è ascoltato, sa dire molto più di mille parole.

E infine, un grazie speciale ad Anna Mantovani, per la forza gentile con cui ha saputo spingermi e sostenermi, per l'energia che sa risvegliare anche quando le gambe tremano e le idee si affollano. Perché ogni volta che mi avventuro in un nuovo orizzonte visionario, lei cammina al mio fianco, discreta e luminosa, trasformando ciò che sarebbe rimasto sospeso in un volo reale.

A tutti voi,
il mio grazie profondo e lieve,
come un respiro che sa di senso, gratitudine e futuro.

Indice

Introduzione.....	1
Cambiare la scuola oltre il «si è sempre fatto così»: una sfida storica e culturale ...	1
Ipotesi di sperimentazione e principi ispiratori	1
La relazione come fondamento dell'essere e dell'educare.....	2
Verso una comunità educante: cura, corresponsabilità, co-partecipazione e Presenza.	3
Il contesto storico-sociale e la crisi della scuola tradizionale.....	4
Il corpo come protagonista: una rivoluzione necessaria.....	4
Anticipazione dello studio: un viaggio che unisce teoria e pratica	5
Obiettivi, metodologia e strumenti di analisi.....	5
Struttura e finalità della tesi.....	6
Capitolo 1 – La relazione che educa: fondamenti di neuropedagogia relazionale	7
1.1 La relazione come condizione dell'esistenza e dell'apprendimento	7
1.2 Neuroscienze, emozioni e memoria relazionale	8
1.3 La triade educativa: sé, l'altro, la comunità.....	9
1.4 La cura di sé: consapevolezza corporea e autoregolazione neuro-emotiva.....	10
1.5 La relazione con l'altro: empatia, reciprocità e co-costruzione dei significati..	11
1.6 La comunità educante come ecosistema vitale.....	13
1.7 Sintesi: la relazione come atto generativo	14
Capitolo 2 – Il progetto didattico integrato: corpo, la mente e la relazione	16
2.1 Contesto della ricerca e cornice istituzionale	16
2.2 Approccio neuropedagogico e dimensione sistemico-relazionale.....	17
2.3 Metodo Writing Reading Workshop (WRW): lettura e scrittura come pratiche di connessione.....	18
2.4 Corpo e movimento: educazione fisica e mindfulness per la co-regolazione emozionale.....	18
2.5 Gli spazi educativi come luoghi di relazione e benessere	19
2.6 La valutazione come dialogo e costruzione di senso comune	20
2.7 Il cerchio dell'ascolto e Philosophy for Children.....	22
Capitolo 3 – Caso studio: la classe 1 come microcosmo della comunità educante....	23
3.1 Descrizione del contesto: composizione relazionale e clima di classe.....	23
3.2 Attivazione motoria e mindfulness: l'importanza della co-regolazione.....	25
3.3 Nota metodologica: la “Mente Birichina”	28
3.4 Il cerchio dell'ascolto: uno spazio rituale di parola e ascolto empatico.....	29
3.5 Il WRW nella pratica: lettori e scrittori per la vita	31
3.6 L'approccio “A modo mio”: unicità, equità e giustizia educativa	35

3.7 La cura degli spazi e dei tempi: Civic Design come pratica pedagogica	36
3.8 La valutazione del processo: osservazione continua, autovalutazione e feedback	38
Esempi modulabili di feedback utilizzati	40
Laboratorio esperienziale con i genitori	41
Capitolo 4 – Laboratorio di scrittura: dal segno al significato passando per il corpo	44
4.1 Motivazione e nascita del laboratorio “I nostri libri”	44
4.2 Strumenti operativi: alfabetiere personale, “barbatrucchi” e materiali sensoriali	45
4.3 Il corpo come mappa grafica e spazio di orientamento. Le lettere incarnate e la costruzione delle sillabe attraverso il movimento	48
4.4 Dalle linee ai tratti: evoluzione del gesto grafico e coordinazione oculomotora	50
.....	52
4.5 Dalla parola alla frase: scrittura condivisa	52
Capitolo 5 – Educazione nella relazione: corpo, emozioni, linguaggio	55
5.1 L’educazione emotiva come fondamento dell’intelligenza relazionale.....	55
5.2 La famiglia delle parole delle emozioni: la rabbia come segnale di trasformazione	56
5.3 Mindfulness: dal riconoscimento all’autoregolazione.....	57
5.4 Drammatizzazione e gioco: strategie teatrali per l’alfabetizzazione emotiva ..	58
5.5 Linguaggio assertivo e la parola pensata che valorizza o ripara: comunicare con empatia.....	59
5.6 La gestione dei conflitti: imparare a litigare.....	60
Capitolo 6 – La relazione tra scuola-famiglia: costruire una comunità educata-educante-educativa	62
6.1 La famiglia come fulcro del processo educativo	62
6.2 L’alleanza educativa come processo di apprendimento reciproco	63
6.3 Tipologie di famiglie nella sperimentazione	66
6.4 La metamorfosi della relazione educativa attraverso incontri esperienziali.....	67
6.5 La scuola come generatrice di comunità educata-educante-educativa.....	68
6.6 La sfida della corresponsabilità educativa in chiave neuropedagogica.....	68
6.7 Casi di studio italiani recenti	69
Capitolo 7 – Riflessioni conclusive e prospettive future	71
7.1 Esiti qualitativi osservati: competenze emotive, relazionali e cognitive.....	71
Sviluppo delle competenze emotive	71
Evoluzione delle competenze relazionali e sociali	71

Potenziamento delle competenze cognitive e metacognitive	72
7.2 Riflessioni delle colleghe: punti di forza e criticità dell'approccio neuropedagogico.....	73
7.3 Limiti della ricerca e criticità emerse	75
7.4 Conclusione: educare nella relazione per una scuola umana e sostenibile.....	77
Bibliografia.....	79
Sitografia	82
Allegati	83

Introduzione

Cambiare la scuola oltre il «si è sempre fatto così»: una sfida storica e culturale

L'epoca contemporanea è caratterizzata da trasformazioni rapide e profonde che coinvolgono i contesti sociali, culturali e familiari. In questo scenario in continua evoluzione, la scuola si trova di fronte a un bivio cruciale: perpetuare modelli educativi tradizionali, radicati in prassi e strutture nate nell'era industriale, oppure aprirsi a visioni “*ALTRE*” che tengano conto dell'interesse della persona, della sua unicità e delle sue esperienze corporee ed emotive (Illich, 1972). Le modalità di insegnamento rigide, le lezioni prevalentemente passive e le aspettative uniformanti stanno mostrando i loro limiti, rischiando di allontanare sempre più l'istituzione scolastica dalla realtà attuale e dalla complessità dei processi educativi formali e informali (Freire, 1971).

A questa trasformazione sociale si aggiunge una crescente consapevolezza della funzione fondamentale dell'ambiente fisico in cui bambini e docenti quotidianamente apprendono e vivono. La qualità degli spazi scolastici, dall'atmosfera calda e naturale ai particolari dell'arredo, emerge come elemento imprescindibile per un'esperienza educativa capace di nutrire non solo la mente, ma anche il corpo e le emozioni (Byers, Imms, & Hartnell-Young 2020). Nel modello qui proposto, la cura degli ambienti assume un ruolo centrale: materiali naturali quali il legno, la presenza di piante, e il rispetto per uno spazio ordinato, libero da un eccesso di cartelloni e stimoli visivi, diventano un vero e proprio «*terzo educatore*», in grado di sostenere il percorso verso un apprendimento significativo e uno stato di serenità.

Questa visione olistica integra non solo persone, ma anche luoghi, tessendo relazioni umane con ambienti che favoriscono un benessere neuro-affettivo essenziale. La tesi alla base di questo lavoro è che “noi siamo, e possiamo essere, solo se in relazione”: la relazione rappresenta la condizione imprescindibile dell'apprendere e del crescere autentico. Il progetto qui presentato si propone di promuovere e sperimentare una comunità educante centrata sulla relazione, che coinvolga attivamente bambini, famiglie, insegnanti e comunità, in un circolo virtuoso di educazione reciproca.

Ipotesi di sperimentazione e principi ispiratori

La sperimentazione si basa sull'ipotesi che un approccio educativo fondato sulla cura e la qualità delle relazioni - di sé, tra sé e l'altro, tra bambino e adulto, tra scuola e famiglia - possa sviluppare competenze integrate, cognitive, emotive, sociali, in modo più

funzionale e armonico. Questa ipotesi si radica nell'orizzonte neuropedagogico, che integra neuroplasticità, funzione esecutiva e sistema affettivo, riconoscendo nell'educazione un atto di cura che si realizza attraverso la costruzione di legami significativi e di esperienze corporee e sensoriali (Di Jorio, 2020).

La presente tesi prende avvio da una domanda apparentemente semplice ma dal grande valore trasformativo: ha senso volere cambiare la scuola del «si è sempre fatto così» senza coinvolgere gli attori principali, ovvero le famiglie? La risposta, che orienta l'intero percorso di sperimentazione, è ferma e ambiziosa: la conoscenza, la condivisione, la cooperazione e la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia rappresentano elementi imprescindibili per la costruzione di una comunità educante autentica e solidale (Capperucci, 2018).

La relazione come fondamento dell'essere e dell'educare

La relazione educativa è più di un processo strumentale: è la modalità esistenziale con cui ogni apprendimento prende forma e senso. In conformità con autori come Siegel (2012), Guetta (2008) e Di Jorio (2020), il soggetto umano si plasma nelle relazioni autentiche che gli offrono sicurezza emotiva e stimolo cognitivo. La scuola deve pertanto essere uno spazio di incontri generativi in cui il corpo, la mente e il cuore si nutrono reciprocamente, dando vita a percorsi di crescita personali e comunitari.

L'educazione, quindi, è concepita come un autentico atto di cura che coinvolge l'essere umano in un costante e dinamico scambio relazionale. Gli studi più recenti nel campo delle neuroscienze applicate all'educazione confermano che la plasticità cerebrale, la capacità del cervello di modificarsi e svilupparsi, dipende in misura cruciale dalla qualità delle relazioni e dalle esperienze corporee vissute (Leisman, Mualem, & Mughrabi 2015).

Da questa prospettiva emerge la neuropedagogia di Debora Di Jorio, che colloca la cura del corpo, della mente e delle emozioni come fulcro imprescindibile di ogni atto educativo. Non si tratta semplicemente di educare un contenitore corporeo, ma un ecosistema vivente in cui le connessioni neurali si sviluppano in risposta a relazioni affettive autentiche e stimoli sensoriali positivi (Di Jorio, 2009).

A supporto di questa visione, il professor Alberto Oliverio approfondisce l'importanza delle esperienze multisensoriali e motorie nella promozione della plasticità cerebrale, evidenziando come sia proprio la relazione, intesa come terreno fertile, a consentire al

cervello di esprimere appieno le proprie potenzialità e di consolidare le competenze acquisite (Oliviero, 2023).

Verso una comunità educante: cura, corresponsabilità, co-partecipazione e Presenza.

Il superamento del paradigma della trasmissione passiva del sapere si traduce nel perseguire una corresponsabilità educativa attiva tra docenti, famiglie e alunni. Questa comunità educante si fonda sulla condivisione, sulla co-esperienza e sul dialogo costante, riconoscendo ogni soggetto nella sua unicità e nella propria vulnerabilità.

In tale contesto, il corpo e il movimento, la narrazione e la scrittura, visti come processi *di senso*, insieme alla cura degli spazi scolastici funzionali all'apprendimento, alla cooperazione e alla serenità diventano strumenti imprescindibili per favorire un benessere socio-affettivo e cognitivo condiviso. Così, la scuola si trasforma da struttura statica e autoritaria a organismo dinamico e vivente, diventando un vero laboratorio di relazioni e di cura (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018).

Questa ricerca si propone di descrivere, problematizzare e sperimentare questo modello integrato, prestando particolare attenzione al coinvolgimento dei genitori come protagonisti consapevoli e non più semplici fruitori passivi/assertivi mascherati, nell'ambito della scuola primaria.

Prendersi cura della relazione educativa significa cambiare paradigma: abbandonare il modello autoritario e trasmissivo in favore di una comunità di corresponsabilità, in cui ogni soggetto, adulto-genitore-bambino, è chiamato a partecipare responsabilmente.

Si tratta di andare oltre la semplice presenza fisica o il supporto funzionale della famiglia, per configurare lo spazio educativo come un laboratorio vivo di ascolto, di conoscenza, di presenza consapevole, in cui la condivisione di valori, la gestione condivisa delle difficoltà e l'ascolto attivo diventano pratiche comuni (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018).

L'idea che «tutto ciò che è umano mi appartiene», come affermava il drammaturgo latino Terenzio, diventa una consapevolezza fondativa: riconoscere le vulnerabilità e le diversità di ciascuno, che in una qualche forma appartengono anche a noi, ci mette in condizione di costruire relazioni di vera cura reciproca.

Il contesto storico-sociale e la crisi della scuola tradizionale

L'attuale scena educativa si confronta con un radicale mutamento delle strutture familiari, sociali e culturali. Famiglie plurali, nuove tecnologie, rapide trasformazioni economiche e sociali creano un ambiente complesso e spesso disorientante per i bambini e i docenti stessi. La scuola però, in troppi casi, rimane ancorata a un modello di insegnamento che riflette un'epoca industriale: rigida, gerarchica, basata su tempi scanditi, su metodi uniformi e su una passività dell'allievo.

Questa rigidità dei modelli educativi genera un cortocircuito nel rapporto tra scuola, educazione e le diverse generazioni. Le famiglie si trovano spesso a dover affidare quasi «ciecamente» la crescita dei propri figli a un'istituzione di cui non comprendono i meccanismi interni, né le finalità, che restano spesso nascoste dietro una “*pubblicità di progetti*” apparentemente promettenti, ma che si rivelano poveri nella ricaduta reale sullo sviluppo dei bambini. Si pensi ai numerosi progetti sull'integrazione, sulla prevenzione del bullismo, sull'educazione alimentare: spesso si tratta di interventi sporadici, messi in atto più per assolvere ad un dovere degli insegnanti che per produrre cambiamenti concreti. L'atteggiamento diffuso è «li abbiamo fatti, sono nel P.T.O.F.», come se il solo aver parlato di un problema potesse considerarsi sufficiente a risolverlo. Questa logica porta, in termini pedagogici, a quello che viene definito «*décrochage*» (Bernard, 2021): un distacco crescente tra educazione formale e informale che finisce per indebolire entrambe le dimensioni e impoverire profondamente la qualità della relazione educativa (Bautier, Rayou, 2009).

Il corpo come protagonista: una rivoluzione necessaria

La scuola “ALTRA”, quella cui aspiriamo e che qui si propone, parte dalla valorizzazione del corpo umano come soggetto attivo e centrale nel processo di apprendimento. Non si tratta più di educare “testa e mani”, ma di considerare l'organismo nella sua interezza, perché corpo, emozioni e mente sono intimamente connessi e agiscono come un'unica rete di risorse.

La neuropedagogia di Debora Di Jorio (2009) ci offre un paradigma nuovo: educare significa prendersi cura in modo intenzionale e consapevole di questo ecosistema multiforme, favorendo la plasticità neuronale e coltivando il benessere socio-affettivo.

Inoltre, Alberto Oliverio (2023) ci ricorda che il cervello, per esprimere appieno il suo potenziale, ha bisogno di essere stimolato da esperienze corporee, sensoriali e relazionali

significative e positive. L'apprendimento è così vissuto come processo vivo, contestualizzato e soprattutto relazionale.

L'approccio del Movimento Biologico, come definito da Stefano Spaccapanico (2024), rappresenta la svolta pedagogica che riconosce il corpo come ecosistema interattivo, soggetto e non mero oggetto dell'educazione. Il corpo è vettore di emozioni, memoria e relazione, e tale consapevolezza orienta la progettazione di situazioni didattiche in cui il movimento non solo precede, ma fonda ogni costruzione di sapere.

“Il corpo è un laboratorio di vita, relazione e trasformazione: l'apprendimento accade nel movimento, nella cooperazione e nelle emozioni condivise” (Spaccapanico, Manifesto Biologico, 2024).

Anticipazione dello studio: un viaggio che unisce teoria e pratica

Questa tesi esplora e sperimenta un modello integrato che unisce le nuove teorie delle neuroscienze, la dimensione esperienziale del Movimento Biologico, l'approccio narrativo e creativo del Writing & Reading Workshop e l'innovazione progettuale del Civic Design. Un ulteriore elemento è rappresentato dall'integrazione delle pratiche di Philosophy for Children, che hanno consentito di attivare un autentico spazio di negoziazione dei significati e di confronto attraverso il dialogo socratico. Nel lavoro concreto in classe, questi momenti hanno permesso agli alunni di interrogarsi, formulare domande, ascoltare punti di vista diversi e costruire insieme conoscenza, promuovendo il pensiero critico e divergente in un contesto di partecipazione attiva.

Attraverso la sperimentazione in una classe prima della scuola primaria, viene dunque analizzata l'efficacia di pratiche che mettono il corpo, la relazione, la negoziazione dei significati e la partecipazione al centro dell'apprendimento, con uno sguardo attento al coinvolgimento consapevole delle famiglie.

Obiettivi, metodologia e strumenti di analisi

La ricerca si propone di analizzare e documentare l'efficacia di un modello neuropedagogico integrato, incentrato sulla relazione educativa, sul movimento corporeo consapevole e sulle pratiche didattiche esperienziali. Gli strumenti della ricerca sono di tipo qualitativo, basati su osservazioni sistematiche, narrazioni partecipate, documentazioni audiovisive e analisi degli artefatti scritti dagli alunni. L'obiettivo della

ricerca è cogliere non solo i risultati ma soprattutto i processi di apprendimento e di costruzione relazionale nella classe e con le famiglie.

Struttura e finalità della tesi

La tesi si articola in sette capitoli, in una progressione che parte dalle basi teorico-neuroscientifiche della relazione educativa, passa per le applicazioni didattiche in una classe Prima scuola Primaria, approfondisce laboratori di scrittura, educazione emotiva e cura degli spazi, per concludersi con il ruolo fondamentale della relazione scuola-famiglia e la costruzione della comunità educante-educata-educativa.

Attraverso un percorso integrato, questo lavoro vuole offrire un contributo originale e concreto al dibattito sulla trasformazione della scuola, delineando un modello di educazione che mette al centro la relazione come atto fondante dell'educare e del crescere.

Capitolo 1 – La relazione che educa: fondamenti di neuropedagogia relazionale

1.1 La relazione come condizione dell'esistenza e dell'apprendimento

La relazione rappresenta un elemento fondante nella comprensione dell'essere umano, nel suo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale, e nei processi di apprendimento. Secondo la prospettiva relazionale, l'individuo si costituisce e si realizza attraverso interazioni significative con gli altri e con l'ambiente che lo circonda (Bowlby, 1988). Nel campo della neuropedagogia, questa concezione assume un'importanza ancora più profonda: le neuroscienze affettive e cognitive hanno evidenziato che il cervello umano si sviluppa e funziona al meglio solo in presenza di relazioni di qualità, caratterizzate da sicurezza emotiva e attaccamenti positivi (ivi).

Siegel (2012) sottolinea come la mente nasca e si modelli nella relazione, e come la condivisione affettiva costituisca la base per lo sviluppo dell'empatia e della regolazione emotiva, due fattori essenziali per un apprendimento significativo e integrato.

Nel lavoro sperimentato all'interno della classe prima, è emerso chiaramente come la mente dei bambini si costruisca attraverso un dialogo emotivo costante con l'altro, un processo supportato dall'interconnessione mente-corpo-emozione-vissuto che accompagna ogni esperienza di crescita. Il laboratorio corporeo e motorio, svolto quotidianamente, è stato un'occasione per favorire l'incontro tra consapevolezza di sé e regolazione emozionale, contribuendo allo sviluppo di una comunità di apprendimento coesa e solidale. Attraverso esercizi di movimento consapevole, giochi ritmici e momenti di calma, i bambini hanno potuto sperimentare in modo concreto come il corpo diventi strumento e casa del sé emotivo, aprendo spazi di auto-regolazione e presenza.

Particolarmente significativo è stato il cerchio dell'ascolto¹, uno spazio ritualizzato di confronto e condivisione, che si è arricchito con l'inserimento delle pratiche di Philosophy for Children. Questo approccio ha incentivato il pensiero critico e l'empatia, offrendo ai bambini strumenti per negoziare insieme i significati, porre domande e ascoltare attivamente le differenti prospettive. Il dialogo socratico², alla base

¹ Il cerchio dell'ascolto è una metodologia educativa e relazionale utilizzata in ambito scolastico per promuovere dialogo, empatia e partecipazione consapevole all'interno del gruppo classe. Si ispira a pratiche antiche di comunicazione comunitaria (come i "talking circles" delle tradizioni indigene) e a approcci pedagogici moderni come il Philosophy for Children (P4C) e la pedagogia dell'ascolto (Malaguzzi, 1996; Di Jorio, 2019).

² Il dialogo socratico è una metodologia che si fonda sul confronto dialogico. Vengono poste domande mirate finalizzate a guidare l'interlocutore a riflettere criticamente e chiarire i propri pensieri, giungendo

di questa metodologia, ha trasformato il cerchio in uno spazio di crescita condivisa e comunitaria, estendendo la dimensione relazionale dall'individuo alla comunità educante. Questa esperienza didattica ha così valorizzato il modello neuropedagogico relazionale, dimostrando come la relazione non sia un semplice veicolo dell'insegnamento, ma la sostanza stessa della crescita, in un movimento continuo di scambio affettivo, cognitivo e corporeo.

1.2 Neuroscienze, emozioni e memoria relazionale

Le neuroscienze contemporanee hanno ampiamente dimostrato come le reti cerebrali che regolano le emozioni, l'attenzione e la memoria siano strettamente interconnesse e profondamente influenzate dalle esperienze relazionali, soprattutto nelle fasi precoci dello sviluppo (Schore, 2012). In particolare, strutture come l'amigdala, l'ippocampo e la corteccia prefrontale lavorano in sinergia per permettere esperienze di apprendimento adattative e flessibili, ma la loro piena efficienza dipende direttamente dalla qualità del contesto affettivo e relazionale in cui il bambino cresce (Cozolino, 2014).

L'amigdala svolge un ruolo cruciale nella valutazione emotiva degli stimoli, condizionando la risposta di attivazione o di allarme; l'ippocampo è fondamentale per la codifica della memoria contestuale e relazionale; mentre la corteccia prefrontale mediale regola funzioni esecutive, empatia e modulazione emotiva. Questi sistemi, se sostenuti da un ambiente ricco di sicurezza emotiva e relazioni positive, facilitano la costruzione di schemi neurobiologici che supportano motivazione, curiosità e abilità cognitive superiori (ivi).

Viceversa, l'esposizione a stress cronico, mancanza di sostegno emotivo o relazioni conflittuali può compromettere il funzionamento di queste reti, provocando difficoltà nell'attenzione sostenuta, nella regolazione emotiva e nei processi di memoria. Questo spiega come ambienti educativi freddi o riempi di tensioni possano ostacolare il reale apprendimento e la crescita integrale della persona.

Nei contesti formativi come nella sperimentazione con la classe prima, diventa pertanto essenziale costruire ambienti che promuovano sicurezza, fiducia e continuità affettiva. Le pratiche corporee e motorie, unite alle tecniche di mindfulness, creano spazi di calma regolativa, mentre il dialogo partecipativo, ispirato al Philosophy for Children, rafforza

autonomamente ad una propria verità. Il fine è quello di stimolare il pensiero autonomo, la ricerca interiore e la costruzione condivisa della conoscenza mediante il ragionamento e l'autocorrezione.

la co-costruzione di significati e favorisce processi di pensiero critico e autoregolazione sociale ed emotiva. Questi interventi integrati danno origine a una memoria relazionale robusta, che diventa la base neurobiologica per apprendimento, creatività e sviluppo personale (Lipman, 1978).

1.3 La triade educativa: sé, l'altro, la comunità

La neuropedagogia relazionale interpreta l'esperienza educativa come un sistema dinamico costituito da tre poli interconnessi: la relazione con sé stessi, con l'altro e con la comunità (Di Jorio, 2009). Questi tre livelli sono indissolubili e si influenzano reciprocamente, costituendo la struttura portante di ogni processo formativo autentico.

La cura di sé, intesa come consapevolezza corporea e pratica di mindfulness, rappresenta il primo passo fondamentale. Solo attraverso una profonda conoscenza e accoglienza dei propri stati interni e fisici, la persona può aprirsi all'altro, intendendo per "altro" non solo il singolo - compagno, insegnante, caregiver - ma anche la comunità in cui vive e cresce. Questa apertura genera una forma di responsabilità affettiva e cognitiva che diventa motore di apprendimento e cooperazione (Siegel, 2007).

Il cittadino di domani, infatti, si forma in una rete complessa di relazioni e significati condivisi, che richiedono equilibrio tra autonomia personale e capacità di collaborazione. In questa prospettiva, la tradizionale dicotomia tra individuo e collettività si supera in un modello integrato dove l'autonomia si realizza pienamente solo nel riconoscimento dell'altro e dell'interdipendenza (Morin, 2000).

La visione neuropedagogica si integra e amplia così il concetto di intelligenza emotiva proposto da Goleman (1995), portandolo all'interno di una pedagogia fondata sull'ascolto autentico della persona e la valorizzazione della relazione. Di Jorio e altri autori contemporanei parlano a questo proposito di "*pedagogia dell'ascolto vivente*", che privilegia la pratica del dialogo, la negoziazione dei significati e la partecipazione attiva come strumenti per educare alla complessità del vivere e all'arte della relazione.

Questa triade educativa trova riscontro nelle pratiche applicate nella classe prima, dove momenti dedicati al movimento consapevole, alla mindfulness, al dialogo filosofico e al lavoro collaborativo hanno contribuito a sviluppare un equilibrio tra cura di sé, attenzione all'altro e appartenenza alla comunità. L'esperienza dimostra che solo in una relazione dinamica e dialogica tra sé, l'altro e la comunità si realizzano condizioni di apprendimento profonde, partecipate e significative.

1.4 La cura di sé: consapevolezza corporea e autoregolazione neuro-emotiva

Il primo atto educativo è la cura della relazione con sé stessi, intesa come acquisizione di una consapevolezza profonda delle proprie emozioni, dei propri pensieri e dei segnali del corpo. La consapevolezza corporea, in questa prospettiva, diventa il primo passo verso una vera autoregolazione neuro-emotiva: il corpo è la sede primaria dell'esperienza, il luogo in cui emozioni e pensieri si manifestano e da cui prende forma il nostro modo di abitare il mondo (Di Jorio, 2020).

Le pratiche di mindfulness, applicate in ambito scolastico e ispirate al percorso “Il Fiore Dentro” della dott.ssa Rubbino³, hanno rappresentato un potente strumento di educazione alla presenza. La metafora del fiore - con le sue radici, il suo centro e il suo aprirsi alla luce - ha guidato i bambini e le bambine in esperienze quotidiane di respirazione, ascolto e introspezione. Attraverso attività semplici ma altamente significative, come “il respiro dell'ascensore”, “la camminata lenta dell'astronauta” o “l'ascolto del suono del cuore”, i bambini e le bambine hanno imparato ad abitare il proprio corpo e a riconoscere le emozioni che lo attraversano. Questo percorso ha favorito un senso di calma profonda e di centratura, stabilizzando i processi di attenzione e motivazione all'apprendimento, in linea con gli studi di Meiklejohn et al. (2012) che evidenziano i benefici della mindfulness nella regolazione cognitiva ed emotiva.

Il pensiero di Stefano Spaccapanico (2021) e la pratica del Movimento Biologico hanno ampliato questa prospettiva, offrendo un orizzonte esistenziale e relazionale alla consapevolezza corporea. Secondo Spaccapanico, il movimento non è un atto meccanico o finalizzato alla performance, ma un linguaggio originario dell'essere umano, attraverso il quale l'individuo entra in contatto con sé stesso e con l'altro: “non possiamo esistere senza muoverci verso qualcosa o qualcuno”. In questa visione, il movimento è un ponte educativo, un'esperienza che restituisce al corpo la sua dignità di luogo del significato e della relazione.

Nel percorso attuato in classe, il Movimento Biologico si è tradotto in momenti esperienziali concreti: respirazioni in sinergia, danze libere di connessione e piccoli rituali di riconnessione al corpo dopo attività cognitive intense. Questi momenti hanno

³ Roberta Rubbino è psicologa, psicodiagnosta e Psicoterapeuta cognitivo comportamentale specializzata presso l'Istituto Beck di Roma. La dott.ssa Rubbino è docente dell'Istituto A.T. Beck per le sedi di Roma e Caserta, tenendo corsi, seminari e workshop di perfezionamento riguardanti sia l'infanzia sia l'età adulta. È docente, presso l'Università di Pisa, della materia “Applicazione Clinica della Mindfulness” all'interno del Master “Neuroscienze, Mindfulness e pratiche contemplative”.

consentito ai bambini e alle bambine di ascoltarsi, accettare le proprie sensazioni e riconoscerle come messaggi, e non come ostacoli. Imparare a percepirsi, ad esempio sentendo “*i piedi piantati nella terra*” o “*le mani che si aprono verso il cielo*”, ha rafforzato il senso di identità e di coerenza interna, alimentando le basi neurofisiologiche della sicurezza interiore (Cozolino, 2014).

Attraverso la pratica costante di mindfulness e il movimento consapevole, il corpo è diventato non solo strumento espressivo, ma anche fonte di conoscenza e mappa percettiva: uno spazio ‘*abitato*’ che consente di integrare la dimensione cognitiva con quella affettivo-relazionale. Le neuroscienze confermano infatti che la regolazione emotiva nasce dall’integrazione tra l’attivazione corporea e la rielaborazione cognitiva, e che la consapevolezza del corpo è il primo passo per lo sviluppo empatico e relazionale (Siegel, 2012).

In questa prospettiva educativa, la cura di sé non è un esercizio di introspezione fine a sé stesso, ma un atto di responsabilità relazionale: imparare ad ascoltarsi per potersi aprire all’altro. È un cammino verso l’equilibrio, la gentilezza e la presenza, dove mente, corpo e cuore si ritrovano in dialogo armonico. Il bambino non apprende più “*solo con la testa*”, ma con la totalità della propria esperienza incarnata, facendo dell’educazione un processo realmente integrato e umano.

1.5 La relazione con l’altro: empatia, reciprocità e co-costruzione dei significati

Se la cura di sé rappresenta il primo passo dell’educazione, la relazione con l’altro ne costituisce il naturale prolungamento e la sua piena espressione. Non si può comprendere sé stessi senza l’incontro, poiché ogni identità si forma nel dialogo e nello scambio. Come afferma Siegel (2012), “la mente nasce nella connessione e si modula nella relazione”, e in questo processo la dimensione interpersonale diventa anello evolutivo e dinamico dell’apprendimento.

Nel contesto educativo, la relazione autentica richiede un approccio empatico, fondato sull’ascolto profondo, la reciprocità e la capacità di negoziare significati. Pratiche come il Philosophy for Children⁴ (Lipman, 2000) favoriscono tali competenze, attraverso domande aperte e dialoghi socratici che trasformano la classe in una *comunità di ricerca*. All’interno di questo spazio, i bambini apprendono a costruire insieme la conoscenza, a

⁴ Da questo momento ci si riferirà alla Philosophy for Children con l’acronimo P4C.

rispettare il punto di vista altrui e a elaborare pensieri complessi partendo dal confronto. L'insegnante, in questo quadro, smette di essere "*trasmettitore di verità*" per assumere il ruolo di facilitatore della relazione dialogica, mediatore di significati.

Nella classe prima, queste pratiche sono state inserite in momenti specifici di *cerchio dell'ascolto*, dove gli alunni e le alunne hanno potuto condividere riflessioni, racconti e pensieri su esperienze comuni. Le conversazioni guidate dal metodo P4C hanno permesso di sperimentare un apprendimento orizzontale, basato sulla relazione tra pari e sull'ascolto attivo. Attraverso domande come "*Cosa pensi? Perché lo pensi? Potrebbe esserci un altro punto di vista?*", i bambini hanno vissuto che la relazione si fonda non sull'accordo, ma sul riconoscimento reciproco e sulla costruzione condivisa di senso.

Questo approccio trova una base coerente nelle teorie neurosociali di Cozolino (2014), secondo il quale le relazioni umane strutturano la mente e promuovono la plasticità neuronale. La connessione affettiva che si genera nei contesti di apprendimento cooperativo e rispettoso stimola le aree cerebrali legate alla sicurezza (amigdala) e all'empatia (corteccia prefrontale mediale), rafforzando le funzioni esecutive e la memoria relazionale. La relazione educativa, quindi, non è un accessorio del percorso scolastico, ma il suo fondamento biologico ed esperienziale.

La prospettiva del Movimento Biologico di Stefano Spaccapanico amplia questa visione sottolineando il valore del corpo come veicolo primario della relazione. Nel movimento autentico, inteso come gesto di incontro e reciprocità, si manifesta la capacità di "*essere con*". Spaccapanico considera la relazione corporea un atto di presenza integrale, un momento in cui mente, emozione e fisicità si incontrano con l'altro in un ritmo condiviso: non si tratta di "*muoversi accanto*", ma di "*muoversi insieme*". Durante le esperienze corporee nella classe, questa dimensione è apparsa chiaramente nei momenti di co-regolazione motoria, quando i bambini si sincronizzavano nel ritmo del respiro o nel movimento, sperimentando un senso di armonia e appartenenza.

Il modello relazionale proposto integra, inoltre, le prassi della mindfulness relazionale, che invita gli alunni a restare presenti nella comunicazione, nel rispetto dei tempi e delle pause che rendono l'ascolto autentico. Attraverso brevi esperienze a coppie o in piccoli gruppi, i bambini hanno imparato a "guardare l'altro senza giudizio", a percepirne lo sguardo e la presenza, comprendendo che ogni relazione è un campo dinamico di energia, co-costruita e condivisa.

L'esperienza ha così mostrato che l'educazione alla relazione non si insegna, ma si vive. Essa diventa quotidianità incarnata in gesti di rispetto, in parole attente, in contatti fisici calibrati come una carezza, un saluto, un gioco cooperativo. È in questi micro-momenti che il "NOI" educativo prende forma e la relazione si fa luogo di trasformazione reciproca.

In definitiva, la relazione con l'altro si configura come il vero laboratorio dell'umanità: uno spazio esperienziale dove l'educazione diventa cura dialogica e movimento reciproco, e dove, come insegna la neuropedagogia, ogni incontro lascia una traccia biologica, affettiva e cognitiva che nutre lo sviluppo integrale della persona (Di Jorio, 2020).

1.6 La comunità educante come ecosistema vitale

La scuola deve configurarsi come una comunità educante, cioè un ecosistema di relazioni in cui tutti gli attori (bambini e bambine, famiglie, insegnanti e territorio) partecipano alla costruzione del benessere e del sapere. Questo approccio sistemico è fondamentale per rispondere in modo globale ai bisogni educativi, ed è sostenuto da numerosi studi italiani e internazionali (Epstein, 1996; Morin, 2020). Solo attraverso la cooperazione e la responsabilità condivisa è possibile promuovere ambienti di apprendimento inclusivi, solidali e capaci di sviluppare competenze profonde e durature.

Il concetto di comunità educante supera la tradizionale idea di scuola come semplice spazio fisico dove si svolgono le lezioni, per configurarsi come un vero e proprio ecosistema relazionale e formativo che include non solo gli studenti e gli insegnanti, ma anche le famiglie, il territorio e le istituzioni. In questa visione sistemica, la scuola diviene un ambiente vivo, dinamico e complesso, in cui ogni soggetto è protagonista e responsabile della crescita collettiva (Poggi, 2008).

L'esperienza effettuata nella classe prima ha testimoniato come la dimensione comunitaria costituisce il fondamento per la costruzione di un apprendimento significativo e inclusivo. La partecipazione attiva delle famiglie, attraverso incontri laboratoriali esperienziali e momenti di condivisione, ha trasformato la relazione scuola-famiglia da semplice comunicazione formale a un autentico patto educativo, in cui la reciprocità e la fiducia sono pilastri imprescindibili.

Il laboratorio corporeo e le pratiche esperienziali hanno instaurato un dialogo vivo tra corpo, mente e relazione, restituendo spazio al vissuto e al soggetto intero. Il Movimento

Biologico di Spaccapanico ha rappresentato una cornice preziosa per questa esperienza, sostenendo l'idea che la relazione educativa si nutre di una presenza incarnata, in cui il corpo è strumento di intenzionalità e apertura verso l'altro.

Inoltre, il metodo P4C ha supportato la co-costruzione di significati e la valorizzazione della parola come veicolo di comunità e di cultura. Attraverso il dialogo socratico, alunni, insegnanti e famiglie hanno potuto esercitare la capacità di ascolto attivo, di confronto critico e di riconoscimento reciproco, valori che contribuiscono a creare un senso di identità collettiva forte e resilienti.

L'uso strategico del Civic Design negli spazi scolastici ha poi favorito la creazione di ambienti stimolanti e accoglienti, capaci di sostenere la relazione affettiva e l'apprendimento. Spazi flessibili, aree verdi e materiali naturali si sono rivelati efficaci nel promuovere la libertà, l'autonomia e il benessere di tutti gli attori coinvolti.

L'esperienza della classe prima ha quindi mostrato come costruire una comunità educante non sia una semplice somma di azioni, ma un processo organico e integrato che si fonda su relazioni autentiche, cura reciproca e partecipazione condivisa. Questo modello si propone come risposta concreta ai bisogni educativi di oggi, ponendo la persona e la relazione al centro di ogni intervento.

1.7 Sintesi: la relazione come atto generativo

La tesi finora descritta ha messo in evidenza come la relazione sia la premessa e il motore di ogni processo educativo autentico e duraturo. La neuropedagogia relazionale, attraverso un dialogo costante tra neurobiologia e pedagogia, offre un quadro teorico e pratico che valorizza la persona nella sua interezza e nella sua relazione con gli altri e con la comunità. Educare significa quindi prendersi cura della relazione, sviluppare empatia, costruire comunità e accompagnare ogni individuo nel suo percorso di crescita integrale. La relazione educativa non è dunque un semplice scambio comunicativo, ma un atto generativo, capace di promuovere crescita, trasformazione e resilienza. Attraverso pratiche di consapevolezza corporea, mindfulness, movimento biologico e dialogo partecipativo, il bambino impara non solo a conoscere il mondo ma a vivere sé stesso in relazione all'altro, sviluppando empatia, autoriflessione e senso di comunità.

Le esperienze raccolte nella classe prima mostrano come la relazione si concretizzi in spazi e momenti specifici (il cerchio dell'ascolto, il laboratorio di scrittura, il movimento consapevole) in cui il corpo, la parola e l'ascolto si intrecciano e producono senso

condiviso. La negoziazione dei significati, facilitata dal P4Ce la corresponsabilità educativa con le famiglie rafforzano ulteriormente questo processo, trasformando la scuola in una vera comunità educante.

Nel quadro neuroscientifico, la relazione garantisce un ambiente di sicurezza affettiva che stimola la plasticità cerebrale e rinforza le funzioni esecutive, fondamentali per l'apprendimento complesso e globale (Siegel, 2012; Schore, 2012). Il movimento, come sottolinea Spaccapanico nel Movimento Biologico, diventa un gesto originario di apertura e comunicazione, che unisce corporeità e mente in un flusso vitale di relazione.

In sintesi, educare significa curare la relazione, avviare un processo generativo che rende possibile la costruzione di significati, la crescita della persona e la formazione di comunità resilienti. Questa visione pone la scuola al centro di un cambiamento culturale che riconosce nella relazione umana il fulcro di ogni autentico apprendimento e sviluppo (Mortari, 2015).

Capitolo 2 – Il progetto didattico integrato: corpo, la mente e la relazione

2.1 Contesto della ricerca e cornice istituzionale

La sperimentazione si è svolta nella classe prima di una scuola primaria, caratterizzata da una molteplicità di identità ed eterogeneità. In questo contesto, la scuola si configura come luogo privilegiato di incontro e dialogo tra molteplici realtà, richiedendo l'adozione di metodologie capaci di rispondere alla complessità contemporanea. Per questo motivo, il progetto ha adottato un approccio neuropedagogico, che valorizza la persona nella sua integrità, promuovendo un circuito virtuoso che coinvolge alunni, insegnanti, famiglie e comunità.

Il progetto si inserisce all'interno di una sperimentazione, orientata a osservare e valorizzare le dinamiche relazionali e di apprendimento nel loro divenire. Per far ciò, sono stati utilizzati strumenti quali l'osservazione partecipata, la narrazione qualitativa e la documentazione audiovisiva, con l'obiettivo di cogliere la complessità dell'esperienza educativa e le trasformazioni che ne derivano.

Nella classe prima, il modello neuropedagogico integrato ha preso forma attraverso l'articolazione di diverse dimensioni complementari. Innanzitutto, il movimento consapevole e la mindfulness, ispirati alla pratica *Il Fiore Dentro* delle dottoresse Rubbino e Montano, che guidano i bambini verso una profonda consapevolezza emotiva e corporea, favorendo l'autoregolazione e la presenza mentale. Parallelamente, la metodologia "La lettura e la scrittura per la vita" del Writing and Reading Workshop⁵ ha coinvolto attivamente gli alunni nella costruzione di significati, sostenendo la produzione di elaborati e libri personali che permettono di dare forma alla propria "voce" e potenziano la cooperazione, creando una comunità di lettori e scrittori partecipi e motivati. Infine, la cura degli spazi educativi è stata intesa come progettazione di ambienti accoglienti, capaci di promuovere il benessere e facilitare l'apprendimento in tutte le sue sfaccettature, compresa la dimensione affettiva e relazionale.

Le attività motorie, che spaziano dalle sequenze di movimenti ai giochi ritmici e coordinativi, hanno facilitato il rafforzamento della regolazione emotiva e la concentrazione, promuovendo un equilibrio fra corpo e mente. Parallelamente, il lavoro con il P4Cha promosso nel *cerchio dell'ascolto* il pensiero critico-divergente e l'empatia,

⁵ Il Writing and Reading Workshop (WRW) è una metodologia didattica che orienta la classe ad essere laboratorio di scrittura e lettura, focalizzandosi principalmente sul processo e non solo sul prodotto finale.

favorendo la negoziazione di significati e il dialogo socratico, elementi chiave per una comunità educante dinamica e partecipata.

L'approfondimento teorico/pratico legato al Movimento Biologico di Spaccapanico (2021) ha ulteriormente evidenziato come l'essere umano trovi piena espressione solo attraverso la relazione e il movimento consapevole, restituendo valore al corpo come via privilegiata di conoscenza e comunicazione.

La valutazione, infine, si è configurata come un continuo dialogo fra docenti, alunni e famiglie, un processo relazionale e partecipativo che valorizza il percorso di crescita nel suo complesso più che la mera misurazione di risultati.

2.2 Approccio neuropedagogico e dimensione sistemico-relazionale

La cornice teorica del progetto integra in modo organico neuroscienze, pedagogia e psicologia, affermando con forza che ogni processo educativo si sviluppa all'interno di un sistema vivo, dinamico e complesso composto da corpo, mente, emozioni e relazioni sociali. In tale prospettiva, la pratica educativa non è semplicemente trasmissione di nozioni, ma un atto di cura che attiva e sostiene la co-costruzione di significati condivisi in un ambiente che deve risultare sicuro, inclusivo e ricco di stimoli sensoriali ed affettivi.

Fondamentale è la consapevolezza che corpo e mente sono in continuo scambio e comunicazione (Malaguzzi, 1993).

Nel percorso realizzato nella classe prima, attività motorie consapevoli, esercizi di mindfulness quotidiana e pratiche corporee ispirate al metodo *Il Fiore Dentro* hanno rafforzato questa integrazione. Queste esperienze hanno permesso agli alunni e alle alunne di sviluppare competenze fondamentali di autoregolazione emotiva, migliorando l'attenzione e la partecipazione in un contesto di apprendimento cooperativo.

La dimensione sistemico-relazionale si è concretizzata anche nell'uso del P4C, che ha creato uno spazio di dialogo autentico e di negoziazione dei significati. Attraverso il dialogo socratico facilitato, i bambini hanno avuto occasione di sviluppare un pensiero critico, riflessivo e divergente dentro una comunità di pensiero, dove la relazione con l'altro si traduce in occasione di crescita cognitiva, emotiva e sociale.

Inoltre, l'approccio neuropedagogico ha sottolineato che la qualità dei rapporti affettivi e relazionali non è un accessorio ma un fattore biologicamente determinante per

l'apprendimento: la relazione diventa la lente attraverso cui si vive ogni esperienza, e il benessere psicofisico diviene prerequisito fondamentale per ogni reale crescita.

Questo modello ha così favorito una sinergia virtuosa tra corpo, emozioni e mente, dando vita a un progetto che accompagna la formazione integrale del bambino in modo rispettoso della sua unicità e della complessità del suo sistema di relazioni.

2.3 Metodo Writing Reading Workshop (WRW): lettura e scrittura come pratiche di connessione

La metodologia Writing & Reading Workshop (WRW) ha rappresentato il fulcro didattico del progetto nella classe prima, poiché centra l'apprendimento sull'autonomia del bambino nei processi di scrittura e lettura. Questo approccio si basa su un continuum di azioni didattiche articolate in mini lezioni, laboratori creativi e momenti di feedback tra insegnante-alunno e tra pari, che stimolano l'espressione personale, la condivisione e la riflessione critica. L'insieme di queste pratiche favorisce nei bambini e nelle bambine la consapevolezza metacognitiva, l'ascolto attivo e la collaborazione, elementi fondamentali per costruire una comunità di apprendimento dove ogni voce è valorizzata.

Attraverso la produzione di silent book, albi illustrati, lettere, diari ed elaborati creativi, i bambini hanno sperimentato la scrittura non solo come abilità tecnica, ma come pratica di cura e rapporto con sé e con gli altri. Questi prodotti, fruiti in gruppo e condivisi nella comunità scolastica, hanno consolidato il senso di appartenenza e la responsabilità all'interno del gruppo classe, trasformando il laboratorio in un luogo vivo di sperimentazione e scoperta.

Il WRW, con il suo approccio fortemente partecipativo e riflessivo, ha permesso ai piccoli autori in erba di diventare protagonisti consapevoli del proprio percorso di apprendimento, sviluppando piacere, motivazione e senso critico. L'esperienza ha mostrato come la lettura e la scrittura possano essere strumenti potenti di connessione interpersonale e culturale, capaci di alimentare la crescita integrale del bambino.

2.4 Corpo e movimento: educazione fisica e mindfulness per la co-regolazione emotionale

Il progetto integrato ha posto un forte accento sull'importanza del corpo come fulcro dell'educazione, in linea con le moderne prospettive neuropedagogiche che ne riconoscono il ruolo centrale nell'esperienza emotiva e cognitiva (Spaccapanico, 2021). Attraverso attività motorie consapevoli e pratiche di mindfulness, i bambini e le bambine

hanno progressivamente sviluppato una maggiore consapevolezza corporea e competenze di autoregolazione emotionale.

Le attività motorie, che includevano movimenti coordinati e sequenze ispirate al Metodo del Movimento Biologico di Stefano Spaccapanico, hanno permesso agli alunni di esplorare il proprio corpo come strumento di espressione e conoscenza del proprio mondo emotivo. Il Movimento Biologico propone un modello in cui il movimento è concepito come un linguaggio originario della relazione, capace di generare benessere, ascolto e connessione profonda con sé e con l'altro.

Parallelamente, le pratiche mindfulness, ispirate anche al percorso *Il Fiore Dentro* della dott.ssa Rubbino-Montano, hanno favorito l'attenzione al respiro, il rilassamento progressivo e l'ascolto delle sensazioni interne, contribuendo a stabilizzare gli stati emotivi e a consolidare un clima di calma e presenza. Queste esperienze quotidiane hanno aiutato i bambini a riconoscere e regolare le proprie emozioni, migliorando non solo la loro relazione con sé stessi ma anche il modo di interagire con i compagni e gli insegnanti.

L'integrazione fra corpo, movimento e mindfulness ha così valorizzato l'esperienza sensoriale e ha reso il corpo un protagonista attivo e creativo del processo formativo, trasformando la dimensione corporea da semplice contesto fisico a spazio di relazione, apprendimento e crescita emotiva.

2.5 Gli spazi educativi come luoghi di relazione e benessere

Gli ambienti scolastici sono stati attentamente riprogettati secondo i principi del Civic Design, con l'obiettivo di creare spazi accoglienti e capaci di favorire il benessere emotivo e la socialità. Per arricchire l'esperienza sensoriale e coinvolgere pienamente i bambini e le bambine, è stato introdotto anche l'uso di essenze e profumi gradevoli, che stimolano il senso più atavico e potente di tutti: l'olfatto. Questi aromi sono stati scelti appositamente per evocare sensazioni di sicurezza e piacere, fungendo da ancoraggio emotionale e facilitando la creazione di un ambiente positivo e rilassante.

Gli ambienti scolastici sono stati progettati per favorire la relazione e il benessere, adottando una disposizione "a isole" dei banchi che facilita il lavoro sulle relazioni, l'interazione e l'apprendimento collaborativo tra gli alunni.

Le pareti sono state lasciate spoglie, prive dei consueti cartelloni alfabetici e delle regole scritte, con l'intento di ridurre al minimo il carico cognitivo, in particolare per i bambini

con bisogni educativi speciali certificati. Questo accorgimento ha permesso di focalizzare l'attenzione e di creare uno spazio più inclusivo e accessibile. Al posto delle tradizionali esposizioni, si è privilegiato l'uso di strumenti personali, come alfabetiere e linee dei numeri, per sviluppare un'autonomia operativa che i bambini potessero replicare anche a casa o al dopo scuola.

L'impiego di materiali naturali, colori tenui, e una progettazione pensata per facilitare la comunicazione e il movimento, ha trasformato la classe in un luogo di ascolto, creatività e crescita collettiva. Sono stati predisposti spazi inclusivi per il lavoro collaborativo, zone di calma e momenti di pausa regolata, che hanno supportato i bambini nello sviluppo dell'autonomia, nel rispetto dei propri tempi e nel rafforzamento del senso di comunità. Queste scelte hanno promosso una vera cultura della cura che permea l'intero ecosistema scolastico, in cui ogni elemento, dal profumo nell'aria agli arredi, contribuisce al sostegno emotivo e alla qualità delle relazioni.

Grazie a questi spazi, la scuola diventa un luogo dove l'apprendimento si fa esperienza profonda e sentita e la relazione educativa fiorisce in un ambiente di attenzione e reciproco rispetto.

La dimensione ambientale si integra così con la pedagogia dell'ascolto vivente, come indicato da Di Jorio (2020) e altri autori, e concorre a creare una scuola più umana, inclusiva e capace di valorizzare le potenzialità dei bambini.

2.6 La valutazione come dialogo e costruzione di senso comune

La valutazione all'interno del progetto è stata concepita come un processo dialogico, partecipativo e in continua evoluzione, volto a sostenere la crescita sia individuale che collettiva degli alunni. Il percorso ha visto un coinvolgimento trasparente e consapevole delle famiglie, favorito da una lettera esplicativa inviata a fine anno, in cui sono state illustrate le importanti novità normative e metodologiche introdotte nel sistema di valutazione della scuola primaria.

Durante il primo quadrimestre dell'anno scolastico la valutazione adottata si è attuata principalmente con un modello di tipo formativo, orientato alla descrizione del processo di apprendimento: gli alunni sono stati valutati con indicatori come "obiettivo in fase di acquisizione", "parzialmente raggiunto", "raggiunto", "pienamente raggiunto". Questo approccio ha permesso di seguire attentamente il progresso degli studenti, favorendo l'autovalutazione e la riflessione sulle difficoltà in un clima di supporto e motivazione.

Tuttavia, nel secondo quadrimestre, per effetto di un cambiamento ministeriale in corso d'anno, si è fatto ritorno all'utilizzo di giudizi sintetici come Ottimo, Distinto, Buono, Sufficiente, Non sufficiente, con una differenziazione più marcata dagli indicatori del primo periodo. Tale modifica ha rappresentato una sfida comunicativa significativa, affrontata con la condivisione continua con le famiglie, nell'ottica di preparare gradualmente i genitori a un sistema valutativo più tradizionale ma sempre inserito in una cornice di pedagogia formativa.

La lettera alle famiglie ha sottolineato come il team docente valuti l'apprendimento e non la persona, focalizzandosi sui progressi individuali e non su un giudizio identitario. Questo ha contribuito a disincentivare il confronto, creando un clima sereno e collaborativo, e ha promosso un modello di apprendimento cooperativo basato sul "supporto della rete" e sulla collaborazione piuttosto che sulla competizione.

Inoltre, la descrizione chiara e articolata di punti di forza e aree di miglioramento, unita all'incoraggiamento dell'autovalutazione e del feedback tra insegnate e alunni e tra pari, ha reso la valutazione uno strumento di consapevolezza e sostegno reciproco. L'errore è stato reinterpretato come occasione di crescita, stimolando riflessioni condivise e strategie di miglioramento, favorendo così un circolo virtuoso tra didattica e valutazione. Infine, la lettera ha chiarito che nei prossimi anni, soprattutto nelle classi quarta e quinta, si lavorerà per favorire un cambiamento di prospettiva rispetto alla valutazione. Questo percorso mira a preparare gradualmente alunni e famiglie ad accogliere, con consapevolezza e serenità, l'introduzione dei giudizi sintetici nei gradi scolastici successivi. Attraverso momenti di simulazione e condivisione, si intende sviluppare un pensiero critico che permetta di comprendere la valutazione come uno strumento educativo prezioso per la crescita personale e non come una mera etichettatura o giudizio del valore della persona. L'obiettivo è accompagnare ogni studente a riconoscere il significato profondo di ogni feedback, trasformando la valutazione in un'occasione costruttiva di riflessione, miglioramento e auto-consapevolezza lungo tutto il percorso scolastico.

Questa visione della valutazione come dialogo intersoggettivo e costruzione di senso comune ha sostenuto la creazione di un ambiente educativo inclusivo, collaborativo e centrato sulla persona, rafforzando il legame tra scuola e famiglia e promuovendo un apprendimento significativo e umano.

2.7 Il cerchio dell'ascolto e Philosophy for Children

Il cerchio dell'ascolto, strumento rituale di condivisione e dialogo, è stato integrato con l'approccio del P4C, fondato sui principi della negoziazione dei significati e del dialogo socratico. Questa metodologia, ideata da Matthew Lipman, ha come obiettivo quello di promuovere la capacità dei bambini di interrogarsi criticamente, di ascoltare attivamente le opinioni altrui e di costruire insieme significati condivisi. Nel contesto della classe prima, i bambini sono stati guidati a sviluppare il pensiero critico, divergente e la capacità di problem solving attraverso la formulazione di domande e la partecipazione dialogica. La disposizione fisica "a cerchio" ha favorito l'uguaglianza tra i partecipanti, permettendo a ciascuno di vedere e ascoltare tutti gli altri, creando un setting relazionale aperto, inclusivo e privo di gerarchie. Il cerchio è diventato così un vero e proprio spazio di comunità dialogica, dove l'apprendimento si è fatto metacognitivo: i bambini e le bambine hanno imparato non solo a esprimere idee ma a riflettere sulle proprie modalità di pensiero e a valutare la qualità del proprio contributo e della conversazione stessa (Lipman, 2003).

Questa esperienza si inserisce perfettamente nella visione neuropedagogica, in cui la relazione è vista come asse portante dello sviluppo cognitivo ed emozionale, e il gruppo come un sistema in cui la conoscenza nasce dal confronto e dalla negoziazione. Attraverso il cerchio dell'ascolto e P4C, si è costruito un clima di fiducia e apertura, nel quale anche i bambini più introversi o con difficoltà hanno trovato uno spazio per iniziare a comunicare e partecipare attivamente (ivi).

Al termine della sperimentazione, il gruppo ha maturato la consapevolezza di essere parte di una comunità che si pone domande, esplora ipotesi e cerca soluzioni insieme, sperimentando la potenza trasformativa del dialogo e della condivisione in un ambiente educante autentico e accogliente.

Capitolo 3 – Caso studio: la classe 1 come microcosmo della comunità educante

3.1 Descrizione del contesto: composizione relazionale e clima di classe

La classe prima si configura come un microcosmo relazionale complesso e dinamico, specchio delle diversità sociali e culturali presenti nella comunità educante. Essa è composta da bambini provenienti da contesti eterogenei, con repertori linguistici dell'italiano che spaziano dal livello non verbale a espressioni linguistiche ricche e articolate, nonché da gradi differenti di autonomia, competenza socio-emotiva e capacità relazionale. Tale varietà si è rivelata un punto di forza dell'intervento educativo, poiché ha permesso di costruire un ambiente di apprendimento che riconosce e valorizza ogni individualità come contributo indispensabile alla crescita collettiva.

L'approccio neuropedagogico relazionale ha costituito la chiave di lettura e di azione nel processo educativo: mente, corpo, emozione e relazione sono stati continuamente messi in dialogo, dando vita a un ecosistema in cui la diversità si è trasformata in una reale risorsa di crescita reciproca. Le differenze di competenze, linguaggi e sensibilità sono diventate occasioni per sperimentare pratiche di inclusione e per rinforzare la coesione del gruppo.

Il clima di classe è stato accuratamente coltivato attraverso pratiche quotidiane di ascolto, cura relazionale e rituali di condivisione emozionale. L'accoglienza, la co-regolazione emotiva e la mindfulness hanno rappresentato strumenti essenziali per sviluppare nei bambini la capacità di riconoscere, nominare e accogliere le proprie emozioni. Queste pratiche corporee e sensoriali hanno favorito un equilibrio costante tra mente e corpo, potenziando concentrazione, empatia e senso di appartenenza.

Figura 1 e 2 Aiuto reciproco fra compagni



Il *cerchio dell'ascolto*, potenziato dall'approccio del *Philosophy for Children (P4C)*, ha svolto un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero critico e del dialogo socratico: i bambini, attraverso domande, esperienze condivise e la riflessione collettiva, hanno imparato a costruire significati comuni e a rispettare i punti di vista differenti. Questo spazio rituale, libero da giudizio e guidato dalla reciprocità, ha contribuito alla formazione di una comunità dialogica dove ogni voce trovava ascolto e riconoscimento.

Il laboratorio di scrittura e lettura del *Writing and Reading Workshop* ha ulteriormente valorizzato l'identità personale e la creatività dei bambini, accompagnandoli nel percorso verso la consapevolezza di sé come pensatori e narratori. Ogni testo scritto e condiviso diventava uno strumento di espressione e relazione, rinforzando il legame con i compagni e la fiducia nelle proprie capacità comunicative. Parallelamente, la cura degli spazi ha trasformato l'aula in un ambiente di benessere e apprendimento attivo: banchi disposti "a isole" per favorire il lavoro cooperativo, colori neutri, materiali naturali e profumazioni delicate per evocare calma e sicurezza. Gli spazi, pensati in ottica inclusiva, hanno contribuito a ridurre il carico cognitivo e ad accrescere l'autonomia soprattutto nei bambini con bisogni educativi speciali, grazie all'uso di strumenti personali e replicabili anche in contesti extrascolastici.

All'interno di questo quadro, l'approccio *A modo mio* ha rappresentato la concretizzazione dei valori di equità e giustizia educativa, offrendo a ciascun bambino l'opportunità di apprendere secondo i propri tempi, stili cognitivi e risorse emotive.

Gli esiti qualitativi del percorso, osservati attraverso l'osservazione narrativa, le registrazioni narrative e la documentazione riflessiva, hanno mostrato che i bambini hanno saputo:

- chiedere e offrire aiuto con spontaneità, senza timore di giudizio;
- interpretare il linguaggio non verbale dei pari, sviluppando attenzione empatica;
- riconoscere e gestire distrazioni, imparando a regolare la “mente birichina”⁶ nei momenti di attività;
- risolvere conflitti negoziando soluzioni condivise;
- riconoscere le emozioni altrui e proporre risposte di cura e sostegno.

La classe si è così trasformata in una vera *comunità educante e educata in miniatura*, dove la dimensione relazionale ha sostenuto l'apprendimento e l'apprendimento ha, a sua volta, irrobustito il tessuto relazionale. La sinergia tra approccio neuropedagogico, metodologia qualitativa e attenzione alla globalità dell'esperienza di ogni bambino ha reso la classe 1 un laboratorio vivo di democrazia affettiva e cognitiva, nonché un modello di scuola realmente umana e inclusiva.

3.2 Attivazione motoria e mindfulness: l'importanza della co-regolazione

All'interno della classe 1, le attività motorie quotidiane integrate con pratiche di mindfulness hanno rappresentato un pilastro fondamentale per lo sviluppo dell'autoregolazione e dell'equilibrio emotivo nei bambini. La giornata scolastica si apriva con attivazione in giardino e proseguiva con pratiche di mindfulness seguite da momenti di movimento consapevole, caratterizzati da giochi ritmici, canzoni-mimate legate a regole presentate ai bambini con il nome di “barbatrucchi” scoperti. Queste esperienze hanno stimolato concentrazione, calma e consapevolezza del corpo, favorendo la gestione dello stress e la stabilità attentiva, prerequisiti indispensabili per l'apprendimento significativo.

⁶ Con “mente birichina” è stato introdotto ai bambini il concetto di “Pilota automatico mentale”, attraverso una metafora educativa che lo rappresentasse in forma semplice e accessibile.

La pratica della mindfulness, così come dimostrato da recenti studi neuroscientifici (Marson et al., 2021; *Mindfulness in Education Project*, 2024), contribuisce alla regolazione del sistema nervoso autonomo, riducendo i livelli di cortisolo e favorendo la connessione tra corteccia prefrontale e sistema limbico. Questo si traduce in una maggior consapevolezza delle emozioni, una maggiore empatia e una più alta flessibilità cognitiva, capacità che il movimento consapevole ha ulteriormente potenziato attraverso un'esperienza sensoriale e relazionale condivisa.

La co-regolazione, intesa come processo di modulazione delle emozioni attraverso la relazione, si è realizzata proprio in questo contesto esperienziale di gruppo: gli alunni, attraverso la sincronizzazione del corpo, delle vocalizzazioni e del respiro, hanno appreso come regolare la propria energia in presenza dell'altro. La dinamica relazionale e corporea del gruppo ha permesso loro di riconoscere le proprie emozioni, di nominarle e di condividerle, migliorando la cooperazione e la qualità generale delle interazioni.

Un'attività particolarmente significativa è stata quella legata alla scoperta delle intensità emotive, ancorata al corpo e collegata alle parole: attraverso giochi di camminata a diverse velocità (velocità 1-2-3) e il *termometro della rabbia* (rabbia 1 = infastidito, rabbia 2 = arrabbiato, rabbia 3 = in collera), i bambini hanno potuto percepire, rappresentare e verbalizzare le sfumature delle emozioni, ampliando il proprio lessico emotivo e linguistico. Questa esperienza, in linea con gli obiettivi di educazione linguistica inclusiva e di empowerment emotivo, ha rafforzato la capacità dei bambini di riconoscere i tre livelli esperienziali, “ciò che penso, ciò che provo, ciò che sento”, integrando mente, cuore e corpo in una visione unitaria del sé (vedi Allegato A).

L'attività motoria, unita alla consapevolezza corporea, è diventata così un vero e proprio laboratorio di integrazione psico-fisica. Come sottolineato dalla *Feder Mindfulness* (2023) e da Pearson Education (2024), la combinazione di movimento e pratiche di mindfulness produce effetti significativi non solo sul comportamento e sulla regolazione emotiva, ma anche sulla motivazione allo studio e sul benessere collettivo.

In questo modo, l'esperienza corporea si è trasformata in un portale di accesso alla costruzione di sé in relazione agli altri, rispecchiando il principio cardine della neuropedagogia: mente e corpo non sono due entità disgiunte, ma un sistema interdipendente in cui la regolazione emotiva, relazionale e cognitiva si potenziano reciprocamente.

La co-regolazione, attraverso l'esperienza ludica, attentiva e corporea, ha generato sicurezza, appartenenza e fiducia: i presupposti essenziali per una scuola che voglia davvero educare al benessere e alla vita.

Figura 3 e 4 Attivazione in giardino



Figura 5 e 6 Mindfulness in classe



Figura 7, 8, 9, 10 e 11 Attività motoria





3.3 Nota metodologica: la “Mente Birichina”

Nel contesto della sperimentazione, è stato introdotto con i bambini il concetto di “*Mente Birichina*”, una metafora educativa ideata per rappresentare in forma semplice e accessibile il pilota automatico mentale. Quest’ultimo, secondo le neuroscienze cognitive e affettive, è il sistema che si attiva nei momenti in cui i pensieri, le emozioni e i comportamenti seguono schemi automatici, spesso inconsapevoli, derivati da esperienze passate o convinzioni limitanti (Damasio, 2020; Siegel, 2012).

La “*Mente Birichina*” è stata utilizzata come figura simbolica e ironica, con la funzione di rendere visibile e nominabile l’invisibile: quel dialogo interno che, senza una coscienza riflessiva, può portare a reazioni impulsive, evitanti o auto-sabotanti. In questo modo, i bambini hanno potuto riconoscere e esternalizzare dinamiche interne complesse (“oggi la mia Mente Birichina mi fa arrabbiare”, “la Mente Birichina mi dice che non ce la faccio”) sviluppando un dialogo metacognitivo e autoriflessivo, tappa fondamentale nel processo di autoregolazione emozionale (Fonagy et al., 2022).

Dal punto di vista neuropsicopedagogico, introducendo la “*Mente Birichina*” si è dato un volto e una narrazione a concetti complessi come la plasticità cerebrale automatica e la reazione neurofisiologica allo stress, consentendo ai bambini di diventare osservatori attivi dei propri pensieri e di imparare a “riprendere in mano il volante” con consapevolezza (Immordino-Yang & Damasio, 2020; Schore, 2012).

Questo dispositivo linguistico si è quindi rivelato uno strumento metariflessivo potente per integrare emozione, cognizione e regolazione, favorendo nei bambini un progressivo

passaggio dal comportamento reattivo alla scelta consapevole. In termini educativi, la “*Mente Birichina*” diventa così un alleato formativo, un ponte tra mondo interno e contesto relazionale, una figura che consente al bambino di dialogare con le proprie emozioni anziché esserne sopraffatto.

Come affermano i modelli neuroeducativi di Siegel (2012) e Centonze (2023), il riconoscimento del sé narrativo e la capacità di mentalizzazione nascono proprio dal dare un nome e una forma ai processi interni. La “*Mente Birichina*”, con la sua ironia e concretezza, rappresenta dunque un espediente pedagogico e neuroeducativo per tradurre in linguaggio infantile concetti di altissimo valore scientifico, promuovendo pratiche di mindfulness, consapevolezza e riflessività sin dall’infanzia

3.4 Il cerchio dell’ascolto: uno spazio rituale di parola e ascolto empatico

Il *cerchio dell’ascolto* si è affermato come uno dei momenti più significativi e ritualizzati dell’intero percorso didattico. Inteso come spazio di dialogo, riflessione e condivisione, ha offerto ai bambini la possibilità di esprimere pensieri, emozioni e vissuti personali in un clima di fiducia, rispetto e interesse autentico. La disposizione in cerchio, fisica e simbolica, ha favorito un senso di equità e prossimità, dove ogni voce trovava spazio, ascolto e riconoscimento reciproco.

L’integrazione del metodo Philosophy for Children (P4C), ideato da Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, ha reso questo momento ancora più potente. Attraverso la pratica del dialogo socratico e la negoziazione dei significati, i bambini hanno esercitato il pensiero critico e divergente, imparando a costruire conoscenza collettiva. Stimoli come “Cosa pensi?”, “Perché lo pensi?” o “C’è un altro punto di vista?” hanno incoraggiato una riflessione plurale e aperta, rendendo il gruppo una vera *comunità di ricerca*. In linea con le teorie vygotskiane, l’insegnante ha assunto il ruolo di facilitatore e non di arbitro, orientando il dialogo in modo non direttivo e sostenendo la crescita cognitiva attraverso lo *scaffolding* (CRIF, 2025).

Questa esperienza ha mostrato come il pensiero filosofico e relazionale possa diventare uno spazio inclusivo. Bambini con difficoltà attentive o con modalità comunicative diverse hanno trovato nel cerchio un contesto non giudicante, dove potersi esprimere attraverso parola, gesto o silenzio. Il setting del cerchio, come evidenziato anche da

Tigano (2005), crea un *ambiente emotivamente caldo*, fertile per la cooperazione e la costruzione di legami autentici.

Emblematica in questo percorso è stata la lezione **“Imparare a litigare bene per costruire la pace”**, tappa fondamentale del progetto. Attraverso una serie di fasi esperienziali, i bambini hanno esplorato il concetto di conflitto e le sue dinamiche, imparando che ogni discussione può trasformarsi in occasione di crescita. Riflettendo insieme sulla domanda “Come nasce una guerra?” e sulla possibilità di prevenirla nel quotidiano, hanno compreso che anche i grandi conflitti del mondo iniziano da piccoli disaccordi.

Grazie al modello delle nove fasi del conflitto di Friedrich Glasl (2004), approfondendone soprattutto le prime tre, legate allo scenario *win-win*, i bambini hanno scoperto che i contrasti possono essere ancora risolti laddove esistono ascolto, parole e dialogo. La simulazione del disegno “6/9” è stata uno dei momenti più significativi: osservando come lo stesso simbolo potesse essere letto diversamente a seconda della prospettiva, i bambini hanno sperimentato in modo concreto il valore del cambio di punto di vista. Da questa attività è nata la consapevolezza che ognuno può avere una verità parziale, ma solo insieme si raggiunge una comprensione più ampia.

La fase delle *drammatizzazioni* ha consolidato quanto appreso: i gruppi hanno messo in scena tre modalità di risoluzione del conflitto, 1. rispetto delle differenze, 2. mediazione e 3. apertura al cambiamento, esercitando abilità sociali, comunicative e cooperative. Attraverso queste simulazioni, la classe ha sviluppato competenze trasversali quali empatia, capacità di mettersi nei panni dell’altro e gestione costruttiva delle emozioni. (Vedi Allegato B).

A lungo termine, il *cerchio dell’ascolto* è diventato un microcosmo della comunità educante-educata-educativa: un contesto protetto ma reale, in cui i bambini hanno imparato che la pace si costruisce nel quotidiano, a partire dalla parola, dall’ascolto e dal riconoscimento reciproco. Come evidenziato dalla prospettiva neuropedagogica, questo spazio di relazione sostenuta e consapevole ha permesso di allenare il cervello sociale, promuovendo l’integrazione tra empatia, linguaggio e pensiero riflessivo.

In definitiva, la pratica del cerchio dell’ascolto ha consolidato la dimensione affettiva e cognitiva dell’apprendimento, trasformando la classe in una comunità dialogica in cui i

conflitti diventano occasioni di costruzione e il pensiero si fa progressivamente collettivo, partecipato e profondamente etico.

Figura 12, 13 e 14 Cerchio dell'ascolto



3.5 Il WRW nella pratica: lettori e scrittori per la vita

Il *Writing and Reading Workshop* (WRW) si è rivelato un laboratorio didattico particolarmente efficace per promuovere nei bambini la consapevolezza linguistica, la creatività e il piacere di apprendere. Nato negli Stati Uniti negli anni Settanta e introdotto in Italia da docenti come Jenny Poletti Riz, questo approccio – elaborato al *Teacher College* della Columbia University da Lucy Calkins e Nancie Atwell – valorizza la scrittura e la lettura come processi, non come prodotti finiti, e considera ogni bambino un autore autentico (Erickson, 2025; Italian Writing Teachers, 2018).

Il WRW, inteso non solo come metodo ma come *filosofia educativa*, permette agli studenti di diventare lettori e scrittori per la vita, capaci di pensare criticamente, esprimere se stessi con originalità e costruire connessioni significative tra esperienze personali e conoscenze. All'interno della classe 1, il laboratorio ha integrato perfettamente l'approccio neuropedagogico, fondando la pratica linguistica su relazioni serene e collaborazioni autentiche.

Attraverso l'alternanza di minilezioni, momenti di scrittura autonoma, lettura condivisa e *peer feedback*, i bambini hanno imparato a riconoscere la propria voce autoriale e a rispettare quella altrui. La lettura ad alta voce e il confronto tra pari hanno rafforzato la comprensione testuale, sviluppando strategie metacognitive di pianificazione, revisione e riflessione critica. La scrittura, come atto di creazione collettiva e personale, ha offerto un terreno fertile per la costruzione di senso, di fiducia e di autonomia comunicativa.

Il WRW ha inoltre incarnato una forte valenza comunitaria: il gruppo classe è diventato una *comunità di scrittori e lettori consapevoli*, in cui ogni bambino e bambina si è sentito parte di un processo espressivo più ampio. La responsabilità nella cura del proprio testo e di quello dei compagni ha rafforzato competenze di collaborazione, empatia e *accountability*, restituendo alla parola scritta la sua funzione più alta: costruire legami e narrazioni condivise.

Lezione esemplificativa: Scrittura di frasi – La differenza tra “bozza” e “pezzo finito”

L'obiettivo della lezione è stato insegnare ai bambini a comprendere il valore del processo di scrittura, distinguendo tra la prima versione (*bozza*) e la revisione finale (*pezzo finito*).

- Bozza: rappresenta lo “schizzo” iniziale, in cui le idee prendono forma liberamente, senza preoccuparsi di errori o struttura. L'attenzione è rivolta al contenuto, non alla correttezza.
- Pezzo finito: nasce dal lavoro di revisione e confronti successivi. È la versione chiara e coerente, costruita con cura attraverso suggerimenti, riletture e correzioni.

Il percorso di scrittura ha previsto quattro fasi:

1. Sperimentazione della bozza.

Ogni bambino ha scritto liberamente la propria prima versione, concentrandosi sull'idea da esprimere.

2. Consulenze tra compagni.

Le bozze sono state scambiate per un *peer feedback* guidato da domande metacognitive: “La frase è chiara?”, “Cosa potresti migliorare?”, “Cosa ti emoziona di più in questo testo?”. Attraverso queste interazioni, i bambini hanno imparato che dare e ricevere suggerimenti non significa giudicare, ma crescere insieme.

3. Consultazioni con l'insegnante.

Il confronto individuale con il docente ha permesso di approfondire aspetti

linguistici e stilistici, aiutando ogni bambino a potenziare la propria capacità di revisione autonoma.

4. Passaggio al “pezzo finito”.

Dopo la revisione, ogni studente ha riscritto il testo definitivo, dimostrando cura, attenzione e padronanza linguistica.

L’esperienza è stata accompagnata da una riflessione collettiva finale: la scrittura non è mai conclusa al primo tentativo, ma cresce attraverso il tempo, l’impegno e la collaborazione. In questo processo, la *bozza* non è un errore, ma l’inizio di un viaggio creativo (Vedi Allegato C).

Attraverso questo approccio, la scrittura è diventata per i bambini uno strumento per conoscersi, comunicare e riconoscere la propria unicità. Gli albi illustrati e i libri personali da loro prodotti rappresentano la testimonianza concreta che “leggere per me, scrivere di me” non è solo un esercizio linguistico, ma un atto identitario e di cittadinanza: un modo di apprendere a esistere nel mondo attraverso le parole.

Figura 15, 16, 17, 18, 19 e 20 WRW – la bozza

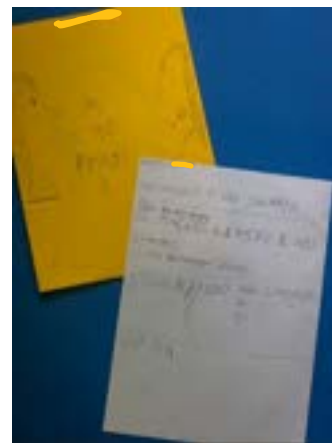
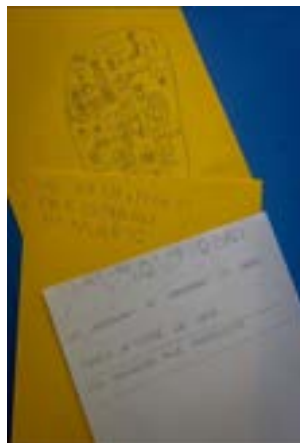


Figura 21 e 22 WRW – pezzo finito

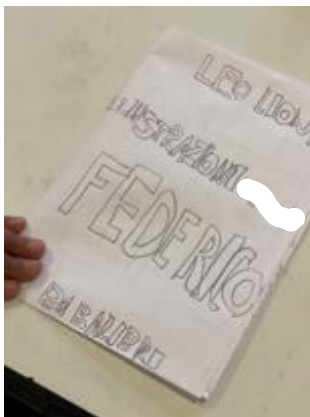


Figura 23, 24, 25, 26, 27 e 28 Lettura WRW



3.6 L'approccio "A modo mio": unicità, equità e giustizia educativa

L'approccio "*A modo mio*" ha incarnato un'autentica volontà di rispettare e valorizzare l'unicità di ogni bambino, sostenendo strategie didattiche personalizzate e flessibili, volte all'equità educativa non all'uniformità. Secondo questo paradigma, l'equità non significa somministrare a tutti la stessa cosa, bensì offrire a ciascuno le condizioni più adeguate per esprimere e sviluppare al massimo il proprio potenziale.

La giustizia educativa si è tradotta in una costante attenzione ai bisogni specifici, alle competenze emergenti e alle difficoltà di ogni singolo alunno, attraverso pratiche di osservazione individualizzata, feedback mirati e adattamenti metodologici calibrati. Questo ha permesso di costruire un ambiente scolastico in cui l'inclusione autentica è un valore fondante e la differenza una risorsa indispensabile per una crescita armoniosa e condivisa.

Un aspetto particolarmente significativo di questo approccio è stato il modo in cui i bambini hanno percepito e accettato senza sofferenza le differenze di trattamento dovute ai diversi bisogni educativi speciali, siano essi palesi o meno evidenti. In modo molto maturo, hanno compreso che ognuno ha tempi e modalità di apprendimento propri: per esempio, che mentre a gennaio un compagno non necessita più di strumenti come l'alfabetiere, un altro può ancora avvalersene, oppure che in momenti particolari di agitazione, tristezza o rabbia un bambino possa temporaneamente riutilizzare un supporto per gestire la propria "mente birichina" ed emozioni intense.

Una lezione-esperienza simbolica che ha sintetizzato questi valori è stata intitolata "A MODO MIO" e "PER FARE... IO HO BISOGNO DI...". L'obiettivo principale era favorire la consapevolezza che ciascuno è unico nel proprio stile di apprendimento e nelle proprie necessità, promuovendo rispetto, autonomia e capacità di riconoscere i propri bisogni per apprendere con successo.

La lezione si è aperta con un confronto collettivo attorno al concetto che "siamo tutti uguali nel diritto di imparare, ma unici nel modo in cui impariamo". Successivamente, i bambini hanno partecipato a due esperienze pratiche: un'attività motoria e simbolica, dove hanno disegnato un quadrato nel punto più alto della lavagna, scegliendo liberamente strumenti come rialzi, sedie o banchi per rappresentare l'uguaglianza nel diritto e la diversità nei mezzi; e un'esperienza sensoriale, leggendo con e senza gli

occhiali di un compagno, per comprendere concretamente che ciascuno necessita di strumenti differenti per riuscire al meglio.

L'esperienza si è conclusa con una riflessione collettiva sul significato di “avere ciò di cui ho bisogno per imparare”, seguita dalla realizzazione di una rappresentazione grafica personale intitolata “A modo mio. Ho avuto bisogno di...”, in cui ogni bambino ha espresso le proprie esigenze e riconosciuto il valore delle diversità.

Questa attività ha concretamente favorito l'ascolto reciproco e la valorizzazione delle differenze, contribuendo a costruire un clima di classe inclusivo, collaborativo e centrato sulla persona, capace di trasformare la diversità in una risorsa di crescita condivisa.

In questo modo, l'approccio “A modo mio” ha incarnato i principi di una didattica personalizzata, equa e giusta, in cui ogni bambino può realmente emergere con la propria identità e sviluppare pienamente le proprie potenzialità.

Figura 29 e 30 Approccio “A modo mio”



3.7 La cura degli spazi e dei tempi: Civic Design come pratica pedagogica

L'attenzione alla progettazione degli spazi didattici ha assunto un valore profondamente pedagogico. Seguendo i principi del *Civic Design*, la scuola è stata ripensata come un ambiente che favorisce la partecipazione attiva, la corresponsabilità e il benessere di chi la abita.

Ogni scelta, dalla disposizione degli arredi alla selezione dei materiali, è stata guidata dall'idea che lo spazio non sia un contenitore neutro, ma un dispositivo educativo capace di orientare comportamenti, emozioni e relazioni.

L'uso di materiali naturali (arredi in legno), la qualità della luce (modulata attraverso l'apertura o la chiusura degli oscuranti in base alle attività), l'introduzione di rituali

simbolici come la “pozione magica della creatività”, un’essenza olfattiva piacevole che segnalava ai bambini e alle bambine l’inizio della fase laboratoriale e immersiva, hanno contribuito a creare un ambiente multisensoriale accogliente e significativo. La disposizione degli arredi, pensata per distinguere in modo chiaro due aree funzionali (una dedicata al *Cerchio dell’Ascolto*, l’altra alle *Mini Lesson* e alle attività di scarico), insieme ai banchi organizzati ad isole, ha favorito la cooperazione, la calma attenta e la concentrazione, rispettando i differenti bisogni sensoriali e percettivi.

Anche la cura dei tempi è stata oggetto di progettazione intenzionale. Il ritmo della giornata è stato calibrato per alternare momenti di lavoro intenso a pause rigenerative, nel rispetto dei ritmi biologici e psicologici dei bambini e delle bambine (*Progetto “Una pausa... per imparare e stare bene”*). Gli spazi polifunzionali e flessibili hanno consentito di adattare le attività alle diverse esigenze del gruppo e dei singoli, sostenendo processi di socializzazione, autoregolazione e inclusione.

Questa cura, pensata e co-progettata dal team docente e condivisa in modo trasparente con gli alunni, ha reso possibile un passaggio significativo: da un uso guidato e prescrittivo degli spazi e dei tempi, a un uso autonomo e consapevole. Progressivamente, i bambini hanno imparato a riconoscere e verbalizzare i propri bisogni (es. “Mi sento agitato, posso andare un po’ sulla fitball e poi torno al posto per finire l’attività?”) e a proporre strategie autoregulative efficaci, trasformando così la gestione dello spazio-tempo in un’esperienza di cittadinanza attiva e responsabilità condivisa.

In questa prospettiva, lo spazio diventa un mediatore educativo (Malaguzzi, 1993), “il terzo educatore” capace di trasmettere valori, regole implicite e possibilità di relazione. La pedagogia dello spazio (Rivoltella & Triani, 2014) sottolinea come la disposizione, la qualità e l’usabilità degli ambienti costituiscano parte integrante del curriculum, influenzando i processi cognitivi e socio-emotivi. Anche la prospettiva montessoriana anticipava tale visione: uno spazio ordinato, bello e funzionale favorisce autonomia, concentrazione e senso di competenza (Montessori, 1950).

In dialogo con queste visioni, il *Civic Design* applicato alla scuola promuove la cura condivisa degli ambienti, riconoscendoli come beni comuni educativi, in cui ogni

bambino e bambina è non solo fruitore, ma co-costruttore di significato e bellezza (Manzini, 2018).

Dal punto di vista neuropedagogico, la cura degli spazi e dei tempi rappresenta una forma concreta di educazione incarnata (*embodied education*).

Il corpo, il movimento e la percezione sensoriale non sono semplici canali attraverso cui avviene l'apprendimento, ma parte integrante dei processi cognitivi ed emotivi (Damasio, 2010; Immordino-Yang, 2015).

Un ambiente strutturato secondo principi di *civic design* agisce come una protesi cognitiva e affettiva: regola gli stati fisiologici, sostiene l'attenzione, facilita la memoria e potenzia la motivazione intrinseca.

In questo senso, lo spazio educativo non è solo “luogo del fare”, ma ambito di coregolazione, dove mente, corpo, emozioni e relazioni co-costruiscono il significato dell'esperienza.

3.8 La valutazione del processo: osservazione continua, autovalutazione e feedback

Nella sperimentazione, la valutazione ha assunto una dimensione dinamica, partecipativa e formativa, concepita non come momento conclusivo o giudicante, ma come processo continuo di consapevolezza e crescita. Essa si è fondata su un intreccio tra osservazione qualitativa, autovalutazione guidata, peer feedback e dialogo costante con le famiglie, nella cornice di una reale comunità educativa riflessiva (Baldacci, 2022; Castoldi, 2018). L'osservazione, intesa come strumento euristico e narrativo, è stata condotta in modo da rilevare comportamenti, strategie e progressi nelle competenze linguistiche, motorie e relazionali (Castoldi, 2018; Mantovani, 1995). Tale osservazione, coerente con un approccio neuropedagogico, ha permesso di individuare i cambiamenti nei processi cognitivi dei bambini, rendendo visibili le tracce dell'apprendimento nella concretezza delle pratiche quotidiane (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Parallelamente, l'autovalutazione è stata introdotta come pratica metacognitiva essenziale per aiutare i bambini a riflettere sui propri apprendimenti, riconoscere le proprie difficoltà e valorizzare i progressi. Attraverso feedback costruttivi e linguaggi narrativi descrittivi, gli alunni hanno imparato a riconoscere le proprie strategie e a prendere decisioni consapevoli sul “come” migliorarsi. Questo processo ha gradualmente rafforzato

la motivazione intrinseca e il senso di autoefficacia, secondo i principi della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Il coinvolgimento delle famiglie si è rivelato un punto di forza del percorso valutativo: momenti di confronto dedicati hanno permesso di condividere osservazioni qualitative, produzioni e obiettivi comuni, ampliando il circuito di consapevolezza educativa tra scuola e casa (Erickson, 2024). Questa sinergia ha permesso di delineare strategie di rinforzo e scaffolding calibrate sui bisogni reali dei bambini, trasformando la relazione scuola-famiglia in una comunità di cura e crescita condivisa.

La valutazione è stata restituita attraverso feedback descrittivi e narrativi, centrati sul progresso individuale e sulle strategie messe in campo dal bambino, non su un giudizio comparativo o numerico. In questo sistema di corrispondenza dialogica, l'insegnante ha agito da modello regolatore: un osservatore attento, empatico e non giudicante, capace di offrire spunti riflessivi e stimoli orientati al miglioramento. L'errore è stato riletto come compagno di viaggio, strumento generativo di pensiero e occasione per comprendere sé e il proprio processo di crescita (Gardner, 1999; Vygotskij, 1980).

Esemplificativi sono gli strumenti operativi utilizzati nella quotidianità per sostenere lo sviluppo dell'autoregolazione, della collaborazione e della scrittura/lettura consapevole. Le leve valutative, adattate ai differenti domini (emotivo, sociale, comunicativo, motorio), hanno previsto livelli progressivi di consapevolezza (L1-L4), modellando la dimensione formativa come accompagnamento e scoperta. Tale approccio graduale, fondato sulla progressione qualitativa, ha permesso a ogni bambino di leggere la propria evoluzione come un processo naturale, non come una prestazione da misurare o giudicare. La ricaduta più significativa di questo modello è stata una trasformazione profonda del clima emotivo e relazionale della classe. I bambini hanno progressivamente abbandonato il timore dell'errore e del giudizio, scoprendolo come parte integrante del processo di apprendimento. Il confronto con domande come "Quante volte sei stato sgridato perché hai sbagliato?" – e la successiva presa di coscienza della risposta "Mai" – hanno inserito nel gruppo un pensiero nuovo: a scuola non si viene per "essere già capaci", ma per scoprire e apprendere insieme.

In questo clima di fiducia e accoglienza, anche gli alunni più insicuri o perfezionisti hanno trovato libertà di espressione e coraggio di tentare, imparando ad osservare l'errore come un dato da comprendere. La scelta di non utilizzare la gomma si è fatta simbolo concreto

di questa filosofia: un invito a non nascondere l'errore, ma a renderlo visibile, analizzarlo e trarne apprendimento, in piena coerenza con il principio neuropedagogico dell'“imparare a imparare”.

In definitiva, questo sistema valutativo – integrato, riflessivo e relazionale – ha rappresentato un processo di crescita condiviso, in cui alunni, insegnanti e famiglie hanno imparato a valorizzare la lentezza, la cura e la consapevolezza come veri indicatori dell'apprendimento.

Esempi modulabili di feedback utilizzati

- **Autoregolazione emotiva**

L1: “Proviamo insieme a dare un nome a ciò che senti; puoi chiedere ad un tuo compagno/a o ti aiuto io”

L2: “Hai iniziato a riconoscere alcune emozioni: raccontale con parole tue in questo momento.”

L3: “Sai dire come ti senti: ora alleniamo respiro e visualizzazione di Amico/a coraggio quando qualcosa ti agita.”

L4: “Usi strategie efficaci e le sai spiegare ai compagni: scegli tu quale mostrare.”

- **Partecipazione collaborativa**

L1: “Ti propongo un turno di parola: proviamo a entrare e uscire dal dialogo insieme.”

L2: “Quando ti invito, partecipi: prova una volta a **proporsi** tu.”

L3: “Rispetti e ascolti: oggi aiuta chi è più silenzioso a intervenire.”

L4: “Sei facilitatore del gruppo: pensa a un modo per rendere tutti protagonisti.”

- **Espressione personale orale/scritta (WRW)**

L1: “Scegli un ricordo speciale e descrivilo al tuo ascoltatore/lettore.”

L2: “Aggiungi due dettagli per far ‘vedere/vivere’ la scena (cosa sente/vede/pensa il tuo protagonista).”

L3: “Hai voce: ora rileggi le parole e controlla di non aver lasciato lettere nella matita.”

L4: “Opera d'arte: preparalo per farlo leggere agli altri (genitori, nonni, compagni, gnomi...)”

- **Gestione dello spazio/materiali**

L1: “Facciamo insieme il riordino del sottobanco/materiale...”

L2: “Ti do un promemoria visivo per gli step.”

L3: “Sei autonomo: riordina il tuo banco/sottobanco.”

L4: “Sei autonomo: affianca un compagno nel riordino dell’isola.”

Laboratorio esperienziale con i genitori

L’esperienza pedagogica si è estesa oltre i confini del gruppo classe attraverso un laboratorio esperienziale dedicato ai genitori e agli adulti di riferimento, finalizzato a promuovere una riflessione consapevole sul senso dell’educare e sulle dinamiche emozionali che accompagnano l’apprendimento. Questo spazio di incontro ha rappresentato un ponte tra scuola e famiglia, favorendo un’alleanza educativa centrata sulla reciprocità, sull’ascolto e sulla co-costruzione di significati condivisi (Family Care, 2024; Minotauro, 2024).

Durante il laboratorio, i genitori sono stati coinvolti in attività corporee e giochi motori che riproducevano in modo simbolico le condizioni di apprendimento dei bambini, sperimentando in prima persona cosa significhi apprendere *in regime di giudizio* e *in assenza di giudizio*. Tale esperienza ha permesso di far emergere, in modo tangibile, il peso emotivo delle parole utilizzate come feedback educativi: molte delle convinzioni limitanti che gli adulti riconoscono oggi come proprie sono, infatti, il risultato di messaggi interiorizzati durante la crescita (Gottman, 2021; Siegel, 2012).

Attraverso la simulazione ludico-motoria, i partecipanti hanno potuto rivivere le sensazioni legate all’errore e alla valutazione, comprendendo come l’emozione associata al fallimento possa diventare un potente freno motivazionale o, al contrario, una risorsa trasformativa se accolta con curiosità e empatia. Il laboratorio ha così evidenziato l’importanza di “scegliere le parole” in ambito educativo, restituendo consapevolezza sul potere trasformativo del linguaggio: ogni parola, nel suo utilizzo relazionale, può diventare “ala o gabbia”, veicolo di libertà o di condizionamento.

L’esperienza ha integrato le recenti scoperte delle neuroscienze affettive, che mostrano come la valutazione priva di giudizio e la valorizzazione dell’errore attivino le vie dopaminergiche del cervello, favorendo la curiosità, l’apertura cognitiva e la permanenza delle connessioni neurali legate all’apprendimento (Cozolino, 2023; Immordino-Yang & Damasio, 2020). In presenza di un contesto accogliente e non minaccioso, il soggetto

apprende per prove, errori e rivalutazioni: ogni successo rinforza i circuiti dopaminici, potenziando la memoria di lavoro e il senso di autoefficacia (Decety & Lamm, 2021).

Questa dimensione neurobiologica del “fare esperienza del giudizio” è stata resa concreta dai genitori attraverso il gioco, che ha mostrato come l’apprendimento autentico non si realizzi per imposizione, ma per riconoscimento e ricompensa. “Festeggiare il successo”, anche minimo, è stato individuato come passaggio cruciale per consolidare le tracce sinaptiche legate alle esperienze di riuscita e per trasformare l’acquisizione in competenza automatizzata, riducendo progressivamente il carico cognitivo (Doidge, 2020). Tale principio è particolarmente rilevante nell’acquisizione del complesso meccanismo letto-scrittura, dove la consolidazione automatica è ciò che consente al bambino di passare dal controllo esecutivo alla fluidità, liberando risorse attentive ed emotive.

Nel confronto finale, i partecipanti hanno condiviso riflessioni profonde sull’influenza dei modelli educativi ricevuti e sulla necessità di una revisione collettiva del concetto di errore. Il laboratorio ha evidenziato come la paura di sbagliare, se interiorizzata precocemente, possa riflettersi in comportamenti di evitamento, iper-controllo o perfezionismo, inibendo la creatività e la motivazione intrinseca (Cozolino, 2023; Siegel, 2020). I genitori hanno così potuto constatare, attraverso la propria esperienza corporea ed emotiva, che laddove viene accolto l’errore nasce la libertà di apprendere, e dove manca il giudizio nasce la possibilità di crescere con fiducia.

L’intervento si è concluso con una restituzione dialogica e simbolica, in cui ciascun partecipante ha nominato una parola da trasformare, scegliendo un’espressione incoraggiante al posto di un’etichetta limitante (“Sono sbagliato” → “Sto imparando”). Questa azione intenzionale e collettiva ha rappresentato la sintesi dell’intero percorso: un invito a rivedere il proprio ruolo educativo come “energia che accompagna”, piuttosto che come “autorità che giudica”.

La consapevolezza acquisita in questo laboratorio ha avuto un effetto circolare: molti genitori hanno riferito di aver modificato il proprio linguaggio quotidiano verso i figli, sperimentando nei giorni successivi una maggiore serenità relazionale, una riduzione dei conflitti e un miglioramento della disponibilità emotiva e dell’autostima dei bambini.

In conclusione, il laboratorio ha confermato come la formazione esperienziale degli adulti di riferimento rappresenti una componente essenziale nel paradigma neuropedagogico

contemporaneo, poiché promuove processi di riflessione incarnata, empatia consapevole e autoregolazione interpersonale: competenze neuroaffettive fondamentali per ogni relazione educativa (Fonagy et al., 2022; Immordino-Yang, 2020).

Figura 31 e 32 Laboratorio con i genitori sull'errore e il non uso della gomma



Capitolo 4 – Laboratorio di scrittura: dal segno al significato passando per il corpo

4.1 Motivazione e nascita del laboratorio “I nostri libri”

Il laboratorio “I nostri libri” nasce dalla consapevolezza che la motivazione all’apprendimento della lettura e della scrittura deve essere intrinsecamente radicata nella necessità di espressione autentica dei bambini, e non imposta come un dovere o un obbligo anticipato. Far creare fin da subito *i propri libri* non è stato un semplice esercizio formale, ma una strategia pedagogica mirata a generare una motivazione intrinseca, cioè una spinta interna, spontanea e funzionale al desiderio del bambino di comunicare pensieri, emozioni, sensazioni e narrazioni personali (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Tale motivazione è ampiamente riconosciuta dalla ricerca come il fattore più efficace e duraturo nell’apprendimento, ben più di motivazioni estrinseche legate a ricompense o obblighi esterni (Anastasi et al., 2025).

La scrittura viene recuperata in questa prospettiva non come mera abilità tecnica, ma come strumento esistenziale e creativo (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Siegel, 2012). La costruzione di un libro personale diventa così un’esperienza di narrazione profonda, dove ogni alunno è autore, narratore e soggetto attivo in una comunità educativa inclusiva e accogliente. Questo processo favorisce l’attivazione delle reti neurali coinvolte nella regolazione emotivo-cognitiva e stimola lo sviluppo di competenze metacognitive legate alla pianificazione, revisione e auto-riflessione (Cozolino, 2014).

La progettazione flessibile e personalizzata del laboratorio, che rispetta i tempi e gli stili del singolo, è in linea con modelli di didattica inclusiva e centrate sul bambino (Tomlinson, 2017; Calkins, 2013). Attraverso la progressione da attività fonologiche e grafiche a composizioni narrative più articolate, i bambini hanno potuto sperimentare una grammatica della relazione, della creatività e dell’espressione autentica (Perry et al., 2012).

Il laboratorio ha incluso la composizione di poesie a ricalco, la scrittura di diari personali e la creazione di filastrocche in gruppo. Queste forme espressive hanno favorito nei bambini l’elaborazione emotiva e la presa di parola in modo creativo. Le poesie hanno introdotto ritmo, musicalità ed espressività, mentre i diari hanno rappresentato uno spazio di riflessione e autobiografia, aiutando i bambini a consolidare la propria identità e il senso di appartenenza al gruppo classe.

Il clima positivo creatosi nel laboratorio è testimoniato dall'entusiasmo e dall'orgoglio spontaneo con cui gli alunni hanno realizzato “i loro libri”, anche al di fuori dell'ambito scolastico. Tale volontà autonoma di continuare l'attività a casa o al dopo scuola conferma la profondità della motivazione intrinseca suscitata dall'approccio adottato, confermando l'efficacia di un modello che mette al centro la persona e le sue potenzialità.

Figura 33 Foto dei loro libri



4.2 Strumenti operativi: alfabetiere personale, “barbatrucchi” e materiali sensoriali
Nel percorso laboratoriale è stato introdotto l'uso costante dell'**alfabetiere personale** e del foglio dei “**Barbatrucco-Come si scrivono le lettere**”, strumenti progettati per rendere concreta, accessibile e multisensoriale la conoscenza delle lettere. Tali strumenti hanno favorito un apprendimento che non si limita alla semplice percezione visiva o uditiva, ma che coinvolge attivamente il corpo e la memoria motoria attraverso l'esperienza tattile e motoria, elementi riconosciuti come fondamentali per la fissazione e l'automatizzazione dei segni grafici (Erickson, 2024; Montessori, 1917).

Le attività di gioco con l'alfabetiere, quali “La tombola delle lettere”, i giochi a coppie (“Io dico una lettera e tu la indichi”, o “Io scrivo una lettera sulla tua schiena e tu la riconosci sull'alfabetiere”) e i giochi fonetici (“A di...”), hanno facilitato l'associazione visiva-uditiva e hanno potenziato la familiarità con lo strumento, generando una relazione immediata e funzionale tra suono e segno (grafema-fonema). La presenza continua e familiare di questi supporti ha consentito ai bambini di scrivere le prime parole anche prima della presentazione ufficiale delle singole lettere, grazie all'ausilio del

“Barbatrucco di Zorro”, che scomponendo le parole in lettere prima e in sillabe poi, stimolando un processo di ricerca autonoma e di consapevolezza fonema-grafema (Ferreiro & Teberosky, 1985; Frith, 1985).

Nel laboratorio di arte sono stati utilizzati materiali sensoriali quali sabbia fine, tessuti diversi, materiali di riciclo e colori acquerellati per attività pregrafiche e per la realizzazione di alfabetieri personali in formato **Leporello**. Questa esperienza multisensoriale ha integrato tatto, vista e movimento, favorendo l’interiorizzazione spontanea della forma e della sequenza delle lettere, in un’ottica di apprendimento ludico e corporeo che permette di superare le barriere cognitive e emotive all’apprendimento (Cozolino, 2014; Montessori, 1917).

L’approccio ha privilegiato un’inclusività “invisibile”: nonostante le differenze di bisogni educativi speciali certificati, competenze linguistiche, tempi di apprendimento e presenza di ansia da prestazione, tutti i bambini hanno svolto le stesse attività con modalità personalizzate, senza che tali differenze risultassero percepibili in termini di separazione o esclusione. Questo ha permesso a ciascun alunno di acquisire il complesso meccanismo della letto-scrittura con serenità, nel rispetto dei propri tempi e modalità, valorizzando la diversità come risorsa pedagogica e umana (Ryan & Deci, 2017; Tomlinson, 2017).

Figura 34, 35 e 36 Gli strumenti operativi



4.3 Il corpo come mappa grafica e spazio di orientamento. Le lettere incarnate e la costruzione delle sillabe attraverso il movimento

Partendo dalla teoria del gesto grafico incarnato, il percorso didattico ha fatto del corpo la “mappa” fondamentale per l’orientamento spaziale e cognitivo necessario all’apprendimento del meccanismo della letto-scrittura. Utilizzando la sagoma corporea e la mano come punti di riferimento, sono state insegnate le direzioni del tratto grafico e l’articolazione delle sillabe, trasformando il movimento in un’esperienza concreta e significativa. Tale metodologia si fonda sul presupposto che la memoria motoria, coinvolgendo l’intero organismo, risulta più accessibile ed efficace rispetto alla sola memoria visiva o uditiva (Cremaschini, 2023; Montessori, 1917;).

La presa di coscienza del proprio schema corporeo, inteso come spazio tridimensionale e sequenza motoria, ha permesso ai bambini di organizzare i tratti grafici in un processo coordinato: ad esempio, per le lettere verticali si è adottata la direzione “dalla testa ai piedi”, mentre le lettere curve venivano disegnate partendo dalla spalla o dalla mano destra, passando sopra la testa e proseguendo lungo il lato sinistro del corpo, in un movimento che amalgama direzione spaziale e temporalità motoria (Cozolino, 2014).

La mano è stata concepita non solo come strumento esecutivo della scrittura ma come luogo simbolico in cui si organizzano relazioni spazio-temporali, generando sicurezza e consapevolezza corporea.

Un ulteriore livello di integrazione è stato ottenuto associando il gesto motorio con la sonorità: la mano e le dita sono state simbolicamente collegate alle consonanti e vocali, con il movimento dal palmo alla punta delle dita a sintetizzare la formazione delle sillabe. Questa relazione ha promosso un’integrazione multisensoriale tra gesto grafico e percezione fonologica, fungendo da fondamentale ponte tra esperienza corporea e linguistica (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

La ripetizione ludica e corporea di sequenze, direzionalità e forme ha favorito un controllo oculo-motorio più stabile e un apprendimento più efficace e duraturo. Ad esempio, attraverso il prolungamento del suono della consonante posta al centro del palmo, e il movimento scorrevole del dito dell’altra mano verso la punta del dito dove era collocata la vocale, si è creato un esperimento concreto di “legatura dei suoni”, che ha reso tangibile il processo di formazione e pronuncia della sillaba. Ciò ha significativamente facilitato la comprensione e interiorizzazione del meccanismo sillabico, con un effetto di “esplosione” sonora e gestuale (“MmmmmA = MA”).

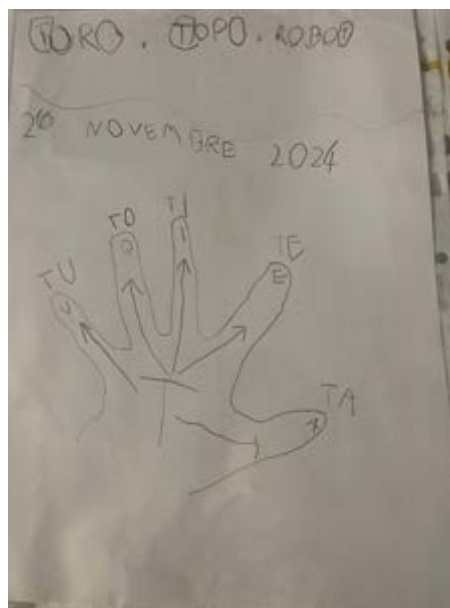
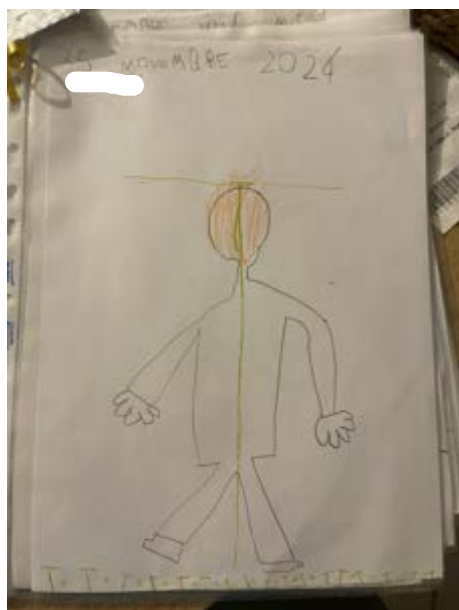
Questi giochi, uniti a strategie operative (“barbatrucchi”), hanno fornito ai bambini strumenti tangibili per mettere in atto un apprendimento autonomo, permettendo loro di accedere a nuove sillabe e parole o di fronteggiare, in maniera indipendente, situazioni linguistiche non ancora note. Tale approccio, coerente con la pedagogia del gesto grafico e le più recenti evidenze neuroscientifiche, sostiene un processo di costruzione del sapere che integra corpo, mente e linguaggio, rispettando i tempi individuali ed evitando frustrazioni (Cremaschini, 2023; Cozolino, 2014; Montessori, 1917).

Questo ancoraggio corporeo si è rivelato uno strumento essenziale per risolvere le difficoltà momentanee o i momenti di incertezza: ogni bambino ha potuto recuperare autonomamente la direzione corretta del gesto grafico senza dover dipendere da input esterni o dal comportamento dei pari. Tale possibilità di auto-orientamento ha favorito lo sviluppo della sicurezza e dell’autoefficacia, aspetti centrali per l’apprendimento secondo la prospettiva neuropedagogica (Cremaschini, 2023; Cozolino, 2014).

Particolarmente significativo è stato il fenomeno sociale osservato: i bambini che avevano acquisito in modo stabile questi meccanismi hanno spontaneamente offerto supporto ai compagni in difficoltà, esortandoli a utilizzare le strategie apprese e fungendo da mediatori di apprendimento. Questo processo di condivisione ha rafforzato la dimensione comunitaria e cooperativa del gruppo, valorizzando il protagonismo e l’autonomia di ciascuno.

In conclusione, l’esperienza corporea come mappa grafica ha permesso ai bambini e alle bambine di sviluppare un controllo più efficace e duraturo del gesto grafico, fornendo loro strumenti strategie operative pratiche e tangibili per affrontare in autonomia il complesso processo di scrittura, con evidenti ricadute positive sull’autostima, sull’autonomia e sul senso di appartenenza collettiva.

Figura 37 e 38 Il corpo come mappa grafica



4.4 Dalle linee ai tratti: evoluzione del gesto grafico e coordinazione oculomotoria
Il percorso di pregrafismo è stato articolato in sequenze progressive, che hanno condotto i bambini da tratti semplici come linee rette e cerchi a forme via via più complesse. Particolare attenzione è stata riservata allo sviluppo della coordinazione oculo-manuale e alla specifica direzionalità della scrittura italiana (da destra verso sinistra). Esercizi precisi e strutturati sono stati combinati con giochi motori di carattere ludico, quali il “rotolamento della pallina” lungo una juggle board da sinistra a destra e il suo spostamento “a capo” per farla ripartire o i “barrage” per la stabilità visiva, favoreggiando così lo sviluppo della precisione del gesto, della fluidità motoria e della confidenza nello spazio operativo (Erickson, 2024).

Tali attività hanno favorito una significativa crescita di sicurezza nei bambini nell’atto della scrittura manuale, spesso accompagnata dal superamento di difficoltà iniziali comuni in questa fascia d’età. L’apprendimento del gesto grafico si è sviluppato attraverso una progressiva complessificazione, iniziando con esercizi di pregrafismo semplici (linee rette, curve, cerchi) fino ad arrivare alla realizzazione di lettere pienamente riconoscibili e parole.

La progressione didattica ha previsto un passaggio graduale da esercizi base quali linee e cerchi all’elaborazione di lettere e parole, accompagnato da giochi motori multitask che

hanno allenato la coordinazione oculo-manuale e l'attenzione spaziale, prerequisiti determinanti per una scrittura fluente (Piacenza & Zonno, 2018).

L'impiego di giochi motori mirati, come il "rotolamento della pallina" su juggle board e il tracciamento su supporti diversi, ha promosso la coordinazione oculo-motoria e l'attenzione spaziale, prerequisiti imprescindibili per acquisire una scrittura fluente e automatica.

Il quaderno Easy Write ha rappresentato un supporto strutturato e motivante, che ha consentito a ciascun alunno di esercitare la direzionalità e la precisione del tratto in modo graduale e personalizzato, rispettando i tempi individuali di apprendimento.

Una lezione significativa che ha sintetizzato questi processi si è intitolata: "IO – orientamento spaziale, simbolico e grafico tra corpo, segno e colore". Le finalità educative chiaramente miravano a favorire lo sviluppo delle abilità visuo-spaziali e grafo-motorie mediante esperienze integrate che connettessero corpo, colore, segno grafico e parola. Essa ha stimolato nei bambini la consapevolezza dello spazio di scrittura, la coordinazione oculo-manuale e la rappresentazione simbolica di concetti cognitivi fondamentali quali sinistra-destra, via-stop e morbido-duro, correlando corpo, segno e parola. L'attività ha promosso una presa di coscienza dell'identità personale mediante la rappresentazione grafica del proprio "IO" e il riconoscimento di sé come sintesi di corpo, pensiero e segno (Cozolino, 2014; Tomlinson, 2017).

L'attività ha avuto inizio con un esercizio di organizzazione spaziale sul foglio Easy Write, volto a consolidare i riferimenti fondamentali per la scrittura: la linea verde verticale laterale ha indicato il "via" (inizio del movimento grafico); la linea rossa verticale laterale lo "stop" (fine del movimento); la scrittura è stata guidata all'interno del cosiddetto "binario verdino", lo spazio centrale del foglio. Successivamente, i bambini hanno sperimentato linee verticali, orizzontali, oblique e curve, esplorando il gesto grafico in termini motori e percettivi.

Riprendendo l'albo "IO" precedentemente letto, sono state presentate le vocali I e O in relazione ad azioni motorie (via-stop), riferimenti visivi (verde-rosso), concetti topologici (sinistra-destra) e sensazioni tattili (morbido-duro). Durante la fase grafica, i bambini hanno disegnato la sagoma posteriore del proprio "IO", colorando di verde la mano sinistra (via-verde-morbido) e di rosso la mano destra (stop-rosso-duro), hanno scritto la lettera "I", dalla "testa ai piedi" sulla linea verde mediana della propria sagoma

vista da dietro, linea divisoria tra sinistra e destra, e successivamente tracciato la lettera “O” arancione (partendo dalla mano destra-tornando indietro passando sopra la testa-scendendo verso la mano sinistra-passando sotto i piedi-per ritornare alla mano destra) che racchiude il proprio “IO”, e infine scritto “IO” utilizzando i due colori (verde e arancione), copiando anche le parole chiave dalla lavagna.

Questa attività si è tradotta in un significativo potenziamento delle competenze percettive, motorie e cognitive, con un impatto evidente sull'autonomia nella gestione dello spazio grafico, la direzionalità e la consapevolezza motoria. I bambini hanno costruito connessioni simboliche e sensoriali tra corpo, spazio, linguaggio e segno grafico, facilitando la memorizzazione delle prime regole spaziali della scrittura. Attraverso il colore, il movimento e la percezione corporea, hanno interiorizzato riferimenti concreti utili alla gestione dello spazio del foglio, alla direzionalità e alla consapevolezza motoria del gesto grafico.

Sul piano emotivo e identitario, ha favorito l'emergere di un senso di padronanza e orgoglio personale, alimentando una motivazione intrinseca fondamentale per un apprendimento duraturo e significativo (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Ryan & Deci, 2017).

Figura 39 e 40 Il segno grafico



4.5 Dalla parola alla frase: scrittura condivisa

La costruzione della frase è stata sviluppata attraverso attività cooperative che hanno promosso la collaborazione tra i bambini nella formulazione di frasi semplici e complete.

Questo percorso ha utilizzato la tabella a tre entrate (CHI-COSA FA-COSA/DOVE) integrata con il gioco motorio delle “Parole salterine”, attraverso il quale i bambini hanno sperimentato le concordanze di genere e numero, la determinazione dei soggetti, dei verbi e dei complementi, e l’ordine sintattico corretto, sviluppando competenze di grammatica applicata in un contesto ludico e coinvolgente (grammatica in contesto).

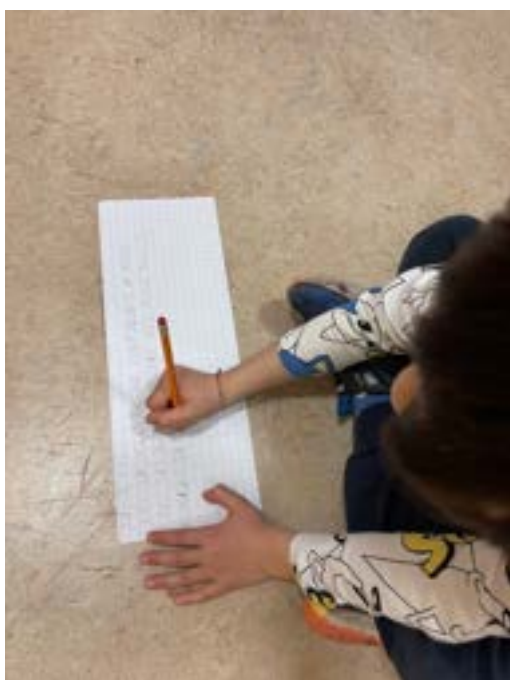
Il gioco motorio delle “Parole salterine” assume una duplice funzione: oltre a favorire le concordanze, educa i bambini alla comprensione dello spazio linguistico tra una parola e l’altra, rappresentato metaforicamente come uno “salto”, uno spazio da lasciare tra una parola e l’altra. Organizzati in gruppi di 5-6 bambini, i partecipanti formulano frasi di senso compiuto seguendo un ordine progressivo da sinistra verso destra, facendo un salto avanti e pronunciando una parola coerente con quella precedente. Con l’aumentare del numero degli alunni, è stata introdotta una tabella a quattro entrate che includeva anche la dimensione temporale (QUANDO-CHI-COSA FA-COSA/DOVE).

L’approccio cooperativo ha valorizzato il contributo di ciascun bambino e bambina, stimolando il dialogo, la riflessione condivisa, e favorendo al contempo lo sviluppo di autostima e autonomia comunicativa: ogni bambino era lasciato libero di dire la parola o di chiedere un consiglio a chi voleva in caso “mancanza di idee”. Le evidenze empiriche indicano che la cooperazione nell’atto dell’imparare potenzia significativamente le competenze linguistiche, cognitive e sociali dei bambini, facilitando la comprensione e la produzione orale e scritta (Anello, 2022; Cohen, 1994; Slavin et al., 1987).

Particolarmente significativo è stato il coinvolgimento dei bambini non italofoni, che, partecipando attivamente al gioco, hanno sperimentato e acquisito progressivamente padronanza e correttezza nella produzione grammaticale, superando barriere linguistiche iniziali grazie all’interazione e al sostegno del gruppo.

In sintesi, il laboratorio ha rappresentato un’efficace strategia di apprendimento linguistico, capace di integrare aspetti cognitivi, sociali e affettivi in un’esperienza di scrittura collaborativa, stimolando un apprendimento motivato, significativo e inclusivo.

Figura 41, 42, 43 e 44 La struttura della frase



Capitolo 5 – Educazione nella relazione: corpo, emozioni, linguaggio

5.1 L'educazione emotiva come fondamento dell'intelligenza relazionale

Nella classe prima, l'educazione emotiva ha rappresentato un elemento fondamentale per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, definita come la capacità di riconoscere, comprendere, regolare e utilizzare le emozioni nei processi relazionali e cognitivi (Goleman, 1995). Attraverso attività esperienziali quotidiane che integravano esperienze volto-corporee e laboratori di consapevolezza emotiva, i bambini hanno affinato la capacità di identificare e comunicare non solo le proprie emozioni, ma anche di riconoscerle negli altri, sviluppando empatia e sensibilità.

Un elemento particolarmente significativo è emerso durante la condivisione della lettura del linguaggio non verbale dei compagni in momenti di difficoltà o entusiasmo.

Le insegnanti ponevano la domanda:

“Secondo voi, cosa sta pensando... in questo momento?”.

Venivano verbalizzati numerosi pensieri, quali:

“Non ci riesco!”

“Non voglio!”

“Mi fa schifo!”

“Voglio la mia mamma!”

“Vai via!...”

“Fantastico!”

“Super!”

“Ci sono riuscito/a!”

“Ce l'ho fatta!...”

Si chiedeva quindi ai bambini se altri avessero mai pensato o provato le stesse sensazioni, e naturalmente le insegnanti alzavano la mano per prime, raccontando in quali situazioni e con quale frequenza sperimentassero quei pensieri.

Successivamente, si esplorava come il bambino o la bambina potesse sentirsi in quel momento, con ipotesi come “Arrabbiato”, “In collera”, “Triste”, “Schifato”, “Felice”, “Orgogliosa”, “Soddisfatto”. Questa pratica, radicata nelle situazioni reali della quotidianità, ha stimolato la curiosità e la voglia di ipotizzare cosa pensasse e sentisse il compagno non verbale, iniziando frasi come “Secondo me piange perché sta pensando alla sua mamma”. Alla domanda “Da cosa lo capisci?”, le risposte, ricche di empatia e

attenzione, includevano: “Perché sta guardando fuori dalla finestra che dà su casa sua”, “Perché ha preso in mano il cuscino che gli ha dato la mamma e lì c’è il suo profumo” o “In questo momento è felice perché ride ed è orgoglioso perché è riuscito a fare il suo allenamento” (esercizio/attività). Quando si chiedeva ancora “Da cosa lo capisci?”, i bambini rispondevano “Perché guarda il puzzle e la maestra, il puzzle e la maestra... quindi sta dicendo ‘Vedi che sono riuscito!’”.

Questa metodologia ha contribuito a creare un clima di classe più sereno, inclusivo e collaborativo, confermato da evidenze neuroscientifiche che collegano una gestione emotiva efficace al benessere complessivo e all’apprendimento significativo del bambino (Immordino-Yang & Damasio, 2020).

5.2 La famiglia delle parole delle emozioni: la rabbia come segnale di trasformazione

La sperimentazione ha posto al centro la “*famiglia delle parole delle emozioni*”, con una particolare attenzione rivolta alla “*famiglia delle parole della rabbia*”, un’emozione spesso difficile da accogliere e gestire sia per i bambini che per gli adulti. Attraverso narrazioni, giochi simbolici e strumenti concreti come il termometro emotivo, i bambini hanno imparato a percepire la rabbia non come un nemico da reprimere, bensì come un segnale primario che informa della presenza di bisogni insoddisfatti o frustrazioni (Panksepp, 1998).

Il coinvolgimento attivo dei compagni nei momenti di forte emotività ha svolto un ruolo fondamentale, trasformando l’esperienza in parte integrante del processo di apprendimento. Attraverso stimoli come domande o racconti di situazioni affini, i bambini sono stati accompagnati nella ricerca condivisa di soluzioni che fossero davvero accettate e funzionali al benessere del bambino o della bambina interessata.

Un momento tipico del laboratorio prevedeva la domanda:

“Quanto è arrabbiato o arrabbiata, secondo voi? Uno, due, tre? È così?”

a cui seguiva:

“Ok, capiamo! A qualcun altro è capitato di sentirsi o di essersi sentito arrabbiato/a così in una situazione simile?”

In questo frangente, le insegnanti alzavano la mano per prime e condividevano esperienze personali, raccontando momenti in cui avevano provato emozioni analoghe e illustrando

le strategie adottate per gestirle, con l'obiettivo di favorire una soluzione che facesse star bene sé stesse e tutte le parti coinvolte, secondo un principio win-win.

A questo punto, si apriva la parola agli altri bambini, che oltre a condividere vissuti simili, offrivano consigli e supporto chiedendo "Ti farebbe piacere se ti facessi...?". Alla conclusione della fase di condivisione guidata, il bambino o la bambina interessata veniva invitato a scegliere quale strategia applicare per superare o accettare la situazione; spesso prendeva in considerazione un suggerimento altrui, ma non di rado emergeva una soluzione personale, originale e creativa, che veniva prontamente valorizzata dall'insegnante e dalla classe con parole di incoraggiamento:

"Wow, geniale! Non ci avevo mai pensato. Se questa soluzione funziona, è la più efficace per te. Ognuno ha le sue strategie, e non è detto che quelle che funzionano per uno debbano funzionare anche per gli altri. Complimenti per esserti ingegnato a trovare qualcosa di tuo, mi fido di te!"

Il termometro emotivo si è rivelato uno strumento concreto che ha permesso ai bambini di misurare l'intensità della rabbia e di apprendere modalità efficaci per accettarla, attraverso la validazione delle insegnanti e del gruppo classe, e di "spostarsi" verso qualcosa di "altro" (potere trasformativo). Questo percorso ha incluso anche la drammatizzazione di situazioni emotive, in cui i bambini hanno interpretato personaggi che manifestavano intensità di rabbia diverse in contesti quotidiani, facilitando l'elaborazione simbolica e la scoperta di espressioni alternative a quelle aggressive (Halprin, 2003).

Le pratiche attuate hanno rafforzato l'empatia, la comprensione che ognuno vive le situazioni "a modo suo" e quindi il rispetto per le emozioni altrui, ingredienti indispensabili per la costruzione di relazioni sane e durature, trasformando la rabbia (le emozioni in generale) da potenziale fonte di disgregazione a risorsa di crescita personale e collettiva.

5.3 Mindfulness: dal riconoscimento all'autoregolazione

L'introduzione di pratiche di mindfulness nella quotidianità della classe ha rappresentato un fondamentale passo avanti nell'integrazione della consapevolezza emotiva con le abilità di autoregolazione. Numerosi studi confermano che la mindfulness non solo aumenta la capacità di mantenere l'attenzione, ma riduce anche l'ansia e potenzia il controllo degli impulsi nei bambini (Zenner et al., 2014).

Nella sperimentazione, sono stati previsti spazi dedicati a esercizi di respirazione consapevole, meditazioni guidate e rilassamento, inseriti all'interno della routine quotidiana. Queste pratiche hanno fornito ai bambini strumenti concreti e accessibili per riconoscere e modulare sensazioni fisiche e stati emotivi intensi, favorendo l'accettazione, la validazione e la gestione delle emozioni, che sono prerequisiti fondamentali per un apprendimento efficace e per l'instaurarsi di relazioni sane (Kabat-Zinn, 2003).

Le attività includevano l'osservazione guidata con domande come: "Cosa senti nel corpo quando...?", e visualizzazioni del "Luogo Sicuro" abitato dagli amici simbolici "Coraggio" e "Creatività", mediante i quali i bambini imparavano a ricollegarsi a sensazioni positive e risorse interiori. L'attenzione al respiro, centrale nelle pratiche, ha favorito una presenza mentale più centrata e stabile, potenziando capacità di concentrazione ed equilibrio emotivo.

Durante i momenti di condivisione nel *Cerchio dell'ascolto*, i bambini e le bambine hanno raccontato più volte, di aver portato queste pratiche anche nella vita quotidiana, al doposcuola o a casa, e che in momenti di difficoltà, hanno chiuso gli occhi, respirato lentamente per andare nel loro Luogo Sicuro per incontrare l'"Amico/a Coraggio" o la "Creatività", chiedendo loro un consiglio o anche solo per ricevere un abbraccio simbolico. Queste esperienze testimoniano come la mindfulness diventi per i bambini un vero e proprio alleato emotivo, uno strumento di auto-cura e di regolazione che trascende il contesto scolastico.

5.4 Drammatizzazione e gioco: strategie teatrali per l'alfabetizzazione emotiva

L'utilizzo della drammatizzazione e del gioco simbolico si è rivelato fondamentale per rendere visibili e condivisibili le emozioni, restituendo loro la complessità delle diverse intensità e prospettive. Attraverso simulazioni di situazioni reali, spesso ispirate alle cosiddette "storie sociali in contesto", i bambini hanno potuto sperimentare direttamente come una stessa circostanza possa suscitare reazioni diverse non solo in base allo stato emotivo personale, ma anche in relazione ai vissuti individuali, alle esperienze precedenti e persino alla cultura di appartenenza (Winnicott, 1971).

In contesti strutturati, i bambini hanno assunto ruoli differenti, compagno-genitore-insegnante-amico, per esplorare ciò che significa "mettersi nei panni dell'altro". Hanno così appreso che il punto di vista è fluido e muta non solo in base alla persona, ma anche

al ruolo che si sta svolgendo, favorendo un'autentica comprensione empatica e prospettica.

Le ricerche di Halprin (2003) sottolineano come la drammatizzazione promuova l'apprendimento emotivo profondo e rafforzi la coesione sociale, trasformando l'alfabetizzazione emotiva in un'esperienza integrata, creativa e corporea. Tale approccio permette ai bambini di integrare pensiero, emozione e azione in una modalità esperienziale che favorisce l'elaborazione e la regolazione delle emozioni.

Questa metodologia si è dimostrata un potente strumento per allenare la competenza emotiva e sociale, con ricadute positive sulla capacità di dialogo, gestione del conflitto e costruzione di relazioni inclusive e rispettose.

5.5 Linguaggio assertivo e la parola pensata che valorizza o ripara: comunicare con empatia

Grazie all'approccio integrato e al Writing and Reading Workshop (WRW), è stato favorito lo sviluppo del linguaggio assertivo, incentivando i bambini a esprimere bisogni, opinioni e sentimenti in modo chiaro, rispettoso e costruttivo. La comunicazione assertiva, definita da Alberti e Emmons (2000), rappresenta una competenza essenziale per prevenire e gestire conflitti, promuovendo relazioni sociali sane e collaborative.

Nel contesto educativo, la maggior parte delle situazioni quotidiane o simulate veniva posta al centro del processo di apprendimento, accompagnata da uno "*sguardo ALTRO*" volto a scoprire l'insegnamento implicito, attraverso la domanda guida: "Grazie a quello che è successo... o... grazie a S. ... cosa abbiamo potuto scoprire e imparare oggi?". Questo approccio ha facilitato la riflessione metacognitiva, stimolando l'uso consapevole delle "*parole che valorizzano o riparano*" e le "*soluzioni che rimediano*".

Un messaggio chiave trasmesso ai bambini è stato:

"Tutto ha una soluzione. L'unico problema senza soluzione è la morte".

In seguito, si invitava a un esercizio di presenza corporea, toccandosi per sentire:

"Sei vivo?"

Alla risposta affermativa, si spiegava:

"Bene, allora una soluzione la possiamo trovare! A volte subito, altre dopo vari tentativi, a volte con l'aiuto degli altri, e talvolta ci vorrà tempo... l'importante è avere fiducia in sé stessi, perché dentro ognuno ci sono infinite risorse e soluzioni".

Questo percorso, spesso supportato da letture di albi illustrati, ha dotato i bambini di strumenti linguistici potenti, tra cui la formula assertiva “Io mi sento... quando... avrei bisogno di...”, che ha favorito la capacità di guarire relazioni, favorire un clima di collaborazione e promuovere l’inclusione sociale. Tale modalità comunicativa, fondata su rispetto, empatia e chiarezza, rappresenta una solida base per la costruzione di competenze socio-emotive fondamentali per il benessere e il successo scolastico (Erickson, 2024; Alberti & Emmons, 2000).

5.6 La gestione dei conflitti: imparare a litigare

La capacità di gestire i conflitti in modo costruttivo è stata un obiettivo centrale fin dall’inizio, in quanto il gruppo classe, essendo appena formato, necessitava di consolidare la conoscenza reciproca attraverso modalità di interazione funzionali. Sulla base di modelli teorici ampiamente riconosciuti, come quello proposto da Johnson (2000) sulla negoziazione collaborativa, sono stati introdotti strumenti e attività volti a insegnare ai bambini a riconoscere i segnali emotivi implicati nei conflitti e a praticare strategie efficaci di mediazione tra pari.

La sperimentazione quotidiana ha promosso un’accettazione serena e consapevole dell’esistenza del conflitto come fenomeno naturale e potenzialmente costruttivo, opponendosi a pratiche evitanti e poco funzionali, quali il deludente “Dai, fate pace, dovete essere amici”, che riduce e banalizza il significato del conflitto, imponendo un modello di amicizia riduttivo e disfunzionale al rispetto e alla piena espressione delle emozioni.

L’abilità di “litigare bene” è stata fin da subito considerata come una competenza sociale fondamentale per costruire relazioni positive, prevenire escalation di tensioni e favorire una cultura di responsabilità emotiva. Tale cultura supporta la consapevolezza dei propri stati emotivi e dei bisogni altrui, con evidenti effetti benefici sul clima scolastico e sul benessere collettivo.

Particolarmente significativo è stato il ruolo della pratica ludico-educativa nelle lezioni di Educazione Fisica, in cui il “Parco Giochi” è divenuto un contesto esperienziale dove il gruppo ha potuto allenare l’interiorizzazione e il rispetto delle sole due regole condivise quali: “La mia libertà finisce dove inizia quella dell’altro” e “Il divertimento è di tutti, e io sono responsabile del mio”. Questo ha permesso ai bambini di sperimentare il principio di autonomia responsabile, potendo scegliere di cambiare gruppo o di giocare anche da

soli qualora i comportamenti degli altri non fossero in sintonia con i propri bisogni o desideri del momento. Tale esperienza ha favorito la creazione di un ambiente ludico inclusivo, responsabile e rispettoso.

L'intero percorso di educazione emotiva e gestionale del conflitto è stato infine sintetizzato e rinforzato nel "Cerchio dell'Ascolto", uno spazio rituale e relazionale di dialogo e condivisione, che ha contribuito a forgiare una comunità educante attenta all'ascolto, al rispetto reciproco e alla crescita collettiva.

Capitolo 6 – La relazione tra scuola-famiglia: costruire una comunità educata-educante-educativa

6.1 La famiglia come fulcro del processo educativo

Nell'ambito della neuropedagogia, la famiglia è riconosciuta come il primo ecosistema affettivo e cognitivo in cui il bambino inizia ad apprendere la regolazione e il riconoscimento delle proprie emozioni e sentimenti, costruendo progressivamente la propria identità come soggetto autonomo e sociale. Il legame tra scuola e famiglia si configura quindi come una relazione dinamica e vitale, non mero canale comunicativo, ma vero e proprio tessuto generativo che sostiene e alimenta l'intero processo educativo, migliorandone l'efficacia e promuovendo il benessere complessivo e l'apprendimento significativo (Bowlby, 2008).

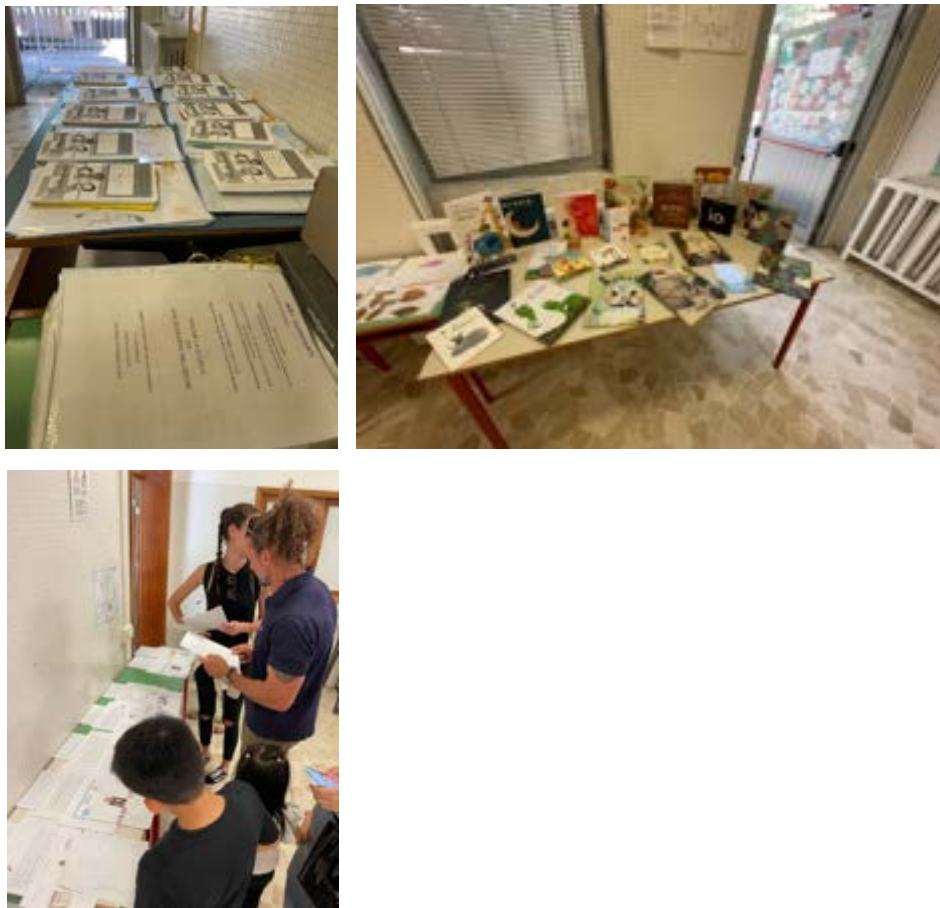
La famiglia costituisce il contesto primario in cui si sviluppano le competenze emotive, cognitive e sociali fondamentali, e le neuroscienze confermano che la qualità delle relazioni affettive precoci ha un impatto profondo sullo sviluppo neurofunzionale e sulle abilità di apprendimento degli individui (Siegel, 2012; Schore, 2012). Per questo motivo, la scuola è chiamata a costruire un rapporto di fiducia e corresponsabilità con le famiglie, riconoscendole come partner imprescindibili nel processo educativo.

Nel modello neuropedagogico che ha guidato la sperimentazione, la relazione scuola-famiglia si è evoluta da un primo momento di reticenza in molte famiglie verso un coinvolgimento attivo e consapevole, facilitato da incontri esperienziali e laboratori condivisi.

I genitori hanno avuto l'opportunità di sperimentare concretamente alcune delle pratiche didattiche adottate con i loro figli, scoprendo un nuovo modo di vedere e accompagnare i propri figli e valorizzarne il potenziale in un'ottica relazionale e di cura.

Questa alleanza educativa, fondata su una relazione autentica e partecipata, ha consolidato un senso di comunità educante che supera i muri delle istituzioni scolastiche, abbracciando l'intero ecosistema in cui il bambino cresce e apprende.

Figura 45, 46 e 47 Laboratorio con i genitori ed esposizione dei lavori dei bambini



6.2 L'alleanza educativa come processo di apprendimento reciproco

Costruire una vera alleanza educativa implica avviare un percorso di dialogo autentico, ascolto profondo e partecipazione attiva tra insegnanti e famiglie, superando una visione tradizionale che li vede separati e poco integrati. In questa prospettiva, entrambe le parti diventano co-protagoniste della crescita e dell'educazione dei bambini, attraverso un processo di apprendimento reciproco e continua co-costruzione (Epstein, 1987; Capperucci, 2018).

Attraverso laboratori esperienziali e incontri partecipativi, i genitori si sono immersi nelle pratiche pedagogiche adottate in classe, trasformandosi da osservatori in protagonisti attivi. Questo ha favorito l'emergere di una comunità educante solida, nella quale la relazione scuola-famiglia non è mera trasmissione di informazioni, ma un autentico terreno di confronto e sostegno emotivo.

La costruzione di questa alleanza si è configurata come un processo dialettico, in cui insegnanti e famiglie, tramite confronti regolari, laboratori condivisi e attività

collaborative, hanno sviluppato una corresponsabilità educativa concreta. Gli insegnanti hanno accolto le prospettive genitoriali, arricchendo il proprio approccio didattico, mentre i genitori hanno ampliato la propria competenza educativa, avvalendosi anche di strumenti neuroeducativi che aumentano la consapevolezza dei processi di apprendimento e sviluppo socio-emotivo (Siegel, 2012; Schore, 2012).

In particolare, due laboratori esperienziali hanno segnato questo percorso: uno iniziale, dedicato alla condivisione e alla sperimentazione diretta dell'approccio adottato con i figli *“Un errore per amico”* e *“No, la gomma no”* (vedi capitolo 3.7), e uno conclusivo – intitolato INTER-ESSERE – che, attraverso il movimento e giochi esperienziali, ha incarnato i concetti di relazione e rete sociale, fondati sull'idea che “i figli sono di tutti” e “tutto ciò che è umano mi appartiene” (Terenzio). Quest'ultimo laboratorio ha coinvolto inizialmente solo adulti, per poi estendersi anche a bambini e adulti insieme, generando un'esperienza condivisa di appartenenza e sostegno reciproco.

Le restituzioni più significative hanno evidenziato la profondità dell'impatto emotivo e relazionale: genitori hanno parlato di “occhi lucidi” e “sorrisi”, metafore di un sentirsi finalmente “a casa”, accolti e visti per ciò che sono, sereni nel riconoscere che laddove uno non arriva, l'altro c'è, che lo sguardo è: non giudicante, accogliente e propositivo, capace di rimediare, perdonare e ricominciare insieme.

Nel *cerchio dell'ascolto* finale, un genitore ha espresso così la propria gratitudine: “Tu, rompi le scatole, e le rompi bene, perché vuoi che veniamo e facciamo... ma sono felice che mia figlia possa vivere ogni giorno questa profondità. Grazie”.

Questi momenti testimoniano il valore e la potenza di un'alleanza educativa autentica, capace di sostenere la crescita integrale di bambini, famiglie e insegnanti in un'ottica neuropedagogica fondata su relazione, fiducia e corresponsabilità.

Figura 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 e 57 Laboratorio con genitori e bambini





6.3 Tipologie di famiglie nella sperimentazione

L'analisi qualitativa condotta nel corso della sperimentazione ha evidenziato la presenza di tre profili principali di famiglie, ciascuno con caratteristiche peculiari che hanno influenzato il loro coinvolgimento nel percorso educativo.

1. **Famiglie titubanti e progressivamente trasformate.** Questo gruppo rappresenta la maggioranza delle famiglie coinvolte. All'inizio mostrava un atteggiamento di scetticismo o distanza, dovuto a una naturale reticenza rispetto a metodi educativi nuovi o poco conosciuti. Tuttavia, grazie all'immersione graduale attraverso laboratori esperienziali e alla pratica concreta quotidiana riportata dai figli, queste famiglie hanno riformulato il proprio sguardo educativo. Il processo di fiducia reciproca con la scuola si è consolidato, trasformando il rapporto in una collaborazione attiva e consapevole.
2. **Famiglie poco partecipative e resistenti.** Alcune famiglie, in particolare di origine cinese e alcune italiane, hanno mantenuto un atteggiamento di distanza e bassa partecipazione, nonostante riconoscessero i benefici percepiti dai figli. Le difficoltà nell'accogliere un approccio didattico "altro", innovativo e più relazionale, hanno messo in luce la necessità di strategie comunicative più mirate e di un lavoro d'inclusione culturale più approfondito, capace di valorizzare le diverse prospettive culturali e di accogliere le diversità senza giudizio.
3. **Famiglie fiduciose e attivamente partecipative.** Una minoranza attiva e sin dall'inizio aperta si è posta come gruppo di riferimento. Questi genitori hanno sostenuto e promosso il percorso educativo, contribuendo a costruire una comunità educata-educante-educativa solida. Sono diventati risorsa preziosa per

docenti e per le altre famiglie, facilitando la diffusione di buone pratiche e promuovendo un clima di fiducia e collaborazione.

Questi profili testimoniano la complessità e la ricchezza della relazione scuola-famiglia, sottolineando come il coinvolgimento educativo sia un processo dinamico e articolato, che richiede apertura, empatia e strategie differenziate per valorizzare le diverse modalità di partecipazione. L'attenzione a questa diversità è cruciale per costruire alleanze educative efficaci e sostenibili nel tempo (Epstein, 2018; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

6.4 La metamorfosi della relazione educativa attraverso incontri esperienziali

Nella sperimentazione, la trasformazione della relazione educativa tra scuola e famiglia si è cercata di realizzare attraverso percorsi di incontri esperienziali autentici, dove i genitori hanno potuto sentire, vivere e comprendere in profondità il valore della relazione, della presenza e della corresponsabilità. Questo passaggio fondamentale ha voluto favorire un cambiamento paradigmatico, abbandonando modelli basati sul controllo e sulla direttività per approdare a un approccio fondato sulla fiducia reciproca e sulla co-costruzione educativa (Siegel, 2012; Immordino-Yang & Damasio, 2020).

Gli incontri laboratoriali con le famiglie sono stati momenti esperienziali di condivisione e trasformazione e non meri momenti informativi. Attraverso pratiche di movimento consapevole, giochi di relazione e collaborazione, giochi linguistici, svolti dapprima tra adulti e poi insieme ai bambini, i genitori hanno sperimentato in modo diretto e coinvolgente il valore pedagogico del metodo neuropedagogico. Queste esperienze hanno cercato di promuovere un cambio di prospettiva “*altro*” nel modo di percepire il ruolo genitoriale e la qualità della relazione scuola-famiglia.

Il percorso ha cercato di facilitare il passaggio dall'ansia e dal controllo all'autonomia e alla fiducia, attivando consapevolezze emotive e relazionali nuove sia nei genitori sia nei docenti. Si è lavorato per creare un senso di appartenenza a un progetto più ampio, che coinvolge tutti in una comunità educativa intesa come rete interconnessa in cui “i figli sono di tutti” e “tutto ciò che è umano mi appartiene” (Terenzio). L'esperienza ha rafforzato l'importanza del prendersi cura dell'altro come parte integrante del benessere educativo e sociale.

Questa metamorfosi relazionale, oggi supportata da numerose evidenze neuroscientifiche e psicopedagogiche, pone la relazione educativa come il cuore pulsante di un

apprendimento significativo e integrato (Schoore, 2012; Fonagy et al., 2022), capace di generare un contesto di fiducia, sicurezza e crescita condivisa.

6.5 La scuola come generatrice di comunità educata-educante-educativa

La sinergia tra insegnanti e famiglie ha come obiettivo la creazione di una comunità educata-educante-educativa in continua trasformazione, un vero e proprio “ecosistema relazionale” in cui ogni protagonista si prende cura dell’altro, e dove dinamiche di mutuo apprendimento si intrecciano e si sviluppano. Questo sistema complesso genera una rete di fiducia e sostegno reciproco che amplia il significato di educazione ben oltre i confini fisici della scuola (Bronfenbrenner, 1979; Siegel, 2012).

La classe prima si è trasformata da semplice aggregato di bambini in un ecosistema relazionale vivo e dinamico, dove la partecipazione congiunta di insegnanti, studenti e famiglie si è incarnata come atto educativo collettivo. In questo spazio ogni individuo ha assunto una responsabilità attiva, sentendosi al contempo accolto e valorizzato, anche nei momenti di incomprensione o conflitto.

Attraverso le attività didattiche, le iniziative di condivisione e il coinvolgimento diretto delle famiglie, si è voluta costruire una cultura di collaborazione e cura reciproca che potesse rafforzare il tessuto sociale e promuovere uno sviluppo integrale e armonico dei bambini. Questa comunità educata-educante-educativa incarna un modello di scuola aperta, capace di proiettarsi oltre l’aula e di guardare oltre il singolo bambino o bambina. In tal modo si possono costruire relazioni di senso, fondamenti di un futuro condiviso, inclusivo e partecipato (Epstein, 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2020).

Questo approccio ha voluto mettere in evidenza l’importanza di una pedagogia della relazione che ponga al centro il benessere emotivo, la partecipazione responsabile e la co-costruzione di significati sociali ed educativi, elementi indispensabili per la formazione di cittadini consapevoli e comunità solidali.

6.6 La sfida della corresponsabilità educativa in chiave neuropedagogica

Fondare la relazione tra scuola e famiglia su una corresponsabilità autentica significa promuovere pratiche di comunicazione empatica, ascolto attivo e riconoscimento delle diversità culturali e personali. La neuropedagogia offre strumenti preziosi per leggere insieme le esigenze differenziate dei bambini e delle famiglie, al fine di costruire strategie educative personalizzate e coerenti con le Indicazioni Ministeriali 2012, che pongono al

centro la centralità del bambino come soggetto unico e complesso (Ministero dell'Istruzione, 2012).

In questo contesto, l'insegnante si configura non solo come trasmettitore di conoscenze, ma soprattutto come mediatore e facilitatore di un percorso relazionale plurale. L'educazione diventa quindi un'esperienza affettiva e cognitiva condivisa, in cui il dialogo, la partecipazione e la collaborazione sono imprescindibili (Siegel, 2012; Fonagy et al., 2022).

La corresponsabilità educativa è un processo dinamico che, se sostenuto adeguatamente da strutture e relazioni di supporto, contribuisce alla costruzione di comunità educanti resilienti, capaci di affrontare in modo positivo le sfide di una società sempre più complessa e interconnessa. Questo modello, corroborato dalle evidenze neuroscientifiche, evidenzia l'importanza di un ambiente educativo che favorisca la regolazione emotiva, la motivazione intrinseca e la costruzione di relazioni significative (Deci & Ryan, 2000; Immordino-Yang & Damasio, 2020).

In tal senso, la corresponsabilità si traduce in un patto educativo che coinvolge tutti gli attori della comunità, rendendo la scuola un luogo di costruzione condivisa di significati e valori, dove l'ascolto reciproco e la valorizzazione delle differenze diventano strumenti di crescita culturale, emotiva e sociale (Capperucci, 2018).

In conclusione, rispondere alla complessità del contesto educativo attuale richiede un impegno collettivo, che operi sia sul piano delle relazioni affettive sia su quello delle competenze didattiche e neuroeducative, per garantire percorsi che valorizzino ogni bambino nella sua unicità e promuovano un autentico benessere integrale.

6.7 Casi di studio italiani recenti

Per evidenziare la dimensione concreta e attuale dei principi neuropedagogici esposti, si presentano brevi sintesi di recenti casi di studio italiani che confermano l'efficacia di un approccio relazionale integrato tra scuola e famiglia.

Nel Comune di Modena, un progetto innovativo ha coinvolto famiglie e insegnanti in laboratori esperienziali condivisi su mindfulness, educazione emotiva e narrazione, si tratta del progetto 'Scuola delle Emozioni' di Modena, il quale nasce dall'esigenza crescente di supporto psicologico nelle scuole dell'infanzia e primarie, rispondendo ai dati preoccupanti secondo cui un minore su sette soffre di disturbi mentali. Promosso dall'Ausl Modena e dall'Ufficio Scolastico Provinciale, il programma mira a facilitare la

gestione delle emozioni in bambini attraverso un dialogo aperto e strutturato, offrendo strumenti a docenti e genitori (2025). Grazie a queste esperienze partecipative, si è favorito un processo di co-progettazione educativa e un significativo miglioramento della motivazione scolastica nei bambini, in linea con gli stimoli neuroscientifici sull'importanza del coinvolgimento emotivo nei percorsi di apprendimento (Immordino-Yang & Damasio, 2020).

Il progetto “Racconti di periferia”, realizzato a Napoli nel 2022, ha utilizzato la narrazione condivisa e il dialogo aperto come strumenti per favorire l'integrazione interculturale. L'iniziativa mirava a valorizzare le identità plurali attraverso l'espressione personale e l'ascolto reciproco, promuovendo così il superamento delle barriere culturali. Tale prospettiva si colloca pienamente nell'ambito dell'educazione interculturale, intesa come percorso volto a costruire forme di convivenza dialogica e costruttiva all'interno di contesti sociali complessi e diversificati. Questo progetto ha facilitato la costruzione di una comunità scolastica inclusiva, che riconosce e valorizza le differenze, rafforzando competenze socio-emotive e favorendo un clima di rispetto e partecipazione (Epstein, 2011; Siegel, 2012).

Questi esempi italiani attestano come la relazione scuola-famiglia rappresenti il fulcro imprescindibile di ogni trasformazione educativa significativa, capace di creare comunità educanti resilienti, inclusive e in grado di rispondere efficacemente alle sfide della società contemporanea.

Capitolo 7 – Riflessioni conclusive e prospettive future

7.1 Esiti qualitativi osservati: competenze emotive, relazionali e cognitive

Le osservazioni qualitative e le registrazioni narrative condotte nel corso del progetto hanno fornito un quadro ricco e articolato delle trasformazioni nei comportamenti, nelle abitudini e nei processi di autoregolazione dei bambini e delle bambine. Questi esiti, analizzati attraverso strumenti di osservazione e riflessione partecipata, evidenziano come le pratiche integrate, che coinvolgono movimento, dialogo, cura degli spazi e progettazione condivisa, abbiano portato a risultati concreti nel miglioramento delle competenze emotive, relazionali e cognitive.

Sviluppo delle competenze emotive

I bambini hanno mostrato una crescente capacità di riconoscere, nominare e regolare le proprie emozioni, anche grazie all'utilizzo di strumenti condivisi come il “termometro delle emozioni”, il “cerchio dell'ascolto” e i rituali di calma e mindfulness. Le recenti ricerche neuroscientifiche sottolineano che l'educazione alle competenze emotive è fondamentale per il benessere psico-fisico e il successo scolastico, poiché favorisce una miglior regolazione della risposta allo stress e rafforza i circuiti cerebrali coinvolti nell'empatia e nell'autocontrollo (Immordino-Yang & Damasio, 2020; Fonagy et al., 2022). In effetti, i bambini e le bambine hanno mostrato una maggiore tolleranza alle frustrazioni e hanno iniziato ad adottare spontaneamente strategie di autoregolazione come il respiro consapevole, il movimento rispettoso del proprio corpo e la richiesta di pause, fattori che favoriscono il mantenimento dell'attenzione e la resilienza emotiva.

L'esperienza con il metodo “*A modo mio*” ha rafforzato il senso di autoefficacia e di fiducia nelle proprie risorse, riducendo comportamenti di evitamento o atteggiamenti oppositivi e creando uno spazio mentale e affettivo favorevole all'apprendimento. Questi risultati sono coerenti con le evidenze neuroscientifiche che attestano come l'attivazione di circuiti dopaminergici, stimolata dal rinforzo positivo e dalla valorizzazione delle strategie efficaci, favorisca il consolidamento delle connessioni neurali e la motivazione intrinseca (Decety & Lamm, 2021).

Evoluzione delle competenze relazionali e sociali

Il forte investimento nell'approccio comunitario e cooperativo ha promosso lo sviluppo di relazioni di cura reciproca, di responsabilità condivisa e di empatia attiva. La pratica costante del “Cerchio dell'Ascolto”, arricchita dalla metodologia del Philosophy for

Children (P4C) (Lipman & Sharp, 2006), ha incentivato un dialogo rispettoso, un pensiero critico e un rispetto autentico delle differenze. Questi processi sono fondamentali, secondo le recenti evidenze internazionali, per rafforzare le competenze socio-emotive che predicono i risultati di vita degli individui, quali motivazione, curiosità, responsabilità e capacità di risoluzione dei conflitti (OECD, 2024; Ansari et al., 2020).

In particolare, i bambini hanno maturato la capacità di aiutare i pari in difficoltà, di chiedere aiuto senza paura di essere giudicati e di riconoscere il contributo degli altri come risorsa di crescita propria e collettiva. La gestione dei conflitti, attraverso simulazioni e drammatizzazioni, ha consentito loro di esercitare strategie di rispetto delle differenze, mediazione e apertura al cambiamento. È interessante sottolineare come tali esiti siano stati fortemente rafforzati dall'attenzione alla dimensione del *benessere emotivo*, che, come evidenziano ultimi studi, è una componente trasversale e imprescindibile del processo di apprendimento (Bianco, 2020; Erickson, 2025).

Potenziamento delle competenze cognitive e metacognitive

Sul piano cognitivo, le pratiche didattiche integrate hanno promosso una motivazione intrinseca più stabile, alimentata dal piacere di comprendere, di trovare soluzioni e di condividere le proprie scoperte in un ambiente di fiducia. La strutturazione ponderata degli spazi e dei tempi, il coinvolgimento attraverso il dialogo riflessivo e il feedback descrittivo hanno stimolato il pensiero critico e la metacognizione, favorendo la consapevolezza sulle strategie di apprendimento e sui processi cognitivi coinvolti.

Le evidenze neuroscientifiche sono concordi nel sottolineare come l'esperienza corporea, emotiva e cognitiva integrata migliori la ritenzione delle conoscenze, riduca il carico cognitivo e renda più stabile e trasferibile l'apprendimento (Immordino-Yang, 2015; Piaget, 1972). La percezione di un contesto educativo che valorizza il "fare" e il "pensare" come un processo integrato rappresenta la chiave per lo sviluppo di competenze di autoregolazione, autonomia e responsabilità.

Nel complesso, i molteplici aspetti valutativi – osservativi, narrativi e riflessivi – hanno evidenziato come i bambini abbiano maturato una crescente consapevolezza di sé, degli altri e del proprio ruolo sociale. Hanno imparato a riconoscere e verbalizzare le proprie

emozioni, a gestire conflitti in modo costruttivo, a collaborare e a partecipare attivamente alla vita del gruppo. La classe si configura così come una vera *comunità educata-educante-educativa* in cui ogni esperienza si trasforma in una risorsa di crescita, in un modello di scuola inclusiva, umana e in continua evoluzione, in piena coerenza con le Indicazioni Ministeriali 2012, i principi delle neuroscienze e della pedagogia contemporanea.

7.2 Riflessioni delle colleghe: punti di forza e criticità dell'approccio neuropedagogico

Le colleghe hanno condiviso riflessioni profonde riguardo all'apprendimento e ai punti di forza che questo approccio offre alla formazione e all'educazione di bambini, docenti e genitori:

Punti di forza comuni a tutte le componenti:

- La libera espressione di tutte le versioni di sé, che valorizza l'unicità di ciascuno.
- L'attenzione al positivo e alle risorse presenti, anziché focalizzarsi sulle carenze.
- La costruzione di relazioni basate sull'ascolto autentico e il rispetto reciproco.
- Il riconoscimento che ogni punto di vista rappresenta un contributo prezioso e arricchente per la comunità educata-educante-educativa.

Per i bambini si evidenziano:

- Una visione della crescita che supera la limitazione al singolo anno scolastico, proiettandosi verso un futuro ampio e integrato.
- L'inclusione e l'integrazione delle differenze, come motori di arricchimento e coesione.
- Un approccio orientato alla soluzione dei problemi e allo sviluppo delle capacità di problem solving.
- Il rafforzamento delle life skills, fondamentali per affrontare con successo sfide complesse.
- Strategie di regolazione e autoregolazione emotiva che promuovono il benessere psicoaffettivo.

Per i genitori:

- La costruzione di una collaborazione coesa e di una squadra educativa condivisa con docenti e figli.
- La creazione di reti di inclusione e sostegno reciproco tra famiglie.

- L'opportunità di vivere insieme ai figli l'esperienza educativa, facilitando un apprendimento condiviso.
- La possibilità di un lavoro di auto-riflessione e crescita personale nelle competenze emotive e sociali.

Per i docenti:

- Lo spazio per esprimere i propri talenti educativi e valorizzare punti di forza personali.
- Un lavoro coordinato e condiviso nel team, che limita l'autonomia eccessiva e favorisce la progettazione cooperativa.
- La corresponsabilità educativa estesa a tutti gli aspetti della vita di classe.
- La possibilità concreta di applicare le Indicazioni Ministeriali del 2012.
- La libertà di insegnamento, spesso assente in altri contesti educativi.
- Un clima di serenità, sostegno e collaborazione che permette di contare l'uno sull'altro.
- Le opportunità di confronto e ascolto reciproco, fondamentali per la crescita professionale.

Criticità

segnalate:

Le colleghe evidenziano come la società attuale, e in particolare il sistema scolastico italiano, tenda a spostarsi in direzioni spesso opposte a questo modello, rappresentando una sfida importante alla diffusione e applicazione dell'approccio neuropedagogico desiderato dalle Indicazioni Ministeriali 2012. La sua efficacia potrebbe dipendere da una base progettuale solida, formalizzata e documentata, che ne permetta la diffusione e l'adattamento in contesti diversi, anche con altri professionisti, dato che ancora molti non ne conoscono appieno il valore e la portata.

Altro tema cruciale riguarda la necessità di un lavoro personale profondo su sé stessi, da parte di tutte le componenti. Questo aspetto può essere considerato un punto di forza, in quanto favorisce una conoscenza autentica di sé e delle proprie modalità di funzionare nelle relazioni, ma diventa anche ostacolo poichè non sempre le persone sono disposte o pronte a intraprenderlo, rappresentando così un limite alla piena realizzazione dell'approccio.

7.3 Limiti della ricerca e criticità emerse

Pur a fronte di risultati estremamente positivi e promettenti, la sperimentazione ha messo in luce alcune criticità strutturali, culturali e metodologiche che rappresentano aree di miglioramento e approfondimento per future applicazioni dell'approccio neuropedagogico.

Resistenze familiari e sfide comunicative

In primo luogo, alcune famiglie hanno manifestato difficoltà iniziali nell'accogliere modalità educative non convenzionali, improntate sull'esperienza e sulla regolazione emotiva più che su risultati immediatamente misurabili. L'osservazione ha rilevato, in particolare, che tre famiglie di origine cinese hanno infine scelto di trasferire i propri figli, nonostante avessero riconosciuto l'impegno e il valore relazionale del percorso. Questo dato, pur marginale, sollecita una riflessione sul bisogno di strategie comunicative interculturali più efficaci e sulla necessità di presentare la dimensione "intangibile" del lavoro educativo, basata su processi relazionali, empatici e metacognitivi, in modo più chiaro e comprensibile anche per chi proviene da culture o esperienze dell'apprendimento più verticali o orientate alla prestazione.

Come spesso accade nei modelli di educazione trasformativa, la difficoltà risiede nel rendere visibile l'invisibile: l'apprendimento profondo non sempre si manifesta in prodotti tangibili o immediati (sul quaderno, nel voto, nel rendimento delle prove), ma cresce silenziosamente, come nel processo di crescita del bambù. Per anni, il seme si radica e struttura nel sottosuolo, invisibile agli occhi, per poi emergere improvvisamente, forte e stabile. In termini neuroscientifici, ciò corrisponde alla fase di consolidamento delle reti sinaptiche e alla plasticità esperienziale che necessita di continuità, fiducia e tempo (Immordino-Yang & Damasio, 2020; Schore, 2012). Tuttavia, in una società dominata dalla logica dell'immediatezza e dell'efficienza, questa lentezza virtuosa è spesso fraintesa o svalutata. La fretta del "fare per dimostrare di aver fatto" sostituisce l'essenza del "sentire e crescere per diventare", spostando l'attenzione dal processo all'apparenza.

Fragilità sistemiche e disomogeneità di contesto

Un altro limite emerso riguarda la complessità di gestire classi eterogenee per livello cognitivo, profilo emotivo e background culturale. La costruzione di una vera comunità educata-educativa-educante richiede tempi lunghi, intenzionalità relazionale e costanza

di intervento, fattori che difficilmente trovano spazio nei ritmi operativi della scuola pubblica italiana. L'approccio neuropedagogico, per essere pienamente efficace, necessita di ambienti flessibili e dinamici, capaci di accogliere la desincronizzazione degli apprendimenti e di personalizzare i tempi e le strategie, come ampiamente evidenziato dalla letteratura scientifica più recente (Gallese, 2019; Goswami in Della Sala, 2016).

Questa sfida si amplifica quando il lavoro esperienziale, centrato sulla relazione e sull'emozione, si scontra con una visione rigidamente cognitivista dell'apprendimento. La priorità data ai risultati misurabili tende a oscurare dimensioni più sottili ma decisive, come l'empatia, l'autostima, la cooperazione e la resilienza, che costituiscono, secondo la comunità scientifica internazionale, fattori determinanti per l'apprendimento duraturo e per lo sviluppo di competenze globali (OECD, 2024; Bianco, 2020).

Condizioni operative e sostenibilità del modello

Un'ulteriore criticità riguarda le condizioni materiali e strutturali in cui il progetto è stato realizzato. L'approccio esperienziale e relazionale si fonda su pratiche che richiedono investimenti costanti in formazione, ricerca, aggiornamento professionale e materiali didattici, elementi che non sempre trovano copertura nei finanziamenti scolastici. Nel caso specifico, le attività sono state rese possibili grazie alla dedizione personale dei docenti, che si sono autofinanziati per partecipare a percorsi formativi e per dotare la classe di strumenti adeguati. Questo aspetto, pur testimonianza di forte motivazione e visione educativa, evidenzia la necessità urgente di sostegni istituzionali e politici per la diffusione di un modello scolastico realmente umano e sostenibile.

Considerazioni conclusive

In sintesi, i limiti osservati non sminuiscono la forza dell'approccio, ma ne confermano la profondità: la difficoltà di “vedere” i suoi risultati con gli occhi nel breve periodo è la prova stessa della sua natura trasformativa. La sfida maggiore si situa dunque sul piano culturale e sistemico: aprire la scuola e la società a una pedagogia della fiducia, della lentezza e della relazione, in grado di educare non solo bambini competenti, ma cittadini consapevoli e resilienti.

Solo un'alleanza rinnovata tra scienza, educazione e umanesimo potrà rendere sostenibile e replicabile nel tempo quel modello di “scuola viva” che questa ricerca ha contribuito a delineare, *una scuola in cui la mente pensa, il corpo sente, e la relazione educa.*

7.4 Conclusione: educare nella relazione per una scuola umana e sostenibile

Educare nella relazione rappresenta oggi una delle sfide più alte e più urgenti per la scuola contemporanea. Il percorso di neuropedagogia qui esplorato delinea un modello educativo capace di tenere insieme scienza e umanità, corpo e mente, emozione e cognizione, superando la frammentazione che ancora troppo spesso caratterizza il sistema formativo.

Alla luce delle più recenti evidenze neuroscientifiche, sappiamo che l'apprendimento non è mai un semplice atto cognitivo, ma un'esperienza profondamente affettiva e incarnata (Immordino-Yang & Damasio, 2020; Siegel, 2012). Il cervello umano, come confermano studi di neurobiologia interpersonale, è un sistema sociale che cresce e si organizza nella relazione: le reti neurali si modellano attraverso la qualità degli scambi interpersonali, e l'apprendimento stesso è una forma di attaccamento che connette pensiero, emozione e motivazione (Bowlby, 1969; Schore, 2012). Da ciò deriva che educare non significa semplicemente “insegnare”, ma creare le condizioni biologiche, affettive e relazionali perché la mente possa espandersi, colmare i propri vuoti e generare connessioni di senso. La neuropedagogia, fondata sul dialogo tra neuroscienze e scienze dell'educazione, ci invita a pensare l'educatore come un facilitatore della plasticità neuronale, un “modellatore” della mente e della coscienza (Castrovinci, 2025; Fischer & Immordino-Yang, 2007). Come affermano recenti contributi dell'Università di Salerno e dell'Education Commission of the States, l'educazione “parla ai neuroni”, agendo in profondità sulla struttura stessa del cervello e dimostrando come l'insegnamento autentico produca cambiamenti biologici misurabili (Costanzucci, 2022; UniSa, 2020). Ogni ambiente educativo, se progettato nella logica dell'ascolto, della cooperazione e dell'espressione emotiva, influenza direttamente i processi sinaptici che sostengono attenzione, memoria e motivazione.

Il progetto “A modo mio” ha mostrato che una scuola basata sulla relazione e sulla lentezza, sulla fiducia reciproca e sulla cura condivisa, restituisce ai bambini la possibilità di apprendere con significato e piacere. Ciò conferma che educare nella relazione non è un lusso, ma una condizione imprescindibile per la salute cognitiva e affettiva delle nuove generazioni. Tale prospettiva, fortemente in linea con le visioni pedagogiche di autori come Maria Montessori, Daniel Siegel e Howard Gardner, si configura come una risposta

etica e scientifica alle crisi educative contemporanee, reinterpretando la scuola come laboratorio di umanità e interconnessione.

Costruire una scuola umana e sostenibile significa allora riconoscere che il benessere individuale e quello collettivo non possono essere distinti, e che ogni atto educativo autentico è anche un gesto politico, un investimento nella coesione sociale e nella pace interiore. Le neuroscienze, in questo senso, non sostituiscono la pedagogia, ma le forniscono nuove lenti per comprendere quanto la relazione trasformi la mente e quanto l'educazione, in ultima analisi, sia un atto d'amore consapevole e scientificamente fondato (Centonze, 2023; Castrovinci, 2025; Erickson, 2024).

Questo lavoro, nel suo piccolo, ha cercato di restituire alla scuola quella funzione generativa e trasformativa che la società sembra avere dimenticato: un luogo dove la formazione non è accumulo, ma risonanza; non solo conoscenza, ma cura; non solo disciplina, ma appartenenza.

Come scrive il neuroscienziato Dan Siegel (2012), “l'essenza della mente è relazione, e l'essenza della relazione è integrazione”.

Una scuola capace di integrare emozione e pensiero, corpo e mente, individuo e comunità, si fa spazio di incarnazione dell'umano e laboratorio di futuro.

E allora, alla fine di questo percorso, la domanda che resta, e che costituisce la vera frontiera dell'educazione del XXI secolo, è questa:

stiamo ancora insegnando a “sapere”, o stiamo imparando finalmente a “essere”?

Bibliografia

- Ansari, A., Pianta, R. C., & Williford, A. (2020). *Social-Emotional Learning and Academic Success in Diverse Classrooms. Early Education and Development*, 31(6), 817–833.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Décrochage scolaire et inégalités: Comprendre les causes et prévenir l'abandon scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Bernard, P. Y. (2021). Ce que le décrochage nous dit des parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 5-10.
- Bianco, F. (2020). *Benessere e cervello: dalla relazione alla cognizione*. Trento: Erickson.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic books.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2020). *From physical spaces to learning environments: Processes in which physical spaces are transformed into learning environments. Learning Environments Research*, 23(3), 225–248.
<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(2018), 250-272.
<https://doi.org/10.15160/2038-1034/1911>
- Capperucci, D. (2018). *La scuola che include: teoria e pratiche per una comunità educante*. Firenze: Firenze University Press.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 13(2), 231–253.
<https://iris.unipa.it/retrieve/e3ad8927-d243-da0e-e053-3705fe0a2b96/Tesi%20dottorale%20AlbaneseMartina.pdf>
- Castrovinci, L. (2025). *Neuroscienze e competenze relazionali: educare il cervello affettivo*. Roma: Aracne Editrice.
- Centonze, S. (2023). *Neuropedagogia e Neurobiologia dell'Apprendimento*. Trento: Erickson.
- Damasio, A. R., & Immordino-Yang, M. (2020). *Emotion, Sociality, and the Brain: The Neuroscience of Learning*. Cambridge University Press.

- Decety, J., & Lamm, C. (2021). *Social Neurobiology and Emotional Regulation*. *Annual Review of Psychology*, 72, 187–212.
- Di Jorio, D. (2009). *Programma Pedagogico Innovativo per il Benessere Educativo (P.A.D.)*. Napoli, Italia: Accademia di Neuropedagogia OIDA.
- Di Jorio, D. (2020). *Neuropedagogia e benessere educativo: il corpo come via di conoscenza*. Armando Editore.
- Dusi, P. (2020). *Corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola*. *Annali di Pedagogia*, 16(2), 54–72.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erickson Journal (2024). *Educazione e neuroscienze: una convergenza necessaria*. Disponibile su: <https://rivistedigitali.erickson.it>
- Erickson, L. (2024). *Manuale di neurodidattica e pratiche inclusive nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Erickson, L. (2025). *Educating the Whole Child: Neuroeducation in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, K. W., & Immordino-Yang, M. H. (2007). *Roles of Neuroscience in the Future of Education*. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 60–68.
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2022). *Mentalizing, Affect Regulation, and Neuroscience in Educational Contexts*. Routledge.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi* (trad. it.). Torino, Italia: EGA Editore.
- Gallese, V. (2019). *Un nuovo paradigma per l'educazione: empatia e simulazione incarnata*. Bologna: Il Mulino.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glasl, F. (2004). *Gestire i conflitti: Confrontarsi con gli altri senza distruggersi*. Milano: FrancoAngeli.
- Guetta, M. (2008). *Le relazioni educative: Teoria e pratiche*. FrancoAngeli.
- Halprin, A. (2003). *The Expressive Body in Life, Art and Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Illich, I. (1972). *La società descolarizzata* (trad. it.). Milano: Mondadori.

- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton.
- Istituto Superiore di Sanità (2023). *Rapporto Neuropedagogia e Sviluppo Infanzia 0–6*. Roma: ISS.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2000). *Teaching Students to Be Peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-Based Interventions in Context. Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). *The neurological development of the child with the educational enrichment in mind. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1702–1709. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.960>
- Lipman, M. (1978). *Philosophy for children*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (2006). *Philosophy for Children: A Curriculum for Critical Thinking*. Montclair, NJ: IAPC.
- Malaguzzi, L. (1993). *Il terzo educatore*. Reggio Children.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. Roma: MIUR.
- Montessori, M. (1952). *Educare alla libertà*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura: Pensare la vita come prendersi cura*. Raffaello Cortina.
- Mulè, P. (2025). *La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante. Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome I), 107–115. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/5548/4736>
- OECD (2024). *Learning Compassion and Cooperation in Multi-Cultural Contexts*. Paris: OECD Policy Series.
- OECD (2024). *Social and Emotional Learning and the Future of Education*. Paris: OECD Publishing.

- Oliverio, A. (2023). *Neuroeducazione e plasticità cerebrale* [PDF]. CRP Italia. <https://www.crpitalia.it/wp-content/uploads/2023/07/CRP-3-Plasticita-e-riserva-cognitiva.pdf>
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press.
- Schore, A. N. (2012). *The Science of the Art of Psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. W. W. Norton & Company.
- Siegel, D. J. (2012). *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale e dello sviluppo del sé*. Raffaello Cortina.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: The Guilford Press.
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2013). *Parenting from the Inside Out*. New York: TarcherPerigee.

Sitografia

- <https://www.ersaf.it/edunews/dialogo-e-benessere-la-scuola-delle-emozioni-di-modena-progetto-pilota-per-la-salute-mentale-dei-bambini/>
- Spaccapanico Proietti, S. (2021). *Umanizzare il movimento. Abitare la corporeità attraverso il Movimento Biologico*. Armando Editore. ISBN 979-1259840202.
- Poggi, M. (2008). *La scuola come comunità educante*. Armando Editore
- State of Mind (2023). *Neurobiologia interpersonale: la mente tra cervello e relazioni*. Disponibile su: <https://www.stateofmind.it>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D. (1971). W.(1971) *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). *Mindfulness-Based Interventions in Schools*. *Frontiers in Psychology*, 5(603).
- ZeroSeiUp (2025). *La neuropedagogia come scienza della relazione*. Disponibile su: <https://www.zeroseiup.eu/la-neuropedagogia>

Allegati

ALLEGATO A
(Capitolo 3, paragrafo 2)

1. LEZIONE: L'EMOZIONE "RABBIA"

Obiettivi Formativi:

- riconoscere l'esistenza delle sue sfumature della RABBIA
- distinguerne tre intensità e dargli un nome (irritazione, rabbia, collera)
- ascoltare e confrontarsi in modo rispettoso nel cerchio dell'ascolto
- sviluppare la capacità di raccontare emozioni personali
- avvicinarsi alla comunicazione assertiva come strumento per esprimere le emozioni.

Step 1. Nel cerchio dell'ascolto Book Talk sull'albo illustrato "Che rabbia"

Attività di ascolto e visualizzazione:

bambini e bambine seduti nel cerchio, in silenzio, in posizione "fiera" e occhi chiusi, lettura ad alta voce dell'albo illustrato "Che rabbia" di Mireille D'Allancé.

Step 2. Condivisione: che cos'è la rabbia per te?

Condivisione e socializzazione di:

- Vi è mai capitato di sentirvi come Roberto nella storia? Se sì, quando? Racconta cosa era successo.
- La rabbia è sempre uguale?
- Ci sono volte in cui è più leggera, e altre in cui è fortissima? Quando vi è capitato che sia leggerissima? Quando invece è stata fortissima?

Conclusioni con introduzione ai 3 livelli della RABBIA.

"Quindi possiamo dire che ci sono 3 livelli di rabbia?"

Livello 1 – Irritazione

Es: Mi sento irritato/a quando qualcuno mi interrompe mentre parlo.

Livello 2 – Rabbia

Es: Mi sento arrabbiato/a quando qualcuno mi dà la colpa di qualcosa che non ho fatto.

Livello 3 – Collera

Es: Mi sento in collera quando qualcuno rompe una cosa a cui tengo molto di proposito.

Step 3. Le parole e le intensità della famiglia della rabbia, "Il termometro delle emozioni"

Attività:

rappresentazione grafica delle 3 intensità con il termometro delle emozioni collegandole alle parole che appartengono alla famiglia della rabbia e alle espressioni del volto, spiegandone il significato con esempi concreti:

INTENSITÀ	PAROLA	ESPRESSIONE VOLTO	DESCRIZIONE SEMPLIFICATA
1. BASSA	IRRITAZIONE “SONO IRRITATO/A”	Sopracciglia un po’ aggrottate	Fastidio leggero, come una zanzara che punge
2. MEDIA	RABBIA “SONO ARRABBIATO/A”	Occhi stretti, bocca serrata	Emozione forte, come un fuoco che cresce nel petto
3. ALTA	COLLERA “SONO COLLERA” IN	Viso contratto, bocca aperta come a urlare	Esplosione, come un vulcano che erutta

Scheda Visuale: Il Termometro della Rabbia

Il termometro è suddiviso in tre sezioni colorate disposte dal basso verso l’alto, con immagini di volti illustrati che mostrano le espressioni corrispondenti alle diverse intensità della rabbia:

1. Irritat__ (livello basso)
 - Colore: Giallo
 - Espressione: volto con sopracciglia leggermente aggrottate, occhi stanchi o annoiati
 - Esempio: “Quando qualcuno mi interrompe mentre parlo.”
2. Arrabbiat__ (livello medio)
 - Colore: Arancione
 - Espressione: volto con sopracciglia molto abbassate, bocca chiusa e tesa, occhi accesi
 - Esempio: “Quando qualcuno mi accusa ingiustamente.”
3. In collera (livello alto)
 - Colore: Rosso
 - Espressione: volto con occhi spalancati, bocca aperta (come a urlare), pugno chiuso, viso molto contratto
 - Esempio: “Quando qualcuno rompe di proposito un mio oggetto prezioso.”

Step 4. Comunicare la rabbia. Introduzione alla comunicazione assertiva

Attività:

conversazione sulla rabbia come emozione naturale e non sbagliata, e su come possiamo imparare a comunicarla e manifestarla senza far male agli altri.

Presentazione della FORMULA ASSERTIVA:

“Mi sento irritato/arrabbiato/in collera quando...”

Ogni bambino/a completa la frase, scegliendo la parola giusta e un'esperienza vera, esempi:

“Mi sento irritato quando mi chiamano mentre sto disegnando.”

“Mi sento arrabbiata quando la mia amica non mantiene le promesse.”

“Mi sento in collera quando mio fratello rompe le mie cose.”

Step 5. Conclusione con verbalizzazione dell'apprendimento appreso:

“Cosa hai scoperto oggi sulla rabbia?”

2. LEZIONE: RICONOSCERE E RAPPRESENTARE LE EMOZIONI. LA FAMIGLIA DELLA RABBIA

Obiettivi Formativi:

- allenare la presenza mentale (mindfulness) come strumento di autoregolazione;
- conoscere e distinguere le sfumature della rabbia: irritazione, rabbia, collera;
- favorire l'espressione e il riconoscimento delle emozioni attraverso la drammatizzazione;
- sviluppare capacità argomentative e collaborative nel confronto tra pari.

Step 1. Attivazione in giardino: “Sensazioni sotto la pioggia”

Attività per risvegliare i sensi e connettersi con il corpo e l'ambiente.

Ascoltare le sensazioni del corpo sotto la pioggia:

- Che suono fa la pioggia sulle foglie? Sulle giacche?
- Com'è il profumo dell'aria?
- Gioco libero

Step 2. Mindfulness in classe

Attività di visualizzazione per sviluppare la presenza mentale e il contatto con sé stessi.

Rientrati in classe, ogni bambino si sistema al proprio posto. In autonomia, ciascuno assume la Posizione Fiera: schiena dritta, spalle aperte, occhi chiusi. Invitiamo a portare attenzione al respiro, e a seguire le indicazioni della mia voce (visualizzazione di momenti in cui ci sentiamo IRRITATI-ARRABBIATI- IN COLLERA, portando l'attenzione su cosa sentiamo nel corpo).

Step 3. Le sfumature/intensità della Rabbia: attività di riconoscimento e drammatizzazione a piccoli gruppi

Attività per riconoscere e differenziare i diversi livelli di intensità della rabbia.

Fase 1: suddivisione in 4 gruppi

Gruppo 1: rappresenta l'Irritazione

Gruppo 2: rappresenta la Rabbia

Gruppo 3: rappresenta la Collera

Gruppo 4: è la Giuria

Fase 2: preparazione

I gruppi 1, 2 e 3 preparano una breve scena senza parole, che mostri una situazione in cui si prova quella specifica emozione.

Il Gruppo Giuria intanto legge ad alta voce il testo a pagina 54, provando le tre intonazioni diverse:

- tono irritato
- tono arrabbiato
- tono collerico

Fase 3: esecuzione

I tre gruppi eseguono le loro scene, uno alla volta.

La Giuria osserva in silenzio, senza esprimersi.

Fase 4: confronto e verdetto

La Giuria si ritira per discutere:

- Quale scena rappresentava l'Irritazione? Quale la Rabbia? Quale la Collera?
- Come lo hanno capito? Che elementi (gesti, sguardi, movimento) li hanno aiutati a distinguere?

Infine, la Giuria espone il proprio verdetto di gruppo, spiegando le motivazioni.

Step 4. Conclusione con verbalizzazione dell'apprendimento appreso:

“Cosa hai scoperto oggi sulla rabbia?”

ALLEGATO B

(Capitolo 3, paragrafo 3)

Titolo della lezione: "Imparare a litigare bene per costruire la pace"

Obiettivo:

Educare i bambini alla gestione positiva dei conflitti attraverso l'ascolto, la riflessione e la simulazione, sviluppando empatia, capacità di mediazione e rispetto delle differenze.

Fase 1 – Cerchio dell'ascolto: riflessione iniziale

In cerchio, a occhi chiusi, ci siamo interrogati insieme su due domande chiave:

“Come nasce una guerra?”

Abbiamo scoperto che anche i conflitti grandi possono partire da litigi o discussioni quotidiane.

“Cosa possiamo fare noi oggi per evitare che accada?”

I bambini hanno compreso che imparare a litigare bene è un primo passo per costruire un mondo più pacifico.

Fase 2 – Teoria: le prime 3 fasi del modello di Glasl

Attraverso uno schema semplice e chiaro, abbiamo osservato come nasce e si sviluppa un conflitto secondo il modello in 9 fasi di Friedrich Glasl, concentrandoci sulle prime tre fasi, che rientrano nello scenario win-win (vinciamo entrambi):

- **TENSIONE** – qualcosa ci dà fastidio, anche se non lo diciamo subito;
- **POLEMICA** – iniziamo a discutere, ma le parole non sempre aiutano;
- **Fatti, non parole** – si smette di parlare e si agisce in modo da escludere l'altro (es. ignorare, escludere, rifiutare).

I bambini hanno capito che in queste fasi il conflitto è ancora risolvibile, e possiamo trovare una soluzione che vada bene per entrambi.

Fase 3 – Esempi pratici: vedere con gli occhi dell'altro

Abbiamo analizzato due situazioni concrete:

Un disegno con un 6/9: due bambini lo guardano da lati diversi e non si trovano d'accordo. Due giochi diversi (123 stella vs. ruba bandiera): ciascuno preferisce un gioco differente. Abbiamo sperimentato 3 soluzioni possibili.

➤ SOLUZIONE 1 – RICONOSCERE E RISPETTARE LE DIFFERENZE

I bambini sperimentano la prospettiva dell'altro, ma scelgono di mantenere la propria opinione, rispettando quella del compagno.

➤ SOLUZIONE 2 – MEDIAZIONE E CREAZIONE DI UNA NUOVA PROPOSTA

Dopo aver provato l'idea del compagno, si cerca una terza via: un nuovo punto di vista o un nuovo gioco che soddisfi entrambi.

➤ SOLUZIONE 3 – CAMBIARE IDEA

Dopo aver provato, uno dei due cambia spontaneamente idea, riconoscendo che la proposta dell'altro può essere migliore.

Fase 4 – Messa in pratica: simulazioni

La classe è stata suddivisa in 3 gruppi, ognuno incaricato di rappresentare con una scenetta teatrale una delle tre modalità di risoluzione del conflitto:

- il primo gruppo ha mostrato il rispetto delle differenze (soluzione 1);
- il secondo gruppo ha trovato un compromesso (soluzione 2);
- il terzo gruppo ha messo in scena il cambio di prospettiva e l'apertura all'idea dell'altro (soluzione 3).

Fase 5. Conclusione con verbalizzazione dell'apprendimento appreso:

“Cosa hai scoperto oggi?”

Competenze attivate:

Riconoscere l'origine di un conflitto.

Riflettere e analizzare le emozioni legate a un litigio.

Sviluppare empatia e capacità di mettersi nei panni dell'altro.

Esprimere le proprie idee con rispetto.

Trovare strategie di mediazione.

Collaborare e agire in gruppo.

ALLEGATO C

(Capitolo 3, paragrafo 4)

Titolo della lezione: scrittura di frasi, la differenza tra "bozza" e "pezzo finito"

Obiettivo della lezione:

imparare a distinguere e utilizzare correttamente il processo di scrittura, passando dalla "bozza" alla versione finale ("pezzo finito") attraverso il confronto e il feedback.

La differenza tra "bozza" e "pezzo finito"

- Bozza: è la prima versione di un testo, scritta senza preoccuparsi troppo degli errori. È come uno "schizzo" iniziale dove si mette giù l'idea principale, ma la scrittura può essere imprecisa e incompleta.
- Pezzo finito: è il testo che, dopo aver fatto delle modifiche, correzioni ed aggiustamenti, è finalmente pronto e rifinito. Il pezzo finito ha una struttura chiara e fluida, con frasi corrette e ben scritte.

Fase 1: Sperimentiamo la "bozza"

1. Ogni bambino inizia scrivendo una "bozza" su un foglio. Non importa se la bozza contiene errori o frasi incomplete: l'importante è che gli studenti esprimano le loro idee.
2. Mentre scrivono, devono concentrarsi solo sull'idea che vogliono esprimere, senza preoccuparsi troppo delle regole grammaticali.

Fase 2: Le consulenze tra compagni

Quando la bozza è pronta, si passa alla fase di consulenza tra compagni. Ogni bambino scambia la sua bozza con un compagno, per ricevere feedback.

Cosa significa ricevere e dare un feedback?

- Dare un feedback: significa aiutare il compagno a migliorare la sua scrittura. Ad esempio, dire: "Questa frase è chiara, ma questa parte potrebbe essere spiegata meglio."
- Ricevere un feedback: significa ascoltare i suggerimenti del compagno e decidere se apportare delle modifiche al proprio lavoro. I bambini devono imparare a non prendere il feedback come una critica, ma come un'opportunità per migliorare.

Attività pratica:

Ogni bambino riceve una bozza e deve fare un commento costruttivo, seguendo alcune domande guida:

- "La frase è chiara?"
- "C'è qualcosa che non capisci?"
- "Cosa potresti migliorare?"

Fase 3: Consulenza con l'insegnante

Dopo aver ricevuto il feedback dai compagni, ogni bambino consulta l'insegnante per un ultimo aggiustamento. L'insegnante aiuterà a:

- correggere errori grammaticali
- migliorare la costruzione delle frasi
- aggiungere dettagli o idee che possono arricchire il testo

Fase 4: Passaggio al “pezzo finito” (versione finale)

Dopo aver lavorato sulla bozza, il bambino scrive il “pezzo finito” sul quaderno. Il pezzo finito è più chiaro, preciso e corretto rispetto alla bozza iniziale.

Fase 5: Nel Cerchio dell’ascolto: riflessioni finali sulla SCRITTURA:

- è un processo che richiede tempo e impegno
- la “bozza” non è il risultato finale, ma un punto di partenza per migliorare
- dare e ricevere feedback è un'abilità fondamentale per migliorare la propria scrittura.

Conclusioni.

La scrittura non è mai completa al primo tentativo, ma attraverso la “bozza” e le “revisioni” (con l'aiuto dei compagni e dell'insegnante), ognuno può migliorarla e arricchirla fino ad arrivare a un “pezzo finito” che esprima chiaramente le proprie idee o i propri pensieri.

Fase 6. Conclusione con verbalizzazione dell’apprendimento appreso:

“Cosa hai scoperto oggi?”